Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

La percepción de los estudiantes de cuarto año de dos liceos de Montevideo sobre las prácticas de enseñanza de inglés

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

Andrea Susana Joyce Acevedo – 121573

Tutora: Dra. Sofía Ana Magdalena De Stefani

2015

Declaración de autoría

Yo, Andrea Susana Joyce Acevedo, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.

- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.

- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.

- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.

- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.

- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

Montevideo, 20 de mayo de 2015.

Agradecimientos

Quisiera además de agradecer, compartir la alegría que me genera el haber podido realizar este estudio; y por lo tanto compartir la tesis, fruto de un extenso trabajo, con todos quienes me han acompañado a lo largo del camino.

A los estudiantes, docentes y demás expertos que participaron en esta investigación y que al compartir sus experiencias realizaron valiosos aportes. A Cecilia Uscudun. También a los profesores, adscriptos y directores de los dos liceos en que se investigó por su colaboración.

A mi tutora, Magdalena De Stefani, quien me acompañó y guió con sus sugerencias y aportes, permitiéndome aprender y disfrutar de esta travesía.

A todos mis compañeros de maestría; a Beatriz, Ana Cecilia y Patricia; y a los docentes que tuve en el curso, por los momentos de intercambio y alegría y por permitirme aprender de ellos y junto a ellos. A todo el personal del Instituto de Educación de la ORT.

A mis familiares, especialmente a Diego y Andrea.

A mis amigos y compañeros de trabajo quienes me brindaron su apoyo y afecto en todo momento.

A mis alumnos quienes me inspiran día a día.

Finalmente deseo agradecer y dedicar esta tesis a las dos personas que han estado a mi lado, acompañándome a lo largo de todo el proceso.

En primer lugar, a quien me ha brindado su apoyo en cada emprendimiento en que me he embarcado, con amor, sabiduría y una extraordinaria disposición: mi madre, María Inés. La persona que me ha enseñado la importancia de brindar lo mejor de uno mismo en la vida.

En segundo lugar a Federico, que no solamente ha sido la persona que ha estado allí para prepararme “una taza de té” según las palabras de Blaxter, Hughes y Tight (2007: 52), sino que con su cariño y sabiduría ha logrado trasmitirme ánimo, ímpetu y un apoyo incondicional.

Abstract

La presente investigación procura conocer la percepción de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza de inglés, en la consideración que siempre se pueden realizar cambios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con el fin de cumplir con este objetivo, se llevó a cabo la investigación en dos liceos de Montevideo, en el nivel de cuarto año.

La relevancia de realizar una investigación basada en la consulta a los estudiantes radica en que su participación es la menos tenida en cuenta a la hora de evaluar la situación actual de la enseñanza, los problemas que existen y los aspectos que ellos prefieren y valoran.

El estudio se basa en un enfoque metodológico pragmático y corresponde a un estudio de casos múltiples incrustados, según la denominación de Yin, R. (2003: 40). Es decir que se investigaron dos casos: dos liceos, y dentro de cada caso se analizaron varias unidades de análisis: estudiantes.

Se utilizaron instrumentos cualitativos y cuantitativos: entrevistas individuales, grupos de enfoque, ilustraciones y encuestas. El motivo por el cual se seleccionaron estos instrumentos fue para poder realizar un abordaje más integral del objeto de estudio. De esta forma se implementaron un total de 112 encuestas, 25 entrevistas, 41 ilustraciones y 4 grupos de enfoque en ambos liceos.

Los principales hallazgos de la investigación implican que los alumnos consideran que las clases de inglés en los liceos son aceptables y más que aceptables. Los estudiantes señalan que aprenden en forma más efectiva cuando trabajan en grupo, así como en forma individual y al realizar actividades tales como juegos, mirar videos y comprensiones auditivas, a las que denominan “actividades dinámicas”. A su vez, los alumnos designan como algunos de los principales problemas que observan: la falta de motivación estudiantil y que las clases son aburridas. A ello se le suma que consideran que no son tenidos en cuenta por los docentes. Finalmente la mayoría de los estudiantes indican que no encuentran diferencias entre primer y segundo ciclo.

Palabras clave: percepción de los estudiantes, lengua extranjera, situación educativa, buena práctica de enseñanza, aprendizaje de una segunda lengua, participación, motivación, emociones, tiempo.

Índice

Declaración de autoría **2**
Agradecimientos **3**
Abstract **4**
Introducción **9**
Justificación de la elección del tema objeto de estudio 9
Problema de investigación 15
Objetivo general del proyecto **16**
Objetivos específicos: 16
1. Marco teórico **17**
1.1 La enseñanza de inglés como lengua extranjera en Uruguay: conceptos clave 17
1.1.1. Situación educativa 17
1.1.2. Buena práctica de enseñanza 18
1.1.3. Aprendizaje y aprendizaje de una segunda lengua 22
1.2 Procesos educativos de calidad y la opinión de los estudiantes sobre los mismos 27
1.3. La consulta a estudiantes y su participación en educación secundaria 30
1.3.1. Definición de percepción 30
1.3.2. Implicancias de la consulta y participación de los estudiantes 32
2. Metodología y fuentes de información **36**
2.1. Enfoque metodológico y tipo de estudio 36
2.2. Población, unidad de análisis y muestra 39
2.3. Acceso e ingreso al campo 40
2.4. Reseña del contexto de cada liceo 41
2.4.1. Reseña del liceo Azul 42
2.4.2. Reseña del liceo Verde 43
2.5. Recolección de datos 44
2.6. Análisis de datos 49
2.7. Validez y confiabilidad 54
2.8. Ética de la investigación 54
2.9. Calendario de ejecución del estudio 56
3. Análisis de datos y resultados **57**

3.1 Percepción de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza de inglés 59
3.1.1. Relevancia de aprender inglés 59
3.1.2. Cómo califican a la enseñanza de inglés los estudiantes 60
3.1.3. Características de las clases 63
3.1.4. El disfrute de las clases 74
3.1.5. Recursos didácticos y actividades que prevalecen 75
3.1.6. Lugar donde se ubican los estudiantes en el salón de clase 79
3.1.7. Estado de ánimo de los estudiantes 81
3.1.8. Imagen que presentan los alumnos del docente 82
3.1.9. Disposición de los bancos en el salón 85
3.2. Prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje 86
3.2.1. Las preferencias de los estudiantes 87
3.2.2. Los aspectos que les disgustan a los estudiantes 91
3.2.3. Problemas que los alumnos observan en las clases 91
3.2.4. Utilidad de las actividades para aprender la lengua extranjera 97
3.3. ¿Existen diferencias entre las clases de inglés en primer y segundo ciclo? 101
3.3.1. Diferencias entre las clases de inglés en primer y segundo ciclo 101
4. Discusión 108
4.1. Enseñanza que depende del profesor 109
4.2. Impersonalidad de las clases 110
4.3. Poca exigencia 113
4.4. El factor tiempo 115
4.5. El rol de las emociones en el aprendizaje 116
4.6. Compromiso con el aprendizaje 117
4.7. El rol de la lengua materna 119
4.8. Falta de motivación 120
4.9. Relaciones entre categorías finales 124
4.10. Particularidades de las clases de inglés 126
4.11. Factores importantes en una buena práctica 129
4.11.1. Soluciones planteadas por los estudiantes a los problemas señalados 134
4.12. Diferencias entre las clases de inglés de primer y segundo ciclo 137
5. Conclusiones 139
5.1. Consideraciones sobre el estudio 149

5.2. Proyecciones hacia futuras líneas de investigación 149
Bibliografía 151
ANEXOS 156

Índice de esquemas

Esquema 1 Distintas dimensiones del tema de la investigación 16

Esquema 2 Etapas del análisis 53

Esquema 3 Síntesis de comentarios de alumnos y categorías emergentes 66

Esquema 4 Estudiantes de cada liceo y con qué alumnos de la ilustración se identificaron 80

Esquema 5 Actividades que más les agradan a los estudiantes en el liceo Azul 87

Esquema 6 Actividades y formas de trabajo que prefieren los estudiantes del liceo Verde 88

Esquema 7 Problemas que los estudiantes en las entrevistas visualizaron de las clases .. 96

Esquema 8 Asociaciones entre categorías iniciales 108

Esquema 9 "A" y "B" Factores que identifican los estudiantes en las clases y la forma en que ellos se vinculan 122

Esquema 10 Relaciones entre categorías finales. 125

Esquema 11 Una buena práctica de enseñanza según el planteo de los estudiantes. 133

Esquema 12 Problemas planteados por los estudiantes, categorías derivadas y soluciones propuestas. 136

Esquema 13 Relación entre las categorías finales y los demás factores intervinientes en la situación educativa. 141

Esquema 14 Conformación de la muestra 205

Índice de gráficos

Gráfico 1 Grado de utilidad que presenta el aprender inglés 60

Gráfico 2 Cómo califican los estudiantes la enseñanza de inglés en los liceos. 61

Gráfico 3 ¿Disfrutan los estudiantes de las clases? 74

Gráfico 4 Frecuencia con que se realizan las actividades en el Liceo Azul 76

Gráfico 5 Frecuencia con que se realizan las actividades en el Liceo Verde 77

Gráfico 6 Actividades y la utilidad que presentan para aprender el idioma según los alumnos del Liceo Azul. 98

Gráfico 7 Actividades y la utilidad que presentan para aprender el idioma según los alumnos del Liceo Verde. 99

Gráfico 8 Percepción de los alumnos sobre si existen diferencias entre primer y segundo ciclo. 101

Índice de tablas

Tabla 1 Características de la muestra.....40

Tabla 2 Códigos asignados a los estudiantes, liceos y datos en general. 50

Tabla 3 Matriz: Objetivos y Preguntas de investigación – Preguntas de cada instrumento 58

Tabla 4 Número de alumnos y nota con que evaluaron la clase.....62

Tabla 5 La forma en que los estudiantes de los grupos de enfoque ven a las clases de inglés. 63

Tabla 6 Recursos didácticos que se utilizan en las clases de inglés.....75

Tabla 7 Estado de ánimo con que se identificaron los estudiantes en las clases de inglés. 81

Tabla 8 Estado de ánimo del profesor en la clase. 83

Tabla 9 Características de los ojos del profesor de acuerdo al dibujo de los estudiantes. .84

Tabla 10 Lo que no les agrada a los estudiantes de las clases en cada liceo. 91

Tabla 11 Problemas señalados en las clases y porcentajes en que fueron mencionados...92

Tabla 12 Diferencias que los estudiantes en la encuesta identificaron entre primer y segundo ciclo. 102

Tabla 13 Diferencias entre primer y segundo ciclo según el planteo de los alumnos en la entrevista. 103

Tabla 14 Similitudes entre los factores favorecedores del aprendizaje y las clases de primer ciclo. 137

Introducción

A pesar de ser los estudiantes protagonistas, junto a los docentes, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no es habitual en nuestro país que ellos realicen evaluaciones a sus docentes, por lo que es pertinente conocer su opinión sobre las prácticas de enseñanza de los últimos. Se considera que siempre se puede analizar las prácticas en vista a trabajar en la obtención de mejores resultados. Por este motivo, el tema de la investigación corresponde a la percepción de los estudiantes de cuartos años de segundo ciclo de dos liceos de Montevideo sobre las prácticas de enseñanza de inglés. El mismo se enmarca en la línea de investigación correspondiente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Justificación de la elección del tema objeto de estudio

A la enseñanza de la lengua inglesa que se lleva a cabo en nuestro país, debido a sus características, se la denomina enseñanza de inglés como "lengua extranjera". Antes de poder profundizar en este concepto de lengua extranjera corresponde esbozar una definición de la misma.

La Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (integrada por miembros del **CODICEN** (Consejo Directivo Central), de los consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional) definen a la segunda lengua, como *"aquella lengua que se adquiere o aprende posteriormente a la adquisición de la primera lengua o lengua materna"* (Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2006-2007: 24). Se señala una diferencia entre el concepto de segunda lengua y el de lengua extranjera a la que se define como:

> *"[...] la lengua hablada por otra comunidad lingüística que no tiene una vinculación social cotidiana con la comunidad de la que forma parte un individuo. Para el sujeto, la lengua extranjera sería la lengua de otras personas o pueblos, asociada a otras culturas que el sujeto hablante percibe como externas a sus ámbitos de funcionamiento y pertenencia".* (Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2006-2007: 24).

La **UNESCO**[1] (1995) promueve la enseñanza de lenguas extranjeras ubicándola en un lugar de importancia por motivos muy variados, de gran amplitud y significación:

> *"El dominio de la lectura, la escritura y la palabra capacita al ciudadano para acceder a la información y le permite comprender claramente la situación en que se encuentra, expresar sus necesidades y participar en actividades en el medio social. Del mismo modo, el aprendizaje de lenguas extranjeras*

[1] UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (desde 1945, París, Francia).

permite llegar a una comprensión más cabal de otras culturas, base de un mejor entendimiento entre las comunidades y entre las naciones." [2] (UNESCO, 1995: 66).

Se puede justificar la incorporación del inglés como lengua extranjera obligatoria en los seis años que incluye la educación secundaria por varios motivos. La Comisión de Políticas Lingüísticas (2006-2007) establece en un informe, que es una de las lenguas para comunicarse que más se ha extendido a nivel internacional. También es la que más se aprende como lengua extranjera, es la que se prefiere en la producción científica, así como en Internet, y es también la lengua en la cual se encuentra mayor cantidad de material de tipo científico y cultural. A ello se puede agregar el carácter de inglés como *lingua franca.* Seidlhofer, B. (2005:339) señala: *"El término 'English as a lingua Franca,* ***(ELF)****' inglés como lingua franca, ha emergido como un modo de referirse a la comunicación en inglés entre hablantes con diferentes lenguas maternas".* La definición que brinda la página web: "*Cambridge Dictionaries Online*" corresponde a: *"una lengua usada para la comunicación entre grupos de personas que hablan distintos idiomas."*

De esta forma, la extensión de la enseñanza de inglés en nuestro país en un nivel más particular, se debe a una demanda social que ha sido expresada por ejemplo, en las resoluciones correspondientes al Debate Educativo (el cual fue convocado por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2006). A partir de lo expuesto anteriormente, se puede decir que la demanda por aprender inglés aumenta. Sin embargo, podría estar acompasada de mejores resultados en el aprendizaje, hecho que está condicionado por diversos factores, algunos generales y que abarcan a la educación media en general, y otros específicos de la asignatura.

Por un lado, Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012) señalan que se ha dado en las últimas cuatro décadas una expansión de la cobertura de la educación media en distintas regiones del mundo, entre ellas América Latina, que ha implicado un cambio en la población de las instituciones, las cuales reciben en sus aulas nuevos adolescentes con distintos perfiles. A su vez, los autores afirman que:

"Esta suerte de democratización del acceso a la educación media ha representado para muchos sistemas educativos un reto difícil de afrontar, puesto que los obligó a repensar su oferta, sus contenidos y sus prácticas pedagógicas, a fin de contemplar la heterogeneidad social, económica y cultural del alumnado, y dejar atrás su concepción inicial, su función original: la de fase preparatoria para la enseñanza universitaria." (Aristimuño y De Armas, 2012: 25)

Por otro lado, Brechner y Florit (2012) al ser entrevistados por El Observador para el artículo: "Docentes extranjeros dictarán inglés en escuelas por videoconferencias", 2012) plantean el tema de la falta de profesores de inglés que existe en Uruguay en la actualidad y que es el problema principal

[2] Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza. Octubre de 1994. Ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión, París, Francia, Noviembre de 1995.

por el cual no mejora la calidad de la enseñanza del idioma. Al respecto, en el artículo para la BBC (2014) denominado: "Miles de niños en Uruguay aprenden inglés con profesores a distancia", se plantea la experiencia que se está llevando a cabo desde el 2012 en un gran número de escuelas estatales en el Uruguay consistente en la enseñanza de inglés a través de videoconferencia. Las clases son dictadas por profesores del extranjero y también por profesores de inglés uruguayos de distintos institutos privados. Los cursos a los cuales se dirige la enseñanza son a cuarto, quinto y sexto año de escuela. En el artículo de la BBC (2014) Brovetto, C. explica el motivo fundamental que propició que se implementara esta experiencia: *"El sistema educativo uruguayo definió la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera obligatoria desde primaria, pero no estábamos pudiendo cumplir con este objetivo por falta de profesores."*

En referencia a la situación de la educación en lenguas extranjeras en la enseñanza pública, la Comisión de Políticas Lingüísticas, en la Educación Pública, realiza un informe en el período comprendido entre diciembre de 2006 y agosto del 2007 (49), en el que se plantea que:

> *"Los datos de medición de aprendizaje hechos en las últimas décadas indican que el aprendizaje de lengua no se opera en forma significativa en Educación Media de lo cual puede deducirse -aunque no linealmente- que la calidad de la oferta no está siendo la adecuada."*

De esta forma queda planteada la situación en la que se encuentra la enseñanza del inglés en la educación pública, en la cual si bien se están observando mejoras, aún no estaría cumpliendo totalmente con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo de estas mejoras es la incorporación desde el año 2008 de la figura del **PAD** (Profesor Articulador Departamental) que corresponde a algunos profesores de inglés calificados que fueron seleccionados para trabajar con otros docentes en los liceos. El fin de los PAD es orientar a los profesores y ayudarlos en posibles eventualidades que puedan surgir, así como ser un vínculo entre los docentes y la inspección.

Otra de las acciones que se han implementado es mencionada en un artículo de la revista La Red 21 Comunidad (2010), y corresponde a que se les brinda la posibilidad a los alumnos que presentan un buen desempeño en el idioma, de acreditar sus conocimientos de inglés con certificados internacionales. Al respecto se considera que sería un desafío importante el lograr que más alumnos o la totalidad de ellos puedan realizar esta acreditación.

Por otro lado, en un artículo del periódico El País, Lomando, L. (2007) señala que ante la implementación de un nuevo plan de estudio, el que se encuentra vigente en la actualidad: denominado Reformulación 2006, los colegios privados plantearon a Secundaria la posibilidad de realizar cambios en el mismo referidos a la adecuación del programa de inglés y computación. Se

justifica esta solicitud argumentando desde **AUDEC**[3] que los estudiantes en la mayoría de las instituciones privadas ya han tenido cursos de esas asignaturas en primaria. Con este ejemplo se puede apreciar como a nivel de los colegios privados se le otorga un lugar de importancia a ambas asignaturas y se les brinda a los estudiantes la posibilidad de cursarlas desde los primeros años de educación primaria.

Sin embargo, a nivel público, lejos de llegarse a acuerdos sobre la carga horaria y otros asuntos, se disminuye la cantidad de horas de clase de inglés, incluso cuando muchos de los estudiantes provenientes de escuelas públicas no recibieron clases del idioma (no son todas las escuelas que cuentan con horas de inglés). En el caso de los alumnos que recibieron clase en primaria, una vez que promueven a educación media empiezan de nuevo de cero en el curso de inglés, como se señala en el informe de la Comisión de Políticas Lingüísticas (2006-2007).

En una entrevista realizada por Ruggiero, V. (2012) a dos estudiantes de liceos de segundo ciclo de educación secundaria, la periodista retoma el planteo realizado por los alumnos de que no se sienten considerados por el sistema educativo: *"El que los estudiantes no puedan participar ni decidir […] genera que no tengan un sentimiento de pertenencia ni estén comprometidos con el centro educativo"* (Ruggiero, 2012: A8). Este punto mencionado por los estudiantes es muy importante puesto que esa falta de compromiso con el centro educativo al cual asisten, también se puede traducir en una falta de compromiso con lo que implica dicho lugar, es decir las clases y el proceso de aprendizaje en general.

Con respecto a la participación de los jóvenes en la educación media, Kantor, D. (2008: 111) expresa: *"La participación como meta y como modalidad de trabajo, inscripta en la responsabilidad de educar y en el derecho de una educación integral, […] está profundamente impregnada de acción pedagógica".*

En nuestro país, no se acostumbra en los centros educativos a que los estudiantes realicen evaluaciones de sus docentes, ni se los consulta sobre las prácticas de enseñanza. Se considera que esta instancia sería muy importante como retroalimentación de las prácticas para los docentes y para el proceso de enseñanza y aprendizaje en general, así como para el propio sistema educativo. Como señala Kantor (2008) la participación corresponde a una acción pedagógica. Sin el punto de vista de otras personas, como ser los alumnos, es difícil que los docentes tengan suficientes insumos para realizar una autoevaluación de sus prácticas. Al tener como objetivo esta investigación el conocer la percepción de los estudiantes sobre las prácticas, se puede decir que la misma corresponde a una instancia de participación.

[3] AUDEC- Asociación Uruguaya de Educación Católica

La participación estudiantil es importante porque justamente lo que prevalece hoy en día es: *"…el desinterés de los estudiantes, su apatía o indiferencia frente a muchas de las propuestas escolares […] lo que se perdió es la significatividad de la actividad"* (Litwin, E. ,2008: 75). Un informe de **UNICEF**[4] (2005) señala sobre nuestro país que en algunas investigaciones realizadas por **MEMFOD**[5] de **ANEP**[6] y en estudios llevados a cabo por la Universidad de la República, se refleja el: *"desencanto"* que muchos jóvenes manifiestan en referencia a la educación (UNICEF, 2005: 9). De acuerdo a este planteo, surge el problema y la duda a la vez de la forma en que los docentes podrán crear situaciones de aprendizaje que sean significativas, si no se llega a conocer los aspectos que implica dicha significatividad desde las palabras de los propios estudiantes.

En relación a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, Freire, P. (2003: 47) plantea que: *"[…] quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender",* subrayando cuanto se complementan ambos procesos y por lo tanto reivindicando a la vez el lugar de los estudiantes como personas que tienen mucho para aportar a quien enseña. Es necesario entender la importancia de involucrar al estudiante en el proceso educativo, puesto que es el motivo que guió esta investigación que funda su base en la información brindada por los jóvenes y no por los adultos.

El derecho del niño de expresar su opinión y de ser escuchado en temas que lo afecten es manifestado en la Convención sobre los Derechos del Niño, **CDN** (1989) en el artículo 12 y en la ley de Educación (2008, Título II, Capítulo I, artículo 12) donde se establece el derecho de participación de los estudiantes y que la misma debe formar parte de la educación que reciba el joven. A su vez, se señala el derecho de los estudiantes de realizar propuestas a *"las autoridades de los Centros Educativos y de los Consejos de Educación, en aspectos educativos y de gestión del Centro Educativo"* (ley de Educación, 2008, Título VI, Capítulo IX, art. 72, p.36) La ley también expone la existencia de Consejos de participación, los cuales están integrados entre otros, por los estudiantes:

> *"En todo Centro Educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad"* (ley de Educación, 2008, Título VI, Capítulo X, art. 76, p. 37).

Asimismo se manifiesta en la ley de Educación (2008, Título VI, Capítulo X, art. 77, p.37) que es competencia de los Consejos de Participación, el formular propuestas a las direcciones de los liceos.

Del mismo modo, Conteri, C. y Rodríguez, C. (2012) señalan en referencia al tema de la participación de los jóvenes en Educación Media en nuestro país, que este asunto está siendo estudiado en

[4] UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund
[5] MEMFOD - Mejora de la Educación Media y de la Formación. Docente
[6] ANEP – Administración Nacional de Educación Pública

Uruguay y el mundo hace años, y que de acuerdo con UNICEF son varios los países que en las últimas dos décadas han implementado propuestas para fomentar dicha participación. A su vez, mencionan que:

> *"A pesar de los importantes esfuerzos desarrollados desde el sistema educativo, desde instituciones gubernamentales, desde la sociedad civil y general y desde UNICEF por promover el ejercicio del derecho a la participación de los adolescentes, como lo establece la CDN y la ley de Educación, aún cabría aunar esfuerzos y saber en torno a la participación juvenil. El abordaje de los derechos de la adolescencia en Uruguay, y en particular el derecho a la participación, es todavía una deuda pendiente, condicionada por la escasa visualización social de esta población en un país que es eminentemente adulto, pero también por una marcada tendencia a diseñar políticas públicas dirigidas a la infancia y juventud sin tener en cuenta la voz de los adolescentes y jóvenes."* (Conteri y Rodríguez, 2012: 21-22).

Se manifiesta de esta forma la voluntad desde distintos sectores de concretar la participación de los jóvenes en el sistema educativo, pero existe una demora en la concreción de dicha participación por diferentes factores. Además, si bien se considera la participación, no existe una propuesta específica que contemple la participación en temas como las prácticas de aula, y/o evaluación docente. El concepto de la participación entonces está presente en la agenda educativa en la actualidad de nuestro país. Sin embargo, se considera que para que pueda llevarse a la práctica y ser efectiva esa implementación, es pertinente primero realizar consultas a los estudiantes sobre sus percepciones acerca de la educación: sobre sus preferencias, necesidades y expectativas.

