



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE ACUERDO CON LOS
ESTILOS DE APRENDIZAJE PARA EL DISEÑO
DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS
SIGNIFICATIVAS EN LA CLASE DE INGLÉS”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

DIANA LAURA GUTIÉRREZ CHAMPO S150027

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

CO-DIRECTOR DE TESIS:

DR. ARMANDO LOZANO RODRIGUEZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2024



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Diana Laura Gutiérrez Champo, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado **"Estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje para el diseño de experiencias didácticas significativas en la clase de inglés."**, elaborado por la C. Gutiérrez Champo Diana Laura, ya antes citada.

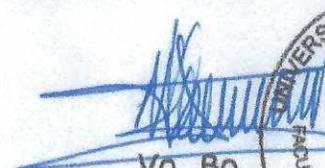
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 30 días del mes de agosto del año dos mil veinticuatro en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Mtra. Esther Gómez Morales
Presidente del jurado


Dr. Armando Lozano Rodríguez
Secretario del jurado


Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima
Vocal del jurado


Vo. Bo
Mtra. Vanina Herreka Villard
Directora





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Diana Laura Gutiérrez Champo, Autor (a) de la tesis bajo el título de “Estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje para el diseño de experiencias didácticas significativas en la clase de inglés” presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 29 días del mes de agosto del año 2024.

Diana Laura Gutiérrez Champo

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) a través del programa de Becas Nacionales del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del cual fui beneficiada, con el número de registro de becario CVU 1237380.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de los dos años de la maestría fui muy afortunada de tener personas alrededor apoyándome, motivándome y guiándome en cada paso dado, a ellas quisiera darle mi más grande agradecimiento. Para comenzar, agradezco infinitamente a **Dios** por darme fuerzas en cada momento, guiarme y darme luz en los momentos que más lo necesite. Gracias por permitirme culminar un proyecto con salud y orgullo.

A mi familia Por estar ahí para motivarme, **Mamá, Papá, Julio, Abuelito, Abuelita, Larissa, Pablo, Stephanie. GRACIAS.** Ustedes estuvieron ahí en cada momento, gracias por escucharme en los buenos y no tan buenos momentos, sin duda soy bendecida al tenerlos. Gracias por dejar actividades por algún proyecto o tarea, esas acciones las llevaré siempre en el corazón. **Mika**, gracias por ser mi compañera de desvelos, soy muy afortunada de que llegaras a nuestra casa.

A mi directora de tesis Dra. Vivian Gabriela Mazariegos, por haberme guiado a lo largo de la maestría primero como tutora y posteriormente como directora de tesis. Le agradezco infinitamente cada momento de enseñanza en la que me motivaba a ser mejor y me daba palabras de apoyo, en todo momento me sentí respaldada en las decisiones que tomaba durante el proceso de investigación. Sin duda, trabajar con su apoyo ha sido un placer y me siento muy afortunada de haber compartido nuevamente un proyecto de investigación bajo su guía.

A mi co-director de tesis Dr. Armando Lozano Rodríguez, le agradezco infinitamente aceptar ser parte de este trabajo de investigación a pesar de la distancia. Por su disponibilidad y generosidad durante cada sesión de asesoría, consejo y comentario que me brindó, me ayudaron a mejorar como investigadora, docente y persona. Le agradezco por responder ese primer correo y brindarme la confianza para trabajar con usted, gracias a eso pude conocer y aprender mucho más sobre el tema de la investigación. Sin duda, este proyecto de investigación no sería lo mismo sin sus aportaciones.

A mi asesora de tesis Mtra. Esther Gómez Morales, a quien le expreso mi más sincero agradecimiento y gratitud, gracias por cada comentario, consejo otorgado. Su apoyo a lo largo de este proyecto de investigación ha sido fundamental para poder culminarlo con éxito.

Extiendo mis agradecimientos a mis profesores de este posgrado por compartir su conocimiento, experiencias y consejos a lo largo de este proceso de formación. En especial, gracias a mis docentes de PAD; **Dr. Oscar Chanona y Dra. Mónica Miranda** por haberme guiado y comprender lo que quería alcanzar con este proyecto de investigación, me motivaron a mejorar en cada sesión, su experiencia en la investigación y sus conocimientos compartidos, sin duda contribuyeron a la mejora de mi práctica docente y en la investigación.

A los estudiantes de segundo semestre de los cursos sabatinos autofinanciables, quienes en todo momento fueron parte fundamental de esta investigación. Gracias por todo el apoyo dado, por sus comentarios y retroalimentaciones en cada momento. Fueron parte fundamental en el desarrollo y culminación de este proyecto.

Finalmente, gracias **a mis amigas** gracias por estar ahí en cada duda, motivarme a continuar con todo. **Guadalupe**, amiga crítica, gracias infinitas por todo, por esas lecturas, trabajos en equipo, por cada comentario, consejos y motivación.

RESUMEN

“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ACUERDO CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE PARA EL DISEÑO DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN LA CLASE DE INGLÉS”

Diana Laura Gutiérrez Champo

Universidad Autónoma de Chiapas

El presente trabajo de investigación se desarrolló en los cursos sabatinos autofinanciables de la Facultad de Lenguas, campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Por lo tanto, está situado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes de segundo semestre de inglés. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con un diseño de investigación-acción. De ahí que, la investigación fuera diseñada en dos ciclos, siendo el primer ciclo en el periodo agosto – diciembre 2023, y el segundo ciclo en enero – mayo 2024. El objetivo central de esta fue adecuar estrategias de enseñanza aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje del estudiantado para el diseño de experiencias didácticas en el aula de inglés como lengua extranjera. Para la recuperación de información se utilizaron diversas técnicas con el apoyo de dispositivos diseñados para este contexto en específico. De esta forma, para la realización se tomaron en consideración los estilos de aprendizaje del estudiantado de segundo semestre de inglés, así como las estrategias de enseñanza – aprendizaje para el diseño de experiencias didácticas. Por lo tanto, los datos que se obtuvieron a lo largo de los dos ciclos de investigación señalan que la implementación de estrategias creativas en el aula de clase, junto con material sensorial permite al profesorado diseñar experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje sensoriales propuestos por el modelo VARK, lo cual logra la mejora y desarrollo del rol activo del estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Estilos de aprendizaje, modelo VARK, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias creativas, experiencias didácticas, Rol activo.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

LISTA DE TABLAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

LISTA DE FRAGMENTOS

INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema y justificación	1
Objetivo	5
Objetivo general:	5
Objetivos específicos:	5
Preguntas de investigación:	5
PANORAMA GENERAL DEL CAPITULADO.	6
ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS.	8
CAPÍTULO I. ACERCAMIENTO A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	9
1.1 Estilos de aprendizaje.	9
1.2 Elementos de los estilos de aprendizaje	13
1.3 Dispositivos para la identificación de los estilos de aprendizaje.	15
1.4 Teorías de los estilos de aprendizaje	17
1.4.1 Modelo Dunn y Dunn (1975)	17
1.4.2 Modelo de David Kolb	18
1.4.3 Modelo VARK (Visual, Aural, Reading -Write, Kinesthetic)	22
1.5 Los estilos de aprendizaje y el profesorado.	25
1.6 Recapitulación	28

CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.	29
2.1 Aprendizaje significativo	30
2.2 Estrategias de enseñanza.	33
2.2.1 Clasificación de las estrategias de enseñanza	37
2.3 Estrategias de enseñanza creativas	40
2.4 Estrategias de aprendizaje para un aprendizaje significativo.	45
2.4.1 Clasificación de estrategias de aprendizaje significativo.	48
2.5 Recapitulación	51
CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS	52
3.1 El proceso de enseñanza – aprendizaje	53
3.1.1 Elementos del proceso enseñanza aprendizaje.	56
3.2 Experiencia	57
3.3 Tipos de Experiencia.	59
3.3.1 Experiencia pedagógica.	59
3.3.2 Experiencia de aprendizaje.	60
3.3.3 Experiencia didáctica significativa	63
3.4 Actividad didáctica.	65
3.5 Material y recurso didáctico	66
3.5.1 Tipos de material didáctico	68
3.5.2 Evaluación del material didáctico.	69
3.6 Recapitulación	70
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	70
4.1 Paradigma cualitativo	71
4.2 Enfoque investigación - Acción.	73
4.3 El diseño de la investigación	76
4.3.1 El contexto.	76
4.3.2 Participantes	79
4.3.3 Estrategia metodológica	81
4.3.3.1 Observación	82
4.3.3.2 Entrevista a profundidad	83

4.3.3.3	Diario de campo del investigador	84
4.3.3.4	Registros Gráficos	85
4.3.3.6	Fichas Pedagógicas	87
4.3.3.7	Cuestionario	88
4.3.3.8	Escala de opinión	90
4.3.3.9	Autoevaluación	91
4.4	Procedimiento de recolección	92
4.4.1.	Primer ciclo	93
4.4.1.1	Ciclo 1 codificación preliminar	94
4.4.2	Segundo ciclo de la investigación	96
4.5	Procedimiento de análisis de la información	96
4.5.1	Triangulación final	97
4.5.3	Categorización final	102
4.6	Limitantes de la investigación	105
4.7	Recapitulación	106

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO. 107

5.1	Preferencias del estudiantado en la recepción de la información.	107
5.1.1	Preferencia a los elementos visuales	108
5.1.2	Preferencia a los elementos auditivos	111
5.1.3	Preferencia en la información escrita	113
5.1.4	Preferencia a los factores motrices	116
5.2	La diversificación de la clase de inglés a través de experiencias.	119
5.2.1	Las experiencias dinámicas	119
5.2.2	Las experiencias referenciales	123
5.2.3	Las experiencias creativas	127
5.3	El material didáctico en el aula de inglés para la creación de experiencias.	131
5.3.1	Las actitudes del estudiantado a las actividades.	131
5.3.2	Estructura del material didáctico en el aula de inglés.	135
5.3.3	Diseño del material didáctico en el aula de inglés para una experiencia didáctica.	138

5.4 Recapitulación	142
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	143
6.1 Discusión final	143
6.2 Conclusiones del estudio	146
6.3 La propuesta didáctica, Guía didáctica docente: “Experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje en el aula de inglés”.	151
6.4 Recomendaciones para estudios relacionados	153
6.5 Guía didáctica docente: “Experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje en el aula de inglés”.	154
REFERENCIAS	200

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 *Definición de los componentes de los estilos.*

Tabla 2 *Características de los instrumentos para identificar los estilos de aprendizaje*

Tabla 3 *Factores que influyen en la manera de aprender de acuerdo con Dunn – Dunn*

Tabla 4 *Estilos de aprendizaje de acuerdo con David Kolb*

Tabla 5 *Descripción de los estilos de enseñanza de acuerdo con sus características.*

Tabla 6 *Tipos de estrategias de enseñanza*

Tabla 7 *Clasificación de las estrategias de enseñanza propuesta por Navaridas (2004)*

Tabla 8 *Presentación de las estrategias creativas*

Tabla 9 *Clasificación de estrategias de aprendizaje*

Tabla 10 *Taxonomía de estrategias directas propuesta por Oxford*

Tabla 11 *Taxonomía de estrategias indirectas propuesta por Oxford.*

Tabla 12 *Descripción de las fases del proceso de enseñanza – aprendizaje*

Tabla 13 *El proceso de enseñanza – aprendizaje y sus elementos*

Tabla 14 *Las experiencias de aprendizaje y sus características.*

Tabla 15 *Clasificación de los recursos didácticos propuesto por Moya (2010)*

Tabla 16 *Condensación de la información del primer ciclo.*

Tabla 17 *Dispositivos implementados a lo largo de la investigación.*

Tabla 18 *Codificación final*

Tabla 19 *Categorización final*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 *Modelo de David Kolb*

Figura 2 *Actividades para cada estilo de aprendizaje de acuerdo con el modelo VARK.*

Figura 3 *Ventajas del aprendizaje significativo.*

Figura 4 *Tipos básicos de aprendizaje para desarrollar la actividad didáctica.*

Figura 5 *Elementos de la creatividad*

Figura 6 *Características de las estrategias de aprendizaje de lenguas*

Figura 7 *Flujo circular del proceso del paradigma cualitativo.*

Figura 8 *Proceso metodológico de la investigación - acción.*

Figura 9 *Croquis de la Facultad de Humanidades.*

Figura 10 *Entrada Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla.*

Figura 11 *Guion de entrevista a profundidad para conocer los estilos de aprendizaje.*

Figura 12 *Formato digital cuestionario a los estudiantes de segundo semestre*

Figura 13 *Esquema de triangulación final*

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Foto 1 *Salón de segundo semestre de inglés en los cursos sabatinos*

Foto 2 *Salón de clase de segundo semestre turno vespertino.*

Foto 3 *Participantes de primer ciclo de investigación agosto-diciembre 2023.*

Foto 4 *Participantes segundo ciclo de investigación Febrero – mayo 2024.*

Foto 5 *Entrada facultad de Humanidades Campus IV UNACH, Terán.*

Foto 6 *Actividad colaborativa en el aula*

Foto 7 *Lluvia de ideas realizada con la docente investigadora*

Foto 8 *Diseño de cartel y diálogo por parte del estudiantado.*

Foto 9 *Material presentado al estudiantado.*

Foto 10 *Material presentado al estudiantado.*

LISTA DE FRAGMENTOS

Fragmento 1 *Observación a estudiantes, sobre la realización de gráficos para capturar la información.*

Fragmento 2 *Primer cuestionario individual a personas estudiantes.*

Fragmento 3 *Segundo cuestionario individual al estudiantado.*

Fragmento 4 *Primer cuestionario individual a personas estudiantes*

Fragmento 5 *Segundo cuestionario individual a personas estudiantes*

Fragmento 6 *Entrevista a profundidad a una persona estudiante.*

Fragmento 7 *Primer cuestionario a personas estudiantes*

Fragmento 8 *Segundo cuestionario a personas estudiantes.*

Fragmento 9 *Observación participante a una persona estudiante.*

Fragmento 10 *Primer cuestionario a personas estudiantes.*

Fragmento 11 *Segundo cuestionario a personas estudiantes*

Fragmento 12 *Cuestionario relacionado a las actividades realizadas.*

Fragmento 13 *Cuestionario a personas estudiantes.*

Fragmento 14 *Cuestionario al estudiantado.*

Fragmento 15 *Dispositivo de opinión.*

Fragmento 16 *Cuestionario al estudiantado.*

Fragmento 17 *Diario de campo.*

Fragmento 18 *Autoevaluación.*

Fragmento 19 *Autoevaluación.*

Fragmento 20 *Diario de campo.*

Fragmento 21 *Cuestionario al estudiantado*

Fragmento 22 *Diario de campo*

Fragmento 23 *Diario del estudiantado*

Fragmento 24 *Diario del estudiantado*

Fragmento 25 *Diario de campo*

Fragmento 26 *Escala de opinión*

Fragmento 27 *Escala de opinión*

Fragmento 28 *Autoevaluación*

Fragmento 29 *Escala de opinión*

Fragmento 30 *Diario del estudiantado*

Fragmento 31 *Diario del estudiantado*

Fragmento 32 *Diario del estudiantado*

Fragmento 33 *Diario de campo*

INTRODUCCIÓN

La investigación tiene como objetivo explorar cómo la enseñanza del inglés se puede diversificar de acuerdo con los estilos de aprendizaje. Es decir, se trata de explorar las estrategias de enseñanza aprendizaje que coadyuven al aprendizaje del inglés de acuerdo con los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula de lenguas. De esta forma, se procura adecuar las estrategias de enseñanza aprendizaje integrando las características del estudiantado y su contexto.

Considerando lo anterior, la investigación se desarrolla bajo el enfoque de investigación acción, por lo que busca la mejora de la comprensión del contexto escolar y la práctica docente. Así pues, la presente investigación se desarrolla en dos aulas de segundo semestre de inglés de los cursos intensivos autofinanciables de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla en la Universidad Autónoma de Chiapas. Además, como producto de la investigación se presenta una propuesta para el diseño de experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje, que le permitirán al profesorado reconocer e identificar los elementos que se pueden integrar para implementar los estilos de aprendizaje del estudiantado en el aula de lenguas.

Planteamiento del problema y justificación

La presente investigación surge de las experiencias adquiridas a través de los años como estudiante y docente de inglés. Puesto que, a través de un proceso de exploración y reflexión de la propia práctica docente, se logró identificar las necesidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua. Es así como, se reconoce la exploración de actividades para la diversificación del aula de inglés como un área de mejora, con el fin de reconocer nuevas técnicas para presentar y enseñar la lengua inglesa en la que las y los estudiantes reconozcan sus fortalezas y estas sean de ayuda en su aprendizaje.

Considerando que el proceso de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua se debe a una necesidad comunicativa por parte del estudiantado (Ramírez, Ramírez y Bustamante, 2019). Al realizar el proceso de reflexión se identifica que este no se estaba logrando, ya que el enfoque de la clase de inglés estaba centrado en el contenido del libro. Además de tener un enfoque en la parte

de la gramática de la lengua, al respecto Mazariegos, Juárez y Llaven (2020) señalan que los docentes de lengua se centran en la estructura y la gramática del inglés debido al tiempo de estudio de la lengua por el estudiantado. De ahí que, las y los estudiantes realizaban lo presentado en el libro, dando paso a una falta de interés por la lengua inglesa; es ahí donde se identifica que el rol de las y los estudiantes estaba en un segundo plano.

Aunado a lo anterior, otro motivo para la realización de este proyecto de investigación tuvo que ver con la incorporación de una nueva metodología a usar dentro de los cursos sabatinos Autofinanciables de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). En el cual el enfoque central es la persona estudiante y busca desarrollar la lengua inglesa de forma efectiva. Por consiguiente, se analizó el contenido del nuevo libro de texto y se rescata que el libro motiva al aprendizaje activo del estudiantado; sin embargo, la información y actividades tienen una tendencia a la parte oral y auditiva.

Es ahí donde es relevante enriquecer la práctica docente mediante cambios en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tomando en cuenta la importancia de presentar la información a las y los estudiantes mediante diferentes estilos. Esto a través de diversas alternativas, estrategias o técnicas de acuerdo con los estilos de aprendizaje, puesto que “permitirá considerar otros estilos de aprendizaje diferentes al preferido por él mismo, así como mejorar su estilo de enseñanza particular y complementarlo con otros” (González - Peiteado, 2013, p. 57). Esto se debe a que a los estilos de aprendizaje facilitan al estudiantado para obtener conocimientos que les sean transmitidos.

Además, Al-Seghayer (2021) destaca que los estudiantes tienen una forma o preferencia para aprender, la cual está asociada a los estilos de aprendizaje. Es decir, las y los estudiantes tienen maneras particulares para recibir y procesar la información, mismas que son presentadas por el personal docente. De ahí que, Trujillo (2017) señale la importancia de identificar los estilos de aprendizaje y la diversidad de ellos, ya que da la oportunidad de predecir el comportamiento del estudiante en el diseño de una actividad, asimismo comprender la actitud de ellos durante el desarrollo de esta.

De esta manera, al identificar y reconocer los estilos de aprendizaje en las y los estudiantes, se puede influir en la manera de realizar el planteamiento de actividades y presentación de conocimientos. Puesto que, al realizar modificaciones o cambios al quehacer docente, permite que los estudiantes tengan otra reacción ante estas situaciones de aprendizaje (Lozano, 2016). Es así cómo se logra reconocer la importancia de diversificar el aula de clase de una lengua extranjera como una necesidad. Se procura entonces, tomar en consideración los estilos de aprendizaje con el fin de la mejora de la práctica docente y promover un aprendizaje significativo en el estudiantado.

Si bien es cierto, dentro de la clase de inglés se desarrollan actividades en las que se hace uso de diversos recursos y estilos de aprendizaje. De acuerdo con Albán (2017) el profesorado durante su labor es propenso a adoptar en repetidas ocasiones, una sola forma para presentar la información al estudiantado, sin embargo, al hacer uso de una sola forma para presentar la información esta será clara para un pequeño grupo de estudiantes.

Dado que, al evitar diversificar las actividades o la presentación de acuerdo con los estilos de aprendizaje, la información que se pretende compartir no logra ser comprendida por la persona estudiante. Aunado a esto, Romero (2013) sostiene que el personal docente debe guiar a las y los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante experiencias en las que el estudiantado pase a ser un protagonista activo de la sesión. Asimismo, mediante la revisión de literatura, se encontraron investigaciones que abordan la enseñanza del inglés a través de los estilos de aprendizaje.

Por mencionar algunos, Hernández (2004) señala la importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. De la misma manera, Hernández y Cardona (2008) señalan la relación de los estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos del área de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle. Por su parte, Loaiza y Guevara (2012) apuestan por una propuesta pedagógica para optimizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Por último, Díaz (2016) relaciona los estilos de aprendizaje con los métodos pedagógicos en educación superior.

De esta manera, se retoma uno de los objetivos propuesto por González (2011) dentro de la clase de lengua, el cual promueve la participación de la persona estudiante, con el objetivo de desarrollar sus potencialidades, por medio de una guía acertada del personal docente. De esta manera, se considera que, al promover la búsqueda de la diversificación de actividades en el aula, se podrá conceder un desarrollo en las habilidades de las y los estudiantes. Por último, se reconoce que no se trata de un tema nuevo a investigar, sin embargo, estas aportaciones son abordadas bajo enfoques exploratorios. No obstante, el presente tema me resulta de interés e importancia, ya que contribuirá en el mejoramiento de mi práctica docente en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Objetivo

Objetivo general:

Adecuar estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes de segundo semestre de inglés, para la construcción de experiencias didácticas de inglés como lengua extranjera.

Objetivos específicos:

- Identificar los distintos estilos de aprendizaje concurrentes en el aula de inglés.
- Implementar estrategias de enseñanza- aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje del estudiantado de segundo semestre de inglés para fomentar el aprendizaje del inglés.
- Implementar material didáctico de acuerdo con los estilos de aprendizaje, para la construcción de experiencias didácticas para coadyuvar al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes de segundo semestre de inglés que están presentes en el aula de inglés?
2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza- aprendizaje que permiten diversificar la clase de inglés en atención a los estilos de aprendizaje?
3. ¿Qué tipo de material didáctico permiten la construcción de experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje, para potenciar el aprendizaje del idioma inglés?

PANORAMA GENERAL DEL CAPITULADO.

En el primer capítulo se presentan los fundamentos teóricos de los estilos de aprendizaje, en donde se integra una descripción del concepto, además se abordan los dispositivos que apoyan al reconocimiento de los estilos de aprendizaje del estudiantado en el aula. De ahí que se presentan las diversas teorías existentes, esto con el objetivo de apoyarnos en su identificación. Por último, se incluye la relación y diferencia entre estilos de enseñanza y estilo de aprendizaje. Esto con el objetivo de reconocer los estilos de aprendizaje existentes y la forma de reconocerlos en el aula de inglés.

En el segundo capítulo se abordan los fundamentos teóricos acerca de las estrategias de enseñanza aprendizaje. Como primer plano se encuentra el concepto de aprendizaje significativo, mismo que nos ayudará a identificar las estrategias adecuadas para la investigación. De igual manera, se comienza a explorar el concepto de estrategias de enseñanza, las características y su clasificación. Así también, se exploran las estrategias de aprendizaje, se realiza una descripción del concepto, y se presentan las clasificaciones de estas propuestas por Oxford (1998). En este capítulo se procura conocer cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje adecuadas para implementarlos en el aula de inglés de segundo semestre.

En el tercer capítulo, se abordan los fundamentos teóricos acerca de las experiencias didácticas. Así pues, para comenzar el capítulo se presenta el proceso de enseñanza y sus elementos, con el objetivo de conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. Posteriormente, se presenta el concepto de experiencia en el que se describe el concepto y se abordan los tipos de experiencia, tales como experiencia pedagógica, experiencia de aprendizaje y experiencia didáctica. Esto con el objetivo de conocer cómo desarrollar y diseñar una experiencia didáctica en el aula de inglés.

En el cuarto capítulo se expone el proceso llevado a cabo en la investigación con relación a la metodología de la investigación. Este capítulo lo integran el paradigma cualitativo, así como el enfoque de investigación acción. Aunado a esto se integra el diseño de la investigación en donde se aborda el contexto, los participantes durante ambos ciclos de la investigación y los diferentes dispositivos implementados para la recolección de información. Asimismo, se aborda el proceso de recolección de la información partiendo desde la triangulación, codificación y categorización los cuales buscan dar respuesta a las preguntas de investigación.

En el quinto capítulo se presenta la discusión de hallazgos de la investigación, mismos que fueron resultado del proceso de triangulación, codificación y categorización de los dispositivos previamente implementados. Esto con el objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación.

En el sexto y último capítulo, se aborda la discusión final como resultado de los hallazgos. Asimismo, se da respuesta a las tres preguntas de investigación las cuales fueron de apoyo para la construcción de la propuesta didáctica para apoyo del docente de inglés. Además, se exponen algunas recomendaciones para futuras investigaciones que tengan relación con la temática de la presente investigación o bajo el mismo contexto.

ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS.

En el presente apartado, se abordan los antecedentes y referentes teóricos que sustentan la presente investigación. De esta manera, se presentan tres capítulos los cuales son conformados por el capítulo 1 titulado “*acercamiento a los estilos de aprendizaje*”, describe el concepto de estilos de aprendizaje, asimismo presenta los dispositivos para poder identificar los estilos de aprendizaje, de ahí que se aborden las diversas teorías de estilos de aprendizaje que existen actualmente.

Por otro lado, en el capítulo 2 titulado “*estrategias de enseñanza aprendizaje para un aprendizaje significativo*”, se presenta el concepto de aprendizaje significativo, estrategias de enseñanza y sus características, así como una categorización de ellas, además se incluye el concepto de estrategias de aprendizaje en donde se describen y se presenta la clasificación propuesta por Oxford (1998).

Por último, en el capítulo 3 titulado “*experiencias didácticas*”, se aborda la construcción de las experiencias didácticas comenzando del proceso de enseñanza aprendizaje, así como los elementos de dicho proceso. Además, se conceptualiza el término experiencia en la enseñanza aprendizaje, de ahí que se describen los tipos de experiencia, tales como experiencia pedagógica, experiencia de aprendizaje y experiencia didáctica. Como último punto, se describe la actividad y el material didácticos que acompaña a la experiencia didáctica.

CAPÍTULO I. ACERCAMIENTO A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Al estar inmerso un aula escolar, el profesorado se encuentra con situaciones educativas diversas en las que la persona estudiante expresa su preferencia para adquirir la información. De ahí la importancia de reconocer e identificar los estilos de aprendizaje dentro del contexto educativo. Debido a esto, en el presente capítulo se describe el concepto de estilos de aprendizaje, además de los elementos que estos tienen. Además, se realiza una descripción de los dispositivos que apoyan para la identificación de los estilos del aula. Asimismo, se aborda un breve panorama de las teorías de los estilos de aprendizaje, así como el papel del profesorado a través de su estilo de enseñanza y de aprendizaje.

1.1 Estilos de aprendizaje.

Para comenzar se considera pertinente abordar el concepto de estilo, Doria (2012) define el concepto como “una forma de individualización; una forma de mostrarse distinto ante los demás y por ende, identificarse dentro de la masa como un ser único y especial” (p.102). Por lo que se entiende, que son los rasgos que definen a la persona, Lozano (2016) propone la concepción de estilo como la presencia de características o comportamientos, que el individuo manifiesta de acuerdo con el contexto o situación que se encuentre.

En esta perspectiva, Alonso y Gallego (2008) destacan que los estilos surgen de unas bases físicas las cuales rigen la reacción de los individuos ante factores externos e internos en el día a día. Es relevante señalar, que cada estilo señala o enfatiza características particulares del individuo que le da la pertenencia dentro de su contexto (Doria, 2012). Por consiguiente, se puede definir el concepto estilo en el ámbito educativo, como el comportamiento, rasgos o características que la persona adquiere o tiene, de acuerdo con la situación de aprendizaje o enseñanza en la que se encuentre.

De ahí que al abordar el concepto estilos de aprendizaje, se identifique la influencia de diversas estrategias para percibir, procesar y producir los aprendizajes. De esta manera, para la presente investigación abordamos el concepto estilo de aprendizaje, puesto que se pretende reconocer como este puede influir en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para abordar el

concepto de estilos de aprendizaje, es relevante reconocer su origen dentro del campo de la psicología. En los años cincuenta, el concepto de estilos de aprendizaje se hace popular en los psicólogos cognitivistas.

Así pues, Cabrera y Fariñas (2005) señalan a Herman Witkin (1954), como uno de los primeros investigadores interesados por los estilos cognitivos como forma particular de los individuos de percibir y procesar información. El estudio de Witkin hace referencia a los estilos cognitivos y junto con el estudio de Roger Sperry en los años 60's, estos encontraron auge en la educación y resonancia en los pedagogos en países como Estados Unidos, puesto que estaban en la búsqueda de transformaciones educativas (García, 2018).

De esta manera, se reconoce la influencia de los estilos cognitivos, en la educación y en la búsqueda de una actualización al quehacer docente y curricular. No obstante, en el ámbito educativo se realiza una distinción entre estilos cognitivos y de aprendizaje, dado que los psicólogos optaron por el término “estilos de aprendizaje” (Cabrera & Fariñas, 2005), puesto que, el término refleja las diferencias y preferencias de los individuos en diversas situaciones. Esto se debe a que “los estilos cognitivos tienen una relación más directa con las tendencias, mientras que los de aprendizaje se refieren más bien a preferencias y disposiciones” (Lozano, 2016, p. 39).

Es decir, al abordar los estilos cognitivos nos referimos a los procesos mentales y aspectos psicológicos del estudiantado, mientras que cuando hablamos de estilos de aprendizaje nos enfocamos a la forma en que se procesa la información de forma pedagógica. De acuerdo con Smith (1988) los estilos de aprendizaje son las características que la persona estudiante tiene para procesar la información, así como expresar sus sentimientos y comportamientos en el aula de clase.

Por otro lado, Hernández (2018) considera los estilos de aprendizaje como “características personales que por lo general no son percibidas o utilizadas de manera consciente e influyen en la percepción, comprensión y aprendizaje del individuo” (p. 39); por lo que se manifiestan en la persona a través de su comportamiento y sentir. Al estudiar los estilos de aprendizaje, se considera el aula de clase, puesto que es el área donde las y los estudiantes pueden expresar sus destrezas y desarrollarse cognitivamente. Es ahí donde se reconoce que dentro del aula de clase se pueden encontrar e interactuar diferentes estilos de aprendizaje (Rodríguez et al., 2018). Debido a ello,

dentro de los contextos escolares, el profesorado puede verse enfrentado a una variedad de situaciones en las que la persona estudiante haga un esfuerzo por comprender la información.

De ahí que se infiere que la persona estudiante recurra a los estilos de aprendizaje para procesar, percibir la nueva información, y reflejan la personalidad de la persona para aprender. Puesto que “implica preferencias, tendencias y disposiciones” (Lozano, 2016, p.17) que las y los estudiantes tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Debido a esto el estilo de aprendizaje de un individuo es fundamental para su formación educativa, puesto que de ese modo evoluciona su coeficiente (Esclarín, 2015). Dado que las condiciones educativas en las que se encuentre la persona estudiante propician a que identifique si está en la mejor situación para aprender.

Es importante señalar que el estudiar los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes, no busca identificar las diferencias entre ellos, sino procurar identificar la reacción y actuación de las mismas ante situaciones de aprendizaje (Zapata, 2010). Esto se debe a que, los estilos de aprendizaje son flexibles, dependiendo la situación en la que la persona estudiante se encuentre, tal como lo señala Hernández (2018) “existen en un continuo, aun cuando frecuentemente sean descritos como opuestos” (p. 39). Así pues, la persona estudiante puede recurrir a un estilo de acuerdo con la situación que se encuentre.

Es decir, se puede manifestar más de un estilo de aprendizaje, de ahí que se argumente el valor neutro de cada estilo, dado que ningún estilo es mejor que otro, puesto que cada uno se complementa para fortalecer el aprendizaje. Aunado a lo anterior, Cabrera y Fariñas (2005) proponen cuatro dimensiones diferentes de los estilos de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje en el que el estudiantado pueda potenciar sus destrezas, así como realizar procesos de introspección de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, Cabrera y Fariñas (2005) describen las dimensiones de los estilos de aprendizaje de la siguiente manera:

- Formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje).
- Formas preferidas de procesar la información.
- Formas preferidas de orientarse temporalmente hacia el cumplimiento de sus metas como aprendices.

- Formas preferidas de orientarse socialmente hacia la realización de tareas y la solución de problemas.

Los autores proponen estas cuatro dimensiones, puesto que, a través de ellos se puede expresar la personalidad de cada individuo. Por lo consiguiente, los estilos de aprendizaje pretenden que el estudiantado perciba la información no solamente en contextos de aprendizaje, sino a través de diversos contextos socio afectivos, en donde pueden acceder a la información de manera particular.

Es así como al identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado se da apertura a que se promueva su formación integral, dado que “promueve el crecimiento pluridimensional del ser humano, desarrollando en ellos todas sus características, condiciones y potencialidades para lograr su realización plena” (Alonzo et al., 2016, p.110). Es decir, la persona estudiante puede desarrollar destrezas que le pueden servir a futuro, por medio de actividades de enseñanza en la que el estudiantado logre relacionar sus conocimientos con su contexto real.

No obstante, se reconoce que la persona estudiante aprende de forma diferente y a un ritmo distinto, al respecto, Sánchez (2018) menciona “cuando todos los alumnos parten del mismo nivel, vamos avanzando en el aprendizaje nos damos cuenta de que no todo el alumnado avanza al mismo ritmo ni aprende de la misma forma habiendo recibido la misma transmisión de conocimientos” (p.180); sin embargo, esto puede ser por diversos factores como la falta de conocimientos previos o el interés de la persona estudiante.

De ahí la importancia de hacer al estudiantado consciente del estilo de aprendizaje que desarrolla o tiene dentro del aula de aprendizaje. De esta manera, la persona estudiante puede reconocer sus fortalezas e implementar estrategias que propicien un aprendizaje autónomo, independiente, continuo y creativo (Alonzo et al., 2016). Dado que al tener ese conocimiento la persona estudiante puede ser capaz de resolver situaciones a nivel profesional. Como resultado el estudiantado logra un aprendizaje significativo, puesto que usa de forma equilibrada su estilo de aprendizaje (Alonzo et al., 2016). Esto a través de diversas actividades de aprendizaje, ya que la persona estudiante no puede ser limitada a un tipo de actividad.

De modo que el profesorado a través de las estrategias de enseñanza aprendizaje pueda potencializar o desarrollar los estilos de aprendizaje. Tal como lo señala Gamboa, Briceño y Camacho (2015) “los estilos de aprendizaje se pueden desarrollar por medio de estrategias de enseñanza aprendizaje en las que el enfoque sean los canales de percepción que la persona estudiante tiene” (p. 521). Es por ello, que se debe de procurar conocer estrategias de enseñanza aprendizaje que puedan implementarse de acuerdo con los estilos de aprendizaje.

Esto sucede porque el estilo de aprendizaje se desarrolla a la vez que la persona estudiante va adquiriendo los conocimientos que se le presentan (Sánchez, 2018). De ahí la importancia del profesorado de reconocer los estilos de aprendizaje del aula, ya que brinda una calidad educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, permite a la persona docente “adaptar su metodología de enseñanza a las características propias del grupo de aprendizaje” (Alonzo et al., 2016, p.113). De esta manera, tanto la persona estudiante como el profesorado comprende el proceso de enseñanza aprendizaje y pueden lograr así un aprendizaje significativo.

1.2 Elementos de los estilos de aprendizaje

Tomando en consideración la diversidad conceptual con relación al concepto estilos de aprendizaje. Diversos autores hacen referencia a las preferencias, a los estilos cognitivos y a los estilos de personalidad. Por consiguiente, se presentan algunos elementos que conforman los estilos de aprendizaje. Al respecto, Alonso y Gallego (2008) señalan que los estilos de aprendizaje se conforman por dos elementos: el estilo cognitivo y las estrategias de aprendizaje. Además, identifican tres elementos psicológicos que pueden conformar el estilo, estos siendo: componentes afectivos, cognitivos y de comportamientos. Por lo que se comprende, que para los autores estos componentes manifiestan el modo en el que el individuo construye y procesa su propio aprendizaje.

Por su parte Roque et al. (2023) argumentan que los “Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos” (p.3), son elementos que indican la forma en que las y los estudiantes pueden percibir, interactuar y reaccionar ante situaciones de aprendizaje. Debido a ello, se consideran estos elementos como parte de los estilos de aprendizaje. Además, Rodríguez et al. (2018) señalan que

al abordar los estilos estos están determinados por componentes biológicos, mismos que hacen referencia a la edad y el desarrollo de la persona estudiante, puesto que estos componentes son un apoyo al profesorado para reconocer en qué etapa está situada la persona estudiante.

Es relevante señalar que los elementos de un estilo de aprendizaje son definidos o puntualizados de acuerdo con la teoría que se quiere estudiar, sin embargo, tomando en cuenta lo presentado por los autores, los componentes en común en cada propuesta son los rasgos cognitivos, afectivos, y fisiológicos. Es así como Lozano (2016) indica los componentes de un estilo tomando considerando a diversos autores y sus teorías. De esta manera señala los siguientes conceptos: disposición, preferencias, tendencia, patrones conductuales, habilidad y estrategia de aprendizaje (véase tabla 1).

Tabla 1.

Definición de los componentes de los estilos.

COMPONENTES DE LOS ESTILOS	
Disposición	Es un estado físico o psicológico del individuo, para realizar una acción, esta disposición se acompaña de la motivación que una persona pueda tener para llevar a cabo una actividad.
Preferencias	Hacen referencia a una elección consciente de una persona, determinada por el control y la voluntad del individuo.
Tendencia	Es la predilección de la persona a realizar o llevar a cabo una acción de cierta manera.
Patrones conductuales	Hacen referencia a las manifestaciones que la persona presenta ante situaciones determinadas.
Habilidad	Es la capacidad de una persona, ya sea física o intelectual sobresaliente con respecto a otras capacidades o talentos.
Estrategias de aprendizaje	Hace referencia a una serie de pasos que conforman un procedimiento para la realización de una tarea.

Nota: Esta tabla presenta la descripción de los componentes de los estilos. Adaptado de Lozano (2016).

Así pues, cuando hablamos de que el estilo de aprendizaje es un conjunto de muchos componentes, nos referimos a que de alguna forma todos ellos influyen en que la persona estudiante, reconozca y logre identificar la manera óptima de aprender. Por otro lado, la mayoría de los autores incluye dentro de su descripción de estilos de aprendizaje, elementos cognitivos, fisiológicos, así como los afectivos.

De esta manera, podemos inferir que un estilo, influye en el desempeño de una persona dado que engloba la manera en que percibe y procesa toda información que sea proporcionada. No obstante, existe una base fisiológica que distingue a cada uno de los estilos (Alonso y Gallego, 2008), esto se puede observar, a través de las distintas teorías de estilos de aprendizaje propuestas por los autores, mismas que se abordarán más adelante.

1.3 Dispositivos para la identificación de los estilos de aprendizaje.

Dentro de este orden de ideas, debido a la diversidad de definiciones relacionadas al concepto estilos de aprendizaje, así como autores interesados en el estudio de ellos, se reconocen diferentes dispositivos para identificar los estilos de aprendizaje. Al respecto, García et al. (2009) refieren una relación del campo educativo, profesional, psicológico y pedagógico en el diseño de estos. Por lo que, cada instrumento establecido fue diseñado con el propósito de identificar o medir los estilos de aprendizaje, dado que “cuentan con la validez y fiabilidad probada a lo largo de los años y expuesta en un gran número de libros y en publicaciones de artículos científicos” (García et al., 2009, p. 4).

Por otra parte, autores como Ribes (2009) y Delgado et al. (2016) sostienen que el comportamiento o las preferencias de las y los estudiantes no deben de ser medidos por inventarios, sino que deben ser observados en las interacciones naturales que el estudiante tiene. No obstante, Lozano (2016) señala que no todo lo observable dentro de un contexto de aprendizaje hace referencia o responde a la perspectiva del docente frente al fenómeno a estudiar. Esto se debe a que en ocasiones dentro del aula de clase no basta solamente con la observación, entrevista o percepciones del docente para construir un conocimiento sobre el contexto estudiado, sino que se necesita del conocimiento de la teoría para poder identificar los estilos en el aula.

Debido a esto, Lozano (2016) realiza una descripción de los modelos sobre las tendencias y preferencias dentro de los estilos de aprendizaje (*véase tabla 2*), realizados por diversos autores; así pues, describe los siguientes instrumentos: inventarios, test, observación, entrevistas y análisis de tareas.

Tabla 2.

Características de los instrumentos para identificar los estilos de aprendizaje.

DISPOSITIVO	DESCRIPCIÓN
Inventarios	Refleja la información que la persona desea transmitir. Las respuestas pueden estar condicionadas a lo que la persona desea contestar, no necesariamente reflejan la realidad de manera objetiva. Pueden ser de dos tipos: Autorreporte directo o indirecto.
Tests	Corresponden al campo de la psicología y se utilizan más en el estudio de estilos cognitivos. El uso de reactivos que utilizan figuras es una característica del instrumento.
Observación	Se puede realizar por medio de un listado de características observables, acerca del comportamiento ante ciertas situaciones de aprendizaje. De igual manera, se pueden plasmar estas observaciones en bitácoras o diarios, mismas que pueden ayudar a la mejora del aprovechamiento de las y los estudiantes.
Entrevistas	Conversaciones que la persona docente puede tener con las y los estudiantes con el propósito de recabar información sobre sus preferencias de aprendizaje. Las preguntas pueden variar de acuerdo con el nivel y el propósito de la persona entrevistadora.
Análisis de tareas	La realización de la tarea y el proceso de ella por parte de la persona estudiante; como la organización, limpieza, creatividad y el manejo de ideas pueden indicar ciertos patrones de personalidad y de nivel de dedicación.

Nota: Esta tabla aborda los instrumentos para identificar los estilos de aprendizaje. Adaptado de Lozano (2016).

Es así como reconocer e identificar la variedad de instrumentos que se pueden diseñar o recabar para identificar y corroborar los estilos de aprendizaje es de suma relevancia, puesto que logra darle mayor sustento a la información y datos que la persona desea recuperar. Tal como lo señala, Lozano (2016) “cuanta más información se recabe sobre una persona mediante diferentes fuentes, mayor será la precisión para diagnosticar su perfil estilístico, y de esa manera podrán hacerse mejores intervenciones educativas que favorezcan el aprendizaje” (p. 26).

