



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Artes y Letras
Pedagogía en Inglés

“Percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Inglés ante una Estrategia de Enseñanza Aprendizaje Activo- participativa”

Seminario para optar al título de Profesor de Inglés en Educación Media

Autores:

- Margioret Hernández Pino
- Lorena Jara Peña
- Camila Saavedra Valderrama

Profesora Guía: María Teresa Castañeda

Chillán, Diciembre 2014

ÍNDICE

Contenido	Página
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
 CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN...	7
1.1. Antecedentes del Problema.....	8
1.2. Pregunta de Investigación.....	9
1.3. Justificación del Problema.....	9
1.4. Objetivos de la Investigación.....	14
1.4.1. Objetivo General.....	14
1.4.2. Objetivos Específicos.....	14
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	15
1. Percepción.....	16
1.1. Características de la Percepción.....	20
1.2. Proceso de Percepción.....	20
1.2.1. La Selección.....	21
1.2.2. La Organización.....	21
1.2.3. La Interpretación.....	22
2. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje.....	23
2.1. Definiciones del Concepto.....	23
2.2. Tipos de Estrategias de Aprendizaje.....	26
2.3. Tipos y Estilos de Aprendizaje.....	28
2.4. Estrategias de Enseñanza-aprendizaje y Motivación.....	29
2.5. Estrategias de Enseñanza-aprendizaje en el Currículum Nacional.....	30
2.6. Visión a Futuro de la Enseñanza y el Aprendizaje a Nivel Global.....	30
3. Aprendizaje Activo Participativo.....	33
3.1. Definición de Aprendizaje.....	33
3.2. Definición de Activo.....	34
3.3. Definición de Participativo.....	34
3.4. Concepto de Aprendizaje Activo-participativo.....	34
3.4.1. Estudio de Casos.....	38
3.4.2. Aprendizaje Basado en Problemas o ABP.....	40
3.4.3. Aprendizaje Orientado a Proyectos o AOP.....	42
3.4.4. Aprendizaje Cooperativo.....	43

3.5. Leyes o Principios que Consideran los Métodos Activo-participativos.....	44
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
1. Fundamentación del Tipo de Investigación.....	48
2. Explicitación de la Unidad de Estudio.....	49
3. Explicitación de los Sujetos de Estudio.....	49
4. Técnicas de Recolección de Datos.....	50
5. Rigor Ético en la Investigación.....	51
6. Recolección del Corpus.....	52
6.1. Estrategia Activo-participativa.....	52
6.2. Procedimiento para la Recolección del Corpus.....	53
6.3. Procesamiento de los Datos.....	54
7. Definición de las Categorías y Subcategorías Utilizadas para el Análisis de la Información.....	55
CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	60
1. Conocimientos, Habilidades y Actitudes Adquiridas Mediante la Estrategia Activo-participativa.....	61
1.1. Conocimientos Adquiridos a través de la Estrategia Activo- participativa...	61
1.2. Habilidades Desarrolladas a través de la Estrategia Activo-participativa...	63
1.3. Actitudes Desarrolladas a través de la Estrategia Activo-participativa.....	67
2. Debilidades y Fortalezas Encontradas en la Estrategia Activo-participativa...	71
2.1. Principales Debilidades de la Estrategia Activo-participativa.....	71
2.2. Principales Fortalezas de la Estrategia Activo-participativa.....	74
3. Aplicabilidad de la Estrategia Activo-participativa.....	77
3.1. Percepción Positiva de la Aplicación de la Estrategia en un Contexto Escolar.....	77
3.2. Percepción Negativa de la Aplicación de la Estrategia en un Contexto Escolar.....	81
4. Categorías Emergentes.....	86
4.1. Aplicación de la Estrategia en Asignaturas Distintas a Inglés.....	86
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	89
BIBLIOGRAFÍA.....	100

TABLAS.....	56
Tabla N°1.....	56
Tabla N°2.....	57
Tabla N°3.....	58
Tabla N°4.....	58
Tabla N°5.....	59

RESUMEN

En este trabajo de investigación se develan las percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía frente a la aplicación de una estrategia activo-participativa de la cual fueron protagonistas durante su formación inicial docente.

La investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo utilizando la técnica de estudio de caso a través de un torneo de debate. El objetivo de la investigación fue conocer las percepciones de los estudiantes en torno a la efectividad de la estrategia para lograr aprendizajes. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron notas de campo, grabaciones en audio y video y el desarrollo de dos focus group. Lo anterior, dio origen a un corpus desde el cual se realizó el análisis de la información en contraste con la teoría.

Los principales resultados de la investigación indican que existe una tendencia por parte de los sujetos de estudio a percibir la estrategia como efectiva. Además, señalan que ésta les permitió adquirir conocimientos teóricos y desarrollar habilidades comunicativas y actitudes. También, reconocen fortalezas y debilidades y reflexionan acerca de su aplicabilidad en el contexto escolar, la que estaría condicionada a factores como el tiempo de preparación, los conocimientos previos y la realidad educativa.

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de enseñanza aprendizaje activo-participativas son un conjunto de métodos que buscan que el estudiante cumpla un rol protagónico potenciando habilidades y permitiendo que los individuos puedan desenvolverse de forma autónoma. Existe una variada gama de investigaciones y artículos relacionados con el aprendizaje activo, ya que es un tema que concierne el interés de los didactas atendiendo a la necesidad de centrar el aprendizaje en los estudiantes y no en el docente, como sucede en la enseñanza tradicional. Lo anterior motivó a investigar acerca de este tipo de metodologías, fue así como se desarrolló el estudio.

Para el trabajo de este seminario se entiende por estrategia de enseñanza-aprendizaje activo-participativa, el método de instrucción cuyo centro son los estudiantes y que los involucra en el proceso de aprendizaje. Para el logro del objetivo de la investigación, se trabajó con una asignatura que forma parte del área de formación pedagógica de los futuros docentes de Pedagogía en Inglés. La elección de la asignatura en la cual se llevó a cabo la investigación, nace del interés en el área, además de la cercanía y facilidades que entregó la académica que dicta la cátedra. A partir del análisis de los datos recolectados a través de distintas técnicas de corte cualitativo, se establecieron conclusiones que ayudan a explicar las percepciones de los sujetos de estudio.

Nuestra finalidad es conocer cómo perciben los estudiantes el uso de estrategias de aprendizaje activo en su formación inicial docente, esperando dar respuesta a la interrogante de investigación y a partir de ello, plantear nuevas preguntas para futuras investigaciones y proyectos asociados a esta temática.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes del Problema:

Como estudiantes del Programa de Pedagogía en Inglés de la Universidad del Bío-Bío, fuimos testigos durante el primer semestre de 2013 de una actividad curricular en la que se aplicó una estrategia de aprendizaje activo-participativa, la que fue bastante comentada entre los estudiantes del programa por su notoria diferenciación de la forma en la cual se trabajan los aprendizajes de los alumnos en asignaturas del área de formación pedagógica. Lo anterior, hizo considerar realizar un seguimiento a una actividad similar durante el 2º semestre de 2013.

Fue así como se inició el trabajo de investigación con un seguimiento permanente por parte de una de las integrantes del equipo investigador como alumna ayudante de la asignatura en la cual se desarrollaron las actividades, así como también a través de la participación observante del grupo investigador en la preparación, desarrollo y evaluación de la estrategia.

La importancia de esta investigación recae en el hecho de que hubo un seguimiento constante del grupo observado y un seguimiento de las actividades desde principio a fin con valiosa información recopilada durante el desarrollo de dos focus group, con la finalidad de conocer las percepciones de los estudiantes acerca de este proceso.

Las conclusiones de este trabajo permitirán develar las percepciones de los estudiantes, como también permitirán conocer si la estrategia aplicada es replicable dentro de la formación de los futuros docentes de Pedagogía en Inglés.

1.2. Pregunta de investigación:

¿Cómo perciben los estudiantes de Pedagogía en Inglés el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje activo-participativas?

1.3. Justificación del Problema

El poder indagar en aspectos de gran importancia dentro de la pedagogía, relacionados con lo que acontece en la formación inicial docente, es lo que motivó a trabajar en nuestra investigación.

Uno de los puntos de partida para la elección de esta temática fue el encontrar dentro del perfil de egreso del profesor de inglés de la Universidad del Bío-Bío el que éste será un profesional autónomo; autonomía que llevada al aprendizaje requiere de un rol activo del estudiante. Por esto, creemos que la percepción de los estudiantes frente a cierta estrategia aplicada a su proceso de aprendizaje, requiere utilizar puntos de vista racionales y objetivos para así analizar y luego dar a conocer información fidedigna.

Al tomar este problema de investigación, nos adentramos a un camino incierto, ya que cada una de las integrantes del grupo investigador posee sus propias percepciones frente a las estrategias de aprendizaje activo-participativas, que nacen de la propia experiencia como estudiantes de pregrado, como también de la observación del proceso.

De esta forma se han utilizado investigaciones recientes como punto de partida a este trabajo. Es así como se puede considerar al aprendizaje activo

(*active learning*) como: un método de instrucción que involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Prince, 2004). Es lo contrario del aprendizaje pasivo, en el cual la responsabilidad de la instrucción recae en el profesor. El aprendizaje activo es un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante.

Dentro de las investigaciones, en el año 2008 los investigadores Cardozo, Andino, Brunnetti & Espindola publicaron un estudio en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina con el objetivo de obtener datos sobre la efectividad de los métodos activos como estrategia de enseñanza aprendizaje en grupos grandes y heterogéneos. En su trabajo, se dividió en dos grupos un universo de 540 estudiantes que cursaron la asignatura de Introducción a las ciencias médicas. En uno de los grupos se dictaron los contenidos en forma de clase expositiva tradicional y en el otro se aplicó el trabajo independiente y grupal utilizando métodos activos. Según los resultados, los investigadores concluyeron que los rendimientos académicos alcanzados en ambos grupos no mostraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a la efectividad de los métodos activos como estrategia de aprendizaje. Por otra parte, el estudio arrojó un dato valioso, ya que el 60% de los estudiantes consideró más provechosa la metodología activa que la clase expositiva tradicional.

En el año 2011, las autoras Smith & Cardaciotto, desarrollaron una investigación llamada “Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes”, en la cual concluyeron que los estudiantes expuestos al método de enseñanza activo, presentaron una gran retención del material del curso propuesto. Además enfatizaron que su

investigación añade a la literatura del tema, los logros positivos asociados con el aprendizaje activo en los estudiantes de pregrado, ya que promueve el razonamiento, el conocimiento, la comunicación y la toma de decisiones a través de una metodología con una estructura que obliga a la búsqueda, selección y análisis de la información.

En el año 2011 los autores Lobato & Madinabeitia, realizaron una investigación llamada “Determinantes motivacionales en el profesorado universitario ante la formación para la innovación” en La Universidad de Buenos Aires, frente a un programa implementado hace ya unos años llamado ERAGIN, el cual consistía en implementar metodologías activas para el aprendizaje de los estudiantes de pregrado. A través de ella, lograron concluir que los docentes han experimentado un cambio de pensamiento frente a la utilización de metodologías activas desde la implementación del programa y de las buenas experiencias en los resultados que ha traído consigo. Esto pudo ser evidenciado en el alto grado de compromiso y ejecución de autoaprendizaje por parte de los estudiantes. También concluyeron que varios docentes tienen como objetivo principal incrementar su competencia en torno a las metodologías activas de enseñanza.

En el año 2012, los investigadores Detlor, Booker, Serenko & Julien, publicaron su trabajo denominado “Student perceptions of information literacy instruction: The importance of active learning”, en el cual se entregaron los resultados del estudio que se administró a 372 estudiantes de pregrado de la asignatura de alfabetización informacional en una universidad Canadiense, quienes fueron expuestos a tipos de enseñanza activa y pasiva. Del estudio, se

llegó a la conclusión de que utilizando el aprendizaje activo se produjo que los estudiantes lograran concretar los aprendizajes esperados. También se estableció una disminución en la ansiedad que le provocaba a los estudiantes el lograr su aprendizaje. Otro punto que se menciona en los resultados del estudio es que no importa la cantidad de tiempo de aprendizaje activo, ya que el efecto es el mismo. Para un futuro se sugiere que se investigue qué tipo de aprendizaje activo es más beneficioso para los estudiantes.

En el año 2013, los autores Jofré & Contreras, realizaron una investigación llamada Implementación de la Metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en Estudiantes de Primer año de la Carrera de Educación Diferencial. De los resultados obtenidos se puede concluir que los estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño acorde a los objetivos del proyecto. Esto en base a las calificaciones finales ponderadas, las cuales dan cuenta de un buen desarrollo de la metodología ABP. Además, los estudiantes concuerdan al señalar que lograron conocer y aplicar una estrategia general de resolución de problemas que puede ser utilizada en contextos reales.

También se puede considerar dentro del aprendizaje activo el trabajo a través de portafolios y su evaluación por medio de rúbricas, donde el trabajo desarrollado por Pérez-Pérez (2014) en su investigación “El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria”, señala que la metodología participativa y el rol del estudiante como agente activo de su proceso convierten una asignatura en un éxito garantizado a priori, tanto en el proceso como en el producto. Por esto

considera importante seguir trabajando en esta línea y aportar los recursos necesarios para que el profesorado pueda desempeñar su rol de catalizador del proceso de enseñanza.

Otra experiencia en la línea de la investigación de Pérez-Pérez, es la de Romero (2008), quien señala que el aprendizaje activo contribuye a que el estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje, mostrando su capacidad de autorregulación y habilidad para trabajar de manera autónoma y tomar decisiones.

En el año 2014, las autoras Márquez & Jiménez-Rodrigo publicaron una investigación denominada “El aprendizaje por proyectos en espacios virtuales: estudio de caso de una experiencia docente universitaria”, en la cual explican el estudio de caso que desarrollaron sobre la puesta en práctica de un proyecto de innovación docente que consistió en la aplicación del aprendizaje basado en proyectos mediante la utilización de nuevas tecnologías en la Plataforma Virtual de la Universidad de Sevilla. Los objetivos del proyecto fueron aplicar y evaluar el uso de una nueva metodología docente, además de fomentar en el alumnado un aprendizaje activo, participativo y colaborativo a partir de la realización de proyectos y el uso de diferentes instrumentos didácticos de la enseñanza virtual. Como resultado, las investigadoras concluyeron que el proyecto logró dar más protagonismo al estudiante, favoreció el autoaprendizaje, desarrollo de destrezas y competencias que les servirán en su futuro profesional, como por ejemplo el trabajo colaborativo.