Ruggiero, V. (2012) retoma las palabras de los estudiantes en su entrevista, donde explican que hoy en día los jóvenes reciben información, así como conocimientos de variadas procedencias y en forma constante, por lo que la educación debe cambiar para adaptarse a esa realidad: *"[…] hay que reformular la base de la educación porque nunca se agiornó"* (Ruggiero, V., 2012: A8), de lo que se deduce que ellos desde su lugar como estudiantes, no creen que la educación esté desarrollando sus actividades de forma del todo eficiente. Al respecto Pozo, J. (1995: 31) señala sobre la educación que: *"No sólo cambia culturalmente lo que se aprende… sino también la forma en que se aprende"*; y agrega que así como evolucionan los aprendizajes, debería en consecuencia evolucionar la forma en que se enseña.

Un estudio basado en la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de inglés, tema sobre el que no existe demasiada información en la actualidad, podrá permitir conocer la realidad de la enseñanza del idioma desde quienes están en el aula y son protagonistas fundamentales: los estudiantes. Se cree que la investigación corresponderá a un aporte bastante novedoso y muy rico en contenidos.

El hecho de que los resultados no puedan generalizarse al total de los liceos de Montevideo, en esta oportunidad no corresponde a una limitación del estudio puesto que no es el fin del mismo; ni del estudio de casos. Lo que se pretende es que la investigación, a través de la información que los estudiantes brinden sobre las prácticas y sobre lo que valoran de esas prácticas, pueda ser punto de partida de una nueva o una re-consideración del lugar que ocupan los estudiantes. La investigación podrá aportar insumos a ser tenidos en cuenta por parte de los docentes e inspectores de inglés, así como por los profesores en centros de formación docente, en vista a mejorar las prácticas y por ende buscar caminos para alcanzar niveles más altos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Este estudio también puede originar futuras investigaciones sobre aspectos que si bien se vinculan con éste, corresponden a temas lo suficientemente amplios como para ser abordados en forma independiente en otras instancias. Un ejemplo de ello puede ser: ¿cómo propiciar instancias que permitan que el estudiante se exprese sobre temas vinculados al ámbito pedagógico?; ¿qué cambios se podrían realizar en los currícula de inglés en distintos niveles según los docentes?; ¿qué opinan los estudiantes sobre el uso de las nuevas tecnologías en las clases de inglés?; entre otros.

Problema de investigación

Se puede formular el problema de investigación de la siguiente manera:

- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria sobre las prácticas de enseñanza de inglés?

- ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que los estudiantes consideran que favorecen su aprendizaje? Y ¿Por qué?

- ¿Plantean los estudiantes que existen diferencias entre las prácticas de enseñanza de inglés en primer y segundo ciclo?

Objetivo general del proyecto

- Conocer la percepción de los estudiantes de cuarto año de segundo ciclo de educación secundaria sobre las prácticas de enseñanza de inglés.

Objetivos específicos:

- Explicitar las características que los estudiantes le otorgan a las clases de inglés.
- Describir y analizar los factores que observan los estudiantes como importantes en una buena práctica de enseñanza.
- Identificar las diferencias que encuentran los estudiantes entre las clases de inglés de primer ciclo y las de segundo ciclo.

En el esquema 1 se presentan las distintas dimensiones de la investigación y la importancia brindada a cada una de ellas en el proceso de la misma.

Esquema 1 Distintas dimensiones del tema de la investigación

1. Marco teórico

1.1 La enseñanza de inglés como lengua extranjera en Uruguay: conceptos clave

En la presente investigación se busca poner en foco la percepción de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza. La comprensión de los hallazgos que se obtengan depende en parte de enmarcar el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Uruguay y de la definición de lo que implica aprender un idioma. Por este motivo, es preciso definir algunos conceptos clave: situación educativa, buena práctica de enseñanza, aprendizaje de una segunda lengua, percepción de los estudiantes.

1.1.1. Situación educativa

Con respecto al concepto de *"situación educativa"*, Freire (2003: 39-43) señala que está compuesto por varios elementos: *"el educador"*, *"los educandos", "el espacio pedagógico"* (los salones de clase y la escuela en general), *"el tiempo pedagógico"* (que está *"al servicio de la producción del saber*") y los *"contenidos curriculares"* u "objetos cognoscibles" (es decir los contenidos que el docente tiene que enseñar).

Augustowsky, G. (2005) refiriéndose a Loughlin y Suina (1997: 28), señala que el *"entorno físico"*, o *"espacio pedagógico"* como lo plantea Freire (2003: 41), tiene dos elementos constitutivos: la *"instalación arquitectónica"* y *"el ambiente dispuesto"*. En cuanto a la *"instalación arquitectónica"* se plantea que corresponde a las características de cómo está organizado el lugar físico, así como los recursos con que se cuenta y el *"ambiente dispuesto"* es el ambiente que van creando durante el año tanto los docentes como los alumnos y que bien utilizado puede ser un instrumento al servicio de la enseñanza.

En referencia al *"tiempo pedagógico"* Freire (2003) realiza un planteo relevante al establecer que los educadores no se suelen preguntar acerca de lo que hacen con su tiempo pedagógico, sobre cómo lo utilizan y la forma en que podrían aprovecharlo más. Chevallard, Y. (1991: 82) también se refiere al *"tiempo didáctico"* y establece que el docente y el alumno se ubican en distintos momentos, puesto que el docente puede anticipar: *"sólo el maestro puede dominar el futuro. El enseñado puede aprender; el enseñante puede saber lo que el enseñado puede aprender"*. Es decir, que el autor señala una diferencia entre el docente y el estudiante que no corresponde al saber de uno y otro, sino en términos del tiempo del saber.

El manejo del tiempo también tiene que ver con optimizar el transcurso de las clases para beneficio de los estudiantes, es decir que surge el concepto del manejo del tiempo. Perkins, D. (2010: 70) señala que se puede considerar el tiempo en relación con cuatro ideas básicas*: "ritmo", "foco", "desafío" y "consolidación"*. El "*ritmo"* implica que la clase tenga una secuencia de actividades bien pensadas para que se eviten momentos de inactividad por parte de los estudiantes. El "*foco"* considera que el objetivo de la actividad debe estar bien especificado y en relación con el tema que se está queriendo enseñar, a su vez implica que los estudiantes estén efectivamente realizando alguna actividad. El "*desafío"* es fundamental puesto que de no existir en una tarea, no sólo los estudiantes se van a distraer al estar aburridos, sino que tampoco van a aprender. Finalmente, es necesario brindarle al estudiante oportunidades de que reflexione sobre el tema y que pueda practicar en varias ocasiones, a lo que el autor denomina "*consolidación"*.

En cuanto a los contenidos escolares Cullen, C. (1997: 58) los define como los saberes que *"circulan en la escuela, como 'objetos de enseñanza' "*. El autor marca una diferencia entre los saberes, puesto que están los saberes desde el lugar en que se enseña y los presentes del lugar donde se aprende, y por lo tanto pueden encontrarse dichos saberes justamente en el ámbito de los contenidos escolares, pero también pueden desencontrarse. Asimismo los saberes son maneras de explicar la realidad, por lo que implican un recorte de dicha realidad.

1.1.2. Buena práctica de enseñanza

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) esbozan una definición de lo que es educar, señalando que: *"Educar es una actividad normativa dirigida a ayudar a los individuos a desarrollarse hacia una imagen de lo que significa ser un ser humano acabado y pleno."* Los autores además, plantean que la educación de este ser humano, no se realiza aislada de un contexto social, y justamente lo que esa sociedad defina como persona educada, será lo que guíe los objetivos de la educación.

Coll, C. y Sánchez, E. (2008: 20) plantean que para poder comprender de qué forma se desarrolla una práctica educativa, es fundamental considerar el contexto en el que ésta se lleva a cabo: *"[…] la construcción del conocimiento, así como su aprendizaje y su funcionalidad, es inseparable del contexto en el que se adquiere y se utiliza […]"* El tema de considerar a la escuela en el contexto en el que está, lo retoma Tenti Fanfani, E. (2012: 192) quien señala que todos los acontecimientos que se dan en la sociedad, desde el punto de vista de: *"la ciencia y la tecnología, las tecnologías de la información y la comunicación, la familia, el modo de producción, la estructura social, la política, etc."*, influyen en la escuela. Es decir, que es impensable aislar al docente y al alumno de esa sociedad para que se pueda llevar adelante el aprendizaje.

La práctica de enseñanza que realiza un profesor está regulada por otro concepto fundamental, que es el de la didáctica. Feldman, D. (1999: 70) se cuestiona sobre el concepto de la "*didáctica*" y la define como: *"una teoría de la enseñanza"* o una *"teoría práctica"* es decir *"propuestas o metodologías o enfoques".* El autor señala que la didáctica siempre ha considerado el trabajo que realiza el docente junto a sus alumnos, sin tener en cuenta que dicha actividad se lleva a cabo en una institución. Es decir, que se dejan fuera otros aspectos fundamentales y que influyen en esa tarea entre estudiantes y el docente.

A su vez, Camilloni, A. y Cols, E. (2007) definen el término didáctica como:

> *"una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores". (Camilloni, A. y Cols, E. (2007: 22).*

De esta forma, Camilloni y Cols (2007: 23) realizan una clasificación que implica una distinción en *"Didácticas específicas"* de acuerdo a varios factores: edad de los estudiantes a los que se enseña; nivel en que se encuentra el estudiante en el sistema educativo; disciplina que se enseña; característica de la institución; y características específicas de los estudiantes.

Feldman (1999: 18) enfatiza que el problema en discusión hoy en día radica en determinar la forma en que se lleva a cabo la enseñanza, es decir, cómo definir la *"buena enseñanza"*. La caracteriza señalando que es la que intenta determinar la forma en que el proceso se realiza, y no lo que sucede cuando se enseña. Es decir que el autor prioriza el desarrollo de la situación de enseñanza, el proceso en sí mismo. De esta manera, señala que en este proceso: *"[…] se elige, se opta y se desechan opciones"* (Feldman, 1999: 40). Teniendo en cuenta este aspecto de la selección que realiza el docente, se puede decir que es necesario generar o seleccionar actividades que sean significativas, que involucren al alumno para que éste se sienta motivado a realizarlas, y que el recuerdo de su participación en ese proceso sea esencial para que se produzca el aprendizaje.

En referencia a este aspecto, Esteve, J.M. (2006: 49) señala que el foco en las tareas de clase debe ser planteado por los docentes a partir de las *"actividades de aprendizaje"* que van a realizar los estudiantes y no a partir de las *"actividades de enseñanza"* que puedan desarrollar los docentes. Es decir, que se planifique la clase a partir de tareas que favorezcan la adquisición del aprendizaje, las cuales van a implicar una actividad desarrollada por el alumno, pero no necesariamente tienen que incluir una tarea de enseñanza por parte del educador.

El docente trata de persuadir al alumno de la importancia de realizar las actividades, pero en última instancia su participación también depende del propio alumno y de su responsabilidad para realizar acciones que favorezcan su aprendizaje. De igual modo, Feldman (1999: 21) en su definición de enseñanza determina que existen límites para que ésta se produzca: *"… admite que el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos de la actividad del estudiante una parte importante de la responsabilidad".*

El conocer al alumno también forma parte de una buena práctica de enseñanza y es un elemento fundamental para fomentar el desarrollo de sus potencialidades en el aprendizaje. Al respecto, Tenti Fanfani (2012: 206) señala que:

> *"Este conocimiento del otro/estudiante, no sólo desde el punto de vista psicológico individual sino también antropológico y sociológico, es un componente esencial de la cultura del buen docente y debería ocupar un lugar privilegiado en los programas de su formación inicial y permanente."*

En esta cita, el autor enfatiza la importancia que tiene que el docente conozca a su alumno. Un conocimiento de lo que se puede ver en el aula, la actuación puntual del alumno en la clase y lo que ésta actuación pueda significar y más. El docente debe preocuparse por ese alumno puesto que es la única forma de que se dé una comunicación fluida entre el educador y el estudiante, y por lo tanto que el docente logre enseñar y el estudiante aprender. El conocimiento del alumno implica comprender la diferencia entre los estudiantes; y sus fortalezas por un lado y habilidades a desarrollar por otro. Como señala Levine, M. (2003: 15*): "El planeta Tierra está habitado por todo tipo de personas con todo tipo de mentes".* Justamente el progreso de la humanidad depende de que los jóvenes y todos en la sociedad logren respetarse mutuamente, respetar lo que cada uno es, incluyendo los *"distintos tipos de mentes".*

En la base de esta comunicación entre educador y estudiante se encuentra el respeto. Tenti Fanfani (2012) plantea que para que exista respeto del estudiante hacia al docente y viceversa, el docente tiene que trabajar en ganar ese lugar de prestigio que ha perdido en esta sociedad. Antes, el respeto por la figura del docente estaba implícito en su rol, en la actualidad el docente tiene que demostrar que merece ese respeto, el que se dará en la medida que también comprenda y respete al joven que tiene enfrente suyo en el aula. La comprensión debe ser acerca de una situación de ese joven que es distinta a la que vivió el docente a esa edad y distinta a la vez a la de los estudiantes que tuvo en años anteriores.

La sociedad actual se caracteriza por el predominio del presente, en detrimento del pasado y del futuro que es incierto. En medio de esta situación, el docente tiene que intentar comprender al alumno como es, con sus características, gustos personales y valores, contemplando que esa situación del estudiante deriva de las características de la sociedad en la que vive. El comprender al

alumno es importante porque para que la *"relación pedagógica"* sea eficaz, es necesario que también exista *"autoridad pedagógica"*, constituida por el *"respeto, reconocimiento, confianza del alumno hacia su profesor"* (Tenti Fanfani, 2012: 203).

En referencia a las diferencias entre las personas, Gardner, H. (1997: 26) establece que: *"…los estudiantes poseen diferentes mentalidades y por ello aprenden, memorizan, realizan y comprenden de modos diferentes".* Además las personas se distinguen en cómo utilizan esas inteligencias, como las llama Gardner, para resolver problemas. Con respecto a esta teoría, se considera que uno de los aspectos centrales es el cambio que señala en el concepto manejado socialmente de lo que es ser inteligente. La teoría de Gardner (1997) cambia el foco de atención, y en lugar de plantear qué tan inteligente alguien es, establece de qué manera se es inteligente.

Gardner (2001: 52) define inteligencia como: *"un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tiene valor para una cultura"*. Se puede ver como se vincula a la inteligencia con la cultura, la que va a estar determinando en parte la forma en que se va a desarrollar esa inteligencia. El planteo de las inteligencias múltiples de Gardner (1997), implica una reconsideración del concepto de inteligencia, por mucho tiempo atribuido básicamente al dominio del conocimiento lingüístico y lógico-matemático como lo señala el autor. De esta forma, se pasa a una amplia gama de *"inteligencias"* que a su vez implican una gran cantidad de oportunidades de que una persona desarrolle al máximo su potencial en el área en la que es idónea. Se considera que una buena práctica de enseñanza es aquella en la que se tiene en cuenta este concepto de las inteligencias múltiples que presenta Gardner.

Astolfi, J. (1997: 20) plantea que el ser alumno corresponde a un *"verdadero oficio"*. En él, los estudiantes van aprendiendo a medida que transcurren sus vidas en las aulas y van conociendo las actitudes de los docentes, lo que implican y lo que buscan como respuesta esas actitudes y aprenden también a comportarse en concordancia.

Otro aspecto a considerar sobre la situación de los estudiantes y la relación pedagógica está dado por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación que corresponden a la aparición de nuevos agentes de socialización. Esto implica, como plantea Tedesco, J. (2012: 158*): "…un proceso de crisis general de la autoridad de los adultos para trasmitir contenidos curriculares".* En la actualidad y en este nuevo lugar, el docente no tiene porqué saber todo lo que el estudiante puede descubrir y aprender al realizar actividades utilizando por ejemplo la web. Es decir, que ya no puede controlar los contenidos a enseñar, lo que le genera un nuevo desafío. En un momento en el que los estudiantes pueden tener acceso a grandes cantidades de información, el docente debe re-definir su rol. Esteve (2006: 37) señala que: *"El profesor debe reconvertir su trabajo en clase hacia la facilitación del aprendizaje y la orientación del trabajo del alumno".*

Al cambio debido al desarrollo de las tecnologías de la comunicación, se suma el de la composición del alumnado que es también distinta. Se incorporan en el aula alumnos con dificultades, así como complejas situaciones familiares y el docente debe planificar en forma diferencial, tratar de colaborar en las situaciones difíciles y además lidiar con problemas de disciplina en las clases. Asimismo Esteve (2006: 35) plantea: *"En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo (enseñanza)".*

Si se considera la idea de Tenti Fanfani (2012) de la importancia que tiene el conocer al alumno, se puede entender los motivos que influyen en la realización de una investigación cuyo objeto de estudio corresponde a "la percepción de los estudiantes". Es común en nuestras aulas evaluar a los alumnos sobre su desempeño. Sin embargo, en pocas ocasiones se les brinda a los estudiantes la posibilidad de que comenten sobre la situación de aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Conocer la percepción de los estudiantes sobre una clase y lo que ellos valoran, puede aportar al docente un elemento más, que fomente este conocimiento del alumno que menciona Tenti Fanfani.

1.1.3. Aprendizaje y aprendizaje de una segunda lengua

Ausubel, D. (2002), partidario del cognitivismo, señala que el aprendizaje significativo implica que los elementos constitutivos del aprendizaje también sean significativos. Es necesario que el estudiante participe de ese aprendizaje, realizando conexiones entre las ideas y relacionando el material con el conocimiento propio, de una forma no arbitraria y que a su vez el material permita esta realización; es decir que se pueda razonar y así formar parte de la estructura cognitiva del estudiante. De este modo el resultado del proceso será también significativo.

Otra característica de este aprendizaje estipulado por Ausubel (2002) es que cuando se realiza una vinculación con el conocimiento previo, se produce un significado nuevo y por lo tanto este conocimiento es más fácil de recordar para el estudiante. Las teorías cognoscitivistas establecen que el concepto de aprender implica: *"la adquisición y la modificación de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Exige capacidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, y adopta muchas formas"* (Schunk, D., 1997: 2). Es fundamental el procesamiento mental de información para estas teorías. Si se traslada este concepto al aprendizaje de una segunda lengua, la mera exposición al idioma no es suficiente, sino que ésta tiene que ser de calidad y significativa para el estudiante. Si esa exposición no es acompañada por comprensión, no le será útil al estudiante la información que reciba puesto que no será capaz de utilizarla en otra situación en el futuro.

Bruner, J. (1991) señala el carácter cultural de la educación, y que se deben contemplar todos los participantes del proceso, entre ellos están los compañeros, los otros estudiantes. Bruner indica que: *"…cuando se trata de seres humanos, el aprendizaje… es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del mostrar y del contar"* (Bruner, 1991: 40).

Del mismo modo, Scaffo, S. (1996: 8) exponiendo el pensamiento de Vygotsky (1996), plantea que: *"El ser humano no es un sujeto que se despliega en solitario movido por unas fuerzas determinadas por la herencia genética solamente"* reivindicando de esta forma la condición de ser social del ser humano, y que es en sociedad que se dan también los procesos de enseñanza y aprendizaje. Scaffo (1996: 8) realiza una cita de Vygotsky en la que se explica esta condición de las personas:

> *"Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos distintos: primero aparece en el plano social para hacerlo luego en el plano psicológico; en principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica".*

En la idea del aprendizaje que plantea Scaffo (1996) refiriéndose a Vygotsky, se fundamenta la importancia de que la actividad se de en una relación de pares. Por un lado está el adulto (el docente) que conoce sobre el tema y por el otro está el niño o aprendiz. Es el adulto quien va a acercar el contenido al estudiante y quien va a intervenir para que el proceso de aprendizaje se realice. Esta acción del docente de aproximación del contenido hasta la internalización del mismo se llama mediación, y se va a adaptar a la necesidad del estudiante.

El lugar donde se encuentra el alumno y hasta el lugar a donde puede llegar, no es el mismo si se encuentra sólo en el proceso que si cuenta con otros, el docente, pero también los pares, que lo van a ayudar para que llegue a más. Esta diferenciación entre lo que el estudiante es capaz de hacer en forma autónoma y lo que puede hacer con la ayuda que le brindan los demás, se conoce con el nombre de "*Zona de Desarrollo Próximo, ZDP",* Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (1996: 111) parafraseando a Vygotsky. En el caso del aprendizaje de un idioma, el estudiante se va a beneficiar del escuchar hablar a su profesor, así como a sus compañeros, y él a su vez será un modelo del uso del idioma para sus pares.

Perkins (2010) plantea que uno de los desafíos con que nos enfrentamos en la sociedad actual corresponde a que muy a menudo el estudiante siente que en la escuela está realizando actividades no muy estimuladoras que poco tienen que ver con situaciones del resto de la vida fuera de la escuela, en palabras del autor*: "Sentimos que estamos jugando el juego de la escuela y no el juego real".* Ante la situación anteriormente señalada, para que se logre el aprendizaje será necesario que los estudiantes encuentren en la escuela y en los conocimientos que allí van a aprender algo distinto

a lo que reciben habitualmente en sus vidas cotidianas, o por lo pronto que esos aprendizajes les sean significativos.

De esta forma se puede señalar que si el interés de los estudiantes está en la escuela, se dedicarán más a ella. Se deduce de aquí, que es fundamental el lograr motivar a los estudiantes. Huertas, J.A. (1997: 65) esboza una definición de lo que es la motivación: *"proceso psicológico […] que determina la planificación y la actuación del sujeto"* y agrega el autor que con este concepto se refiere: *"al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, el que se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado"*. Huertas también incluye en la idea de lo que es un proceso motivacional, todos los factores cognitivos y afectivos que afectan la elección de una acción en vista a alcanzar un determinado fin.

Otro aspecto fundamental que incide en la motivación es el autoconcepto. Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1998:80) indican que la metacognición, la capacidad de analizar los mecanismos por los cuales uno aprende, implica el conocer y controlar los factores personales entre los que se encuentran el autoconcepto y la autoestima: *"entendemos por autoconcepto el conocimiento de las propias capacidades mentales y por autoestima entendemos el valor o evaluación afectiva que el individuo realiza de sí mismo."* Huertas (1997: 58) plantea que en una situación normal nuestro autoconcepto es bueno, y si algún acontecimiento discrepa con esa imagen de nosotros mismos nos va a movilizar.

Es importante recordar aquí el planteo de Bruner (1991) con respecto a la influencia fundamental que realiza la escuela en la formación del "Yo", a partir de las valoraciones que se realiza de los chicos. En un aula en la que la mayoría de los alumnos está aprendiendo inglés por primera vez, pero existe otro número que ya tiene cierto manejo del idioma, es difícil que las actividades se desarrollen sin que se presente esta diferencia. Un problema que puede suceder, por ejemplo, es que un alumno se burle de otro compañero por su pronunciación. Esta situación que sería una gran influencia negativa para la formación de la autoestima y el autoconcepto del chico, así como para su proceso de aprendizaje del idioma, se puede evitar por medio de actividades que valoren la realización de la actividad misma, el disfrute, la cooperación, sin dejar de lado la construcción de conocimientos.

Bruner (1991: 56) puntualiza claramente que: *"…se supone que la escuela tiene que ofrecer un contexto en el que nuestro rendimiento tenga menos consecuencias que amenacen a nuestra estima que en el 'mundo real', presuntamente en el interés de animar al aprendiz a 'probar las cosas' "*. En coincidencia con la idea de Bruner (1991) de que en la escuela no se amenace la estima como en otras situaciones de la vida; Perkins (2012: 29) plantea una metáfora en la que aprender y realizar las actividades de clase corresponden a *"jugar el juego"*. De esta forma el autor explica que es muy importante que desde el principio el alumno tenga claro el objetivo del juego, (el objetivo de la

actividad), cómo se juega (las consignas de la actividad), cuáles son las reglas (la forma de realizar la actividad) y demás. Una idea completa de lo que implica el juego y poder jugar el juego, es lo que va a ayudar a que el juego, es decir el aprendizaje, sea significativo para el estudiante. Se menciona el hecho de "jugar el juego", porque en ocasiones se presenta al alumno alguna actividad o tema que es carente de significado por sí solo o que el estudiante lo comprenderá más adelante; en este caso el alumno no va a poder *"jugar el juego".*

Perkins explica que para que se pueda dar el aprendizaje, es necesario que se adapte la versión real del juego, es decir las actividades que fomentan dicho aprendizaje para que sin dejar de ser significativas, no se conviertan en muy difíciles para el nivel de los estudiantes. A esto Perkins (2010: 28) lo denomina jugar *"la versión para principiantes".*

Monereo et al. (1998) señalan la existencia de dos tipos de metas: las metas de aprendizaje y las metas de ejecución. En las metas de aprendizaje el alumno se enfrenta a la tarea con el objetivo de aprender. En las metas de ejecución, la preocupación real del alumno radica en la opinión que se forman los demás sobre él. Al respecto el autor plantea que se deberá orientar el comportamiento del estudiante al dominio de la tarea, es decir fijarse una meta de aprendizaje. Al estar en conocimiento de las estrategias que va a utilizar, esto lo llevará a esperar resultados favorables. De esta forma aumentará su motivación.