Por consiguiente, dentro de un contexto de aprendizaje la persona docente debe de procurar el instrumento que mejor se adapte a su contexto educativo. El cual pueda otorgar información auténtica y veraz sobre las preferencias o estilos de las y los estudiantes. Por otro lado, como parte de las diversas teorías de los estilos de aprendizaje, existe una diversidad de modelos, en los que el individuo puede identificar su estilo de aprendizaje. Estos como se mencionó anteriormente, se presentan como test los cuales pueden ser presentados de manera física y virtual.

1.4 Teorías de los estilos de aprendizaje

Al abordar las teorías de los estilos de aprendizaje, se reconocen diversas clasificaciones de estos, uno de ellos dividido en tres categorías: centrados en la cognición, en la percepción y en la personalidad (Pantoja, et. al 2013). De igual manera, algunos autores se enfocan en dos ramas la forma de percibir la información y de procesarla. Por consiguiente, para la presente investigación debido a la diversidad de teorías se destacan el modelo de Dunn y Dunn (1972), el modelo de Kolb (1974) y la teoría de estilo de aprendizaje de Neil Fleming (2001).

1.4.1 Modelo Dunn y Dunn (1975)

Dentro del estudio de los estilos de aprendizaje, uno de los modelos destacados es el propuesto por Rita y Kenneth Dunn en la enseñanza a nivel primaria y secundaria. Para los autores el estilo de aprendizaje se puede definir como la forma en que el individuo procesa, internaliza y retiene información nueva y difícil (Hawk y Shah, 2007). Para los autores los estilos de aprendizaje los integran 18 elementos externos que provienen de cuatro estímulos básicos influyen en las habilidades de los individuos para comprender y retener información (García, 2017). Dicho de otro

modo, el estilo de aprendizaje está conformado por un grupo de elementos externos que influyen en un contexto de aprendizaje en el que el estudiantado se encuentre.

Por consiguiente, los autores proponen en un principio 18 elementos externos, que posteriormente se ampliaron a 24 que, por medio de estímulos, mismos que afectan el desempeño de una persona para recibir y procesar información (Zanuy, 2007). De igual manera, estos 24 elementos se dividen en cinco categorías de estímulos que el estudiante puede recibir dentro de un contexto de aprendizaje, las cuales se especifican a continuación (*Véase tabla 3*)

Tabla 3.

Factores que influyen en la manera de aprender de acuerdo con Dunn – Dunn.

ESTÍMULOS	ELEMENTOS EXTERNOS
Ambiente inmediato	Sonido, luz, temperatura, diseño, forma del medio.
Emociones	Motivación, persistencia, responsabilidad, estructura.
Necesidades sociológicas	Trabajo individual, con adultos, con uno o dos amigos, pequeño grupo.
Necesidades Físicas	Alimento, tiempo, movilidad, percepción.
Psicológico	Analítico – global, reflexivo. Impulsivo, dominancia cerebral (hemisferio derecho – hemisferio izquierdo)

Nota. La tabla presenta los estímulos y elementos que influyen en los estilos de aprendizaje de acuerdo con Dunn y Dunn. Adaptado de: Zanuy, (2007).

Así pues, Gallego y Alonso (2007) señalan la relevancia del reconocimiento de los estímulos dentro del contexto de aprendizaje. Dado que al identificar estos en las y los estudiantes, favorece al docente en su práctica al buscar alternativas para integrar o eliminarlos en el contexto educativo.

1.4.2 Modelo de David Kolb

David A. Kolb (1984) propone la teoría de aprendizaje experimental (TAE), en la que plantea un modelo para identificar los estilos de aprendizaje en adultos. Cabe señalar que para realizar su propuesta Kolb se basa en los trabajos de Dewey, Lewin y Piaget, con el fin de desarrollar un modelo dinámico, en el que el proceso de aprendizaje parte desde la experiencia. Por ende, la teoría de aprendizaje experimental señala al aprendizaje como la creación del conocimiento en las y los estudiantes, por medio de un proceso a través de las experiencias dentro del aula (Tripodoro y De Simone, 2015). Es decir, una persona logra concretar un aprendizaje al combinar experiencias previas y el ambiente en el que está rodeado.

Ahora bien, Kolb (1984) identifica la percepción y el procesamiento de información como dimensiones principales dentro del aprendizaje. De ahí que señale al aprendizaje como el resultado de la percepción de las personas y la forma en que procesan esta información. De esta forma, describe dos tipos opuestos de percepción: la Conceptualización Abstracta (CA) (y generalizaciones) y la Expresión Concreta (EC) (Lozano 2016). En el primer tipo de percepción CA, las personas generan sus conocimientos a través de una integración de observaciones y conceptos a una teoría sólida. No obstante, las personas dentro del segundo tipo de percepción EC hacen uso de las teorías para la toma de decisiones y resolución de problemas.

De igual manera, Kolb identificó dos extremos en el procesamiento de información: la Experimentación Activa (EA) y la Observación Reflexiva (OR) (Lozano 2016). Las cuales hacen referencia al contexto y las experiencias del aprendiente. Por consiguiente, Kolb propone un modelo de cuatro cuadrantes, en las que define cuatro estilos de aprendizaje: Acomodador, Divergente, Convergente y Asimilador (*Veáse Figural*).

Figura 1.

Modelo de David Kolb.



Recuperado de Silva (2018).

Considerando la figura anterior, el modelo de David Kolb cubre cuatro fases: La experiencia concreta, experimentación activa, observación reflexiva y la conceptualización abstracta, las cuales representan “un modo diferente de experiencia de la realidad” (Zanuy, 2007, p. 48). Además, se integran los cuatro estilos de aprendizaje (divergentes, acomodador, convergente, asimilador) los cuales surgen como la consecuencia de las diversas combinaciones posibles, de acuerdo con el lado dominante de cada dimensión (Zanuy, 2007).

Tomando en cuenta los estilos de aprendizaje antes mencionados, Kolb diseña un cuestionario titulado *Learning Style Inventory (LSI)*. El cual comprende de 12 reactivos donde los participantes asignan un rango de valores a los enunciados (Salazar, 2017), con el fin de identificar su estilo de aprendizaje. De esta forma, Gallego y Alonso (2008) presentan una descripción de los estilos de aprendizaje de Kolb (*Véase tabla 4*).

Tabla 4.

Estilos de aprendizaje de acuerdo con David Kolb.

ESTILO DE APRENDIZAJE	COMBINACIÓN	CARACTERÍSTICA
Acomodador	(Experiencia Activa + Experiencia Concreta)	Fortalezas: la ejecución y experimentación. Se adapta a diversas situaciones, le gusta el trato personalizado. Cuando la teoría no concuerda con la realidad, abandona la teoría. Es opuesto al asimilador.
Divergente	(Observación Reflexiva + Experiencia Concreta)	Opuesto al convergente. Fortalezas: la imaginación, observa la situación desde diversas perspectivas. Emotivo, imaginativo. Interesado por la relación personal.
Asimilador	(Observación Reflexiva + Conceptualización Abstracta)	Fortalezas: Creación de modelos teóricos, razonamiento inductivo. Hábil para integrar diversas observaciones. La teoría debe ser lógica, aunque no concuerde con la realidad. Interesado en datos abstractos que en las personas.
Convergente	(Conceptualización Abstracta + Observación Reflexiva)	Fortalezas: Aplicación práctica de ideas, enfoca el problema a través del razonamiento hipotético – deductivo. Es poco emotivo y prefiere tratar con números.

Nota. La presente tabla describe los cuatro estilos de aprendizaje propuesto por David Kolb.

Adaptado de: Gallego y Alonso (2007)

Es así como el modelo de David Kolb propone que las preferencias o estilos de aprendizaje de los estudiantes se pueden dividir en cuatro tipos: acomodador, divergente, asimilador y convergente. Por lo tanto, Kolb demuestra que el estudiantado no aprende de la misma manera en el aula de clase, sino que el profesorado debe de buscar diversas estrategias para presentar la información a las y los estudiantes (Rodríguez, 2018). Además, estos aparecen cuando la persona estudiante experimenta y tiene una experiencia con su aprendizaje.

1.4.3 Modelo VARK (Visual, Aural, Reading -Write, Kinesthetic)

Neil Fleming pedagogo neozelandés, propone el modelo VARK (1992), el cual describe las preferencias de las y los estudiantes por medio de modalidades sensoriales. Además, Fleming y Baume (2006) argumentan que los estilos de aprendizaje son una descripción del proceso o de las preferencias de aprendizaje. De esta manera, al identificar la preferencia la modalidad en la que el estudiantado aprende, estos se pueden beneficiar mediante la adecuación de actividades o estrategias para presentar la información (Lozano, 2013b).

Cabe considerar, la base teórica para diseñar el Modelo VARK, Fleming relaciona los estudios de Brunner (1967) y Piaget (1990) los cuales describen de manera general la asimilación de conocimientos del entorno en el que una persona se encuentre. Por medio de tres modalidades sensoriales: Visual, auditiva y kinestésica (De Dienheim et al., 2019). No obstante, Fleming y Mills (1992) consideran los procesos sensoriales perceptivos involucrados en la lecto-escritura, por lo que deciden incluir esta como cuarta dimensión en su enfoque sobre los estilos de aprendizaje (Castillo & Mendoza, 2015). De ahí que, el modelo tome el nombre de VARK, por sus siglas en inglés (**V**isual, **A**ural, **R**ead – **W**rite, **K**inesthetic), mismo que será descrito a continuación:

- **Visual (*Visual*):** preferencia por maneras gráficas y simbólicas de representar la información.
- **Auditivo (*Aural*):** preferencia por escuchar la información.

- **Lectoescritura (Read-write):** preferencia por información impresa en forma de palabras.
- **Kinestésico (Kinesthetic):** preferencia perceptual relacionada con el uso de la experiencia y la práctica, ya sea real o simulada (Fleming & Baume, 2006).

El modelo VARK hace uso de estos canales para procesar la información, por medio de un cuestionario para poder dar respuesta a las preferencias del estudiantado en cuanto a su aprendizaje (González et al., 2012). Así pues, para lograr identificar estas preferencias, los individuos en el cuestionario deben contestar preguntas indirectas de opción múltiple. Cada opción corresponde a las preferencias antes mencionadas, por lo que al responder cada enunciado o pregunta se encuentra escogiendo un estilo (Rodríguez et al., 2016), aunado a esto, también podemos identificar estas preferencias por medio de la observación, entrevista y el análisis de tareas.

Es relevante señalar que un individuo puede tener más de una preferencia de aprendizaje, a pesar de que el modelo señale estas como individuales. Dentro de este orden de ideas, Fleming y Mills (Castillo y Mendoza, 2015) afirman “aunque algunas personas pueden tener una fuerte preferencia por un estilo de aprendizaje, muchos estudiantes pueden presentar afinidad por dos o más dimensiones sensoriales en los que procesan mejor la información” (p. 36). Es decir, un individuo a pesar de tener una preferencia por un solo estilo de aprendizaje, en ocasiones estos pueden variar y se puede presentar estudiantado con más de una preferencia en los estilos de aprendizaje.

Al respecto, Lozano (2013) concuerda con Fleming y Mills al señalar la posibilidad de identificar a individuos multimodales (que poseen más de una preferencia de aprendizaje), o individuos que hagan uso de una preferencia en situaciones determinadas dentro de los contextos escolares. Ahora bien, estas combinaciones entre más de un estilo de aprendizaje son reconocidas como: Bimodal (Preferencia en dos dimensiones), trimodal (preferencia por tres dimensiones) y “multimodal” en aquellos sujetos con preferencia en las cuatro dimensiones (Castillo & Mendoza, 2015).

Conviene subrayar, que estas preferencias pueden variar dependiendo el contexto de aprendizaje del estudiante, como plantea Wright y Stokes (2015) al indicar las diferencias entre los estilos de aprendizaje de la persona estudiante de manera individual, con los estilos de aprendizaje que hacen uso en el área o disciplina que se elija estudiar. Tal como Wright (2015) señala respecto a las preferencias de diversos grupos de estudiantado: estudiantes de derecho con una preferencia por la lecto escritura, mientras que un estudiante de diseño, artes o sistemas tienen una preferencia a lo visual.

En esta perspectiva, Fleming y Baume (2006) afirman que más que clasificar a las y los estudiantes, el modelo promueve el diálogo entre el profesorado y el estudiantado para la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza, en pro de la mejora del aprendizaje. Por lo tanto, el profesorado debe procurar identificar estas preferencias para buscar las mejores estrategias con base a estos estilos, mismos que ayudaran al estudiantado.

De esta manera, Fleming (2001) propone una variedad de estrategias y sugerencias para combinar el estilo de enseñanza con los estilos de aprendizaje. Los cuales se dividen en las cuatro preferencias antes abordadas: Visual, Auditivo, Lectoescritor y Kinestésico (Visual, Aural, Reading – writing, Kinesthetic), a continuación, se presentan estas en la siguiente figura 2.

Figura 2

Actividades para cada estilo de aprendizaje de acuerdo con el modelo VARK.



Recuperado de Fleming (2001).

De esta forma se entiende que cuando se habla de aprendizaje es importante tener en consideración las preferencias de las y los estudiantes, ya que son la fuente de recepción de información. Al respecto, Rodríguez et al (2018) recomiendan abordar las cuatro preferencias del estudiantado, de esta manera cada preferencia puede ser utilizada en diversas situaciones de aprendizaje. Puesto que, estas se pueden adaptar a distintas áreas de la educación, como la enseñanza de la lengua inglesa.

1.5 Los estilos de aprendizaje y el profesorado.

El profesorado se encuentra en una necesidad de desarrollar en el estudiantado el aprendizaje activo (Esquivel et al., 2007). Debido a esto, el profesorado debe indagar por diversas estrategias o maneras para promover el aprendizaje, una de ellas siendo los estilos de aprendizaje. Esto se debe a que, al reconocer los estilos de aprendizaje del estudiantado a su cargo, el profesorado puede “ajustar la acción educativa y sus componentes de la forma más eficaz: la planificación, el diseño y tipo de actividades, los tiempos, los contenidos, los agrupamientos, etc.” (Becerra, 2016, p.3).

De esta manera, al reconocer los estilos de aprendizaje dentro de un contexto escolar, el profesorado puede promover la mejora del aprendizaje y del proceso de éste. Puesto que, al tener conocimiento de los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula permite crear ambientes de aprendizaje o experiencias didácticas, las cuales procuran que el estudiantado construya su aprendizaje (Saldaña, 2010). Ahora bien, a pesar de identificar los estilos de aprendizaje en el aula, no es factible que el profesorado ajuste todas las actividades a estos, más bien procurar la reflexión para adoptar el estilo de aprendizaje que se considere pertinente para los objetivos de la lección (Valdivia, 2015). Es así como se reconoce que, si bien identificar los estilos de aprendizaje es un apoyo al docente, de igual manera se debe de promover el uso de más de un estilo de aprendizaje. Con el propósito que la persona estudiante pueda lograr desarrollar conocimientos.

Si bien, es necesario que el docente identifique el estilo de aprendizaje del estudiantado, de igual manera es de vital importancia que identifique su propio estilo de aprendizaje. Esto se debe a que el docente tiende a “enseñar como a él le gustaría aprender, y lo hace en función de su propio estilo de aprendizaje” (Gutiérrez, 2018, p. 92). Por lo que en ocasiones el profesorado se encuentra en una sola forma de presentación de información, el cual no será del todo apta para todo el estudiantado. Es ahí donde se puede relacionar el estilo de aprendizaje y el estilo de enseñanza del profesorado, ya que al presentar de una forma permanente la información a la persona estudiante, consigue que no se desarrollen del todo sus potencialidades.

Al respecto, Zhang y Sternberg (2004) exponen el estilo de enseñanza como el “estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente” (p. 4). Así pues, durante la actividad didáctica la persona docente se ve influenciado por su estilo de aprendizaje, por lo que el estilo de enseñanza da respuesta a las acciones que se realizan dentro del aula, ya sean actividades o presentación de información.

Aunado a lo anterior, Zapata (2010) señala las características de las y los docentes por medio de características sensoriales con base a sus preferencias instruccionales propuestas por Bonwell y Hurd (1997) (*Véase tabla 5*). Las cuales se pueden relacionar con los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula, de esta manera, se entiende la importancia del docente en generar y desarrollar un conocimiento acerca de los estilos de aprendizaje y su influencia en los estilos de enseñanza.

Tabla 5.

Descripción de los estilos de enseñanza de acuerdo con sus características.

Estilos de enseñanza y sus características.	
Tipo de profesor	Preferencia instruccional
Profesor visual	<ul style="list-style-type: none"> · Usan ilustraciones en sus explicaciones · Usan diagramas, cuadros, flechas, mapas conceptuales. · Emplean videos para ejemplificar situaciones o demostrar eventos de una determinada manera. · Hacen exámenes escritos con diagramas, dibujos, cuadros o mapas.
Profesor auditivo	<ul style="list-style-type: none"> · Usan la voz en sus explicaciones · Usan audios o conversaciones directas de persona a persona. · Promueven la discusión en el salón de clase. · Organizan seminarios, exposiciones grupales, interacción grupal y diálogos. · Hacen exámenes escritos con puras palabras.

Profesor lector/ escritor	<ul style="list-style-type: none"> · Usan texto escrito para sus explicaciones. · Dan resúmenes y apuntes a sus estudiantes. · Promueven la lectura. · Solicitan tareas de argumentación y discusión en forma escrita. · Exámenes de ensayo (define, justifica, analiza).
Profesor quinestésico	<ul style="list-style-type: none"> · Ejemplos de la vida real para sus explicaciones. · Presentan estudios de caso, tareas prácticas y visitas a lugares. · Llevan objetos al salón de clase para ilustrar algún tema. · Promueven el juego de roles, demostraciones, pruebas prácticas.

Nota: Esta tabla describe algunos los estilos de enseñanza y los tipos de profesor propuestos por Bonwell y Hurd, (1997 citado en Zapata 2010, p. 54).

Como se observa en la tabla 5, los estilos de enseñanza y tipos de profesorado se relacionan con los estilos de aprendizaje sensoriales. Es ahí donde se reconoce la importancia de identificar el estilo de aprendizaje del profesorado en el aula de lenguas. Puesto que, al tener un estilo de enseñanza característico en el aula, el estudiantado sólo podrá desarrollar una habilidad. Por ello, al detectar las preferencias de aprendizaje y enseñanza propias de la persona docente, se obtienen beneficios de estos por medio de la integración de estrategias que coadyuvan el aprendizaje del estudiantado (Zapata, 2010). De esta manera, la persona estudiante se ve beneficiada en el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que el aula de clase se vuelve diversa y desarrolla experiencias en las que pueda desenvolverse de acuerdo con sus habilidades

1.6 Recapitulación

En este primer capítulo se presentó y examinó de manera precisa los aportes teóricos sobre los estilos de aprendizaje, dado que nos dirigen hacia la explicación sobre las acciones que las y los estudiantes realizan dentro del aula, durante un proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, los conceptos y las discusiones acerca del tema nos guían en lo que concierne a la fase de análisis de la información recuperada. En este sentido, se comienza con los orígenes de los estilos de aprendizaje dentro del campo de la psicología, para poder proceder con algunas de las definiciones del concepto desde la mirada de los estilos dentro del campo educativo. De esta manera, se comprende la presencia de los estilos de aprendizaje en el aula de clase de la lengua inglesa.

De igual manera, se abordaron los componentes de los estilos de aprendizaje, así como los diversos instrumentos para identificar los estilos de aprendizaje, mismos que luego son una dirección durante la estrategia metodológica. Se examinaron también las diversas teorías de los estilos de aprendizaje, en la que se reconoce y se aborda los estilos de aprendizaje sensoriales, los cuales son una guía para la persona docente. Por último, se explora la relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Mismos, que dan una perspectiva al docente sobre su práctica y la forma en que esta se presenta la información. Habiendo discutido el presente constructo, en el capítulo siguiente se presentan las estrategias de enseñanza – aprendizaje para un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje son aquellas en las que la persona docente puede recurrir para propiciar el aprendizaje en el estudiantado. De ahí que, durante la implementación de estas, se busque que las y los estudiantes logren aprendizajes a largo plazo, mismos que son aquellos aprendizajes en los que la persona estudiante pueda recurrir en cualquier punto de su vida. De esta forma, en el presente capítulo se abordan los conceptos: aprendizaje significativo, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, con su respectiva clasificación.

Es necesario establecer una distinción entre las estrategias de aprendizaje y de enseñanza, misma que se realiza de acuerdo con la psicología cognitiva. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) mencionan que si el individuo que realiza el ejercicio estratégico es el estudiante se denominan “estrategias de aprendizaje”, puesto que promueven el aprendizaje autónomo; así bien si el que lo realiza es el docente lleva por nombre “estrategias de enseñanza”.

2.1 Aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo hace su aparición en los años sesenta, propuesta por David Ausubel en 1963 reiterada en su obra: *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva* (2000). No obstante, a pesar de ser una teoría propuesta en el siglo pasado, en la actualidad se sigue haciendo uso de ella, y la promulgan como “referente para la organización de la enseñanza en una cultura educativa” (Moreira, 2017, p. 2). El objetivo del aprendizaje significativo es que las personas estudiantes y docentes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, logren aprendizajes permanentes y que se puedan trasladar a un contexto social.

Desde el punto de vista de Ausubel (1963) el ser humano aprende y retiene información en contextos de aprendizaje. Por consiguiente, los conocimientos se deben de presentar de manera gradual y coherente, puesto que el aprendizaje se construye a partir de conceptos sólidos (Ausubel, 2002). Dicho de otro modo, en un contexto de aprendizaje los conceptos a presentar deben de tener

un orden y coherencia, considerando al público receptor de la información, puesto que está en proceso de construir aprendizajes claves.

En esta perspectiva, Moreira (2017) y Latorre (2017) proporcionan un acercamiento al concepto de aprendizaje significativo. Los autores señalan que este tipo de aprendizaje permite al individuo lograr nuevos aprendizajes, alcanzando un pensamiento crítico y reflexivo de estos, al aplicarlos en situaciones ajenas al contexto educativo. Por otro lado, es relevante mencionar que para señalar un aprendizaje como significativo debe permanecer a largo plazo (Bolívar, 2009). De ahí que, dentro del ámbito de la educación se busque y tenga por objetivo que el estudiantado pueda poner en práctica lo aprendido en cualquier momento de su vida.

Ante esto, Bolívar (2009) plantea “presentar al alumno los conocimientos de manera coherente y no arbitraria, “construyendo” de manera sólida, los conceptos, interrelacionándolos unos con otros en forma de red de conocimiento” (p. 2). Por lo tanto, a mayor organización de la presentación de conocimientos en contextos de aprendizaje, mayor construcción de aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva Baque y Portilla (2021) concuerdan con Bolívar (2009) al señalar el aprendizaje significativo como un método de aprendizaje a largo plazo. Puesto que, permite crear un enlace entre lo conocido por el estudiantado y los conocimientos presentados en clase por el profesorado.

De ahí que dentro de las aulas de clase de lengua extranjera se busque conectar con las experiencias previas de las y los estudiantes, para que, al presentar la información nueva, el estudiantado realice esta conexión. En otras palabras, los contenidos presentados deben tener una relación con la estructura cognitiva del estudiantado, por lo que se deben de presentar los nuevos conocimientos con claridad, coherencia y de manera significativa. No obstante, hay que mencionar la importancia de la persona para el aprendizaje, dado que esta será clave para el éxito del aprendizaje significativo.

Así pues, Ausubel (1963) argumenta que, si el estudiantado tiene la intención de memorizar los contenidos, el aprendizaje sin importar lo significativo de la información será mecánico. Por consiguiente, “el aprendiz no puede ser un receptor pasivo; muy al contrario. Debe hacer uso de

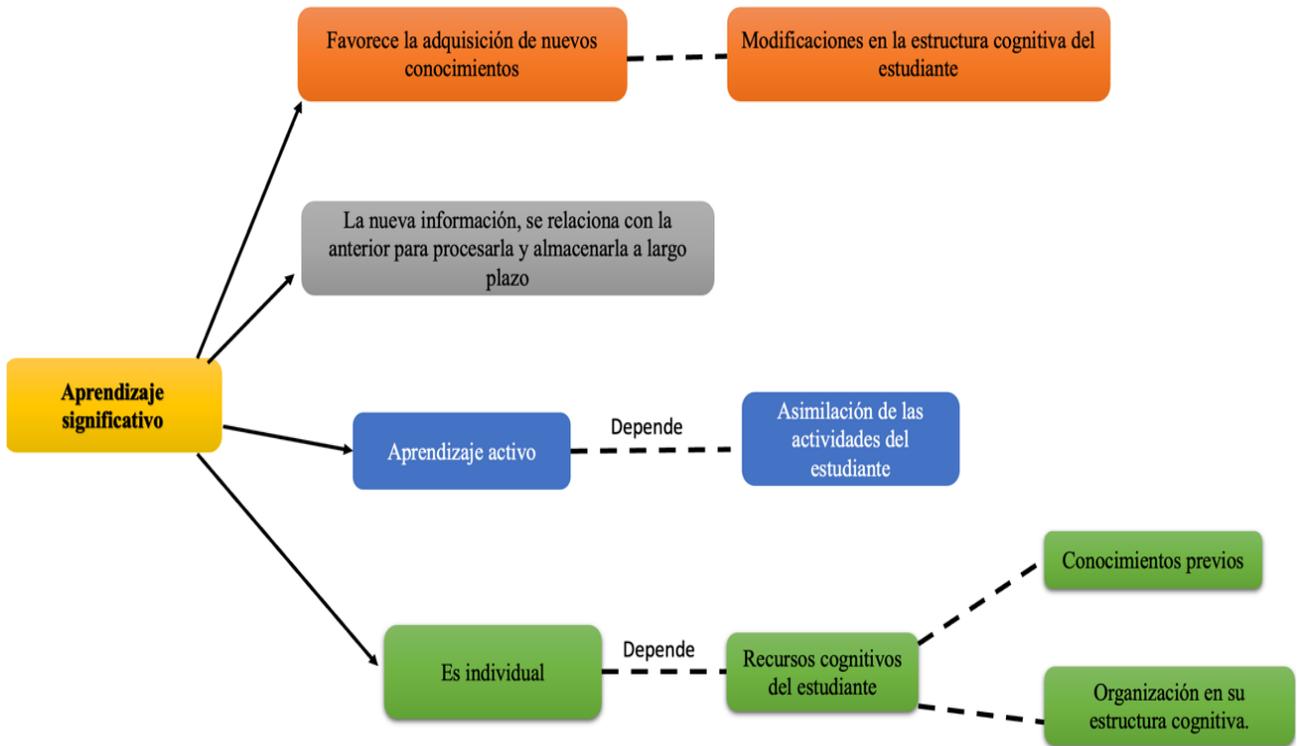
los significados que ya internalizó, de modo que pueda captar los significados que los materiales educativos le ofrecen” (Rodríguez, 2011, p. 33).

Por ello, al convertir al estudiantado en receptores la motivación incrementa y su desempeño mejora. Siendo así la actitud del estudiantado y los materiales significativos, los elementos claves para el desarrollo de un aprendizaje significativo. Cabe considerar, las ventajas de la promoción del aprendizaje significativo. Al respecto, Bolívar (2009) argumenta “el aprendizaje especialmente en algunas asignaturas es básicamente memorístico” (p. 4); por lo que plantea diversas ventajas del aprendizaje significativo frente al aprendizaje memorístico (*véase figura 3*).

Del mismo modo, Baque y Portilla (2021) mencionan que el procurar por un aprendizaje significativo involucra a los estudiantes en su aprendizaje. Además, promueve un trabajo colaborativo entre la persona docente y el estudiantado al emitir criterios sobre los conceptos o criterios a estudiar. Por ende, podemos considerar al aprendizaje significativo como una teoría que busca aprendizajes a largo plazo, esto es mediante actividades en las que las y los estudiantes puedan comprender, procesar y aplicar lo aprendido en cualquier etapa de su vida.

Figura 3.

Ventajas del aprendizaje significativo.



Adaptado de Bolívar (2009).

2.2 Estrategias de enseñanza.

Para comenzar, es importante mencionar la definición de estrategia. De acuerdo con Ferreiro (2006) las estrategias son sistemas de actividades, acciones y operaciones que procuran la realización de tareas con una calidad requerida. Dicho de otro modo, una estrategia es una serie de pasos orientados a que los estudiantes consoliden conocimientos y realicen determinadas actividades. En ese mismo sentido, Esteban y Ross (2008) coinciden al definir el concepto de estrategia como “un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje” (p. 1). Así pues, el uso de estrategias se realiza de manera intencional con plena conciencia en la toma de decisiones del cuerpo docente o estudiantil para lograr metas u objetivos en pro del aprendizaje.

Hay que mencionar, una breve recapitulación del concepto de enseñanza. De acuerdo con Gudiño (2008) la enseñanza se refiere al docente como un generador y facilitador de conocimientos, dentro de un contexto educativo. Por consiguiente, la enseñanza responde a las necesidades de las y los estudiantes ante el deseo por conocer y aprender nuevos conceptos. Al respecto, Granata et al. (2000) señalan esta como “una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas” (p. 43). Debido a esto, para realizar esta actividad la persona docente debe de conocer y recuperar estrategias para transmitir el conocimiento.

Al abordar el tema de estrategias de enseñanza, es relevante reconocer que se refiere a los pasos o actividades que el profesorado propone o aplica dentro de su aula escolar. Al respecto, Anijovick y Mora (2010) definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 23). De esta manera, las estrategias de enseñanza son las acciones que orientan al profesorado, tomando en consideración las necesidades dentro de su aula escolar. En el mismo orden de ideas, Mayer (1984) señala que las estrategias de enseñanza permiten al docente promover aprendizajes significativos, por medio de procedimientos flexibles y reflexivos.

Por lo tanto, para que las estrategias de enseñanza sean significativas se deben tomar en cuenta los objetivos que se quieren alcanzar, para conocer y decidir las actividades o técnicas a utilizar en cada clase, ya que estas estrategias serán una guía pedagógica. Tal como Prieto y Sánchez (2017) señalan la importancia de estas “sobre el interés y motivación del estudiante para aprender significativamente y que estudiantes y docentes se aproximen al conocimiento” (p. 46). Dado que, a mayor claridad y dinamismo dentro del aula, mayor atención y empeño del estudiantado durante el momento de aprendizaje.

Además, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) enfatizan la importancia del profesorado por investigar las diferentes estrategias de enseñanza, dado que permite a la persona docente adecuar sus actividades al contexto deseado o se requiera en su currículum de enseñanza. De igual manera, Marqués (2001) señala que dentro de estas estrategias de enseñanza las actividades deben procurar la comprensión de conceptos, clasificación, reflexión; así como el razonamiento dentro de la transferencia de conocimientos.

Por otro lado, con relación con los estilos de aprendizaje las estrategias de enseñanza deben de ser diversificadas, es decir no pueden estar centradas en un solo enfoque (Gamboa et al., 2015). Dado que, estas ayudan a que la persona estudiante pueda desarrollar su aprendizaje a través de su preferencia por aprender. Es así como el profesorado debe reconocer las características del estudiantado y sus intereses con el objetivo de aplicar la estrategia de enseñanza adecuada (Blanquiz & Villalobos, 2018).

De ahí que al hacer uso de las estrategias de enseñanza estas puedan ser implementadas de acuerdo con los canales de percepción, así la persona estudiante obtiene un panorama amplio para explorar diversas maneras de adquirir conocimientos (Gamboa et al., 2015). De esta manera, se reconoce que, en la búsqueda por la estrategia de enseñanza apropiada para el estudiantado a cargo, es de suma relevancia que el profesorado tenga en consideración los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes. Puesto que, “cuando los docentes explican una estrategia primero identifican qué van a enseñar y luego eligen la relación con el objetivo” (Blanquiz & Villalobos, 2018, p. 358).

Ahora bien, para la selección de la estrategia de enseñanza adecuada para un contexto escolar es necesario que el profesorado tenga conocimiento de los elementos que puedan promover el aprendizaje significativo de los estudiantes. Al respecto, Diaz Barriga (2010) propone ocho elementos para la implementación de estrategias de enseñanza:

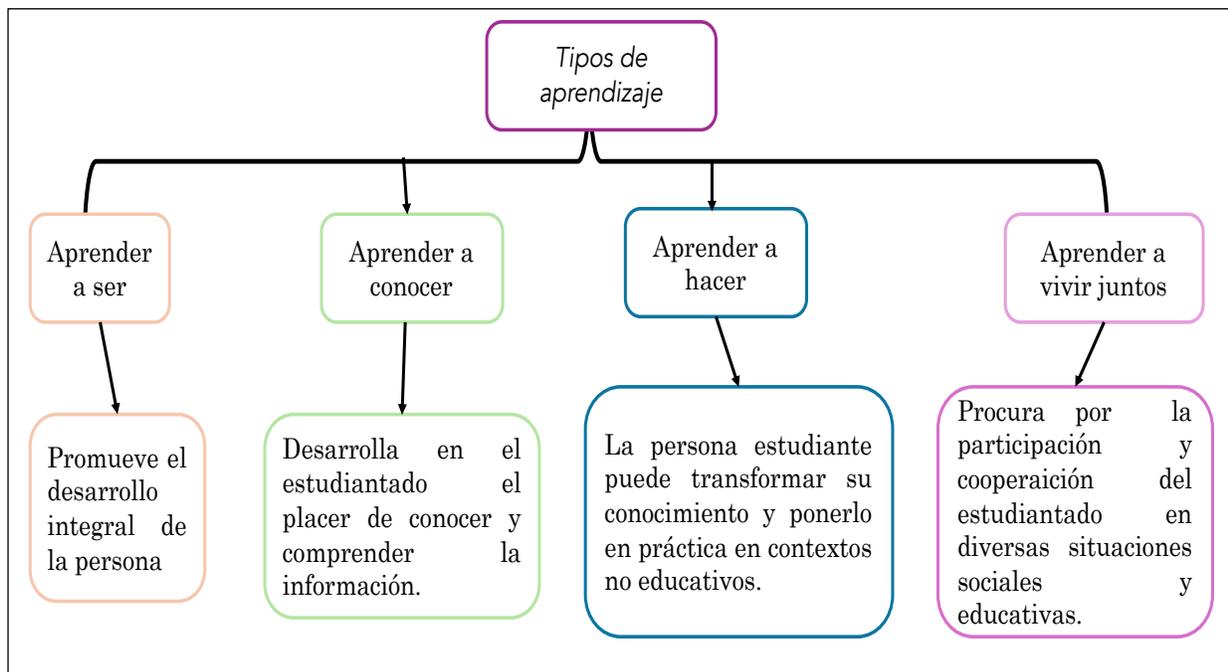
1. Contextualizar las actividades del estudiantado, de manera que puedan tener mayor comprensión sobre el tema abordado.
2. Participación de las y los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Realizar ajustes a la actividad a implementar, partiendo de la observación del profesorado al estudiantado, de esta forma se puede reconocer las necesidades del aula.
4. Comunicación clara entre la persona docente y estudiante, con el objetivo de lograr aprendizajes significativos.
5. Realizar conexiones entre conocimientos previos y los nuevos, a través de una participación guiada.
6. El profesorado a través de las estrategias debe promover la autonomía y autorregulación de las y los estudiantes.
7. Promover la reflexión de la actividad y la experiencia didáctica realizada dentro del aula de clase.
8. Procurar por la interacción entre el estudiantado mediante trabajos colaborativos o de pares.

Tomando en consideración los elementos antes mencionados, es que el profesorado puede elegir la estrategia adecuada o adaptarla a su contexto áulico. No obstante, es relevante recalcar la importancia del rol del profesorado durante la implementación de una estrategia puesto que es la persona que debe procurar por la creación de ambientes o experiencias didácticas para transmitir conocimientos (Nolasco, 2014).

De ahí que, al diseñar una experiencia didáctica, las oportunidades de aprendizaje se logren considerando cuatro tipos de aprendizaje (*Véase figura 4*), los cuales durante la formación del estudiantado se van formando. Al respecto, Navaridas (2004) señala que la persona docente debe tener conocimiento acerca de las diversas ramas en las que el estudiantado adquiere su aprendizaje, puesto que así puede organizar la actividad didáctica con su respectiva estrategia a modo de orientar y procurar el pensamiento crítico y reflexivo de la persona estudiante.

Figura 4.

Tipos básicos de aprendizaje para desarrollar la actividad didáctica.



Adaptado de Navaridas (2004).

De esta manera, las estrategias de enseñanza implementadas o a implementar adquieren una mirada constructivista. Puesto que, buscan promover procesos donde la persona estudiante pueda desarrollarse a nivel personal, intelectual y social (Castillo et al., 2006). De ahí la importancia de que el profesorado explore y tenga un amplio conocimiento de estrategias de enseñanza adecuadas a su entorno.

2.2.1 Clasificación de las estrategias de enseñanza

Se reconoce la existencia de diversas estrategias de enseñanza para el profesorado. Así pues, para seleccionar la estrategia adecuada al contexto educativo es necesario considerar el contenido a impartir, nivel y lo que se quiere conseguir. Por lo tanto, conocer la clasificación de estrategias de enseñanza propicia que la persona docente considere la integración de las y los estudiantes mediante el intercambio de las experiencias durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Nolasco, 2014).

Existen diversas estrategias de enseñanza, estas se dividen de acuerdo con el enfoque que se quiera abordar en las aulas de clase. Al respecto, Londoño y Calvache (2010) señalan que la clasificación de las estrategias de enseñanza tiene una similitud lógica con las estrategias de aprendizaje. De esta manera, se presenta la clasificación de estrategias de enseñanza propuesta por Londoño y Calvache (2010) (*Véase tabla 6*).

Por ello, se coincide con Londoño y Calvache (2010) al señalar que “las estrategias de enseñanza van de la mano con los estilos pedagógicos del maestro (directivo, tutorial, planificador, investigativo) que caracterizan sus modos de enseñanza” (p. 24). Puesto que, la persona docente selecciona la estrategia de enseñanza adecuada con base a todo lo que conlleva el contexto educativo.

Tabla 6.*Tipos de estrategias de enseñanza.*

TIPOS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	
Estrategia	Tipos
Estrategias según el momento de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio o apertura (Pre-instruccionales). • Desarrollo (Co-instruccionales). • Cierre (Pos-instruccionales).
Estrategias de acuerdo con el proceso cognitivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Busca la activación de conocimientos previos (lluvia de ideas). • Orientación a la atención de los estudiantes (uso de ilustraciones) • Organizadores del aprendizaje (mapas conceptuales) • Conexión de conocimientos previos con información nueva por aprender (cuadros comparativos)
Estrategias de acuerdo con el estilo de enseñanza del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo directo el docente se impone y dirige la acción al estudiante (clase magistral). • Estilo indirecto el docente comprende y procura por la participación de los estudiantes (clase activa y participativa).
Estrategias Creativas	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos indirectos. • La solución de problemas. • El aprendizaje por descubrimiento • El trabajo cooperativo • La indagación.

Nota. La tabla muestra los tipos de estrategias de enseñanza a las que el docente puede recurrir.

Adaptado de: Londoño y Calvache (2010)

Es ahí donde se reconoce que las estrategias de enseñanza tienen un efecto directo e indirecto en lo didáctico y educativo. Al abordar, el efecto directo e indirecto nos referimos al saber ser, saber hacer, saber (conocimiento); mismos conceptos que fueron presentados en los tipos de aprendizaje propuestos por Navaridas (2004).

De ahí que al identificar el tipo de aprendizaje que se desea transmitir, se encuentre una clasificación de estrategias de enseñanza en función de diversos criterios, tales como: la finalidad, papel de los agentes y extensión de la actividad didáctica (Navaridas, 2004) (Véase tabla 7).

Tabla 7

Clasificación de las estrategias de enseñanza propuesta por Navaridas (2004)

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
CRITERIO	TIPO	EFECTO DIRECTO (DIDÁCTICO)	EFECTO INDIRECTO (EDUCATIVO)
Finalidad de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> ● Procesamiento de la información ● Individualizadas. 	<i>SABER</i>	<i>SABER HACER SER</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ● Descubrimiento ● Creativas 	<i>SABER HACER</i>	<i>SABER SER</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ● Personalizadas ● Socializadas 	<i>SER</i>	<i>SABER SABER HACER</i>
Papel de los agentes en la estrategia.	<ul style="list-style-type: none"> ● Centradas en el profesorado ● Centradas en el estudiantado ● Centradas en los medios, recursos. 		
Por la extensión de la actividad didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> ● Disciplinarias 	<i>Importantes, pero no suficientes</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Interdisciplinarias/holísticas ● Mixtas 	<i>Necesarias para aprender a aprender.</i>	

Nota. La tabla representa los criterios a considerar para la elección de las estrategias de enseñanza a las que el profesorado puede recurrir. Adaptado de Navaridas (2004).

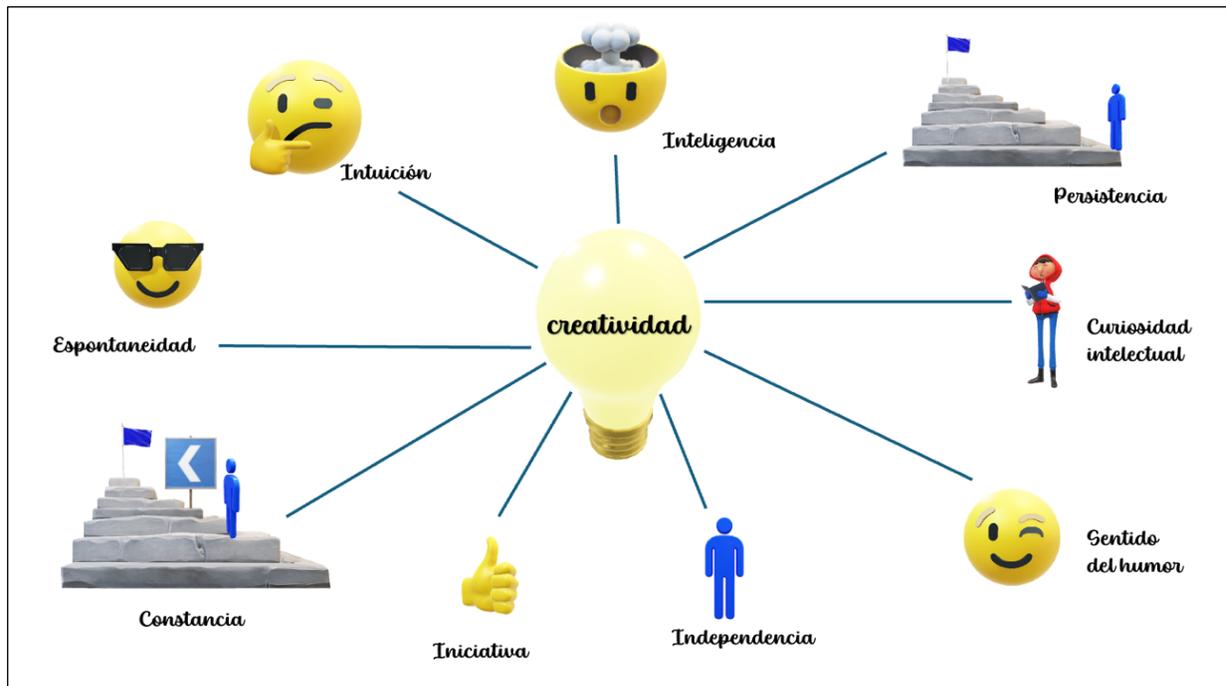
Por lo tanto, el profesorado debe de reconocer el propósito de la estrategia de enseñanza a implementar, así como la finalidad educativa y los efectos que tienen dentro de la actividad didáctica y la persona estudiante. Esto con el objetivo de hacer la elección idónea para la actividad didáctica diseñada o abordar dentro de un contexto áulico.