1.4. Objetivos de la Investigación

1.4.1. Objetivo General:

Analizar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de una estrategia de aprendizaje activo-participativa.

1.4.2. Objetivos Específicos:

1. Describir la percepción de los estudiantes sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan con este tipo de estrategias.
2. Describir la percepción de los estudiantes sobre las debilidades y fortalezas de este tipo de estrategias.
3. Describir la percepción de los estudiantes sobre la aplicación de este tipo de estrategias en el sistema escolar.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

1. Percepción

Para Woolfolk (2006) la percepción es definida como el proceso de detectar un estímulo y asignarle un significado el cual se puede construir tanto como en representaciones físicas del mundo, como en el conocimiento que poseemos. Así, la percepción es la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y necesidades.

Según la psicología clásica de Neisser (1976) la percepción constituye “el punto donde la cognición y la realidad se encuentran” y “la actividad cognoscitiva más elemental, a partir de la cual emergen todas las demás” . Es decir, todo lo que nos rodea tendrá un rol fundamental en el proceso de percepción. Además, este autor menciona que “la atención no es otra cosa que percepción: seleccionamos lo que deseamos ver, anticipando la información estructurada que proporciona” (Neisser, 1976, p: 96). Finalmente Neisser indica que para que el proceso de la percepción se lleve a cabo y genere comunicación, es indispensable que se cumplan dos condiciones: en primer lugar, la información debe captar la atención del individuo y en segundo lugar debe ser interpretada correctamente por el receptor.

Por otro lado, Lahey (2007) define a la percepción como el proceso de organización e interpretación de datos sensoriales (sensación), que entran para desarrollar la conciencia del entorno y de uno mismo. Además, complementa su definición diciendo que la sensación es el proceso de recopilar información

referente a lo que nos rodea. Lahey (2007) ayuda a comprender a Neisser diciendo que:

La atención tiene una capacidad limitada y por lo general se enfoca en sucesos externos, de modo especial en lo que es nuevo, inesperado o intenso. También la determinan las necesidades, intereses y valores. La percepción puede darse sin atención. Las personas a menudo se comportan en forma automática, sin poner mucha atención y sin pensarlo mucho. (Lahey, 2007, p: 144).

Lo anterior explica que nuestras percepciones necesitarán factores de motivación para que trasciendan en el tiempo.

Farias & Pérez (2010) abordan elementos determinantes de la motivación, encontrando la percepción enfocada al valor de la actividad. Ellos plantean la interrogante ¿Por qué hacer dicha actividad pedagógica? La cual responden como la necesidad de poder llegar a sus objetivos pedagógicos, teniendo en cuenta que un alumno sin objetivos, ya sea escolares o sociales no puede tener motivación. Otro de los elementos determinantes que sostienen es la percepción enfocada a la competencia para llevarla a cabo. Los mismos autores agregan que esta percepción dependerá de las realizaciones anteriores, de la observación de los demás, de su persuasión y sus reacciones emotivas. De esta manera, por ejemplo, se puede captar que el estudiante se presente más dispuesto y receptivo con la información que se le está compartiendo. Desde esta perspectiva, los niveles de motivación hacia el escuchar, a la asimilación de conceptos, y a la

participación y aporte, según Farias & Pérez (2010) son mucho más significativos. Lo anterior, es congruente con lo que Mattos (1963) menciona en su texto *Compendio de didáctica general*, donde declara lo siguiente: “La motivación estudiantil no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje. La motivación, además, condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante.” (Mattos, 1963, p: 164)

Por otro lado, Manzanero (2008) en su libro *Aspectos básicos de la memoria - Psicología del Testimonio*, aborda la percepción junto a la memoria.

La percepción y la memoria son procesos cognitivos muy cercanos y que difícilmente se puede entender el uno sin el otro. Las sensaciones son el punto de partida de la percepción, y la percepción es el primer paso hacia el recuerdo. (Manzanero, 2008, p: 27).

Se deduce que sin sensación no hay percepción, sin percepción no hay recuerdo. O dicho de otro modo, sólo llegará a formar parte de los recuerdos aquello previamente percibido. Manzanero (2008) recalca que la percepción y memoria tienen más cosas en común: “la percepción va más allá de las sensaciones, habitualmente se define como el proceso mediante el cual dotamos de significado a las sensaciones; la memoria procesa y almacena la información significativa” (Manzanero, 2008, p: 32). Y aún más, entre los procesos básicos de la percepción, distingue la detección, la discriminación, el reconocimiento y la

identificación, como procesos en los que interviene inevitablemente la memoria, en un ciclo continuo que se retroalimenta.

Por otra parte, Gannaway (1979) en su estudio en el que pretende averiguar cómo se comprende la escuela desde el punto de vista de los estudiantes, explica que las percepciones de los alumnos representan de cierta manera, cómo éstos entienden su experiencia escolar. Gannaway (1979) advierte que dicha percepción no debe entenderse dentro de un círculo estático de conceptos, es decir, que la percepción de una situación determinada puede cambiar de un momento a otro en función de lo que suceda, lo que se haga, lo que las personas cuenten, el pensamiento que se tenga de los propios actos y los actos de los demás, entre otros aspectos.

Rubinsztein & Palacios (2010) investigaron si las dimensiones que más impactan en la formación de la calidad percibida del servicio se mantienen constantes o evolucionan en el tiempo. Para hacer este análisis dinámico, implementaron un modelo de regresión lineal similar al propuesto por Mittal, Katrichis & Kumar (2001) para estudiar los atributos que más inciden en la satisfacción con un servicio en el tiempo. Rubinsztein & Palacios (2010) señalan en su investigación que, efectivamente, los atributos determinantes de la calidad del servicio educativo cambian en el tiempo con el grado de experiencia que adquiere el consumidor en su relación con el servicio. Es decir, la formación de la calidad es un fenómeno dinámico, tal cual lo señalan Bolton & Drew (1991), Hill (1995) y Dagger & Sweeney (2007). Los investigadores concluyen que la

importancia de las dimensiones que hacen a la calidad percibida del servicio educativo varía en el tiempo.

1.1. Características de la Percepción

“La percepción de un individuo es subjetiva, selectiva y temporal” (Fabro, 1978, p: 72). Es subjetiva, ya que las reacciones a un mismo estímulo varían de un individuo a otro y no puede existir una certeza de la exactitud de las respuestas a sus reacciones. La condición de selectiva en la percepción, es consecuencia de la naturaleza subjetiva de la persona que no puede percibir todo al mismo tiempo y selecciona su campo perceptual en función de lo que desea percibir. Es temporal, ya que es un fenómeno a corto plazo, ya que la forma en que los estudiantes llevan a cabo el proceso de percepción evoluciona a medida que se enriquecen las experiencias o varían las necesidades y motivaciones de los mismos.

1.2. Proceso de Percepción.

Todos los individuos reciben estímulos mediante las sensaciones, es decir, flujos de información a través de cada uno de sus cinco sentidos. Pero no todo lo que se siente es percibido, sino que hay un proceso perceptivo mediante el cual el individuo selecciona, en este caso será el rol del estudiante el cual organiza e interpreta los estímulos, con el fin de adaptarlos mejor a sus niveles de comprensión.

Se detallará lo que menciona Woolfolk (2006) acerca de la percepción como un proceso que se realiza en tres fases: selección, organización e interpretación.

1.2.1. La Selección

Los individuos perciben sólo una pequeña porción de los estímulos a los cuales están expuestos. Cuando la percepción se recibe de acuerdo con los intereses, Woolfolk (2006) la denomina como percepción selectiva. La percepción selectiva se refiere al hecho de que el sujeto percibe aquellos mensajes a los que está expuesto según sus actitudes, intereses, escala de valores y necesidades, es decir, se opera un auténtico procesamiento de la información por parte del sujeto, mediante el cual el mensaje despierta en el individuo toda una serie de debates de valor que se traducen en reacciones de muy distinto signo. Por todo lo anterior, se puede decir que el individuo, es decir, el estudiante participa directamente en lo que experimenta, no es tan sólo un espectador.

1.2.2. La Organización

Una vez que los estudiantes han recogido una cantidad de estímulos de forma conjunta que, en esencia, son sólo una simple colección de elementos sin sentido de una actividad específica, los clasifican de modo rápido asignándoles un significado que varía según cómo han sido organizados, obteniéndose distintos resultados. Por tanto, el paso siguiente a la selección es analizar agrupadamente las características de los diversos estímulos captados.

1.2.3. La Interpretación

La interpretación es la última fase del proceso de percepción, tratando de dar contenido a los estímulos previamente seleccionados y organizados. La interpretación depende de la experiencia previa del individuo, así como de sus motivaciones, intereses personales y su interacción con otras personas. Por ello, la forma de interpretar los estímulos puede variar, a medida que se enriquece la experiencia del individuo o varían sus intereses.

2. Estrategias de Enseñanza- aprendizaje

2.1. Definiciones del concepto

El término estrategia, según la Real Academia Española, proviene del latín *strategia* y es definido en primera instancia como el arte de dirigir operaciones militares; en otra acepción más ligada al ámbito educacional se define como: “en un proceso regulable, el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”.

Una estrategia metodológica es definida según el Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación como: “un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales, es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante”. (Picardo, Escobar, J.C. & Pacheco, 2004, p: 161).

La enseñanza, se puede entender como un proceso a través del cual se entregan conocimientos sobre algún tema o área en específico. La enseñanza es la transmisión de determinados conocimientos utilizando diversos medios (Navarro, 2004). Por otra parte, el aprendizaje es un proceso que acompaña al individuo desde que nace. En este proceso existen factores que influyen y que pueden dividirse en dos grupos : los que dependen del sujeto que aprende, como lo son la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y las experiencias previas y , los que tienen que ver con la forma en que se presentan los estímulos, como por ejemplo la entrega de un premio o castigo por lo

aprendido, o cuando el individuo tiene conocimiento del resultado de su actividad y se siente guiado y controlado por un mentor (Navarro, 2004).

En la literatura se pueden encontrar las siguientes denominaciones: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias o técnicas didácticas, estrategias docentes, entre otras, las cuales se utilizan indistintamente. Esto sucede porque no existe claridad de los conceptos, por lo que en ocasiones pueden ser utilizadas con múltiples significaciones (Montes de Oca & Machado, 2011). Para esta investigación se considerará el concepto de estrategia de enseñanza- aprendizaje.

Dentro de la gran variedad de definiciones de estrategias de enseñanza-aprendizaje, se encontró la que hace varias décadas plantearon los autores Weinstein & Mayer: "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein & Mayer, 1986, p: 315). También se encontró la definición de estrategias que explica éstas como comportamientos que los estudiantes van desarrollando durante el proceso de aprendizaje y que pueden influir en la información que finalmente va adquirir el individuo (Genovard & Gotzens, 1990).

Dejando atrás el término conducta, está la siguiente definición:

Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una

determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez 2007, p: 27).

Para Beltrán (2003), las estrategias de aprendizaje son las herramientas que permiten potenciar y extender el conocimiento hacia límites increíbles, las que también son llamadas inteligencia ampliada. Además, señala que dos individuos con capacidades intelectuales similares pueden tener distintos resultados en el aprendizaje, dependiendo de la estrategia de aprendizaje utilizada.

También se puede señalar que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones, en las cuales el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para cumplir una tarea. Estas estrategias son procedimientos personales que permiten, por una parte, el control, la selección y la ejecución de métodos y técnicas para el procesamiento de la información; y por el otro, planificar, evaluar y regular los procesos cognitivos que intervienen en dicho proceso (Montes de Oca & Machado, 2011).

En las definiciones anteriores se ve la estrategia de enseñanza definida desde el estudiante o aprendiz, pero también se puede definir desde quien instruye, de este modo, podríamos definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Díaz & Hernández, 1999).

2.2. Tipos de Estrategias de Aprendizaje

En el año 1999, los autores Valle, Barca, González & Núñez desarrollaron una investigación que recopiló los principales tipos de estrategias de aprendizaje. En esta revisión teórica y conceptual, señalan como los tipos de estrategias más importantes: el sistema de estrategias de aprendizaje de Dansereau, los tipos de estrategias según Weinstein & Mayer, las tres grandes categorías de estrategias de aprendizaje; estrategias cognitivas, estrategias meta-cognitivas y estrategias de manejo de recursos y, los tipos de estrategias según Beltrán (1993).

En las estrategias de aprendizaje de Dansereau (1985), el autor distingue dos grandes grupos: las estrategias primarias, que son las que operan directamente en el aprendiz y que comprenden a las estrategias de comprensión, retención, recuperación y utilización, y las estrategias de apoyo que se utilizan para ayudar al estudiante a mantener un marco apropiado para su aprendizaje y que a su vez comprenden la planificación, programación, manejo de la concentración y control.

En el caso de las estrategias según Weinstein & Mayer (1986), éstas giran en torno al qué y cómo se aprende, diferenciando dos tipos de actividades: las estrategias de enseñanza que corresponden a cómo el profesor presenta el material, en qué forma y el tiempo que dedica; y las estrategias de aprendizaje que corresponden a cómo el aprendiz organiza y elabora de forma activa el material que se le ha presentado.

Para definir las tres grandes categorías de estrategias, los autores de la mencionada investigación tomaron los puntos coincidentes entre algunos autores y, tomando éstas, se puede decir que las estrategias cognitivas se refieren a la

integración del material nuevo con los conocimientos previos de los estudiantes, donde a su vez existe micro-estrategias como lo son la repetición, elaboración y organización. Para explicar las estrategias meta-cognitivas, se hace referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propio proceso cognitivo y de manejo de recursos, según Weinstein & Meyer (1986), éstas equivalen a estrategias de control de la comprensión.

Las estrategias de manejo de recursos son aquellas que incluyen diferentes tipos de recursos que ayudan a que una tarea se lleve a buen término (González & Tourón, 1992), y se caracterizan por su componente afectivo y motivacional.

Para Beltrán (1993), los procesos que ocurren durante el aprendizaje y las estrategias que están asociadas a éstos, precisan de mecanismos de control y regulación que desarrolla el individuo a través de mecanismos metacognitivos. También señala que existe una conexión entre todos los procesos para contribuir al desarrollo del aprendizaje. Los procesos del aprendizaje y que constituyen las metas de las estrategias de aprendizaje son: la sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación.