Los docentes y los compañeros tienen mucho que aportar en la motivación de cada estudiante, en el desarrollo de sus fortalezas y en el reforzamiento del autoconcepto; pero no son los únicos que tiene este rol esencial. Es fundamental que los padres acompañen el proceso escolar y que contribuyan con la motivación de sus hijos, siempre hay elementos para valorar en la mente de cada chico.

Se puede decir que lo importante de la motivación no es sólo el poder hallar aquellos temas que cautiven a los estudiantes para que desarrollen las actividades que contribuyen con su aprendizaje, sino además el no "desmotivar". Es decir, el tratar de evitar situaciones o tópicos que puedan afectar la sensibilidad de los alumnos y por ende actuar en detrimento de su autoconcepto. Coll, C. (1996) refiriéndose a Bandura (1987: 79) sostiene que también motivamos dejando que nuestros alumnos se autoevalúen y establezcan hasta dónde pueden llegar, fijándose metas que impliquen un desafío pero que sean alcanzables por medio del esfuerzo.

Al respecto de este tema, Pozo (1995: 36) se refiere a la gran cantidad de aprendizajes que surgen constantemente en nuestra sociedad y plantea que: *"…en la nueva cultura del aprendizaje ya no se trata tanto de adquirir conocimientos verdaderos absolutos, ya dados, que quedan pocos, cuanto de relativizar e integrar esos saberes divididos".* Es decir, que la adquisición por sí sola no es suficiente

porque no daríamos abasto aprendiendo tantas cosas y tan distintas, es necesario entonces, según este autor, aprender estrategias diferentes.

Coll (1996: 201) retomando a Nisbett y Schucksmith (1987) y Danserau (1985) define a las estrategias de aprendizaje como: *"…secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o utilización de la información".* Además de enseñar estrategias a los estudiantes, es preciso mostrarles sus fortalezas y cómo trabajar utilizando esas fortalezas a su favor en la superación de las que puedan ser sus debilidades. Perkins (2010: 37) plantea la importancia de que se le brinde al estudiante la oportunidad de *"aprender el juego del aprendizaje",* es decir de *"aprender a aprender"*, y remarca que la escuela está dando pocas oportunidades en este sentido.

En cuanto a la tendencia en las clases de enseñanza de inglés de hoy en día, Brown, H. (2000) plantea que ya no corresponde a una en que se seleccione un método puntual, sino que el docente desarrolla un enfoque para las distintas clases. Ese enfoque corresponde a: *"una base de principios sobre los cuales el docente puede elegir diseños y técnicas particulares para enseñar una lengua extranjera en un contexto particular"* (Brown, 2000: 14). El autor respalda esta postura argumentando que ningún método puntual garantiza el éxito en el aprendizaje debido a que cada estudiante es único, al igual que lo son los profesores, la relación estudiante-profesor, y el contexto en el que se desarrolla la situación de enseñanza (Brown, 2000: 14). Brown plantea que a partir de tener presente esas particularidades de los distintos componentes del proceso, el docente pueda formular un enfoque ecléctico para obtener los mejores resultados.

A su vez, Anijovich, R y Mora, S. (2009: 11) coinciden con la idea planteada anteriormente sobre la toma de decisiones por los docentes en el aula, y sostienen que:

> *"[…] a la hora de definir una estrategia de enseñanza, recordemos que cada docente, en cada situación y en relación con cada contenido curricular, tendrá que tomar sus propias decisiones, hacer sus hipótesis de trabajo, elaborar una secuencia de actividades, observar, sacar conclusiones y volver a empezar".*

Si bien cada profesor selecciona y adapta a su situación de enseñanza una serie de métodos, existe una tendencia general de utilizar elementos del método de enseñanza conocido como: La Enseñanza Comunicativa del Idioma, **CLT** (*Communicative Language Teaching,* Brown, 2001:42) La enseñanza comunicativa del idioma corresponde a una serie de principios interrelacionados sobre la naturaleza del idioma y de la enseñanza y aprendizaje del mismo.

La Enseñanza Comunicativa del Idioma se caracteriza por varios factores: Los objetivos de la clase están basados en la competencia comunicativa; las técnicas de trabajo en la clase están diseñadas

para que los estudiantes utilicen la lengua en forma auténtica y pragmática con objetivos significativos. La fluidez y la precisión en el uso del idioma son vistas como elementos complementarios. Otra característica es que los estudiantes en una clase comunicativa tienen que usar el idioma de tal forma que les sea útil en situaciones fuera del aula. Además a los alumnos se les brinda la posibilidad de prestar atención a sus propios procesos de aprendizaje a través de la utilización de distintas estrategias que fomentan la autonomía en el aprendizaje. Los estudiantes son motivados a utilizar el idioma de un modo significativo en la interacción con los demás. En cuanto al docente, su rol es de facilitador y guía (Brown, 2001: 43).

1.2 Procesos educativos de calidad y la opinión de los estudiantes sobre los mismos

Vaillant, D. (2009) señala que hay dos elementos fundamentales para el logro de la obtención de procesos educativos de calidad: "la formación inicial" y "el desarrollo profesional continúo de maestros y profesores". Asimismo Vaillant y Rossel (2006) realizan una caracterización de los factores que presentan los docentes que logran la adquisición de buenos resultados, los que corresponden a: compromiso con la tarea, amor por los estudiantes, conocimientos pedagógicos apropiados y son colaborativos y reflexivos sobre la práctica. Además, estos docentes utilizan diferentes modelos de enseñanza, conocen muy bien los contenidos, poseen habilidades intelectuales y competencias didácticas. Finalmente estos profesores se identifican con su acción educativa y están atentos al desempeño de los estudiantes para reaccionar ante ellos. Independientemente de las diferencias que puedan presentar los distintos centros educativos en el mundo, estas características que definen a los docentes que realizan prácticas exitosas, trascienden dichas diferencias y son comunes a contextos muy variados.

Serventich, E. (2008) realiza una investigación en Uruguay en la que se menciona que algunos docentes entrevistados que obtienen buenos resultados en sus clases, desarrollan sus propias estrategias que utilizan para guiar el proceso de aprendizaje en los alumnos, enmarcadas éstas en una forma de trabajo caracterizada por "el respeto, la cordialidad y a menudo expresiones de afectividad" (Serventich 2008). De esta forma, se manifiesta claramente la importancia que le brindan estos docentes en sus clases a la dimensión emocional. Otro aspecto vinculado al éxito en los aprendizajes, también se relaciona a los docentes y tiene que ver con el compromiso que los mismos sienten con el centro educativo en el que se desempeñan.

Tirado, F., Miranda, A. y Sánchez, A. (2007) en un artículo sobre el tema de la opinión de los estudiantes manifestada a través de la evaluación, se refieren a Rueda (2006), quien señala que de la misma forma que existen didácticas específicas, los procedimientos de evaluación docente deben ser específicos a la función que cada profesor desempeña. Los autores presentan los resultados de un trabajo realizado por Feldman (1999) en Estados Unidos, obtenidos en un estudio de evaluación

docente. El estudio refleja que los estudiantes priorizan el conocimiento por parte del docente de la asignatura, el hecho que el docente fomente el interés y la disciplina, que se preocupe por el grupo y su progreso, que sea claro cuando enseña y que prepare el curso. Tirado et al. (2007) mencionan que sería interesante en el futuro incorporar en los cuestionarios, preguntas formuladas tanto por profesores como por los estudiantes para que los intereses de ambos sean considerados y formen parte del proceso. A su vez, esta acción es planteada como una forma de promover el compromiso de los estudiantes y puede también favorecer su motivación.

Ames, P. y Rojas, V. (2011) presentan un estudio acerca del tema de las percepciones de los niños y adolescentes peruanos sobre su educación. Las autoras comienzan explicando la importancia que tiene el escuchar la voz de los niños y adolescentes no sólo porque es su derecho, sino porque al hacerlo se comprende mejor la situación de la educación y se contribuye en el cómo mejorarla. Ames y Rojas señalan que la información obtenida en la investigación confirma esa idea manifestada por ellas. Este dato planteado por las autoras es muy revelador para el presente estudio sobre la percepción de los estudiantes, ya que reafirma la justificación planteada de porqué realizarlo (ver página 14).

Ames y Rojas (2011) señalan las características que mencionan los alumnos que deben tener los profesores: el ser pacientes, responsables y respetuosos; el explicar con claridad; el utilizar estrategias pedagógicas; el saber motivar; el fomentar la participación de los estudiantes; el demostrar la preocupación por ellos y por su aprendizaje y fundamentalmente el que los involucren como parte del proceso. Al respecto Ames & Rojas señalan que las características expuestas por los alumnos de un buen docente se refieren a una dimensión académica y a una afectiva. Las autoras agregan que ambas dimensiones deberían ser consideradas en el proceso de formación docente y en el acompañamiento de los profesores en ejercicio.

En el mismo estudio, los estudiantes señalan que también se aprende de otros lugares que no son la escuela como por ejemplo en el hogar, la comunidad o internet y agregan que algunos de los aprendizajes que se llevan a cabo en esos lugares deberían de incorporarse a la escuela. Las autoras plantean que con lo expuesto por los alumnos queda claro una vez más la dificultad que tiene la escuela para abrirse a la comunidad y señalan la importancia que tendría una relación escuela-comunidad con una comunicación más fluida, pero además una apertura de la escuela a las "necesidades del mundo contemporáneo" (Ames y Rojas, 2011: 320).

Asimismo, los estudiantes mencionan la importancia de que exista mayor diálogo entre docentes y estudiantes y una mayor participación estudiantil, es decir que se los consulte pero para tomar decisiones porque señalan que en muchas ocasiones la consulta es una mera formalidad y no tienen una real participación. También reclaman una mayor participación en el aula y en su interacción con sus compañeros y con el propio docente. Al respecto se puede decir, que desde el momento de

consultar a los estudiantes sobre su percepción sobre las prácticas de enseñanza de inglés, sobre sus preferencias y si observan diferencias entre las prácticas en un ciclo y otro, se les está procurando otorgar ese lugar de importancia en el proceso y a la vez de reconocimiento que tienen mucho para aportar si se les brinda esa oportunidad.

Mas Torelló, O. (2012: 299) realiza una investigación sobre el tema: *"Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista"*. En la misma, se ubica a la opinión de los estudiantes sobre las competencias que debería de tener el docente, en un lugar de importancia. En los resultados, los alumnos en mayor número que lo que manifiestan los docentes expresan la necesidad de que los profesores desarrollen ciertas competencias.

Por otro lado, surge como dato importante en este estudio el hecho que los docentes siguen considerando que ellos son los únicos responsables en la evaluación y el estudiante el único responsable del aprendizaje. Esta idea no sigue la línea planteada en artículos mencionados anteriormente, en los que se manifestaba la importancia de realizar evaluaciones estudiantiles para consultarlos sobre varios aspectos de las prácticas, entre los cuales puede estar la evaluación por ejemplo. De igual modo, se estima que la postura de considerar al alumno como único responsable del aprendizaje de alguna manera influye en la forma en que el docente prepara sus clases y en el grado de compromiso que asume con el proceso de aprendizaje de sus alumnos; de la misma forma que los estudiantes en la investigación realizada por Tirado et al. (2007) valoraban el hecho de que el docente fomentara el interés en la clase y se preocupara por el grupo y su aprendizaje.

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros Ros, C. y Ferreras, A. (2010: 1) realizan una investigación sobre el tema: *"Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores"*. Los resultados obtenidos señalan que las tres cualidades personales que debe tener un buen profesor para los estudiantes corresponden a: deben respetar a los alumnos, ser abiertos y tener capacidad de escucha. En cuanto a las cualidades profesionales los alumnos priorizan: la competencia, la buena comunicación, que planifique las clases y que sea responsable.

En cuanto a la metodología, los estudiantes valoran que el profesor enseñe estrategias para trabajar y aprender, utilice metodologías diversas según las características de los alumnos, utilice materiales de apoyo y fomente la participación. En este caso se encuentra una conexión con el estudio realizado por Ames y Rojas (2011) en el que se señalaba el lugar de importancia que le asignaban los alumnos a la participación estudiantil. Surge necesariamente la inquietud acerca de la situación en nuestro país sobre este tópico, y sobre el lugar que le asignan los docentes a la participación de los estudiantes en nuestro país; ¿es un punto que tienen presente los profesores al planificar sus clases? y de no ser así: ¿adaptan las planificaciones para dar lugar a la participación espontánea? Si bien

este no es un objetivo de esta investigación, puede surgir por parte de los estudiantes esta preocupación dentro de lo que observan de las prácticas de enseñanza de inglés.

En lo que respecta a cómo deben ser las explicaciones de los docentes, en la investigación de Gargallo et al. (2010), los estudiantes solicitan que sean motivadoras, que relacionen la teoría y la práctica y que utilicen ejemplos prácticos y de la vida real. Este punto, sí tiene relación directa con los objetivos del presente estudio, puesto que un componente de las prácticas de enseñanza son las explicaciones que los docentes brindan. Además, se entiende que las explicaciones en una lección son fundamentales para el logro del aprendizaje.

Con respecto a la evaluación, en la misma investigación los alumnos solicitan que se valore el trabajo que realizan, así como el esfuerzo, que se realicen exámenes parciales y que puedan conocer los criterios de evaluación. Es una apreciación importante de los estudiantes el querer conocer la forma en que se los evaluará y qué implicará dicha evaluación. Este es otro aspecto que si bien no es directamente abordado en esta investigación, se vincula con los objetivos de la misma en la medida en que los docentes en sus prácticas diarias están preparando a sus estudiantes de alguna forma para esa evaluación. El hecho de si incluyen las evaluaciones en sus clases como una actividad más, o si hacen de ellas actividades totalmente diferentes, dependerá del método que utilice cada profesor.

1.3. La consulta a estudiantes y su participación en educación secundaria

1.3.1. Definición de percepción

La consulta a los estudiantes implica conocer su percepción acerca del proceso de enseñanza, por lo que resulta fundamental el plantear un abordaje al concepto de “percepción”, así como a otros términos que se vinculan con el mismo.

Bodenhausen, G. y Hugenberg, K. (2009: 1) plantean que la mente está estructurada de tal forma que permite la superación de retos relacionados con la sobrevivencia y la reproducción. Las operaciones mentales centrales para lograr el éxito en esas situaciones incluyen el reconocer oportunidades y amenazas, así como la generación de estrategias. Para cumplir con tales objetivos, la habilidad de entender a otras personas es fundamental.

Con el objetivo de conocer la mente de otro, Bodenhausen, G. y Hugenberg, K. (2009: 2) parafraseando a Bruner y Tagiuri (1954) plantean que es necesario atender y percibir las pistas disponibles, tanto en el comportamiento verbal como no-verbal de la otra persona, puesto que las

mismas poseen información acerca de sus cualidades internas. De esta forma se realiza una definición de percepción:

> *"Percepción es la interfaz entre los mundos interno y externo. Los objetivos sociales y los estímulos contextuales del ambiente exterior crean señales (visuales, auditivas, etc.) que pueden ser detectadas, y el perceptor recibe esas señales y las convierte en representaciones psicológicas significativas que definen nuestra experiencia interna del mundo."* (Bodenhausen y Hugenberg, 2009: 2).

Una vez que se logra la percepción, la misma contribuye a la cognición, permitiendo la realización de inferencias sobre los objetivos e intenciones de los demás. Esta interpretación de la información es la que guía la respuesta de quien percibe. En este proceso de percepción, Bodenhausen y Hugenberg (2009: 3) señalan que la persona discierne las emociones de los demás.

Los autores consideran que la atención es el primer paso para lograr la percepción; del mismo modo que la percepción es el primer paso para que se realice la cognición social. La atención posee la característica de ser limitada a cierta cantidad de información en un momento dado (Bodenhausen y Hugenberg, 2009: 3). La persona debe seleccionar a qué estímulos presta atención, posiblemente a aquellos que se vinculan con su objetivo, suprimiendo la distracción provocada por los demás. Esta selección se realiza en cierto sentido sin prestar atención.

La experiencia es un componente importante de la percepción. Bodenhausen y Hugenberg (2009) parafraseando a McArthuy & Baron (1983) señalan que en muchas situaciones la persona debe recurrir a la experiencia previa para reconocer la estructura y apreciar sus implicaciones. Otros de los componentes que moldean a la atención y a la percepción corresponden a los estados emocionales y motivacionales de la persona. La percepción se vincula con la acción, puesto que para interactuar con otros, la persona debe ser capaz de percibir los estímulos externos y usar esta información como guía.

Finalmente Bodenhausen y Hugenberg (2009) destacan dos aspectos de la percepción, uno que refiere a su carácter como proceso consciente (debido a que somos conscientes de aquello a lo que estamos prestando atención) y el otro como inconsciente (puesto que existen aspectos de la percepción que suceden rápidamente y en forma automática).

En el caso de los estudiantes y retomando lo planteado por los autores sobre el concepto de *"percepción"*, la investigación procura conocer las características que ellos perciben en las prácticas de enseñanza como buenas, a partir de sus conocimientos previos, sus emociones, y perspectivas del mundo. En estos factores que varían de un individuo a otro, es que radica la riqueza que puede aportar una descripción de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de los estudiantes.

1.3.2. Implicancias de la consulta y participación de los estudiantes

Conteri & Rodríguez (2012) plantean que en el año 2006 el Consejo de Educación Secundaria (**CES**) crea el **GIPAJU**, Grupo Impulsor de la Participación Juvenil, con la intención de seguir trabajando sobre la idea de la participación juvenil a través de la creación de espacios de característica más autónoma. Asimismo se mencionan otras modalidades de participación juvenil en Educación Secundaria. Una corresponde a los Encuentros Nacionales de Estudiantes, reuniones de jóvenes para debatir temas de su interés relacionados con el quehacer educativo, las cuales se llevan a cabo desde el 2008. La otra forma de participación son las Mesas Permanentes de Estudiantes que funcionan desde el 2010.

En el período 2003-2004 UNICEF realizó un proyecto en varios liceos de Uruguay, acerca del tema: *"impulsar el derecho a la participación adolescente en el ámbito educativo"* (2005: 7). En el informe sobre ese proyecto se recogen opiniones de los adolescentes concurrentes, los que señalan que el haber participado fue productivo para desarrollar una mayor integración y cooperación, no sólo entre los estudiantes del propio y otros liceos, sino también con los docentes y demás adultos del centro educativo. Los alumnos mencionan como una incidencia del proyecto y del trabajo, que hubo una mejora en la relación con los adultos del liceo. Los estudiantes sostienen que la experiencia les sirvió para: *"[…] aprender a respetar a otros compañeros, conocer nuevos amigos, saber que te escuchan y que tienen en cuentas tus opiniones."* (UNICEF, 2005: 27).

Se puede ver cómo surge el tema de la integración y el de la cooperación vinculados a la participación. La participación genera una sensación en los adolescentes de que realmente forman parte de la institución educativa, como individuos y como colectivo, y que tienen que ver con la evolución diaria de la misma. A su vez, esa sensación fomenta el desarrollo de una identificación con la institución y de querer estar presente, por lo que también colabora con que los alumnos quieran asistir al liceo. A partir de instancias de participación como la mencionada, entonces, el estudiante comienza a concebir el liceo y su rol de estudiante de una forma más activa; uno de los estudiantes expresa: *"Me sirvió para darme cuenta que los alumnos no estamos en el liceo sólo para estudiar y respetar leyes, sino también para ayudar y que nos tengan en cuenta."* (2005: 26) En la misma línea, se puede decir que el fomentar la participación en los estudiantes, que puedan colaborar y que sus ideas sean tenidas en cuenta, resulta en una mayor motivación para ellos.

En el documento: "La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente" realizado por Román, M. (2010) en Chile, la autora plantea lo poco habitual que es en los países de América Latina el que se realicen evaluaciones a docentes por parte de los estudiantes y de sus familias, pese a que es un hecho que presenta mucha importancia. Se señala además, que en los

casos en los que se suele consultar a los estudiantes sobre sus docentes, es a nivel universitario, registrándose pocos ejemplos de evaluaciones en los niveles de educación secundaria y primaria.

UNICEF (2006: 57) plantea que a lo largo de los años, los intentos de implementar una mayor participación adolescente en América Latina, se han visto obstaculizados por: *"las barreras culturales, los hábitos tradicionales, las costumbres religiosas, el carácter autoritario de la escuela o del entorno familiar"*. Por lo tanto, se estima como un logro considerable el hecho de que se estén llevando a cabo proyectos, así como que se ofrezcan oportunidades de participación a los jóvenes. Sin embargo, en el campo educativo sería importante seguir desarrollando esta posibilidad de conocer la perspectiva del alumno, puesto que se considera brindaría una visión muy enriquecedora.

Por otro lado, en cuanto al tema de la evaluación del desempeño docente en otras partes del mundo, Strauss, V. (2012) parafraseando a Daly, señala sobre la realidad de Estados Unidos, que el hecho que se considere la retroalimentación o evaluación estudiantil dentro de las evaluaciones docentes, corresponde a uno de los desarrollos más significativos para la reforma de la educación en la última década. Al respecto la autora plantea que no hay duda de que la encuesta estudiantil puede ser útil en temas acerca de cómo mejorar las escuelas, la calidad de la educación que estas proveen; y también pueden mostrar las debilidades y fortalezas de las escuelas.

Sin embargo, señala Strauss (2012) que es una tendencia en la actualidad el utilizar esa evaluación de los docentes para determinar el salario de los mismos y para clasificarlos. La autora presenta el ejemplo de Memphis que fue el primer caso en que se incorporaron las evaluaciones de los estudiantes de sus profesores, junto con la evaluación general de los docentes realizada por los centros educativos. A la evaluación de los estudiantes se le otorgó un porcentaje del cinco por ciento del total de la evaluación docente, y tuvo peso en decisiones tales como la continuidad de un profesor en el centro educativo. Al respecto, Strauss opina, que bien utilizadas las evaluaciones de los alumnos pueden ser herramientas para diagnosticar y mejorar la educación en un sentido amplio. Remarca la autora que no sucede lo mismo con un mal uso de las mismas.

Escudero, T. (1999) refiriéndose a Good y Mulryan (1990) señala que la tendencia por estudiar la opinión de los estudiantes comienza a fines del siglo pasado y que siempre se la ha relacionado con el estudio de la eficacia docente. En lo que concierne al tema de incorporar la evaluación estudiantil a la que realiza el centro educativo, Escudero plantea la importancia de integrar la perspectiva de los estudiantes al conjunto de la evaluación institucional, puesto que la considera un elemento fundamental para la mejora de la enseñanza universitaria. Se puede ver como en este caso el resultado que se busca con dicha evaluación difiere del mencionado por Strauss (2012). En esta oportunidad se apela a una evaluación que aporte datos para realizar cambios, que en definitiva contribuya a construir en conjunto.

Los planteos de los autores Strauss (2012) y Escudero (1999) son muy relevantes, puesto que ejemplifican cómo las decisiones que se toman con los datos aportados, en este caso por los alumnos, determinan resultados muy diferentes. Como en toda evaluación, es preciso tener presente cuáles son los objetivos de la misma. En el caso del presente estudio, la encuesta que se aplica a los estudiantes tienen por objetivo conocer la percepción de los mismos que si se quiere es el menos conocido. Sin embargo, de ningún modo es la intención criticar las prácticas de enseñanza de los docentes. Lo que se busca obtener con la presentación de los resultados de esta investigación es que logren generar aportes que permitan re-pensar las prácticas de enseñanza, reflexionar sobre las mismas en forma conjunta.

En referencia a la idea de incorporar la evaluación de los estudiantes al conjunto de la evaluación institucional, Rodríguez Romero, M. (2007) en su artículo: *"El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado"* (Coruña) señala la importancia de escuchar a los estudiantes, puesto que la perspectiva que ellos tienen sobre aspectos de sus propias vidas puede aportar a los docentes una visión nueva y relevante a ser tenida en cuenta. Para ello es importante un trabajo conjunto entre profesores y alumnos. El autor explica que los docentes deben estar preparados para escuchar a sus alumnos comentar sobre sus prácticas. En este artículo se incorpora un punto importante a tener presente, y es el de trabajar sobre los motivos por los cuales se realizan las evaluaciones docentes, los propósitos que se buscan y qué incluye dicha evaluación. Se considera que el hecho de tratar estos temas, integrando a los docentes y alumnos en dicha discusión, conlleva a reivindicar el lugar de las dos partes como fundamentales en el proceso.