2.3 Estrategias de enseñanza creativas

Para fines de la investigación se considera pertinente abordar el concepto de estrategias de enseñanza creativas. Al explorar el término de creatividad nos adentramos a un significado de “innovación” (González, 2001). Dentro del mismo orden de ideas, Segalés (2008) propone el concepto de creatividad como “el proceso por el que se provoca un nuevo objeto o una nueva idea. La creatividad es una aptitud de la inteligencia y de la imaginación en la que se incluye la capacidad de crear” (p.13). De esta manera, en el contexto educativo el profesorado al procurar por la creatividad dentro de las aulas escolares está en una búsqueda de innovación de su práctica docente y del proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado,

Para que la persona docente pueda perseguir la creatividad debe reconocer las características de esta, González (2001) señala que la creatividad tiene como rasgo particular la sensibilidad para la detección de circunstancias en las que el objetivo tiene que ser redefinido. Esto mediante múltiples situaciones diferentes a las que se llevan a cabo habitualmente dentro de un contexto. Por lo tanto, para nombrar a una persona creativa, esta debe dar lugar a productos “originales, caracterizados por una combinación de inteligencia y personalidad en la que influyen las relaciones con otros profesionales, las circunstancias de trabajo y el apoyo de los que rodean al individuo creador e influyen significativamente en el proceso creativo” (Blanquiz & Villalobos, 2018, p. 361).

Es así como, al procurar por la creatividad en el aula de clase se debe de considerar que la actividad didáctica sea original. Esto con el fin de buscar la innovación educativa por medio de actividades en las que el estudiantado puede crear, reflexionar y resolver situaciones de forma original (López, 2009). Para esto es necesario considerar los elementos de la creatividad (*véase figura 5*); puesto que, son los que le dan sentido y organización a esta, con el fin de solucionar los retos planteados por el docente (Blanquiz & Villalobos, 2018).

Figura 5*Elementos de la creatividad*

Adaptado de Blanquiz y Villalobos (2018).

Al abordar el concepto de estrategias de enseñanza creativas, se infiere la necesidad de innovación de lo cotidiano de la actividad didáctica. De esta manera, el profesorado asume nuevas metas en el aula para otorgar una nueva visión original frente al estudiantado (Medina, 2018). Por lo tanto, para que la persona docente implemente estrategias creativas, el papel del profesorado en el aula debe ser de constructor, facilitador y guía, es decir complementar el proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo participante de este (Lor & Alarcón, 2021).

Ahora bien, las estrategias creativas son definidas por García y Camacho (2016) como “conjunto de métodos o herramientas para facilitar la interpretación, el análisis o el estudio de problemas o temas determinados” (p.189). Aunado a esto, Monteza (2022) señala que las estrategias creativas “permiten descubrir problemas, formar ideas y comunicar resultados de manera novedosa y original” (p. 125). Por lo que, podemos definir las estrategias creativas como aquellas acciones innovadoras, propuestas por el profesorado con el objetivo de promover el

aprendizaje por medio de la resolución de problemas ligados al contexto conocido del estudiantado.

Además, al implementar las estrategias creativas el profesorado debe desarrollar estas con base en el ritmo de trabajo y los estilos de aprendizaje de su aula escolar (Loor & Alarcón, 2021). Puesto que, presentar nuevas formas para realizar la actividad didáctica con base en la persona estudiante puede propiciar al éxito de esta, además Navaridas (2004) expone que “el éxito de la intervención educativa pasa por la capacidad docente de movilizar y posibilitar a los estudiantes nuevas habilidades y destrezas” (p. 48). Debido a esto, se comprende que al implementar las estrategias creativas considerando al estudiantado logra un mejor desarrollo del aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, Reyes (2003) señala que, al despertar la curiosidad y creatividad por medio de estas estrategias, se puede lograr una modificación en la actitud de las y los estudiantes respecto a su aprendizaje. Es así como, al enfocarse en el estudiantado, la persona docente pone de lado lo ya conocido y procura realizar un cambio a su paradigma de actividad didáctica. Tal como Pamplona, Cuesta y Cano (2019) señalan que el profesorado debe de dejar la perspectiva del método y las temáticas que se imponen como la construcción de los aprendizajes significativos, si no que incentiva a adquirir un rol activo, crítico y creativo en el aula de clase.

No obstante, en la búsqueda de la innovación de la práctica la persona docente debe considerar que las estrategias creativas deben ser aplicadas y presentadas de forma “flexible, dinámica y adaptable” (Loor & Alarcón, 2021, p. 2); esto con la finalidad de desarrollar una dinámica de trabajo diferente a las aulas convencionales. Por ello, se considera que debido a las estrategias creativas la persona docente crea experiencias de aprendizaje y didácticas, puesto que no se enfoca solamente en compartir el conocimiento (De la Torre & Barrios, 2002).

Es así como al buscar la innovación educativa se debe de procurar por una comprensión significativa por parte del estudiantado Navaridas (2004). De esta manera se abordan las estrategias creativas que se pueden encontrar propuestas por Navaridas (2004) y Ramos (2019) (*Véase tabla 8*).

Tabla 8.

Presentación de las estrategias creativas

ESTRATEGIAS CREATIVAS	
ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
Brainstorming o torbellino de ideas.	<p>El estudiantado da sus ideas mediante un clima informal y con cierta libertad para expresar sus pensamientos.</p> <p>Se implementa cuando se necesite conocer las ideas y soluciones sobre un problema presentado a las y los estudiantes.</p>
La sinéctica	<p>El profesorado hace uso de la metáfora para poner al estudiantado en un estado creativo, por medio de la reflexión de hechos o contextos nuevos.</p> <p>Se presentan preguntas guías: ¿A qué te recuerda? ¿Cómo te hace sentir? ¿Cómo lo puedo cambiar?</p>
La interrogación didáctica	<p>Estrategia para generar ideas y reflexiones de manera espontánea o creativa. El profesorado otorga cuestionamientos en los que el estudiantado pueda construir sus pensamientos a través de preguntas detonadoras.</p>
El diálogo analógico creativo	<p>Estrategia en la que busca que el estudiantado transmita información determinada por medio de la personificación y diálogo. Esto por medio de situaciones presentadas otorgadas por el docente.</p>
El método del incidente	<p>Otorgar una situación en la que el estudiantado pueda observar y deducir el contexto en el que se encuentra, por medio de ideas nuevas.</p>
Rincones de aprendizaje	<p>Desarrolla la observación, experimentación, manipulación e investigación, por medio de rincones de aprendizaje con espacios delimitados para cada estadio de la actividad.</p>
Método de casos	<p>A través de la discusión de las y los estudiantes, se motiva a que puedan expresarse de manera original</p>

Nota. La tabla describe las estrategias creativas de enseñanza. Adaptado de: Navaridas (2004) y Ramos (2019).

Como se presentó en la tabla las estrategias creativas son diversas, sin embargo, el objetivo de estas es entusiasmar a la persona estudiante en los aprendizajes que se relacionen con su contexto social (Cisneros, 2015); siempre y cuando se dé prioridad a las necesidades del estudiantado. Por lo que en el aula de lenguas se debe de identificar lo que se quiere enseñar y adaptar estas estrategias con las necesidades de la persona estudiante, promoviendo la innovación del aula de lenguas extranjera.

2.4 Estrategias de aprendizaje para un aprendizaje significativo.

En primer lugar, se define el concepto de aprendizaje, para después abordar el concepto de estrategias de aprendizaje. La palabra “aprendizaje” es un término difícil de definir, sin embargo, para la presente investigación la definición propuesta por Alonso et al. (2007) se considera acertada, ellos definen el aprendizaje como “el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia” (p. 22). En otras palabras, el aprendizaje es la disposición de capturar conocimientos a largo plazo.

Por otro lado, se aborda el concepto de estrategias de aprendizaje, Valle et al. (1998) definen a las estrategias de aprendizaje como “actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (p. 56); por ende, estas actividades son desarrolladas por el estudiantado durante el momento de aprendizaje. No obstante, estas acciones ocurren en ocasiones de manera consciente e inconsciente (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

Esto se debe a que dentro de las sesiones de enseñanza el estudiantado recurre a técnicas o actividades que les permiten realizar con facilidad la actividad. Dado que las estrategias de aprendizaje implican “una serie de procesos cognitivos en los que el estudiante identifica capacidades y habilidades cognitivas, pero también técnicas y métodos para el estudio” (Meza, 2013, p. 199). Cabe mencionar, que las estrategias de aprendizaje se pueden clasificar en dos tipos. Por un lado, se encuentran las estrategias impuestas, y por otro las inducidas.

En relación con las estrategias impuestas, Herrera (2009) señala que son aquellas en las que el profesorado imponga dentro del aula de clase, las cuales pueden ser elementos didácticos como: resúmenes, preguntas de reflexión, y la autoevaluación. Por otro lado, las estrategias inducidas, son aquellas que el estudiantado realiza de manera autónoma que le facilita su aprendizaje, entre ellas se pueden encontrar, la elaboración de gráficos propios y el diseño de herramientas, de acuerdo con las necesidades del estudiante (Herrera, 2009).

De ahí que se comprenda la diferencia entre el proceso mismo del estudiantado en la manera en que estudie y en la manera en el que la persona docente promueva esta apropiación de conocimientos. No obstante, durante el uso de las estrategias de aprendizaje, requiere que el estudiantado implemente conocimientos metacognitivos, puesto que es una toma de decisiones y selección de estrategias de forma inteligente dentro del espacio de enseñanza (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

Debido a esto es necesario reconocer que existe una relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje. Puesto que, la ejecución de estas es asociada con diversos recursos y procesos cognitivos que el estudiantado dispone (Condori, 2019). Asimismo, Anderson (2005) menciona que existe una relación entre las estrategias de aprendizaje con los estilos de aprendizaje del estudiantado. A lo cual, Oxford (2001) afirma que las y los estudiantes utilizan estrategias que se adecuan a su estilo de aprendizaje y la actividad a realizar con el objetivo de autorregular su aprendizaje, y convertirlo en aprendizajes significativos.

Así pues, las estrategias de aprendizaje tienen rasgos flexibles, ya que la persona estudiante puede recurrir a ellas en cualquier momento de su aprendizaje (López, 2018). De ahí que, el estudiantado durante diversos contextos áulicos pueda recurrir a diversas estrategias mientras esté realizando su actividad didáctica. Esto se debe a que el estudiantado durante su trayectoria escolar va adquiriendo o usando estrategias de aprendizaje, lo que les permite una independencia, autorregulación y autonomía en su aprendizaje (León et al., 2014).

Aunado a lo anterior, Condori (2019) señala que tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje, procuran la promoción de los aprendizajes significativos por medio de los contenidos curriculares. Además, cuando la persona estudiante establece una estrategia que le permite esta apropiación de conocimientos significativos, esta lo prepara para “aprender a aprender” (Alonzo et al., 2016). De esta forma, las estrategias de aprendizaje deben de permitir al estudiantado, el desarrollo de diversas habilidades, apoyo para procesar y organizar la información nueva, así como la construcción del aprendizaje autónomo (Condori, 2019).

Retomando a Maldonado et al. (2019) los cuales definen las estrategias de aprendizaje como “procesos de toma de decisiones (conscientes) en los que se elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para el cumplimiento de un objetivo, según las características de la situación educativa en que se produce la acción” (p. 418). Se identifica la importancia del contexto educativo, para que la persona estudiante recurra a una estrategia de aprendizaje. Ahora bien, en el aula de clase de lenguas el estudiantado implementa y adquiere estrategias de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua.

Al respecto, Oxford (1990) señala que, en el aprendizaje de una lengua, las estrategias de aprendizaje son de gran relevancia; dado que son las herramientas para lograr una competencia comunicativa. Aunado a esto, López (2018) expone que las estrategias de aprendizaje cumplen “un papel fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera” (p. 11). Esto se debe a que, en un contexto de aprendizaje de una segunda lengua, el estudiantado puede recurrir a estas estrategias para lograr una mayor comprensión de la lengua meta. Con el objetivo de lograr una competencia comunicativa, tal como Oxford (1990) expone al describir las características de las estrategias de aprendizaje de lenguas (*Véase figura 6*).

Figura 6

Características de las estrategias de aprendizaje de lenguas

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa. 2. Permiten al estudiantado a ser independientes en su aprendizaje. 3. Amplian el rol del profesorado. 4. Están orientadas a un problema o situación. 5. Son acciones específicas que el estudiantado realiza. 6. Involucran diversos aspectos de la persona estudiante, no solo las cognitivas. 7. Apoyan al estudiantado de manera directa e indirecta. 8. En ocasiones no se pueden observar. 9. El estudiantado es generalmente consciente y puede identificar cuando las pone en práctica. 10. Pueden ser enseñadas por el profesorado. 11. Son flexibles. 12. Pueden ser influenciadas por una diversidad de factores.

Adaptado de: Oxford 1990.

Considerando las características de las estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, se reconoce que la persona estudiante hace uso de ellas de manera independiente y en ocasiones orientada por la persona docente. Aunado a esto, la buena selección de una estrategia de aprendizaje logra que el estudiantado pueda desarrollar aprendizajes significativos, puesto que no solo influyen en los procesos cognitivos, sino en lo social y afectivo.

2.4.1 Clasificación de estrategias de aprendizaje significativo.

A modo de resumen, la literatura nos menciona que las estrategias de aprendizaje son aquellas acciones que las y los estudiantes implementan, de manera consciente e inconsciente con el fin de adquirir conocimientos (Díaz Barriga, 2010). Por ello, al presentar una clasificación de las estrategias de aprendizaje se debe tener en cuenta el objetivo a alcanzar. No obstante, Rodríguez y García (2005) señalan que pueden existir ciertas coincidencias entre autores, al clasificar estrategias cognitivas, de apoyo y de gestión de recursos. A continuación, se presenta la clasificación de las estrategias antes mencionadas, expuestas por Díaz Barriga (2010) (*Véase tabla 9*).

Tabla 9.

Clasificación de estrategias de aprendizaje

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		
Clase de estrategia	Descripción	Estrategias
Estrategia cognitiva	Integración entre los conocimientos nuevos y conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Comparación ● Esquemas ● Resúmenes.
Estrategias metacognitivas	Se relacionan con el control del aprendizaje que se adquiere.	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoevaluación de mi aprendizaje. ● Monitoreo de mi aprendizaje. ● Auto reflexión.
Estrategia de gestión de recursos	Uso inteligente de los recursos disponibles en un contexto.	<ul style="list-style-type: none"> ● Administración del tiempo. ● Identificar los materiales y recursos a usar. ● Diseñar espacios propicios para el aprendizaje.

Nota. La tabla presenta las estrategias de aprendizaje. Adaptado de: Díaz Barriga 2010.

Por otro lado, Oxford (1990) propone una clasificación de estrategias de aprendizaje en donde realiza una división de éstas, a través de dos categorías principales: Estrategias directas e indirectas. Al respecto, López (2018) señala “estas estrategias ofrecen al docente un conocimiento analítico de la efectividad de la enseñanza y aprendizaje de la L2 a través de las actividades educativas” (p. 55). Debido a que la propuesta de Oxford (1990) aborda las estrategias de aprendizaje con el objetivo de lograr una competencia comunicativa, se considera que es apropiada para la persona docente de una segunda lengua. A continuación, se describe la clasificación de las estrategias directas (*Véase tabla 10*).

Tabla 10.

Taxonomía de estrategias directas propuesta por Oxford.

ESTRATEGIAS DIRECTAS	
Clase de estrategia	Estrategias
Estrategia Memoria	<ul style="list-style-type: none"> ● Crear vínculos mentales ● Usar imágenes y sonidos ● Revisar correctamente. ● Emplear la acción
Estrategias Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Practicar la información ● Recibir y mandar mensajes. ● Analizar y razonar la información. ● Crear estructuras de entrada y salida de la información
Estrategia de Compensación	<ul style="list-style-type: none"> ● Suponer inteligentemente ● Superar las limitaciones de habla y escritura.

Nota. La tabla presenta las estrategias directas de aprendizaje y su descripción. Adaptado de Oxford (1990)

Al abordar las estrategias directas, se comprende que son aquellas que contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua, en las que es necesario un procesamiento mental por parte del estudiantado (García & Jiménez, 2014). Dentro de estas, como se observó en la tabla 10, encontramos las estrategias de memoria, cognitivas y de compensación. Las cuales son usadas por parte de los estudiantes para almacenar, procesar y eliminar vacíos por parte del estudiantado en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua.

Por otro lado, se encuentran las estrategias indirectas las cuales no involucran la lengua que la persona estudiante, busca aprender. Al respecto, Rodríguez y García (2005) exponen que a pesar de que este tipo de estrategias no consideren como tal la lengua a aprender, son de utilidad ya que son un apoyo para la persona estudiante en su aprendizaje de la lengua. Puesto que favorece el control de emociones de la persona estudiante, así como la reflexión de su aprendizaje de una lengua extranjera. Entre las estrategias indirectas se encuentran las metacognitivas, afectivas y las sociales (*véase tabla 11*).

Tabla 11.

Taxonomía de estrategias indirectas propuesta por Oxford.

ESTRATEGIAS INDIRECTAS	
Clase de estrategia	Estrategias
Estrategia Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizando y planificando el aprendizaje. ● Centrar el aprendizaje ● Autoevaluar el aprendizaje
Estrategias Afectivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Moderar la ansiedad. ● Autoanimarse ● Controlar las emociones.
Estrategia Sociales	<ul style="list-style-type: none"> ● Formular preguntas. ● Trabajo cooperativo ● Empatizar con los demás.

Nota. La tabla describe las estrategias de aprendizaje indirectas propuestas por Oxford, 1990.

Adaptado de Oxford (1990)

En la tabla número 11, se observa qué al abordar las estrategias indirectas estas se enfocan al modo en las que el estudiantado logra organizar, desarrollar, controlar y trabajar sobre el desarrollo de su aprendizaje. Es por eso, que las y los docentes deben promover el uso de estas en el estudiantado, puesto que son un apoyo para que el profesorado y estudiantado logre cumplir los objetivos de aprendizaje.

2.5 Recapitulación

En este segundo capítulo se presentó y examinó de manera precisa los aportes teóricos sobre el aprendizaje significativo, ya que nos dan una explicación del objetivo de este para lograr un aprendizaje permanente y que se puedan hacer uso en los contextos sociales. Además, se abordaron las estrategias de enseñanza mismas que son el plan de acción a los que el profesorado recurre para realizar en la actividad didáctica.

Asimismo, se aborda una clasificación de las estrategias de enseñanza en las cuales se encuentran las estrategias de acuerdo con el momento de enseñanza, procesos cognitivos del estudiantado, estilo de enseñanza del docente y las estrategias creativas. De esta forma, se desarrolla y se exploran las estrategias creativas, mismas que son un apoyo al objetivo de la investigación.

Aunado a esto, se abordaron las estrategias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje para una segunda lengua, las cuales son aquellas actividades o acciones que la persona realiza consciente o inconscientemente durante su aprendizaje. Dentro de este marco de ideas, se abordaron diferentes clasificaciones de las estrategias de aprendizaje entre ellas las directas e indirectas. Con el fin de analizar los aportes teóricos que fungirán como base para la discusión y análisis de los datos dentro del objeto de la investigación.

CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

En el aula de lenguas el profesorado encamina a que las y los estudiantes tengan experiencias que los ayuden a construir el conocimiento. Por ello, las experiencias didácticas significativas son aquellas que le permiten a la persona docente adaptar su clase a las características de las y los estudiantes. De esta forma, se busca que el estudiantado incremente su motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El presente capítulo titulado experiencias didácticas significativas, aborda una descripción del proceso de enseñanza aprendizaje y los elementos de este, con el fin de darnos un mejor panorama sobre las experiencias didácticas. Asimismo, se presenta el concepto de experiencia, con el objetivo de brindarnos un panorama de este. Además, se exploran los distintos tipos de experiencia que existen dentro del ámbito educativo, siendo estas de aprendizaje, pedagógicas y didácticas. Por último, se aborda la actividad y el material didácticos, con el objetivo de dar sustento a la investigación.

3.1 El proceso de enseñanza – aprendizaje

El proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA) se concibe como la vía para favorecer la formación de manera integral de los estudiantes, para la obtención de conocimientos y saberes. Por consiguiente, es importante señalar la relación entre enseñanza y aprendizaje como parte fundamental del PEA. Puesto que, se incorporan elementos didácticos enfocados en la formación integral de los estudiantes, para favorecer la adquisición de distintos saberes, habilidades y conocimientos de forma crítica. Es así como el integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje, procura que el estudiante logre conocimientos significativos, a través de estrategias, técnicas e ideas que el profesorado presenta para facilitar el aprendizaje (González, 2001).

Ahora bien, desde el punto de vista de Osorio et al. (2021) definen el concepto de proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) como un “sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de propiciar aprendizajes” (p. 1). Es así como el PEA busca desarrollar y motivar el aprendizaje. En consonancia con lo anterior, Abreu et al.

(2018) argumentan que el PEA es comunicativo, dado que el docente organiza, expresa, socializa y facilita los contenidos curriculares y sociales a los estudiantes, con el fin de que puedan construir su propio aprendizaje.

En esta perspectiva, para que se desarrolle el PEA es necesario que la persona docente tenga conocimiento del currículo escolar y de lo que pasa en el contexto social dentro del aula. Por su parte, Silvestre (2000) señala al PEA como:

Una relación sistémica de los componentes didácticos hacia una interacción dinámica de manera creadora, reflexiva y crítica de los sujetos con el objeto de aprendizaje y de los sujetos entre sí, que integre acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y a la educación del estudiante (p. 20).

De esta manera, el profesorado facilita el conocimiento por medio de situaciones de enseñanza aprendizaje, en donde la participación del estudiantado es fundamental. De ahí que se considere a la persona docente como un facilitador del aprendizaje y al estudiantado como un participante activo de este. De este modo, se comprende a la enseñanza como la actividad que se efectúa para orientar un aprendizaje en el estudiante (Torres & Girón 2009). Es así como el profesorado debe de procurar entornos donde el aprendizaje se lleve de manera armónica, puesto que el diseño de contextos o entornos relajados, aunado al diseño o adaptación de propuestas de enseñanza motivadoras facilitan la comprensión de los conceptos del área a enseñar.

Tomando en cuenta lo anterior, el profesorado debe tener conocimiento y dominio de las fases que integran el proceso de enseñanza – aprendizaje en pro de su labor y desempeño. Así pues, Campos y Moya (2011) argumentan que para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo, el profesorado debe procurar que las y los estudiantes logren implementar estrategias de aprendizaje, al igual que impulsar un aprendizaje autónomo y creativo. Debido a esto, se describen las fases y objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje, descritas por Yáñez (2016).

Tabla 12.

Descripción de las fases del proceso de enseñanza – aprendizaje.

FASES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	OBJETIVO.
Motivación	Reducir los refuerzos negativos para desarrollar y crear ambientes de aprendizaje individual.
Interés	Desarrollar el deseo de alcanzar un objetivo de aprendizaje, para fomentar el desarrollo integral del estudiante.
Atención	Promover y vincular un aprendizaje que coadyuve la relación de contenidos previos y nuevos, para la interpretación del nuevo concepto con claridad.
Adquisición	Contacto directo con el concepto y el objetivo de aprendizaje.
Comprensión e interiorización.	Que el individuo tenga un juicio crítico para segmentar e identificar un aprendizaje significativo.
Asimilación y Acomodación	Almacenar y ajustar el nuevo conocimiento, de acuerdo con su contexto y utilidad.
Aplicación	Poner en práctica el aprendizaje en base a experiencias de la vida cotidiana.
Transferencia	Poner en práctica lo aprendido en el contexto social.
Evaluación	Valorar e interpretar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como el de enseñanza a través de este proceso de aprendizaje.

Nota: la presente tabla aborda el proceso de enseñanza – aprendizaje de Yáñez (2016).

Así pues, al tomar en cuenta las fases dentro del contexto escolar la persona docente puede procurar promover un aprendizaje significativo en el aula. De ahí que Osorio et al. (2022) en referencia a las fases del proceso de aprendizaje consideran que “dependen del docente y de la integración coherente, sistemática y apropiada que realice de los elementos inmersos en el proceso de enseñanza – aprendizaje” (p. 5). Puesto que, al eliminar situaciones negativas para promover el aprendizaje, tiene como objetivo que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje el estudiantado se interese, busque un contacto directo con la información nueva y ponga en práctica lo aprendido en un contexto social.

3.1.1 Elementos del proceso enseñanza aprendizaje.

Para abordar los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta relevante reconocer los agentes participantes dentro del aula de clase, los cuales son la persona docente, el estudiantado y el contenido, sin embargo, el eje central del proceso de enseñanza aprendizaje cambia respecto al modelo de enseñanza que se ponga en práctica. Al respecto, Osorio et al. (2022) mencionan que los elementos principales del proceso de enseñanza – aprendizaje son: el contenido, la metodología, los objetivos, la planificación y evaluación.

Además, señala la importancia de los recursos dentro del aula, del contexto y de los protagonistas de este proceso siendo el o la discente y el profesorado. No obstante, Meneses (2007) reconoce como todos los elementos previamente mencionados, pueden encontrarse dentro del acto didáctico, el cual es definido como una intervención educativa que puede estar enfocada como facilitadora del aprendizaje. De ahí que, el autor menciona a este acto didáctico como un proceso complejo, y señala los componentes que pueden estar presentes en él; mismos que se presentan en la siguiente tabla (*véase tabla 13*).

Tabla 13.*El proceso de enseñanza – aprendizaje y sus elementos.*

COMPONENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	
El profesorado	Pretende el logro de objetivos de aprendizaje, a través de herramientas o estrategias con el fin de centrar la comprensión de información.
El estudiantado	Uno de los protagonistas del proceso, el cual se desarrolla, a partir de lo proporcionado por el profesorado.
Los objetivos educativos	Logros que el profesorado pretende conseguir dentro de un curso; pueden dividirse entre los contenidos de aprendizaje, valores, actitudes y las herramientas diseñadas para facilitar el aprendizaje.
Recursos didácticos	Elementos llamativos que puedan proporcionar al estudiantado ambientes de aprendizaje.
Estrategia didáctica.	La forma en que se facilita el aprendizaje ya sea a través de técnicas o estrategias que procuren la interacción del estudiantado.

Nota. La tabla aborda los elementos del proceso de enseñanza- aprendizaje. Adaptado de Meneses (2007).

De esta forma podemos reconocer que para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario tener en cuenta estos elementos, para procurar una práctica docente adecuada. Aunado a esto, es relevante que el profesorado durante el proceso de enseñanza aprendizaje integre los estilos de aprendizaje del estudiantado, puesto que son factores que tienen un efecto en el aprendizaje de las y los estudiantes (Campos & Moya, 2011)

3.2 Experiencia

Existen diversos tipos de definiciones, en referencia al término experiencia. Así pues, se aborda el término desde el punto de vista general, para después centrarnos en el educativo. De acuerdo con Amegual (2007) la experiencia indica la referencia del conocimiento, a partir del cual esta tiene que elaborarse, adecuarse y responder a un contenido en específico. De ahí que se entienda que la experiencia nos puede lograr un conocimiento. Aunado a esto, Amengual (2007) menciona a Kant, puesto que este definió la experiencia como el producto de la actividad cognoscitiva por medio de las experiencias. Es decir, a mayor vivencia del individuo la experiencia procuraba por mayor conocimiento.

Por otro lado, en el ámbito educativo la UNESCO (2016) comenta que las experiencias se construyen cada día con las acciones de la persona docente, de las y los estudiantes, con la finalidad de impulsar una actividad o área de conocimiento. Así se entiende que, dentro del aula, nos encontramos en un contexto lleno de experiencias, de ahí que el profesorado adopte el papel principal para generar estas. Por lo que las experiencias deben de considerar los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que la experiencia busca construir una dinámica de los saberes del estudiantado (Ávila, 2018).

De esta manera, al abordar el concepto de experiencias se puede relacionar al acto didáctico, dado que se debe de procurar adaptar o diseñar situaciones de aprendizaje donde el estudiantado refleje un interés por la actividad. Ante esto, Zambrano (2005) señala que el desafío a enseñar mediante la experiencia es organizar los procesos didácticos para la promoción de los aprendizajes, dado que estos deben de ir apegados a los intereses del estudiantado y ligado a lo que el currículo escolar indica.

Esto se debe a la descripción que Meneses (2007) realiza en cuanto al concepto proceso de enseñanza aprendizaje, ya que lo señala como un fenómeno que se desarrolla desde los procesos de interacciones e intercambio entre el estudiantado y el profesorado, los cuales hacen posible el aprendizaje. De esta manera, lo podemos relacionar con el concepto de experiencia. Puesto que,

el proceso de enseñanza aprendizaje busca de la misma forma cubrir las necesidades e intereses del estudiantado, relacionándolo con los conceptos por abordar.

Además, la experiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, procura por la promoción de actividades y recursos novedosos, en las que las y los estudiantes logren indagar sobre lo que les suscita interés dentro de los contenidos de la clase (Paredes et al., 2019). De esta manera, el aprendizaje se va formando, puesto que al otorgar al estudiantado situaciones de aprendizaje novedosas y dinámicas, mayor adquisición de conocimientos. Tal como, Shank (2013) argumenta que las y los estudiantes pueden adquirir la información, a través de experiencias, dado que el aprendizaje se da cuando el estudiantado está interesado por la información y no por lo que el profesorado está enseñando.

Esto se debe a que el aprendizaje mediante la experiencia implica una disposición por parte del estudiantado a la transformación por medio de nuevos conocimientos, mismo que da pie a la transformación del profesorado (Zambrano, 2005). Así pues, al aplicar las experiencias en contextos de enseñanza de una segunda lengua, se considera que este medio puede ser apto para un aprendizaje significativo, ya que al presentar conceptos o actividades adaptados o diseñados acorde a lo que se quiere transmitir, el aprendizaje se puede lograr.

Puesto que, la experiencia dentro del aprendizaje de una segunda lengua radica en que la causante del deseo por aprender es en el acto de aprender y conocer, no en la lengua que se está aprendiendo, es decir, en la forma en que se presenta el conocimiento (Zambrano, 2005). De ahí que en los siguientes apartados se describan los tipos de experiencia que se pueden construir dentro de las aulas de clase y en contextos escolares.

3.3 Tipos de Experiencia.

A modo de resumen, la experiencia es aquella en la que el estudiantado tiene un rol activo y participativo, de la cual la persona docente busca incentivar la motivación al deseo por aprender por medio de acciones y actividades que tengan un significado en ellos. De esta manera, se puede reconocer que, dentro del ámbito educativo, existe una diversidad de experiencias. Debido a esto, en la presente investigación se presenta una breve conceptualización de las experiencias

pedagógicas, de aprendizaje, además se aborda el concepto de experiencias didácticas significativas, el cual nos sirve para contextualizar el propósito de la investigación.

3.3.1 Experiencia pedagógica.

Para abordar el concepto de experiencia pedagógica, Ávila (2018) la define como una práctica que se enfoca en las actividades “situadas en un espacio y tiempo determinado, bajo unos principios de organización interna como metodologías, acciones, participantes, entre otros, y cuyos integrantes buscan mecanismos para evidenciar los objetivos y logros alcanzados” (p. 129). Es decir, es aquella experiencia diseñada para un contexto en específico con el propósito de apoyar en el aprendizaje de los estudiantes.

Podemos considerar la experiencia pedagógica como una práctica innovadora, dado que busca construir objetivos donde los participantes de un contexto escolar alcancen aprendizajes para la vida diaria (Ávila, 2018). Así pues, para realizar la experiencia pedagógica, el docente debe buscar un objetivo el cual impactó a la comunidad, en pro del aprendizaje de las y los estudiantes. No obstante, para Granada (2008) y Moroña (2018) una experiencia pedagógica consiste en relatar una historia o situación en un contexto escolar. Es decir, relatar lo vivido por la comunidad escolar a un grupo de personas, sin embargo, la experiencia pedagógica puede integrar como se realizó una actividad y la reacción de los estudiantes.

Debido a esto se reconoce que existen diversas definiciones de experiencias pedagógicas; centradas en la actividad didáctica del profesorado y del estudiante, mientras que la otra es en la narrativa de lo sucedido. No obstante, ambas tienen un factor en común y es procurar por la reflexión y la mejora de la práctica y el aprendizaje de las y los estudiantes.

Por otro lado, Amaya (2007) expone que las experiencias pedagógicas se refieren a aquellas construcciones de los colectivos educativos en las que el objetivo es el diseño de actividades, por medio de la reflexión del aula escolar y la realidad del docente. De ahí se comprende la relevancia de estas en el contexto escolar, puesto que a través de la experiencia pedagógica las y los docentes logran desarrollar contenidos adaptados a su contexto escolar.

Además, se comprende que las experiencias pedagógicas son realizadas y desarrolladas considerando a todo el colectivo educativo, por lo que está adecuado a las necesidades de toda una escuela y no a las de un nivel o grupo en específico de estudiantes.

3.3.2 Experiencia de aprendizaje.

La experiencia de aprendizaje corresponde a la forma en que el estudiantado se apropia de su aprendizaje y lo pone en práctica. Al respecto, Cantú y García (2006) definen las experiencias de aprendizaje como la “forma de organizar el aprendizaje significativo del alumno haciéndolo con acciones concretas, co-responsable de su propio aprendizaje” (p. 20). En otras palabras, la experiencia de aprendizaje tiene como objetivo que el estudiantado sea responsable junto con el profesorado de su propio aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, Bagnis (2002) señala que, por medio de las experiencias de aprendizaje, las y los estudiantes organizan la información a través de acciones concretas, por consiguiente, se convierten en protagonistas de este proceso. Dicho lo anterior, Moliner (1994) considera que parte de la organización de los aprendizajes significativos dentro de la experiencia de aprendizaje, se debe al hecho de realizar una acción repetidamente, lo que logra que el estudiantado tenga la habilidad para ejecutarla.

Cabe señalar que, para diseñar una experiencia de aprendizaje, hay que integrar las estrategias de aprendizaje, dado que plantean la dirección en la que el diseño y la experiencia se deben realizar. Ante esto, Bagnis (2002) realiza una descripción de las experiencias de aprendizaje, dividiéndolas por niveles de complejidad, las cuales se pueden observar a continuación en la tabla 14.

Tabla 14.

Las experiencias de aprendizaje y sus características.

NIVEL	CARÁCTERÍSTICAS
Obtención de la información.	Enfocado en que se comprenda e internalice las ideas mediante el repaso de caracteres gráficos, palabras habladas o imágenes visuales.
Ejercicios de internalización.	Procedimiento por repetición para integrar automatismos, hábitos, destrezas y habilidades mentales, verbales, psicomotrices o sociales.
Simulación.	Creación de un ambiente de aprendizaje en una situación ficticia, para practicar actividades propias de su profesión o habilidades sociales.
Análisis	Separación del todo en sus partes o elementos constitutivos. Puede ser elemental o causal. El método analítico se apoya en la concepción de que para comprender un fenómeno hay que separarlo en las partes sin destruirlo como un todo.
Solución de problemas	Acción ejercida para lograr una meta, pero en las que no se dispone de respuesta previamente aprendida para la consecución del objetivo. Esto implica un grado de actividad interna que determina la solución.
Diseño y construcción de modelos.	Se hace representación de un objeto, concepto o abstracción. Promueve la creatividad y la libertad de expresión plástica, aunque se requiere que se fijen de antemano parámetros y los criterios con que serán evaluados
Prácticas en situaciones reales.	La preparación activa del estudiante, capacitándose para prestar servicios profesionales por sí mismo, o como auxiliar en su área. Debe contar con asesoría para tener la oportunidad de tomar decisiones
Generación de innovación.	Está destinada a descubrir nuevas verdades, a esclarecer hechos desconocidos o enriquecer a los que ya se conocen, acrecentando, profundizando en ellos, o dando explicaciones más precisas su ocurrencia. Se debe pedir al estudiante que obtenga datos y reflexiones sobre ellos.

Nota. La tabla describe los tipos de experiencia de aprendizaje. Recuperado de Bagnis (2002).

De este modo, se observa la variedad de experiencias de aprendizaje que se encuentran para promover el aprendizaje significativo de las y los estudiantes. De igual manera, es relevante identificar los niveles de este tipo de experiencias, para poder vincularlas con las estrategias de aprendizaje de las y los estudiantes, con el objetivo de que puedan desarrollar aprendizajes significativos.

3.3.3 Experiencia didáctica significativa

Al contrario de la experiencia pedagógica, se comprende a la experiencia didáctica como una “serie de tareas en las que las y los estudiantes pueden implicarse y jugar un papel activo, que puede variar en función de sus medios e intereses” (Paredes et al., 2019, p. 129). Es decir, por medio de la experiencia didáctica el estudiantado puede llevar a cabo su aprendizaje considerando el contexto áulico en el que se encuentren. Esto se debe a que las experiencias didácticas deben diseñarse a partir de la valoración de los objetivos y de una adaptación de la tarea escolar, dado que estas procuran construir estrategias en las que el interés y deseo de las y los estudiantes se promuevan (Zambrano, 2005). Pues bien, las experiencias didácticas son un medio para realizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aunado a esto, podemos relacionar el concepto de experiencias didácticas con las situaciones de aprendizaje. Pues describen un cambio en el rol del docente con relación al acto didáctico tradicional, al respecto Piraval et al., (2013) definen las situaciones de aprendizaje como aquellos momentos o espacios en el que el profesorado realiza una serie de acciones educativas con el propósito de estimular el desarrollo de aprendizajes y competencias en las y los estudiantes. Además, se reconoce que las experiencias didácticas se generan como parte de la situación de aprendizaje, puesto que la situación de aprendizaje permite al estudiantado generar percepciones y construir conocimientos a partir de la acción realizada en las situaciones presentadas por el profesorado.

Por lo tanto, se puede inferir que, para la construcción de experiencias didácticas, se deben de considerar las situaciones de aprendizaje. Puesto que, son aquellas actividades adaptadas al currículo escolar y estimulan la construcción de aprendizajes significativos, por medio de la

resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana (Mora, 2018). Asimismo, desarrollar situaciones de aprendizaje con el objetivo de generar experiencias didácticas, permite al estudiantado actuar con autonomía, formando una motivación por descubrir y adquirir nuevos conocimientos, además de que se implementan actividades considerando los problemas, necesidades o intereses del estudiantado en el aula (Ministerio de Educación, Mineduc, 2021).

Por consiguiente, la planificación de una experiencia didáctica es de suma relevancia, puesto que al identificar lo que se busca transmitir y el objetivo curricular, se van delimitando las situaciones de aprendizaje que se necesitan realizar y diseñar. Por consiguiente, los elementos a considerar durante la planificación de la experiencia didáctica son el contexto de enseñanza, el profesorado y el estudiantado (Sarmiento, 2007); ya que son los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje. Aunado a esto, el profesorado debe de considerar el currículo y el contexto escolar para desarrollar su experiencia didáctica a través de la situación de aprendizaje, puesto que al organizar los elementos del currículo de un área académica estos deben estar enfocados a la comprensión de un tema o una experiencia que se quiera convertir en aprendizaje (Sarmiento, 2007).

De la misma forma, para diseñar una experiencia significativa es necesario que el enfoque principal sea el estudiantado, dado que procuran que mediante el trabajo aprenda (Padilla, 2013). De esta manera, mediante la experiencia didáctica las y los estudiantes realizarán las actividades correspondientes lo que conlleva a que aprenda mediante la práctica de diversas habilidades. Esto se debe a que al relacionar los contenidos de la clase con actividades cotidianas de la vida diaria favorece la labor docente y la comprensión de los temas (Mazariegos, Miranda y Morales, 2019). De ahí que, para realizar el diseño y planificación de la experiencia didáctica es necesario señalar y tener claro el proceso de aprendizaje del estudiantado, dado que esto da pie a la experiencia didáctica significativa (Moral, 2010). Por lo que, a través de lo significativo la experiencia debe seguir un proceso donde la comprensión, el análisis y el crear sea de relevancia durante este proceso.

De igual importancia, durante esta planificación es necesario que la persona docente realice los siguientes cuestionamientos: “¿Qué enseñamos?, ¿Cuándo enseñamos?, ¿Cómo enseñamos? Y ¿Qué?, ¿cuándo y cómo evaluamos?” (Sarmiento, 2007; p.75). Esto con el fin de que lo presentado, no sea aislado al currículum de la clase y lo conocido de las y los estudiantes, puesto que a través de estas experiencias “los estudiantes aplican la teoría a la realidad” (Padilla, 2013, p. 20). De esta manera, pueden relacionar los conceptos con su contexto de aprendizaje o social.

A diferencia de la experiencia pedagógica en la experiencia didáctica “las actividades suponen, pues un elemento clave en el diseño y desarrollo de la experiencia didáctica” (Barcía & Rodríguez, 2011, p. 217); puesto que, a través de la acción durante el desarrollo de la actividad, el estudiantado pueda integrar y desarrollar sus conocimientos. Además, es necesario tomar en consideración que dentro de las experiencias didácticas “tanto el profesor como el alumno deberá hacer uso de un tipo de estrategia en función del tipo de aprendizaje que quiera ser aprendido o enseñado” (Padilla, 2013, p. 18). Así pues, para diseñar y desarrollar una experiencia didáctica, es de suma importancia delimitar el tipo de estrategia a presentar, puesto que con ello se identifica el objetivo a alcanzar en la experiencia.