Las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje se encuentran involucradas, en virtud de la unidad entre enseñar y aprender. Por lo que cada vez es más frecuente la utilización de la expresión *estrategias de enseñanza-aprendizaje*, las cuales pueden ser consideradas como secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que, atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos (Montes de Oca & Machado, 2011).

2.3. Tipos y Estilos de Aprendizaje

Dentro de los tipos de aprendizaje existe el Aprendizaje innovador, definición que fue incorporada al campo de la pedagogía en el informe al club de Roma conocido por el título Aprender, horizonte sin límites (1979). Después de realizar un análisis de las formas actuales de aprendizaje, que no son otra cosa que aprendizajes de mantenimiento que adaptan al hombre a su medio y que lo capacitan para dar respuestas a situaciones conocidas, el aprendizaje innovador aparece como el tipo de aprendizaje que es capaz de preparar a los individuos y a la sociedad en su conjunto para enfrentarse a los problemas que se afrontan en un mundo cada vez más complejo y de comprensión retardada. Los rasgos fundamentales de este tipo de aprendizaje son la participación, la anticipación, la autonomía y la integración.

Por otra parte, se puede definir como estilos de aprendizaje, el modo prioritario, analítico y global que tiene cada persona frente a las actividades de aprendizaje: recordar, tomar informaciones, estudiar, realizar tareas. Los estilos de aprendizaje se relacionan a variaciones de las condiciones educativas en que el participante aprende mejor y a las diferencias de la estructura adaptativa del participante durante su aprendizaje.

“Los estilos de aprendizaje se entienden como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje” (Camarero, Martín & Herrero, 2000, p: 615).

Tomando la teoría del aprendizaje experiencial, se pueden clasificar cuatro estilos de aprendizaje: el aprendizaje activo, que se basa en la experiencia directa; el aprendizaje reflexivo, que se basa en la observación y toma de datos; el estilo teórico de aprendizaje, que se basa en conceptos abstractos y formación de conclusiones ; y el estilo pragmático de aprendizaje, que está basado en la experimentación activa y la búsqueda de aplicaciones de tipo práctica (Camarero, Martín & Herrero, 2000). Para nuestra investigación, el aprendizaje activo es el que concentra nuestra atención.

2.4. Estrategias de Enseñanza-aprendizaje y Motivación.

El autor Coll (2010) en su trabajo de cómo aprenden las personas categoriza los factores motivacionales y afectivos que están presentes en el proceso de aprendizaje, estos factores son los siguientes:

Influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje

Qué y cuánto se aprende está influenciado por la motivación. La motivación para aprender, a su vez está influenciada por los estados emocionales del individuo, así como por sus creencias, intereses y metas, y los hábitos de pensamiento.

Motivación intrínseca para aprender

La creatividad del aprendiz, el pensamiento de orden superior y la curiosidad natural contribuyen a la motivación para aprender. La motivación intrínseca es estimulada por tareas con un nivel óptimo de

novedad y dificultad, que son relevantes para los intereses personales y que permiten la elección y el control personal.

Efectos de la motivación sobre el esfuerzo

La adquisición de competencias y conocimientos complejos requiere un esfuerzo prolongado del aprendiz y práctica guiada. Sin motivación de los alumnos para aprender, la voluntad de hacer este esfuerzo sin coacción es poco probable. (Coll, 2010, p: 39).

2.5. Estrategias de Enseñanza-aprendizaje en el Curriculum Nacional

Según el Marco para la Buena enseñanza elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, el ciclo del proceso enseñanza aprendizaje está compuesto por 4 dominios, que son preparación para la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. Esto se aplica al contexto de educación primaria y secundaria y según el mencionado marco, esta secuencia permite alcanzar el éxito del proceso.

2.6. Visión a Futuro de la Enseñanza y el Aprendizaje a Nivel Global.

Tomando la visión que tiene la UNESCO acerca de la enseñanza y el aprendizaje para después del 2015, se encuentra la declaración que toma como ámbito prioritario una enseñanza y aprendizaje pertinentes y de calidad. La fundamentación a ésta visión a futuro se fundamenta de la siguiente forma:

Lograr una enseñanza y un aprendizaje pertinentes y de calidad en cuanto a aportes, contenidos, procesos y entornos de aprendizaje para propiciar el desarrollo integral de todos los niños, jóvenes y adultos merece ocupar un lugar central en la agenda de la educación para después de 2015. Las pruebas cada vez más abundantes de que la mala calidad de la educación es una de las causas de los bajos niveles y los déficits (o las desigualdades) de aprendizaje han llevado a los encargados de la formulación de políticas y a la comunidad internacional a centrar nuevamente la atención en el mejoramiento de la impartición de una educación de calidad. Varios factores esenciales contribuyen a mejorar la calidad de la educación: a) docentes bien formados y motivados que enseñen eficazmente utilizando métodos pedagógicos inclusivos y participativos que tengan en cuenta las cuestiones de género para lograr resultados efectivos del aprendizaje; b) contenidos pertinentes para todos los educandos y adaptados al contexto en el que viven; c) entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y que tengan en cuenta las cuestiones de género, propicien el aprendizaje y promuevan una educación plurilingüe basada en la lengua materna; d) lograr que los educandos alcancen niveles suficientes de conocimientos y competencias conformes a las normas nacionales en cada grado; e) fortalecer las capacidades de los educandos para que sean innovadores, creativos y asimilen el cambio en sus sociedades y lugares de trabajo respectivos durante toda su vida; y f) reforzar los

medios de que la educación contribuya a la paz, una ciudadanía responsable, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural. (UNESCO, 2014, p: 9).

3. Aprendizaje Activo-participativo

Para comprender qué es el aprendizaje activo-participativo, se recurrirá a explicar los conceptos que componen esta metodología desde la perspectiva del aprendizaje, comenzando por definir qué es éste en primera instancia.

3.1. Definición de Aprendizaje

Debido a las diferentes corrientes de pensamiento que postulan variadas teorías del aprendizaje, se presentaran definiciones relacionadas con la Psicología de la Educación de forma general. La primera de ellas pertenece a Kelly, (autor citado en Zepeda, 2008) quien propone que “el aprendizaje es la actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la habilidad, los hábitos y las actitudes e ideales son adquiridos, retenido y utilizado, originando progresiva adaptación y modificaciones de la conducta”. (Zepeda, 2008, p: 182).

De acuerdo a Zepeda (2008), el aprendizaje es definido como un proceso fundamental del ser humano en el cual intervienen todas las facultades humanas, tales como las sensaciones, la percepción, la atención, la memoria, la conciencia, la inteligencia, la voluntad y la imaginación. Además, concluye que “todo aprendizaje conduce a una modificación en el organismo que aprende” (Zepeda, 2008, p: 182) ya sea presentándose en un nuevo comportamiento, dejando de mostrar uno que existía preliminarmente o modificando una conducta que fue adquirida con anterioridad.

3.2. Definición de Activo

En primer lugar se definirá la palabra activo según el Diccionario de la Real Academia Española, la cual lo describe como “diligente y eficaz” o “que obra o tiene virtud de obrar”. Ahora visto desde el punto de vista del aprendizaje, se puede definir como activo a un sujeto que necesita tener interactividad, es voluntarioso y competitivo en sus tareas académicas (Talavera, 2009). También se puede definir este concepto dentro de la teoría del aprendizaje activo, la cual proviene del autor estadounidense John Dewey, quien escribió que los estudiantes aprenden haciendo y ese aprendizaje forma parte de un proceso activo (citado en Torres –Girón, 2009).

3.3. Definición de Participativo

La palabra participativo es definida por la Real Academia Española como “tomar parte en algo”. Desde la mirada del aprendizaje “lo participativo” le proporciona al estudiante la oportunidad de tomar parte en actividades y/o tareas de la clase (Mills-Jones, 1999). Por ejemplo, los estudiantes pueden ser autorizados de escoger temas en el programa de estudios, tener participación en la elaboración de preguntas de exámenes, o participar en la calificación de algunos proyectos de clase.

3.4. Concepto de Aprendizaje Activo-participativo

Como se mencionó anteriormente, cada corriente psicológica posee sus propias concepciones y teorías acerca del aprendizaje, aunque la mayoría propone que para que exista aprendizaje, inicialmente se necesita organizar la

información recibida, luego seleccionar lo más importante de ella, darle un significado y saber utilizarla en el momento preciso. Sin embargo, en el aprendizaje activo-participativo el individuo adquiere un rol más activo que solo procesar la información en su cerebro de la manera descrita anteriormente. Este rol más activo se hace presente a través de una actitud de búsqueda de significados que lleve al individuo a construir nuevas representaciones de lo que le rodea, éste sabe cómo acceder a información válida, además de procesar la información también sabe cómo generar una nueva, utilizando tanto sus propios recursos cognitivos como también la interacción con otros y su contexto. (Sánchez-Teruel, Peñaherrera & Cobos, 2010).

Para que los alumnos puedan llevar a cabo este proceso de aprendizaje, es imprescindible la utilización de metodologías de carácter activo-participativo por parte de los docentes, porque según explica Krause (2002) de esta forma el aprendizaje se contextualiza en la realidad cotidiana de los estudiantes y se ajusta a las particularidades de su proceso de desarrollo. Entonces, considerando estas acepciones, “estas metodologías pueden ser definidas como el conjunto de métodos, técnicas y estrategias que potencian los recursos cognitivos, mejoran las habilidades de aprender a aprender y fomentan actitudes de cooperación, colaboración y participación” (Contreras, 2002, p: 14). De acuerdo a varios autores estas metodologías permiten la automotivación del alumnado (Saa & Martínez, 2008), promueven una reflexión creativa acerca del objeto de investigación o de conocimiento, incluso aumenta el autoestima al estar involucrado directamente

con las actividades de aprendizaje y sobre todo, permiten ajustar la formación a las necesidades de los estudiantes.

Morales (2007) postula que una enseñanza concentrada en el aprendizaje supone para el alumno un papel más activo, un mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje y, además una visión profunda en su estilo de aprendizaje. Precisamente de este tipo de aprendizaje se trata la metodología de aprendizaje activo-participativo. Consiste en la participación reflexiva, autónoma y activa del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Este tipo de aprendizaje posee variadas ventajas para la formación de alumnos, ya que lo provee de variadas características positivas que le permitirán desenvolverse correctamente en contextos de estudio y profesionales.

Según Bonwell (2000) las principales características asociadas con la estrategia que involucran el aprendizaje activo son las siguientes:

- a) Los estudiantes están involucrados en más que una escucha pasiva.
- b) Los estudiantes están involucrados en actividades tales como la lectura, discusiones y escritura.
- c) Hay un menor énfasis puesto en la transmisión y un mayor énfasis en desarrollar habilidades de los estudiantes.
- d) Hay un mayor énfasis puesto en la exploración de actitudes y valores.
- e) La motivación de los estudiantes es mayor.
- f) Los estudiantes pueden recibir una retroalimentación inmediata de su instructor.

g) Los estudiantes están involucrados en un nivel superior de pensamiento.

En resumen, Bonwell quiere decir que en el contexto de las clases universitarias, el aprendizaje activo involucra a los estudiantes en hacer cosas y pensar acerca de las cosas que están haciendo.

De acuerdo a Ridao (2012) las principales características de la metodología activa-participativa son las siguientes:

- Lúdica: a través del juego también es posible impulsar el aprendizaje.
- Interactiva: Suscita el diálogo y la discusión entre los participantes con el objetivo de que se confronten ideas para luego llegar a acuerdos.
- Creativa y flexible: Posee variadas maneras de alcanzar los objetivos propuestos.
- Fomenta la conciencia grupal: Provoca la cohesión grupal dando lugar también a la solidaridad.
- Genera reflexión individual y colectiva de la realidad cotidiana.
- Formativa: posibilita la transmisión de información pero “prioriza la formación de los sujetos promoviendo el pensamiento crítico, la escucha tolerante y respetuosa, la conciencia de sí mismo y de su entorno, el razonamiento y el diálogo, la discusión y el debate respetuoso”. (Ridao, 2012 ,p: 5)

Dentro de esta metodología activo-participativa se pueden encontrar variados métodos y procedimientos que cumplen con la función de involucrar al estudiante con su propio aprendizaje.

Según De Miguel Díaz (2006), las metodologías que se presentarán a continuación son una selección de “buenas prácticas docentes”, y además considera que son las más idóneos para utilizar en el ámbito universitario:

3.4.1. Estudio de Caso:

Para comprender efectivamente este concepto, cabe señalar que la palabra caso proviene del latín *casus* que significa suceso o evento, y según la Real Academia Española es “un asunto que se trata o se propone para consultar a alguien y pedirle su dictamen”.

“El método de casos puede ser definido limitadamente como un enfoque de enseñanza que tiene sus raíces en el método socrático. En este método, ejemplos del mundo real son presentados a los estudiantes después de lo cual el aprendizaje es facilitado a través de la discusión y preguntas de los participantes. En una definición más amplia, el método de casos es una filosofía aplicada a la educación y la investigación que se construye sobre la creación y análisis de ejemplos complejos de la vida real” (Gill, 2011: pág: 1).

El estudio de casos se puede considerar como un tipo de paraguas para un amplio grupo de métodos de trabajo de corte cualitativo. (Álvarez & San Fabián, 2012).

Este método de aprendizaje nació en la escuela de derecho de la Universidad de Harvard en 1928 y es considerado como un “método activo participativo por excelencia” (Flores Barboza, 2007). El estudio de caso consiste en el “análisis de una corta historia descriptivo narrativa (real o ficticia) que encierra un conflicto entre personas o grupos. Para la interpretación de los hechos es necesario, de acuerdo a los objetivos que persigue el docente y el tema que trata el caso, poner en juego teorías, principios o prescripciones, de orden legal ético, cultural, psicológico, económico, histórico, administrativo etc.” (Merseth, 1996, p: 23).

El objetivo principal de este método grupal es desarrollar en los alumnos competencias como la investigación, comunicación y argumentación en situaciones problemáticas, así como también el fortalecimiento de actitudes como el análisis crítico de acciones, reacciones y decisiones de las personas en situaciones límite. Desde este punto de vista, los docentes cuentan con esta metodología para vincular teorías abstractas a hechos concretos.