En una ponencia presentada por Dissimoz, S., Grattarola, S. y Latapié, S. (2010), se sitúa un antecedente sobre una consulta realizada a los alumnos sobre el colectivo docente y el desafío de evaluar en nuestro país. Es interesante el planteo que se realiza acerca de la importancia que se le asigna a la perspectiva de los estudiantes en el marco de la creación del **IUDE**[7] en Uruguay. Las autoras propusieron una encuesta a estudiantes de un instituto de formación docente, donde tenían que evaluar a sus profesores. Las encuestas fueron entregadas a los docentes respectivos y se les pidió que a partir de las mismas, realizaran un informe sobre su desempeño del año. En este informe debían incluirse los aspectos positivos de la práctica docente en cada grupo y aquellos aspectos sobre los que tendrían que trabajar para mejorar las prácticas. Una vez más, surge la idea de la incorporación de la evaluación estudiantil con el propósito de generar una instancia de reflexión sobre las prácticas, lo cual en lo personal se aprecia como sumamente positivo, además de necesario.

Del mismo modo, Sandoval, M. (2011) en un artículo denominado*: "Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir escuela inclusiva"* señala que las consultas a los alumnos son muy útiles cuando se logran plasmar en acciones posteriormente y de esta forma se les está brindando a

[7] IUDE – Instituto Universitario de Educación

los estudiantes una participación real y la posibilidad de influir en aspectos que afectan sus vidas. Además, plantea que así como es importante para todos los estudiantes opinar, es más importante aun cuando los alumnos consultados son vulnerables a la exclusión escolar. Se señala que estos alumnos que han tenido dificultades, tienen mucho para decir en cuanto a su experiencia, sus logros y fracasos en el aprendizaje, sobre lo que perciben de los docentes y de sí mismos al verse como diferentes al resto.

Se ha mencionado que sería importante que se ofrecieran posibilidades de participación a los estudiantes, sin embargo no se ha dicho qué beneficios podrían tener para el alumno. UNICEF (2006) plantea que cuando el adolescente participa a su vez está aprendiendo, se afianza su autoestima y su autonomía, así como su sentimiento de pertenencia y responsabilidad. Elementos ellos fundamentales en el desarrollo de la vida del estudiante y a los que el docente aspira a contribuir a desarrollar en el joven. Asimismo, al ser los alumnos considerados y consultados en lo relativo al quehacer educativo, aceptan las normas naturalmente por ser coautores de las mismas. Además, como señala UNICEF (2006), en la participación se fomenta el escuchar a los demás y el tomar decisiones en forma conjunta.

Si el sistema educativo brindara a los estudiantes la posibilidad de elegir, de estar informados, si se los consultara y se les permitiera formar parte del proceso de toma de decisiones, como se señala por parte de UNICEF (2006), y si se realizaran cambios en el aula y en el liceo a partir de considerar la consulta realizada a los estudiantes, estaríamos en condiciones de decir que esa participación es “auténtica” (UNICEF, 2006: 56).

2. Metodología y fuentes de información

2.1. Enfoque metodológico y tipo de estudio

El objetivo de esta investigación es conocer la percepción de los estudiantes de cuarto año de dos liceos de Montevideo sobre las prácticas de enseñanza de inglés. Asimismo también se busca saber cuáles son las características que los estudiantes le asignan a las clases de inglés; describir y analizar los factores que ellos observan como importantes en una buena práctica de enseñanza; y plantear si observan diferencias entre las prácticas de enseñanza de inglés en primer y segundo ciclo, y de ser así enumerar cuáles son las mismas. Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1998: 104) plantean que: *"La elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar, y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador."*

De esta forma, se considera necesario utilizar un enfoque metodológico pragmático, principalmente porque el pragmatismo propone usar el método que mejor se adapte para un estudio específico según plantean Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010: 553). Además los autores señalan que:

> *"El pragmatismo es ecléctico (reúne diferentes estilos, opiniones y puntos de vista), incluye múltiples técnicas cuantitativas y cualitativas en un solo "portfolios" y luego selecciona combinaciones de asunciones, métodos y diseños que "encajan" mejor con el planteamiento del problema de interés"* (Hernández Sampieri, et al., 2010: 553, al respecto de Onwuegbuzie y Johnson, 2008).

El tipo de investigación corresponde a un estudio de casos. Yin (2003) define al estudio de casos como el método que permite a los investigadores conocer las características significativas y holísticas de los eventos de la vida real, tales como los ciclos individuales de vida, los procesos organizacionales, relaciones internacionales, etc. Bisquerra, R. (2004: 311) parafraseando a Yin, sostiene que el estudio de casos consiste en: *"una descripción y análisis detalladas de unidades sociales o entidades educativas únicas"*. El autor agrega que casos son las *"situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación"*. También se explicita que una comunidad educativa puede ser un caso y justamente en el presente estudio los casos corresponden a dos liceos.

La presente investigación corresponde a un "estudio de casos múltiples incrustados", ("*embedded multiple case study*"), de acuerdo a la clasificación que realiza Yin (2003: 40). Esto se debe a que se investiga más de un caso y a su vez dentro de cada caso se estudia varias unidades de análisis.

Además, el autor plantea que este tipo de estudio puede basarse en una mezcla de evidencia cuantitativa y cualitativa, punto que se observa en esta investigación.

En referencia a esta investigación, se decidió realizar un estudio de casos múltiples por considerarse que si se trabajaba con un solo caso los resultados estarían muy condicionados por la situación particular de la institución, así como por sus características. Yin (2003: 53) al referirse a los motivos de porqué elegir un estudio de casos múltiples, plantea que es posible que los contextos de los dos casos de estudio difieran hasta cierto punto, y que si incluso en estas circunstancias se puede llegar a obtener conclusiones comunes en ambos casos, ellos habrán expandido en gran medida su generalización externa de los resultados. La decisión de elegir dos casos, se debe básicamente a que si bien hubiera sido sustancioso realizar un estudio con más casos, el tiempo con el que se contaba para realizar la recolección de datos no lo habría hecho posible; y por ende tampoco el análisis de un número tan extenso de encuestas (con tan sólo dos casos de estudio se cuenta con 112 encuestas). En el estudio se hará referencia a los dos casos como: "Liceo Azul" y "Liceo Verde" con el fin de mantener la información obtenida allí en el anonimato.

En este estudio la elección de cada uno de los casos fue realizada considerándose sus características propias y la forma en que dichos rasgos distintivos podían aportar a la investigación. Por otro lado, la realización de un estudio con dos casos va a brindar un panorama que puede ser valioso en cuanto son liceos que difieren en algunos aspectos, pero que comparten un gran número de características a la vez. Yin (2003: 47) plantea la importancia de que cada caso sirva a un propósito específico y además que se seleccione cada caso de tal forma que se dé una *"réplica literal"*, es decir que se predigan resultados similares, o una *"réplica teórica"*, que se puedan predecir resultados contrastantes. En esta investigación, y debido a las características de los dos casos seleccionados es factible que se dé una *"réplica literal"*.

En cuanto a los motivos de la elección de los dos casos que se investiga, se puede decir que en el ejercicio de mi función como docente en un liceo de primer ciclo, me surgen varias interrogantes en referencia a las prácticas de enseñanza del idioma y especialmente a cómo ven los estudiantes las prácticas de enseñanza de inglés, cuáles son sus prácticas preferidas y si encuentran diferencias al pasar de un ciclo al otro. Un gran número de los alumnos del liceo donde ejerzo mi función, cuando terminan tercer año, continúan sus estudios en estos dos liceos de Montevideo, siendo ése uno de los motivos fundamentales que me conducen a realizar la investigación allí.

El tipo de objetivo que orienta el presente estudio de casos corresponde a uno exploratorio (Yin, 2003: 3); es decir que se trata de explicitar las características de un fenómeno, así como generar nuevas categorías conceptuales (Yuni, J. & Urbano, C., 2006: 15). Además el estudio es explicativo puesto que, como señalan Yuni y Urbano (2006: 16), este tipo de estudio permite comparar grupos o

situaciones y comprobar relaciones causales. Del mismo modo, Hernández Sampieri et al. (2010:84) señalan que la investigación explicativa busca: *"explicar los motivos por los cuales ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta".*

Las preguntas de la presente investigación corresponden a:

- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria sobre las prácticas de enseñanza de inglés?

- ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que los estudiantes consideran que favorecen su aprendizaje? y ¿Por qué?

- ¿Plantean los estudiantes que existen diferencias entre las prácticas de enseñanza de inglés en primer y segundo ciclo?

Con el fin de responder las preguntas de este estudio, fue necesario seleccionar las técnicas que mejor se adaptasen al problema de la investigación. Para ello se utilizaron los siguientes instrumentos: encuestas, entrevistas, grupos de enfoque e ilustraciones. Por lo tanto, el estudio corresponde a una investigación mixta (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008). Hernández Sampieri et al. (2010: 546), definen a los métodos mixtos exponiendo que:

> *…"representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008)."*

La utilización de un método mixto y por ende de distintas técnicas, con sus ventajas y desventajas propias, otorga una perspectiva más amplia y por lo tanto una mayor confianza en que el resultado será fidedigno del fenómeno que se estudia. En este caso, al realizarse encuestas para conocer la percepción de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza y sobre las actividades que implican dichas prácticas, y luego entrevistas, grupos de enfoque e ilustraciones, se pudo brindar la oportunidad de ampliar las respuestas de la encuesta y obtener mayor profundidad en las mismas, y a su vez de comparar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los distintos instrumentos. Asimismo se señala que se obtiene información más enriquecedora debido a la mezcla de enfoques (triangulación), así como un instrumento de mayor fidelidad.

En el momento de pensar los objetivos de la investigación, también es necesario determinar la utilidad que tendrá dicha investigación. Es decir, si va a ser útil para alguien más allá del investigador. Esta consideración es parte de la ética de la investigación (Watt, J., 1995); procurar que

el estudio sea útil para los integrantes de la comunidad. En este sentido se busca que los resultados obtenidos puedan ser beneficiosos para los profesores, estudiantes de profesorado y los inspectores. A su vez, también se pretende colaborar con los estudiantes de alguna forma directa; y un camino puede ser con los alumnos que participan de la recolección de datos. A través de brindar sus respuestas, existen instancias que apuntan a una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, metacognición (Monereo et al., ver página 22).

2.2. Población, unidad de análisis y muestra

Yuni, J. y Urbano, C. (2007:20, volumen 2) retoman la definición de población de Pineda, Alvarado y Canales (1994): *"el conjunto de elementos que presentan una característica o condición común que es objeto de estudio"*. Asimismo se utiliza el concepto planteado por Hernández Sampieri et al. (2010: 174) sobre *"población"* en el que se introduce a este término como sinónimo de *"universo"* y se lo define como: *"conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones"*. En esta investigación la población o universo corresponde al total de estudiantes de cuarto año de segundo ciclo de los liceos de Montevideo.

Yin (2003) señala que la determinación de las unidades de análisis está relacionada con cómo se hayan definido las preguntas de investigación. Por este motivo las unidades de análisis en este estudio corresponden a los estudiantes de cuarto año de segundo ciclo de los dos liceos en que se investiga.

A partir de definir la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada. Se trabaja con una muestra debido a que las unidades de análisis de la investigación corresponden a números inabarcables para el tipo de estudio. La muestra es un *"subgrupo de la población"* y se utiliza por *"economía de tiempo y recursos"* (Hernández Sampieri et al., 2010: 171). En un principio la intención era realizar el estudio en el total de grupos de cuarto año de los dos liceos seleccionados, pero debido al gran número de grupos (veintinueve cuartos en un liceo con un total de entre veinte y treinta alumnos por grupo y doce en el otro, con la misma cantidad de alumnos por grupo) surge la necesidad de limitar el número de la muestra. Es preciso recordar que se contaba con un solo investigador y un tiempo un tanto limitado.

Por este motivo, se buscó una forma de contemplar que la muestra representara a los distintos grupos de cuarto año existentes en los liceos. Es decir, grupos que tenían a distintos profesores; a su vez distintos tipos de estudiantes debido a las diferencias existentes en el perfil de los alumnos que asisten a un turno o a otro, y además las diferencias en las calificaciones de inglés ya sean de suficiencia y de insuficiencia. Se decidió que la forma de contemplar esta situación era utilizando una

muestra no probabilística. En referencia a este tema, Yuni y Urbano (2006: 21) plantean que las muestras: *"no son nunca adecuadas o inadecuadas en sí mismas. Su valor deriva de la utilidad que ellas tienen para el propósito determinado de la investigación"* y se consideró que para esta investigación una muestra no probabilística que contemplara la situación puntual, era la mejor opción. Hernández Sampieri et al. (2010: 176) definen a la muestra no probabilística o dirigida como: *"subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación."*

El tipo de muestra no probabilística que se utilizó entonces es una muestra por cuotas (Yuni y Urbano, 2006: 24). Los autores plantean que en este tipo de muestras se definen una *"cantidad determinada de casos para cada categoría de datos"*. En este estudio se eligieron quince grupos, de los cuales diez pertenecían a un liceo (al que poseía más grupos) y cinco al otro. Dentro de los grupos elegidos se procuró que tuvieran distintos profesores de inglés; puesto que al consultarse en los liceos se informó que existe más de un docente de inglés en cuarto año por turno (ver tabla 1 y ANEXO 12). Luego en cada grupo se eligieron seis casos, dentro de los cuales se incluyeron a estudiantes con notas de suficiencia en inglés y a otros con notas de insuficiencia. Si bien está claro que no se busca realizar generalizaciones a partir de los resultados obtenidos, lo que se procuró con esta decisión de la muestra fue considerar las distintas situaciones existentes en la población, para que dentro de lo posible la muestra fuera representativa de los dos casos. Se trabajó con una muestra de 112 estudiantes.

Tabla 1 Características de la muestra

Liceo Azul	Liceo Verde
• Grupos provenientes de los tres turnos del liceo. • Grupos con distintos docentes a cargo. • Alumnos con notas de suficiencia. • Alumnos con notas de insuficiencia.	• Grupos provenientes de los dos turnos del liceo. • Grupos con distintos docentes a cargo. • Alumnos con notas de suficiencia. • Alumnos con notas de insuficiencia.

2.3. Acceso e ingreso al campo

En una primera instancia previa al ingreso al campo, se elevó una carta al Consejo de Educación Secundaria solicitando autorización para realizar la investigación en los centros elegidos. Luego se asistió a los dos liceos para presentar la idea de realizar una investigación allí y además para conocer a las personas que colaborarían en el proceso. El hecho de ir en persona a informar la intención de realizar una investigación en los centros, corresponde a un aspecto de la ética de todo el proceso.

Watt (1995) explica que es necesario revisar cuestiones éticas que puedan aparecer en la investigación en un primer momento en que se está planificando el estudio.

En el caso de los dos centros el recibimiento fue muy bueno y se observó una disposición favorable para colaborar tanto por parte de dirección como de los adscriptos y profesores. En un liceo se pudo conocer a la PAD (Profesora Articuladora Departamental) de inglés de la zona quien se puso a disposición. También se tomó contacto con la inspectora de institutos y liceos de unos de los centros quien explicó la importancia de contar con la autorización remitida por el Consejo de Educación Secundaria para poder ingresar al campo.

Antes de comenzar con el trabajo de campo, fue necesario considerar algunos aspectos éticos como por ejemplo solicitar el consentimiento a las personas necesarias para aplicar los instrumentos. En este caso se explicó previamente a los docentes de los grupos que se estaba realizando una investigación y se les solicitó autorización para retirar a los estudiantes de clase para poder aplicar los instrumentos. A su vez, se les explicó a los profesores que se pondría a su disposición los datos obtenidos y los resultados de la investigación, hecho que Watt (1995) menciona también forma parte de la ética de la investigación. En el proceso de recolección de datos también se procuró comunicar a los padres sobre la participación que iban a tener los estudiantes y pedirles autorización para la misma (se incluye una copia de la carta que se le envió a los padres por motivo de la realización de la encuesta en el ANEXO 5, y por motivo de la entrevista en el ANEXO 6). En algunos casos la autorización a participar fue brindada por los padres por medio de una conversación telefónica.

Una vez contemplados los aspectos anteriormente mencionados y con la autorización expedida por el Consejo de Educación Secundaria, se pudo realizar la entrada al campo.

2.4. Reseña del contexto de cada liceo

A la hora de conocer lo que los estudiantes tienen para decir acerca de las prácticas de enseñanza, es preciso tener presente que esas prácticas se llevan a cabo en un contexto específico: grupo, turno, institución educativa, situación educativa, ciudad, entre otras (Fenstermacher y Soltis, 1999; Coll y Sánchez, 2008; Tenti Fanfani, 2012); y es esa característica de situación específica que tiene la práctica la que la convierte en difícil de definir y analizar, y por la cual no se puede generalizar. Por ese motivo, a continuación se presentará una breve reseña de las características generales que presentan los contextos de cada uno de los casos de esta investigación.

2.4.1. Reseña del liceo Azul

"Al llegar al liceo, hay un grupo de cinco alumnos en la puerta. Dos de ellos están produciendo una música que escucho desde antes de comenzar a subir la escalera. Uno de los alumnos está tocando la guitarra y el otro la armónica. El clima que se trasmite es de serenidad y disfrute." (Bitácora de recolección de datos).

En lo referente al liceo Azul, para poder elaborar una caracterización del mismo, se entrevistó a una docente que hace años ejerce sus funciones allí. A su vez, se consultó una página web que tiene el centro educativo a la cual se puede acceder desde la página web del Consejo de Educación Secundaria (CES) introduciendo el nombre del liceo.

Al igual que todos los liceos de este tipo en Montevideo, el liceo Azul es exclusivo de segundo ciclo. Existen tres turnos. En cuanto a lo edilicio, es un liceo amplio y espacioso. Sus pasillos son anchos y las paredes tienen citas de cantantes y autores famosos. Otras paredes fueron pintadas por los alumnos quienes realizaron distintos murales. También se cuenta con un patio grande.

En el liceo hay tres laboratorios: uno de química, uno de física y uno de biología, así como una sala de informática, un gimnasio y un salón de uso múltiple. También tiene una cantina y una fotocopiadora que es atendida por los estudiantes.

Al igual que en la mayoría de los liceos de segundo ciclo de Montevideo, los docentes son egresados de Institutos de Formación Docente y por lo tanto el liceo cuenta con un plantel bastante estable.
Existe una página web del liceo que presenta información importante para los estudiantes, como por ejemplo horarios de actividades y de clases de apoyo; material subido por algunos profesores, los nombres de los adscriptos con los grupos que tienen a cargo cada uno de ellos; entre otros. La página web es "amigable", en el sentido de que es de fácil acceso y es atractiva para los jóvenes.

En lo referente a su alumnado, el liceo Azul recibe estudiantes de más de trece barrios distintos y por lo tanto de múltiples liceos de primer ciclo. Los estudiantes fueron descriptos por la profesora entrevistada:

> "*El alumnado cambió muchísimo, muchísimo desde todo punto de vista. Eh bueno tenemos un alumnado que es muy diverso, digamos que la diversidad es lo común (…) Hoy lo normal es la heterogeneidad. Por eso consideramos que uno educa en y para la diversidad. En lo que refiere a los adolescentes en general, eh, no tienen disciplina de estudio, no tienen herramientas de estudio."* (Anexo 7, líneas: 20-26).

También se señala de los alumnos que: *"tienen baja tolerancia a la frustración"* por lo que prefieren *"re-cursar"* porque no se presentan a rendir los exámenes, y existe en ellos una falta de motivación importante. A su vez, los estudiantes no encuentran a los contenidos que se enseñan de su interés. Por otro lado, los alumnos son caracterizados por la docente como: *"cálidos"* y *"humanamente ricos"* (Anexo 7, líneas 31 y 46 respectivamente).

2.4.2. Reseña del liceo Verde

"Al pasar el portón de entrada e ingresar en el hall se observa el patio el cual está muy tranquilo. Solamente hay unos poquitos alumnos. La sensación es de mucho orden y tranquilidad." (Bitácora de recolección de datos).

Con el fin de poder realizar una descripción del liceo Verde, se le consultó a la docente entrevistada en este liceo. También se ingresó a la página web del mismo, que al igual que la del liceo Azul, se accede desde la página web del CES introduciendo el nombre del liceo.

Es un liceo únicamente de segundo ciclo y cuenta con dos turnos, los cuales tienen varios grupos para los niveles: cuarto, quinto y sexto. La cantidad de alumnos por grupo en el turno matutino es superior a la del turno vespertino. En el turno matutino el promedio de los grupos de cuarto año es de 37 alumnos, mientras que en el turno vespertino es de aproximadamente 22.

El liceo es grande, cuenta con un patio muy amplio y consta de tres plantas. Se cuenta en sus instalaciones con tres laboratorios: uno de física, uno de química y otro de biología. También hay una sala de informática, una biblioteca y un salón de uso múltiple.

El cuerpo docente está constituido por docentes egresados de Institutos de Formación Docente, y corresponde también a un plantel en el que se genera poca movilidad de profesores año a año.

En lo referente al alumnado, la docente entrevistada señala que: *"la realidad de los estudiantes cambia según el turno"* (Anexo 8, línea: 5) y además se afirma que los estudiantes son muy cálidos. Asimismo se señala como otra característica de los estudiantes el distinto nivel de inglés que presentan.

2.5. Recolección de datos

La recolección de la información se realizó utilizando varios instrumentos: encuestas, entrevistas, grupos de enfoque e ilustraciones, y se desarrolló en el período correspondiente a setiembre, octubre y noviembre (incluyendo el proceso de presentación del proyecto a los liceos y de negociación). Los instrumentos que se utilizaron fueron pensados considerando que la información que se obtuviera a partir de ellos respondiera a los objetivos de la investigación: "¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria segundo sobre las prácticas de enseñanza de inglés?"; "¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que los estudiantes consideran que favorecen su aprendizaje? y ¿Por qué?"; y "¿Plantean los estudiantes que existen diferencias entre las prácticas de enseñanza de inglés en primer y segundo ciclo?"

Hernández Sampieri et al. (2010: 439) señalan que se logra una mayor amplitud, profundidad y riqueza en los datos si se utilizan distintos métodos de recolección de la información. A la utilización de distintas fuentes y métodos para la recolección de los datos los autores la denominan *"triangulación"*.

En el momento de la recolección de datos, si bien se procuró por ejemplo que estudiantes con distintas calificaciones realizaran la encuesta, en todo momento se contempló y respetó la voluntad del alumno de participar de la investigación, hecho que se considera fundamental en toda instancia que implique la participación de los jóvenes: *"El acto de participar debe ser voluntario; la obligatoriedad contradiría la esencia del derecho"* (UNICEF, 2006: 61). Además este accionar corresponde a un aspecto de la ética de la investigación.

A la hora de seleccionar las técnicas que se iban a utilizar, fue primordial pensar en la muestra con la que se trabajaría para tomar una decisión que lograra captar la esencia de la forma de expresión adolescente, y así los resultados serían fehacientes con la naturaleza de los jóvenes y de sus percepciones sobre la educación. De esta forma se decidió realizar grupos de enfoque para que los estudiantes pudieran dar su opinión en un intercambio entre compañeros. A su vez, se incorporó un instrumento similar a una encuesta pero con una ilustración para que aquellos estudiantes que fueran más tímidos en la expresión oral, tuvieran la oportunidad de plasmar su visión en la imagen (ANEXO 4). A este aspecto de la participación se refiere UNICEF (2006) cuando expone: *"[…] reconocer y legitimar la pluralidad de formas de expresión propias, pese a que no condigan con las preferencias adultas".*

En referencia a la primera de las técnicas mencionadas, la encuesta, Yuni y Urbano (2007) plantean que es el instrumento que se usa cuando se busca recolectar información de grupos extensos. Esta característica permite que sea una técnica de ágil aplicación, pero también limita la información que

se puede obtener. Por este motivo, además de encuestas, se aplican entrevistas para obtener otro tipo de datos y una mayor profundidad de los mismos.

Antes de comenzar con la encuesta, se brindaron las instrucciones a los alumnos de cómo se debía completar y se explicó que los datos eran confidenciales y que no se identificaría a nadie a través de la misma Este aspecto era importante para que los estudiantes se sintieran tranquilos y respondieran con total libertad y a su vez, refiere a otro aspecto de la ética de la investigación, *"ningún individuo o institución debe ser identificado de ninguna forma sin consentimiento"* (Watt, 1995: 1).

Hernández Sampieri et al. (2010: 217) definen la encuesta como: *"un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir."* Considerando que en el caso de esta investigación la encuesta se aplicó a estudiantes, se incluyó un gran número de preguntas cerradas para facilitar la tarea a los alumnos y evitar que les resultase tediosa. Sin embargo, en cada pregunta cerrada se incluyó una pregunta abierta: "¿Por qué?", que brindara la posibilidad de que los estudiantes se explayasen si lo consideraban necesario.