3.4 Actividad didáctica.

Para fines de la investigación, es relevante abordar el concepto de la actividad didáctica. Al respecto, Barcía y Rodríguez (2010) definen la actividad didáctica como los procedimientos de “actuación práctica que presentan una gran cantidad de opciones para cada fin metodológico” (p. 217); en otras palabras, son aquellas actividades que el profesorado realiza en el aula de clase con el fin de procurar un aprendizaje. De ahí que se concuerde con lo mencionado por Barcía y Rodríguez (2011) al describir el objetivo de la actividad didáctica como un medio que el profesorado pone en práctica para que las y los estudiantes desarrollen aprendizajes, de acuerdo con los contenidos del currículo.

Para llevar a cabo o diseñar una actividad didáctica, Barcía y Rodríguez (2011) señalan que se deben de considerar el diseño y el propósito de la actividad didáctica. Estos dos factores son de acuerdo con la Teoría Constructivista del Aprendizaje, dado que se procura por una actividad cognitiva y orientada al desarrollo de capacidades del estudiantado (Barcía y Rodríguez,

2011). De esta manera, se comprende que para llevar a cabo y presentar una actividad didáctica el docente las debe seleccionar “con el propósito de motivar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (Villalobos, 2003, p. 171). Esto con el fin de que en el aula de clase se desarrollen ambientes de participación y cooperación entre el estudiantado.

Por lo tanto, para la realización y diseño de las actividades didácticas, se deben considerar los temas o conceptos de interés dado que, estas pueden promover o comprometer el aprendizaje de las y los estudiantes dentro del aula (Villalobos, 2003). Es así como, dentro del diseño y realización de estas actividades, el diseño o adaptación de material didáctico, así como los recursos adquieren gran relevancia dentro de la labor que las y los docentes y del aula de clase.

3.5 Material y recurso didáctico

Como se abordó anteriormente, para el diseño de una actividad didáctica se debe considerar el material y recurso didáctico. De esta manera, para comenzar el apartado se presenta la definición de material didáctico, de acuerdo con Manrique y Gallego (2013) “los materiales didácticos son herramientas usadas por los docentes en las aulas de clase, en favor de aprendizajes significativos” (p.104); asimismo Blanco (2012) lo define como “un apoyo para el proceso educativo” (p. 3). Por lo tanto, el material didáctico es una herramienta o apoyo al que el profesorado puede recurrir con el propósito de promover un aprendizaje significativo.

Para implementar el material didáctico en el aula, es necesario que sea integrado en el proceso educativo, así como su contexto escolar (Blanco, 2012); dado que estos son una alternativa para que la persona estudiante pueda adquirir nuevos conocimientos. De ahí que Vargas (2017) mencione “la importancia del material didáctico radica en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, es decir, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje” (p. 69). Por ello, dentro de las aulas escolares presentar material didáctico apoya a que las y los estudiantes comprendan y relacionen con mayor facilidad los conceptos. Dado que al verse involucrados los órganos sensoriales; le otorga al estudiantado un acercamiento práctico y lúdico al tema o concepto de la clase (Manrique & Gallego, 2013).

Por otro lado, si bien el concepto de material didáctico se refiere a cualquier tipo de material que sea apoyo para promover el aprendizaje, no todo está diseñado con fines didácticos. De ahí que se realice la distinción entre material y recurso didáctico. Ante esto, Borja et al. (2021) puntualiza esta diferencia señalando al recurso didáctico como “los medios materiales de apoyo que van a ser utilizados por el docente o maestro para mediar los contenidos de aprendizajes significativos nuevos o de refuerzo mediante la construcción del conocimiento por los propios estudiantes” (p. 171); mientras que el material didáctico se refiere a “todo aquel objeto artificial y/o natural que posibilita al estudiante acercarse a la realidad y al contenido de aprendizaje, dado que la actividad docente consiste en la mediación entre la cultura y el alumno” (Borja et al., 2021 p. 172).

Por lo que se entiende que el recurso no está diseñado para la didáctica, mientras que el material didáctico sí tiene fines pedagógicos. Aunado a esto, Ayala (2014) menciona que los recursos didácticos son “todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, que, en unos casos, utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros son referentes directos de la realidad” (p. 2); mientras que Blanco (2012) señala que para que un material didáctico sea efectivo debe tener una gran relación con el currículo escolar, además de fomentar la motivación del estudiantado. De ahí que se realice la distinción del recurso y del material didáctico.

Además, el material y los recursos didácticos tienen una función para su implementación, al respecto Vargas (2017) y Graells (2001) señalan que la función de estos es de proporcionar la información al estudiantado y así guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de cumplir un objetivo mientras que se motiva y evalúa el desempeño de la persona estudiante. No obstante, Caamaño et al (2021) mencionan en el empleo de los materiales en educación básica, puesto que no hay suficiente planificación, así como desconocimiento de estrategias metodológicas en las que los medios didácticos puedan ser fundamentados.

Debido a esto, para implementar o diseñar el material didáctico es necesario que el proceso de enseñanza aprendizaje esté relacionado al diseño. Puesto que, a partir de este el material va obteniendo su forma. Tal como Rousseaux et al. (2004) sostienen en relación al diseño de material es un “nivel de generalidad menor que el diseño curricular, pero debe tener una estrecha relación e interdependencia con éste” (p. 37) .Por ello, para el diseño de material didáctico se debe de considerar lo siguiente:

- Contexto y sentido de las actividades
- Identificar el objetivo de aprendizaje
- Debe existir una organización, secuencia y formato de los materiales.
- Debe de procurar que se desarrolle un aprendizaje activo en los estudiantes.
- Evaluación y seguimiento del aprendizaje (González & Oliva, 2004).

Es así que la persona docente, al diseñar un tipo de material didáctico debe tomar en cuenta el contexto tanto físico en el que se encuentra como educativo, puesto que con base en este puede optar por el diseño acorde a las necesidades del estudiantado. Aunado a esto, debe de existir un objetivo claro de aprendizaje, para que en caso de que este no se logre se busquen y opten por modificaciones al material didáctico.

3.5.1 Tipos de material didáctico

Existe una diversidad de tipologías de material y recursos didácticos propuestas, en las que clasifican estos por diferentes criterios: formato, manera de presentar la información y el tipo de medio que usa o el uso didáctico de cada uno. Al respecto Moya (2010), realiza una clasificación de recursos didácticos en la que expone que los recursos didácticos se pueden clasificar en Textos impresos, material audiovisual, tablero didáctico, nuevas tecnologías de información y comunicación (véase tabla 15). De acuerdo con la autora, el uso de estos recursos permite un proceso de aprendizaje autónomo.

Tabla 15.

Clasificación de los recursos didácticos propuesto por Moya (2010)

CLASE DE RECURSO	RECURSOS
Textos impresos	<ul style="list-style-type: none"> • Manual o libro de estudio • Libros de consulta • Biblioteca • Cuaderno de ejercicios • Impresos • Material específico.
Material Audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectorables • Videos • Películas
Tableros didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra tradicional
Medios Informáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Software adecuado • Medios interactivos • Multimedia e internet.

Nota. La tabla presenta los recursos didácticos que se pueden encontrar en el aula escolar.

Adaptado de Moya (2010).

Por otro lado, Blanco (2012) propone una nueva clasificación de los tipos de material y recursos didácticos, con base en las tecnologías de la información y de la comunicación, en la que encontramos materiales físicos y digitales, tales como:

- Cómics, cuentos económicos, Diario
- Repositorios, sitios web, blogs de recursos educativos abiertos.
- Portafolio
- Juegos de simulación.

Así pues, es de suma importancia que el profesorado logre reconocer los tipos de recursos y material didáctico, puesto que con este conocimiento se procura por investigar y alcanzar la mejora de la clase y del ambiente de clase a través del material didáctico.

3.5.2 Evaluación del material didáctico.

Después de explorar brevemente las clasificaciones de los recursos y del material didáctico se considera relevante el conocer como evaluar estos, para aplicarlos en el aula de clase. De acuerdo con Vargas (2017) la etapa de evaluación es necesaria puesto que es el momento donde se identifica si el material cumple con el objetivo de su diseño. Por ello, el profesorado debe de establecer con detalle los criterios de evaluación para el material didáctico.

La selección de los criterios debe procurar por identificar las que “características específicas (contenidos, actividades, tutorización...) están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo” (Ayala, 2014, p. 8) Así pues, al realizar esta evaluación la información que resulte ayuda a identificar y reorientar la actividad, además es necesario considerar el contexto de aplicación puesto que otorga un panorama de lo que se pretende realizar (Graells, 2001). Es así como al implementar los materiales didácticos es necesario previamente realizar una evaluación si estos pueden ser aptos para las aulas de clase, en este caso siendo de la lengua inglesa. Además de considerar el nivel y el objetivo de aprendizaje a lograr en el estudiantado.

3.6 Recapitulación

En el tercer capítulo se presentó y examinó de manera precisa los aportes teóricos sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje, y sus elementos mismos que fueron de apoyo para la concepción y discusión en la construcción del concepto de experiencia. El cual nos sirve de apoyo para comprender su aporte dentro del acto didáctico y su influencia en el aprendizaje del estudiantado. De esta manera, se presentaron los tipos de experiencia dentro del contexto de enseñanza – aprendizaje, con énfasis en la experiencia didáctica significativa. Así mismo, se abordó el concepto de actividad didáctica, con el fin de adentrarnos en el entendimiento del concepto de material didáctico.

Así pues, dentro de las diversas secciones se puntualizan y analizan los aportes teóricos que fungirán como base para la discusión y análisis de los datos dentro del objeto de la investigación. De esta forma, en el capítulo siguiente se presenta la metodología por la cual se rige la investigación.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

El siguiente capítulo titulado metodología, aborda el diseño de la presente investigación. La cual está diseñada desde el paradigma cualitativo, mismo que se describe en los siguientes apartados. Asimismo, se presenta el enfoque de la investigación mismo que es de acuerdo con el enfoque de investigación-acción (IA). Considerando que el objetivo del enfoque investigación-acción es conocer el sentir, pensar, y accionar de las personas, se aborda la descripción de los participantes durante el primer y segundo ciclo de investigación, así como el contexto en donde se realizó dicha investigación en el primer y segundo ciclo.

De igual manera, se indica la estrategia metodológica donde se narran los dispositivos implementados en el primer y segundo ciclo de investigación, las cuáles serán de apoyo durante el proceso de recolección de datos. Por último, se expone el proceso de recolección de datos, así como el procedimiento para dicha recolección, lo cual conlleva a la triangulación de la investigación durante el primer y segundo ciclo, mismo que será de apoyo para identificar los hallazgos de la investigación.

4.1 Paradigma cualitativo

Al comenzar un proceso de investigación, uno de los primeros pasos a realizar es delimitar el paradigma en el que se va a llevar a cabo la investigación, puesto que es la forma en la que se desarrollará y planeará la investigación. De esta forma, es necesario reconocer el concepto del paradigma cualitativo, el cual es definido por Bernal (2010) como el método que busca entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y dinámicas del contexto a investigar. Dicho de otro modo, el paradigma cualitativo nos permite explorar los distintos significados que los involucrados de la investigación tienen sobre el objeto de estudio.

De ahí que la finalidad de la investigación cualitativa, de acuerdo con Bautista (2011) busque “profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre” (p. 15). Por ende, la interacción social durante el desarrollo de la investigación cualitativa es primordial, dado que la información que se debe de obtener tiene que

ser vinculada con la intimidad del participante (Chanona, 2020). Es así como el investigador pueda reflexionar y establecer un rol activo dentro de su investigación, de ahí se comprende que el paradigma cualitativo es flexible, dado que, al reconocer y profundizar sobre la situación de las y los participantes, esta se va adaptando.

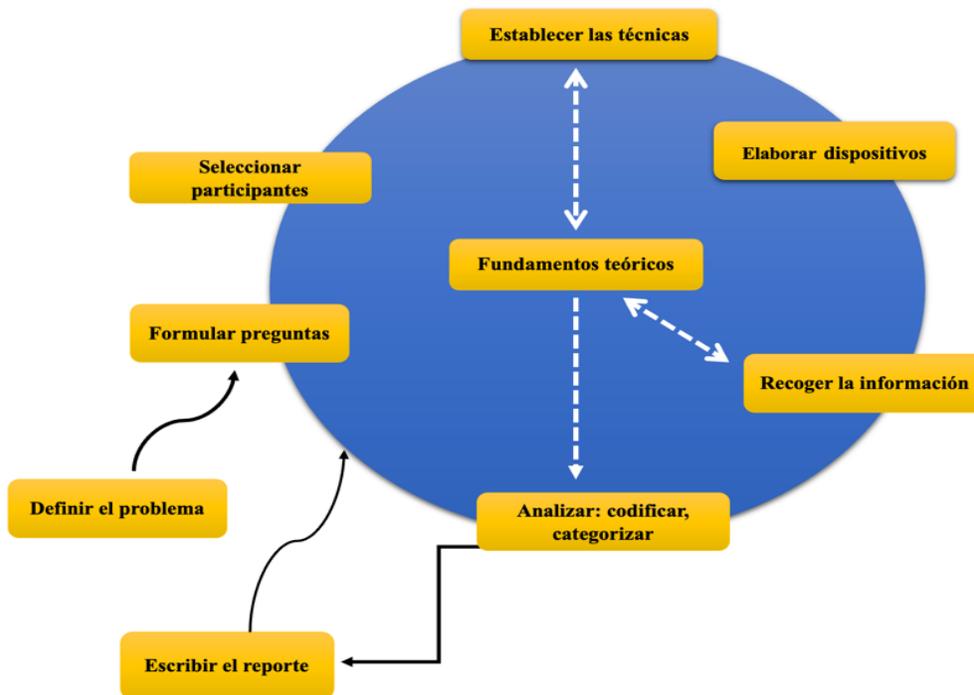
Tal como lo señala Chanona (2020) “El paradigma cualitativo sigue una ruta circular – no forzosamente secuencial- que tiene integrada un grado de flexibilidad promovido desde la perspectiva inductiva” (p. 73). De esta manera, la investigación bajo el enfoque cualitativo no tiene un patrón a seguir, por lo que si es necesario el investigador en cualquier momento de la investigación puede regresar a integrar nuevos dispositivos, y recolectar nueva información a través de ellos.

Por otro lado, el paradigma cualitativo es un proceso que el investigador tiene que realizar a través de una reflexión de sus intereses sobre un contexto social, ante esto Taylor et al. (2016) indican que “los investigadores cualitativos comienzan su estudio con preguntas de intereses generales; usualmente no tienen un plan rígido en consideración de la naturaleza y número de casos –los escenarios o los informantes que serán estudiados” (p. 32). No obstante, a pesar de no tener un plan rígido dentro de la investigación, esta se va definiendo con el paso y la realización de la investigación dentro de este paradigma.

Además de las características mencionadas anteriormente, Chanona (2020) adapta la propuesta de Spradley (1980) para explicar el proceso circular de investigación dentro del paradigma cualitativo (*Véase figura 7*). En el cual se observa que el paradigma cualitativo es un proceso flexible, en el que si es necesario regresar a la teoría o técnicas se puede realizar, con el propósito de la mejora de la investigación.

Figura 7

Flujo circular del proceso del paradigma cualitativo.



Recuperado de Chanona, 2020.

Así pues, considerando lo anterior y el objetivo del paradigma cualitativo, se considera que la presente investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo. Puesto que, lo que se pretende al realizar la investigación es conocer la situación y lo que ocurre en el contexto de los participantes, siendo estos las y los estudiantes de segundo semestre. Por lo tanto, al procurar identificar las características del aula de clase y sus integrantes, se tuvo que definir previamente el problema a estudiar mediante la reflexión, de ahí que se formulen las preguntas de investigación y la selección de participantes, para proceder a realizar una selección de las técnicas.

4.2 Enfoque investigación - Acción.

Partiendo desde el paradigma cualitativo, la presente investigación se realizará bajo el enfoque de la investigación – acción (IA). De acuerdo con Bausela (2004) la investigación – acción es “una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso” (p. 2). Es decir, la investigación – acción es un enfoque en el que el objetivo es buscar el cambio a través de un proceso dentro del campo de la educación.

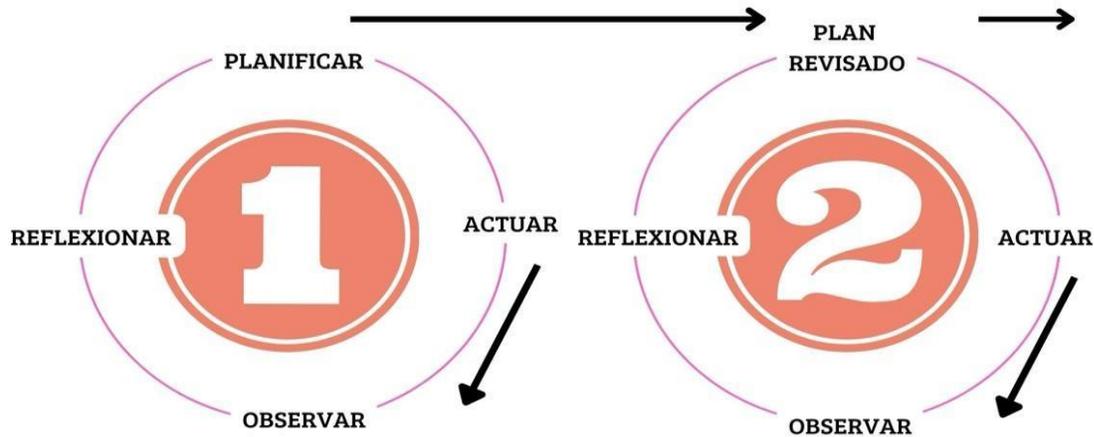
Además, se busca que el investigador pueda vivir y estar dentro de la realidad donde se lleva a cabo la investigación (Chanona, 2020). Esto con el fin de reconocer la situación de la mano de las personas que lo viven día a día. Aunado a lo anterior, la investigación – acción permite y procura por la autorreflexión por los involucrados en la investigación dentro de diversas situaciones sociales (Latorre, 2005). Por ello, para realizar investigaciones bajo el enfoque de I-A, es necesario que el investigador, reconozca el contexto en el que se encuentra.

Al respecto, Chanona (2020) señala la importancia del trabajo de campo dentro de la I-A, dado que permite tener conocimiento a profundidad de la problemática que se busca mejorar por medio de un planteamiento de objetivos. Además, es relevante reconocer a la investigación-acción como un enfoque cíclico y recurrente (Latorre, 2005); sin embargo, durante cada ciclo se van realizando adecuaciones de acuerdo con las necesidades de la investigación.

Tal como lo distingue Bausela (2004) al señalar la investigación- acción como: “un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación” (p. 5). Debido a esto, la presente investigación se considera bajo el presente enfoque, dado que se origina desde un reconocimiento de la situación del aula, derivado de esto se diseña un plan de acción para entrar al campo en busca de la mejora de la problemática, además, a través de la observación a las y los estudiantes, se procura realizar una reflexión de lo realizado y lo que se quiere mejorar, tal como lo señala Kemmis yMcTaggart (1998) en su modelo cíclico (*Véase figura 8*).

Figura 8

Proceso metodológico de la investigación - acción.



Adaptado de: Kemmis y McTaggart (1988)

De igual manera, se distingue por ser participativa y colaborativa, en donde las y los participantes tienen un papel para lograr el objetivo de la investigación. Debido a esto, la presente investigación se distingue como investigación acción, puesto que, las personas participantes tienen un rol activo durante la realización de esta. Asimismo, la I-A es cualitativa y reflexiva, puesto que se relaciona con el discurso de las y los participantes, lo que conlleva a que se reflexione sobre su trabajo y recopile información de manera crítica. Tal como Latorre (2007) señala que la investigación-acción tiene procura por cuestionarse, reflexionar e identificar la práctica con la finalidad de poder explicarlos en el aula.

4.3 El diseño de la investigación

En el presente apartado se aborda la estructura de la investigación. Es decir, se describe el contexto en el cual se desarrolló la investigación, las personas participantes durante los dos ciclos de investigación en los periodos (agosto-noviembre 2023) y (enero-mayo 2024); mismas que se involucraron con el fin de conocer su pensar y sentir de su contexto escolar. Asimismo, se presentan y describen los dispositivos para recopilar la voz de las y los participantes, con el objetivo de obtener hallazgos en la investigación. Por último, se describe y desarrolla el proceso de análisis de la información mediante la triangulación, codificación y categorización de los datos obtenidos siguiendo el paradigma cualitativo durante los dos ciclos de investigación

4.3.1 El contexto.

Sobre el contexto, la investigación tomó lugar en los cursos autofinanciables de lengua inglesa que oferta la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). La cual es una institución pública de educación superior, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La Facultad de Lenguas campus Tuxtla, actualmente oferta la licenciatura en enseñanza del inglés (LEI), Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN). Asimismo, cuenta con clases de inglés para el público en general: cursos para infantes y adolescentes por parte del programa *English for Young Learners* (EFYL), cursos de estudio independiente y asesorías por parte del Centro de Auto acceso (CAA). Además, oferta clases de inglés, italiano, francés, alemán y chino mandarín en la modalidad de lunes a viernes por el departamento de lenguas, y cursos autofinanciables en la modalidad de sabatinos.

En los cursos autofinanciables se imparten clases de inglés, francés e italiano a personas estudiantes de la UNACH y público en general a partir de los 14 años en adelante. El programa es considerado como cursos intensivos de lenguas, dado que son sesiones de 8 horas a lo largo de 15 sábados. En el caso de la lengua inglesa, se ofertan 12 semestres, en las modalidades presencial: turno matutino, vespertino; y modalidad virtual. Cabe mencionar que al ser un curso ofertado al público en general los grupos y salones se encuentran ubicados en las diversas facultades de la UNACH.

Por ello, para el primer ciclo de investigación realizado en el periodo agosto – diciembre 2023, el contexto fue en un grupo de segundo semestre de inglés de los cursos intensivos autofinanciables. En la modalidad presencial, turno matutino en el horario de 9:00 a 14:00 horas. Como se menciona anteriormente, en esta ocasión los grupos de segundo semestre se localizaron dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas, en la Facultad de Humanidades Campus VI, ubicada en calle Canarias s/n, col. Buenos Aires. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (*Véase figura 9*) y (*Foto 1*) para mayor referencia.

Figura 9

Croquis de la Facultad de Humanidades.



Foto 1

Salón de segundo semestre de inglés en los cursos sabatinos



Por otro lado, el segundo ciclo de investigación se realizó en el periodo enero-mayo 2024. El cual de igual manera se desarrolló en un grupo de segundo semestre de inglés de los cursos intensivos autofinanciables. Es relevante señalar que en el segundo ciclo de investigación el contexto y horario de las clases cambiaron, esto se debe a que en el periodo agosto – diciembre 2023, los grupos de primer semestre fueron turno vespertino, por lo que en el periodo enero-mayo 2024 los grupos de primero se mantuvieron en el mismo turno, Así pues, las sesiones se llevaron a cabo en el 15:00 a 20:00 horas, con un cambio en las instalaciones. Puesto que los grupos fueron ubicados en las instalaciones de la facultad de lenguas campus Tuxtla (*Véase figura 10*) y (*Foto 2*),

Figura 10

Entrada Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla.



Foto 2.

Salón de clase de segundo semestre turno vespertino.



4.3.2 Participantes

Para la realización del presente proyecto de investigación, se consideraron como principales participantes durante el primer y segundo ciclo a dos grupos de segundo semestre de los cursos autofinanciables de la FLCT, UNACH. Además, se considera como participante a la docente investigadora, dado que el objetivo de la investigación acción es conocer el sentir y pensar de las y los participantes, con el propósito de la mejora de la práctica en este caso docente.

De esta manera para el primer ciclo de investigación (*Véase foto 3*), el grupo estaba integrado por veinte estudiantes con un rango de edad entre 14 a 18 años, conformado por 11 mujeres y 9 hombres. Por consiguiente, para motivos de la investigación durante el primer ciclo se seleccionaron a 12 estudiantes, los cuales son señalados a lo largo de la presentación como: estudiante y el número correspondiente. Cabe señalar que en cuanto su experiencia o conocimiento con respecto a la lengua inglesa, cinco de los veinte participantes mencionaron que no tenían conocimiento de la lengua, mientras que el otro sector mencionó que tuvieron clases en su escuela.

Por otro lado, para el segundo ciclo de investigación, el grupo estaba integrado 19 estudiantes (*Véase foto 4*) con un rango de edad de 14 a 18 años, conformado por 8 mujeres y 11 hombres. No obstante, para los efectos de la investigación y las técnicas de recolección implementadas se realizó una selección de 10 participantes con el objetivo de recolectar las experiencias, voces y reflexiones del estudiantado. Para el proceso de selección se realizó de manera aleatoria, sin embargo, se seleccionaron 5 mujeres y 5 hombres de diversas edades. Es importante señalar que las personas estudiantes manifestaron estar en los cursos de inglés por sus papás, por gusto y por las materias que cursan en la licenciatura. Aunado a esto, el estudiantado señaló que no tenían mucha experiencia con la lengua inglesa.

Foto 3

Participantes del primer ciclo de investigación agosto-diciembre 2023.

**Foto 4**

Participantes segundo ciclo de investigación Febrero – mayo 2024.



Es relevante señalar, el nivel en el que las y los estudiantes de segundo semestre, se encuentran es A1. Así pues, tomando de referencia el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se considera que es un nivel básico. El ministerio de Educación, cultura y deporte (2002) señalan las características de los estudiantes que se encuentren en el nivel A1, mismas que serán presentadas a continuación:

- La persona puede comprender y usar expresiones básicas y cotidianas.
- La persona logra presentarse a sí misma y a otros.
- La persona es capaz de dar información básica personal.
- La persona puede relacionarse con otros siempre que la interacción sea lenta y clara.

Es así como podemos observar que los estudiantes se encuentran en el primer estadio del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto, la información que se les presente debe ser clara, básica y cotidiana, para procurar el aprendizaje significativo de esta.

4.3.3 Estrategia metodológica

En el siguiente apartado, se presenta una descripción de la estrategia metodológica necesaria durante el proceso para recabar la información. Por ello, se describen los dispositivos seleccionados, de acuerdo con las necesidades de la investigación, las cuales fueron diseñadas con base al paradigma cualitativo de la investigación dentro del primer y segundo ciclo de investigación. Es pertinente mencionar que las técnicas seleccionadas dieron paso a la elección del tipo de dispositivo a implementar para la recolección de datos. Es relevante señalar que, para la realización de los dispositivos a presentar, se toma en cuenta la distinción entre instrumentos y dispositivos propuesto por Chanona (2020).

Dado que aclara que al abordar el término instrumento dentro del paradigma cualitativo, se refiere al “sentido más general de este vocablo; y que no debe comprenderse en la acepción que se le da en el metalenguaje científico que lo vincula con el paradigma cuantitativo como herramienta de medida” (Chanona, 2020 p.123). Es decir, al llamar instrumento a una herramienta es porque tiene una vinculación o una raíz de tipo cuantitativo. Por lo que, para fines de la investigación se

hace referencia a técnica para abordar el concepto en general. No obstante, para abordar el diseño y la presentación de este se hará referencia al término dispositivo.

Puesto que, dentro del ámbito de la investigación cualitativa el dispositivo “se enfoca en las diferentes realidades de la vida humana; inquiriere el modo en el que las personas -que constituyen la sociedad- construyen el mundo que las rodea” (Chanona, 2020 p.129). Así pues, considerando que la investigación a desarrollar es bajo el enfoque de la investigación – acción, la cual busca conocer el pensar y sentir de los participantes. Se considera apropiado reconocer y hacer uso del término dispositivo, dado que busca identificar y recabar la realidad de los participantes de una investigación.

4.3.3.1 Observación

La observación es una técnica que describe y narra los eventos observados en contextos sociales previamente elegidos, en las cuales se describen tal cuál las cosas suceden en este contexto. Así pues, para la realización de una observación es necesario la selección del contexto o lugar a observar. Al respecto, Chanona (2020) menciona que la observación se debe realizar en “un medio natural, el observador se desplaza y se inserta en el ambiente donde se suscita el fenómeno para identificar rasgos o atributos del objeto de estudio” (p. 247). Tomando en cuenta lo anterior, se selecciona la técnica observación y se realiza el dispositivo enfocado en la observación participante. Al respecto, Kawulich (2005) señala que durante la observación participante el o la investigadora tiene la oportunidad de tener un completo entendimiento de la actividad o de la acción que se realiza dentro del escenario.

Dentro del mismo orden de ideas, se realizaron 6 observaciones a 6 personas estudiantes de manera individual, a lo largo de 7 sábados durante el desarrollo de las actividades de clase. En el periodo de septiembre – diciembre de 2023, con el fin de identificar la actitudes y preferencias del estudiantado ante diversas actividades o proyectos dentro de la clase de segundo semestre de inglés (*Véase anexo 1*). Con el propósito de obtener información relacionada con los estilos de aprendizaje concurrentes del estudiantado de segundo semestre de inglés. Por lo que, durante la realización de la observación el rol de la persona investigadora fue participante.

4.3.3.2 Entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad procura conocer y recuperar información de lo que en verdad conoce, piensa y siente la persona entrevistada, todo esto a través de la confianza entre el entrevistador y el entrevistado. Al respecto, Robles (2011) señala la confianza como un factor determinante que permite al entrevistador descubrir información a detalle sobre aspectos relevantes y trascendentes de las vivencias del entrevistado. De ahí que se concuerde con Chanona (2020) cuando señala a la entrevista a profundidad como una conversación guiada y simétrica. Así pues, en el proceso de desarrollo de la entrevista a profundidad, se busca que el entrevistado tome la iniciativa y se exprese libremente, mientras que el entrevistador al darle esa confianza no ejerce un rol de mayor rango, convirtiendo la entrevista en un interrogatorio.

Retomando lo anterior, se elaboró el dispositivo de entrevista a profundidad durante el primer ciclo de investigación. De esta forma, el propósito del guion (*véase figura 11*) fue conocer los estilos de aprendizaje que pueden estar presentes en el aula, mediante la opinión de las y los estudiantes acerca de la preferencia a aprender, sus momentos de estudio, los materiales que utiliza y las actividades que prefiere realizar dentro de la clase. De ahí que para la realización del guion de la entrevista a profundidad se tomará en cuenta a las y los participantes de la investigación, mismos que fueron el estudiantado de segundo semestre de los cursos sabatinos autofinanciables, así como la docente investigadora. En esta investigación, se aplicaron 3 entrevistas a profundidad a 3 personas estudiantes de segundo semestre de inglés de los cursos sabatinos autofinanciables.

Figura 11

Guion de entrevista a profundidad para conocer los estilos de aprendizaje.

Guion de entrevista a profundidad.

Propósito: conocer los estilos de aprendizaje que pueden estar presentes en el aula.

Preguntas detonadoras.

1. **¿Cómo te gusta aprender?**
2. **¿Cómo son tus momentos de estudio?**
3. **¿De qué materiales de estudio hace uso?**
4. **¿Qué actividades prefieres realizar dentro de la clase?**

Opciones: presentaciones, trabajo en el libro, solo el uso del pizarrón

4.3.3.3 Diario de campo del investigador

Durante el proceso de investigación, es necesario obtener una visión del trabajo realizado a lo largo de este, por ello Martínez (2007) señala al diario de campo como una herramienta que “permite enriquecer la relación teoría-práctica” (p.77). Puesto que facilita la comprensión de la teoría como fuente de información en las investigaciones, y su influencia en la práctica; además que orienta al investigador en la realización de esta. De ahí que para la construcción de un diario de campo el o la persona investigadora tome en cuenta “las observaciones de una realidad que él considera relevantes” (Ruben-Ameigeiras, 2006, citado en Chanona 2020, p.304). Por consiguiente, el o la persona investigadora podrá sistematizar las observaciones y notas realizadas con el fin de obtener un monitoreo de la información durante toda la investigación.

Por otro lado, se aborda el concepto de diario personal el cual se puede definir como un instrumento en el cual el investigador se puede expresar de manera más personal y en la que puede plasmar su sentir. Al respecto, Chanona (2020) comenta que el plasmar las emociones o sentimientos dentro del diario personal, va a depender “de las condiciones del contexto del terreno de campo ya que no siempre lo emocional ocupa mucho espacio de valoración” (p. 305). De modo que, el investigador dentro del contexto de su investigación puede decidir o considerar si lo emocional, influye o no en esta.

A continuación, se realiza una descripción del diario de campo y personal usados en la investigación (*véase anexo 2*). Así pues, en él se encuentra un apartado con los datos generales: Fecha, número de sesión, número de estudiantes y actividad. Estos datos fueron considerados para el instrumento, dado que fueron de apoyo a la investigadora para ordenar la información recabada, asimismo se agrega la parte actividad o estrategia, en caso de que la investigadora quiera información particular sobre una actividad en específico o estrategia, de esta manera el registro podrá ser identificado con mayor facilidad.

El dispositivo fue usado durante el segundo ciclo de investigación, con el fin de recuperar información acerca de las actividades y estrategias propuestas, además de identificar algún cambio respecto a las reacciones del estudiantado. De esta manera, se realizaron ocho entradas en las que se describieron los hechos que se presentaron durante las actividades implementadas, además en las entradas se incluyeron información sobre el sentir de la docente investigadora antes, durante y después de las actividades, con el propósito de ahondar en la investigación.

4.3.3.4 Registros Gráficos

Se reconoce a los registros gráficos como visuales de apoyo que le permiten al lector comprender lo que se está abordando en una investigación. Así pues, se registra con el fin de compartir los conocimientos e información dentro de un acontecer social (Pino, 2011). De esta manera, se infiere que el registro gráfico es un apoyo para la persona investigadora, puesto que aportan información necesaria, para la comprensión del texto sin necesidad de descripciones largas. Además, Pino (2011) enfatiza que los registros gráficos son el medio para presentar de manera organizada y explícita, los argumentos y evidencias de la investigación. Por consiguiente, es de gran relevancia que la persona investigadora sea reflexiva durante el proceso de selección del gráfico a usar, ya que es la fuente para transmitir un mensaje ya sea positivo o negativo.

En la investigación, los registros gráficos utilizados son las fotografías, la cual es un tipo de “simbolismo objetivo de la vida social” (De alba, 2010, p. 55), de ahí la relevancia de que la persona investigadora sepa seleccionar las imágenes que transmitan la información que se requiera.

Puesto que, la fotografía se convierte en un “intermediario entre la voluntad del fotógrafo y la experiencia ‘íntima que ésta evoca en el espectador” (p. 55). Por ello, al momento de capturar una imagen la persona investigadora se debe de enfocar en el entorno y procurar que las personas involucradas no sientan que su privacidad se ve amedrentada (Chanona, 2020). De esta manera, las fotografías en la investigación surgen para plasmar vivencias de actividades implementadas para fines de recolección de dato, así como describir el contexto de la investigación (*véase foto 5*).

Foto 5

Entrada facultad de Humanidades Campus IV UNACH, Terán.



4.3.3.6 Fichas Pedagógicas

Una ficha pedagógica es el apoyo y guía a la persona docente en el aula educativa, para realizar actividades escolares. Dichas actividades, son realizadas y diseñadas tomando en cuenta el currículum del centro educativo, estas se convierten en un soporte didáctico para la persona docente. Las fichas pueden ser vistas como los recursos didácticos o instrumentos de trabajo que le permiten al docente desarrollar habilidades en los estudiantes (Alfaro y Chavarría 2003). Además, Morales (2009) sostiene que la ficha pedagógica es una “herramienta que permite planear y desarrollar, ágilmente, actividades para el aprendizaje de algún tema de forma ordenada, dinámica y motivadora” (p. 29).

Debido a esto, el uso de fichas pedagógicas en la enseñanza de lenguas se lleva a cabo con el fin de facilitar un apoyo didáctico que integre objetivos lingüísticos, metodologías apropiadas, así como objetivos comunicativos (Morales, 2009). De ahí que, la persona docente de lengua debe propiciar contenidos dentro del aula sobre temas de interés. Para la presente investigación, se realizó el diseño de una ficha pedagógica en la que se tomaron en cuenta diversos elementos, como el contexto, participantes, nivel de la lengua.

De este modo, se toma en cuenta las y los participantes de la investigación siendo el estudiantado de segundo semestre de inglés, de los cursos sabatinos autofinanciables, de igual manera se considera el nivel que de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) dentro de la escala de niveles de inglés, se encuentran en el nivel A1. Además, se agregaron los apartados del tema de la sesión, número de la sesión, fecha y duración de la actividad. Estos considerados como datos generales de la ficha pedagógica, asimismo se consideran los recursos que se necesitaran. Por otro lado, tomando en cuenta el objetivo del dispositivo que es implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, se agregan los apartados de estrategias metodológicas y las actividades a realizar (*véase anexo 3*).

4.3.3.7 Cuestionario

Al abordar la técnica del cuestionario retomamos a Salas (2020) dado que destaca el uso de esta técnica en la investigación cualitativa, como un apoyo para la recopilación de datos cuando el número de personas participantes dentro de la investigación no es numeroso, puesto que le permite a la persona investigadora recuperar la información relevante del contexto. Debido a esta característica, se toma en consideración para la presente investigación la realización de un cuestionario. Así pues, para diseñar y planificar un cuestionario es necesario en palabras de Rodríguez et al. (2011) partir de la reflexión de la persona investigadora acerca del objeto de estudio, para poder formular preguntas sobre esta problemática y vincularlas con supuestos o referentes teóricos sobre lo que se quiere recopilar. Por ende, al realizar el cuestionario en la investigación cualitativa el investigador busca respuestas descriptivas del objeto de estudio.

Partiendo de lo anterior, para la presente investigación se diseñó un cuestionario en formato digital (*ver figura 12*). El motivo del diseño del cuestionario en digital se debe a que era de mejor y fácil manejo para el estudiantado. Así pues, durante el proceso de implementación del cuestionario se realizó de manera presencial a principios del primer y segundo ciclo de investigación. Estos fueron diseñados con el objetivo de recopilar información acerca de las preferencias de aprendizaje y estudio de las y los estudiantes de segundo semestre de los cursos sabatinos autofinanciables.

Figura 12

Formato digital cuestionario a los estudiantes de segundo semestre.

Cuestionario sobre tu aprendizaje

En el presente cuestionario, podrás responder de acuerdo a tus preferencias personales de estudio y de trabajo en clase. Es un cuestionario libre, no existen respuestas buenas o malas.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Nombre: *

Tu respuesta

1. ¿Cómo te gusta estudiar en casa? *

Tu respuesta

2. Para realizar tus tareas y actividades, ¿qué necesitas tener a mano o qué objetos utilizas? *

Tu respuesta

3. ¿Cómo te gusta estudiar en la escuela? *

Tu respuesta

4. A mí me gusta cuando mis maestros realizan las siguientes actividades... *

Tu respuesta

5. ¿Cómo es tu clase ideal? *

Tu respuesta

6. Trabajo mejor en clase cuando..... *

Tu respuesta

4.3.3.8 Escala de opinión

Como parte de los dispositivos para la recolección de datos se selecciona la escala de opinión, el cual fue diseñado partiendo del instrumento: Escala de Likert. Este instrumento es uno de los más reconocidos dentro de las ciencias sociales (Matas, 2018); puesto que busca reconocer la opinión de los participantes dentro de un contexto. La escala de Likert se define como “instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo” (Matas, 2018 p.39). Aunado a esto, la escala de Likert tiene como propósito recolectar información acerca de las preferencias, actitudes y opinión de las personas (González y García, 2019). Es así como al agregar ítems diferentes a los de la escala original, “no son escalas Likert en sentido original” (Matas, 2018 p.39). Dado que, al no implementar ítems con de acuerdo o desacuerdo, estas pasan a ser escalas de opinión en general, sin embargo, se respeta el formato de una escala de Likert.

Debido a esto para propósitos de la investigación se decide agregarla como un dispositivo de recolección de datos. Puesto que, se le agregaron diversos ítems que permiten a los participantes expresar su opinión dentro del contexto a aplicar. Es así como la escala de opinión cumple con la función de las escalas cualitativas, ya que fue diseñada para que “los seres humanos expresar sus valoraciones y juicios subjetivos de una forma sencilla ante situaciones de vaguedad e imprecisión” (González y García 2019, p.137).

Para la presente investigación se realizaron dos tipos de escala de opinión, ambas con el objetivo de: conocer e identificar la opinión de los participantes, sobre las actividades realizadas dentro del aula de clase, y el material implementado. Sobre el formato físico diseñado (*Véase anexo 4*), la escala presenta nueve descriptores, los cuales hacen referencia a la actividad presentada, las instrucciones presentadas, el seguimiento de indicaciones, vocabulario, duración de la actividad, interacción entre estudiantes y la comprensión del tema de la actividad. Para dar respuesta a los descriptores se seleccionaron cinco categorías, partiendo desde: muy en desacuerdo, hasta muy de acuerdo.

4.3.3.9 Autoevaluación

A continuación, se presenta la autoevaluación como una de las técnicas seleccionadas para la recolección de datos. Este con el fin de recuperar información acerca de la perspectiva que tienen los participantes sobre su desempeño dentro de las actividades grupales y lo que ellos consideran que aportaron o necesitaban aportar a estos trabajos grupales. Así pues, se aborda un breve panorama de la autoevaluación, considerando el paradigma cualitativo de la investigación, así como el enfoque de investigación – acción.

El profesorado durante la práctica docente puede optar por la autoevaluación, puesto que es un proceso donde las y los estudiantes pueden realizar una reflexión de su desempeño (Panadero y Alonso, 2013). Además, dentro de este proceso de reflexión la persona docente puede recuperar información acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, dado que, al analizar los aspectos relevantes de reflexión del estudiantado, la persona docente puede realizar cambios a su práctica de enseñanza (Cruz y Quiñones, 2012). Por ello, cuando abordamos la autoevaluación se puede aplicar en los procesos de investigación – acción, ya que apoya al profesorado a identificar el sentir y pensar del estudiantado ante su trabajo en el aula.

Ante esto, Panadero y Alonso (2013) señalan que la autoevaluación ocurre durante el proceso de enseñanza aprendizaje, pues no se centra en un producto final si no en el proceso que le lleva al estudiantado a llegar al conocimiento, sin embargo, para realizar este proceso de autoevaluación es necesario que el profesorado guíe al estudiantado. Esto se debe a que el estudiantado podría contestar de manera superficial esta y no reflexionar lo presentado en ella (Cruz y Quiñones, 2012).