Para que esta metodología pueda implementarse de forma correcta dentro de un contexto educativo, debe cumplir con una serie de características fundamentales. Éstas características son las siguientes de acuerdo a Flores Barboza (2007).

- Los casos deben plantear una situación real.
- La descripción del caso debe provenir del contacto con la vida real y de experiencias concretas.

- Debe ser claro y comprensible, no debe sugerir soluciones sino proporcionar datos concretos para reflexionar analizar y debatir grupalmente posibles soluciones.
- Debe fomentar la participación y el pensamiento crítico de los alumnos.
- Hacer un uso limitado del tiempo de discusión del tema y toma de decisiones.
- El estudio de caso debe perseguir metas educativas que se refieran a contenidos académicos habilidades y actitudes.

3.4.2. Aprendizaje Basado en Problemas o ABP

El surgimiento del método de Aprendizaje basado en problemas, se generó en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los años 60, con el cual se trataba de implementar un sistema de enseñanza de la medicina como respuesta a los estudiantes que no eran capaces de aplicar sus conocimientos cuando se enfrentaban a problemas reales o simulados, a pesar de que contaban con buen rendimiento y conocimiento de materias médicas.

La metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, consiste en la recopilación de problemas cuidadosamente contruidos por parte de profesores para presentarlos a pequeños grupos de estudiantes. Estos problemas generalmente consisten en un conjunto de hechos o fenómenos concretos y

observables que plantean un reto que necesita dilucidarse en conjunto. Los grupos de alumnos deben discutir estos problemas y encontrar explicaciones posibles describiéndolos en términos fundados de procesos, principios o mecanismos relevantes.

Dentro de los objetivos que este método presenta se encuentran; desarrollar destrezas de aprendizaje autodirigido, que consiste en tomar la iniciativa del propio aprendizaje; motivación por el aprendizaje ya que el planteamiento de un problema crea una situación desafiante para el alumno que lo impulsa a salir de un estado pasivo; y por último desarrolla la capacidad para trabajar en grupo con los compañeros fomentando la comunicación y la construcción de ideas (Biggs, 2004).

En el año 2003, la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío, Campus Concepción, implementó un proyecto piloto con el Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas, con la finalidad de generar en los estudiantes “aprendizajes significativos e integradores en un contexto pedagógico activo-participativo” y, a la vez mejorar las prácticas pedagógicas de los académicos de esta casa de estudios. Los resultados obtenidos luego de la aplicación de este modelo, muestran una mejoría en el rendimiento académico de los alumnos, lo cual indicaría que es adecuada para trabajar con alumnos universitarios y se puede ampliar a otras áreas del saber. Además se concluye que por medio del ABP es posible modificar las estrategias de aprendizaje superficiales y reiterativas, “a estrategias profundas y elaborativas, donde se crea, se transfiere y se produce la

abstracción de los contenidos; es decir, se aprende significativamente” (Sánchez, Ramis, 2003, p.110).

3.4.3. Aprendizaje Orientado a Proyectos o AOP

Otra de las metodologías que propone como principal gestor de su aprendizaje al estudiante, es el aprendizaje orientado a proyectos. En esta metodología los alumnos se ven enfrentados a resolver y/o proponer mejoras a situaciones en forma de proyectos. Para lograr sus objetivos es fundamental que empleen la aplicación de conocimientos y habilidades tales como la planeación, administración, presión de tiempo, cultura de trabajo, colaboración, pensamiento crítico y comunicación.

Este aprendizaje requiere del manejo por parte de los estudiantes de diversas fuentes de información y disciplinas que son necesarias para resolver problemas o contestar preguntas que sean realmente relevantes. Dentro de sus características más importantes destacan que es centrada en el alumno y en su aprendizaje, parte desde un planteamiento real y es interdisciplinar.

El AOP como técnica didáctica desarrolla las siguientes capacidades: (Miguel 2005)

- Análisis
- Síntesis
- Investigación
- Transferencia de conocimientos y procedimientos a otros contextos

- Pensamiento crítico
- Responsabilidad individual y grupal
- Manejo de diversas fuentes de información
- Expresión oral y escrita
- Trabajo en equipo
- Planificación organización
- Toma de decisiones

3.4.4. Aprendizaje Cooperativo

La metodología de aprendizaje colaborativo está basada en el trabajo de equipo de los alumnos para lograr un objetivo en común y el cual cada uno es responsable.

Johnson & Johnson (1991), destacan que el aprendizaje cooperativo “es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación” (citado en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, p: 4). Estos autores definen que cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos y también destacan que dentro de las actividades cooperativas los estudiantes buscan resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para los otros miembros del grupo. Por otro lado, Panitz (2004), a través de múltiples obras, destaca un número de beneficios académicos,

sociales y psicológicos del aprendizaje cooperativo. Dentro de los beneficios académicos se encontró que promueve la metacognición en los estudiantes y permite a los alumnos ejercitar la sensación de control sobre la tarea. Entre los beneficios sociales que trae consigo, fomenta que los estudiantes vean las situaciones desde otras perspectivas y crea un ambiente donde los alumnos pueden practicar habilidades de mando. Y por último, los beneficios psicológicos del aprendizaje cooperativo son que realza la satisfacción del estudiante con la experiencia de aprendizaje y la disminución de la ansiedad en alumnos.

3.5. Leyes o Principios que Consideran los Métodos Activo-participativos

Al seleccionar uno de los métodos activo-participativo descritos anteriormente, se están incluyendo los siguientes principios en los procesos de formación de acuerdo a la recopilación realizada por Torres & Girón (2009):

- Principio de la intuición: “los conceptos sin intuiciones están vacíos; las intuiciones sin conceptos están ciegas” (E. Kant).
- Principio de la actividad: “ Learning by doing” (J. Dewey) Aprender haciendo.
- Principio del realismo: “La educación debe ser para la vida con la vida” (P. Freire).
- Principio de la repetición: “Lo mal aprendido entorpece aprendizajes posteriores y lo bien aprendido, los potencia (F. Secadas).

- Principio de la individualización: “Una enseñanza a la medida de cada educando sería solución al aprendizaje óptimo” (A. Ferriari).
- Principio de la socialización: “Juntos en todo lo que sea posible, separados sólo en lo necesario” (K. Stocker).
- Principio de libertad: “Libertad y confianza, forman el carácter; aquellas deben crecer a medida que crecen los educandos” (C. Bertier).
- Principio de refuerzo positivo: “Las consecuencias positivas, verbales o no verbales, materiales o sociales, que siguen a todo aprendizaje, hacen que este aumente” (Krumbol) (Citado en Torres & Girón, 2009, p: 67).

¿Qué promueve el método activo-participativo?

En el año 2009, los autores Torres y Girón también explican qué promueve el aprendizaje activo-participativo:

- Promueve el saber y el aprender a aprender.
- Crea y fomenta la responsabilidad.
- Fomenta el aprender a tomar decisiones.
- Escucha, hace hablar.
- Promueve la utilización de varias técnicas de trabajo en equipo.
- Propone objetivos y planifica con la participación de sus estudiantes.

- Se preocupa por la evolución de los equipos que orienta.
- Evalúa con la participación de los alumnos y alumnas.
- Estimula, orienta, ayuda y tranquiliza.

CAPITULO III:

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Fundamentación del Tipo de Investigación.

La investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico a través de una metodología de tipo cualitativa. La investigación cualitativa busca la captación y reconstrucción de significado, posee un lenguaje conceptual y metafórico, capta la información, es flexible y desestructurada, su procedimiento es más inductivo que deductivo y su orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora (Ruiz, 2007). En este tipo de investigación se puede describir de forma detallada situaciones, interacciones y comportamientos que se puede observar, además de experiencias y percepciones de las personas, siendo éstas últimas las que concentraron la atención y que se hizo un esfuerzo por develar de forma clara.

Para esta investigación se utilizó el estudio de caso siendo éste un método cualitativo que analiza una situación determinada en un contexto real y que permite un profundo análisis de la información recogida. Según Flores Barboza (2007), el estudio de caso es “uno de los procedimientos didácticos más eficaces con que cuentan los docentes para lograr que los estudiantes vinculen el mundo abstracto de los conceptos, principios, dispositivos legales, valores y teorías con el mundo concreto de los hechos y sus relaciones”. (Flores Barboza, 2007, p: 17). El objetivo primordial de este método es desarrollar en los alumnos diferentes competencias como la investigación, comunicación y argumentación en situaciones problemáticas, así como también el fortalecimiento de actitudes como el análisis crítico de acciones, reacciones y decisiones de las personas en situaciones límite. Es por ello que resulta beneficioso utilizar este método para la

investigación, ya que al realizar el análisis de los datos obtenidos se logra conocer lo que piensan los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje, entender cómo sienten y observar de qué forma actúan frente a la estrategia.(Simons, 2011).

2. Explicitación de la Unidad de Estudio

Nuestra Investigación fue realizada en la carrera de Pedagogía en Inglés, de una Universidad chilena, estatal y pública ubicada en la Octava región del Bío-Bío, en la ciudad de Chillán. Se escogió la carrera de Pedagogía en Inglés ya que es el área que concentra el interés profesional como futuras docentes de esta disciplina.

3. Explicitación de los Sujetos de Estudio.

Los sujetos de estudio fueron 46 alumnos que durante el segundo semestre del año 2013 cursaron la asignatura de Curriculum y Evaluación Educacional II. Del grupo, 30 corresponden a mujeres y 16 a hombres y todos tuvieron un rol dentro de la estrategia estudiada.

Esta asignatura forma parte del área de formación pedagógica del programa de estudios de la carrera de Pedagogía en Inglés. Cabe mencionar que dentro de la malla curricular de los estudiantes, el mencionado curso se dicta en el tercer año de un programa que dura cinco años. Los estudiantes que cursaban tuvieron como prerrequisito para cursar ésta la cátedra de Curriculum y Evaluación Educacional I, en la cual, desarrollaron una actividad similar a la estrategia activo- participativa que concentró el trabajo de investigación.

Se seleccionó este grupo ya que interesaba conocer cómo percibían la aplicación de una estrategia de aprendizaje distinta al típico certamen escrito que suele utilizarse para evaluar las asignaturas del área pedagógica de la malla curricular de la carrera de Pedagogía en inglés. Además, al ser una de las tesisistas alumna ayudante de la asignatura señalada, se pudo estar más cerca del grupo sujeto de estudio.

4. Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas elegidas para nuestra investigación fueron la observación y notas de campo, registro en audio y video y grupo focal (focus group).

En primer lugar la observación de campo fue uno de los recursos que permitió estudiar in situ el comportamiento de los estudiantes en el proceso de la estrategia activo-participativa, ya que se acompañó en las aulas que ellos utilizaban para la preparación del torneo de debate. Conjuntamente a este procedimiento, se tomaron notas de campo las que pueden ser definidas como “registros en un lenguaje cotidiano, de los fenómenos observados, decisiones metodológicas, observaciones teóricas e información relevante”. (McKerman, 1999, p: 117). De esta forma se hizo un registro escrito de esas observaciones describiendo la actuación de los estudiantes y las actividades que estos realizaban. Otra de las técnicas utilizadas fue la filmación, la cual se realizó en cada uno de los torneos de debate y grupos focales. A través de esta técnica se obtuvo un preciado registro visual y auditivo de esas instancias, lo que permitió analizar y recordar de manera más consciente las actitudes, gestos y reacciones

de los estudiantes, así como también el transcurso del torneo de debate. Sin duda estas técnicas tecnológicas de recolección de datos son un gran aporte para el análisis de la información.

Por último, la técnica de grupo focal es una herramienta que busca estudiar a un conjunto de personas, no sólo a un individuo, las cuales tienen un elemento que las relaciona entre sí, las que son puestas en comunicación para lograr la investigación (Ruiz, 2007). Por otro lado, los objetivos de esta técnica según el mismo autor, son informar, facilitar, juzgar, testar, reconstruir, explorar, crear, recrear y proyectar. Mediante los dos grupos focales se pudo obtener registro de las percepciones de los estudiantes sujetos de estudio frente a la estrategia activo-participativa de la cual fueron protagonistas. Se desarrollaron dos de ellos, uno inmediatamente después de la actividad curricular de la cual se realiza este estudio y uno 9 meses más tarde.

5. Rigor Ético en la Investigación

El trabajo de investigación se realizó previa información del propósito de ésta a los estudiantes que fueron sujeto de estudio, además del consentimiento de la académica a cargo de la asignatura. Se les solicitó permiso para grabar lo expresado verbalmente en los focus group, así como también las actividades de los debates que ellos realizaron para la asignatura de Curriculum y Evaluación II. Cabe mencionar la buena disposición por parte de los estudiantes a participar de esta investigación.

6. Recolección del Corpus

6.1. Estrategia Activo-participativa

La estrategia activo participativa utilizada para esta investigación fue un debate organizado como un torneo entre las carreras de Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Historia y Geografía, y Pedagogía en Castellano y Comunicación, sin embargo para este estudio fueron considerados sólo los estudiantes de la carrera de inglés. Este torneo de debate tenía una modalidad de organización y ejecución parecida a un juicio legal, debido a que en él existía un “acusado”, la Evaluación, y se debía defender de los 17 cargos que se le atribuían. También se contó con la participación de un juez, rol desempeñado por un abogado, quien dirigió el transcurso del debate y al final de éste dictaminó sentencia.

Para la realización del debate se llevó a cabo una división de los estudiantes en dos grupos; el primero representaba a la fiscalía, quien levantaba cargos hacia la Evaluación y el otro grupo representaba a la defensa de ésta. Cada grupo, fiscalía y defensa, estaba compuesto por un abogado fiscal y otro defensor respectivamente, además de 6 testigos por cada parte que entregaban argumentos para culpar o defender a la Evaluación. El procedimiento de este debate iniciaba con los alegatos de apertura de los abogados de fiscalía y defensa. Luego se procedía a llamar a un estrado a los testigos, quienes eran interrogados por los dos abogados en un tiempo de 3 minutos por cada uno. Al final de este proceso, los abogados de ambos grupos realizaban un alegato final defendiendo sus posturas para obtener la victoria del torneo de debate.

Finalmente, se dio un tiempo de 30 minutos para que el juez a cargo decidiera el veredicto final y como consecuencia el ganador del torneo de debate.