Existen preguntas en la encuesta en las cuales era muy difícil determinar las posibles opciones que los encuestados pudieran querer responder. Por ese motivo se incluyeron algunas preguntas abiertas porque se trató de evitar favorecer la elección de una opción sobre otras en temas que apelaban a la opinión personal. (Se incluye una copia de la encuesta en el ANEXO 1).

Con el objetivo de pilotear el instrumento, se aplicó la encuesta a un grupo de catorce estudiantes de cuarto año de segundo ciclo en un colegio privado de Montevideo, el día 8 de agosto del 2013. Se considera como muy positiva la realización de esta prueba, puesto que surgieron varios datos a tener en cuenta en la aplicación de la encuesta. Por un lado, en referencia al tiempo, se pudo observar que con una explicación detallada de las instrucciones llevó más tiempo del programado. Además, en una pregunta se notó falta de claridad, puesto que varios estudiantes pidieron que se les volviera a explicar. Si bien en la elaboración de la encuesta se tomó en cuenta que las preguntas fuesen: *"claras, precisas y comprensibles"* (Hernández Sampieri et al., 2010: 225) a partir de que surge esta duda, se decidió realizar algunos cambios en las preguntas con el fin de simplificarlas; especialmente en la consideración de la edad de los estudiantes que iban a realizar la encuesta. En conclusión, la aplicación de esta prueba fue motivadora, sobre todo porque la información recogida y la experiencia en sí misma resultaron ser de gran interés.

Otra de las técnicas que se utilizó fue la entrevista (ver ANEXO 2). Yuni & Urbano (2007, vol. 2: 79) explican sobre la entrevista que: *"[…] se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunitaria"*. La entrevista, plantean los autores, presenta una ventaja que es la posibilidad de referirse a situaciones ubicadas en variados contextos y

en distintos momentos en el tiempo. Este aspecto es importante en la presente investigación puntualmente, ya que una de las preguntas se refiere a si los estudiantes encuentran diferencias entre un ciclo y otro, lo que de alguna manera remite al pasado.

Asimismo, Yin, R. (2003: 89) plantea que la entrevista es una de las fuentes más importantes de información en el estudio de casos. La entrevista, según el planteo del autor, tendrá la forma de una conversación guiada, es decir de una entrevista semiestructurada. Se realizaron veintiséis entrevistas semiestructuradas puesto que se considera que con ese número es factible que se alcance la saturación. Mejía Navarrete, J. (2000: 172, 171) parafraseando a Bertraux & Bertraux-Wiame (1993: 250) señala que:

> *"La saturación del conocimiento, supone que se han establecido las pautas estructurales que subyacen a un determinado conjunto de procesos sociales, y los nuevos casos no introducen correcciones ni complementos al conocimiento de la realidad estudiada, sólo repiten el contenido de la pauta social definida"*.

Explica el autor que el punto de saturación colabora en la determinación del tamaño de la muestra cualitativa. A su vez, Kvale, S. (2011) señala que el número de entrevistas necesarias a realizarse depende del propósito de la investigación. El autor establece que lo común en los estudios cualitativos que no buscan realizar una generalización, como es el caso del presente estudio, lo usual es realizar en torno a "15±10" entrevistas (Kvale, 2011:71) lo que justificaría la realización de 26 entrevistas. Además se suma el hecho que se comenzó con el ordenamiento de la información, así como con el análisis de la misma, en forma conjunta con la recolección de los datos; por lo que se pudo ir apreciando qué información añadía cada entrevista y así determinar cuándo dejaban de realizaban aportes nuevos.

Se efectúa una prueba de la entrevista con una alumna de cuarto año de un liceo privado de Montevideo el día 11 de setiembre. La entrevista se desarrolla en forma fluida y la alumna demuestra comprender las preguntas. Solamente se deciden simplificar algunas de las preguntas para que no queden tan extensas. La entrevista fue más breve de lo previsto, demoró aproximadamente unos trece minutos.

Con la aplicación de las entrevistas se realiza una exploración más profunda del problema de investigación. Este aspecto colabora a aportar validez a la investigación en la medida en que se triangulan los datos obtenidos con uno y otro instrumento. Richards, K. (2003) explica que las entrevistas cualitativas en la actualidad ya no corresponden meramente a preguntas y respuestas, sino que son eventos interactivos.

En el momento de la aplicación de las encuestas, se dejó un talón al final para que los estudiantes que quisieran se ofrecieran a ser entrevistados más adelante. Este talón se separó luego de la encuesta para que no se pudiera identificar a quiénes la realizaron. Las entrevistas que se realizaron fueron algunas del tipo formales, según la definición de Richards (2003), en el sentido que fueron fijadas de antemano con el estudiante y se estableció también la hora y lugar donde se desarrollaría. Sin embargo, también se realizaron entrevistas en forma espontánea a estudiantes que manifestaron voluntad de participar y no realizaron la encuesta. Se tomaron en cuenta los datos obtenidos en las encuestas para la formulación de las preguntas en las entrevistas, en la consideración que las primeras podían servir como un insumo importante para planificar las segundas. Finalmente, las entrevistas fueron grabadas para poder prestar total atención al entrevistado.

En esta investigación la información que se obtiene es proveniente de los estudiantes que corresponden a adolescentes de entre quince, dieciséis, diecisiete y dieciocho años. Por este motivo, fue necesario tener este dato presente a la hora de seleccionar las técnicas, porque los adolescentes se podían sentir cohibidos para contestar preguntas en forma individual. Es probable que se sintieran más cómodos participando con otros compañeros, y el grupo de enfoque es una técnica beneficiosa para este estudio en ese sentido.

Hernández Sampieri et al. (2010: 425) señalan que los grupos de enfoque: *"[…] consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas) en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado o informal, bajo la conducción de un especialista…"* Se explica que lo importante es analizar la interacción entre los participantes, lo cual también se realiza. Taylor y Bodgan (1998: 139) explican que el investigador aplica un enfoque no directivo y las personas hablan sobre las preguntas *"en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes"*.

Se realizaron cuatro grupos de enfoque, tres en un liceo y uno en el otro. En cuanto a la cantidad de alumnos, en el liceo más grande se conformaron dos grupos de tres estudiantes y uno de cinco; y en el otro liceo se realizó un grupo con cinco alumnos. Los estudiantes que integraron los grupos de enfoque no fueron los mismos que realizaron la encuesta, ni la entrevista, sino que se llegó a ellos a través de consultar a los alumnos que realizaron la encuesta y la entrevista. Este fue un cambio que se realizó en el momento de desarrollo de la recolección de datos, debido a que fue difícil poder coordinar y concretar horarios con todos los estudiantes que se ofrecieron en las encuestas. Igualmente, resultó ser un aspecto positivo puesto que se pudo abarcar mayor cantidad de estudiantes con sus propios puntos de vista.

En cuanto a los grupos de enfoque se puede llegar a pensar que si se realizan con alumnos que se conocen, los resultados pueden ser muy distintos a un grupo en el cual los estudiantes no se conocen

y por lo tanto no tienen confianza entre ellos. Kitzinger, J. (1994: 105) plantea la utilidad que tiene el utilizar grupos *"pre-existentes"* porque proveen uno de los contextos sociales dentro de los cuales se toman decisiones y se forman ideas, es decir que son contextos de interacción bastante naturales. En el caso de esta investigación se dieron los dos tipos de grupos, con estudiantes que se conocían y compartían la clase, con otros que se conocían y no estaban en la misma clase, y finalmente también entre estudiantes que no se conocían.

El mismo día que se prueba la entrevista (11 de setiembre), se decide probar el instrumento del grupo de enfoque. Se llevó a cabo con tres alumnas de cuarto año del mismo liceo privado de Montevideo. Las alumnas comenzaron a hablar en forma bastante natural sobre las preguntas que se le propusieron (ver ANEXO 3). En alguna oportunidad fue necesario hacer referencia a las preguntas porque se estaban alejando del tema propuesto, hecho que se considera como favorable porque refleja que el intercambio que se estaba llevando entre ellas era genuino, prácticamente olvidándose de la situación en la que se encontraban. La experiencia resultó sumamente interesante, puesto que las alumnas a través de sus palabras demostraron tener conocimiento de lo que implicaba una clase de inglés que favorecía el aprendizaje. A su vez, cada alumna expresaba ideas distintas acerca de las preguntas, lo que permitió obtener gran diversidad en las respuestas. Al respecto, Kvale (2011:101) señala que la importancia de las *"entrevistas de grupo de discusió*n" como las llama, es proponer puntos de vista diferentes sobre una cuestión y no llegar a un consenso sobre los temas tratados.

Una vez que se finalizó con el grupo de enfoque, se solicitó a las alumnas que completaran la ilustración de una "típica clase de inglés" como se denomina a esta técnica (ver ANEXO 4). Acerca de cómo surge la idea de crear este instrumento, se puede decir que a partir de una técnica planteada en Hernández Sampieri et. al (2010: 584), se decidió diseñar un instrumento similar que se adaptase a las características de quienes iban a realizar las técnicas. En lo que refiere a la incorporación de la ilustración, Banks, M. (2010:154) señala: *"Muy a menudo, la adición de métodos visuales puede aportar una dimensión añadida, particularmente en dominios en que el conocimiento buscado está más allá del ámbito del lenguaje".* Al ser el objetivo de esta investigación conocer la percepción de los estudiantes, se estaría en la situación planteada por Banks. En algunos casos se apeló a la obtención de respuestas en forma oral y escrita, como fue el caso de la aplicación de la encuesta, la entrevista individual y el grupo de enfoque, y en otra ocasión se procuró obtener una respuesta que se manifestara a través de una imagen. De esta forma, se considera que la implementación de este instrumento permitió realizar un abordaje desde otro punto de vista y por lo tanto más amplio, así como brindar mayor información sobre la percepción de los estudiantes.

Se evalúa como muy positiva la realización del piloto del instrumento de la ilustración, puesto que se considera que si los estudiantes se toman su tiempo para completarla, pueden surgir elementos muy importantes. Además, a partir de esta práctica se evidenció que era preciso el realizar algunos

ajustes. Esto se debe a que mientras se les explicaba las consignas a las alumnas, hubo que aclarar que podían agregar los elementos que consideraran necesarios en la ilustración para que la misma reflejara una típica clase de inglés. Posteriormente se consideró que era más práctico que se realizara esa explicación directamente en forma escrita en la consigna que incluye el instrumento.

Lo que resulta interesante al comparar las tres ilustraciones que completaron las alumnas es que todas ellas son muy distintas. Una de las estudiantes se tomó su tiempo para completarla y antes de entregarla volvió a revisar a ver si se había olvidado de algo. En los otros casos también se notó que hubo interés al realizarlas. Dos de las alumnas sintieron necesario agregar algunos dibujos a la ilustración para que realmente representara una clase de inglés. Se estima que el instrumento fue muy beneficioso para esta investigación puesto que pudo brindar elementos distintos a los provistos por las demás técnicas.

2.6. Análisis de datos

Una vez recabados los datos, se procedió con el proceso de análisis de los mismos. Yuni y Urbano (2006:37) definen al análisis de datos como: *"una serie de manipulaciones y transformaciones conducentes a que estos adquieran significado en el marco del problema y los objetivos que se han planteado en la investigación".*

En este estudio se procuró ir ordenando la información una vez que se fue obteniendo, sin esperar a la finalización de la recolección. Richards (2003) plantea que el análisis en el estudio cualitativo no es una fase diferente sino que está presente a lo largo de todo el proceso de investigación. En este proceso es necesario, al analizar los datos, el aceptar la posibilidad de que existan interpretaciones alternativas a las realizadas por el investigador. Este aspecto se refiere a la ética de la investigación (Watt, 1995).

En primer lugar se ordenaron los registros, comenzando con las encuestas. Se crearon planillas en el programa Excel en donde se registraron las respuestas a las distintas preguntas. Luego, se utilizó un documento Word para registrar las respuestas a las preguntas abiertas y los comentarios que realizaron los estudiantes de las preguntas cerradas (vale recordar que todas incluían la pregunta "¿Por qué?"). Con las ilustraciones, se procedió del mismo modo que con las encuestas, ingresando el registro de las respuestas en una planilla de Excel.

En cuanto a las entrevistas y a los grupos de enfoque, se comenzó por la transcripción de los mismos. Una vez pronta la versión en el procesador de texto de Word, se los numeró. Además se cambiaron los nombres de los estudiantes, demás personas mencionadas en los instrumentos, así

como de los liceos a que se hacía referencia a través de la utilización de seudónimos. Se creó un sistema de códigos para referirse a ellos al realizarse el análisis (tabla 2):

A partir de tener organizados los datos, se comenzó a leer las entrevistas y a realizar anotaciones al margen de las mismas. A continuación, se leyeron los apuntes realizados y se empezó a buscar similitudes, así como reiteraciones. Se escribieron etiquetas a los comentarios, las que corresponden a las primeras agrupaciones que condujeron luego a determinar categorías. El mismo procedimiento se realizó con los grupos de enfoque.

Tabla 2 Códigos asignados a los estudiantes, liceos y datos en general.

Sistema de códigos para referirse a los estudiantes, liceos y datos	**Ejemplos:**
LA - Liceo Azul **LV** - Liceo Verde **E** - Estudiante	
EN - Entrevista	**LAEN1** - Liceo Azul Entrevista 1 **LVEN1** - Liceo Verde Entrevista 1
GE - Grupo de Enfoque	**LAGE1** - Liceo Azul Grupo de Enfoque 1 **LAGE1E1** - Liceo Azul Grupo de Enfoque 1 Estudiante 1. **LVGE** - Liceo Verde Grupo de Enfoque (no lleva numeración puesto que se realizó un sólo grupo de enfoque en este liceo). **LVGEE1** - Liceo Verde Grupo de Enfoque Estudiante 1

En lo referente a las encuestas, en base a las planillas creadas en Excel, se realizaron los gráficos correspondientes.

Las ilustraciones fueron abordadas de distinta manera según cada pregunta. Los datos cualitativos fueron registrados en Word. Por otro lado, también se realizó un análisis interpretativo en la pregunta que refería a completar la imagen. Para ello, se consultó bibliografía que aportara información sobre análisis de imágenes y se solicitó la participación de una Licenciada en Psicología. Se consideró que un psicólogo era el profesional calificado para realizar interpretaciones de imágenes como esta. Con la información cuantitativa que aporta el instrumento se crearon cuadros y se realizó un análisis cualitativo.

A continuación, a partir de considerar las preguntas de investigación, se comenzó a comparar los resultados obtenidos en cada instrumento (ver tabla 3). Hernández Sampieri et al. (2010:589) se refieren a esta etapa en la investigación mixta señalando que primero se realizan inferencias para

cada tema de cada tipo de datos, cuantitativos y cualitativos, y finalmente se obtienen las mixtas a las que denominan *"metainferencias"*. Los autores retomando a Brymann (2007) señalan la importancia de vincular y conectar los datos obtenidos a nivel cuantitativo y cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2010: 592).

Yuni y Urbano (2006) plantean que el análisis corresponde a una actividad reflexiva del investigador. De igual modo Coffey, A. y Atkinson, P. (2003: 12) consideran que:

> *"el análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva; el proceso analítico debe ser amplio y sistemático pero no rígido, los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el total; y los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismos. Como un todo, el análisis es una actividad inductiva guiada por los datos".*

De acuerdo a esta definición, cuando se realiza la codificación de los datos, las categorías elaboradas se deben ajustar a la información y no la información a las categorías. Del mismo modo, Boeije, H. (2010:76) señala acerca de la información en la etapa de análisis:

> *"La información no es mecánicamente separada y organizada en categorías predeterminadas; mejor que ello, qué categorías son generadas es decidido principalmente durante el proceso de análisis a partir de lo que aparece en la información. El ordenamiento, nombramiento y categorización van de la mano."*

A su vez, Robson, C. (2002: 489) explica que existen diferentes posibilidades para establecer categorías en el análisis cualitativo. Si bien algunos investigadores adoptan un enfoque que integra el uso de categorías apriorísticas, otros, como es el caso en este trabajo, deciden tomar una posición basada en la teoría fundamentada, siendo entonces la inducción la única fuente para la creación de categorías.

Como resultado del análisis de las distintas fuentes de información surgieron categorías. En una etapa posterior se asociaron las categorías y se agruparon, por lo que el número de las mismas se redujo. De esta forma emergieron las categorías finales. Es así como se estuvo en condiciones de interpretar el significado de las categorías y de comenzar con la etapa de discusión de los resultados (en el esquema 2 se presenta un resumen del proceso de análisis efectuado).

Cabe destacar que también se realizaron dos entrevistas a docentes, una en cada liceo, y a tres informantes calificadas, a los cuales se les hará referencia de la siguiente manera:

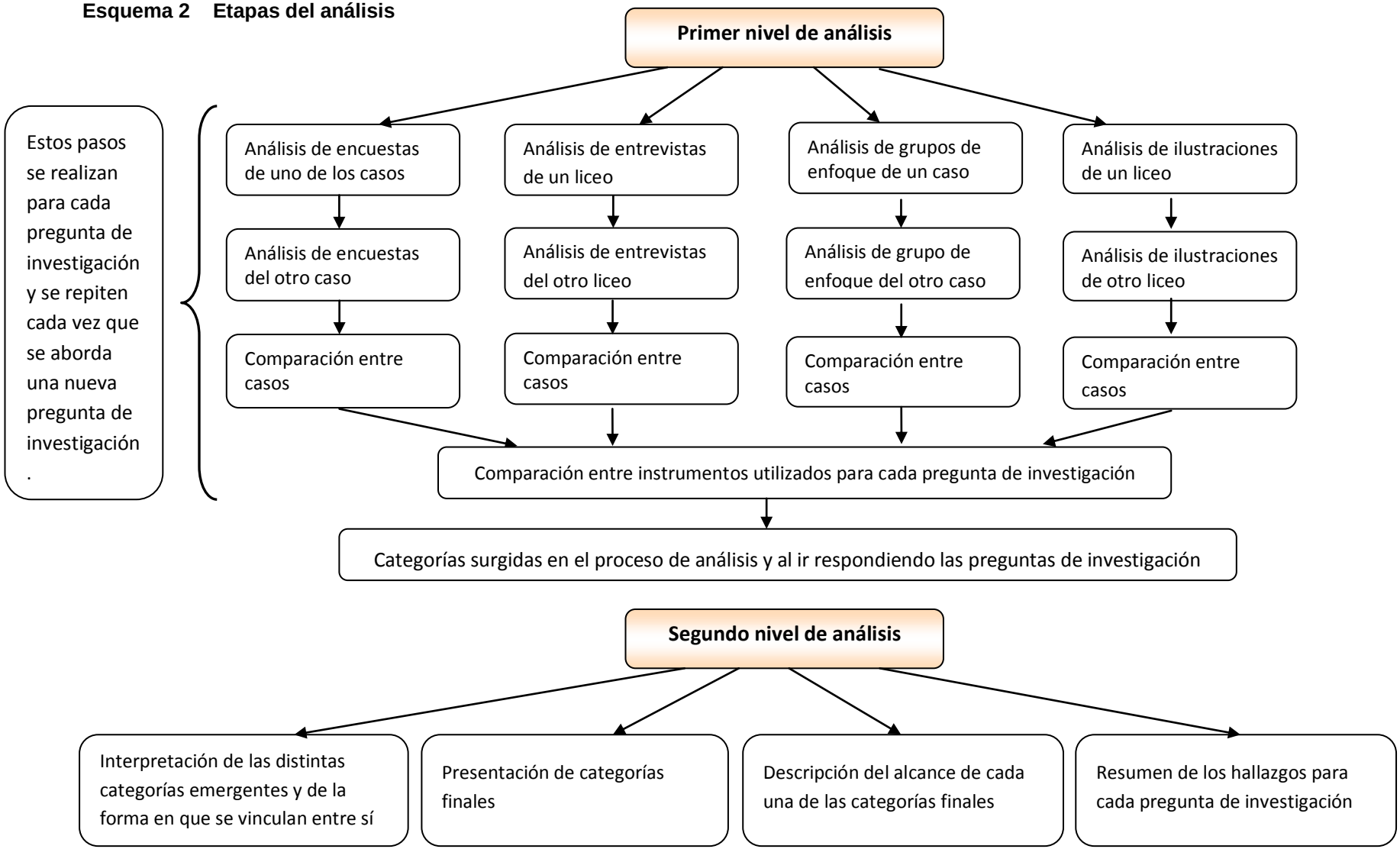
-Informante calificada 1 – Docente referente en la enseñanza de inglés
-Informante calificada 2 – Investigadora – Marcela Román
-Informante calificada 3 – Licenciada en Psicología

Con respecto a la informantes calificada número 1, corresponde a una docente con amplia trayectoria en la enseñanza de inglés en educación secundaria, así como en formación docente. Se consideró importante tener la perspectiva de una docente acerca de las prácticas de enseñanza de inglés en secundaria, motivo por el cual su participación es fundamental.

La informante calificada número dos es una especialista extranjera que cuenta con una importante experiencia en la conducción de investigaciones acerca del tema de la percepción de los estudiantes. Sus puntos de vista corresponden a un gran aporte acerca de este tema sobre el cual la literatura no abunda en este momento.

Finalmente la informante calificada número tres es una Licenciada en Psicología que posee experiencia en la aplicación e interpretación de tests en adolescentes, así como en el trabajar con esta franja etaria. Por este motivo, la informante brindó información relevante acerca de los datos que las ilustraciones podían aportar al estudio, así como sobre la forma de abordar la interpretación de las imágenes.

Esquema 2 Etapas del análisis



2.7. Validez y confiabilidad

Con respecto a los criterios de validez del instrumento, Ruíz Bolívar (2011: 1) esboza una definición de validez: *"…la exactitud con que pueden hacerse mediciones significativas y adecuadas con un instrumento, en el sentido de que mida realmente el rasgo que pretende medir"*. Cortés, G. (1997: 78) explica que lo que hace que una investigación cualitativa pueda ser considerada válida, es: *"la capacidad de explicar el fenómeno en profundidad"* y señala que ello se logra básicamente con *"la presencia crítica del investigador en el contexto de ocurrencia del fenómeno en estudio así como a través de la triangulación de las fuentes de información"*. Se puede decir que en este estudio se contemplaron ambos aspectos: la presencia del investigador aplicando los instrumentos, la realización de métodos mixtos para poder contemplar el fenómeno con mayor amplitud y la posterior triangulación de los instrumentos.

El tema de la validez está estrechamente vinculado con el de la confiabilidad. Yin (2003: 37) plantea que el objetivo que persigue la confiabilidad es minimizar los errores y sesgos en un estudio y señala que la confiabilidad implica que si un investigador en el presente sigue los mismos procedimientos que se describieron por un investigador anterior y dirige el mismo estudio de casos, este investigador debe llegar a los mismos hallazgos y conclusiones. Teniendo en cuenta lo expuesto por el autor, en esta investigación se procuró realizar un informe detallado de las distintas etapas de la investigación.

Cortés, G. (1997) retomando a Patton (1990) establece que existen distintas formas de asegurar la validez y la confiabilidad de los resultados en la investigación cualitativa, y señala que algunas de esas formas se vinculan con el investigador, otras con la recolección de datos y otras con el análisis de la información. Por un lado, el investigador en la investigación cualitativa es consciente que su participación no es neutra, y el reconocimiento de este hecho es una forma de controlarlo. A su vez, el investigador debe ser muy claro en su exposición de los pasos que se siguieron para realizar la investigación, su posición respecto a la misma, e incluso reconocer si pueden existir prejuicios, sesgos, que podrían emerger en el momento del trabajo de campo. La autora agrega que la triangulación de fuentes metodológicas o de investigadores colabora a otorgar mayor confiabilidad a los resultados; en el caso de este estudio se realizó una triangulación entre métodos de recolección de datos; y también una triangulación en el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.

2.8. Ética de la investigación

Wellington, J. (2000: 54) plantea en cuanto a la ética que*: "es un principio moral o un código de conducta el cual gobierna lo que la gente hace. Está vinculado con la forma en que la gente actúa o*

se comporta." Se considera que lo que implica la ética en la investigación, es un aspecto que debe estar presente desde el momento de comenzar con el diseño del estudio y debe atravesar todo el proceso en cada decisión que se tome. Por ese motivo, se hará una referencia a la ética siempre que surja pertinente de acuerdo al tema que se esté exponiendo. Como señala Watt (1995: 1): *"Encontrar criterio ético conduce no solamente a una conciencia investigativa clara pero a una mejor investigación".*

En el caso de esta investigación desde que se realizó la entrada al campo se tuvieron en cuenta aspectos éticos. De esta forma, se le explicó a las distintas personas que colaborarían con el proceso de recolección de datos en los liceos: directores, adscriptos, profesores y estudiantes, en qué consistía la investigación y la importancia de poder entrevistar a los estudiantes. A su vez, se envió una nota a los padres explicando esta situación y en otros casos se comunicó con ellos por vía telefónica. Además, se pidió que los padres autorizaran la participación de los estudiantes en las instancias de aplicación de los instrumentos.