Tomando en cuenta lo anterior, para el diseño del dispositivo de evaluación se tomaron en cuenta dos apartados: el desempeño en el trabajo colaborativo y el desempeño individual (*Véase anexo 5*). Esto para que el estudiantado comprenda el proceso y reconozca sobre los errores y aciertos, que se pueden mejorar (Panadero y Alonso 2013). De esta manera, se decide que los estudiantes respondan su autoevaluación comenzando con el primer apartado, el cual lo integran seis indicadores los cuales corresponden al desempeño del trabajo en equipo.

Por otro lado, el segundo apartado está conformado por cinco indicadores que describen las destrezas que los estudiantes aportan al equipo. Es así como, con el diseño de la autoevaluación, se pretende recolectar información sobre la estrategia implementada y como esta ha aportado en el proceso de enseñanza aprendizaje en el estudiantado. Asimismo, estos datos se pretenden cruzar con otros dispositivos con el fin de encontrar los datos deseados.

4.4 Procedimiento de recolección

En el siguiente apartado se aborda el proceso de recolección de la información, el cual consistió en dos ciclos de investigación. Para comenzar, se realizó una parte exploratoria en la que el objetivo era contestar la primera pregunta de investigación y lograr vislumbrar una respuesta para la segunda pregunta de investigación. Para ello, durante el primer ciclo de investigación se realizó la delimitación del objeto de estudio, así como la construcción de los referentes teóricos que forman parte de la investigación. De igual forma, se diseñaron e implementaron dispositivos para la recolección de los datos durante los meses agosto – noviembre de 2023. Por consiguiente, después de recolectar información a través de los dispositivos, se procedió a realizar de manera preliminar una triangulación de los dispositivos, codificación y categorización.

Ahora bien, para el segundo ciclo de investigación se realizó la revisión de los referentes teóricos con el propósito de ampliar los constructos de la investigación. Asimismo, durante este segundo ciclo de investigación se realizó una revisión de los dispositivos implementados con el objetivo de replantear el plan de acción para este segundo ciclo, tal como lo señala el enfoque de investigación-acción. Por consiguiente, se agregaron dos técnicas en la triangulación final, las cuales dieron parte para lograr la codificación y categorización final de la información recolectada a lo largo de ambos ciclos, esto con el objetivo de lograr una interpretación de los datos.

4.4.1. Primer ciclo

Para el primer ciclo de investigación, se realizó la delimitación del objeto de estudio lo cual posibilitó la revisión y construcción de los referentes teóricos que dan sustento a la presente investigación. Entre los constructos encontramos los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje que coadyuvan a desarrollar los estilos de aprendizaje. Por último, las experiencias didácticas que se pueden realizar en el aula, así como los materiales didácticos de apoyo para la creación de estas experiencias. Debido a lo anterior, se integraron algunas definiciones acerca de los estilos de aprendizaje, de las estrategias creativas de enseñanza, además de lo que son las experiencias didácticas y cómo construirlas.

Es relevante señalar que, durante este primer ciclo, se abordó de manera exploratoria, es decir logramos un acercamiento al contexto y los participantes del estudio. El propósito de este acercamiento fue comprender y acercarnos a la realidad de lo que viven las y los participantes en el contexto de estudio. Así pues, desde los primeros momentos en el campo el objetivo fue identificar y reconocer los estilos de aprendizaje del estudiantado, además de identificar las estrategias de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje que fomenten el aprendizaje de inglés.

A lo largo de esta fase exploratoria, se implementó un cuestionario con el propósito de conocer e identificar las preferencias de los estudiantes para presentarles la información y durante sus momentos de estudio individual. Asimismo, se realizaron un total de seis observaciones a seis participantes, en las que se lograron identificar las características, preferencias y tendencias durante los momentos de aprendizaje. Además, con el mismo objetivo se llevaron a cabo tres entrevistas a profundidad, estas entrevistas se realizaron después de las observaciones lo que facilitó la entrevista y conversación. Puesto que, las personas entrevistadas se sentían en confianza y ya no me veían como una intrusa, lo cual permitió que pudieran expresar su sentir y su acción en el aula de clase.

Por otro lado, después de realizar la implementación de los dispositivos, se comenzó el análisis de la información recolectada. Esto a través de una triangulación preliminar la cual dio parte para consolidar y construir una codificación preliminar de la presente investigación. Lo cual fue de apoyo para mejorar las preguntas de investigación con el propósito de decidir sobre las técnicas a implementar en el segundo ciclo, con el objetivo de identificar las categorías finales que permitan la explicación del objeto de estudio.

4.4.1.1 Ciclo 1 codificación preliminar

Para comenzar el proceso de condensación de la información, es necesario aclarar que se fue desarrollando de forma emergente. En palabras de Fernández (2006) el proceso de condensación o codificación “fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis” (p .4). Por ello, se realizó a partir de la recurrencia de información encontrada en los dispositivos implementados y previamente triangulados. En conjunto, con las percepciones de la información de la investigadora y los referentes teóricos.

Por un lado, a medida que se fueron analizando los datos se encontraron recurrencias sobre la preferencia a los elementos visuales, así como las actividades que promueven el uso de gráficos en el aula de clase, conformando estas el código “*elementos visuales*”. En este mismo sentido, se observaron recurrencias en una tendencia al uso de podcast, canciones o presentaciones, por lo que conforma el código “**factores auditivos**”. Para el tercer código siendo “*elementos de lectoescritura*”, las recurrencias encontradas mostraron la preferencia de los participantes en la creación de resúmenes entre otros tipos de texto. De igual manera, se encuentra una tendencia en los participantes a preferir los ejemplos o relacionar la clase con su contexto, por lo que se decide nombrar el código como “*experiencias de los estudiantes*”.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente los códigos se van recuperando de forma emergente. De ahí que, al continuar analizando la información, se observa una recurrencia en preferencia por las actividades individuales propuestas por el docente, a lo que se crea el código “*actividad individual*”. Asimismo, al recolectar los dispositivos se encuentra que los estudiantes en la clase optan por los trabajos en equipo a esto se codifica como “*actividad colaborativa*”. Así pues, se diseña una tabla para los códigos que darán paso a la categorización y el análisis de datos.

Tabla 16

Condensación de la información del primer ciclo.

CÓDIGO	DESCRIPTOR
EV Elementos visuales	Describe a los estudiantes que les gusta ver figuras, videos, diapositivas, mapas.
FA Factores Auditivos	Describe a los estudiantes que les gusta que les presenten la información de manera oral, o a través de canciones, podcast.
EL Elementos de lectoescritura	Describe a los estudiantes que prefieren obtener información de manera escrita, así como realizar actividades por medio de textos, prefieren realizar resúmenes.
EE Experiencias de los estudiantes.	Describe a los estudiantes que relacionan los nuevos contenidos con sus experiencias o ejemplos de su contexto, de igual manera prefieren recibir la información jugando.
AI Actividad Individual	Describe a los estudiantes que optan por las actividades individuales, por lo que prefieren las estrategias de enseñanza individuales.
AC Actividad Colaborativas	Describe a los estudiantes que optan por el trabajo en equipo, por lo que prefieren las estrategias de enseñanza colaborativas.

Nota. La tabla representa los códigos obtenidos durante el primer ciclo de investigación.

4.4.2 Segundo ciclo de la investigación

Para el segundo ciclo de información, se realizó una segunda intervención al campo de estudio, con el objetivo de complementar y ahondar en la información con respecto a los datos hallados en el ciclo 1, partiendo de la codificación preliminar. Debido a esto, se realizó una revisión a de los referentes teóricos con el objetivo de fortalecer el sustento teórico de la investigación. Después de la revisión de los referentes teóricos, se realizó un nuevo plan de acción para recolectar información que complemente la investigación, además de identificar nueva información para la tercera pregunta de investigación.

Considerando lo anterior, se emplearon nuevas técnicas para la recolección de información, de igual forma se diseñaron nuevos dispositivos que favorecieron la obtención de nuevos datos. Por ello, se implementan como nuevos dispositivos en el ciclo 2 la escala de opinión, el diario del investigador y la autoevaluación. Además, se utilizaron nuevamente los dispositivos ficha pedagógica y cuestionario, con el objetivo de complementar la información ya existente e identificar la nueva información recolectada durante esta segunda fase.

4.5 Procedimiento de análisis de la información

En los siguientes apartados, se abordan los procesos de triangulación, codificación y categorización. Los cuales parten de la información recabada en el primer y segundo ciclo de investigación. Por ello, se analizó toda la información obtenida en ambos ciclos de investigación, misma que fue condensada para lograr su análisis. De ahí que se describa primeramente el proceso de triangulación final de los dispositivos implementados, para proseguir con la codificación de los datos y finalizar con la categorización de todos los datos recabados. Los cuales servirán de apoyo para lograr un análisis de los hallazgos del objeto de estudio.

4.5.1 Triangulación final

Debido al tipo de investigación de la presente, la recuperación de los datos y las significaciones de las y los participantes es de suma relevancia (Chanona, 2020). Por ello, es necesario realizar una triangulación con el propósito de comprender el objeto de estudio a través de los diversos dispositivos implementados. Se coincide con Chanona (2020) y Charres et al. (2018) al señalar que el proceso de triangulación facilita el reconocimiento y validez de los datos, puesto que nos acerca a ellos a través de diversas aproximaciones del objeto de estudio.

Por ello, para realizar el proceso de triangulación metodológica es necesario considerar la información recabada y el contexto de la investigación. Tal como Donolo (2009) señala al mencionar la contextualización del tema en estudio, como una fortaleza de la triangulación, dado que, durante el proceso de investigación, los resultados se obtienen con base en el contexto de esta. Considerando que en la investigación – acción el objetivo no es corroborar una hipótesis, si no recabar las significaciones de los participantes (Chanona, 2020); a lo largo de la investigación, se procuró por la selección de los dispositivos que lograran identificar el sentir y pensar de las y los participantes sobre los estilos de aprendizaje, estrategias implementadas, así como las actividades realizadas en el aula de inglés de segundo semestre, mismos que se ven descritos en la tabla a continuación.

Tabla 17

Dispositivos implementados a lo largo de la investigación.

<i>Dispositivos</i>	<i>Ciclo 1</i>	<i>Ciclo 2</i>
<i>1. Observación</i>	X	
<i>2. Entrevista a profundidad</i>	X	
<i>3. Cuestionario</i>	X	X
<i>4. Ficha pedagógica</i>	X	X
<i>5. Diario del docente</i>		X
<i>6. Diario del estudiante</i>		X
<i>7. Autoevaluación.</i>		X
<i>8. Escala de opinión</i>		X

Nota. La presente tabla presenta los dispositivos implementados durante los dos ciclos de investigación.

El primer ciclo de la investigación se sustenta a través de la implementación de cuatro dispositivos de investigación, los cuales permitieron comprender el contexto además de las personas participantes del estudio. Así pues, se realizaron entrevistas individuales, observaciones a personas estudiantes, cuestionarios digitales al estudiantado de segundo semestre, fichas pedagógicas y reflexiones de los participantes. Con el propósito de identificar las recurrencias relevantes que estos dispositivos reflejaban acerca de los estilos de aprendizaje presentes en el aula de inglés.

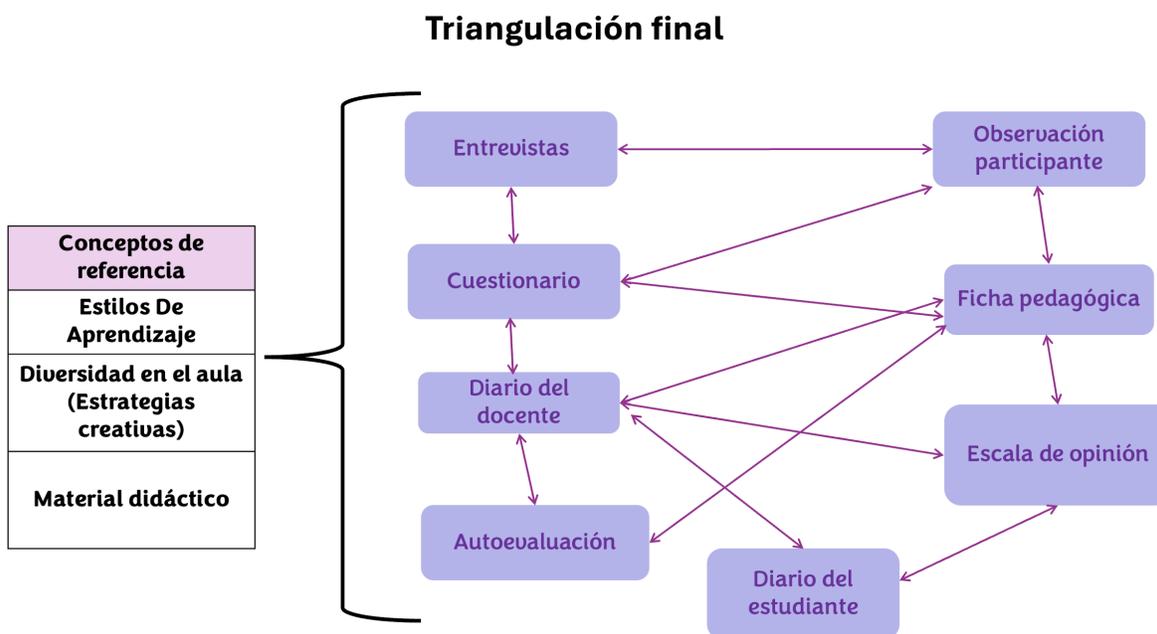
A continuación, se describe lo realizado durante el segundo ciclo de la investigación. En este ciclo el objetivo fue recolectar información con la finalidad de profundizar en la información relevante para los hallazgos de la información. A lo largo del segundo ciclo se implementaron nuevos dispositivos como diario del docente, diario del estudiante, escala de opinión sobre las actividades, autoevaluación, fichas pedagógicas y el cuestionario. Los dispositivos implementados en el segundo ciclo tenían el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes acerca de las estrategias creativas implementadas y del material didáctico. Además de complementar la información recabada en el primer ciclo.

Es así como el segundo ciclo de investigación se sustenta sobre la implementación de seis dispositivos de recolección de datos, los cuales permitieron profundizar y ampliar los datos del primer ciclo. Además de conocer las voces de las y los participantes respecto a las estrategias implementadas en clase, así como su opinión sobre el material didáctico, con el fin de acercarnos al diseño de experiencias didácticas. De esta forma, se implementó el diario del docente, estudiante, escala de opinión y autoevaluación, para profundizar sobre las estrategias que la persona docente emplea en la clase de lengua. Asimismo, el diario del estudiante, cuestionario y escala de opinión permitieron reconocer la percepción del estudiantado, sobre el material implementado del docente y como esta procura que se diseñen las experiencias didácticas.

Es así como al realizar todo lo anterior, permitió realizar la triangulación final de la información. Lo cual a través de los datos obtenidos accede a datos relevantes para su análisis y valoración. De esta manera se presenta el esquema de triangulación de los datos (véase figura 13). En el cual se encuentran tres conceptos de referencia: estilos de aprendizaje, diversidad en el aula, material didáctico, de igual manera se encuentran los dispositivos a triangular con el propósito de sustentar la investigación.

Figura 13

Esquema de triangulación final



4.5.2 Codificación final hacia la categorización

Después del proceso de triangulación final y después de revisar las preguntas de investigación, se realizó una revisión del apartado de codificación preliminar (ver 4.4.1.1). Lo anterior se llevó a cabo con motivo de realizar un análisis completo de la información obtenida en ambos ciclos de investigación, y lograr orientarnos a la codificación final. Considerando lo señalado por Charmaz (2001) el código en la investigación es “el nexo crítico entre la información colectada y su explicación de significado” (p.336); es decir los códigos obtenidos conectan la información con el objeto de estudio, lo cual le da el significado.

Dicho lo anterior, para llegar a la codificación final se realizó una revisión de los códigos del primer ciclo y la información obtenida en durante el segundo ciclo. En este análisis se revisaron las recurrencias encontradas con el objetivo de confirmar cambios en los códigos o en su caso eliminarlos. Se logró observar que las recurrencias en los códigos encontrados durante el ciclo 1 debían de ser examinados y cambiados conforme a la información recabada en el ciclo 2.

Así pues, los códigos que fueron editados forman parte de la primera pregunta de investigación, los cuales son “*elementos de lectoescritura*” por el código de “*información escrita*”, puesto que se encontró que la recurrencia se debe a la tendencia a realizar textos, resúmenes, entre otros. Asimismo, se realiza una edición al código “*experiencias de los estudiantes*” encontrado en el ciclo 1, el cual pasa por “*factores motrices*” el cual describe mejor la recurrencia de los estudiantes, por la preferencia al movimiento en el aula de clases.

Por otro lado, para los códigos de la segunda pregunta de investigación los códigos que fueron cambiados son “*actividad individual*” y “*actividad colaborativa*”. Estos fueron sustituidos por tres códigos dado que al adentrarnos al campo durante el segundo ciclo de investigación las recurrencias cambiaron, sin embargo, los códigos del ciclo 1 están integrados en las recurrencias de ciclo 2. Por lo tanto, los nuevos códigos encontrados son “*experiencias dinámicas*”, “*experiencias referenciales*” y “*experiencia de creatividad*”.

Ahora bien, para el segundo ciclo de investigación se buscó conocer las recurrencias para contestar la tercera pregunta de investigación. Por consiguiente, se lograron identificar los siguientes códigos “**Actitudes al material**”, “**Atributos del material**” y “**Diseño del material**”. Los códigos se describen a continuación en la siguiente tabla (*véase tabla 18*).

Tabla 18

Codificación final

CÓDIGO	DESCRIPTOR
EV Elementos visuales	Describe a los estudiantes que tienen una preferencia en percibir la información mediante figuras, videos, diapositivas, mapas.
FA Factores Auditivos	Describe a los estudiantes que les gusta que les presenten la información de manera oral, o a través de canciones, podcast.
IE Información escrita	Describe a los estudiantes que prefieren obtener información de manera escrita, realizar actividades por medio de textos, resúmenes y el uso del libro en su aprendizaje.
FM Factores motrices	Describe a los estudiantes que relacionan los nuevos contenidos con sus experiencias, ejemplos en su contexto y tienen una preferencia al movimiento.
ED Experiencias dinámicas	Describe la forma en que se desarrolla la actividad: dinamismo, interacción entre estudiantes, práctica de las habilidades, trabajo en parejas, colaborativo realizado por el estudiantado e individual.
AE Experiencias referenciales	Describe las actividades para la activación de conocimientos previos realizada por el docente que apoyan al estudiantado lluvia de ideas, búsqueda por palabras, relacionar las actividades al contexto del estudiantado.

EC Experiencia de creatividad	Describe la predilección del estudiantado por las actividades que tengan imágenes, en las que tengan que diseñar, dibujar, crear un producto en clase, materiales implementados.
AA Actitudes a la actividad	Aborda los comentarios que el estudiantado realizó acerca del material durante la implementación, las sugerencias, así como la actitud que se desarrolló.
AM Atributos del material	Describe la preferencia de las y los estudiantes por el material que tenga imágenes, dibujos, fotografías, recortes, instrucciones visibles, el orden de la presentación de las actividades, el tipo de material a presentar.
DM Diseño del material	Aborda el diseño de los materiales en los que las relacionado a los intereses del estudiantado, procura la interacción, relaciona la información de la clase con la actividad.

Nota. La presente tabla describe los códigos y descriptores recuperados durante la investigación.

4.5.3 Categorización final

Después de abordar el proceso de triangulación y codificación, ahora el siguiente paso corresponde a la categorización final. Puesto que al realizar la categorización esta tiene como objetivo lograr encaminar al investigador a la interpretación y análisis de los datos. No obstante, al realizar el proceso de categorización conviene resaltar que es un proceso interpretativo, pues la información se va transformando en datos, tal como lo señala Chanona (2020) “cuando estamos categorizando, estamos más bien frente a una organización de datos y no de información” (p.371).

Ahora bien, para comprender la categorización Vives Varela y Hamui Sutton (2021), señalan que esta “es la operación de asociar los códigos a una determinada categoría” (p. 101). Es decir, darle nombre a un grupo de recurrencias con relación entre ellas. Es relevante mencionar que para poder interpretar la información y organizar los datos es relevante que el investigador logre relacionar sus preguntas de investigación y los objetivos de esta con los datos recabados.

Considerando lo propuesto por Vives Varela y Hamui Sutton (2021) la presente categorización se elabora de manera inductiva, puesto que parte de la voz y los datos registrados en función al objeto de estudio.

Por otro lado, para comenzar el proceso de categorización se toma en cuenta lo propuesto por Chanona (2020), dado que argumenta que la categorización debe de ir acorde con las preguntas de investigación mediante los planos de significación, por lo que estos deben de ser los primeros en delimitarse durante este proceso. Así pues, Cabrera (2005) señala que las categorías señalan un tema en específico, y las subcategorías son aquellas que detallan el tema en micro aspectos. Por consiguiente, se comprende que, para realizar el proceso de categorización de la presente investigación, se deben de desarrollar planos de significación de acuerdo a las tres preguntas de investigación, para poder desarrollar el análisis de los datos.

De ahí que, para el proceso de categorización, se seleccionara las recurrencias que se abordan en el proceso de codificación de la información en ambos ciclos de investigación. Para la construcción de la primera categoría “*Preferencias en el aprendizaje*”, asimismo el plano en el que se basó esta categoría fue “*estilos de aprendizaje*” los códigos que coadyuvaron al desarrollo de esta se obtuvieron de la siguiente manera: a través del cuestionario en el que se buscaba conocer la preferencia en el estudio de las y los participantes, por medio de observaciones de manera individual, así como la información obtenida de las entrevistas a profundidad. Por consiguiente, los códigos que se integraron en la categoría fueron: *elementos visuales, factores auditivos, información escrita y factores motrices*.

Por otro lado, para realizar la categorización de la segunda pregunta de investigación el plano de significación fue “*estrategias de enseñanza y aprendizaje*”. En esta categoría para obtener las recurrencias pertinentes para su construcción se implementaron fichas pedagógicas, cuestionarios, autoevaluaciones, diario del docente, diario del estudiantado. En ellas se pudo reconocer las recurrencias sobre la forma de trabajo del estudiantado de ahí que la categoría la integran los siguientes códigos: *experiencias dinámicas, experiencias referenciales y experiencias creativas*. Debido a lo anterior, la segunda categoría esta titulada como “*diversificación de la clase de inglés*”.

Por último, al explorar las recurrencias abordamos la tercera pregunta de investigación, de ahí que el plano de significación para esta sea “*materiales de apoyo en la enseñanza del inglés*”. Por ello, para poder recuperar los datos sobre esta se implementaron cuestionarios, fichas pedagógicas, escalas de opinión, autoevaluación, diario del docente y el diario del estudiantado. Así pues, se logra hallar recurrencias para la tercera categoría titulada “***material didáctico en el aula***” la cual está integrada por los siguientes códigos: *actitudes a la actividad, atributos del material, diseño del material*. De esta manera, se espera recuperar los datos pertinentes de las recurrencias sobre los materiales didácticos implementados en el aula de inglés. Se presenta a continuación una tabla con las categorías, planos de significación y códigos antes descritos (véase *tabla 19*)

Tabla 19

Categorización final

PLANOS	CÓDIGO	CATEGORIAS
Estilos de aprendizaje	<i>EV</i> <i>Elementos visuales</i>	Preferencias en el aprendizaje.
	<i>FA</i> <i>Factores Auditivos</i>	
	<i>IE</i> <i>Información escrita</i>	
	<i>FM</i> <i>Factores motrices</i>	
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	<i>ED</i> <i>Experiencias dinámicas</i>	Diversificación de la clase de inglés.
	<i>AE</i> <i>Experiencias referenciales</i>	
	<i>EC</i> <i>Experiencias creativas</i>	
Materiales de apoyo en la enseñanza del inglés	<i>AA</i> <i>Actitudes a la actividad</i>	Material didáctico en el aula.
	<i>AM</i> <i>Atributos del material</i>	
	<i>DM</i> <i>Diseño del material</i>	

Nota. La tabla presenta la categorización final de la investigación.

4.6 Limitantes de la investigación

Es relevante mencionar que durante un trabajo de investigación la persona a adentrarse al objeto de estudio se puede encontrar con diversos limitantes. No obstante, el señalar estos en el presente apartado no minimiza el proceso de investigación realizado, si no que se presenta información a considerar por si se quiere seguir explorando el objeto de estudio que se desarrolló en esta investigación. Debido a esto, se presentan las limitaciones que surgieron durante el proceso de investigación de la presente.

En primer lugar, un factor a reconocer como limitante es el tiempo para implementar los dispositivos, puesto que al estar en una modalidad intensiva se tuvieron que hacer adecuaciones en los dispositivos de recolección de datos para poder emplearlos en clase. Además, al inicio de ambos ciclos de investigación el tiempo en el que iniciaban los cursos provocó que nos adentráramos al campo de estudio un poco tarde para implementar todos los dispositivos deseados.

Como segundo punto, se encuentra el factor espacio puesto que durante el primer ciclo de investigación el espacio en donde se encontraba el objeto de estudio no tenía suficiente ventilación, por lo que en ocasiones en días de calor las personas participantes no querían realizar las actividades debido al agotamiento. Asimismo, en el segundo ciclo de investigación, el espacio fue reducido por lo que no se podían realizar actividades que involucraran mucho movimiento o en donde estuvieran parados. Puesto que, si se realizaban, se pueden obstaculizar las salidas de emergencia y los participantes chocaban entre sí.

Por último, otra limitante fue que durante el ciclo 1 en el objeto de estudio se encontraban familiares, mejores amigos. Lo cual conlleva a una falta de motivación por querer hacer equipo con otras personas dentro del campo al momento de implementar una actividad, lo que daba como resultado que las actividades no se desarrollaran de manera dinámica y espontánea. Puesto que al no estar integrados en el mismo equipo no aceptaban la interacción con los demás participantes.

4.7 Recapitulación

En el presente capítulo se realizó una descripción del estudio, en el que se abordó el paradigma en el que se desarrolla, el cual es el paradigma cualitativo con un diseño de investigación acción, mismo que consta de dos ciclos. Los cuales se presentaron siendo estos en el periodo de agosto – diciembre 2023 y enero – abril 2024. Además, se abordó el contexto de la investigación, el cual fueron los cursos intensivos autofinanciables de la facultad de Lenguas campus Tuxtla de la UNACH, asimismo los participantes del estudio fueron 2 grupos de segundo semestre de inglés.

De igual manera, en el capítulo 4 discutimos la estrategia metodológica en la que se mencionan las diversas técnicas de recolección de datos, que fueron diseñadas y adaptadas para implementar durante la investigación. Posteriormente, se presentó el proceso de recolección de datos durante el ciclo uno y dos, para dar paso a la codificación, categorización y triangulación final, mismos que serán de apoyo para el análisis de los hallazgos. Para finalizar, se abordaron las limitaciones del estudio, en la que se señala que el espacio en el aula de clase fue un factor limitante para la realización de este.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO

El presente capítulo aborda la discusión de los hallazgos de la presente investigación, esto con base en la información y datos recopilados durante el primer y segundo ciclo de la investigación. Como se indicó en el capítulo anterior (*véase 4.5.1*), para poder realizar el análisis e interpretación de los datos se llevó a cabo el proceso de triangulación, con el objetivo de reforzar la credibilidad del trabajo de investigación; por consiguiente, toda la información concentrada se convirtió en datos, que posibilitan dar una interpretación del objeto de estudio, a través de la presentación ordenada de estos datos en categorías (*véase 4.5.3*).

Es importante señalar que los nombres utilizados en los testimonios no corresponden a los nombres reales de las y los participantes para efectos de mantener el anonimato. Dicho lo anterior, se abordará la dimensión de las significaciones y representaciones de los participantes con respecto a los constructos estilos de aprendizaje, estrategias de enseñanza – aprendizaje y experiencias didácticas.

5.1 Preferencias del estudiantado en la recepción de la información.

En este apartado se hace referencia a la primera categoría que emerge durante el análisis de la información. Partiendo desde el supuesto de identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado concurrentes en el aula. Nos enfocamos en reconocer la preferencia del estudiantado en la recepción de la información dentro y fuera del aula de clase de inglés. Lo que nos lleva a ahondar sobre los estilos de aprendizaje del estudiantado, ya que esto determina la preferencia en la recepción de información.

Por lo tanto, para reconocer e identificar los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula se implementaron entrevistas a profundidad, observaciones y cuestionarios, las cuales fueron un apoyo para entender mejor las preferencias de los participantes. De esta manera, los cuatro apartados a abordar son los siguientes: “*preferencia en los elementos visuales*”, “*preferencia en*

los factores auditivos”, “preferencia en la información escrita” y “preferencia en los factores motrices”.

5.1.1 Preferencia a los elementos visuales

En primer lugar, se enfoca la atención en el corpus analizado a través de las recurrencias en el discurso de las personas participantes a través del cuestionario y las observaciones realizadas en el contexto de la investigación. Por consiguiente, la recurrencia identificada fue la preferencia del estudiantado para recibir la información por medio de elementos visuales. De acuerdo con Cortés (2020) los elementos visuales son aquellos componentes en los que la persona se apoya para compartir o recibir un mensaje, es decir, es la forma en la que el estudiantado ordena la información con el objetivo de tener claridad en la información a recibir o transmitir. A continuación, se presenta un fragmento ilustrativo de las observaciones realizadas (ver fragmento 1); en donde se describe la forma en que el estudiantado recibe y captura la información de la clase.

Fragmento 1.

Observación a estudiantes, sobre la realización de gráficos para capturar la información.

Obs. 1: El estudiante 1, resume la información por medio de gráficos.

Obs. 2: El estudiante 2, toma notas de lo presentado en el pizarrón y le agrega figuras relacionado al tema presentado.

Obs 3: El estudiante 3, realiza gráficos y agrega la información dentro de ellos, haciendo uso de diversos colores.

Por lo que considerando lo anterior, en las observaciones realizadas se revela que el estudiantado hace uso de gráficos para resumir, clasificar y relacionar la información. Lo cual se comprende que para el estudiantado recurrir a gráficos o visuales es un apoyo para recibir la información que la persona docente le transmite durante la sesión de enseñanza. Tal como lo señala Hussain (2017) destacar la información por medio de gráficos o colores específicos facilita el aprendizaje de un individuo. De esta manera, se observa que los gráficos son un apoyo en el aprendizaje del estudiantado, por lo que recurrirán a ellos cuando lo consideren pertinente en los

momentos de aprendizaje. Al respecto, Cortes (2020) expone que la implementación de los elementos visuales depende de diversas variables como el objetivo, momento, conocimiento y el uso que se le quiera dar al gráfico.

En consonancia con lo anterior, existen diversas características y estrategias que las personas estudiantes con preferencias a los elementos visuales realizan en su día a día. Debido a ello, para conocer estas se realizó un cuestionario en donde el estudiantado manifestó los materiales necesarios para ellos al momento de realizar una actividad o estudiar de forma autónoma (Ver fragmento 2).

Fragmento 2.

Primer cuestionario individual a personas estudiantes.

Para realizar tus tareas y actividades, ¿qué necesitas tener a mano o qué objetos utilizas?

Estudiante 1: *“Lapiceros, plumones etc”*

Estudiante 2: *“Lápices, colores, plumones, lapiceros”*

Estudiante 3: *“Lápiz, lapiceros de las 3 tintas”*

En este sentido, se encuentran recurrencias al uso de diversos materiales por parte del estudiantado para realizar sus apuntes. Por lo que se reconoce que para realizar sus actividades y tareas es necesario tener por lo menos distintos colores en sus notas. Esto se puede deber a la organización que el estudiantado tiene en cuanto a su toma de notas y apuntes, al respecto Hussain (2017) señala que el individuo con el estilo de aprendizaje visual se inclina a crear un código de colores para dividir la información que se le presente. Está claro que, para algunos de las y los estudiantes, lo primordial es tener materiales de diversos colores, y diversos usos para que la información pueda ser visible para ellos.

En el mismo orden de ideas, Fleming (2001) destaca la tendencia de los individuos para aprender con mayor facilidad a través de observar objetos, como un aprendizaje visual. (Ver 1.4.3). Por lo que el papel del docente es facilitar el aprendizaje visual a través de imágenes o gráficos, en las que el estudiante tenga una mejor claridad de la clase. Esto se puede observar en las respuestas por parte del estudiantado en cuanto a la preferencia de trabajo del docente (ver fragmento 3).

Fragmento 3.

Segundo cuestionario individual al estudiantado.

Prefiero que el docente:

Estudiante 1: *“trabaje con dibujos y figuras”*

Estudiante 2: *“realice mapas, cuadros para explicar el tema”*

Estudiante 3: *“use dibujos cuando explique algún tema”.*

Es así como podemos interpretar que, para que el estudiantado logre recibir y procesar con mayor facilidad la información, es necesario que el personal docente procure por el uso de gráficos en donde la información se presente de forma adecuada, ordenada y con un objetivo. De ahí que se coincida con Stash (2007) al referirse a la preferencia de diagramas y uso de gráficos por parte del estudiantado como un aprendizaje visual, puesto que con ello el estudiantado puede desarrollarse plenamente en el aula. Cabe mencionar que este aprendizaje visual es una preferencia en el aula de inglés, sin embargo, no refiere a todos el estudiantado en general, por lo que es un tipo de estilo de aprendizaje (ver capítulo 1.1).

5.1.2 Preferencia a los elementos auditivos

Continuando con el presente apartado, otra de las recurrencias identificadas dentro de la condensación de los datos es respecto a la preferencia a los elementos o factores auditivos. No obstante, es relevante mencionar que al referirnos a los elementos auditivos hacemos referencia al estilo de aprendizaje auditivo propuesto por Fleming (2001) de acuerdo con el modelo VARK (ver 1.4.3). De esta forma, la preferencia a los elementos auditivos alude al reconocimiento que el estudiantado reconoce los sonidos, música y voces en la mente, por ende, el individuo ordena esa información de manera ordenada en una grabación mental (Marambio, et al., 2019).

Durante la implementación del primer cuestionario una de las recurrencias encontradas fue la preferencia a ver videos o escuchar música como preferencia de estudio en casa. Por lo que, se comprende que el estudiantado se apoya de audios o de material auténtico en el que puedan escuchar la lengua inglesa con temáticas de su interés, tal como se muestra en el siguiente fragmento (ver fragmento 4).

Fragmento 4

Primer cuestionario individual a personas estudiantes

¿Cómo te gusta estudiar inglés en casa?

Estudiante 6: *“Viendo videos de presentaciones”*

Estudiante 8: *“Escuchando Música”*

En este sentido, se encuentra que las y los estudiantes consideran los materiales de video, la música, y presentaciones como un apoyo para practicar y estudiar la lengua inglesa fuera del aula de clase. Al respecto, Sintia et al. (2019) señala que las y los estudiantes con un estilo de aprendizaje auditivo procesan la información con mayor facilidad mediante videos, audios o presentaciones tipo seminarios. Entonces, para que exista una facilidad de comprensión de los temas en el aula de clase, el docente puede agregar a sus actividades prácticas en las que la parte auditiva esté relacionada a la clase, sin embargo, estas deben de ser externas a lo presentado en el libro de la clase.

Además, se encontró que otra forma en que el estudiantado puede recibir y procesar la información con mayor facilidad, es por medio del profesorado. En otras palabras, el estudiantado se apoya de las explicaciones que se realizan de manera individual, para después dialogar y compartirlo con su equipo de trabajo (ver fragmento 5). Es ahí donde se debe de fomentar y procurar por las actividades en la que el estudiantado pueda dialogar y comentar sobre el tema expuesto en clase, esto con el objetivo de que facilitar la comprensión de información presentada al estudiantado, tal como lo señala Fleming (2001) (véase figura 2).

Fragmento 5

Segundo cuestionario individual a personas estudiantes

Cuando estudio me gusta....

Estudiante 6: *“Escuchar lo que me presenta la maestra”*

Estudiante 7: *“Escuchar y hablar del tema con mis compañeros”*

Estudiante 8: *“Hablar del tema con mis compañeros”*

Estudiante 9: *“Juntarme con un compañero y platicar sobre el tema”*

Para complementar lo anterior, en la entrevista a profundidad se reconoce la preferencia de repasar los temas por medio de grupos de estudio. Es decir, realizar presentaciones cortas entre sus compañeros para poder comprender la información (ver fragmento 6). Ante esto, Hussain (2017) señala que los estudiantes con un estilo de aprendizaje auditivo prefieren y realizan grupos de estudio en el que se leen las notas en voz alta. De esta manera, las y los estudiantes pueden procesar la información de manera efectiva. Además, es importante reconocer que las y los estudiantes con un estilo de aprendizaje auditivo prefieren las indicaciones de manera oral, que escrita.

Fragmento 6

Entrevista a profundidad a una persona estudiante.

Estudiante 6: *soy muy retentiva, se me queda más de lo que escucho y así, se me queda, y ya faltando 10, 20 minutos que, entre el maestro y el salón, agarro mi libro y le doy un repaso, y ese es mi estudiar. Por lo general, veo mis apuntes y me junto con mis compañeros o amigos a ver lo que va a venir en el examen, o lo comentamos.*

De ahí que, el profesorado debe de intervenir en el aula para poder seleccionar o diseñar actividades en las que el estudiantado pueda hacer práctica de los temas de manera oral y auditiva. Puesto que, la destreza oral y auditiva no pueden separarse una de la otra, ya que lo que se transmite debe de ser recibido por otra persona para que la información pueda ser comprendida (Córdoba, et al., 2005). Es así como consideramos la preferencia de los elementos auditivos en el estudiantado dentro del aula de clase de inglés.

5.1.3 Preferencia en la información escrita

Así como se han abordado las recurrencias en cuanto a los hallazgos sobre las preferencias visuales y auditivas, en el presente apartado se abordan los hallazgos derivados de la implementación de la observación y diversos cuestionarios, los cuales hacen referencia a las recurrencias presentadas a la preferencia del estudiantado en la información escrita. Cabe mencionar, que dentro de las recurrencias encontramos la lectura como un apoyo y preferencia del estudiantado al momento de estudiar. Al respecto, Jácome (2023) señala que la lectura va en conjunto de la escritura puesto que son herramientas en las que el individuo recibe y desarrolla la información proporcionada. De ahí que en el discurso de las y los estudiantes manifiesten sus preferencias para estudiar en la escuela las cuales son el repaso de apuntes y lectura de libros (Ver fragmento 7).

Fragmento 7

Primer cuestionario a personas estudiantes.

¿Cómo te gusta estudiar en la escuela?

Estudiante 10: *“Repasando apuntes”*

Estudiante 11: *“Repasando los libros o los apuntes”*

Estudiante 12: *“Con apuntes”*

Entonces, se puede inferir que parte del estudiantado considera oportuno para su aprendizaje repasar las notas y realizar lecturas con el propósito de recibir y procesar la información presentada. Desde el punto de vista de Sintia et. al (2019) los estudiantes que realizan estas actividades tienen un estilo de aprendizaje basado en la lectoescritura (*ver 1.4.3*). Por lo tanto, el estudiantado que tenga esta preferencia o tendencia se puede reconocer en su forma de trabajo, dado que tienen una tendencia a realizar todos sus apuntes a manera de texto, sin agregar alguna imagen de forma intencional (*ver fragmento 8*). Esto se debe a que los estudiantes con este estilo tienen una preferencia a tomar notas, leer textos y escribir oraciones (Sintia et. al 2019).

Fragmento 8

Segundo cuestionario a personas estudiantes.

Si tuvieras que realizar una exposición, ¿Cómo prefieres presentar la información?

Estudiante 10: *“Por medio de un resumen”*

Estudiante 11: *“Con diapositivas escritas”*

Estudiante 12: *“Por medio de folletos y diapositivas escritas”*

En los fragmentos recuperados se encontró que una parte del estudiantado, tiene una preferencia por el uso de apuntes o la información escrita. De ahí que, se coincida con Peña, Manco y Rincón (2019) al señalar que los estudiantes con el estilo lectoescritor tienen una preferencia a “la entrada y salida basada en texto: lectura y escritura en todas sus formas” (p.6). Por consiguiente, se infiere que si el profesorado implementa actividades en las que se promueva la lectura a través de presentaciones, la comprensión por parte las y los estudiantes será mejor (*Ver fragmento 9*).

Fragmento 9

Observación participante a una persona estudiante.

Obs 4: El estudiante 10, pide que se le ejemplifiquen los conceptos, sin embargo, estos deben ser de manera escrita, al ejemplificárselos el estudiante logra reconocer y comprender el tema.

Además, se reconoce que el estudiantado comprende la información con mayor facilidad a través de indicaciones de manera escrita. Puesto que, de esa forma, puede regresar en cualquier momento a volver a leer el tema presentado. De ahí que se sugiera que el profesorado ofrezca intervenciones en las que la información se proporcione a base de textos. En este sentido, se coincide con Hawk y Shah (2007) al señalar que los estudiantes por medio de retroalimentaciones escritas propician el aprendizaje. De ahí que, se observe la comprensión de los temas de las y los estudiantes al recibir ejemplos de manera escrita.

Además, durante la implementación del cuestionario se considera relevante identificar los objetos que las y los estudiantes usan para realizar sus actividades, en el que podremos reconocer la manera en que se puede presentar la información al estudiantado (*Ver fragmento 10*). De ahí que se recupere que el apoyo de la tecnología, los apuntes y libros de texto, fomenten el aprendizaje en el estudiante. Por ende, se sugiere que el profesorado busque herramientas en las que se puedan enlazar la información por medio de la tecnología y los apuntes para su mayor comprensión.

Fragmento 10

Primer cuestionario a personas estudiantes.

Para realizar tus tareas y actividades, ¿qué necesitas tener a mano o qué objetos utilizas?

Estudiante 10: *“computadoras y apuntes”*

Estudiante 11: *“computadora o libros en los que me pueda apoyar”*

Estudiante 12: *“Información sobre el tema y mis útiles”*

Continuando con lo anterior, se recuperó que las y los participantes hacen uso de apuntes, y de la información de los temas para comenzar a realizar alguna tarea. De este modo, se infiere que para las y los estudiantes es necesario tener una guía de cómo realizar la actividad, o la información necesaria para llevarla a cabo. Ante esto, Hussain (2017) describe que los aprendices con un estilo de aprendizaje lectoescritor son partidarios del internet, revisar sus notas y hacen uso del libro como el método tradicional de aprendizaje. Es así como se puede deducir, que las y los participantes pueden comprender la información, a través del uso de lecturas y el libro de texto.