6.2. Procedimiento para la Recolección del Corpus

El primer instrumento, observación de campo, fue realizado durante las clases regulares de preparación para los debates a ejecutar con las dos carreras contrincantes. Estas clases permitieron recolectar información trascendental en relación a las habilidades de búsqueda de información y trabajo en equipo. Junto a la observación, las notas de campo fueron instrumentos que permitieron almacenar la información obtenida, siendo éstas captadas mediante notas escritas y con material audiovisual. Cabe mencionar que las clases prácticas para la preparación de la estrategia fueron a lo menos cuatro y todas éstas asistidas por las ayudantes de la asignatura junto al equipo de esta investigación.

En relación a los debates ejecutados dentro de un contexto de torneo, cada uno de ellos fueron presenciados y al mismo tiempo filmados permitiendo recolectar las propias vivencias como investigador.

Finalmente se llevó a cabo dos grupos focales con el propósito de recolectar las experiencias y puntos de vista de parte de los estudiantes en relación a los debates desarrollados por ellos mismos. El primer grupo focal tuvo como fecha el día miércoles 11 de diciembre de 2013 y el segundo grupo focal tuvo como fecha el día jueves 04 de septiembre de 2014, en ambos asistieron alumnos de la carrera de Pedagogía en Inglés los que manifestaron sus testimonios en relación a los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas, así

también las debilidades y fortalezas acerca del debate, además compartieron sus opiniones sobre la aplicabilidad de esta estrategia dentro del contexto educativo. Se utilizó material audiovisual (filmación y grabación de voz), testimonios escritos y apuntes de cada investigador.

6.3. Procesamiento de los datos

El material recolectado desde las observaciones y notas de campo, información audiovisual y notas escritas, fueron transcritos y analizados paralelamente con el fin de observar actitudes, gestos y movimientos en relación a las diversas opiniones acerca de la preparación y organización de los equipos.

Con respecto al material recolectado en cada uno de los debates, el equipo de esta investigación mantuvo la filmación durante todo el desarrollo de la actividad. Luego de la realización de cada uno de ellos, cada filmación fue desgrabada permitiéndolo captar diversas actitudes, entonaciones de voz, desplazamiento en el espacio, dominio del tema, conexión con la audiencia, entre otros. Las filmaciones fueron de gran ayuda para realizar un análisis en profundidad y así plasmar en lo escrito todo lo vivenciado como investigadoras.

En relación a los dos grupos focales realizados estos fueron dirigidos por el equipo investigador y al mismo tiempo filmado, permitiendo transcribir cada uno de ellos y así llevar a cabo un mejor análisis al respecto, captando todo tipo de reacciones y opiniones de parte de los alumnos. Tanto los testimonios escritos como también los apuntes de parte del equipo fueron instrumentos esenciales para complementar el análisis de esta investigación.

7. Definición de las Categorías y Subcategorías Utilizadas para el Análisis de la Información.

Las categorías para el análisis de la información obtenida a través de los grupos focales se establecieron a partir de los objetivos de la investigación, quedando clasificados según la siguiente tabla:

TABLA N°1

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	AUTORES	CATEGORÍAS
------------------	-----------------------	---------	------------

Analizar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de una estrategia de aprendizaje activo-participativa	1. Describir la percepción de los estudiantes sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan con este tipo de estrategias.	Bonwell (2000)	Conocimiento
			Habilidades
			Actitudes
	2. Describir la percepción de los estudiantes sobre las debilidades y fortalezas de este tipo de estrategias.	Exley & Dennick (2007) Saa & Martínez (2008)	Debilidades
		Anderson Kember & Leung (2005)	Fortalezas
	3. Describir la percepción de los estudiantes sobre la aplicación de este tipo de estrategias en el sistema escolar.	Flores Barboza (2007) Montes de Oca & Machado (2011) Mattos (1963) Coll (2010) Fabro (1978) Gannaway (1979) Rubinsztein & Palacios (2010) UNESCO	Aplicación de Estrategia

También se establecieron subcategorías para analizar la información, además de categorías emergentes, las que atienden a aspectos que no se habían considerado a priori para la investigación, pero que fue necesario incorporar.

TABLA N°2

Categoría	Subcategoría	Factores de las subcategorías
Categoría 1: Conocimiento, habilidades y actitudes adquiridas mediante la estrategia activo-participativa.	Subcategoría 1: Conocimientos desarrollados a través de las metodologías activo- participativas	No Aplica
	Subcategoría 2 : Habilidades desarrolladas a través de las metodologías activo- participativas	No Aplica
	Subcategoría 3: Actitudes desarrolladas a través de las metodologías activo participativas	a) Motivación desarrollada en las estrategias de aprendizaje activo-participativo b) Valoraciones negativas frente a las metodologías de aprendizaje activo-participativo

TABLA N° 3

Categoría	Subcategoría	Factores de las subcategorías
Categoría 2: Debilidades y fortalezas encontradas en la estrategia activo-participativa	Subcategoría 1: Principales debilidades de la estrategia activo-participativa realizada.	a) Escasa Participación b) Selección de roles
	Subcategoría 2 : Principales fortalezas de la estrategia activo-participativa realizada.	a) Capacidad de investigación

TABLA N° 4

Categoría	Subcategoría	Factores de las subcategorías
Categoría 3: Aplicabilidad de la estrategia de aprendizaje activo-participativa	Subcategoría 1: Percepción positiva de la aplicación de la estrategia en un contexto escolar	c) Tiempo para preparar la actividad d) Conocimientos y habilidades de los estudiantes e) Motivación de los estudiantes
	Subcategoría 2 : Percepción negativa de la aplicación de la estrategia en un contexto escolar.	b) Tiempo de preparación de la actividad c) Nivel del idioma inglés de los estudiantes d) Tipo de establecimiento educacional

TABLA N° 5

Categorías Emergentes	
Categoría	Autor
Aplicación de la estrategia en otras asignaturas distintas a Inglés.	Ridao (2012)

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Análisis de la Información Recopilada:

A partir del análisis realizado, los instrumentos aplicados a los sujetos de estudio arrojaron los siguientes resultados:

1. Conocimientos, Habilidades y Actitudes Adquiridas Mediante la Estrategia Activo-participativa.

El análisis de los resultados de la investigación se realizó a través del estudio profundo de la información recolectada. A partir de estos se establecieron categorías a priori para el análisis cualitativo, las cuales son Conocimiento, Habilidades y Actitudes.

1.1. Conocimiento Adquirido a través de la Estrategia activo-participativa

Respecto del conocimiento obtenido en el ejercicio de la estrategia activo-participativa, los sujetos de estudio manifestaron en el primer y segundo focus group que lograron aprendizajes teóricos relacionados con la asignatura de Curriculum y Evaluación II, tales como el Curriculum por competencias, Evaluación, diferencia entre evaluar y calificar, diseños de evaluación, teorías curriculares y términos relacionados con el curriculum y la educación, lo que es confirmado en las siguientes afirmaciones de los sujetos de estudio:

“Aprendí sobre el currículo por competencias, dominé totalmente ese tema”.

Estudiante n°4

“Con el debate aprendí acerca de la diferencia entre evaluar y calificar, pude poner en práctica todo lo que aprendí durante las clases de curriculum al utilizar términos que adquirí al planificar diseños como el cierre de la clase y al entender que debemos evaluar clase a clase”.

Estudiante n°5

“Aprendí sobre el concepto de evaluación; que es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. También que el cómo se aplica tiene mucho que ver en la cultura evaluativa de un país y la concepción que se tenga de ésta. Evaluación no es calificación, no es producto final; es un proceso más que un suceso”.

Estudiante n° 7

Los resultados de este primer análisis son coincidentes con lo que plantea Bonwell (2000), quien indica que una de las características del aprendizaje activo implica que “los estudiantes están involucrados en actividades tales como la lectura, discusiones y escritura las cuales genera conocimiento”. En conclusión, el análisis cualitativo de esta categoría permitió determinar que el uso de metodologías activo-participativas si generó conocimiento en los sujetos de estudio, ya que particularmente en este caso los estudiantes aprendieron acerca

de contenidos curriculares de la asignatura Curriculum y Evaluación II, debido a que ellos realizaron múltiples lecturas en textos académicos, discutían aquella información con sus pares traspasando sus conocimientos y además, realizaban un análisis y posterior escritura de los temas estudiados a modo de resúmenes y apoyos para el aprendizaje de estos. La adquisición de estos conocimientos también se pudo verificar a través de las observaciones y notas de campo que realizaron las investigadoras antes y durante la realización del debate, en donde los estudiantes se reunían con sus compañeros y demostraban haber estudiado los temas de investigación proporcionados ya que expresaban sus opiniones con fundamentos y utilizando a autores que respaldaban la información. Durante el transcurso del debate, las notas de campo, análisis de la filmación y audio, permitieron constatar que los estudiantes demostraban seguridad y apropiación de lo que estaban comunicando.

1.2. Habilidades Desarrolladas a través de la Estrategia Activo-participativa

Con relación al desarrollo de habilidades en las estrategias activo-participativas, los estudiantes señalaron en el primer focus group que desarrollaron habilidades tales como el trabajo en equipo. El desarrollo de esta habilidad se vio reflejado en las reuniones de los grupos participantes (defensa y fiscalía) llevadas a cabo en los periodos de clases de la asignatura y registrado en las observaciones y notas de campo que se llevaron a cabo durante ese proceso. Cada grupo se reunía para acordar los temas que se iban a tratar, asignar tareas a

los integrantes de acuerdo a sus roles y también apoyarse mutuamente como se expresa a continuación:

“Aprendimos a coordinarnos, distribuir las tareas y trabajar en equipo para hacer el trabajo más eficiente y productivo.”

Estudiante n°8

Por otro lado los estudiantes también señalaron que lograron desarrollar la habilidad relacionada con la búsqueda, selección y análisis de información, debido a que aprendieron a buscar información en base de datos y artículos académicos.

“La habilidad que pesa fue la búsqueda de información basada en fuentes y estructurar la acusación.”

Estudiante n°7

Dentro de la gran variedad de información que encontraban también aprendieron a seleccionarla y analizarla para respaldar los argumentos que estaban construyendo. Sin embargo, a pesar de tratarse de estudiantes con conocimientos en el idioma inglés, sus búsquedas de información sólo se concentraban en bases de datos en español, es decir, recurrían a artículos académicos e investigaciones en español desaprovechando la ventaja de acceder a fuentes de información en inglés la cual está siendo constantemente actualizada a través de variados estudios. Esta situación fue comprobada en las observaciones y notas de campo que las investigadoras llevaron a cabo en la preparación de los debates.

Por último, los sujetos de estudio indicaron que también desarrollaron habilidades comunicativas tales como la expresión escrita, expresión oral y la argumentación. La expresión escrita fue desarrollada por los estudiantes en el momento en que estos debían plasmar sus ideas y utilizar toda la información recogida para construir los alegatos de apertura, alegato final y testimonios, todo esto parte fundamental de la estrategia activo-participativa llevada a cabo por los alumnos. De este mismo modo, sus posturas frente a los temas a debatir debían contar con una firme argumentación, lo que los llevó a desarrollar esta técnica y en otros casos reforzarla. En cuanto al desarrollo de la expresión oral, esta se generó por la instancia que entregó la estrategia activo-participativa de comunicar y debatir los temas en cuestión de forma verbal frente a la audiencia que estuvo presente. Quienes tuvieron la oportunidad de potenciar aún más esta habilidad fueron los estudiantes que se desempeñaron en los roles de abogado fiscal y defensa, y los testigos, quienes debían demostrar todo el conocimiento que manejaban acerca de sus temas respectivos y defender sus posturas con apropiación y decisión, lo que queda respaldado en las siguientes aseveraciones:

“Se desarrollaron nuestras habilidades comunicativas de manera real y concreta”.

Estudiante n°7

“Aprendí la importancia de la comunicación oral, trabajo en equipo y seleccionar información.”

Estudiante n°6

En cuanto al segundo focus group, los estudiantes concuerdan con la adquisición de las mismas habilidades descritas anteriormente. Sin embargo es importante destacar que los sujetos de estudio coinciden que quienes lograron desarrollar más habilidades fueron quienes tenían un rol más protagónico en la ejecución del debate, tal como se señala a continuación:

“Yo creo que los que desarrollaron más habilidades fueron los que pasaron adelante...”

Estudiante n°3

“Ellos (estudiantes con roles activos en el debate) fueron los que tuvieron que pasar adelante y expresarse y a hablar lo que habían aprendido.”

Estudiante n°1

No obstante, reafirman que quienes participaron de una forma menos activa, de igual manera potenciaron habilidades relacionadas con la búsqueda y selección de información.

Los resultados de este análisis referido a las habilidades concuerdan con Bonwell (2000) cuando plantea que en las metodologías de aprendizaje activo participativo “existe un mayor énfasis en desarrollar habilidades en los estudiantes”. De acuerdo a este estudio se puede concluir que las metodologías de aprendizaje activo si son capaces de desarrollar habilidades en los estudiantes tales como el trabajo en equipo, habilidades comunicativas (expresión oral, escrita y argumentación), en el caso de los estudiantes que poseían un rol más activo, y

habilidades de búsqueda y selección de información en el caso de los alumnos con un rol menos activo en el debate. Por último, también es posible concluir que en el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de análisis de información descrito anteriormente, los estudiantes no poseen la costumbre de acceder a bases de datos ni información en inglés, sólo lo realizan en su propio idioma, el español, desperdiciando la oportunidad de acceder a un número mayor de información y que es más reciente. Esta situación genera interrogantes con respecto al tema ya que tratándose de estudiantes que tienen habilidades en inglés, debieran ser quienes más aprovechen de utilizar el idioma como una herramienta de búsqueda de información.

1.3. Actitudes Desarrolladas a través de la Estrategia Activo-participativa

Respecto de las actitudes desarrolladas en las estrategias activo-participativas, los estudiantes que participaron en el primer y segundo focus group, manifestaron que desarrollaron actitudes tales como la responsabilidad, la empatía y la tolerancia. En primer lugar cuando los estudiantes hablaban de responsabilidad, se referían a cumplir con las tareas propuestas de cada rol que participaría en el debate, también se referían a ser responsables con el cargo que estaban adquiriendo y también para con su grupo de trabajo. En el caso de la empatía, los estudiantes declaraban que sentían empatía por quienes se desempeñaron con los cargos de abogados fiscal y de defensa, porque eran ellos los que debían enfrentarse y exponer frente al público. Por último la tolerancia fue una de las actitudes que más indicaron los estudiantes que pudieron desarrollar,

porque se vieron enfrentados a trabajar con diferentes personas lo que conlleva distintos puntos de vista, capacidades, nivel de compromiso etc.