También se explicó que las respuestas brindadas iban a tener carácter de anónimas y confidenciales. Para ello se utilizaron seudónimos en las respuestas en los distintos instrumentos, se cambiaron los nombres, apellidos y liceos mencionados. Asimismo para referirse a los dos casos se utilizaron los seudónimos: "Liceo Azul" y "Liceo Verde" para evitar que sean identificados.

En lo referente a la muestra con la que se trabajó, si bien se procuró abarcar diversidad en cuanto a la situación de los estudiantes (que pertenecieran a distintos grupos, con distintos niveles de inglés, diferentes turnos, etc.) se priorizó que los estudiantes seleccionados a partir de estas pautas quisieran participar de la investigación y se sintieran cómodos en las distintas instancias. La selección misma de la muestra también responde a un aspecto ético, puesto que se contempló que los datos obtenidos pertenecieran a estudiantes heterogéneos.

Otras consideraciones que se tuvieron presentes fueron por ejemplo, el utilizar diversos instrumentos para que se pudiera realizar una triangulación con mayor amplitud de datos. Al respecto Blaxter, L., Hughes, Ch. y Tight, M. (2007:199) señalan: *"Como investigador, tiene el deber ante sí mismo, ante sus colegas, ante los sujetos investigados y ante el público que leerá su trabajo, de actuar con responsabilidad durante el proceso de recolección, análisis y difusión de los datos."* En este sentido se considera que se procuró actuar con compromiso, describir con bastante exactitud los caminos recorridos en la investigación, así como trasmitir con gran rigurosidad los hallazgos obtenidos.

2.9. Calendario de ejecución del estudio

	Diciembre (2012) Enero – Marzo (2013)	**Abril - Junio**	**Julio - Setiembre**	**Octubre- Diciem-bre**	**Enero – Febrero (2014)**	**Set. - Diciem-bre**	**Enero – Abril (2015)**
Elaboración del proyecto							
Ampliación del estado de la cuestión							
Definición metodológica							
Diseño de instrumentos							
Prueba de los instrumentos							
Trabajo de campo							
Ampliación del marco teórico							
Análisis de datos							
Respaldar los datos obtenidos con marco teórico							
Ultimar detalles de la investigación							
Elaboración del informe final							

3. Análisis de datos y resultados

En la recolección de datos se utilizaron los instrumentos: encuesta, entrevista individual, grupo de enfoque e ilustración. La aplicación de esos instrumentos permitió relevar datos cuantitativos así como cualitativos y por lo tanto realizar un abordaje holístico del tema. Una vez ordenados y prontos los datos, se organizaron las preguntas de cada instrumento de acuerdo a su funcionalidad para responder las preguntas de investigación (ver tabla 3). La tabla 3 presenta por un lado los objetivos y las preguntas de investigación, y por el otro las preguntas que se utilizaron de cada instrumento que se aplicó para responder a esas preguntas de investigación (los números corresponden a la numeración que tenían esas preguntas en los instrumentos, ver ANEXO: 1, 2, 3 y 4). A partir de contar con las preguntas ordenadas y distribuidas, se comenzó con el análisis de la información.

En una primera etapa, los hallazgos serán presentados siguiendo el orden de los objetivos de la investigación. Se realizará una exposición de los resultados obtenidos a partir de cada instrumento y de los resultados de las triangulaciones realizadas.

En una segunda etapa o etapa de discusión (capítulo 4), primero se presentarán las categorías derivadas de entre todas las categorías surgidas y se analizará lo que ellas implican; y finalmente se discutirán los hallazgos obtenidos para cada pregunta de investigación.

Tabla 3 Matriz: Objetivos y Preguntas de investigación – Preguntas de cada instrumento

Instrumento: / Objetivos- / Preguntas:	Encuesta	Entrevista	Grupo de enfoque	Ilustración
Explicitar las características que los estudiantes le otorgan a las clases de inglés. **¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria de dos liceos de Montevideo sobre las prácticas de enseñanza de inglés?**	**Preguntas:** 9-¿Qué grado de utilidad presenta para ti el aprender inglés? 10-¿Cómo calificas la enseñanza de inglés en educación secundaria? 11-¿Con qué frecuencia por semana crees que se realizan éstas actividades en las clases de inglés? 12-A las clases de inglés en el liceo las disfrutas…	**Preguntas:** 2-Consideras que es importante aprender inglés? ¿Por qué? 3-¿Cómo ves a la enseñanza de inglés en los liceos? 7-¿Qué forma de trabajar en la clase es la que te resulta más útil para aprender inglés?	**Preguntas:** 1-¿Cómo ven ustedes a las clases de inglés?	**Preguntas:** -Materiales que se utilizan. -Nota que le asignan a las clases de inglés. -Opinión sobre la clase de inglés. -Dibujo de los rostros del profesor y los alumnos indicando cómo se siente cada uno en la clase.
Describir y analizar los factores que observan los estudiantes como importantes en una buena práctica de enseñanza. **¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que los estudiantes consideran que favorecen su aprendizaje? ¿Por qué?**	13-¿Qué es lo que más te gusta de las clases de inglés? O ¿qué es lo que menos te gusta? 14-¿Qué tanta utilidad presentan estas actividades de clase para ayudarte a aprender el idioma? 15-¿Consideras que existe alguno de estos problemas en las clases de inglés en secundaria?	4-¿Qué clase de problemas enfrentaste como estudiante de inglés? 6-¿Cuál sería el principal problema que te gustaría que se resolviera? 7-¿Qué forma de trabajar en la clase es la que te resulta más útil para aprender inglés? 8-¿Qué es lo que más te gusta de las clases de inglés? ¿Por qué? 9-¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Por qué?	2-¿Cuáles son tus actividades preferidas en las clases de inglés?	-Lo que más te gusta de las clases y lo que menos te gusta.

Identificar las diferencias que encuentran los estudiantes entre las clases de inglés de primer ciclo y las de segundo ciclo. **¿Plantean los estudiantes que existen diferencias entre las prácticas de enseñanza de inglés en primer y segundo ciclo?**	16-¿Consideras que existen diferencias entre las clases de inglés de primer ciclo y las de segundo ciclo? ¿Cuáles son esas diferencias?	10-¿Existen diferencias entre las clases de inglés de primer ciclo y las de segundo ciclo?	3-¿Existen diferencias entre las clases de primer ciclo y las de segundo ciclo?	

3.1 Percepción de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza de inglés

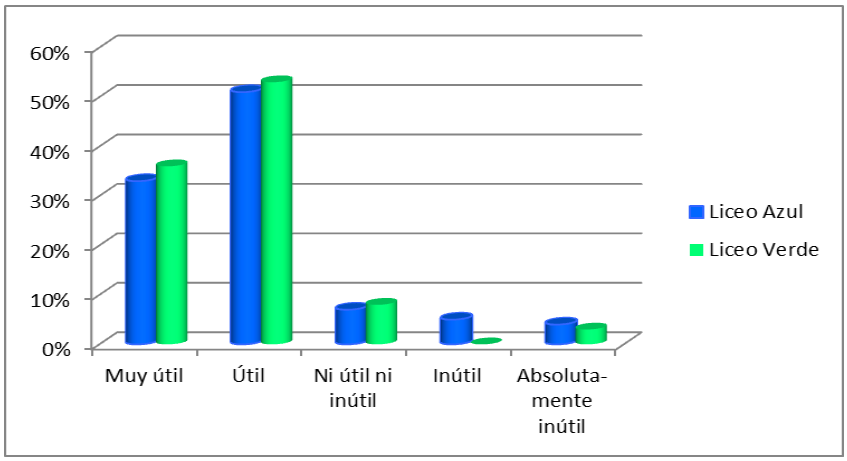
La primera pregunta de investigación corresponde a: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria, primer año de bachillerato, de dos liceos de Montevideo sobre las prácticas de enseñanza de inglés? Para responder a esta pregunta se analizaron las respuestas obtenidas a través de la aplicación de distintos instrumentos: encuesta, entrevista, grupo de enfoque e ilustración.

3.1.1. Relevancia de aprender inglés

Si se considera que el título de la investigación es la percepción de los estudiantes sobre las clases de inglés, es imperativo en primer lugar descubrir si ellos consideran importante aprender el idioma puesto que se puede pensar que la importancia que le den los estudiantes a aprender inglés puede estar vinculada con la percepción general que tengan sobre la misma. Por ese motivo, se le preguntó a los alumnos: "¿Qué grado de utilidad presenta para ti el aprender inglés? El gráfico 1 representa las respuestas brindadas por los alumnos en las encuestas.

Según lo que se puede observar en el gráfico 1, la mayor parte de los alumnos de ambos liceos (un 80%) expresan que aprender inglés es útil o muy útil. En este sentido exponen ejemplos sobre situaciones en las cuales el saber hablar inglés les puede servir; las que más se mencionan son: el carácter del inglés como idioma universal y por lo tanto la posibilidad de vincularse con personas de otros lugares del mundo, su importancia a la hora de conseguir empleo e incluso para estudiar en sus futuras carreras.

Gráfico 1 Grado de utilidad que presenta el aprender inglés.



Del mismo modo, la totalidad de los alumnos entrevistados en ambos liceos señalan la importancia de aprender inglés. Los motivos que brindan para respaldar sus respuestas coinciden también con los proporcionados en la encuesta, debajo se puede ver un ejemplo de lo expresado por un alumno del liceo Azul:

> *"Y sí, es bastante importante para lo que es el trabajo y la vida cotidiana, por si tenés que ir un día a viajar, o lo mismo en los trabajos te sirve mucho."*

Se considera relevante que los estudiantes estimen como importante aprender el idioma puesto que se parte hacia el aprendizaje desde una valoración positiva de la asignatura.

3.1.2. Cómo califican a la enseñanza de inglés los estudiantes

Una vez que se conoció el parecer de los estudiantes sobre las clases de inglés en cuanto a la importancia que le otorgan, se procuró descubrir cómo la calificaban. Se utilizaron los instrumentos: encuestas, entrevista e ilustración. Primero, se incluyó la siguiente pregunta en las entrevistas: "¿Cómo ves la enseñanza de inglés en los liceos?" Las respuestas brindadas por los alumnos se dividen en cuatro grupos:

- ✓ "buena"
- ✓ "ni buena ni mala"
- ✓ que "depende del profesor"
- ✓ y "básica".

Los estudiantes en la entrevista mencionan en varias ocasiones que la enseñanza: "depende del profesor". Es interesante ver como ellos parecen otorgan a la actuación del docente un lugar de

mucho protagonismo al calificar la enseñanza. Esto se puede observar porque prefieren señalar directamente como un punto aparte a considerar que la enseñanza: "depende del profesor". Si bien de ninguna forma se cree que el docente no tenga un rol protagónico en la enseñanza, se considera que cuando uno piensa en enseñanza inmediatamente se vienen a la mente también los estudiantes, así como el contexto en el cual se lleva a cabo la misma. Sin embargo, parecería que los alumnos relacionan en forma directa el término "enseñanza" con "docente", sin dejar un lugar para ningún otro factor o participante. Al respecto de este punto Feldman (1999: 21) plantea el lugar de importancia que tienen ambos:

> *"La definición genérica de: 'enseñanza' que utilizo acepta límites para la enseñanza: admite que el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos de la actividad del estudiante una parte importante de la responsabilidad."*

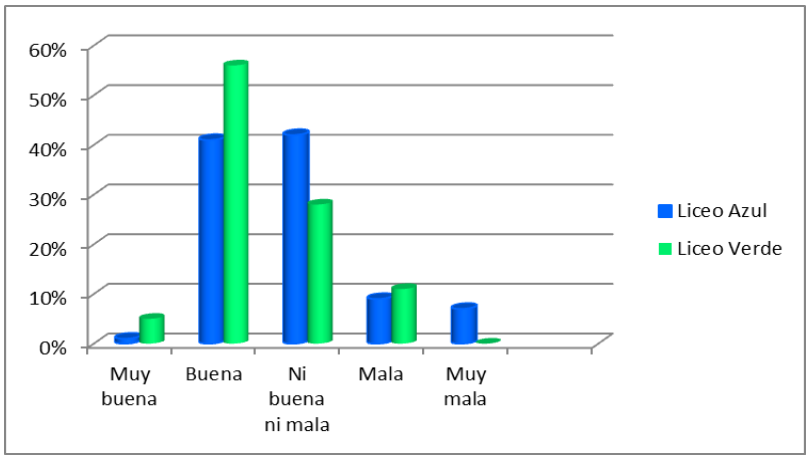
Un parecer sobre la educación en la misma línea que Feldman (1999), es el que plantean Werder, C. y Otis, M. (2010: 67) retomando a Freire (1970):

> *"Una educación transformadora requiere que los estudiantes sean participantes activos en el proceso, no meramente receptores de información depositada en su conciencia por un profesor que les habla, por más entretenido que el profesor pueda ser".*

A partir de los datos planteados por los alumnos es que se manifiesta la categoría: **"enseñanza que depende del profesor".**

Por otro lado, en las encuestas también se preguntó sobre la forma en que califican los estudiantes a las clases de inglés: "¿Cómo calificas la enseñanza de inglés en educación secundaria? ¿Por qué?" (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 Cómo califican los estudiantes la enseñanza de inglés en los liceos.



Un 42% de los estudiantes en el liceo Azul expresó que la enseñanza para ellos era “Ni buena ni mala”. En cuanto al liceo Verde, un 56% de los alumnos afirmó que la enseñanza de inglés era “buena”.

En tercer lugar, con el fin de conocer la percepción de los estudiantes sobre las clases, pero desde otro lugar, es que se utilizó una pregunta planteada en forma distinta a través del instrumento de la ilustración. Por medio de este instrumento, los estudiantes le otorgaron una nota a la clase de inglés que refleja la impresión que tienen sobre la misma. Literalmente, calificaron a la clase con una nota, de la misma forma que los docentes los califican a ellos. Si bien en este caso no estamos exponiendo una situación de clase, si se brindara a los alumnos una posibilidad similar de evaluar ya sea la clase, la actuación de otros compañeros, o a sí mismos, sería necesario realizar un trabajo previo con los alumnos. Werder y Otis (2010: 55) señalan la importancia que tiene el hecho de dejar que los alumnos participen en actividades como ésta y cómo deben ser llevadas a cabo*: “…qué críticamente importante es que nos preparemos no solamente nosotros, pero también nuestros estudiantes para el cambio en poder y responsabilidad cuando nosotros alteramos la dinámica en la clase.”*

En el liceo Azul, seis estudiantes calificaron a la clase de inglés con la nota 5; y cinco le otorgaron a la clase la nota de 7. Los demás alumnos dividen sus opiniones con otras notas, pero todas en el rango de la suficiencia (ver tabla 4).

Del mismo modo, en el liceo Verde, la mayoría opina que la clase de inglés es aceptable e incluso más que aceptable, y solamente una minoría la califica como insuficiente: cuatro alumnos calificaron la clase con la nota 7; y tres estudiantes con la nota 9.

Tabla 4 Número de alumnos y nota con que evaluaron la clase.

Nota	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Alumnos Liceo Azul					6	3	5	3	3	1		1
Alumnos Liceo Verde				1	1	2	4	2	3	2		

A partir de los resultados obtenidos, se puede observar como las notas que los alumnos le otorgan a las clases de inglés se ubican en un sector medio. La mayoría asignan notas que corren en un rango de entre 5 a 9. Las respuestas muestran una tendencia a no elegir las opciones más bajas, ni tampoco las más altas. De la misma forma, vale recordar que en las encuestas las respuestas a la

pregunta sobre cómo califican a la enseñanza de inglés, también seguían esta tendencia a elegir las opciones medias y no las más extremas.

3.1.3. Características de las clases

Con motivo de conocer la percepción de los estudiantes en los grupos de enfoque sobre las clases fue que se les realizó la consulta: "¿Cómo ven ustedes a las clases de inglés?" Las respuestas fueron amplias y descriptivas. En la tabla 5 se presenta un resumen de las respuestas brindadas por los estudiantes en los grupos de enfoque.

Tabla 5 La forma en que los estudiantes de los grupos de enfoque ven a las clases de inglés.

Liceo Azul			**Liceo Verde**
Grupo de enfoque N° 1	**Grupo de enfoque N°2**	**Grupo de enfoque N° 3**	**Grupo de enfoque N° 1**
Estudiante 1 "En tercero no estamos haciendo nada igual. (…) Estamos en cuarto, es verdad."	**Estudiante 1** "Eh, yo que sé, están buenas la clases de inglés, ¿no?" "Yo lo que veo es que los profesores, más que nada de inglés, o sea, a mitad de año trabajan con la mitad, ponele cuatro, que trabajan bien, pero a los otros ya que no les dan más corte, ¿viste? (…) como que ta, el que trabaja, trabaja y el que no, no."	**Estudiante 1** "Bueno las clases de inglés para mí son una basura, las que se brindan tanto en primer ciclo como en bachillerato. Porque ¡no rinden! O sea, vos vas a hablar con un yankee por skype (…) y no vas a tener la típica charla prefabricada: 'Hello! How are you? I'm fine, thanks' ¡No! El tipo de entrada te va a tirar una aberración tipo: ' 's up dude?' eh… no sé."	**Estudiante 1** "A mí me va bien en todos. O sea… a mí me gusta… cuando sabés algo y lo hacés porque sabés te… te resulta divertido."

Estudiante 2 "Son como cosas básicas. (…) Sí, puro ejercicio de la fotocopia".	**Estudiante 2** "Sí, están buenas sí."	**Estudiante 2** "Para mí, de lo que más carece el curso sería el tema de vocabulario. Nosotros podemos aprender a escribir todo eso, pero hablar, eh va a ser muy muy mecánico lo que hacemos nosotros, va a ser lo que escribimos, no es como un diálogo así… Como estamos hablando nosotros ahora, pero en inglés, nosotros nunca lo vamos a hacer".	**Estudiante 2** "Es como… las clases de nosotros son siempre iguales, viene la profesora, nos da una hoja, nos pone en grupos de a dos o de a tres y nos dice vamos a hacer el ejercicio, no sé: cuatro, y lo hacemos y ta. Y después lo corrige en el pizarrón, es como siempre igual."
Estudiante 3 "Es como que no, no escarban más a lo, es como que es lo que hay que dar y ta. Y cuanto más fácil lo puedo hacer, para que se pase la hora para terminar para empezar con otro tema, como que todo muy…"	**Estudiante 3** "A mí me gusta inglés."	**Estudiante 3** "Yo te digo la verdad, ponele, podés hacer todo el liceo y al final el inglés nunca nunca lo vas a hablar. Es la verdad, porque o sea, podés entender cosas básicas, como cuando lees un texto entender cosas básicas, más de ahí, no."	**Estudiante 3** "Es aburrido porque es siempre lo mismo".
		Estudiante 4 "Eh... sí, no sé, me parece que, eh… que podrían ser mejor, yo que sé. Nos quedamos ahí tipo, lo mismo todo: primero, segundo, tercero, cuarto, todo lo mismo. Yo que sé".	**Estudiante 4** "A mí no me gusta mucho la materia". "Cuando entendés es fácil, pero… sino…"
		Estudiante 5 "… o sea, te enseñan cosas, pero como que falta un poco. A pesar de lo que dijo Fernando: eso de que nos enseñan las cosas pero no nos enseñan bien como hablarlo porque ellos lo dicen distinto a nosotros, esas cosas. Está bien, igual."	**Estudiante 5** "(…) yo que sé… siempre repartidos, no sé qué… tírame un jueguito ahí así entendemos más."

Como se puede apreciar a través de leer las palabras de los estudiantes, sus percepciones en ocasiones son complementarias, y en otras son dispares. Si se observa en mayor detalle, se puede señalar que algunos alumnos comenzaron diciendo:

> *"Eh, yo que sé, están buenas las clases de inglés, ¿no?"* (LAGE2E1, línea 8)
>
> *"Es aburrido porque es siempre lo mismo"* (LVGEE3, línea: 34).

Mientras que otros se manifiestan bastante más críticos desde el comienzo:

> *"Bueno las clases de inglés para mí son una basura las que se brindan en, tanto en ciclo básico como en Bachillerato."* (LAGE3E1, línea 8).

Esta respuesta que resulta tan fuerte al escucharla, fue elocuente con el tono de voz y la forma en que el alumno lo dijo. Las palabras del estudiante funcionan como un recordatorio de que los alumnos se generan expectativas sobre los cursos y ya sea que lo que suceda en las clases se alinee con sus expectativas o se aleje de las mismas, eso podría tener un efecto en su futuro desempeño en la clase. Cuando se presentan respuestas de este tipo, parece ser bastante obvio el concluir que el alumno está desmotivado, pero en la raíz de esa falta de motivación, está la propia motivación. Se estima que hubo una motivación en algún momento o una expectativa importante que no sólo no fue satisfecha, sino que generó una sensación de desilusión. El alumno no se encuentra en una situación imparcial ante el aprendizaje sino que está queriendo trasmitir más que una simple falta de motivación. La falta de algo es la ausencia de ese algo, en este caso lejos de estar el alumno en una situación imparcial ante el aprendizaje, se encuentra en una situación muy negativa en cuanto a su interés. Tal vez se pueda decir en lugar de falta de motivación que el alumno tiene una desilusión de la motivación por estudiar. El problema de esta desilusión es que es más fácil motivar cuando solamente hay una falta de motivación, pero es mucho más difícil si lo que hay es una desilusión.

A partir de la exposición de los elementos que realizaron los alumnos tanto en las encuestas como en los grupos de enfoque a la pregunta abierta: "¿Cómo calificas la enseñanza de inglés en secundaria? y ¿por qué?" se realizó una asociación de los mismos en categorías. Se destaca el hecho que los datos en ambos liceos, permiten realizar una codificación conjunta. En general los comentarios permiten ser asociados, si bien existen dos categorías que surgieron de las respuestas de un solo liceo: "poca exigencia" y "falta de tiempo". En el esquema 3 se presenta una síntesis de las respuestas obtenidas y las categorías que se derivan de las mismas.

Esquema 3 Síntesis de comentarios de alumnos y categorías emergentes

Síntesis de comentarios de alumnos surgidos en encuestas y grupos de enfoque. ⇨ ***Categorías generadas***

LICEO AZUL:
- Es buena la enseñanza.
- No es monótona.
- Acorde al nivel de los alumnos que nunca fueron a inglés particular.
- Tienen buenos métodos para que puedas aprender.
- Se preocupan por los alumnos.

LICEO VERDE:
- Clases divertidas.
- Se aprende bastante y es de utilidad

⇨ Enseñanza efectiva

LICEO AZUL:
- Las clases de inglés son básicas, no se profundiza en los temas.
- La enseñanza no es del todo funcional, las actividades no sirven para la vida.
- No se avanza, en todos los cursos se repasa hasta mitad del año lo del año anterior.
- No se enseña como se debe.

LICEO VERDE:
- Luego de finalizado el curso los alumnos no recuerdan lo aprendido.
- Se intenta enseñar lo mejor posible pero no se alcanza el nivel de excelencia.
- No se enseña con mucha profundidad y no se sale calificado como para entablar una conversación.
- Todos los años se tiende a enseñar lo mismo.

⇨ Clases que no son prácticas

LICEO AZUL:
- No se traduce.

LICEO VERDE:
- No se explica en español y no se entiende.

⇨ Uso de la lengua materna

LICEO AZUL:
- Algunos profesores no explican bien.
- Depende del profesor que esté a cargo del curso, hay personas que enseñan mejor que otras.

LICEO VERDE:
- A algunos profesores no se les entiende.
- Hay profesores que se esmeran por los alumnos.

⇨ Enseñanza que depende del profesor

LICEO AZUL:

- Se enseña a todos por igual.
- No se explica lo suficiente, ni se tiene la paciencia necesaria.
- No se traduce.
- No hay mucho interés por los alumnos.
- La mayoría de los profes no saben llegar a los alumnos y encarar bien la materia.
- Los profesores se dedican a los que entienden y los demás se pierden.
- Los profesores se apuran y los alumnos no le pueden seguir el ritmo.

LICEO VERDE:

- Si un estudiante se pierde se le hace difícil seguir el curso.
- No se esfuerzan por enseñar.

→ Enseñanza impersonal

LICEO AZUL:

- Los alumnos no se esfuerzan porque no les gusta la materia.

LICEO VERDE:

- La materia no les gusta porque no les cae bien el profesor.

→ Aprendizaje y emociones

LICEO AZUL:

- Las clases son aburridas, sólo se realizan ejercicios del libro.

LICEO VERDE:

- En las clases siempre se hace lo mismo.