5.1.4 Preferencia a los factores motrices

Para comenzar a abordar el cuarto apartado de los hallazgos en cuanto a las preferencias de aprendizaje del estudiantado en el aula, se aplicaron cuestionarios para conocer la voz de las y los participantes. De ahí que, se encontraron recurrencias en las que los factores motrices del estudiantado son una preferencia para la recepción y procesamiento de información. Al respecto, Viciano, et al. (2017) señalan que el individuo tiene una preferencia a la participación en el aula de clase, de ahí que se deba de fomentar la acción del estudiantado, puesto que es el medio para poder transmitir el conocimiento. Por lo tanto, se entiende que el profesorado debe de procurar actividades en las que el estudiantado pueda adaptar lo presentado en clase, en dinámicas activas (*ver fragmento 11*).

Fragmento 11

Segundo cuestionario a personas estudiantes

¿Qué actividades te gustaría realizar en el aula de inglés?

Estudiante 13: “*Actividades recreativas*”

Estudiante 14: “*Juegos adaptados con lo que estamos aprendiendo*”

Estudiante 15: “*Juegos donde interactuemos*”

Considerando lo anterior, se comprende que las actividades recreativas o las dinámicas en clase, en las que el juego esté relacionado con el tema de la clase coadyuva al aprendizaje del estudiantado. Así pues, esto lo podemos relacionar con los estilos de aprendizaje propuestos por Fleming (2001) (ver 1.4.3). Coincidimos con O'Connor (2011) que al abordar la preferencia kinestésica se refiere a la percepción y preferencia del individuo por recibir y procesar la información a través de las emociones y sensaciones. Debido a esto, se comprende el discurso de las y los participantes al señalar el juego y las dinámicas como una preferencia.

Entonces, al reconocer que el estudiantado tiene una preferencia en el juego dentro del aula de inglés, el profesorado debe procurar encontrar situaciones didácticas en las que el juego, la interacción, la práctica y el rol activo del estudiantado se desarrolle. Puesto que, al tener una preferencia kinestésica el individuo se apoya de las experiencias y la práctica para desarrollar su aprendizaje (Sintia et al., 2019). No obstante, podemos inferir que al procurar por la interacción y el juego en el aula se puede perder el tema deseado a transmitir, por lo que las actividades deben de ser cuidadosamente seleccionadas para que, por medio de estas, el estudiantado reconozca el aprendizaje a desarrollar (*ver fragmento 12*).

Fragmento 12

Cuestionario relacionado a las actividades realizadas.

Consideras que las actividades te ayudaron a entender el tema de la clase. Explica ¿por qué?

Estudiante 13: *“Sí ya que para mí es más fácil entender un tema usando de por medio un juego”.*

Estudiante 14: *“Sí, porque es una manera más dinámica que aprender las cosas y más divertida.”*

Estudiante 15: *“Sí porque se práctica lo que aprendes”.*

Como se mencionó anteriormente, las personas participantes tienen una recurrencia en cuanto al uso de actividades dinámicas y juegos para practicar el tema. Esto se debe a que en palabras de Temal (2018) “El estudiante kinestésico necesita moverse” (p. 25); sin embargo, al continuar con el análisis es relevante reconocer que las actividades que la persona docente proponga no bastan para que el estudiantado las lleve a cabo en el aula. Dado que, la visión de dinámicas entretenidas puede variar de significación de un individuo a otro.

Por lo tanto, es importante considerar que debe existir una disposición por parte del estudiantado para realizar la actividad (*ver fragmento 13*). Puesto que, el estudiantado se mueve y realiza las actividades de acuerdo con la disposición que tenga con relación a la actividad (Fleming, 2001).

Fragmento 13

Cuestionario a personas estudiantes.

A mí me gusta cuando mis maestros realizan las siguientes actividades....

Estudiante 13: *“Que den varios ejemplos de la actividad o con dibujos, vídeos y música”*

Estudiante 14: *“Dinámicas, actividades de razonamiento”.*

Estudiante 15: *“Juegos para conocer más del tema o dinámicas”*

Estudiante 16: *“Cuando hacen actividades más dinámicas y entretenidas”*

De ahí que, al abordar los cuatro apartados con referencia a las preferencias de aprendizaje del estudiantado en el aula de lenguas, se reconoce que el aula de clase es el centro en el que diversas preferencias de aprendizaje convergen. De ahí que sea necesario que el profesorado identifique las forma en abordar estas preferencias en las actividades, dicho lo anterior abordamos el siguiente apartado con referencia a la diversificación de la clase de inglés.

5.2 La diversificación de la clase de inglés a través de experiencias.

Para el desarrollo del siguiente apartado, nos adentramos en las experiencias que se desarrollan en el aula de clases. Puesto que, se reconoce que parte del quehacer docente en este caso de lenguas no solo se debe de transmitir el dominio de la lengua, sino procurar alcanzar el conocimiento mediante estrategias de enseñanza aprendizaje que faciliten el desempeño del estudiantado en el aula de lenguas. Estas estrategias están siendo implementadas a través de experiencias para el estudiantado, las cuales permiten que el estudiantado logre un rol activo en el aula.

Como producto de los resultados de los cuestionarios, las actividades implementadas, las escalas de opinión, los diarios de aprendizaje permitieron identificar las estrategias de enseñanza aprendizaje que desarrollen los estilos de aprendizaje. En este sentido, se logra un acercamiento al constructo de estrategias de enseñanza aprendizaje (*véase 2.2*) centrando la atención en las estrategias y experiencias que se desarrollan en el aula de inglés. Por ello, se abordan las percepciones del objeto de estudio en cuanto a la diversificación de la clase de inglés, en la siguiente categoría se obtuvieron tres códigos los cuales son: *“las experiencias dinámicas”*, *“las experiencias referenciales”* y *las “experiencias creativas”*.

5.2.1 Las experiencias dinámicas

Como se mencionó anteriormente, parte del quehacer docente es desarrollar ambientes de aprendizaje en los que el estudiantado logre desarrollarse en todos los ámbitos. No obstante, para lograr desarrollar estas experiencias didácticas (*ver 3.3.3*) se debe de reconocer la preferencia del estudiantado en cuanto a las actividades propuestas por el profesorado, dado que en el proceso de enseñanza- aprendizaje ellos son los principales actores. Al respecto, Ahour y Berenji (2015) señalan que el profesorado debe de crear oportunidades de aprendizaje en las que el estudiantado tenga un rol activo.

Es así como en el presente apartado se aborda la mirada a las recurrencias encontradas acerca de la interacción y preferencia en las actividades del estudiantado, durante los momentos de aprendizaje. Esto por medio de los datos recolectados en los diversos dispositivos: cuestionario, el diario del estudiantado, registros gráficos y el diario de campo. De ahí que al implementar el cuestionario, se reconoce que el estudiantado procura por actividades en las que puedan interactuar entre ellos esto con el objetivo de conocerse y apoyarse (*ver fragmento 14*).

Fragmento 14.

Cuestionario al estudiantado.

¿Qué actividades te gustaría realizar en el aula de inglés?

Estudiante 6: *“Jugar para conocer más a mis compañeros”*

Estudiante 12: *“Dinámicas en equipo sobre el tema”*

Estudiante 14: *“Más trabajo en equipos”*

Entonces, se infiere que en el aula de inglés las actividades colaborativas deben ser el medio para desarrollar la confianza entre los actores involucrados, dado que el aprendizaje se puede alcanzar derivado “en la necesidad de una fuerte interdependencia entre los miembros” (Mendoza et. al 2015 p.4). Es decir, a mayor confianza entre los involucrados el ambiente del aula y de trabajo se va desarrollando de manera dinámica y activa, lo que posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje.

Lo anterior se vio de igual manera durante la implementación de una actividad en parejas, en donde el objetivo de ella era realizar un diálogo (*Ver foto 6*). A lo largo de esta actividad se percibió que la comunicación entre el estudiantado fue activa, por lo que procurar por el trabajo colaborativo es una estrategia para considerar para apoyar el aprendizaje del estudiantado. Esto con base en los elementos para la implementación de estrategias de enseñanza propuesto por Díaz Barriga (2010) (*ver 2.2*), dado que señalan que para implementar una nueva estrategia de enseñanza en el aula estas deben de procurar por la reflexión de la actividad, autonomía del estudiantado y la interacción en los trabajos colaborativos o de pares.

Foto 6

Actividad colaborativa en el aula.



De esta forma, se considera que la persona docente debe de buscar estrategias de enseñanza en las que el dinamismo y trabajo en equipo sean las predominantes (*ver 2.2.1*). Así pues, de acuerdo con el dispositivo de opinión de las y los participantes de la investigación, se reconoce que el estudiantado procura por juegos y actividades de competencia (*ver fragmento 15*). Por lo tanto, para el estudiantado se comprende que la integración de juegos y competencias procura por la acción y el trabajo colaborativo, puesto que el objetivo en común es ganar o lograr realizar la actividad.

Fragmento 15.

Dispositivo de opinión.

¿Cómo crees que se podría mejorar la clase de hoy?

Estudiante 14: *“Realizando actividades más competitivas”*

Estudiante 17: *“A lo mejor poniendo a competir a los equipos, incitando la emoción y la rapidez con la que realizan las actividades”.*

Estudiante 19: *“Con más actividades en forma de juego, etc”*

Considerando la voz de las y los participantes, se observa que, a mayor competencia en las actividades en el aula de inglés, mayor motivación para realizar estas en colaboración con sus pares. De ahí que se coincida con Martín (2016) al proponer buscar la cooperación por medio de los objetivos en común de los estudiantes. Es así como se identifica, la relevancia de aprovechar los momentos de acción del estudiantado puesto que, al enfocarlo en un objetivo a alcanzar, el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla favoreciendo al estudiantado.

Ahora bien, en ocasiones como docentes tenemos una visión del trabajo colaborativo en el aula como aquella actividad o estrategia en la que se propicia el desorden en el clima de la clase. No obstante, durante el desarrollo de la presente investigación, el estudiantado señala que una forma para compartir sus aprendizajes y conocimientos es el trabajo en equipo (*ver fragmento 16*). Lo cual nos lleva a reconocer que para el estudiantado el trabajo cooperativo es una estrategia de aprendizaje, puesto que está enfocada en la forma en que la persona estudiante logra desarrollar y trabajar en su aprendizaje, tal como lo señala Oxford (1990) en las estrategias indirectas (*ver 2.4.1*).

Fragmento 16.

Cuestionario al estudiantado.

Trabajar con mi equipo fue...

Estudiante 13: *“Divertido e interactivo”*

Estudiante 15: *“Muy bueno ya que pude interactuar con mis compañeros.”*

Estudiante 16: *“Me ayuda, ya que se comparten diferentes opiniones y conocimientos”*

Estudiante 18: *“Divertido”*

Por lo tanto, se reconoce las actividades dinámicas y grupales apoyan al estudiantado a resolver dudas o apoyarse para realizar la tarea de la clase, puesto que en ocasiones se reconoce que el estudiantado tiene mayor confianza dentro del equipo. Así pues, encontramos que la confianza del estudiantado en su equipo de trabajo permite que pueda compartir opiniones en la lengua meta, así como interactuar de acuerdo con los temas propuestos por el profesorado (*ver fragmento 17*).

Fragmento 17.

Diario de campo.

Para la actividad “our skills and abilities monster” se les pide a los estudiantes que se integren en equipos de acuerdo en su afinidad. Se pudo observar que procurar esta integración en equipos motivo a los estudiantes, puesto que lograban dialogar y socializar más entre ellos.

Considerando lo anterior, se observa que a mayor confianza en el grupo la actividad se desarrolla con facilidad. Por ello, se debe procurar planear las actividades en las que el estudiantado identifique la dirección en la que se desarrolla la sesión de aprendizaje, puesto que al hacerlo pueden reconocer sus fortalezas y áreas de mejora en su aprendizaje. Por lo tanto, se considera que el profesorado debe de identificar las características del estudiantado, así como sus preferencias para implementar estrategias adecuadas al momento de enseñanza. Por consiguiente, al relacionar e integrar los datos antes mencionados consideramos que el aula de inglés debe de promover el trabajo colaborativo con el fin de promover la interacción y confianza del estudiantado en la lengua meta.

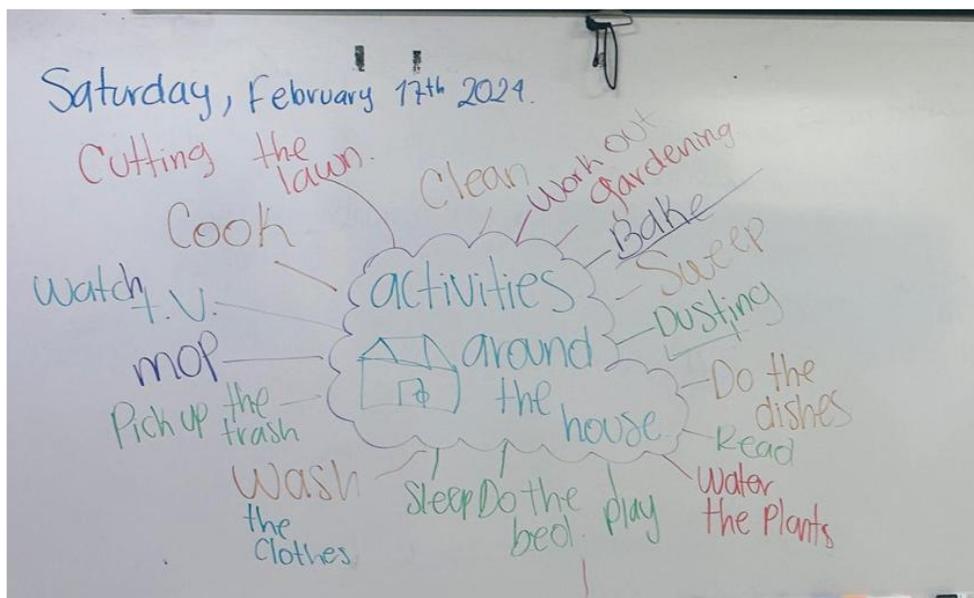
5.2.2 Las experiencias referenciales

En el aula de lenguas el profesorado comparte y transmite la información de la lengua meta en conceptos o situaciones nuevas, no obstante, el estudiantado relaciona esta con la información que reconoce en el español. Así pues, en el presente apartado se abordan las recurrencias acerca de las experiencias referenciales que el estudiantado logra realizar en el aula de inglés con el objetivo de activar sus conocimientos previos. Durante el segundo ciclo, como docente investigadora hubo la oportunidad de implementar estrategias y actividades en las aulas de inglés. De esta manera, durante la aplicación de las actividades se considera la estrategia “lluvia de ideas” la cual va de acuerdo con el proceso cognitivo del estudiantado (*Ver 2.2.1*), con el objetivo de integrar conocimientos nuevos y previos.

Así pues, la realización de la lluvia de ideas fue presentada y dirigida por la docente investigadora, con el objetivo de conocer las actividades que el estudiantado realiza en su casa (*ver foto 7*). De ahí que se reconoció que a través de la estrategia el estudiantado lograba participar de forma activa, mencionando conceptos diferentes a los que ya se habían presentado en el aula. Es así como se identifica que a través de la lluvia de ideas la clase de lengua logra una confianza entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, dado que durante la implementación de la estrategia no existen conceptos erróneos, si no comentarios.

Foto 7.

Lluvia de ideas realizada con la docente investigadora



Debido a lo anterior, se coincide con Pomar (2018) al señalar la lluvia de ideas como una estrategia que rompe la barrera entre el estudiantado y el profesorado, puesto que esta da pie a una originalidad en los comentarios e ideas que las y los estudiantes otorgan durante la implementación de esta, lo cual concluye en una retroalimentación positiva por parte del aula escolar. Además, en la implementación de la autoevaluación se encontraron recurrencias acerca del uso de la lluvia de ideas por parte del estudiantado (*Ver fragmento 18*).

Fragmento 18.*Autoevaluación.***Los apoyos adicionales me fueron útiles en mi aprendizaje del inglés****Estudiante 11:** *“Lluvia de ideas”***Estudiante 15:** *“Lluvia de ideas”***Estudiante 18:** *“Lluvia de ideas”***Estudiante 21:** *“Lluvia de ideas”*

Considerando el fragmento anterior, se encontró que posterior a que la docente investigadora implementara la estrategia “lluvia de ideas”, el estudiantado logró implementarla en otras actividades, por lo que esta estrategia fue de ayuda durante su aprendizaje de la lengua inglesa. Así pues, podemos inferir que la estrategia de “lluvia de ideas” pasó de ser una estrategia impuesta a una estrategia inducida (Herrera, 2009) (*ver 2.4*). De esta manera, el estudiantado lograba enlazar sus ideas y conceptos con sus compañeros, con el objetivo de alcanzar un aprendizaje de la lengua.

De ahí que se reconozca la importancia de que el profesorado realice un proceso de indagación y presente al aula de clase estrategias de enseñanza aprendizaje en las que el estudiantado pueda crear vínculos mentales con la información nueva y lo ya conocido. Asimismo, que le permitan al estudiantado analizar y comparar la información para lograr un aprendizaje significativo.

Por otro lado, durante el desarrollo de la investigación y la implementación de las diversas estrategias, se encontraron recurrencias en los dispositivos de autoevaluación y diario de campo, en referencia a la conexión entre sus experiencias del día a día y las actividades del aula de clase. Para ello, se describe la implementación de la actividad: creación de un diálogo en el que el estudiantado debía de representar la acción de *“ir a la tienda”*.

De esta manera, se encuentra que para la realización del diálogo el estudiantado recurre a sus experiencias previas con el objetivo de relacionarlo con la actividad (*ver fragmento 19*). Considerando lo propuesto por Amegual (2007) sobre la importancia de las experiencias para desarrollar el conocimiento, se comprende que el estudiantado parte de estas para realizar la actividad. Por lo tanto, se reflexiona que el profesorado debe de procurar que el estudiantado logre relacionar sus vivencias previas con la información nueva, puesto que estas dan pie a que se logre el objetivo de enseñanza.

Fragmento 19.

Autoevaluación.

¿Cómo me sentí al final de la presentación de mi tienda?

Estudiante 13: “Excelente, porque parecía que estaba comprando de verdad.”

Estudiante 15: “Excelente porque hice una conversación comprando una coca cola y es algo que conozco.”

Estudiante 21: “Bien, porque con mi compañero hicimos un diálogo sobre lo que compramos en el receso”

Aunado a lo anterior, esta relación entre el contexto del estudiantado y la lengua inglesa fue recurrente, tal como se puede apreciar en el diario de campo (*ver fragmento 20*). Así pues, se encuentra que el estudiante debe de tener una libertad en la actividad presentada para poder enlazar estas experiencias previas con la lengua meta, puesto que es el medio en el que el estudiantado, se siente en confianza para orientar y dirigir su aprendizaje.

Fragmento 20.

Diario de campo.

se les pide que en su equipo conversen y platicuen sobre las habilidades y destrezas que ellos tienen en común, se escucharon comentarios como “*we can’t ski here in Tuxtla*” o “*in puerto arista we can’t surf*”, **por lo que se percibió que el tema lo relacionaban con sus experiencias en la vida diaria y su conocimiento de la lengua inglesa.**

Es así como comprendemos la relevancia de integrar actividades en las que el tema de la clase sea conocido por parte del estudiantado. Puesto que esto motiva a contar experiencias o a señalar que situaciones se pueden presentar y plasmarlas en su actividad. Además, que con ello el profesorado logra que el estudiantado tenga confianza en su desempeño, ya que, al conocer la temática de la actividad y el contexto, pueden delimitar lo que quieren integrar en su actividad.

5.2.3 Las experiencias creativas

Para comenzar a abordar el tercer apartado el cual hace referencia a las experiencias creativas presentadas en el aula de inglés. Es relevante mencionar que el presente apartado parte de las preferencias de aprendizaje halladas en los diferentes dispositivos implementados durante ambos ciclos. Por ende, se implementaron estrategias y actividades que consideren estas preferencias de aprendizaje del estudiante. Así pues, las recurrencias a presentar fueron identificadas a través del cuestionario, autoevaluación, registros gráficos, diario de campo y del estudiantado.

Parte del quehacer docente es procurar presentar la información de manera innovadora, así como implementar actividades en las que el estudiantado se interesa en el hacer y su aprendizaje. De ahí que se procure la indagación de nuevas formas para transmitir la información. Tomando en consideración los hallazgos antes mencionados en la preferencia de aprendizajes del estudiantado y el trabajo colaborativo, se coincide con Hurtado, et al. (2017) al señalar que las preferencias de aprendizaje del estudiantado y el aprendizaje colaborativo, requiere de la implementación de estrategias que fortalezcan el proceso de enseñanza aprendizaje (*ver 3.1*) y que desarrollen competencias en el estudiantado.

Ahora bien, partiendo de la voz del estudiantado al señalar las actividades que les gustaría realizar en el aula de inglés (*ver fragmento 21*), se encontraron recurrencias en donde la creación de proyectos relacionado a los temas de la clase eran algo a integrar dentro de las sesiones de enseñanza. Debido a esto, se realizó un proceso de indagación lo cual permitió reconocer que para poder implementar las actividades mencionadas por el estudiantado se debía recurrir al pensamiento creativo por parte del profesorado. Puesto que, a partir de la innovación este

pensamiento creativo permite que el estudiantado presente nuevas formas de transmitir la información (Delgado, 2021).

Fragmento 21

Cuestionario al estudiantado

¿Qué actividades te gustaría realizar en el aula de inglés?

Estudiante 8: *“Manualidades con papel”*

Estudiantes 9: *“Actividades escritas”*

Estudiante 10: *“Hacer presentaciones de los temas”*

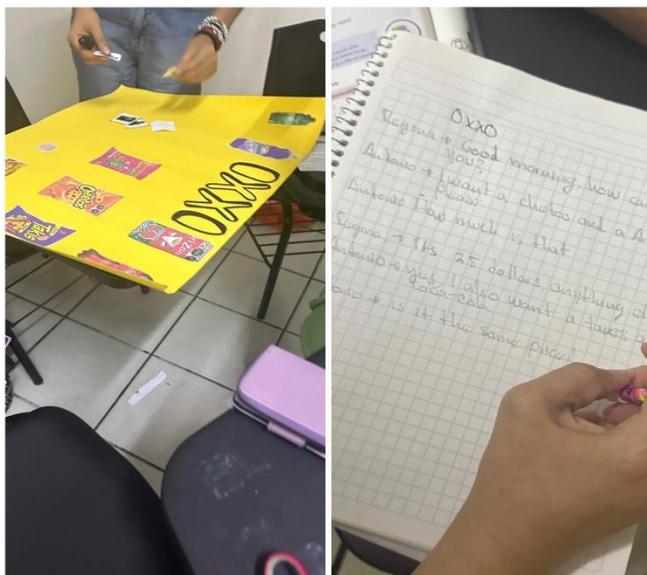
Continuando con lo anterior, en la búsqueda de esta innovación se encuentran las estrategias creativas (*ver 2.3*). Las cuales permiten que el profesorado pueda despertar la curiosidad y creatividad del estudiantado; de esta manera se presentaron actividades en las que la creatividad por parte del estudiantado se desarrollará, además se consideraron las distintas preferencias de aprendizaje del estudiantado para implementarlas en el aula de clase.

Es así como se implementa la estrategia del diálogo analógico creativo señalado por Navaridas (200) y Ramos (2019) (*ver tabla 8*). La cual se implementó a través de la realización de un cartel y una conversación, en la que se relaciona la información del diálogo con la del cartel (*ver foto 8*). Durante la realización del diseño del cartel y el diálogo se consideraron las preferencias de aprendizaje del estudiantado, puesto que Loo y Alarcón (2021) señalan que las estrategias creativas deben ser implementadas considerando el ritmo de trabajo y estilos de aprendizaje del estudiantado.

Por consiguiente, se observó que a cada integrante del equipo se le asignó un rol para realizar la actividad, en la que podemos deducir era acorde a la preferencia de aprendizaje de cada integrante. Asimismo, se identificó que el estudiantado al realizar el diseño del cartel y de la conversación, lograron integrar sus opiniones y decisiones de manera que el trabajo estuviera en sintonía con lo presentado en el cartel y conversación.

Foto 8.

Diseño de cartel y diálogo por parte del estudiantado.



De esta forma, se reconoce que el profesorado debe de lograr una dinámica diversa a las aulas convencionales de aprendizaje. Es decir, darle el tiempo necesario para la realización de la actividad, así como el espacio de interacción en el aula al estudiantado. Puesto que, como se reconoce en el diario de campo, el estudiantado al tener la oportunidad de diseñar y crear, obtienen un rol activo en el aula (*ver fragmento 23*). Por lo tanto, se infiere que al presentar en el aula de clases actividades en las que el diseño, creación y resolución de problemas sean un objetivo, se obtendrá un aula activa en la que el ruido que se perciba son el intercambio de opiniones del estudiantado.

Fragmento 22*Diario de campo.*

Durante la creación del monstruo y su texto sobre sus habilidades y destrezas, se logró percibir que el estudiantado **adquirió un rol activo en la actividad**. Puesto que **iban dirigiendo la actividad a su ritmo, esto** se debe a que se les mencionó el tiempo dedicado para la actividad el cual era de una hora, para crear su monstruo y escribir su texto, a lo largo **del diseño de la actividad el rol de la docente investigadora fue de apoyo**, puesto que solo recurrían por duda de vocabulario o de alguna expresión en inglés.

Se percibió que **el ruido en el aula era alto**, sin embargo, no se hizo notar con el estudiantado puesto que se identificó que **estaban compartiendo opiniones y acordando como llevar a cabo la actividad**.

Además, se logra reconocer que para lograr implementar las actividades antes mencionadas es necesario que como docentes procuremos por una actitud lúdica ante el estudiantado. Puesto que, durante el proceso de la actividad el aula obtiene un cambio de roles en los que el docente se convierte en guía del aprendizaje, de ahí que se coincida con Suárez, et al., (2017) al señalar que en el aula se deben de procurar más preguntas, que respuestas por parte del estudiantado, dado que es muestra que están activos e interesados en su aprendizaje.

5.3 El material didáctico en el aula de inglés para la creación de experiencias.

En este apartado nos enfocamos en el material didáctico considerado en el aula de inglés para crear experiencias didácticas, el cual es considerado como un apoyo al docente en su quehacer en el aula. De ahí que fuera de suma importancia tener en cuenta el papel del material didáctico durante las actividades realizadas, así como los tipos de material didáctico que se pueden implementar en el aula de clase. Por ello, nos interesa saber el impacto del material didáctico en el estudiantado del aula de inglés, así como sus reacciones ante este apoyo docente. En este sentido, en los siguientes apartados, se abordan los testimonios de los participantes del objeto de estudio, en los que se verán reflejados las características y utilidad del material didáctico.

La presente categoría será una guía que nos encamine hacia la elaboración de la propuesta didáctica, puesto que se describen y mencionan algunos aspectos importantes los cuales nos dan la pauta para reconocer que puntos o elementos integrar en la propuesta. Además, permite reflexionar sobre las significaciones y voces que las y los participantes tienen en cuanto al material didáctico. Por consiguiente, en los presentes apartados se abordarán tres códigos los cuales nos permitirán alcanzar lo antes mencionado: **“las actitudes del estudiantado a la actividad”**, **“estructura del material didáctico en el aula de inglés”** y **“diseño del material didáctico en el aula de inglés”**.

5.3.1 Las actitudes del estudiantado a las actividades.

Durante el quehacer docente nos encontramos en la búsqueda continua de actividades innovadoras, que procure por la motivación del estudiantado. Esto a través de diversas maneras de presentar la actividad o el material didáctico a implementar en la actividad. Debido a ello, el presente apartado describe las recurrencias sobre las actitudes del estudiantado a las actividades implementadas. Cabe señalar, que al referirnos por actitudes del estudiantado hacemos relevancia a la opinión en cuanto a la implementación de las actividades, la realización de ellas y los comentarios que los participantes señalaron a lo largo de la implementación de los diversos dispositivos para la recolección de datos.

Así pues, es importante reconocer el papel de las actividades en el aula, puesto que son la vía para transmitir y desarrollar aprendizajes (ver 3.4). De ahí que al diseñar e implementar estas en el aula de clase se procure que el estudiantado logre un rol activo en la actividad. Al respecto, Fink (2003) señala que desarrollar un aprendizaje activo en el estudiantado a través de actividades didácticas involucra el análisis, la síntesis y evaluación de la tarea a realizar. Es decir, el estudiantado luego de realizar la actividad presentada, reflexiona sobre lo que realizó y su desempeño. Esto lo podemos reconocer a través de la voz de los participantes, en los que a través de la reflexión sobre la actividad realizada, nos encontramos con recurrencias donde el enfoque de sus respuestas no estaba en la actividad en sí, si no en el desarrollo de sus habilidades (Ver fragmento 24).

Fragmento 23

Diario del estudiantado

De la actividad ¿Qué fue lo que no te gustó?

Estudiante 13: *“Qué me cuesta pensar en lo que puedo poner, porque no sé cómo decirlo en inglés”*

Estudiante 14: *“leer el texto porque se me dificulta entender”*

Estudiante 18: *“los audios, siempre se me han dificultado un poco”*

Entonces, se comprende que el estudiantado al finalizar la actividad didáctica debe de tener un tiempo de reflexión sobre lo realizado, con el objetivo de internalizar su aprendizaje, además de sus fortalezas y áreas de mejora en la actividad desarrollada. Aunado a esto, se logra identificar y reconocer que, así como el estudiantado logra identificar sus áreas de mejora durante las actividades implementadas en el aula de lenguas, también pueden señalar como se puede mejorar las actividades presentadas por el docente de lenguas.

Tomando en consideración uno de los objetivos de la presente investigación, el cual es desarrollar experiencias didácticas para coadyuvar el proceso de enseñanza, se considera relevante escuchar las recurrencias del estudiantado en cuanto a la forma en que se presenta y desarrolla la experiencia didáctica, puesto que al propiciar por una experiencia didáctica (ver 3.3.3) se busca que el estudiantado logre ser un protagonista en su aprendizaje.

Así pues, se encontraron recurrencias en cuanto a comentarios sobre la clase en las que el estudiantado señalaba actividades extras o sugerencias de mejora en la implementación de la actividad (*ver fragmento 25*). Por lo anterior se reconoce que, al otorgarle un espacio de confianza al estudiantado, este propone nuevas formas de desarrollar su aprendizaje.

Fragmento 24

Diario del estudiantado

¿Cómo crees que se podría mejorar la clase de hoy?

Estudiante 12: *“Haciendo las instrucciones más claras*

Estudiante 13: *“Con más dibujos”*

Estudiante 15: *“Agregando algún juego parecido la actividad debido a que me motiva a aprender más y me divierte”.*

Por otro lado, considerando la voz de los participantes se realizó una adecuación en cuanto a la manera en que las instrucciones se presentaban en el aula, lo cual permitió una mejora en el desempeño del estudiantado (*ver fragmento 26*). Es ahí donde se coincide con Aguirre – Aguilar (2020) al señalar que el aula se convierte en un lugar activo, puesto que los actores dentro de ella permiten compartir la toma de decisiones de las tareas a realizar y lo que se busca transmitir. Por ende, se reconoce que el profesorado debe de permitir que el estudiantado logre un papel protagónico en el aprendizaje, sin considerarlo como un distractor en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fragmento 25

Diario de campo

Durante la realización del texto sobre ropa, se les otorgó una hoja en la que estaban descritas cada una de las actividades a realizar, de esta forma el estudiantado lograba reconocer el material a usar y lo que se espera de ellos. Al implementar la hoja de instrucciones, se percibió que el estudiantado lograba realizar las actividades con mayor facilidad y permitió la comunicación de los equipos.

Ahora bien, para lograr que una actividad didáctica se realice con éxito, es relevante identificar el tipo de material didáctico a implementar en el aula de clase. Dado que al ser un lugar activo de aprendizaje el profesorado debe de indagar y gestionar el material que alcance las expectativas y opiniones del estudiantado. Es preciso señalar, que si bien al presentar un material didáctico no se pueden lograr cubrir todas las necesidades del estudiantado estos deben de mediar y desarrollar evidencias de aprendizaje por parte del estudiantado (Aguirre – Aguilar, 2020).

Es así como se encuentran recurrencias sobre el tipo de material que les resulta motivador al estudiantado durante la actividad, estos siendo aquellos que desarrollan y ponen en práctica sus habilidades en la lengua inglesa (*ver fragmento 27*). De esta manera, podemos interpretar que en el aula de lenguas el material que logre desarrollar y poner en práctica las habilidades del estudiantado, en este caso siendo las comunicativas motiva a que puedan lograr el objetivo y la tarea.

Fragmento 26

Escala de opinión

El material usado en la clase fue....

Estudiante 16: *“Motivador y de apoyo para poner en práctica mis habilidades”*

Estudiante 20: *“Me ayudó a poner en práctica mis habilidades y me motivó”*

Estudiante 22: *“motivador y de ayuda para poner en práctica mis habilidades”*

Estudiante 22: *“Motivador”*

Es así como podemos señalar que de acuerdo con las voces de las y los participantes de la investigación el material didáctico para presentar en el aula de clase de inglés debe de ser motivador. En otras palabras, que sea claro y entendible para el estudiantado, además que promueva la interacción entre los grupos de trabajo puesto que con ello logran practicar las habilidades de la lengua. Asimismo, se señala que al implementar visuales en el material didáctico el estudiantado tiene una mejor comprensión del objetivo a realizar en la actividad.

5.3.2 Estructura del material didáctico en el aula de inglés.

Como se logra observar en el apartado anterior, un recurso para la implementación de la actividad es el material didáctico, dado que al desarrollar un aula activa de aprendizaje el profesorado adopta un nuevo rol, en el cual debe de desarrollar un papel de guía y facilitador de recursos que faciliten al estudiantado reconocer su proceso de aprendizaje (León Rodríguez, 2017). Es por ello que en la búsqueda de facilitar estos recursos el profesorado debe de reconocer el tipo de material didáctico adecuado a su contexto de enseñanza.

De este modo, a través de los datos recuperados en los dispositivos de autoevaluación, registros gráficos, escala de opinión y el diario del estudiantado se logran identificar las recurrencias en cuanto a la estructura del material didáctico presentado en el aula de inglés. Entre las recurrencias del estudiantado nos encontramos que la *organización* (ver fragmento 28) y la parte visual es fundamental para lograr el objetivo de la actividad a desarrollar (ver fragmento 29). Considerando el desarrollo de nuestra investigación esta preferencia a la organización y lo visual por parte del estudiantado, la podemos relacionar con sus preferencias de aprendizaje.

Fragmento 27

Escala de opinión

El material usado en la clase fue....

Estudiante 12: *“Organizado y atractivo”*

Estudiante 14: *“Organizado y atractivo”*

Estudiante 16: *“Organizado y atractivo”*

Estudiante 17: *“Organizado y atractivo”*

Fragmento 28

Autoevaluación

Busco imágenes o el libro para comprender las ideas y mejorar nuestro trabajo.

Estudiante 12: *“Siempre”*

Estudiante 13: *“Siempre”*

Estudiante 14: *“Siempre”*

Estudiante 15: *“Siempre”*

Considerando lo anterior se comprende que, para que el estudiantado logre realizar las actividades, se presente material didáctico con base en sus objetivos de aprendizaje en los que la secuencia de estos sea perceptible, dado que será el punto de partida del estudiante para desarrollar un aprendizaje activo tal como lo señala Gonzales y Oliva (2004) (ver 3.5). De esta manera, se implementaron tres tipos de material didáctico relacionados entre sí los cuales fueron una hoja donde se describe la actividad a realizar, un juego de memoria y una actividad de ordenar las palabras (ver foto 9). El material estuvo diseñado para trabajar en equipos en donde se monitorea al estudiantado y en ocasiones se brindó apoyo en vocabulario.

Foto 9.

Material presentado al estudiantado.

Instructions

1. Do the memory game.
2. Ask the teacher for the second part of the activity, (unscramble the words)
3. With the words and season, create a story about going to a place in that season and with the clothes that you have on your card.
4. Design the clothes in a paper and write the story.
5. Choose two of your teammates to pass and present.



UNSCRAMBLE THE WORDS

ALFL _____

ACP _____

Después de la implementación de la actividad anterior y el uso de los materiales, se encontraron recurrencias respecto a los tipos de materiales que apoyen al estudiantado en su aprendizaje (*ver fragmento 30*). En el cual se logra identificar que para el desarrollo de experiencias didácticas los materiales que estén relacionados con la parte auditiva, visual, kinestésica y de escritura serán de apoyo para fomentar el aprendizaje. De ahí que se coincida con Manrique y Gallego (2013) al señalar que el desarrollo del ambiente de clase propicia que los materiales sensoriales propicien la construcción y reconstrucción de conocimientos.

Fragmento 29

Escala de opinión

Los apoyos adicionales me fueron útiles en mi aprendizaje del inglés

Estudiante 16: *“los audios, las imágenes, las hojas de trabajo”*

Estudiante 20: *“las imágenes, recortes, los billetes y los audios”*

Estudiante 21: *“Los audios, las imágenes, los billetes y las hojas de trabajo”*

Estudiante 22: *“Los audios, las imágenes, los billetes y las hojas de trabajo”*

Así pues, es pertinente señalar que al diseñar el material didáctico el profesorado debe de integrar la parte sensorial, ya que con ello permite que se integren y comprendan con mayor facilidad la actividad. Debido a lo anterior, se comprende la voz del estudiantado al señalar que le agregarían a las actividades elementos sensoriales (*ver fragmento 31*).

Fragmento 30

Diario del estudiantado

¿Qué le agregarías a la actividad?

Estudiante 14: *“Agregar más diálogos”*

Estudiantes 15: *“Que tuviera más dibujos y colores”*

Estudiante 21: *“Me pareció bien tal vez agregar un crucigrama”*

Estudiante 22: *“Agregar imágenes para facilitar el entendimiento”.*

Por ende, podemos deducir que el profesorado debe de optar por la implementación de material didáctico que tome en cuenta las características y estilos de aprendizaje del estudiantado. No obstante, se reconoce que en el quehacer docente implementar todas estas no es fácil, se considera que al realizar un sondeo de la actividad el estudiantado puede señalar lo que necesitan o desean ver en los materiales presentados en el aula de clase. Así pues, en las recurrencias encontradas podemos señalar que la creatividad de la presentación es parte fundamental para el estudiantado.

5.3.3 Diseño del material didáctico en el aula de inglés para una experiencia didáctica.

Considerando los apartados anteriores, se logra identificar cómo estos van encaminados a la propuesta pedagógica, la cual está enfocada en el desarrollo de experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje en estudiantes de segundo semestre de inglés. Como se mencionó anteriormente uno de los propósitos que se tiene al involucrar el material didáctico en las experiencias didácticas es que el estudiantado logre aprendizajes significativos a través de sus estilos de aprendizaje.

De esta manera, se encontraron recurrencias respecto al diseño del material didáctico en cuanto al formato a implementarlo en la actividad y la relación que tiene este con su contexto de aprendizaje y social. Al respecto, Aguirre – Aguilar (2020) menciona la importancia de mediar la habilidad pedagógica a través de los recursos didácticos que permiten desarrollar contenidos curriculares. De ahí que el profesorado debe de realizar un proceso de indagación para encontrar la mejor forma para integrar los objetivos de aprendizaje y la motivación del estudiantado.

Es así como se encuentra que el estudiantado tiene una preferencia y se le facilita la comprensión de los conceptos a través de las actividades que involucren un material que procure por el organizar, encontrar la información y relacionarlo con imágenes (*ver fragmento 33*). Por ende, para la creación de experiencias didácticas diseñar e integrar material didáctico donde el estudiante pueda desarrollar sus estilos de aprendizaje, logra que se le facilite la realización de estas.

Fragmento 31

Diario del estudiantado

De la actividad ¿qué se te facilitó más?

Estudiante 17: “Contestar las preguntas y ordenar las figuras”

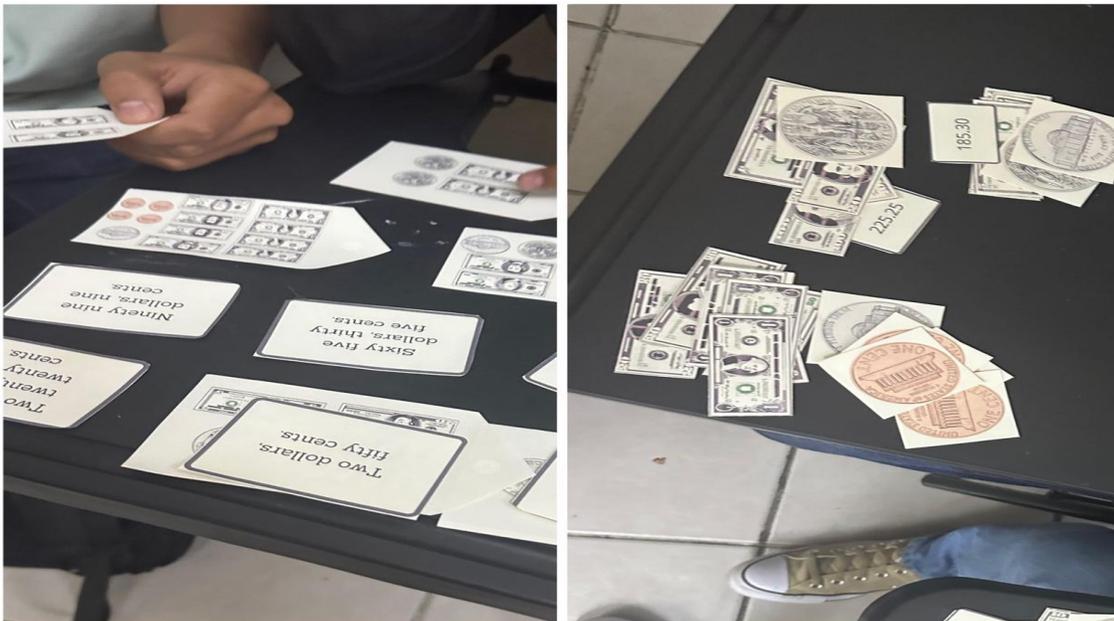
Estudiante 19: “Encontrar las palabras en el texto y relacionarlo con las imágenes”

Estudiante 20: “Ordenar las imágenes”

Considerando lo anterior, se diseñaron actividades considerando las diferentes preferencias de aprendizaje. Es así como, se presentó al estudiantado diferentes tipos de material didáctico tal como se aprecia en la foto 10 (*ver foto 10*). Para la realización de esta actividad se dividió al estudiantado en equipos de acuerdo con las preferencias de aprendizaje convergentes en el aula. Durante la actividad, se observó que una parte del estudiantado logró realizar la actividad con rapidez, logrando reconocer el objetivo de la clase. Así pues, se reconoce que implementar actividades con base en los estilos de aprendizaje del estudiantado facilita su realización, dado que se ponen en práctica las fortalezas de estos en el aula.