“Ser parte de fiscalía me enseñó que la responsabilidad y el compromiso, son esenciales para lograr un buen desempeño”.

Estudiante n°5

“Yo aprendí a ser un poco más tolerante (enfatisa esta frase) porque cuando yo hago un trabajo yo me involucro con el trabajo y esta vez había personas que no hacían nada”.

Estudiante n°4

“Respetar las opiniones de los demás, tolerancia”.

Estudiante n°7

En este análisis los resultados también coinciden con Bonwell (2000), cuando dice que en las metodologías de aprendizaje activo-participativo existe un mayor énfasis en la exploración de actitudes. De acuerdo a este estudio, se puede concluir que la ejecución de estrategias de aprendizaje activo-participativo hace que los estudiantes adopten nuevas actitudes para enfrentar el proceso de trabajo tales como la responsabilidad, la empatía y la tolerancia.

A través del análisis de la información surgieron dos factores relacionados con las actitudes que los alumnos desarrollaron frente a la realización de una estrategia de aprendizaje activo-participativo, ellas son la motivación y las valoraciones negativas frente a ellas.

a) Motivación desarrollada en la estrategia de aprendizaje activo-participativo:

La mayoría de los sujetos de estudio expresaron en ambos grupos focales que pudieron sentirse motivados con la realización de la estrategia de aprendizaje activo, sobre todo para lograr la victoria de sus equipos en el debate, tal como lo afirman en los siguientes dichos:

“Al principio no tenía muchas ganas de trabajar, pues la vez pasada me tocó un trabajo muy duro al desenvolverme como fiscal, pero el ánimo que inspiraba la Leslie (abogado fiscal), y el ahínco que expresaba al momento de querer ganar, me llevó a trabajar muy duramente en mi testimonio como testigo.”

Estudiante n°5

“Mi actitud fue de buscar información para poder ganar el debate, poder aportar un granito de arena para poder ganar, me motivé mucho.”

Estudiante n°3

Esto es coincidente con una de las características que Bonwell (2000) identifica en las metodologías de aprendizaje activo-participativo, la cual es que “la motivación de los estudiantes es mayor frente a la ejecución de estas estrategias”. Como conclusión se puede afirmar que la mayoría de los sujetos de estudio se sintieron motivados frente a la realización de esta estrategia.

b) Valoraciones negativas frente a la estrategia de aprendizaje activo-participativo:

Si bien en los análisis anteriores se encontraron actitudes positivas frente a las estrategias de aprendizaje activo-participativo, por otro lado se encontraron también con otro tipo de actitudes en los estudiantes, las cuales están más inclinadas a valoraciones negativas tal como se señala a continuación:

“Cuando hablaron del debate no, no me gustó. Estoy acostumbrada a hacer certámenes.”

Estudiante n°2

“Yo dije ¡ay! un debate, leyes, peleas... Mi papá era abogado entonces me acordaba de él”.

Estudiante n°1

En la primera aseveración se puede observar claramente un rechazo a este tipo de estrategias debido a que los estudiantes no están familiarizados con ellas, sino que están acostumbrados a demostrar sus conocimientos a través de pruebas escritas. Esto genera una valoración negativa frente a estas estrategias porque los estudiantes suponen tener una mayor carga de trabajo y una preparación extra que un certamen. En el caso de la segunda aseveración, los estudiantes relacionaron esta estrategia como algo legal y engorroso, sin situarlo en un contexto educacional ni académico en el cual realmente se encontraban.

2. Debilidades y Fortalezas Encontradas en la Estrategia Activo-participativa.

En relación a los resultados del estudio de investigación realizado, los alumnos plantearon ciertas debilidades y fortalezas acerca del debate, éstas fueron clasificadas para llevar a cabo un mejor análisis.

2.1. Principales Debilidades de la Estrategia Activo-participativa

Luego del debate los alumnos destacaron aspectos negativos de la realización de esta misma actividad. Cabe señalar que sus puntos de vistas fueron personales, algunos como sujetos activos como también pasivos en la preparación y realización del debate, siendo así se ha logrado captar opiniones negativas desde los equipos de trabajo y en aspectos generales a esta actividad.

Según la información recaudada en el primer y segundo grupo focal, los sujetos de estudio coinciden en señalar la poca participación de parte de sus propios compañeros, así también la selección de roles en relación al protagonismo y algunas dificultades durante el trabajo de algunas personas, y la exclusión de otros.

“Que no todos trabajan – enfático – primero, por igual...unos van a tener siempre más presión que otros los que exponen”

Estudiante n°3

*“...yo no pasé adelante entonces yo no me enfrenté ante nada fueron mis
compañeros los que expusieron todo el rato”*

Estudiante n°2

*“...porque cuando yo hago un trabajo yo me involucro con el trabajo y esta vez
habían personas que no hacían nada...no me voy a enfocar en los que no hacen
nada sino que voy a seguir haciendo lo mío y potenciando porque la idea es
ganar...”*

Estudiante n°4

En la realización de este tipo de estrategias, según Exley & Dennick (2007) detectan algunas debilidades, tales como, exceso de competitividad más que cooperación, falta de hábito para el trabajo y con otros problemas derivados al trabajo en equipo. Sin duda alguna en muchos de los casos se observó una autonomía en el trabajo, con el fin de obtener logros individuales y no los objetivos de un equipo en común.

Además, otros autores como Saa & Martínez (2008) han detectado que los alumnos no motivados se desvinculan rápidamente. Esto confirma lo que los alumnos mencionaron en ambos grupos focales y es repetitivo por muchos, la falta de compromiso de algunas personas dentro del equipo de trabajo. Todo esto causó que algunos alumnos prefirieran trabajar de forma independiente y con metas personales y así no favorecer a aquellos que no se hacían parte del trabajo.

a) Escasa participación

“si porque no todos trabajan y de repente una sola persona era como que siempre se llevaba toda la presión entonces como que esa persona igual como que trataba de eh... por todos lados buscar opiniones y todo, pero no todos querían participar...”

Estudiante n°1

Según Exley & Dennick (2007) existe una falta de hábito para el trabajo, se puede agregar que algunas de sus consecuencias es la escasa participación de los alumnos para una actividad pedagógica y es en este caso donde los sujetos de estudio reconocen a aquellos que no se involucraron en el trabajo debido al poco interés de trabajar en un equipo en común.

b) Selección de roles

“Las asignaciones de los cargos, al momento del debate deberían tener un carácter más opcional, en tanto al modo en que el debate progresa.”

Estudiante n°7

“Creo que los roles deberían entregarse al azar, ya que al pasar sólo algunos, se deja atrás a otros. Finalmente las responsabilidades recaen en los mismos y los otros se relajan. Y más que eso, no tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades comunicativas.”

Estudiante n°5

Los alumnos señalaron la colaboración de sólo algunos y otros descansaron en la labor de los roles principales, llevando una presión mayor para aquellos que trabajaron como líderes durante el debate e incluso en la selección de estos mismos roles, los alumnos muchas veces prefieren que sean más optativo a que sean designados por alguien específico o por el mismo grupo.

2.2. Principales Fortalezas de la Estrategia Activo-participativa

Muchos de los sujetos en cuestión plantearon fortalezas de ambos grupos focales, éstas fueron menos en relación a las debilidades acerca de la misma estrategia.

Cuando los alumnos se vieron expuestos a responder la siguiente pregunta ¿Qué fortalezas encuentran en este debate?, no hubo una respuesta espontánea e incluso se demoraron en formular una respuesta, siendo así, se recurrió a preguntar individualmente. Las respuestas fueron las siguientes:

“...claro como que adquirimos conocimientos...”

Estudiante n°1

“...entre los compañeros uno aprende a trabajar de forma más colaborativa...”

Estudiante n°3

“nos dieron el tema no más y había que investigar como fuera y sin haberlo estudiado antes sin tener idea... y poder buscar información”

Estudiante n°4

“...y nosotros por ejemplo el primer grupo nos tocó con el Agustín el primer debate, los que si trabajábamos si, nosotros sentíamos que dábamos el apoyo yo creo que el Agustín se sentía apoyado por los que si trabajaban, nosotros le brindamos todo el apoyo...”

Estudiante n°3

Algunos de los beneficios a desarrollar en las estrategias activa participativas según Anderson (2005) son el mayor conocimiento de los contenidos, el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas, y las actitudes positivas hacia el aprendizaje en comparación con la entrega basada en clase tradicional. En base a lo mencionado por el autor, los alumnos adquirieron conocimientos de los contenidos relacionados al currículum, reconocen poder.....

Al mismo tiempo Kember & Leung (2005) aportan con beneficios, tales como el pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, capacidad de adaptación, la comunicación y las habilidades interpersonales. En nuestra investigación los sujetos en cuestión manifiestan haber podido adquirir mayor conocimiento en este tipo de estrategia que realizar una evaluación escrita tradicional, se vieron expuestos a situaciones donde debieron crear sus propios argumentos respaldados con información previamente recaudada por ellos

mismos. Algunos señalaron fortalezas de carácter colaborativo hacia su equipo de trabajo.

a) Capacidad de investigación

“Aprendí la importancia de la comunicación oral, trabajo en equipo, seleccionar información.”

Estudiante n°8

“...buscar información como para poder ganar el debate, pa’ poder aportar un granito de arena para poder ganar...como que igual me motivé sí.”

Estudiante n°3

Es coincidente a lo que Kember & Leung (2005) señalan anteriormente cuando el pensamiento crítico y el poder resolver problemas se manifiestan en un grupo de personas específicas y en una actividad como la que fue realizada por estos alumnos.

En comparación a Saa & Martínez mencionados en nuestra categoría de debilidades, Pare & Maistre (2006) dicen que cuando los participantes están más comprometidos en la actividad, aprenden más. Se evidenció en aquellos alumnos con disposición y motivación para realizar el trabajo y manteniendo una actitud positiva ante esta estrategia.

3. Aplicabilidad de la Estrategia Activo-participativa

Esta categoría agrupa las percepciones de los estudiantes sujeto de estudio referente a si la estrategia activo-participativa en la que trabajaron puede ser aplicada a un contexto escolar, teniendo en cuenta que ellos están en proceso de formación como futuros docentes de inglés.

Es importante incorporar como dato que los estudiantes tuvieron sus primeros acercamientos al aula después de la ejecución del primer focus group, lo que queda de manifiesto al momento de escuchar sus comentarios y la conexión que ellos hacen con sus experiencias en el aula.

3.1. Percepción Positiva de la Aplicación de la Estrategia en un Contexto Escolar

En relación al planteamiento de si la estrategia utilizada en la asignatura es aplicable al contexto educativo, entendiéndose éste como la educación primaria y secundaria chilena, en el primer focus group casi la totalidad de los estudiantes manifestó que la estrategia si es aplicable, estableciendo ciertas condiciones y factores que serían favorables para ello. Entre éstos están el tiempo, conocimientos y habilidades de los estudiantes, y motivación. En el segundo focus group una minoría reconoció que la estrategia es aplicable en el contexto escolar, agregando una condición para que ésta sea aplicada, y que es el nivel de inglés de los estudiantes.

a) Tiempo para preparar la actividad

Una de las condiciones que más veces se repitió tiene que ver con el uso del tiempo, en donde los estudiantes dicen que para poder preparar la actividad se necesita una cantidad considerable de éste.

Una de las participantes menciona el tiempo y entrega una propuesta para poder llevar a cabo la actividad, relacionándola con la preparación que se hace para una disertación.

“Yo creo que si se puede aplicar este tipo de estrategia en el sistema educativo porque son positivas para el aprendizaje, porque se puede dar el tiempo de preparación que se da a una disertación”.

Estudiante n°6

La importancia del tiempo para preparar una estrategia activo-participativa coincide con una de las características que poseen los estudios de casos según Barboza (2007), quien señala la importancia del uso del tiempo para la discusión y toma de decisiones.

Como conclusión, el valor que se le da al tiempo por parte de los estudiantes condiciona la percepción positiva de la actividad, sin embargo son capaces de buscar estrategias para acomodar éste a la realidad y contexto escolar.

b) Conocimientos y habilidades de los estudiantes

Los conocimientos y habilidades de los estudiantes que participan en una estrategia de aprendizaje activa aparecen como otro aspecto importante de considerar por parte de los sujetos de estudio. Ellos afirman que para que la estrategia sea exitosa se necesita una buena base de conocimientos, en este caso los que tienen que ver con el dominio del idioma inglés. También se considera dentro de esta subcategoría las habilidades argumentativas de los estudiantes, las que son necesarias al momento de expresar lo que se quiere comunicar.

“Es una estrategia que conlleva a la búsqueda de información, aplicación de conocimiento, etc.”

Estudiante n°8

“es un método didáctico en que se trabajan además de conocimientos, actitudes, habilidades y valores.”

Estudiante n°3

“es una buena instancia para que los estudiantes puedan desarrollar otras competencias, sobretudo en el área argumentativa y de la comunicación oral.”

Estudiante n°1

Lo anterior es coincidente con lo que plantean los autores Montes de Oca & Machado (2011) respecto a que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones, en las que el estudiante elige y recupera los conocimientos

que necesita para cumplir la tarea. Así, los estudiantes ponen en ejecución procesos cognitivos para desarrollar la actividad.

Se puede concluir que para el éxito de la estrategia debiese existir una “base” en lo que se refiere a conocimientos y habilidades de los estudiantes.

c) Motivación de los estudiantes

La motivación por parte de los estudiantes es otro aspecto que se considera importante al momento de aplicar la estrategia activo-participativa. Para los sujetos de estudio la motivación aseguraría un resultado positivo de la actividad.

“Si se puede implementar, ya que mediante este proceso, se logra la motivación del grupo curso y sobre todo si el tópico es aplicable a la realidad...”

Estudiante n°2

Además hacen una conexión entre lo novedosa e innovadora que puede parecer la actividad ante los ojos de los estudiantes y la motivación que produce en los ellos.

“Creo que en el aula se puede aplicar. Dependerá de la disposición de los alumnos quienes lo verían como una actividad interesante y fuera de lo habitual.”