→ Monotonía de las clases

LICEO AZUL:

- Hay poca exigencia en el curso.
- Las evaluaciones están mal planteadas.

LICEO VERDE:

_____

→ Poca exigencia

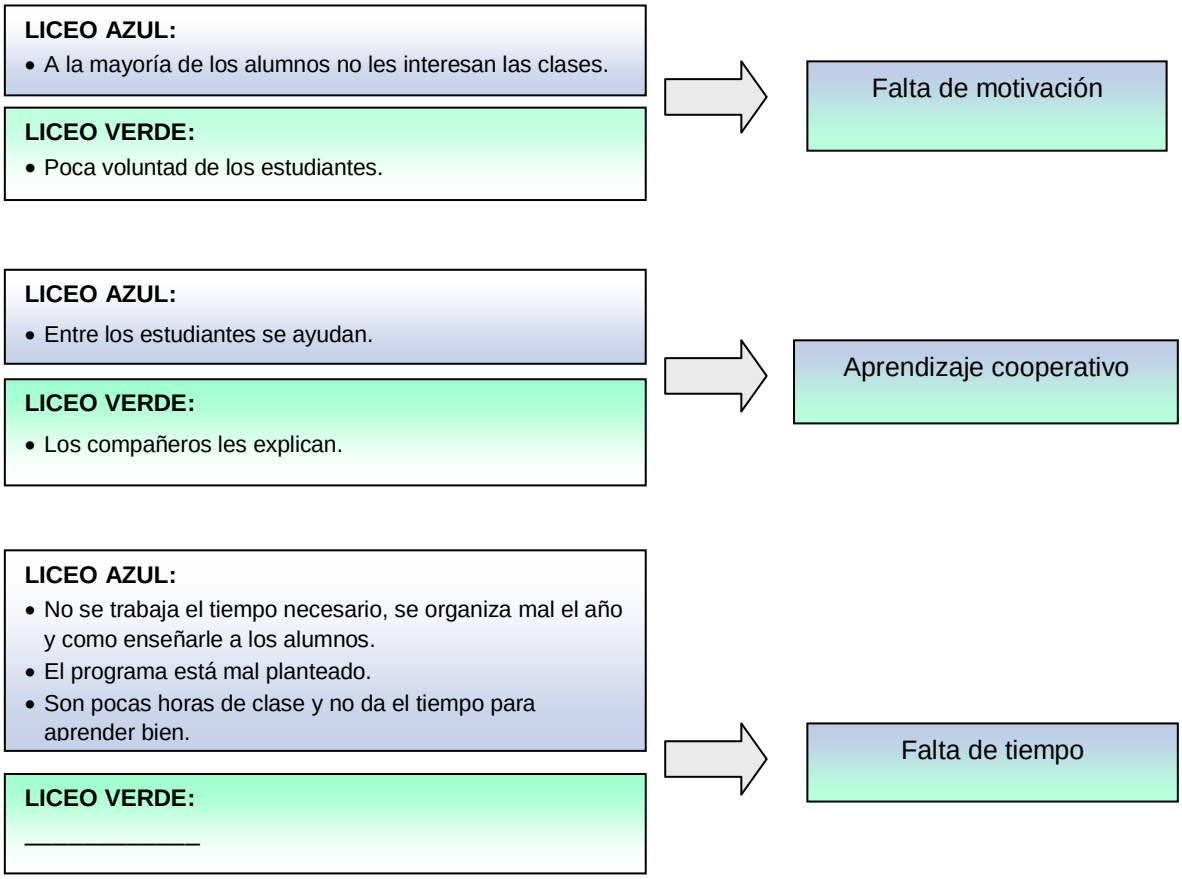
LICEO AZUL:

- Los alumnos no se tienen confianza.
- Hay alumnos más avanzados que otros, los que aún no entienden bien el idioma no participan mucho.
- (Un alumno considera que no es “nadie para opinar.”)

LICEO VERDE:

- Sienten vergüenza al dar orales por temor a equivocarse.

→ Falta de confianza de los alumnos en sí mismos



Si bien al comienzo del grupo de enfoque los alumnos no elaboraron una caracterización de las clases de inglés, a medida que empezaron a responder fueron exponiendo los elementos anteriormente señalados.

Resulta llamativo el hecho de que cuando los estudiantes tuvieron que brindar su opinión en las encuestas sobre cómo ven a la enseñanza de inglés, la mayoría la calificó como “buena” o “ni buena ni mala”. Sin embargo, en los grupos de enfoque, al responder la pregunta de cómo perciben las clases, los alumnos mencionaron todos los elementos expuestos anteriormente, que en su mayoría corresponden a características que no favorecen el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes mencionaron una gran variedad de factores que se refieren a aspectos muy distintos de la clase, pero que son todos componentes importantes de la misma. Anteriormente se dijo que los alumnos al ser consultados en la encuesta sobre la enseñanza de inglés, identifican al docente prácticamente como único responsable. Sin embargo, al ser consultados los estudiantes en el grupo de enfoque, se puede advertir cómo consideran a una amplia cantidad de los componentes de la clase más allá del docente. Los alumnos se refieren a una gran variedad de elementos: la cantidad de horas que tiene la materia, los temas que se enseñan, las actividades que se realizan, las

evaluaciones, la actitud del profesor y la actitud de los estudiantes. Se puede llegar a pensar que esta mayor explicación de los estudiantes se deba a que al estar hablando en grupo e intercambiando, se sienten más cómodos para expandir sus respuestas al no estar en una situación de investigador-alumno únicamente. Seguramente al estar los alumnos con otros compañeros esto proporcione un clima más distendido para que se expresen.

De igual forma en el grupo de enfoque en ambos liceos, los estudiantes van más allá de una simple caracterización de la clase y realizan un análisis de la situación en la que se encuentran como estudiantes y de la actitud de los docentes. Con respecto a ellos como alumnos, señalan que se distraen porque no entienden, que no se tienen confianza en sí mismos; y que la práctica que se realiza en clase no es suficiente.

En referencia a la categoría "falta de confianza de los alumnos en sí mismos" resalta el punto que marcan dos alumnos en dos de los grupos de enfoque: *"… el tema es que no nos tenemos confianza a nosotros mismos."* (LAGE1E3, línea: 414). Del mismo modo otro alumno señala que: *"... a nosotros no nos queda nada"* (LAGE3E3, línea: 46). El alumno en este comentario se refiere al aprendizaje como si ellos tuvieran dificultad para aprender, sin dudas están demostrando que no confían en ellos mismos y en lo que pueden realizar; de aquí la importancia de tener una categoría que apunte a este tema.

Asimismo, Monereo et al. (1998) sostienen que el autoconcepto influye en el rendimiento académico, de la misma forma que el rendimiento académico influye en el autoconcepto. Al parecer los alumnos inconcientemente tienen presente esta influencia mutua que se genera entre el autoconcepto y el rendimiento académico puesto que se refieren a la falta de confianza que se tienen, justamente cuando están hablando del aprendizaje del idioma y de las evaluaciones.

Es fácil asociar los demás puntos mencionados por los estudiantes con el de autoconcepto. Si los estudiantes no confían en cómo se pueden desempeñar, esa percepción que tienen influye en su rendimiento. A su vez, si no se sienten apoyados por parte del docente, eso tampoco colabora en la elaboración de su autoconcepto y autoestima. Un alumno señala: *"A veces también nosotros como que precisamos un '¡dale!' quieras o no lo precisás"* (LAGE1E1, líneas: 145-146). Con estas palabras queda en claro la necesidad de los estudiantes de una postura por parte del profesor de confianza en el alumno.

Alberca (2011:49) evidencia la importancia que tiene el estímulo en el joven:

> *"Lo que un niño decide hacer depende del concepto que tenga de sí mismo, de los demás y de los medios que considera viables para encontrar su propio sitio.*

Todos los niños y adolescentes experimentan la necesidad de estar convencidos de que valen, y de que aquellas personas más importantes para ellos, así lo piensan también."

A partir de este planteo de Alberca (2011), surge la duda de cómo en la escuela y con una falta de motivación de los alumnos por parte de los docentes, se puede sin querer ir realizando un proceso inverso: de pérdida de motivación o desinterés de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la docente entrevistada en el liceo Azul, los profesores tienen parte de la responsabilidad en esa desmotivación o desinterés, al crear preconceptos y subestimar a sus estudiantes:

"Así que yo creo que, este, una gran cuota de eh… responsabilidad la tenemos los docentes, ¿no? Por poner bajas expectativas en los estudiantes, el entrar a clase ya con el prejuicio. […] Esas concepciones, esos prejuicios de cuando entramos, existen por supuesto: 'Bueno, ¿qué vamos a esperar?, ¿qué vamos a esperar de ellos? Este bueno, estos chiquilines'… eso ya es el efecto Pigmalión, ¿no? Este, ellos lo entienden." (Anexo 7, líneas: 72–79). (Ver página: 103, 104 acerca del efecto Pigmalión).

Al ser las expectativas de los docentes acerca de sus alumnos poco elevadas, la exigencia tampoco lo es, de allí que surja la categoría: "poca exigencia" como fue señalado anteriormente. En estas líneas de una conversación en un grupo de enfoque se realiza un breve debate sobre este tema:

E1: *"-Tuvimos un, hace unos días tuvimos un oral. (…) yo no estudié. No agarré un papel, no me molesté en escribir nada, y no me parecía un desafío, agarré la sillita, me senté adelante y empecé a hablar: 'bla bla bla bla bla" y me puso un doce, y yo no había puesto el menor empeño y mis compañeros tampoco. (…) como que está un poco regalada la materia. En términos de dificultad."* (LAGE3E1)

E2: *"-Ta pero yo, me imagino que los profesores tampoco quieren que nos llevemos inglés toda la vida, ¿no? algunos profesores, o sea, son buenos, sin decirlo, por decirlo porque saben que a todo el mundo le cuesta inglés y quieren que pasemos. A nadie- no quieren que se queden estancados en un año por una materia, entonces algunos profesores 'bueno' dicen, 'yo te pongo un par de notitas', dicen para ellos, ¿no? y te pasan".* (LAGE3E3, líneas: 427-439).

Los dos estudiantes realizan un planteo de la percepción que ellos tienen sobre la forma de evaluar y sobre la exigencia en la asignatura. Por un lado, se expone que la exigencia es baja y que aunque los estudiantes no se esfuercen, obtienen buenos resultados en cuanto al rendimiento. Por el otro, no se contradice a la afirmación anterior, pero de alguna manera se explica la actitud de los docentes diciendo que es para ayudar a los alumnos porque la materia es complicada.

Un alumno expresó en un grupo de enfoque:

"Eso de la dificultad sí lo cambiaría, o sea que exigiría más porque ya… nosotros, o sea […] eso de que nos dificulte las cosas, va a hacer que nosotros quiéramos más, o sea interesarnos más. Porque si siempre es lo mismo, o sea como que aburre: '¿Para qué quiero esto?', ¿verdad?" (LAGE3E3, líneas: 489–492).

Si el alumno siente que no se tiene que esforzar, con brindar poco de sí mismo basta y por lo tanto se aburre porque no está motivado. Por otro lado, si los profesores confían en sus estudiantes, les van a exigir más. Como consecuencia de ello, la exigencia deriva en un mayor desafío y ese reto es motivador para el alumno.

La falta de confianza de los alumnos se vincula directamente con otro aspecto mencionado por ellos: "la enseñanza es impersonal". Un alumno se refiere a este punto:

"…pasa en todas, casi en todas las materias, es como una educación muy en masa, o sea me hace acordar , ¿viste, viste 'The wall' de Pink Floyd?, ¿viste que los ponen a los niños como en una cinta y pasan por la máquina? Y ya salen apren- bueno a nosotros nos pasa, siento que nos pasa eso, o sea, que estoy, que es totalmente impersonal, siento como que estoy viendo una grabación en vivo." (LAGE3E1, líneas: 515-521).

El relato del alumno de cómo se siente en la clase y en su rol como estudiante es muy vívido y cargado de emoción. Se habla de una educación *"en masa"* que no identifica a las individualidades, más aún una educación que no sólo los trata a todos por igual sino que les asigna un rol sumamente pasivo en el cual el estudiante se siente que no tiene una participación real: *"como que estoy viendo una grabación en vivo".*

Quaglia, R. y Corso, M. (2014:14) plantean la importancia de conocer a los estudiantes:

"Como profesores, si queremos apoyar las aspiraciones de nuestros estudiantes como una realidad presente y futura, tenemos que conocerlos como individuos. Tenemos que ayudarlos a descubrir sus pasiones, apoyarlos en la búsqueda de sus intereses, y alentarlos a soñar. Suena simple, sin embargo ¿qué tan seguido nos tomamos el tiempo para tener estas conversaciones con nuestros estudiantes?"

Es fundamental entonces el conocer a los estudiantes y sus intereses y que ellos se den cuenta que a los docentes les preocupan e importan como individuos.

Por otro lado, los estudiantes también reconocen que el tiempo y la falta del mismo, es un factor relevante en el desarrollo del curso. En el grupo de enfoque 3 en el liceo Azul, por ejemplo, los estudiantes señalan que hasta mitad de año llegaban al liceo y perdían varios minutos de clase tratando de buscar un salón disponible. Esto se debe a que ese día de la semana entraban una hora antes y al no tener un salón fijo, la profesora y los alumnos tenían que salir a buscar uno. Esa situación, cuentan los alumnos, se regularizó en el correr del año, pero en su momento les generó pérdida de tiempo de clase lo que es un hecho negativo:

"¿Te acordás que vos le dijiste: 'Profesora esa fotocopia no la terminamos?' 'No, porque si la terminamos no nos da el tiempo para seguir con lo otro.' Y eso te queda ahí. Es algo, digo yo que… capaz que no es culpa de ella porque no le da el tiempo, ¿no? pero ta." (LAGE1E3, líneas: 264–267).

"Para mí, ta para… las horas capaz que por los horarios y todo, para para los mayores, para los profesores también, pero para mí tendrían que agregar más. (…) Sí, porque ta, para… hay compañeros y todo para los que como que es más complicado. Y no es que se demore en dar las cosas sino que como es otro idioma que te que te entra en la cabeza, es más complicado. Tendría que tener como más tiempo." (LAEN8, líneas: 38-44).

"Porque como que yo, no sé, segundo, tercero, cuarto, como que, también lo que hacen primero es repasar un poco de lo anterior. Está bien eso, pero no tanto tiempo porque sino después cuando llegas a fin de año lo que aprendiste fueron dos frases." (LAEN12, líneas: 63-65).

Es decir que en varias ocasiones los estudiantes mencionan la falta de tiempo como una característica que está presente y que es negativa.

Otro componente importante de la situación de aula son las emociones. A modo de ejemplo se pueden presentar estas dos afirmaciones:

"Eh yo que sé, yo no le tomo interés a la materia, no me atrae. Entonces, a mí no me atrae inglés". "Es re-útil, o sea es re-útil, pero no, no me atrae". (LAGE3E3, líneas: 388, 389, 391).

"Yo por ejemplo, me la llevé a examen pero eso era porque con la profesora no nos llevábamos muy bien". (LAGE3E5, líneas: 397-398).

En el primer caso alumno utiliza el término: "atraer" para referirse a cómo considera el idioma, y explica que no lo cautiva la asignatura. De la forma en que se plantea esta situación, es difícil que el estudiante se esfuerce, se comprometa con su aprendizaje, si parte de la base que él no disfruta de las clases de inglés. Sin embargo, el alumno señala su importancia, él sabe que la materia le puede ser útil, pero igualmente no le gusta. En cuanto al segundo alumno, él expresa claramente que la razón por la cual no le fue bien y que terminó teniendo que rendir examen de inglés, se debió a que no tenía un buen vínculo con la docente.

En el liceo Azul algunos estudiantes manifestaron una disociación entre lo que ellos sienten por las clases y la actitud del docente que no necesariamente se alinean. Por un lado un estudiante señala:

"Nos cae re-simpática nuestra profesora"

Y el mismo estudiante explica más adelante:

"Si porque cuando yo entro a clase y veo, digo: 'ah esa es inglés' y entonces me voy. O sea, nosotros le escapamos a inglés." (LAGE3E3, líneas: 323, 329-331).

Se manifiesta aquí la diferencia entre el estado de ánimo del docente o su actitud que se presenta como favorable de acuerdo con los estudiantes, y cómo actúan los alumnos. En las distintas citas se puede notar la forma en la que las emociones intervienen en el desenvolvimiento de los estudiantes en la clase. Se podría concluir que si no les interesa la materia, seguramente no se comprometan con el curso. Por otro lado, si no mantienen una buena relación con el docente, también es probable que su interés disminuya y no se dediquen.

En relación con el aprendizaje y las emociones, se puede mencionar al aprendizaje cooperativo en el cual las emociones también cumplen un rol de importancia. En este caso un estudiante señala la forma en que él vive las presentaciones orales en inglés:

> *"(…) entonces como que te ponés nervioso, decís: '¡pa!, no lo doy', igual siempre tenés uno que te dice: 'dale, dalo' que esto que lo otro…"* (LAGE1E3, líneas: 415-416).

Se puede observar en este comentario, la importancia que tiene el apoyo que se dan entre compañeros y la referencia a las emociones que implica el proceso de aprendizaje. A ello se puede agregar que las palabras del compañero de este alumno, funcionan como un incentivo para seguir adelante, en este caso para dar el oral.

En estos ejemplos los estudiantes se refieren al trabajo en grupo y las explicaciones de los compañeros:

> *"Y cuando se trabaja en grupos, tipo discusiones o, sí discusiones, trabajos en grupo porque eh con los otros te vas, lo que a vos te cuesta el otro te… y a veces tu mismo compañero te puede explicar mejor, o de una forma más más simple que el mismo profesor, lo entendés mejor porque tiene como el mismo lenguaje, la misma forma de explicarte más como similar."* (LAEN11, líneas: 66- 70).
>
> *"Cuando trabajamos en grupo, este este que hay que interpretar un texto, todas esas cosas. Sí, porque ayuda entre los compañeros ahí como… (…) cada cual saca su idea y después, este lo vamos mentalizando, tipo, yo que sé. A veces hacemos algo en equipo y después cuando lo vamos a hacer solos, ya creamos una base más o menos de cómo se arma."* (LVEN20, líneas: 65-72).
>
> *"(…) aparte me habla en inglés, tipo sino me hace gestos o algo no entiendo. Me ayudan mis compañeros, me dicen: 'mirá esto es…' Tipo hay palabras que si obvio ya te van quedando desde primero hasta cuarto te van quedando, pero sino…"* (LAEN3, líneas: 27-30).
>
> *"Eh cuando trabajamos oralmente, ahí es cuando, porque no me quedo con lo que yo sé sino con lo que dicen los demás: 'pa esa palabra no la sabía' o 'esa pronunciación' ahí es cuando aprendo más."* (LVEN16, líneas: 113-116).

En las respuestas de estos estudiantes queda en claro la relevancia que ellos le otorgan a resolver trabajos con sus compañeros.

Otro aspecto que se vincula con lo planteado por los estudiantes como un problema, tiene que ver con el uso de la lengua materna o el no uso de la misma. En reiteradas ocasiones los alumnos mencionaron el tema del no uso de la lengua materna en clase como una dificultad:

> *"(…) yo soy una de las que no entiende nada pero nada nada nada, y le pedís a la profesora que te explique en español para vos entender, y te explica, te sigue explicando en inglés. Entonces le tenés que preguntar a tus compañeros lo que dijo, por ejemplo."* (LAEN1).

> *"Y en lo que escribimos corte como que traduzcan palabras" (LVEGE3, línea: 384).*

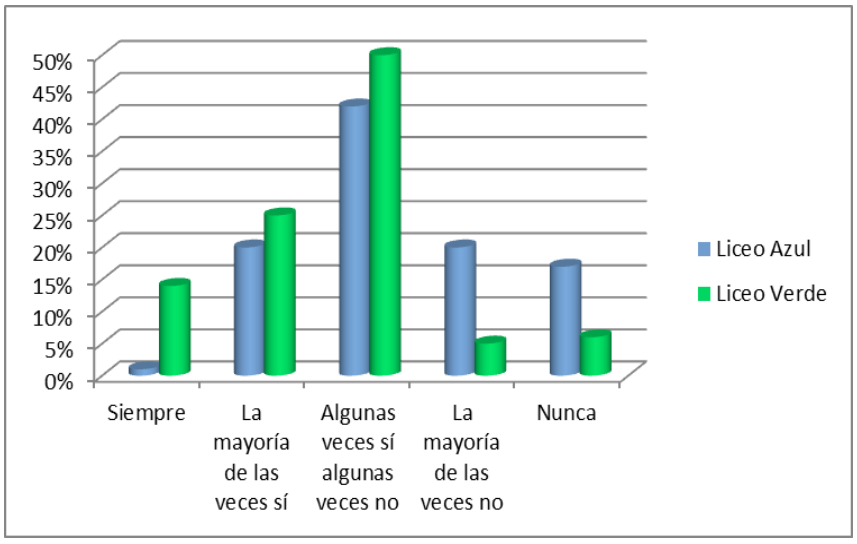
> *"Suponele, yo entiendo cuando la profesora escribe algo en inglés y ella te explica lo que quiere decir en español, ahí entiendo bastante. Pero ta, la que tengo este año, no. Ésta pone todo en inglés y sigue hablando en inglés en toda la clase, y yo me pierdo ahí en la mitad del salón pero si fuera así capaz que…" (LVEN17, líneas: 65-68).*

Es decir que los estudiantes consideran que el uso de la lengua materna en la clase puede ser beneficioso en el aprendizaje de la lengua extranjera.

3.1.4. El disfrute de las clases

En referencia a si los estudiantes disfrutan o no las clases de inglés, la mayoría de los alumnos encuestados en los dos liceos señalan que "Algunas veces sí, algunas veces no" (ver gráfico 3).

Gráfico 3 ¿Disfrutan los estudiantes de las clases?



Al mirar el gráfico 3, se puede advertir que en el liceo Verde solamente un 11% de los alumnos señalaron que disfrutan las clases: "la mayoría de las veces no" y "nunca" y un 39% señaló que "siempre" y "la mayoría de las veces" disfrutan de las clases. Por otro lado, en el liceo Azul un 37%

de los estudiantes eligieron las opciones: “la mayoría de las veces no” y “nunca”, mientras que un 21% expresó que “siempre” y “la mayoría de las veces” disfrutan las clases. En cuanto a la opción: “Algunas veces sí algunas veces no” fue la más elegida en ambos liceos. En definitiva se puede notar una mayor tendencia en el liceo Verde hacia el disfrute de las clases que en el liceo Azul. De igual modo, la opción “Algunas veces sí algunas veces no” fue la opción ampliamente seleccionada, puede ser que esto se deba a la “falta de motivación” que se había mencionado anteriormente.

3.1.5. Recursos didácticos y actividades que prevalecen

En el instrumento de la ilustración, se solicitaba a los estudiantes que marcaran los materiales que generalmente utilizan en las clases de inglés. A continuación se presentan los recursos numerados desde los que fueron señalados en forma más reiterativa (1ro) hasta los que se mencionaron menos (5to), (ver tabla 6).

Tabla 6 Recursos didácticos que se utilizan en las clases de inglés.

Libro del curso	Repartido	CD	Minicomponente	Computadora
Liceo Azul: 3ro	**1ro**	**4to**	**2do**	**5to**
Liceo Verde:3ro	**1ro**	**4to**	**2do**	

Como se puede apreciar en la tabla, en ambos liceos coincide el orden de los materiales que se utilizan. La única diferencia es que en el liceo Verde ningún alumno seleccionó la computadora. La utilización del repartido en las clases de inglés no es extraña; un gran número de alumnos señalaron en los distintos instrumentos que los libros de curso no son de fácil acceso y que no todos los estudiantes los tienen, por lo que el docente generalmente utiliza el repartido como recurso sustitutivo o complementario. El uso del minicomponente refiere a que se realizan comprensiones auditivas, hecho que también es típico de una clase de inglés. En cuanto al video, fueron pocos los alumnos que lo mencionaron; mientras que la computadora solamente fue seleccionada por un solo alumno en un liceo.