Foto 10

Material presentado al estudiantado.



Ahora bien, coincidimos con Aguirre – Aguilar (2020) cuando señala que, al diseñar ambientes de aprendizaje, en el caso de nuestra investigación experiencias didácticas es necesario que el docente implemente actividades que transforman el aula vinculándolos en la vida cotidiana del estudiantado. Debido a esto, para diseñar el material didáctico a implementar es necesario que el profesorado relacione el material y el tema a cubrir con lo que el estudiantado vive en su día a día.

Esto se ve reflejado en la actitud que el estudiantado toma en cuanto el uso del material, tal como sucedió en la implementación de la actividad de los billetes en el aula (*ver fragmento 34*). En el que señalaron como el poder usar el material proporcionado por el profesorado le permitió al estudiantado conocer la denominación de los dólares y reconocer las similitudes o diferencias entre estos y el peso mexicano. Esto en cuanto a formato y sin enfocarnos en el valor de la moneda (*ver fragmento 35*).

Fragmento 32

Diario del estudiantado

¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad?

Estudiante 17: “*Tener los billetes para ver la cantidad*”

Estudiante 12: “*Relacionar los billetes con los precios*”

Estudiante 16: “*conocer la denominación de los centavos*”

Estudiante 21: “*Saber el valor del billete*”

Fragmento 33

Diario de campo

Se puede percibir en los estudiantes que, al hacer uso del material físico como los billetes, se **involucraron en la actividad, relacionan estos con los pesos mexicanos. Además, realizaban comentarios en los que señalaban distintas actividades o juegos en los que podrían hacer uso del material.**

Por ende, se reconoce que al presentarles un material auténtico al estudiantado es de apoyo para relacionar los temas entre la lengua base (español) y la lengua meta (inglés). Además, al implementar este tipo de material, se pudo observar que el profesorado logró que se desarrollara una reflexión acerca de lo presentado y lo vivido. Por lo tanto, el profesorado debe de introducir al aula de clases materiales didácticos que puedan el estudiantado pueda integrar en su día a día. Es decir, material didáctico que en un día común el estudiante haga uso del, pero en un contexto real, ya que eso permite que el estudiantado logre las experiencias vivenciales que dan pie a poder ponerlas en práctica en las experiencias didácticas propuestas por el profesorado.

5.4 Recapitulación

En el capítulo abordado, se presentaron los hallazgos a los que se llegó a lo largo de los dos ciclos de investigación. Así se pudo observar que en el aula de inglés convergen diversas preferencias de aprendizaje, tales como la preferencia a los elementos visuales, factores auditivos, información escrita y factores motrices. De ahí que sea necesario que el profesorado identifique las formas en relacionar su estilo de enseñanza con el estilo de aprendizaje del estudiantado.

Por ello, se abordó la diversificación en el aula de inglés, en las cuales encontramos que para el estudiantado un factor importante y relevante en su proceso de aprendizaje es la implementación de actividades dinámicas y colaborativas. Además, se logra identificar que el estudiantado se apoya de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo de las actividades, puesto que hacen uso de lluvias de ideas y experiencias en su contexto para realizar las actividades en el aula de inglés. De igual manera, se reconoce que procurar por la innovación en el aula por medio de actividades que presenten lo conocido de forma original desarrolla el interés y motivación por parte del estudiantado.

Por último, se abordaron los hallazgos respecto a los materiales didácticos que permiten la construcción de experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje. Así pues, se encontró que al permitir al estudiantado reflexionar y dar opiniones respecto a las actividades presentadas en el aula, logra que el aula se convierta en un aula de aprendizaje activo, en donde el estudiantado se involucra con su aprendizaje. De igual forma, se logra reconocer que el material adecuado para propiciar las experiencias didácticas es aquel que esté relacionado con las preferencias de aprendizaje del estudiantado. Es decir, material que tenga relación con lo auditivo, kinestésico y sensorial. Por último, se encontraron recurrencias que nos guían en la importancia de relacionar el material didáctico con el contexto de los estudiantes, dado que de esta forma el aprendizaje se logra convertir en significativo.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se abordan las conclusiones de la investigación a las que hemos llegado después de realizar el proceso de análisis de los datos y obtención de los hallazgos a lo largo de los dos ciclos de investigación, integrados en el diseño de investigación – acción enmarcada en el paradigma cualitativo. De igual manera, presentamos las respuestas a las preguntas de investigación sobre las cuales se desarrolla el presente estudio acerca de las estrategias de enseñanza – aprendizaje que se pueden implementar de acuerdo con los estilos de aprendizaje para el diseño de experiencias didácticas. Por último, se presenta la propuesta didáctica que surge como resultado de los hallazgos encontrados en esta investigación.

6.1 Discusión final

La enseñanza del inglés se ha enfocado generalmente en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado y en ocasiones no involucra al estudiantado como participante activo. Esto se debe a que el profesorado en ocasiones se enfoca en un estilo de enseñanza influenciado por su propio estilo de aprendizaje. Además, la metodología de enseñanza que se llega a adoptar tiene como objetivo transmitir la gramática de la lengua sin contemplar las necesidades y características del estudiantado.

Por ende, el estudiantado no encuentra una diversidad en la forma que se le presenta la información, lo cual conlleva a que pierda el interés por aprender la lengua. Debido a lo anterior, la presentación de diversos temas se vuelve complicado, aburrido e incomprensible para el estudiantado ya que presentar los temas a través de un solo estilo de enseñanza limita al estudiantado a encontrar nuevas formas de aprendizaje. Por ello, es necesario que el profesorado aborde la enseñanza de lenguas desde una perspectiva en donde las características del estudiantado y el contexto de enseñanza sean consideradas en la planeación docente.

Para lograrlo, en la presente investigación se abordaron dos ejes para explorar la enseñanza de lengua de acuerdo con los estilos de aprendizaje del estudiantado. El primer eje fue identificar las características del estudiantado en el aula. Para ello, fue necesario identificar los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula de lenguas, con el objetivo de tener una mayor comprensión de la reacción de las y los estudiantes ante las diversas formas que el profesorado presenta la información y temas de la clase.

De ahí que, a través de la recuperación de los datos y de su análisis, la investigación demuestra que los estilos de aprendizaje están presentes en el aula de inglés, y tienen una gran influencia en la comprensión y aprendizaje de la lengua. Así pues, la investigación arrojó que los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula son las preferencias visuales, los factores auditivos, información escrita y factores motrices. Por lo tanto, podemos deducir que la principal dificultad que el profesorado encuentra al reconocer las características del estudiantado y del contexto de aprendizaje es la manera de implementar las preferencias de estilos de aprendizaje en la forma de enseñanza.

Por otra parte, el segundo eje a explorar durante la investigación fueron las estrategias de enseñanza aprendizaje que puedan ser implementadas considerando los estilos de aprendizaje. Pues bien, para lograr identificar las estrategias de enseñanza que se pueden adecuar de acuerdo con los estilos de aprendizaje, se aprovechó la presente investigación para explorar estrategias considerando la perspectiva de las y los participantes. Fue así como a través de la implementación de diversos dispositivos se encontró que, para poder incluir los estilos de aprendizaje del estudiantado, estos deben de desarrollar un papel activo en el aula, en el que sus comentarios y el trabajo colaborativo tenga un papel principal.

Del mismo modo, se tomaron decisiones para determinar las estrategias a implementar, así como los temas que se abordarían a lo largo de las sesiones de enseñanza, considerando los estilos de aprendizaje. En este sentido la investigación arrojó que, para poder considerar los estilos de aprendizaje del estudiantado, el profesorado debe de recurrir a estrategias que promuevan la creatividad. Además, la investigación también demostró el tipo de materiales que apoyan al profesorado para el diseño de experiencias didácticas.

Por otro lado, se encontró que para el estudiantado el material didáctico debe de estar relacionado a su contexto de aprendizaje, además debe de tener una organización lógica, asimismo debe de procurar por la reflexión. Por lo tanto, el material didáctico adecuado para presentar al estudiantado es aquel que esté relacionado con las preferencias de su aprendizaje, es decir material físico, con visuales que promuevan la interacción, y reflexión de la actividad a realizar.

Además, se reconoce la importancia de considerar la voz de los involucrados en el aula respecto a la forma de recibir la información, los temas a presentar, la forma en que se desarrollan y presentan las actividades, pues esto permite que tanto el estudiantado como el profesorado logre diseñar y crear experiencias didácticas en el aula de clase de inglés. De esta forma, desarrollar el presente trabajo de investigación permitió crear conciencia y practicar la autorreflexión de la propia práctica docente, como resultado esta investigación permite establecer un balance entre lo que se quiere hacer en el aula y lo que en verdad se puede llevar a cabo. Esto considerando las características del contexto, recursos disponibles y los estilos de aprendizaje del estudiantado, de ahí que se logró ofrecer espacios reflexivos en donde se promovió el rol activo del estudiantado en el desarrollo del aprendizaje del inglés.

Después de desarrollar la presente investigación se puede reflexionar que en la práctica docente existió un cambio durante y después de la implementación de los diversos dispositivos y actividades en el aula de lenguas. Estos cambios se identificaron a nivel profesional en cuanto al diseño de los materiales y el reconocimiento de la integración de diversas características del estudiantado en la actividad docente. De ahí que, estos se vean reflejados en el diseño de la propuesta didáctica.

Considerando lo anterior, el presente trabajo de investigación tuvo como resultado una propuesta didáctica de una guía docente para el diseño de experiencias didácticas, con el objetivo que el docente de inglés pueda desarrollar sesiones de enseñanza de acuerdo con los estilos de aprendizaje, la cual se explica a detalle en otro apartado. (*Véase apartado 6.3*).

6.2 Conclusiones del estudio

El objetivo general de la investigación era adecuar estrategias de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje en estudiantes de segundo semestre de inglés, para la construcción de experiencias didácticas de inglés como lengua extranjera.

Así pues, tras la implementación de cuestionarios, entrevistas a profundidad y de 7 fichas pedagógicas en el aula de inglés con el objetivo de implementar estrategias de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje, se puede concluir que al adecuar las estrategias y estilo de enseñanza del profesorado de acuerdo con los estilos de aprendizaje del estudiantado fomenta la movilización de conocimientos, así como la producción de intercambios comunicativos, por último, desarrolla un papel activo por parte del estudiantado en el aula de lenguas. En otras palabras, adecuar las estrategias de enseñanza aprendizaje de acuerdo con el estilo de aprendizaje del estudiantado resulta efectivo para promover el aprendizaje del estudiantado.

Es relevante señalar que la presente investigación se desarrolla bajo el corte cualitativo, por lo tanto, los resultados son específicos para la realidad del contexto educativo en la que se desarrolló y planteó el estudio, por lo que no es posible generalizar los resultados obtenidos. No obstante, estos resultados pueden ser una referencia para futuros proyectos de enseñanza en contextos similares, dado que fue llevado a cabo dentro de un enfoque metodológico metódico y propio de la investigación acción. A continuación, se dará respuesta a las preguntas de investigación que sirvieron de guía para desarrollar el estudio.

1. ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes de segundo semestre de inglés que están presentes en el aula de inglés?

De acuerdo con los dispositivos seleccionados para la recuperación de información, durante los dos ciclos de investigación – entre ellos la entrevista a profundidad – puso en evidencia que, en el aula de inglés, el estudiantado tiene preferencias de aprendizaje relacionadas a los factores sensoriales. Es decir, preferencia al aprendizaje visual, aprendizaje auditivo, aprendizaje lectoescritor, y aprendizaje kinestésico mismos que serán desglosados a continuación.

Para comenzar a desglosar los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula, la investigación encontró que el estudiantado tiene una preferencia a hacer uso de visuales, o crear visuales para conceptualizar la información proporcionada por el profesorado. Así pues, al realizar la revisión de la literatura y de la voz de las y los participantes de la investigación identificamos que al señalar esto nos referimos al estilo de aprendizaje visual. Por lo tanto, el uso de visuales, figuras y esquemas por parte del profesorado es un apoyo para la mayor comprensión de la información por parte del estudiantado.

Por otro lado, se identificó que de igual manera el estudiantado para estudiar para una prueba de conocimientos, o resumir la información proporcionada por el profesorado se apoya de resúmenes del libro, de conceptos aislados escritos en su cuaderno de notas. De igual manera, identificamos que el estudiantado se apoya del uso del libro en mayor medida, por lo que disfruta de las actividades que el libro proporciona. Es así como identificamos estas preferencias como el estilo de aprendizaje lectoescritor.

Además, logramos identificar el estilo de aprendizaje auditivo. Esto se logra reconocer puesto que las y los participantes de la investigación señalaron que para ellos el diálogo, las presentaciones y los audios son parte fundamental para la comprensión de la información. Debido a lo anterior, es necesario que el profesorado procure presentar la información a través de discusiones guiadas o trabajos colaborativos en las que el estudiantado logre compartir conocimientos.

Por último, se encontró la preferencia en el estudiantado sobre el estilo de aprendizaje kinestésico en el cual el estudiantado señaló una preferencia ante el movimiento y actividades donde su experiencia y las dinámicas deben de estar presentes. Esto lo podemos señalar a la preferencia que el estudiantado tiene por los juegos en el aula de clase, así como la relación que hacen con el tema presentado. Lo anterior se confirmó a través de las voces de los participantes de la investigación quienes dieron cuenta de las características del aula.

Es relevante señalar que debido al enfoque de la investigación el cual es un enfoque cualitativo, no se categoriza por números las preferencias del estudiantado. No obstante, se reconoce que en el aula de clase de inglés se encuentran y convergen diversas preferencias de aprendizaje. Asimismo, es importante señalar que el estudiantado puede tener más de un estilo de aprendizaje de manera individual, sin embargo, en ocasiones tiene una preferencia más fuerte por un estilo que otros. Por lo que es necesario que el profesorado logre identificarlas para poder adecuar su enseñanza a los estilos de aprendizaje del estudiantado.

2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza- aprendizaje que permiten diversificar la clase de inglés en atención a los estilos de aprendizaje?

La investigación muestra que las estrategias de enseñanza aprendizaje que logran diversificar la clase de inglés en atención a los estilos de aprendizaje, son aquellas que permiten presentar un tema cotidiano de inglés de manera innovadora. Es decir, que los temas comunes como el presente simple o presentarse a una persona, sean desarrollados por el profesorado de manera llamativa o creativa, ya sea por medio de un video o de un role play. Dado que, al cambiar la manera de presentar los temas para el estudiantado, esto logra facilitar su comprensión y recepción de información.

Es así como a través de la investigación se logra reconocer que las estrategias a implementar en el aula de clase de inglés deben fomentar el interés, motivación y el deseo de involucrarse en una actividad por parte del estudiantado. De esta manera, al explorar y analizar los hallazgos de la investigación identificamos que las estrategias que se pueden implementar son aquellas que procuren por el diálogo, el trabajo colaborativo. Dado que, al implementarlas, se logra

desarrollar un aprendizaje activo, ya que, al involucrarse en la realización de las actividades, el estudiantado recurre a sus estilos de aprendizaje para lograrlas con éxito.

Al mismo tiempo, la investigación logró determinar que las estrategias creativas procuraban por la parte activa del estudiantado, puesto que lograba que los aprendientes tuvieran un control sobre la manera en que desarrollaban las actividades presentadas. Además, al implementar las estrategias creativas se identificó que estas pueden ser adecuadas a las preferencias de aprendizaje del estudiantado. Puesto que, al procurar por la innovación las estrategias creativas permite que el profesorado integre visuales, audios, el movimiento y lo lectoescritor, ya que, el profesorado elige la forma en que innova el tema a presentar en el aula de clase.

Así también, el uso de lluvia de ideas, lista de conceptos permitieron al estudiantado diversificar su aprendizaje y comprensión de la información. Así pues, nos encontramos que, al implementar estrategias creativas, no solamente el profesorado implementa sus estrategias de enseñanza, si no que logra que el estudiantado recurra a sus estrategias de aprendizaje, además de sus estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, a través de la presente investigación, se encontraron que las estrategias creativas que permiten diversificar la clase de inglés, en atención a los estilos de aprendizaje son: creación de texto creativo, rincones de aprendizaje, y resolución de problemas. Así también, se identificó que por medio de estas estrategias el rol del docente en el aula se convierte en el de guía. Por lo tanto, el desarrollo de las experiencias didácticas por parte del estudiantado se lograba satisfactoriamente.

3. ¿Qué tipo de material didáctico permiten la construcción de experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje, para potenciar el aprendizaje del idioma inglés?

Considerando que las experiencias didácticas son las sesiones de aprendizaje que el profesorado desarrolla en su aula de clase, se encontraron recurrencias en los diversos dispositivos implementados – entre ellos el diario del estudiantado- que el tipo de material didáctico que permite la construcción de experiencias didácticas es aquel que tenga relación con el contexto de enseñanza o del estudiantado. Es decir que no sea un material aislado a lo conocido por el aula de clase, además, el material debe de ser visible y con una organización en la que las indicaciones a realizar y lo que se espera por parte del estudiantado sea claro. Además, es importante que el nivel de la lengua del estudiantado sea considerado, pues esto facilita la comprensión y uso del material didáctico propuesto por el profesorado.

Aunado a esto, la investigación nos permitió reconocer que el material didáctico a presentar en el aula debe de procurar la interacción del estudiantado. Es decir que el material a proporcionar permita que las y los estudiantes logren dialogar, reflexionar y relacionar lo que se encuentre en el material con el tema abordado en el aula de clase. De esta forma, el material tendría un segundo propósito, el cual es que puedan comunicarse en la lengua a aprender en este caso, la lengua inglesa.

Por otro lado, se reconoce que el tipo de material que permite la construcción de experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje, son aquellos que permiten la exploración de un tema en el aula de inglés a través de los sentidos. Es decir, aquellos materiales que el estudiantado pueda tocar, observar, escuchar y sentir, así pues, considerando los estilos de aprendizaje auditivo, visual, kinestésico, lectoescritor. La investigación logró determinar que el material físico y auditivo es de gran apoyo para la construcción de experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje.

De esta manera, entre los materiales didácticos se encuentran: juegos de memoria, flashcards, tarjetas de trabajo, billetes o material auténtico que el estudiantado pueda relacionar con su contexto de enseñanza o de la lengua de aprendizaje. Por ello, recomendamos implementar materiales de apoyo como videos o audios, dado que estos de igual manera coadyuvan al aprendizaje del estudiantado. Para más apoyo, los hallazgos abordados se han plasmado en una guía dirigida al docente de inglés para el desarrollo de experiencias didácticas, en el cual se encuentran material de apoyo didáctico para poder diseñar una experiencia didáctica de acuerdo con el tema a explorar (ver 6.3).

Aunado a lo anterior, considerando que la presente investigación se desarrolla bajo el enfoque de investigación acción, la cual busca la reflexión de la propia práctica docente y el cambio. Se logra reflexionar cambios significativos en la práctica docente, puesto que en el aula de inglés la docente investigadora logró la reflexión sobre la importancia y relevancia de las características del estudiantado. Así como, la necesidad de integrar estas características en el desarrollo de la clase de inglés como lengua extranjera, puesto que esto logra apoyarnos como docentes de lenguas a mejorar nuestra enseñanza.

Además, se desarrollaron habilidades en cuanto al diseño de material didáctico considerado los estilos de aprendizaje del estudiantado. Dado que, se integraron las características del estudiantado, así como el nivel de enseñanza de la lengua para el diseño del material. De esta manera, señalamos que la presente investigación logró un cambio en la práctica docente, la cual apoyo a la construcción de la propuesta didáctica con base en los estilos de aprendizaje.

6.3 La propuesta didáctica, Guía didáctica docente: “Experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje en el aula de inglés”.

La propuesta didáctica guía didáctica docente: Experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje en el aula de inglés, surge de la necesidad de diversificar el aula de clase de acuerdo con los estilos de aprendizaje. Por ello, como resultado de la presente investigación surge la propuesta de realizar una guía didáctica para el docente que sirva de apoyo para realizar y diseñar experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje del estudiantado. En la guía se

consideran los diversos elementos de la enseñanza a través de los estilos de aprendizaje que la investigación demostró mediante los resultados, las sugerencias, estrategias y materiales didácticos señalados por el estudiantado, así como las bases de los referentes teóricos.

Para realizar la propuesta didáctica, se reflexionó lo que se quería transmitir con la propuesta, por ello coincidimos que la guía didáctica iba a ser de gran relevancia para realizar esta. Esto se debe a que la guía didáctica es un documento de apoyo al profesorado con un objetivo o fin en específico, ya sea en formato físico o digital permite planificar, organizar y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de su contexto escolar (Pino y Caridad, 2020). Considerando lo anterior, el propósito de la guía didáctica presentada es de apoyar al profesorado en la construcción de experiencias didácticas en las aulas de inglés a través de los estilos de aprendizaje.

Así pues, la guía didáctica contempla que el profesorado procure por la autonomía del aprendizaje en la educación presencial, tal como lo sugiere García y de la Cruz (2014). Además, al diseñar la presente se busca que sea un apoyo para el profesorado y su formación docente, puesto que, presenta una nueva forma de procurar por aprendizajes en el estudiantado. Tal como lo señala, Pino y Caridad (2020) al mencionar el apoyo de la guía didáctica en esta formación docente “trasciende lo que este profesional debe de hacer para que ocurran aprendizajes de conocimientos en sus estudiantes, implica aprendizajes de destrezas y/o la facilitación para que eleve el nivel de logros” (p. 377).

Ahora bien, para la realización de la guía docente se consideraron los criterios generales propuestos por Pino y Caridad (2020) en los que señalan que, para elaborar este recurso didáctico, se debe de tener un objetivo, tareas docentes a ejecutar, tipo de evaluación y la bibliografía. Por consiguiente, la guía didáctica inicia con el título de la guía y la presentación de los contenidos, los cuales abordan una breve descripción de los dispositivos para identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado, las actividades que el docente puede realizar de acuerdo con los estilos de aprendizaje, el proceso para lograr una experiencia didáctica y tres fichas pedagógicas en las que se desarrollan las experiencias didácticas.

Esto fue diseñado considerando el segundo semestre de los cursos sabatinos autofinanciables, con un nivel A2. Debido a que la guía tiene como objetivo desarrollar las experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje, se presenta una descripción de los dispositivos que el docente puede implementar en el aula, así como consideraciones para integrar en los dispositivos. Posteriormente se señalan las actividades que se pueden realizar después de reconocer los estilos de aprendizaje del estudiantado, así como las estrategias que pueden apoyar al docente para el diseño de estas actividades.

Después de la presentación de los dispositivos a utilizar para identificar los estilos de aprendizaje y las actividades, se desarrolla una guía para el diseño de las experiencias didácticas, así como una descripción de los elementos a considerar por parte del profesorado de inglés debe considerar para desarrollar las experiencias didácticas, así como un esquema en el que se puede visualizar este proceso. De ahí que se presenten tres fichas pedagógicas en las que se desarrollen las experiencias didácticas con su respectivo material didáctico.

Es relevante señalar que a pesar de que la propuesta está presentada en un orden lógico, no es necesariamente secuencial en la aplicación de las fichas pedagógicas, puesto que el profesorado puede adaptarlas, de acuerdo con su contexto y las necesidades de su aprendizaje. La guía tiene un formato amigable, en la que se presentan esquemas, imágenes, figuras de apoyo para el docente, así como material didáctico para el docente.

6.4 Recomendaciones para estudios relacionados

El desarrollo de la presente investigación ha sido una experiencia gratificante y enriquecedora en la práctica docente, puesto que al implementar el enfoque de investigación acción, motiva a que se esté en una constante reflexión de lo realizado en el contexto de investigación. Además, permite reconocer las situaciones que podrían realizarse de otra manera o evitarse para lograr lo esperado en la investigación. Por ello, se extiende las siguientes recomendaciones para emprender una investigación similar, ya sea por el tema o el contexto.

- Para comenzar el proceso de exploración de los estilos de aprendizaje, considere detenidamente los dispositivos a implementar, así como el número de participantes que integrarán esta exploración. Puesto que eso dará pauta para desarrollar o diseñar los dispositivos adecuados para identificar los estilos de aprendizaje en el aula de inglés.
- Considere la digitalización de los dispositivos para la recolección de datos, dado que el almacenamiento de información tiene mayor organización, además que el estudiantado tiene una mejor recepción a estos dispositivos.
- Considere que, al abordar los estilos de aprendizaje, no es solamente mostrar visuales, integrar audios o juegos, sino integrarlos de acuerdo con el nivel de complejidad de los temas presentados en el aula de inglés.
- Sugerimos realizar un grupo focal o sondeo para conocer los temas de interés de la lengua inglesa por parte del estudiantado, y aplicarlos para el diseño de las experiencias didácticas.
- Organice sus experiencias didácticas por tema a abordar, de esta manera el diseño y manejo de los materiales didácticos tienen una mejor estructura.
- Al final de la implementación de algún material didáctico o de la realización de la experiencia didáctica, desarrolle un momento para comentarios sobre el ambiente de la clase.
- Utilice recursos tecnológicos como apoyo para discusiones en equipo, estos coadyuvan la reflexión del estudiantado, además de que procura por el uso de los estilos de aprendizaje.

6.5 Guía didáctica docente: “Experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje en el aula de inglés”.

GUÍA DOCENTE

Experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje en el aula de inglés.

POR: DIANA LAURA GUTIÉRREZ
CHAMPO.



CONTENIDOS

01

Presentación

02

Introducción

03

¿Cómo identificar los estilos de aprendizaje en mi aula?

04

¿Qué actividades puedo realizar de acuerdo a los estilos de aprendizaje?

05

¿Cómo lograr una experiencia didáctica significativa a través de los estilos de aprendizaje?

06

Fichas pedagógicas: experiencias didácticas

07

Experiencia didáctica 1: Our skills and abilities monster

08

Experiencia didáctica 2: Money money... getting to know the dollars

09

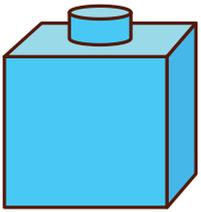
Experiencia didáctica 3: What are we going to wear?...

10

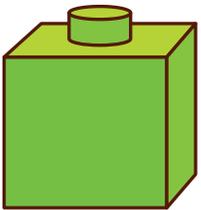
Referencias

Presentación

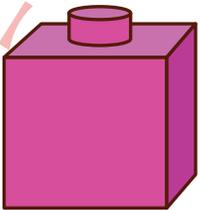
En la guía docente *experiencias didácticas a través de los estilos de aprendizaje en el aula de inglés*, se abordan:



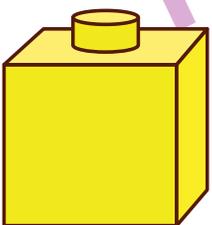
Una breve descripción de los dispositivos para identificar los estilos de aprendizaje en el aula.



Actividades de acuerdo con los estilos de aprendizaje.



El proceso para lograr una experiencia didáctica a través de los estilos de aprendizaje.

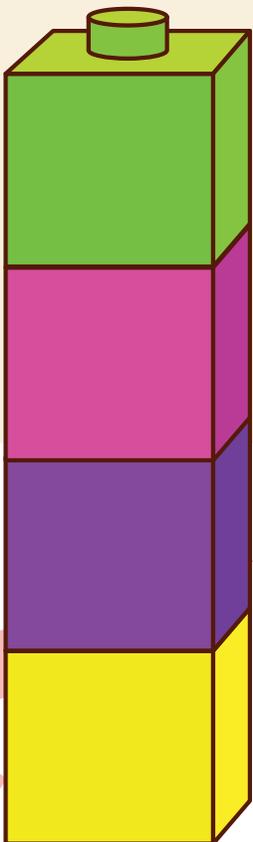


Tres fichas pedagógicas en las que se desarrollan las experiencias didácticas.

Introducción

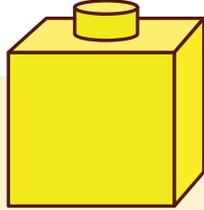
En el siguiente trabajo se presenta la propuesta didáctica, como resultado del proyecto de investigación titulado **“Estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje para el diseño de experiencias didácticas significativas en la clase de inglés”**. En el cual se aborda una guía, con el objetivo de apoyar al profesorado de inglés en la construcción de experiencias didácticas en el aula, a través de los estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, con el uso de la guía el profesorado logrará reconocer los dispositivos para identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado en el aula de clase, asimismo se presenta el una guía para el diseño de experiencias didácticas, así como ejemplos de experiencias didácticas que se pueden implementar en el aula de inglés.



Cabe mencionar, que las experiencias didácticas pueden ser diseñadas en los diferentes niveles de inglés, sin embargo, en las fichas pedagógicas integradas en la presente, el nivel abordado fue A2 de la lengua inglesa.

¿Cómo identificar los estilos de aprendizaje en mi aula?



Considerando lo propuesto por Renzulli y Smith (1984) al señalar que los estilos de aprendizaje son aquellas características que el estudiantado tiene para desarrollarse en el aula. Es relevante que el profesorado logre identificar estos en su aula.

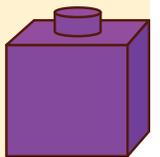
Por ello, es necesario que se reconozcan los dispositivos a los que se pueden recurrir para identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado concurrentes en nuestra aula de clase.

Los estilos de aprendizaje se pueden identificar de acuerdo a los tests o inventarios propuestos por diversos autores, tales como Dunn y Dunn (1975), Kolb (1984), entre otros. No obstante, las reacciones del estudiantado, la voz y sus preferencias en ocasiones no pueden ser medidos, si no recuperados de sus propios comentarios.

De ahí la relevancia para reconocer los dispositivos que sean de apoyo para identificar los estilos de aprendizaje. Además, al tener conocimiento de ellos podemos hacer uso de estos de acuerdo a nuestro contexto escolar y los recursos que el docente pueda acceder.

Es así que, considerando lo expuesto por Lozano (2016) se señalan cuatro dispositivos que pueden ser de apoyo para el docente, con el fin de identificar los estilos de aprendizaje, los cuales pueden ser de fácil manejo y adaptación en el aula. Entre los dispositivos a señalar se encuentran:

- La observación.
- La entrevista.
- El cuestionario
- El análisis de tareas.



Retomando lo anterior, para poder implementar los dispositivos antes mencionados debemos identificar que es lo que se pretende encontrar en el aula.

Para ello, se presentan ejemplos de categorías a integrar para el diseño de los diversos dispositivos con el objetivo de identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado.



Guía para el diseño de dispositivos para reconocer los estilos de aprendizaje en el aula.

Tema	¿Qué se pretende conocer?	Ejemplo
Preferencia en la presentación de información	Conocer de qué manera la persona estudiante considera adecuado que el profesorado presente un tema nuevo, o si se deben integrar nuevas formas de presentación de la información.	¿Qué opinas del uso del pizarrón o libro cuando conoces un tema nuevo en la clase de inglés?
Preferencia en las actividades del estudiantado	Identificar qué actividades tienen mayor preferencia en la clase de inglés, además de reconocer si se pueden integrar nuevas actividades en el aula.	¿Consideras que las actividades realizadas en clase te facilitan la comprensión de los temas?
Participación del estudiantado	Identificar si la persona estudiante hace una diferencia en el momento de estudiar para un ejercicio de conocimiento entre español e inglés.	¿Haces una diferencia entre estudiar para un ejercicio de conocimiento en inglés que en español?
Preferencia en el trabajo de clase del estudiantado	Conocer la opinión respecto al trabajo de equipo, dinámicas de grupo, preferencia en el trabajo individual.	¿El trabajo individual o colaborativo facilita tu aprendizaje de la lengua inglesa?

¿Qué actividades puedo realizar de acuerdo con los estilos de aprendizaje?

Durante el diseño de la experiencia didáctica, así como durante su aplicación, se deben de considerar las actividades que apoyen a los estilos de aprendizaje del estudiantado. Para ello, se pueden implementar las siguientes actividades de acuerdo con los estilos de aprendizaje, integrados en el modelo de estilos de aprendizaje “visual aural reading and kinesthetic” (VARK).



RECUPERADO DE: FLEMING, 2001

Continuando con lo anterior, en la implementación de actividades de acuerdo con los estilos de aprendizaje, las estrategias creativas son un apoyo del docente. Por ello es necesario tener un acercamiento al concepto.

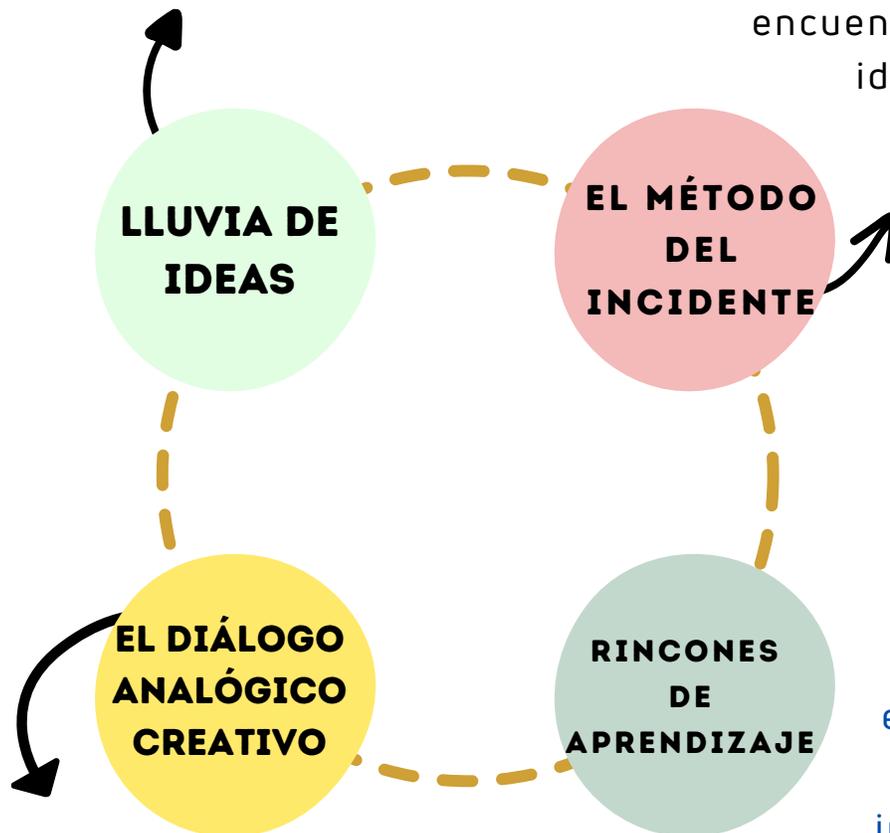
Las estrategias creativas son aquellas que permiten al estudiantado la resolución de problemas, por medio de propuestas innovadoras, y acciones diferentes a las que se realiza cotidianamente en clase.

Así pues, cuando el profesorado implementa las estrategias creativas, estas se deben de desarrollar tomando en cuenta el ritmo de trabajo del estudiantado y los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula (Loor y Alarcón 2021).

A continuación, se abordan cuatro estrategias creativas que se pueden implementar en el aula de lengua a través de los estilos de aprendizaje.

Se implementa cuando se necesite conocer las ideas y soluciones sobre un problema presentado al estudiantado.

El profesorado otorga una situación en la que el estudiantado pueda observar y deducir el contexto en el que se encuentra, por medio de ideas nuevas.



El estudiantado transmite la información determinada por medio de la personificación y diálogo. A través de situaciones presentadas otorgadas por el docente.

Desarrolla la observación, experimentación, manipulación e investigación, por medio de rincones de aprendizaje con espacios delimitados para cada estadio de la actividad.

Adaptado de: Navaridas (2004) y Ramos (2019)

¿Cómo lograr una experiencia didáctica significativa a través de los estilos de aprendizaje?

Las experiencias didácticas son aquellas tareas o actividades diseñadas o adaptadas por la persona docente, considerando las características del estudiantado, y su contexto áulico. Debido a esto se señalan los elementos para el diseño de una experiencia didáctica

Elementos a considerar para realizar una experiencia didáctica.

1

Contexto escolar

2

Características del estudiantado

3

Objetivo de la experiencia

4

Estrategia de enseñanza

8

Considerando los elementos para integrar una experiencia didáctica, a continuación, se presenta los pasos para diseñar una experiencia didáctica a través de los estilos de aprendizaje.



FICHAS PEDAGÓGICAS PARA EL PROFESORADO:

EXPERIENCIAS
DIDÁCTICAS.



EXPERIENCIA DIDÁCTICA



“OUR SKILLS AND ABILITIES
MONSTER”



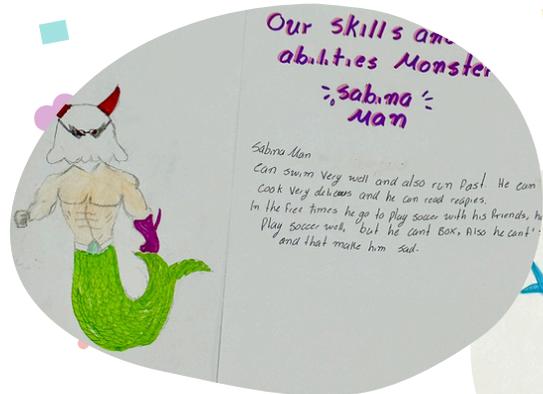
1

EXPERIENCIA "OUR SKILLS AND ABILITIES MONSTER"

Objetivo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Practicar el uso del can y can't a través del diseño de un monstruo.• Relacionar verbos de habilidades y destrezas con las cualidades de su equipo• Conocer las habilidades y destrezas entre compañeros.		
Estrategia	Lluvia de ideas y creación de texto creativo.		
Tiempo de la actividad	30 minutos	Estilo de aprendizaje:	Visual Lectoescritor Auditivo Kinestésico
Materiales	Pizarrón, marcadores, flashcards de habilidades, hojas blancas.		

Procedimiento

1. Presentar las **flashcards de habilidades** al estudiantado, para luego pedir que formen equipos de 5 personas y platicuen sobre sus destrezas y habilidades.
2. Repartir una hoja blanca, para que las y los estudiantes realicen una lluvia de ideas con las habilidades y destrezas que puedan realizar y no puedan hacer.
3. Después de realizar la lluvia de ideas, comentar al estudiantado que imaginen un monstruo que tenga las habilidades que escribieron en su lluvia de ideas, de igual manera con lo que no pueden hacer.
4. Indicar a los equipos que deben de dividir el trabajo para realizar un monstruo y un texto donde se describe lo que el monstruo puede o no puede hacer.



Procedimiento

5. Indicar el tiempo al estudiantado para que realicen el texto describiendo las habilidades que tiene su monstruo y dibujen uno.
6. El estudiantado comparte su lluvia de ideas y el monstruo con la clase.
7. Los equipos leen los textos que se realizaron sobre las habilidades y destrezas de sus monstruos, se intercambian opiniones de sus textos y monstruos.

Preguntas de reflexión

<p>Estudiantado</p>	<p>¿Cómo fue mi participación en el equipo? ¿Qué logré aportar a mi equipo? ¿logré desarrollar mis habilidades en la actividad? ¿Qué me pareció la actividad?</p>
<p>Docente</p>	<p>¿El estudiantado logró compartir sus ideas y opiniones en el equipo? ¿Logré que el estudiantado obtuviera un rol activo en el aula? ¿Cuáles fueron mis debilidades en la presentación de la actividad? ¿Cuáles fueron mis fortalezas durante el desarrollo de la actividad?</p>

Flashcards de habilidades



SING



**PLAY THE
GUITAR**



DANCE



DRAW



READ



PLAY SOCCER



JUMP



TEACH



COOK



PAINT



SURF



BOX



SKATEBOARD



FIX THINGS



**MAKE
MOVIES**



**SPEAK TWO
LANGUAGES**

EXPERIENCIA DIDÁCTICA



2



“Money money... getting to
know the dollars”

2

Experiencia: "Money money... getting to know the dollars"

Objetivo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la diferencia entre los pesos mexicanos y dólares.• Reconocer la forma escrita de cantidades en dólares.• Lograr formar e identificar diversas cantidades en dólares.		
Estrategia	Trabajo colaborativo, resolución de problema (cantidades)		
Tiempo de la actividad	20 minutos	Estilo de aprendizaje:	Visual Lectoescritor Auditivo Kinestésico
Materiales	Material físico para el estudiantado de acuerdo con su estilo de aprendizaje.		

Procedimiento

1. Presentar pesos mexicanos y los dólares estadounidenses, pedir al estudiantado que identifiquen las diferencias y similitudes.
2. Después de comentar las diferencias y similitudes entre los billetes de EUA y de México, mostrar las equivalencias de cada billete.
3. Dividir al estudiantado en equipos de acuerdo con su estilo de aprendizaje.
4. Luego de que los equipos estén integrados de acuerdo con los estilos de aprendizaje del estudiantado, repartir el material didáctico en el cual se integra las instrucciones para cada estilo.
5. Pedir al estudiantado que realice la actividad siguiendo las indicaciones otorgadas.

Procedimiento



Equipo estilo de aprendizaje visual

1. Repartir el material didáctico para el estilo de aprendizaje visual, pedir al estudiantado que lean las indicaciones.
2. El estudiantado debe observar las tarjetas e identificar los dólares.
3. El estudiantado debe leer las cantidades en número y unir la cantidad con las tarjetas correspondientes.

Equipo estilo de aprendizaje lectoescritor

1. Repartir el material didáctico para el estilo de aprendizaje lectoescritor, pedir al estudiantado que lean las indicaciones.
2. El estudiantado debe observar las tarjetas e identificar los dolares.
3. El estudiantado debe leer las cantidades y unir la cantidad con las tarjetas correspondientes.

Equipo estilo de aprendizaje Auditivo

1. Repartir el material didáctico para el estilo de aprendizaje Auditivo y pedir al estudiantado que lean las indicaciones.
2. Compartir con el equipo el audio a escuchar para identificar las cantidades.
3. El estudiantado debe de escuchar las cantidades y crear la cantidad con los billetes.
4. Indicar que pueden escribir las cantidades para mayor apoyo.