Estudiante n°4

Al analizar lo anterior se encontró una definición bastante antigua, pero muy coincidente con lo que los sujetos de estudio manifestaron, según Mattos (1963) la motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante. También se puede agregar lo que dice Coll (2010) referente a la motivación, en donde qué y cuánto se aprende está influenciado por la motivación.

Se concluye que la motivación del estudiante influirá directamente en el resultado de los objetivos de aprendizaje que el docente espera realizar al utilizar una estrategia de aprendizaje activo.

3.2. Percepción Negativa de la Aplicación de la Estrategia en un Contexto Escolar.

Como se mencionó anteriormente, en el primer focus group realizado con los estudiantes sólo una minoría manifestó que la estrategia no es aplicable en el sistema escolar. Sin embargo, esta percepción cambió rotundamente en el segundo focus group, quedando en evidencia que la mayoría de los estudiantes no cree que se pueda aplicar en el aula la estrategia activo-participativa de la cual fueron partícipes. Este cambio rotundo es atribuible al contacto con la realidad educativa que tuvieron los estudiantes sujeto de estudio, ya que como el segundo grupo focal se desarrolló 9 meses después, los estudiantes en ese periodo tuvieron sus primeras experiencias en el aula a través de ayudantías a establecimientos educacionales de la provincia de Ñuble y el inicio de la práctica pedagógica.

El cambio es coincidente con lo que plantea el autor Fabro (1978), ya que se puede decir que la percepción es temporal y que esta evoluciona a medida que se enriquecen las experiencias. En el mismo sentido, Gannaway (1979) dice que la percepción no es estática, lo que explica este cambio radical en la percepción que tuvieron los sujetos de estudio.

Dentro de la percepción negativa de la aplicación de la estrategia en el contexto escolar se pueden establecer factores que acompañan a ésta. Estos son: el tiempo de preparación, el nivel del idioma inglés de los estudiantes y el tipo de establecimiento educacional. Cabe señalar que uno de estos factores de las subcategorías coincide con los de la percepción positiva de la estrategia, pero ha sido analizado separadamente ya que en la categoría anterior éste condiciona la percepción positiva, y en el caso de esta categoría la respalda.

a) Tiempo de preparación de la actividad

Nuevamente el factor tiempo aparece mencionado por los sujetos de estudio, pero esta vez como respaldo al hecho de que la estrategia no se puede aplicar al contexto escolar. Según los sujetos de estudio, no existe tiempo en el contexto escolar para llevar a cabo la actividad. Algunos puntos mencionados tiene que ver con la cantidad de horas que posee la signatura (3 a 4 horas semanales) lo que sería una limitante, además de la carga horaria de los estudiantes producto de la jornada escolar completa (JEC), lo que no les deja tiempo para desarrollar actividades de investigación y búsqueda de información.

“Primero las horas del colegio son muy cortas, nosotros tenemos 3 horas a la semana los de inglés, ¿los profesores de inglés tenemos 3 horas a la semana? o cuatro?... pero lo mínimo ya son como 3, y no se va a poder a hacer esa actividad...”

Estudiante n°3

“para buscar información se necesita harto tiempo y están todos con, tiene clases hasta las 6 de la tarde como para empezar a planear el debate es como sobrecarga para los niños porque no solamente tienen el debate también tienen otras cosas que hacer seria como quitarle la vida completa a los estudiantes...”

Estudiante n°2

Tomando los planteamientos de Rubinsztein & Palacios (2010) en donde explican que la calidad del servicio educativo cambia en el tiempo con el grado de experiencia que adquiere el consumidor, se puede explicar que los estudiantes cambiaran considerablemente su percepción del tiempo, pasando de considerarlo un factor a tomar en cuenta a una barrera para la aplicación de la estrategia.

Del análisis de este factor se puede deducir que los estudiantes modificaron su percepción del tiempo que necesita la estrategia en concordancia con sus nuevas experiencias de acercamiento a los establecimientos educacionales y el aula, recordando que fue en el segundo grupo focal en el cual los estudiantes ven mayoritariamente como no aplicable la estrategia en el contexto escolar.

b) Nivel del idioma inglés de los estudiantes

El nivel de dominio del idioma inglés es una característica que toma importancia en el segundo grupo focal. Para los sujetos de estudio el que los estudiantes pueden utilizar la segunda lengua de forma correcta condiciona el éxito de la actividad.

“No le puedes pedir a un niño de quinto básico como que te argumente algo como muy completo en inglés...”

Estudiante n°3

“Yo creo que depende el nivel, si porque en un quinto básico igual va a ser como algo más básico no le vas a poder exigir lo que le exiges a un niño de media.”

Estudiante n°2

“Esta actividad necesita tener herramientas, primero los niños una buena base, yo lo estoy llevando por el ámbito del inglés, y por ejemplo en un colegio municipal pa’ que estamos con cosas, no los colegios municipales no tienen una buena base con el inglés...”

Estudiante n°3

Esto es coincidente con lo que plantea la UNESCO en su visión acerca de la enseñanza y el aprendizaje para después del 2015, en donde se promueve una educación plurilingüe basada en la lengua materna. Por lo tanto, la importancia de

poseer un nivel adecuado de dominio del idioma inglés es un asunto de interés hoy y a futuro.

Del análisis de este factor se puede concluir que para los estudiantes es importante que los estudiantes posean un nivel de inglés mínimo como para desarrollar la estrategia activo-participativa, sin embargo, falta la reflexión docente por parte de ellos en el sentido de que el nivel es algo en el que todos deben trabajar y que no se debe dar por sentado.

c) Tipo de establecimiento educacional

El tipo de establecimiento educacional es otro factor que condicionaría la aplicación de la estrategia en el contexto escolar. Frente a este aspecto los sujetos de estudio señalan que dependerá de si el establecimiento potencia el área del inglés, apoya al docente en la implementación de evaluaciones no tradicionales y en un sentido de prejuicio, también depende de si el establecimiento atiende a estudiantes que poseen un background que les permita desenvolverse en el idioma inglés con soltura.

*“mira en los colegios yo creo que se podría implementar este tipo de cosas
creo que en el Concepción (establecimiento particular subvencionado)
tienen debates cosas así”*

Estudiante n°4

“por ejemplo ahora tenemos que hacer ayudantías a una escuela que se llama Grupo Escolar (escuela municipal)... entonces fui a conocer el curso al que nosotras le vamos a hacer ayudantías e igual como que los niñitos no se ven así como es que no... es que de verdad (risas) no creo que se pueda implementar eso...”

Estudiante n°1

“Yo creo que es como bien limitante esta actividad...yo lo estoy llevando por el ámbito del inglés, y por ejemplo en un colegio municipal pa’ que estamos con cosas, no los colegios municipales no tienen una buena base con el inglés los niños que están son de sectores vulnerables y están ni ahí con el inglés.”

Estudiante n°3

De lo anterior se puede evidenciar un gran prejuicio frente a los establecimientos de tipo municipal versus los de financiamiento compartido. Antes de siquiera conocer a los estudiantes se les señala como alumnos a los cuales no se les puede hacer partícipes de la estrategia activo-participativa.

4. Categorías Emergentes

4.1 Aplicación de la Estrategia Asignaturas Distintas a Inglés

Del análisis realizado a la percepción de los estudiantes emergió una nueva categoría que tiene que ver con la aplicación de la estrategia en otras asignaturas distintas del área disciplinar de los estudiantes, como lo son Lenguaje

y Comunicación e Historia y Geografía. Para los estudiantes es fácil visualizar la estrategia en estas asignaturas que forman parte del curriculum nacional.

En el área de lenguaje y comunicación los estudiantes mencionan el desarrollo de competencias argumentativas y de comunicación oral, por otra parte en el área de Historia y Geografía los estudiantes mencionan ésta ya que reconocen la variedad de temas que podrían ser debatibles. En cuanto a las dos áreas éstas tendrían un componente en común que facilitaría la aplicación de la estrategia y que se refiere a que al ser asignaturas en idioma español, no poseen la barrera idiomática que dificultaría su aplicación.

“Considero que esta actividad es totalmente aplicable, sobre todo en el área de historia que tiene diversos temas debatibles...”

Estudiante n°5

“Esto si se puede aplicar en otros contextos, sobre todo en la asignatura de lenguaje y comunicación...”

Estudiante n°3

“es más familiar historia o lenguaje que inglés ... eso ya le quita un poco de peso porque es en español, y es algo que están pasando desde siempre en quinto básico recién el inglés es como más obligatorio para los colegios...”

Estudiante n°2

Lo anterior es coincidente con una de las principales características que plantea Ridaio (2012) para las metodologías activo-participativas y que dice que genera reflexión individual y colectiva de la realidad cotidiana.

De esta forma, se puede concluir que los sujetos de estudio extrapolan su realidad como futuros docentes de inglés e imaginan la estrategia en otros contextos como lenguaje y comunicación e historia y geografía, reconociendo en estas asignaturas condiciones que serían más favorables para el trabajo de los alumnos, como por ejemplo el que estas asignaturas se dictan en la lengua materna y no en una extranjera.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

La investigación desarrollada permite establecer las siguientes conclusiones, las que se presentan a continuación organizadas en relación con los objetivos de la investigación.

En relación al objetivo específico N°1 “Describir la percepción de los estudiantes sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan con este tipo de estrategias”, se puede concluir que los sujetos de estudio reconocieron que adquirieron conocimientos y desarrollaron distintas habilidades y actitudes con el ejercicio de la estrategia activo-participativa.

a) Respecto al conocimiento, los estudiantes indicaron que aprendieron contenidos teóricos de la asignatura de Curriculum y Evaluación II, tales como el Curriculum por Competencias y Evaluación. Estos aprendizajes se originaron debido a la lectura, estudio y análisis que realizaron de estas materias para la preparación de sus argumentos y posterior presentación de ellos en el torneo de debate.

b) En cuanto a las habilidades, se puede concluir que los estudiantes percibieron que desarrollaron habilidades según el tipo de rol o nivel de participación en la estrategia activo participativa. Es decir, quienes tenían una participación más activa, por ejemplo los roles de abogados de fiscalía, defensa y los testigos, desarrollaron habilidades comunicativas y de expresión oral. Al contrario, quienes tenían una participación más pasiva en la actividad, desarrollaron habilidades relacionadas con la búsqueda, la selección y el análisis de información.

c) En relación a las actitudes, los sujetos de estudio lograron percibir que adquirieron actitudes tales como la responsabilidad, la empatía y la tolerancia. La responsabilidad se vio reflejada en el compromiso de los estudiantes en cumplir las tareas asignadas para cada rol del torneo de debate y también cumplir con sus propios compañeros de equipo. Mientras tanto, la empatía se generó principalmente desde los estudiantes que tenían una participación menos activa en el debate hacia aquellos que desempeñaban funciones más protagónicas, ya que estos últimos debían exponer oralmente los temas abordados, enfrentar la audiencia presente y manejar el transcurso del debate de principio a fin; lo que por supuesto generaba nerviosismo y ansiedad en ellos. Esta empatía pudo ser evidenciada en el apoyo que los compañeros le brindaron a sus pares con roles más participativos. Igualmente, la tolerancia también jugó un papel importante en los estudiantes, puesto que algunos de ellos debieron enfrentar diferentes situaciones en las que no todos sus compañeros se sentían comprometidos con la tarea a realizar o no compartían los mismos puntos de vista, pero que lograron superar gracias a las actitudes tolerantes que adoptaron. Por último también se puede contabilizar como actitud desarrollada la motivación que presentaron los estudiantes frente a la estrategia activo-participativa, justificada principalmente por las ansias de ganar el torneo de debate contra los grupos oponentes.

d) Es posible concluir que las valoraciones negativas también son parte de las actitudes que los estudiantes desarrollaron frente a la estrategia activo-participativa, aunque de forma minoritaria. Esto se debió a que los sujetos de estudio en general no estaban habituados a realizar estrategias activas en materias o asignaturas que aparentan ser netamente teóricas. Existe un acostumbramiento a un aprendizaje pasivo, en donde el académico dicta su cátedra y los estudiantes escuchan y toman apuntes. Es así como uno de los estudiantes manifestó que prefería rendir certámenes escritos que a trabajar en una estrategia activo-participativa.

Al contrastar los resultados obtenidos con la teoría estudiada, se concluye que:

La realización de estrategias activo-participativas sí permite el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes, lo que coincide claramente con Bonwell (2000) al plantear como principales características de este tipo de metodologías el origen de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes. Asimismo, Contreras (2002) afirma que las metodologías activo participativas “potencian los recursos cognitivos, mejoran las habilidades de aprender a aprender y fomentan actitudes de cooperación, colaboración y participación (Contreras, 2002, p: 14)”

En relación al objetivo específico N°2 “Describir la percepción de los estudiantes sobre las debilidades y fortalezas de este tipo de estrategias”, se puede concluir que los sujetos de estudio manifestaron debilidades y fortalezas acerca de la realización de la estrategia activo-participativa.

a) Acerca de las debilidades, los estudiantes señalaron la escasa participación de algunos de sus compañeros dentro del equipo, esperando que para una pronta actividad existiese motivación de parte de todos los integrantes. El grupo de personas que no se involucraron, provocan la presión de trabajo y la sobrecarga en el resto del equipo. Además, algunos estudiantes indicaron como debilidad la selección de roles, prefiriendo un asignación más abierta para todos aquellos que de igual manera desean trabajar. Lo dicho anteriormente generó que sólo algunos alumnos pudieran desarrollar ciertas habilidades comunicativas.

b) En cuanto a las fortalezas, los sujetos de estudio reconocieron el amplio conocimiento académico que fue adquirido mediante esta estrategia, permitiendo así mayor conexión a conceptos elementales en relación a su formación profesional. Al mismo tiempo los sujetos de estudio destacan aspectos positivos en relación a la búsqueda de información, es decir, reconocer fuentes de informaciones, plataformas en internet y bibliografía relacionada con el quehacer pedagógico, todo lo mencionado anteriormente fue parte fundamental para realizar la estrategia y llevar a cabo los objetivos de los equipos. Por último, los alumnos señalan como habilidades

desarrolladas, las que tienen que ver con la capacidad de crear y preparar argumentos, como también citar y respaldar información obtenida de ante mano a través de la investigación que desarrolló cada equipo de trabajo.