Procedimiento

Equipo estilo de aprendizaje kinéستesico

1. Repartir el material didáctico para el estilo de aprendizaje kinéستesico, pedir al estudiantado que lean las indicaciones.
 2. El estudiantado debe observar las tarjetas e identificar la cantidad.
 3. Posteriormente, el estudiantado debe juntar las cantidades con los billetes otorgados.
6. Al término de la actividad, presentar las preguntas de reflexión y autoevaluación al estudiantado.

Preguntas de reflexión

Estudiantado	<p>¿Cómo fue mi participación en el equipo?</p> <p>¿Qué logré aportar a mi equipo?</p> <p>¿logré desarrollar mis habilidades en la actividad?</p> <p>¿Qué me pareció el conocer las equivalencias de los dólares?</p> <p>¿Qué me pareció la actividad?</p> <p>¿Tuve alguna dificultad con la actividad?</p>
Docente	<p>¿Logré que el estudiantado obtuviera un rol activo en el aula?</p> <p>¿El estudiantado logró integrarse en su equipo y colaborar entre ellos?</p> <p>¿Las indicaciones estuvieron adecuadas al nivel del estudiantado?</p> <p>¿Cuáles fueron mis debilidades en la presentación de la actividad?</p> <p>¿Cuáles fueron mis fortalezas durante el desarrollo de la actividad?</p>

Ejemplos de aplicación de la actividad

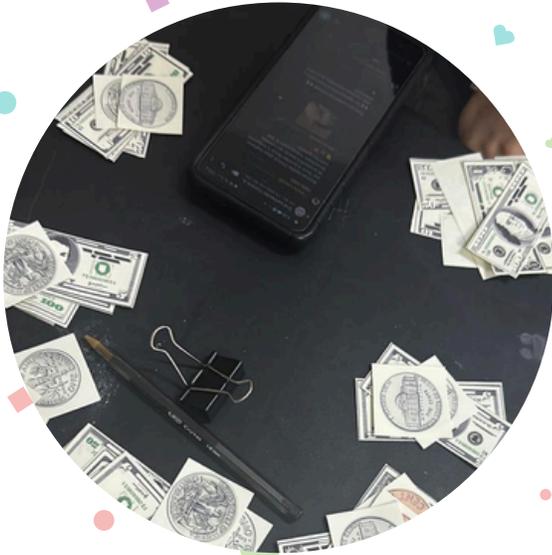


Fig. 1 Material estilo de aprendizaje auditivo

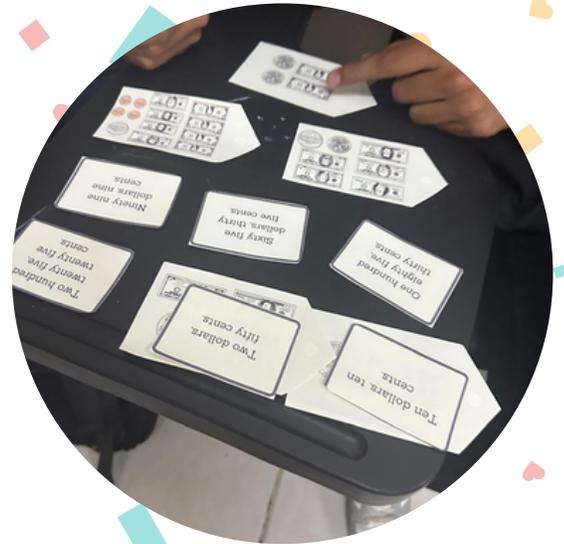


Fig. 2 Material estilo de aprendizaje lectoescritor



Fig. 3 Material estilo de aprendizaje kinésico

Material didáctico para el estilo de aprendizaje visual

Instructions

1. Observe the numbers from the cards
2. Now, observe the cards with the dollars on it
3. Match the quantity with its number

a) 2.50

b) 65.35

c) 99.09

d) 225.25

e) 185.30

f) 10.10

1)



2)



3)



4)



5)



6)



Answer key:



- a) 3
- b) 5
- c) 2
- d) 4
- e) 1
- f) 6

Material didáctico para el estilo de aprendizaje lectoescritor

Instructions

1. Observe the dollars from the cards
2. Read the cards with the amount written on it
3. Match the quantity with its written form

1) Two dollars,
fifty cents.

2) Sixty five
dollars, thirty five
cents.

3) Ninety nine
dollars, nine
cents.

4) Ten dollars,
ten cents.

5) Two hundred
twenty five,
twenty five cents.

6) One hundred
eighty five, thirty
cents.

A)



B)



C)



D)



E)



F)



Answer key:



- a) 1
- b) 6
- c) 2
- d) 5
- e) 4
- f) 3

Material didáctico para el estilo de aprendizaje auditivo.

Instructions

1. Listen to the audio, recognize the quantity
2. Write the quantity that you listen
3. Create the amount that you listen with the dollars that you have

a)

b)

c)

d)

e)

f)

Answer key:



- a) sixty five and thirty five cents.
- b) One hundred eighty five, thirty cents.
- c) Ten dollars, ten cents.
- d) Two dollars and fifty cents.
- e) Ninety nine and nine cents.
- f) Two hundred twenty five and twenty five cents.





SCAN



Material didáctico para el estilo de aprendizaje kinésteico.

Instructions

1. Look at the numbers in the cards
2. Create the amount that you see in the cards with the dollars that you have

2.50

65.35

99.09

225.25

185.30

10.10





EXPERIENCIA DIDÁCTICA



3



“What are we going to wear?...”



3

Experiencia: "What are we going to wear?..."



Objetivo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Practicar vocabulario relacionado a la ropa y las estaciones del año.• Que el estudiantado logre identificar las diferentes estaciones del año, por medio de los diferentes tipos de ropa.• Realizar un texto en el que describan la ropa que deben de usar durante una estación del año.		
Estrategia	Trabajo colaborativo, rincones de aprendizaje.		
Tiempo de la actividad	40 minutos	Estilo de aprendizaje:	Visual Lectoescritor Kinestésico
Materiales	Hoja de instrucciones, juego de memoria relacionado al vocabulario de ropa, tarjetas "unscramble the vocabulary", hojas blancas.		

Procedimiento

1. Realizar un repaso sobre el vocabulario de ropa y las estaciones del año.
2. Después, pedir al estudiantado que formen equipos de 5 integrantes.
3. Ahora, repartir la hoja de instrucciones y pedir que lean detenidamente.
4. Luego que los equipos estén integrados, repartir el juego de memoria: "clothes vocabulario" como primer rincón de aprendizaje
5. Como segundo rincón de aprendizaje, otorgar al estudiantado la segunda actividad "unscramble the words"

Procedimiento

6. Como tercer rincón de aprendizaje, el estudiantado debe crear y redactar una historia, en donde la idea principal sea ir a un lugar en el que se integren el vocabulario otorgado en el segundo rincón de aprendizaje.
7. Por último, los equipos presentarán sus diseños de ropa y textos a la clase.

Preguntas de reflexión

Estudiantado	<ul style="list-style-type: none">¿Qué logré aportar a mi equipo?¿Logré identificar las estaciones del año y el vocabulario de ropa?¿Pude comunicar mis ideas a mi equipo de trabajo?¿Qué me pareció la actividad?¿Tuve alguna dificultad con la actividad?
Docente	<ul style="list-style-type: none">¿Logré que el estudiantado obtuviera un rol activo en el aula?¿El estudiantado logró integrarse en su equipo y colaborar entre ellos?¿Las indicaciones estuvieron adecuadas al nivel del estudiantado?¿Cuáles fueron mis debilidades en la presentación de la actividad?¿Cuáles fueron mis fortalezas durante el desarrollo de la actividad?

Ejemplos de aplicación de la actividad

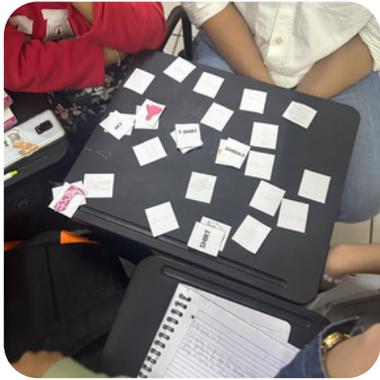


Fig. 1 Primer rincón de aprendizaje

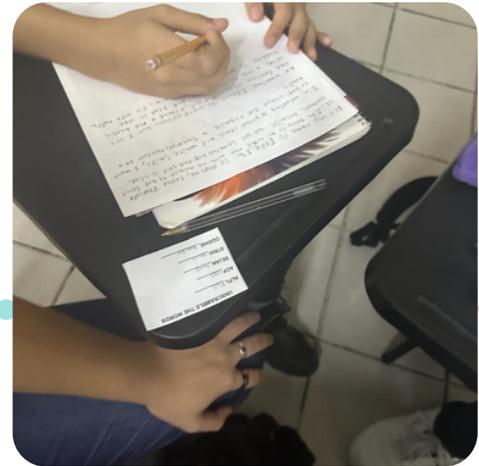


Fig. 2 segundo rincón de aprendizaje

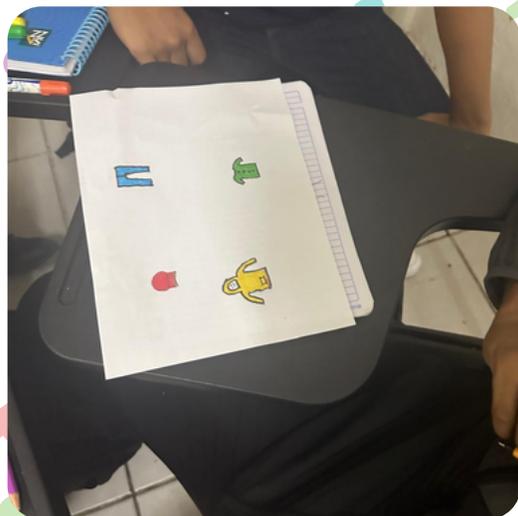


Fig. 3 Tercer rincón de aprendizaje

Material didáctico actividad: What are we going to wear

Hoja de instrucciones

Instructions

1. Do the memory game.
2. Ask the teacher for the second part of the activity, (unscramble the words)
3. With the words and season, create a story about going to a place in that season and with the clothes that you have on your card.
4. Design the clothes in a paper and write the story.
5. Choose two of your teammates to pass and present.

Instructions

1. Do the memory game.
2. Ask the teacher for the second part of the activity, (unscramble the words)
3. With the words and season, create a story about going to a place in that season and with the clothes that you have on your card.
4. Design the clothes in a paper and write the story.
5. Choose two of your teammates to pass and present.

Juego de memoria: clothes vocabulary



DRESS		SHIRT	
JACKET		PANTS	
JEANS		SKIRT	
TENNIS SHOES		T-SHIRT	



CAP		BOOTS	
COAT		SHOES	
SWEATER		SANDALS	

Unscramble the vocabulary

a) UNSCRAMBLE THE WORDS

1. AHT _____
2. ATOC _____
3. STAPN _____
4. INTREW _____
5. TTHSRI _____

b) UNSCRAMBLE THE WORDS

1. SSHTRO _____
2. PSRNIG _____
3. SSAANDL _____
4. DSRSE _____

c) UNSCRAMBLE THE WORDS

1. ALFL _____
2. ACP _____
3. SEJAN _____
4. STRIH _____
5. OODHIE _____

d) UNSCRAMBLE THE WORDS

1. MMUERS _____
2. KSITR _____
3. SSDER _____
4. STTHRI _____



ANSWER KEY

b) UNSCRAMBLE THE WORDS

- 1.AHT HAT
- 2.ATOC COAT
- 3.STAPN PANTS
- 4.INTREW WINTER
5. TTHSRI T-SHIRT

b) UNSCRAMBLE THE WORDS

- 1.SSHTRO SHORTS
- 2.PSRNIG SPRING
- 3.SSAANDL SANDALS
4. DSRSE DRESS

c) UNSCRAMBLE THE WORDS

- 1.ALFL FALL
- 2.ACP CAP
- 3.SEJAN JEANS
- 4.STRIH SHIRT
- 5.OODHIE HOODIE

d) UNSCRAMBLE THE WORDS

- 1.MMUERS SUMMER
- 2.KSITR SKIRT
- 3.SSDER DRESS
- 4.STTHRI T SHIRT

Referencias

Fleming, N; y Baume, D (2006) *Learning Styles Again: VARKing up the right tree!* Educational Developments [Archivo PDF] <https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>

Loor, K. y Alarcón, L (2021) Estrategias metodológicas creativas para potenciar los estilos de aprendizaje. *Revista San Gregorio*. 48.

Lozano, A. (2016). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Un panorama de la estilística educativa*. Trillas: ITESM.

Navaridas, F (2004) *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de la Rioja.

Ramos, N., Ríos, C. y Garibotto, V. (2019). *Estilos de Aprendizaje y estrategias pedagógicas, una mirada al contexto internacional*. Universidad Cooperativa de Colombia.

Renzulli, J.S., y Smith, L.H. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory into practice*, 18. pp. 44-50

REFERENCIAS

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., y Martínez, R. (2016) Modelo Didáctico para la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte en Ecuador. *Formación universitaria* 9(4) pp. 3-10
- Abreu, O. Rhea, S., Arciniegas, G; y Rosero, M. (2018) Objeto de Estudio de la Didáctica: Análisis Histórico Epistemológico y Crítico del Concepto. *Formación Universitaria*, 11(6). pp 75-82
- Aguirre-Aguilar, G. (2020). El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación. *Alteridad*, 15(2), 161-173. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.02>
- Ahour, T. y Berenji, S. (2015). A Comparative Study of Rehearsal and Loci Methods in Learning Vocabulary in EFL Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 5, (7), 1451-1457. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpsls.0507.18>
- Albán, M. (2017). *Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en el primer año de Educación Superior de la cátedra de Inglés de la Universidad Católica de Cuenca, de la ciudad de Cuenca, año lectivo 2016-2017*. (Trabajo de Titulación de Magister en Pedagogía).UTPL, Cuenca <http://dspace.utpl.edu.ec/jspui/handle/20.500.11962/21497>
- Al-Seghayer, K (2021) Characteristics of Saudi EFL Learners' Learning Styles. *English Language Teaching*. 14 (7). Pp. 82-94. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1309586.pdf>
- Alonso, C y Gallego, D (2008) Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 1(2)

- Alonzo, L., Valencia, C., Vargas, A., Bolívar, J., y García, J. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 109-114. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>
- Alzás, M.T., Casa L.M., Luengo, R., Torres, J.L., y Verissimo, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. 3, 639-648
- Amaya, J. V. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Educación y ciudad*, (12), 115-138.
- Amengual, G., (2007). El concepto de experiencia: de kant a hegel. *Tópicos*, (15), 5-30.
- Anderson, N. J., (2005). Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Káñina*, XXIX (1), 171-174.
- Anijovich, R y Mora, S (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. AIQUE Educación.
- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Ávila, R., (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, 14(48), 121-158.
- Ayala, M (2014) Consideraciones técnico-pedagógicas para elaborar y evaluar materiales didácticos [Archivo PDF] <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2014/02/materiales-didacticos.pdf>
- Bagnis, B. (2002). *Experiencias de aprendizaje*. México: Universidad de Carmen, Campeche.
- Baque, G y Portilla, G (2021) El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del conocimiento* 6(5) 76-85.

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. 20, 7-36. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Barcia, M., y Rodríguez, M. (2011) Estrategias didácticas en educación infantil y primaria. En Navarro, R (Coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. (pp.155-236) DYKINSON.
- Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy*. Rialp
- Blanquiz, Y., y Villalobos, M (2018) Estrategias de Enseñanza y Creatividad del Docente en el área de Ciencias Sociales de Instituciones Educativas de Media de San Francisco. *Telos*. 20 (2) pp. 356-366.
- Bolívar, M. (2009). ¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo? *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza* 3, <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5097.pdf>.
- Borja, M., Rincón, T., Santos, O., y Gurumendi, I. (2021) Uso del material didáctico para la mejora del proceso de enseñanza. *RECIMUNDO*. Pp. 168-187
- Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth*. John Wiley.
- Cabrera, J., y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3712731>
- Camizán, H., Benites, L y Damián, I (2021) Estrategias de aprendizaje. *Tecno Humanismo. Revista Científica*. 1 (8) pp. 1-20.
- Cantú, I. y García, S. (2006). Experiencias de aprendizaje, en la organización del aprendizaje por competencias. *Revista Vasconcelos de Educación*. México; Universidad Autónoma de Nuevo León, Vol. II (No. 3), pp. 18-27.

- Casasola, W (2020) El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29 (1) pp. 38-51
- Castillo, M y Mendoza, J. (2015) Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: recursos informáticos como estrategia para su evaluación. *Herramientas UNAH INNOV@*. 4.
- Chanona, O. (2020). *De la teoría a la práctica en investigación cualitativa*. Historia Herencia Mexicana Editorial.
- Charres, H., Villalaz, J., y Martínez, J. A. (2018). Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables. *Revista faecosapiens*. 1(1), 18-35
- Cifuentes, P. y Meseguer, P. (2015) Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*. 28
- Condori-Ojeda, Porfirio (2010). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Juliaca: Q'origraf EIRL.
- Córdoba Cubillo, P., Coto Keith, R., & Ramírez Salas, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1), 0.
- Cortes, L (2020) *Lenguaje visual, apuntes, definiciones y conceptos*. [Archivo PDF] <https://www.colegiosanantonio.cl/archivos/documentos/planificacion/Media/4Medio/Artes%20Visuales/Elementos%20y%20Principios%20del%20Lenguaje%20Visual.pdf>
- Cisneros, V (2015) *¿el docente debe tener estrategias creativas en la enseñanza universitaria?* [Archivo PDF] <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1052/965/3053>

- Delgado, C (2021) Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación*. 4 (1) <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.004>
- Delgado, U., Martínez, F. y Ponce, D. (2016) Análisis crítico de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva naturalista. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9 (1), 45- 52
- De alba, M (2010) La imagen como método en la construcción de significados sociales. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (69), 41-65.
- De Dienheim, P., Sánchez, J., Silva, R. y Shultz I (2019) Identificación de estilos de aprendizaje en alumnos del área de la salud, estrategias para educar en competencias. *Edumed Holguín* [Archivo PDF] <http://edumedholguin2019.sld.cu/index.php/2019/2019/paper/viewFile/42/27>
- De la Torre, Saturnino y Barrios, Oscar (coords).(2002).Estrategias didácticas innovadoras. Ediciones Octaedro.
- Díaz, M (2016) Estilos de aprendizaje y métodos pedagógicos en educación superior. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia] Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=146534>
- Doria, P (2012) Consideraciones sobre moda, estilo y tendencias. *Centro de estudios en diseño y comunicación*. 42 pp. 101-106
- Dunn, R. y Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approach for grades 7-12*. Allyn and Bacon.
- Esclarín, A. (2015). Pedagogía al servicio de la excelencia humana. *Cuaderno CERPE de pedagogía*. 1(1). p. 35.

- Esquivel, P; González, M; y Aguirre, D. (2007) Estilos de aprendizaje. La importancia de reconocerlos en el aula. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. 10 http://eprints.uanl.mx/8036/1/a4_2.pdf
- Fernández, L (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Fleming, N; y Baume, D (2006) *Learning Styles Again: VARKing up the right tree!* Educational Developments [Archivo PDF] <https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>
- Gallego, D y Alonso, C (2008) Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI. *Revista Electrónica de Socioeconomía, Estadística e Informática (RESEI)* 1(1) 231 -248
- Gárces, L, Montaluisa, A y Salas, E (2018) El aprendizaje significativo y su relación los estilos de aprendizaje. *Anuales de la Universidad Central del Ecuador*, 1 (376)
- García, A (2018) Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico. *Boletín Virtual* 7 (7) 218-228.
- García, J. Santizo, J. y Alonso, C. (2009) Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 4(2)
- García, I., y de la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6(3),162- 175, e-ISSN: 2077-2874. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu12314.pdf>
- García, M., y Jiménez, A. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 363-378.

- García, T (2017) Estilos de aprendizaje y Modelo Educativo. Nuevos Cuadernos del Colegio número 9 [Archivo PDF] http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/286/NNC09_02_TGC_1503118572.pdf
- García, R y Camacho, I (2016) Estrategias creativas para mejorar el desempeño de los docentes de educación primaria. *Revista ARJÉ*. 10 (19) pp. 181-200
- Gamboa, M., Briceño, J., y Camacho, J. (2015). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31(3), 509-527.
- González, B. Alonso, C y Range, R. (2012) El modelo VARK y el diseño de cursos en línea. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 4 (8), 96-103.
- González, M (2011) Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7 (4) <https://es.scribd.com/document/503085465/GONZALEZ-ESTILOS-DE-APRENDIZAJE-SU-INFLUENCIA-PARA-APRENDER-A-APRENDER>
- González Peiteado, M. (2013). Los Estilos De Enseñanza Y Aprendizaje Como Soporte De La Actividad Docente. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 6(11). <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.971>
- González, V (2001) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial PAX.
- Graells, P (2001) Selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas. [Archivo PDF] <https://hermescronida.files.wordpress.com/2009/01/seleccion-de-materiales-didacticos-y-diseno-de-intervenciones-educativas.pdf>
- Gutiérrez, R (2010) *Introducción a la didáctica*. Editorial Esfinge.
- Hawk, T. F. y A. J. Shah. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences of Innovative Education* 5 (1), pp. 1-19.

- Hernández Perdomo, A., & Cardona Serrano, A. (2008). *Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos del área de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle*. [Tesis de grado Magíster, universidad de la Salle] Ciencia la Salle https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/552
- Hernández, L. (2004). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 27, 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=926958>
- Hernández, L (2018) Estilos de aprendizaje cognitivos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la certificación de lenguas extranjeras. En Ma. Trejo Sirvent y H. Pérez y Pérez (Cords), *Didáctica de lenguas: nuevos entornos y configuraciones* (p. 37 – 48). Historia Herencia Mexicana editorial.
- Herrera, M (2009) “Las estrategias de aprendizaje”. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. 16. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_herrera_capita_0.pdf
- Hussain, I (2017) Pedagogical Implications of VARK Model of Learning. *Journal of literature*. 38. Pp. 33 – 36.
- Jácome, L (2023) Estilos de Aprendizaje y La Lecto Escritura en estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “San Felipe Neri” [Trabajo de grado para la obtención de título de licenciatura] Facultad de ciencias de la educación, humanas y tecnologías, Universidad nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/11336/1/UNACH-EC-FCEHT-PSCP-0024-2023.pdf>
- Kawulich, B (2006) La observación participante como método de recolección de datos. [Archivo PDF] https://www.google.com/search?q=la+observaci%C3%B3n+participante+como+m%C3%A9todo+de+recolecti%C3%B3n+de+datos&rlz=1C5CHFA_enMX986MX986&oq=la+observaci%C3%B3n+participante+como+m&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgAE

[AAyGAQyBwgAEAAyGAQyBggBEEUYOTIICAIQABgWGB4yCAgDEAAyFhge0gEIOTM1N2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#:~:text=La%20observaci%C3%B3n%20participante%20como%20m%C3%A9todo%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20...,https%3A//antroporecursos.files.wordpress.com%20%E2%80%BA%20ka...](https://www.files.ethz.ch/isn/172831/AAyGAQyBwgAEAAyGAQyBggBEEUYOTIICAIQABgWGB4yCAgDEAAyFhge0gEIOTM1N2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#:~:text=La%20observaci%C3%B3n%20participante%20como%20m%C3%A9todo%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20...,https%3A//antroporecursos.files.wordpress.com%20%E2%80%BA%20ka...)

- Kolb, D. (1984), *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la practica educativa*. Graó.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, M. (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional*. Lima / Perú: Universidad
- León, A. Risco, E; y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, 43(172), 123-144.
- León-Rodríguez, G.C. 2017. Primera aproximación a la creación de un centro o unidad de desarrollo de competencias docentes en ECOTEC. In A.M. Colina Vargas (Ed.), *Competencias docentes en la enseñanza superior en el Ecuador*. Universidad ECOTEC. <https://bit.ly/3dSBzzQ>
- Loaiza, N, y Guevara, A. (2012). Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica para optimizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Del Quindío. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 23(2), 24-35
- López, C (2018) *Las Estrategias De Aprendizaje De Rebecca L. Oxford: Análisis Y Praxis A Través De “Ways To Express The Future”* [Trabajo Fin de máster] Facultad de Educación. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10993/LAS%20ESTRATEGIAS%20DE%20APRENDIZAJE%20DE%20REBECCA%20L.%20OXFORD%20ANALISIS%20>

[Y%20PRAXIS%20A%20TRAVES%20DE%20%20C2%BFWAYS%20TO%20EXPRES
S%20THE%20FUTURE%20C2%BF.pdf?sequence=1](#)

- López, S. (2009). *Estética de la Creatividad*. Arte Literatura. Mc Graw Hill. México.
- Loor, K. y Alarcón, L (2021) Estrategias metodológicas creativas para potenciar los estilos de aprendizaje. *Revista San Gregorio*. 48.
- Lozano, A. (2016). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Un panorama de la estilística educativa*. Trillas: ITESM.
- Lozano, A. (2013) “*Estilos de aprendizaje y estrategias didácticas para el desarrollo de competencias*” [Discurso principal]. Seminario Internacional de Competencias, Universidad Tecnológica de Chile
- Lo Priore, I., & Anzola, D. (2010). Caracterización de experiencias didácticas innovadoras. *Educere*, 14(48), 85-97.
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L., & Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Manrique, A., y Gallego, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Marambio, J., Becerra, D., Cardemil, F., y Carrasco, L (2019) Estilo de aprendizaje según vía de ingreso de información en residentes de programas de postítulo en otorrinolaringología. *Revista Otorrinolaringol.* <https://scielo.conicyt.cl/pdf/orl/v79n4/0718-4816-orl-79-04-0404.pdf>
- Martin, L (2016) *El trabajo colaborativo e individual para fomentar la participación del alumno en el aula de comunicación y atención al cliente de grado superior de administración*. [Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de

Educación]

Reunir.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3976/MARTIN%20MARQUEZ,%20LAURA.pdf?sequence=1>

- Martínez, L (2007) La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Investigación: Experiencias y Herramientas*.
- Mazariegos, V., Juárez, A., y Lláven, G (2020) El desarrollo de la habilidad oral a través de estrategias de enseñanza en el nivel básico con estudiantes de la UNACH. *Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*. 12 (4)
- Mazariegos, V., Miranda, M., y Morales, J. (2019) La expresión escrita en alumnos tsotsiles de Chiapas: sugerencias pedagógicas. En Dzay, F., y Borges, J (Coords.) *Estudios en lenguas modernas y originarias: docencia, investigación, traducción*. (1° ed., vol.1 , pp. 159 – 173)
- Medina, A (2018) Creatividad: estrategias y técnicas creativas empleadas en educación universitaria. *Revista de Investigación*, 42 (94), pp. 34-58.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. *NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad*, 1(1), 31-65.
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Moliner, M. (1994). *Diccionario del uso del español*. Gredos
- Monteza, D (2022) Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*. 4 (1). pp. 120-134

- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Navaridas, F (2004) *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de la Rioja.
- Nolasco, M (2014) Estrategias de enseñanza en educación. *Vida científica boletín científico de la escuela preparatoria no. 4*. 4
- Noroña, D. (2018). Influencia de la musicoterapia a nivel cognitivo en niños con síndrome de down de 3-5 años [Tesis de pregrado]. Universidad de las Américas, Quito. Repositorio digital universidad de las Américas <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/8705>
- O'Connor, J. (2011). *La programación Neurolingüística*. Fundació Factor Humà. [Archivo PDF] https://factorhuma.org/attachments_secure/article/8863/pnl_cast.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la ciencia y la Cultura (2016) *Sistematización de experiencias educativas Innovadoras*. UNESCO PERÚ.
- Padilla, M (2013) *El uso de estrategias de aprendizaje activo en la organización del aprendizaje en alumnos de Educación Plástica y Visual en Educación Secundaria Obligatoria* [Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional de la Rioja] https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2127/TFM_%20Mar%C3%ADa%20Padilla%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pamplona, J. Cuesta, J. y Cano, V (2019) Estrategias De Enseñanza Del Docente En Las Áreas Básicas: Una Mirada Al Aprendizaje Escolar. *Revista Eleuthera*, vol. 21, pp. 13-33, 2019
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I., & Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 79-105.
- Paredes-Chacín., Inicarte, A., y Freddy Marin (2019) Prácticas profesionales como experiencia de formación para socializar el conocimiento en entornos organizacionales. En Pirela, J., Almarza, Y., y Caldera, E. (coord.) *Reflexiones y experiencias didácticas universitarias* (pp. 106-123). Ediciones Astro Data. <https://www.researchgate.net/profile/Freddy-Marin->

[Gonzalez/publication/319423456_La_didactica_interdisciplinaria_en_la_construccion_del_conocimiento_una_perspectiva_desde_los_sistemas_complejos/links/59a97539aca272f8a14fe138/La-didactica-interdisciplinaria-en-la-construccion-del-conocimiento-una-perspectiva-desde-los-sistemas-complejos.pdf#page=124](https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/aa2773f6-6179-425a-873e-c727f9902125/content)

- Peña, D., Manco, S., y Rincón, E. (2019) *Estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria del Colegio Integrado Alfonso Gómez del Municipio de Galán Santander*. [Archivo PDF] <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/aa2773f6-6179-425a-873e-c727f9902125/content>
- Peña, E. (2017). “Experiencias de aprendizaje: realmente existen y funcionan”. *Equipos & Talento* (No. 45). Recuperado de: <http://www.equiposytalento.com/tribunas/overlap/experiencias-de-aprendizaje-realmente-existen-y-funcionan/2007-11-23/>
- Piaget, J (1990) *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Siglo XXI*.
- Pino, R., y Urías, G. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia?. *Revista Científica*, 5(18), 371-392, e-ISSN: 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>
- Piraval, M., Morales. B., y Gutiérrez. M. (2013). *Situaciones de Aprendizaje, Pautas Metodológicas Para el Desarrollo de Competencias en el Aula*. Guatemala: dirección General de Currículo.
- Pomar, P. (2018). *Cómo hacer Brainstorming y no morir en el invento (Thinkernau)*. Independently published.
- Prieto, G; y Sánchez, A (2017) *La Didáctica Como Disciplina Científica Y Pedagógica. Rastros y Rostros del Saber. 2*
- Ramírez, A., Ramírez, M, y Bustamante, L. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 153-168. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n33.2019.7217>

- Ramos, N., Ríos, C. y Garibotto, V. (2019). *Estilos de Aprendizaje y estrategias pedagógicas, una mirada al contexto internacional*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Reyes, M (2003) Las Estrategias Creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 4 (2).
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1) pp 29-50.
- Rodríguez, M. Cruz, D; y Castellón, Y (2018) *Caracterización de los canales de percepción de estudiantes universitarios*. Memorias del Congreso de Investigación Academia Journals Tepic. 10 (1) pp. 1567- 1571
- Rodríguez, M., y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3642807>
- Rodrigues, M., Hoffmann, C., Mackedanz, P., y Hoffman, (2011) *Como investigar cualitativamente. Entrevista y Cuestionario*. Contribuciones a las ciencias sociales. <https://www.eumed.net/rev/cccss/11/bmfim.htm>
- Rodríguez, N., Rios, C; y Garibotto, V (2018) Estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas, una mirada al contexto internacional [Archivo PDF] <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/a2f031d3-5e40-461f-999f-ac0205b99a26/content>
- Rodríguez, L; Lorenzo, O; y Herrera, L (2005) Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOA*. 15(2) pp. 133-154
- Rodríguez, R (2018) Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), pp. 51-64. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413755833005/html/>
- Rodríguez, R. Zárate, J y Lozano, A. (2016) La relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas en alumnos de ciclo V de educación secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 9 (18)

- Roque, Y., Tenelanda Lope, D., Basantes Moscoso, D., & Erazo Parra, J. (2023). Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje desde una visión holística. *EDUMECENTRO*, 15(1), <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/e2362>
- Romero, A. (2013). Las estrategias de aprendizaje y la física. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4, 1(2)*. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/1783>
- Salas, D (22 de septiembre de 2020) *El cuestionario de la investigación cualitativa*. Investigalia <https://investigaliacr.com/investigacion/el-cuestionario-de-la-investigacion-cualitativa/>
- Salazar, G (2017) Modelo para la identificación automática de estilos de aprendizaje en una plataforma tecnológica de aprendizaje [Tesis Doctoral, Instituto Tecnológico de Sonora] Repositorio ITSON <https://www.itson.mx/oferta/dsae/Documents/Tesis%20Guillermo%20Salazar.pdf>
- Saldaña, G (2010) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 5
- Sánchez, M (2018) Estilos de aprendizaje. Publicaciones didácticas. [Archivo PDF] <https://core.ac.uk/download/pdf/235850765.pdf>
- Shank, R. (2013). *Enseñando a pensar*. Erasmus Ediciones.
- Stash, N (2007) Incorporating cognitive/learning styles in a general-purpose adaptive hypermedia system. [Archivo PDF] https://www.researchgate.net/publication/228768606_Incorporating_cognitivelearning_styles_in_a_general-purpose_adaptive_hypermedia_system
- Segalés, C. S. (2008). Creatividad, invención e innovaciones. Internacional de Investigaciones Publicitarias.

- Silva, A (2018) Conceptualización de los modelos de Estilos De Aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(21), 45 – 112
- Sintia, I., Rusnayati, H., y Samsudin, A. (2019) VARK learning style and cooperative learning implementation on impulse and momentum. *Journal of Physics: Conference Series*.
- Suárez, N., Gómez, V., & Morales, T. (2017). La creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(62), 74-83.
- Sywelem, M. Ghoneim, Al-Harbi, Q., Fathema, N., y Witte, J. (2012). Learning Style Preferences of Student Teachers: A Cross-Cultural Perspective. *Institute for Learning Styles Journal*. 1. 10-24.
- Temal, J (2018) *Estilos de aprendizaje* [Tesis de grado Universidad Rafael Landívar] <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/09/Temal-Juan.pdf>
- Tripodoro, A, y De Simone, G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria: Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina (Buenos Aires)*, 75(2), 109-112.
- Trujillo, J (2017) *Proyecto de intervención: Estrategias de enseñanza para implementar según los estilos de aprendizaje de los alumnos*. [Tesis de grado de maestría, Tecnológico de Monterrey] Repositorio Tec <http://hdl.handle.net/11285/632880>
- Unesco (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. Unesco Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007>
- Valle, A., González Cavanagh, R., Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Vargas, G (2017) Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Educación médica continua. Revista "cuadernos"*. 58 (1) pp.69-74

- Viciano, V., Cano, L., Chacón, R., Padial, R., y Martínez, A. (2017) Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. *Revista digital de educación física* 8(47). <http://emasf.webeindario.com>
- Vives, T y Hamui, L (2021) La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*. 10(40) <https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2021/iem2140k.pdf>
- Wright, S. y Stokes, A (2015) The application of VARK learning styles in introductory level economics units. *Issues in Educational Research*, 25(1),
- Zambrano, A (2005) Didáctica, pedagogía y saber: Aportes desde las ciencias de la educación. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2017) La didáctica: ¿disciplina de control o disciplina de saber? *EDUCERE – Editorial*, 10, pp. 507 - 509
- Zanuy, E. (2007) Generadores de Aprendizaje: Programación Neurolingüística y Estilos de Aprendizaje en los libros de texto de Inglés [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia] e-spacio. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Ezanuy>
- Zapata, P. N. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 45-58.

ANEXO 1 DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASE

FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CLASE			
Edad del estudiante: _____ Nivel: _____		Fecha: _____ Tiempo de observación: _____ Aula: _____	
Próposito: Observar y reconocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes, a través de la observación de clase.			
Instrucciones: Marca con una X en el recuadro "Sí" o "No" de acuerdo al aspecto a observar, describe la situación observada en el apartado de observaciones.			
Reacción de los estudiantes a las actividades e instrucciones.			
Aspecto a observar	SÍ	NO.	Observaciones
1.El estudiante presta atención cuando el docente explica la clase, y realiza la actividad sin tomar notas.			
2.El estudiante toma notas de toda la clase, sin hacer caso a las figuras o imágenes presentadas por el docente.			
3.El estudiante tiene que realizar ejemplos para comprender el tema o la actividad a realizar en la clase.			
4. El estudiante realiza gráficos para capturar la información proporcionada por la docente.			
5.El estudiante externa su preferencia por el uso del libro y de textos de forma individual.			
6.El estudiante ordena en una secuencia lógica las oraciones presentadas, dentro de las actividades.			
7. El estudiante participa en la clase, respondiendo a la docente e interactuando en clase.			
8. El estudiante participa en trabajos en equipos con iniciativa, para realizar las distintas actividades.			
9. El estudiante comenta sus dudas para encontrar una solución.			
10. El estudiante hace uso de diversos colores para anotar la información, así como de diagramas.			
Observaciones extras:			

ANEXO 2 FORMATO DE DIARIO DE CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN.

DIARIO DEL INVESTIGADOR	
Fecha:	Entrada:
Lugar:	Grupo:
Actividad:	Hora de la actividad:
Nombre de la docente:	
Descripción:	
Interpretación:	
Aportes:	

ANEXO 3 FORMATO FICHA PEDAGÓGICA

Nombre del tema:			
Dirigido a:			
Recursos humanos:			
Recursos físicos:			
Duración de la actividad:		Modalidad:	
Objetivo:			
Estrategias metodológicas:			
Actividades previas por el/la docente			
Actividades por desarrollar:			
Sugerencias.			
Actividades complementarias.			

**ANEXO 4 FORMATO DE ESCALA DE OPINIÓN DISEÑADA PARA LA ACTIVIDAD
“OUR SKILLS AND ABILITIES”**

**ESCALA DE OPINIÓN SOBRE LA ACTIVIDAD “OUR SKILLS AND
ABILITIES”**

Instrucciones: marca con una X de acuerdo a tu criterio.

Descriptores	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más o menos	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Realizar la actividad me ayudó a expresar mis habilidades.					
2. Realizar la actividad me ayudó a expresar mis destrezas.					
3. Las instrucciones en la actividad fueron entendibles.					
4. Seguí todas las indicaciones en la actividad.					
5. El vocabulario en la actividad fue comprensible.					
6. El vocabulario en la actividad fue conocido.					
7. Hubo interacción con mi equipo durante la actividad					
8. El tiempo de la actividad fue el suficiente para trabajar.					
9. Pude relacionar el uso del can / can't con la actividad.					

ANEXO 5 FORMATO MI AUTOEVALUACIÓN EN EL TRABAJO EN EQUIPO

MI AUTOEVALUACIÓN EN EL TRABAJO EN EQUIPO

Fecha: _____

MARCA CON UNA X LO QUE APLIQUE A TU CRITERIO

Indicador	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. Logro adaptarme al trabajo en equipo.			
2. Trabajo en colaboración con mis compañeros.			
3. Expreso mi opinión para realizar las actividades junto a mis compañeros.			
4. Interactúo con mis compañeros durante la actividad.			
5. Acudo a mis compañeros para solucionar mis dudas.			
6. Logro completar las tareas que me corresponden en equipo.			

¿Qué puedo aportar a mi equipo?

Indicador	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. Leo los textos y comprendo las ideas.			
2. Relaciono los conceptos con ejemplos de la vida diaria.			
3. Puedo expresar mis ideas por escrito.			
4. Busco imágenes o el libro para comprender las ideas.			
5. Puedo lo que aprendí con las actividades.			

ANEXO 6 DIARIO DEL INVESTIGADOR 17 DE FEBRERO DE 2024

DIARIO DEL INVESTIGADOR	
Fecha: 17 de febrero de 2024	Entrada: 2
Lugar: Salón B1	Grupo: Segundo semestre de inglés
Actividad: Cathy's family activities.	Hora de la actividad: 16:30 - 17:30 hrs
<p>Descripción: La actividad comienza presentando una lluvia de ideas por parte de los estudiantes en el pizarrón donde describieron las actividades que se pueden hacer en casa, la mayoría de los estudiantes participaron, mencionando las actividades que ellos hacen en su casa. Posteriormente, pedí a los estudiantes que se agruparan de acuerdo con el grupo asignado, para esta ocasión la selección de grupos se hizo con base en el cuestionario que ellos realizaron. Por lo que estaban divididos por auditivos, visuales, kinestésicos, lectoescritores, sin embargo, como cambiamos de salón, el espacio para que los equipos se integraran se vio un poco comprometido, ya que no tenían espacio para acomodarse, por lo que, a pesar de estar separados por equipos, por el espacio no se podía vislumbrar esa división.</p> <p>Se le entregó a cada estudiante la hoja de trabajo de Cathy's family activities, cada equipo tuvo una indicación distinta, los estudiantes de la actividad visual y kinestésica lograron realizar la actividad en equipo, entre todos fueron acomodando la historia. Por otro lado, se observa que dentro de los equipos auditivos y lectoescritores los estudiantes estuvieron trabajando de manera individual para realizar la actividad, no se observó la interacción.</p> <p>De igual manera pude percibir que los estudiantes trabajaron más rápido en el equipo lectoescritor, sin embargo, en la actividad me compartieron que hubo instrucciones en las que no comprendían que debían de realizar, por lo que tuvieron dudas al realizar la actividad. Mientras que, en el equipo auditivo, me comentaron que el audio en ocasiones no tenía relación con las imágenes, sin embargo, el audio tenía las mismas frases que en la parte lectoescritora.</p>	
<p>Interpretación: Realizar la división de los equipos en los equipos lectoescritores y el auditivo sólo motivo a que trabajaran individualmente, de igual manera puede ser que por las indicaciones que se les otorgaron, no lograran integrarse.</p>	
<p>Aportes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la parte de las indicaciones se tenga que explicar de diversas maneras para que los estudiantes puedan comprender la actividad. • Buscar en los equipos lectoescritores y auditivos una actividad en la que puedan dialogar y trabajar colaborativamente. 	

ANEXO 7 ACTIVIDAD CATHY'S FAMILY ACTIVITIES

Cathy's family activities

Diseñado por: Diana Laura Gutiérrez Champo (2024)

Learning style: **Read-write**

1.- Read the following text about "Rosa's family activities".

- 1.- It's Monday at 3:00 pm and Cathy is cooking her lunch, in the kitchen.
- 2.- Cathy's parents are in the house and they're watching a movie. In the garden,
- 3.- Daniel is cutting the lawn and brushing the dog.
- 4.- Cathy is thinking where are her grandparents.
- 5.- Cathy's grandparents are on the market
- 6.- Cathy is saying goodbye.

2. - Answer the following questions.

What is the text about?

What are Cathy's parents doing?

What time is the story happening?

3. Put the story in order by writing the numbers (1-6) from activity number 1, in the blank space on the story and circle the verbs that you read.