Al contrastar los resultados obtenidos con la teoría estudiada, se concluye que:

La realización de estrategias activo-participativas posee algunas debilidades y es coincidente con Exley & Dennick (2007) al plantear que existe una falta de hábito para el trabajo y es un factor trascendental que provoca la carente participación de un porcentaje de individuos del equipo de trabajo. Asimismo, autores tales como Saa & Martínez (2008) señalan que los alumnos no motivados se desvinculan rápidamente de la actividad que se esté ejerciendo.

En relación a las fortalezas que posee la ejecución de las estrategias activo-participativas, se confirma lo que plantea Anderson (2005) como factores a favor que adquieren los alumnos, éstos son acerca del conocimiento de los contenidos, el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas, como también, la actitud positiva hacia el aprendizaje. Kember & Leung (2005) complementan lo anterior, señalando que esta estrategia aporta con beneficios, tales como el pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, capacidad de adaptación, la comunicación y las habilidades interpersonales.

Pare & Maistre (2006) plantean que cuando los participantes están más comprometidos en la actividad, aprenden más. Se comprende que tanto en las

debilidades y fortalezas los sujetos de estudio manifestaron aspectos negativos de aquellos compañeros de trabajo no comprometidos, como también aspectos positivos que causa el compromiso a la realización del trabajo en conjunto durante esta estrategia activo-participativa.

En relación al objetivo específico N° 3 “Describir la percepción de los estudiantes sobre la aplicación de este tipo de estrategias en el sistema escolar”, se puede concluir que:

- a) Para que la estrategia activo-participativa pueda ser aplicada en el contexto escolar es necesario la existencia de ciertos factores que facilitan la buena ejecución de ésta. Los más influyentes para los sujetos de estudio fueron el tiempo, los conocimientos y habilidades de los estudiantes y la motivación. Por otro lado los factores que impiden su aplicación son el tiempo de preparación, el nivel de idioma inglés de los estudiantes y el tipo de establecimiento educacional.
- b) El tiempo es una variable que condiciona el correcto desarrollo de una estrategia activa, ya que dependerá del número de horas de clases semanales, de cuan flexible sea la unidad técnica del establecimiento en relación a la planificación que se hará para desarrollar las actividades y de si los estudiantes hacen un buen uso de éste durante las horas de clases para preparar la actividad.

- c) Los conocimientos previos que posean los estudiantes sobre el idioma inglés son clave para desarrollar la estrategia, así como también las habilidades argumentativas para ejecutar los diferentes roles. Un bajo nivel de inglés sería una gran barrera para desarrollar la actividad en esta asignatura, ya que los limitaría en el trabajo de investigación y en la expresión oral.
- d) La motivación intrínseca del estudiante es un factor de gran importancia para la aplicación de la estrategia, ya que asegura el éxito de ésta. El que la actividad presentada sea innovadora y llamativa para los estudiantes produciría la motivación en ellos.
- e) El tipo de establecimiento educacional: municipal, subvencionado o particular, es para los sujetos de estudio condicionante del desarrollo de la actividad, identificando al primer grupo como un lugar donde es imposible de llevar a cabo la estrategia y, en el caso de los subvencionados y particulares lugares donde sí podría aplicarse.
- f) El dominio de la lengua inglesa es una barrera para desarrollar la estrategia, lo que no significa que sea inaplicable. Se reconoce que la estrategia sería exitosa en otras asignaturas como Lenguaje y Comunicación e Historia y Geografía, ya que al ser dictadas en idioma español se elimina un obstáculo para su aplicación.
- g) Los sujetos de estudio cambiaron la percepción positiva que tenían de la estrategia de aprendizaje con el paso del tiempo, ya que en la primera actividad de grupo focal ellos en su mayoría manifestaron que la estrategia

sí es aplicable en el contexto escolar. Sin embargo, con el correr del tiempo y al enfrentarse a sus primeras experiencias docentes en el sistema escolar, ellos en su mayoría, perciben que la estrategia no es aplicable.

Al contrastar los resultados obtenidos con la teoría estudiada, se concluye que:

La percepción de los sujetos de estudio acerca de la aplicabilidad de la estrategia cambió con el paso del tiempo, debido a sus experiencias y nuevos aprendizajes, lo que es coincidente con lo que Fabro (1978) dice acerca del cambio que se produce en la percepción de los individuos con el pasar del tiempo.

Se generó la reflexión individual y colectiva de la realidad cotidiana, lo que corresponde a una de las principales características que plantea Ridaó (2012) para las metodologías activo-participativas.

Para los sujetos de estudio el aprendizaje que se espera por parte de los alumnos depende de algunas variables externas e internas al aprendiz para su concreción, lo que reafirma la definición de aprendizaje de Navarro (2004), quien establece factores que influyen en el aprendizaje y que pueden dividirse en los que dependen del sujeto que aprende y los que tienen que ver con la forma en que se presentan los estímulos.

Finalmente, respecto del objetivo general de la investigación que era “Analizar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de una estrategia de aprendizaje activo-participativa”, se puede concluir que:

Existe una tendencia en los sujetos de estudio a percibir la estrategia como efectiva en relación al logro de los aprendizajes que adquirieron con la actividad. Los sujetos de estudio también perciben que desarrollaron una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Conocimientos teóricos acerca de la temática escogida, habilidades como selección y análisis de información, habilidades comunicativas, trabajo colaborativo y actitudes como la responsabilidad, empatía y tolerancia.

Los estudiantes reconocen como fortalezas de este tipo de actividad el desarrollo de habilidades blandas como el trabajo en equipo, la expresión oral y la argumentación. Por otra parte, identifican como debilidades de la estrategia la competitividad, la falta de equidad en la asignación de roles y la escasa participación de algunos de sus pares.

Finalmente respecto de la aplicabilidad de la estrategia en el contexto escolar, la percepción positiva de ésta cambió con el paso del tiempo influenciado de cierta manera por las primeras experiencias en el aula y el contacto con la realidad educacional, sin embargo reflexionan acerca de la posibilidad de su aplicación bajo ciertas condiciones y contextualizando la actividad.

A partir de esta investigación surgen preguntas que proyectan seguir explorando en el campo de las metodologías activas. Las interrogantes son:

¿Los estudiantes son capaces de aplicar estrategias de búsqueda de información?

¿Es posible utilizar metodologías activo-participativas de forma recurrente en las asignaturas del área de formación pedagógica?

¿Qué factores influyen en la percepción negativa de la aplicabilidad de torneos de debate en la asignatura de inglés?

Para cerrar dejamos esta cita que resume este trabajo de estudio de caso:

“La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (Simons, 2011, p: 21).

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, No. 28.

Anderson, W. L. (2005). Comparison of student performance in cooperative learning and traditional lecture-based biochemistry classes, Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21638607>.

Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, No.332, p. 55-73.

Biggs, J.B. (2004). *Teaching for quality learning at university*. (2° ed.)Buckingham. Open University Press, Society for Research into Higher Education.

Bonwell, C. C. (2000). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. The George Washington University, Washington, D.C.

Camarero, F., Martín, F & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*. vol. 12, No. 4, p. 615-622.

Cardozo, S., Andino, G., Brunetti, A. & Espindola, E., (2008). Efectividad de los métodos activos como estrategia de enseñanza-aprendizaje en grupos grandes y heterogéneos. *Educ Med Super* . vol. 22, No. 1.

Coll C., 2010.Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. Editorial Graó, Barcelona, España.1º edición, p.39.

Contreras, R. (2002). La investigación acción participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En J. Durston y F. Miranda (2002) (comp.) *Experiencias y metodología de la investigación participativa*, p. 9-14. Santiago de Chile. Naciones Unidas.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, 2006, p. 316-319, Universidad de Zaragoza, España.

Detlor, B., Booker, L., Serenko, A. & Julien, H., (2012). Student perceptions of information literacy instruction: The importance of active learning. *Education for information*. vol. 29, p. 147-161.

Díaz, F. & Hernández, A. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo una Interpretación Constructivista*. McGraw-Hill, México.

Exley, K. & Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid. Narcea.

Fabro, C. (1978). *Percepción y Pensamiento*. Pamplona, España: EUNSA. (2º ed.) p.72. Ediciones Universidad de Navarra. España.

Farias, D. & Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación universitaria*, vol. 3, No. 6, p. 33-40. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000600005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-50062010000600005.

Flores Barboza, J. (2007). *El estudio de casos; una estrategia didáctica siempre vigente*. Plasmagraf Lima, Perú.

Gannaway, H. (1979). Comprender la escuela. En Stubbs, M. y Delamont, S. (Eds.): *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos- Tau.

Genovard, C. & Gotzens, C. (1990). Psicología de la instrucción. p. 266, Madrid: Santillana.

Gill, T. (2011). *Informing with the Case Method: A Guide to Case Method Research, Writing and Facilitation*. Informing science press. Santa Rosa,USA.

González, M. C. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA *J. Engr. Education*, vol. 93, No. 3, 223-231.

Jofré C., & Contreras F. (2013). Implementación de la Metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en Estudiantes de Primer año de la Carrera de Educación Diferencial. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1, p. 99-113.

Johnson, D. & Johnson, R. (1991). Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning. Needham Heights, Allyn and Bacon.

Kember, D. & Leung, D. (2005). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Society for Research into Higher Education*. Vol. 30, No. 2. ISSN 0307-5079. The Chinese University of Hong Kong, China.

Knowles S., Holton F. & Swanson A. (2001). Andragogía, El Aprendizaje de los Adultos. Ed. Oxford, México.

Krause, M. (2002). Investigación-acción-participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. En J. Durston y F. Miranda (2002) (comp.). Experiencias y metodología de la investigación participativa, p. 41-55. Santiago de Chile. Naciones Unidas.

Lahey, B. (2007). Essentials of Psychology. p.144. University of Chicago, USA.

Lobato, C. & Madinabeitia, A. (2011). Determinantes motivacionales en el profesorado universitario ante la formación para la innovación. Congreso

Iberoamericano de Educación METAS 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R1162_Lobato.pdf.

Manzanero, A.L. (2008). Psicología del Testimonio, aspectos básicos de la memoria. p. 27- 32. Ed. Pirámide. Madrid, España.

Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación, recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>

Márquez, E. & Jiménez-Rodrigo, M.L. (2014). El aprendizaje por proyectos en espacios virtuales: estudio de caso de una experiencia docente universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 11, No. 1. p. 76-90.

Mattos, L. (1963). Compendio de didáctica general. p.172, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

McKerman, J. (1999). *Investigación y acción del currículum*. p. 117. Madrid. Ed. Morata.

Merseth K, (1996). *Case and case methods in Teaching Education*. McMilan, New York.

Miguel, M. (2005). Metodología de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Ed. Superior, Madrid Alianza.

Mills-Jones, A. (1999). Active learning in IS education: Choosing effective strategies for teaching large classes in higher education. In Proceedings of the

10th Australasian Conference on Information Systems, Wellington, New Zealand, p. 622–633.

Mittal, V., Katrichis, J. & Kumar, P. (2001). Attribute performance and customer satisfaction over time: evidence from two field studies. *Journal of Services Marketing*, Vol. 15 Iss: 5, p.348, USA.

Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela. Editorial Graó. Barcelona. (12ª ed.) p. 27.

Montes de Oca, N. & Machado, E., (2011). Estrategias Docentes Y Métodos De Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*; vol. 11, No. 3, p. 475-488.

Morales, P. (2007). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender “En Prieto (coord.) La Enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje” Barcelona Octaedro, p. 17-31.

Navarro, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. Recuperado de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>.

Neisser, U. (1976) Cognitive Psychology: principles and implications of cognitive psychology. W.H. Freeman. p. 9- 96. San Francisco, USA.

Panitz, T. (2004). The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/contentstorage01/0000019b/80/1/6/bd/40.pdf>.

Paré, A. & Maistre, C. (2006). Distributed mentoring in communities of practice. Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam. Holanda.

Pérez-Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria. [En línea] REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 7, No.1, p. 56-75.

Picardo, O. (coord.), Escobar, J. & Pacheco, R., (2004). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. 1ª ed. San Salvador. Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research.

Ridao, M. (2012, Abril 10). Scribd *Metodología Activa Participativa*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/88699020/Metodologia-Activa-Participativa>.

Romero, C. (2008). El portafolio y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del magisterio especialista en Educación Física. *REIFOP*, vol. 11, No. 2, p. 73-84. Recuperado de <http://www.aufop.com>.

Rubinsztein, G. & Palacios, M. (2010). El efecto del Tiempo en la Percepción de la Calidad del Servicio Educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°54, p. 190. Universidad Politécnica de Madrid (UPM), España.

Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.Bilbao. p. 23, España.

Saa, J.E. & Martínez, A. (2008). Comparación de experiencias en metodologías participativas en el aprendizaje de Estadística. Comunicación presentada en Jornadas de Intercambio de Experiencias en Innovación Educativa en la UPM. Madrid.

Sánchez, I.R. & Ramis, F.J. (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. *Horizontes Educativos*, No. 9, Universidad del Bío-Bío, Chile.

Sánchez-Teruel, D., Peñaherrera, M. & Cobos, E.F. (2010). Propuesta de metodologías formativas adecuadas para acciones de formación profesional en trabajadores de baja cualificación. En Martín-Puig, M. (2010) (coord). Situación actual y perspectivas de futuro del aprendizaje permanente, p. 145-153. Castellón. Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y Práctica, ed. Morata Madrid p.21.

Smith V. & Cardaciotto L. (2011). Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 11, No. 1, January 2011, p. 53 – 61.

Talavera, C. R., & Rosales B. R., & Talavera C. S. (2009). Estilos de aprendizaje en el aula. Centro de Formación e Innovación Educativa Unidad Adolfo López Mateos, CIRYEU 22.

Torres, M. H., & Girón, D. A. (2009). Didáctica General. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Unesco, 2014. Documento de posición sobre la educación después de 2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>.

Valle, A., Barca, A., González, R. & Nuñez, J. (1999). Las estrategias de Aprendizaje Revisión Teórica y Conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, No. 3, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá. p. 425-461.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), p. 315, *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan

Woolfolk, A.E. (2006). *Psicología Educativa* (7° ed.) Pearson, México.

Zabalsa, M.A. (1991). Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y M.L. Sevillano (coord.): *El currículo Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Zepeda, H.F. (2008). *Introducción a la Psicología: Una visión científico humanista* (3ª ed.) Pearson Educación, México.