Es importante poder tener claro, más allá de los recursos que se utilicen en las clases, si los mismos coinciden con las actividades que los estudiantes consideran importantes para que se lleve a cabo el

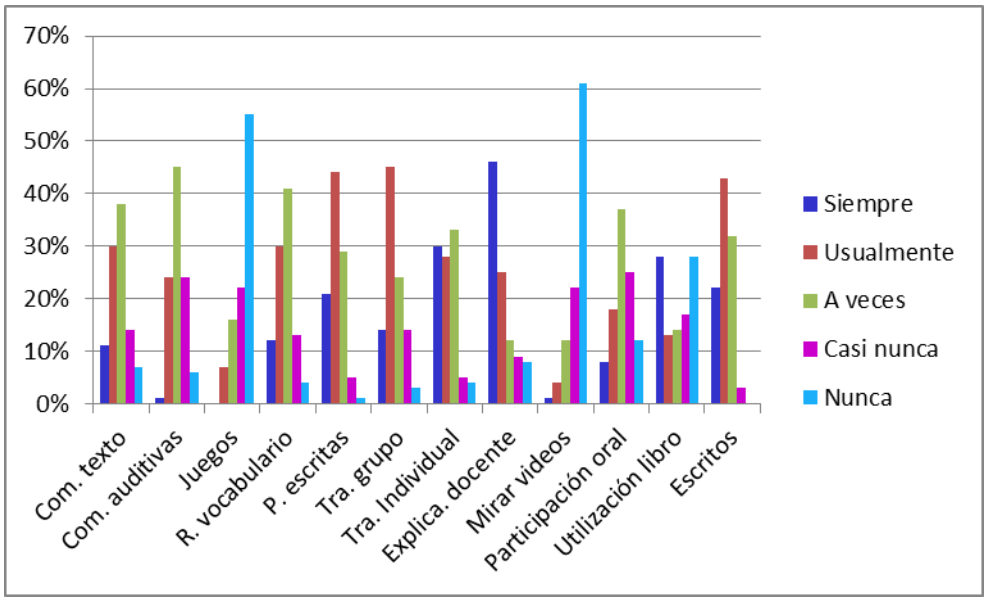
aprendizaje. Con el fin de poder responder esta interrogante, fue que se formuló la siguiente pregunta a los estudiantes en la entrevista: ¿Qué forma de trabajar en la clase es la que te resulta más útil para aprender inglés?

En el liceo Azul los estudiantes señalaron que aprenden cuando:

- Realizan trabajos en grupo.
- Participan y practican hablar en inglés.
- El profesor les explica en inglés y en español.
- Realizan juegos y otras actividades interactivas.
- Realizan ejercicios escritos, correcciones en el pizarrón y comprensiones auditivas.

Una vez conocidas las actividades y formas de trabajo que los estudiantes valoran como positivas en la adquisición de conocimientos, surge la necesidad de visualizar la frecuencia con la que esas actividades mencionadas se realizan en la clase. El siguiente gráfico (4) presenta los resultados a la pregunta de la encuesta: "¿Con qué frecuencia por semana crees que se realizan estas actividades en las clases de inglés?"

Gráfico 4 Frecuencia con que se realizan las actividades en el Liceo Azul



Los estudiantes en el liceo Azul indicaron que aprenden cuando realizan trabajos en grupo y un 45% señaló que trabajan de este modo en forma usual. También remarcaron que aprenden cuando practican hablar en inglés, y en el punto de la participación oral, los alumnos señalaron que a veces participan en forma oral (37%). En cuanto a la explicación del docente, también elegida como importante, un 46% de los estudiantes evidenció que siempre está presente. En referencia a la

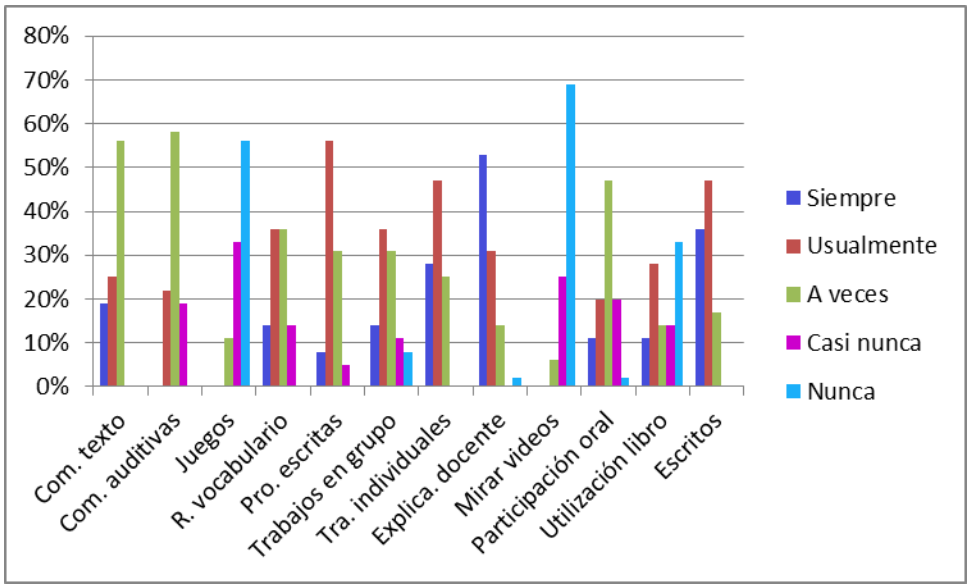
realización de juegos, también valorada como importante para aprender, 55% de los estudiantes determinó que nunca se realizan. Acerca de las comprensiones auditivas, un 45% de los alumnos designó que se realizan a veces. Estos datos indicarían que algunas de las actividades que los estudiantes estiman como importantes para aprender el idioma se realizan en las clases con frecuencia, mientras que otras se llevan a cabo con mucha menor frecuencia o no se realizan.

Por su parte, los estudiantes en el liceo Verde manifiestan que aprenden si:

- Realizan juegos, actividades interactivas, trabajan con audios y videos.
- Trabajan en grupos.
- Practican la pronunciación de las palabras.
- Realizan biografías de personas famosas.
- Entienden lo que hay que hacer.
- Se les explica en español.

En el gráfico 5 se exponen los datos correspondientes a la frecuencia con que los estudiantes en la encuesta señalaron que se realizan las actividades de clase.

Gráfico 5 Frecuencia con que se realizan las actividades en el Liceo Verde



Los alumnos del liceo Verde a través de la entrevista, señalaron que aprenden cuando realizan juegos, comprensiones auditivas, miran videos y trabajan en grupo. Si se observa el gráfico, la realización de juegos y mirar videos son actividades que la mayoría de los estudiantes mencionó que nunca se realizan. En referencia a las comprensiones auditivas, los estudiantes indicaron que se realizan a veces. En cuanto al trabajo en grupo, también remarcada como que contribuye al

aprendizaje, la mayoría de los alumnos en la encuesta señaló que usualmente se trabaja de esta forma.

Una vez más, al igual que en el liceo Azul, se puede apreciar que algunas de las actividades valoradas por los estudiantes como contribuyentes a que se lleve a cabo el aprendizaje, se realizan en forma habitual en las lecciones, mientras que otras por el contrario se efectúan con menor frecuencia o directamente no se trabajan.

Cuando se les consultó a los alumnos sobre la forma en la que ellos consideran que aprenden, algunos titubearon y se tomaron su tiempo para responder, mientras que otros respondieron de forma inmediata, porque sabían cuáles eran las actividades y dinámicas que contribuyen en su proceso de aprendizaje. Justamente un motivo para realizar la investigación en cuarto año fue beneficiarse de este conocimiento que tienen los estudiantes a esta altura de su proceso de aprendizaje. Este conocimiento se va desarrollando a lo largo de la vida estudiantil, a medida que el alumno va aprendiendo de su propia experiencia, de los procesos que lo conducen al éxito académico o al fracaso. Werder y Otis (2010:11) se refiere a este aspecto:

> *"Los estudiantes pueden ofrecer algo al proceso de educación-una perspectiva diferente. Los estudiantes tienen una visión única de lo que implica ser este estudiante particular tratando de aprender y comprender esta materia en particular en este tiempo particular en este contexto particular. Mientras que el profesor está correctamente considerado un experto del curso de la asignatura, el estudiante también tiene un tipo de experiencia que merece reconocimiento".*

Es importante conocer la opinión de los estudiantes sobre la forma en la que ellos consideran que aprenden puesto que, como señalan Werder y Otis (2010), su experiencia como estudiantes les permite tener ese conocimiento. A su vez, Fletcher, A. (2014: 14) plantea:

> *"Los estudiantes saben cosas. La experiencia, sabiduría y conocimiento no reconocidos de los estudiantes, debería de llenar los salones de clase, y los educadores se lo están perdiendo cuando no la aprovechan".*

Si se considera este planteo sobre el tipo de experiencia que tiene el estudiante, sería fundamental el tratar de perfilar las actividades de clase hacia el uso de materiales, tipo de actividades y formas de trabajo que los propios alumnos reivindican como válidas. Para ello, sería necesario tener una instancia de consulta de sus intereses.

A partir de la información obtenida en ambos liceos, las actividades y formas de trabajar mencionadas dan lugar a las categorías: "aprendizaje cooperativo" (como se señaló anteriormente) y **"uso de la lengua materna"**.

3.1.6. Lugar donde se ubican los estudiantes en el salón de clase

A través de la utilización del instrumento de la ilustración, se procuró conocer el parecer de los estudiantes en referencia a varios aspectos de las clases. Con este objetivo en mente, se les solicitó a los alumnos que habían participado de la entrevista individual que completaran la ilustración. En ella tenían que dibujar el rostro de los compañeros, del profesor y de sí mismos en lo que sería una típica clase de ellos de inglés. También se les explicó que de ser necesario, podían hacer aclaraciones o agregar elementos a la imagen que ellos consideraran para que realmente demostrara una verdadera clase de inglés.

La utilización de este instrumento permitió conocer diversos componentes acerca del sentir de los estudiantes, algunos de los cuales no se pueden conocer por medio de la realización de preguntas en forma oral (entrevistas individuales) o escritas (encuestas). En este sentido, Levy, S. (en el libro de Bernstein, J. y Hammer, E.: "Tests Proyectivos Gráficos", 1978: 65) remarca lo expresado por Freud: *"el arte se ha convertido, después de los sueños, en la vía regia para llegar a las profundidades".*

A su vez, la Licenciada en Psicología entrevistada también se manifiesta en este sentido:

> *"Bueno a través del dibujo la persona trasmite contenidos inconscientes, ¿no? que no podemos acceder, a lo mejor, a través del diálogo. Entonces, hay cosas, por ejemplo a través del trazo, hay contenido, información que se le escapa a la persona y no la trasmite a través de la información verbal, pero sí podemos acceder a ella a través del dibujo."* (Anexo 11, líneas: 05-08).

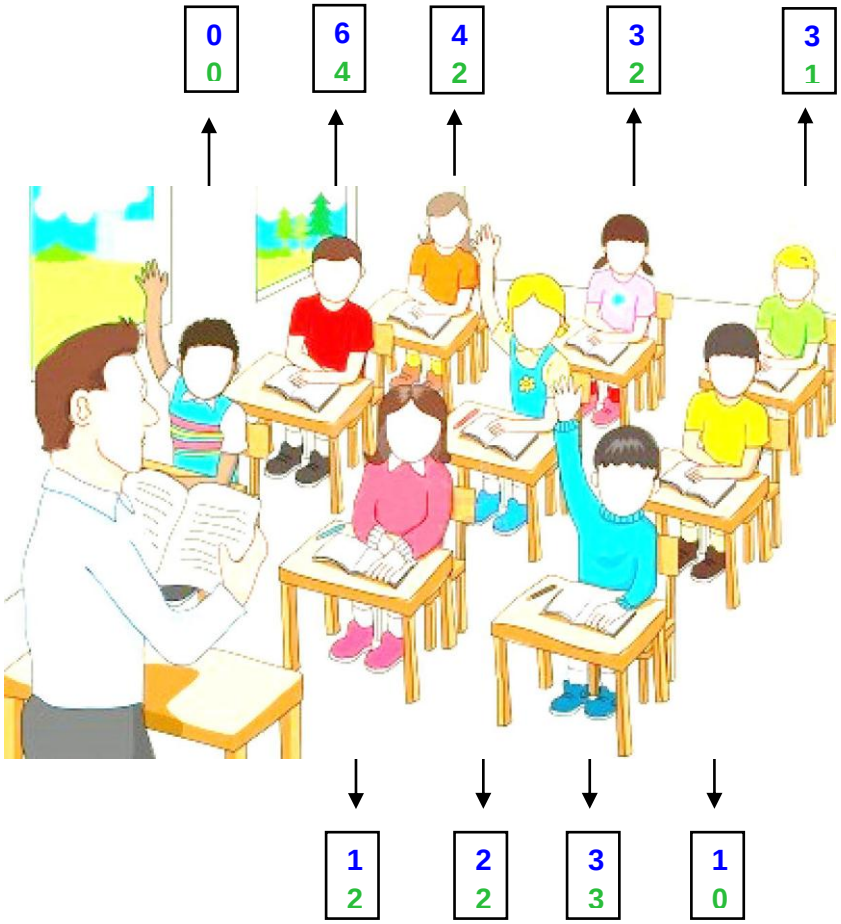
El esquema 4 representa a los alumnos de la ilustración con los cuales los estudiantes se identificaron. Los números en el recuadro simbolizan la cantidad de estudiantes y el color, el liceo (número superior: Liceo Azul; número inferior: Liceo Verde).

Si se observa el esquema, se puede apreciar que los estudiantes se identificaron en su mayoría con alumnos que no están levantando la mano; es decir que aparentemente no tendrían un rol en esa participación que se está llevando a cabo en la clase por otros estudiantes.

Vale mencionar que algunos alumnos agregaron una frase a la imagen con la cual se identificaron; dos alumnos del liceo Azul escribieron: *"Aburrido"*, y otros dos estudiantes escribieron: *"No entiendo".* Este hecho podría estar indicando una necesidad por parte de los alumnos de realmente dar significado a esa elección de la imagen que realizaron. Además, estos estudiantes estarían queriendo aclarar su dibujo, es decir si bien le dibujaron ojos y boca a la imagen de sí mismos, escribieron estas frases reforzando esa situación en la que están de "aburrimiento" y de "no comprensión". Teniendo en cuenta estos resultados, se podría realizar una asociación a las

categorías: “falta de confianza de los alumnos en sí mismos” y “falta de motivación”. Sin embargo, esta es solamente una posible interpretación puesto que un alumno puede estar muy motivado y de igual modo no comprender.

Esquema 4 Estudiantes de cada liceo y con qué alumnos de la ilustración se identificaron



Total de alumnos que participó del instrumento de la ilustración en cada liceo:
Liceo Azul: **23** (**1** alumno no se identificó con ninguna imagen) - Liceo Verde: **16**

A su vez, tres alumnos del liceo Azul dibujaron flechas señalando interacción entre los estudiantes ubicados en las filas del fondo de la clase con un cartel que dice: “hablando” y “no entienden”. Al reparar en las palabras de los estudiantes, una posible interpretación permitiría vincular estas expresiones con las categorías: “clases que no son prácticas” y **“distorsión en la clase”.**

En cuanto al liceo Verde, también hubo alguna aclaración en forma escrita. Un alumno señaló a un estudiante que no era el que eligió para identificarse a sí mismo y escribió: *“Lo que está pensando la*

persona: que no está entendiendo". Es decir que se hace alusión a la categoría: "clases que no son prácticas".

3.1.7. Estado de ánimo de los estudiantes

Utilizando el instrumento de la ilustración mencionado anteriormente, se buscó conocer el estado de ánimo de los estudiantes en las clases puesto que ello puede aportar más información para elaborar su percepción global sobre las prácticas de enseñanza. En la tabla 7 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 7 Estado de ánimo con que se identificaron los estudiantes en las clases de inglés.

Estado de ánimo / Liceo	alegre	indiferente	triste o preocupado
Azul	11 estudiantes	8 estudiantes	4 estudiantes
Verde	10 estudiantes	6 estudiantes	0 estudiantes

A partir de observar las ilustraciones se pudo notar como en el liceo Verde la mayoría de los estudiantes esbozan un rostro de alegría al estar en las clases, ya que dibujaron al alumno con el cual se identificaron en la imagen con una sonrisa. Sin embargo, en el liceo Azul, un gran número de estudiantes expresó a través de la imagen un estado de ánimo indiferente y algunos expresaron sentir lo que podría ser tristeza o preocupación. Si se compara nuevamente con los resultados en el liceo Verde, si bien en este liceo algunos alumnos se dibujaron con rostros que expresan indiferencia, ninguno se identificó con un rostro que simbolice tristeza o preocupación.

Una vez realizada la puesta en común de lo expresado por los estudiantes en los dibujos, se puede decir que en el liceo Verde se trasluce una sensación de mayor disfrute de las clases, ya que 10 de un total de 16 alumnos se dibujaron con una sonrisa. Por su parte, 11 estudiantes en el liceo Azul se dibujaron con una sonrisa, pero 12 se autoseñalaron como indiferentes o tristes o preocupados en las clases. Es decir que estos datos se pueden vincular con las categorías: "enseñanza efectiva", "falta de motivación", "clases que no son prácticas" y "monotonía de las clases".

Estos resultados son similares a los obtenidos en la pregunta: "A las clases de inglés en el liceo las disfruto…" de la encuesta presentada anteriormente (ver gráfico 3). En aquella instancia se señalaba una tendencia mayor en el liceo Verde a elegir opciones que implicaban el disfrute de las clases, en

este caso la elección por dibujar un rostro sonriente. A su vez, en la pregunta de la encuesta se había advertido en el liceo Azul una mayor proclividad hacia el no disfrute de las clases y a la opción media expresada como: "Algunas veces sí algunas veces no". En este sentido se puede decir que las respuestas obtenidas a través de estas dos distintas fuentes de información devuelven un resultado muy similar en ambos liceos.

Como un dato a destacar en el liceo Azul, una alumna no se identificó con ningún estudiante de la ilustración. Esa omisión podría ser simplemente un olvido de la estudiante o podría estar diciendo acerca de una sensación de no sentirse partícipe en la clase. La Licenciada en Psicología nos señala que:

> *"(…) si se niegan a dibujarse, o sea, si ante la técnica no se dibujan, es eh, se están negando a sí mismos, o sea, que te puede estar trasmitiendo un sentimiento de depresión, desaprobación, sentimiento de inadecuación. O sea, esa persona puede ser que en el aula se esté sintiendo, o sea en esa situación que tú le planteaste, se puede estar sintiendo a disgusto de este, incómodo…"* (Anexo 11, líneas: 37-41)

Sin, embargo, la informate calificada 3 nos explica que no es la única interpretación posible:

> *"…puede estar… o puede ser que la persona esté pasando por una depresión y entonces, este eh, y por eso no se dibuja. Hay que tener en cuenta que en los adolescentes estos sentimientos eh, generalmente están, por la etapa en que que están transitando."* (Anexo 11, líneas: 43-45)

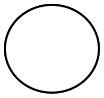
3.1.8. Imagen que presentan los alumnos del docente

De la misma forma en que los estudiantes se representaron en el instrumento de la ilustración, ellos también realizaron un esbozo del rostro del docente. Los resultados llaman la atención. La Licenciada en Psicología señala:

> *"Después también es importante el rostro del profesor. Cómo los mira, cómo se sienten mirados ellos. Eh, si es una mirada más bien este, cálida, o es una mirada más bien acusadora, o una mirada este, no sé, como agresiva […] después cada parte de ese rostro te da información. […] hay autores como Maccober, Koppitz, que te van dando cada una de esas… cómo dibujan la boca, cómo dibujan los ojos, que te van diciendo un poco como es".* (Anexo 11, líneas: 84-87; 89; 91-92; 94).

De esta forma se procedió a analizar los rostros por sus distintos componentes, se hará referencia especialmente a los ojos y a la boca. En la tabla 8 se muestran las cuatro posibilidades que se revelaron en los dibujos que realizaron los estudiantes de su profesor.

Tabla 8 Estado de ánimo del profesor en la clase.

Estado de ánimo / Liceo	Alegre	Indiferente	Triste o preocupado	 Sin rostro
Azul	15 estudiantes	3 estudiantes	1 estudiante	5 estudiantes
Verde	7 estudiantes	6 estudiantes	0 estudiante	3 estudiantes

Se comenzará con los esbozos de las bocas. Al observar los dibujos realizados por los jóvenes, suena lógico interpretar las sonrisas en los rostros como una manifestación de que los profesores disfrutan de las clases y por ello están sonriendo. En el liceo Azul, la mayoría de los estudiantes optó por esta primera posibilidad: el docente alegre, sonriendo. Por su lado, en el liceo Verde, siete estudiantes también dibujaron al profesor con una sonrisa en su rostro, mientras que seis lo dibujaron con una boca que no trasmite ningún estado de ánimo.

Banks (2010) señala que no es sencillo limitar el significado de las imágenes, más aún si se considera que el tiempo y el contexto de la misma cambian. En este sentido se puede decir que si en un determinado momento histórico se pudo considerar al factor que el docente estuviera serio en la clase como importante para que pudiera ejercer su función, en la actualidad y específicamente en la enseñanza del idioma se sugiere que el alumno disfrute de la clase, así como el profesor, puesto que las emociones se vinculan con el aprendizaje. De esta forma, el ver sonreír a un docente en la clase, lejos de verse como algo negativo, se caracteriza como un factor positivo.

Al respecto Brown (2001: 194, 195) expone acerca del docente: *"Otro aspecto de interés sobre el manejo de clase tiene que ver con usted y los mensajes que envía a través de su voz y a través de su lenguaje corporal".* El autor resalta que más allá de la voz, los mensajes no verbales que el docente trasmite son muy poderosos. Este punto es fundamental en una clase de idioma: *"puesto que los estudiantes no poseen toda las habilidades necesarias para descifrar el lenguaje verbal, su atención está dirigida a la comunicación no verbal".* Asimismo, el autor sugiere sobre el rostro del docente que debe reflejar: *"optimismo*" y *"calidez"*.

En cuanto a los resultados que brindó el instrumento, llama la atención que hubo estudiantes que no le dibujaron un rostro al profesor. Koppitz, E. M. (1982:79) explica que la omisión de rasgos faciales expresa: *"perturbación de las relaciones interpersonales"*. Se podría interpretar que la falta de rostro

indica falta de expresión, falta de la boca por lo cual esta persona no se puede comunicar; falta de ojos, por lo que tampoco puede observar lo que sucede en la clase, ni responder acorde a ello. Se podría estar ante una sensación trasmitida por los estudiantes de que el profesor no se vincula con la clase (Koppitz, 1982). Sería una presencia física, pero parcial, ya que no todos los sentidos estarían involucrados.

En el análisis en referencia a los ojos, también los datos son llamativos. En la tabla 9 se expresa la forma en que los estudiantes dibujaron los ojos de su profesor.

Tabla 9 Características de los ojos del profesor de acuerdo al dibujo de los estudiantes.

	Ojos que ven	Ojos que no ven	Omisión de ojos	Omisión de rostro
Liceo Azul	**14**	**1**	**4**	**5**
Liceo Verde	**6**	**6**	**1**	**3**

La expresión "ojos que no ven" hace alusión a un esbozo de los ojos en los cuales estos se encuentran vacíos, es decir sin iris ni pupila, por lo que no están mirando hacia ningún lado. Por otro lado, los "ojos que ven" corresponden a los ojos completos y que se puede percibir que están mirando hacia algún lugar.

Banks (2010:130) se refiere a la capacidad que tienen las imágenes de *"permitir lecturas múltiples"* a lo que denomina *"polivocalidad de las imágenes".* En el caso del dibujo de los ojos en la ilustración, se puede concluir que tanto la omisión de los ojos en el rostro de los docentes, el dibujo de ojos que no ven, como la omisión del rostro, pueden haberse debido simplemente a olvidos de los estudiantes o pueden tener otras causas, como una pobre habilidad artística. Asimismo la omisión de los ojos o dibujarlos con las características señaladas, puede significar algo distinto si se lo observa en relación a las demás personas que rodean al docente en la imagen: los alumnos. Es decir, que cobra un sentido distinto el dibujar al docente con esas características si está solo, que si está rodeado de otros rostros que sí tienen dibujados ojos que "ven".

Si se analiza el dato de la omisión de ojos con los indicadores que se utilizan en el Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH) de Koppitz, se puede decir que esta omisión, así como el dibujar ojos que no ven, podría estar representando una percepción vaga del mundo o una inmadurez emocional. En otras palabras, los estudiantes estarían viendo al docente como que éste no percibe a los estudiantes

en forma nítida, su noción de los alumnos sería pobre según ellos. A este dato hay que sumarle el de los alumnos que dibujaron a los profesores sin rostro; y por lo tanto sin ojos.

Si un docente "no está viendo" utilizando la metáfora de la visión, quiere decir que no puede percibir si los estudiantes están o no entendiendo lo que se está enseñando. Al no ver, los docentes tampoco van a poder realizar preguntas a los alumnos que no están siguiendo la clase para poder orientarlos, así como ayudarlos a razonar, y de esta forma tampoco van a poder guiar a quienes lo necesitan. Brown (2001: 195) manifiesta la importancia de que el docente logre establecer contacto frecuente con los ojos con todos sus estudiantes. Fletcher (2014:15) también se refiere a lo relevante de estos aspectos: si los docentes se aseguran de que los estudiantes entiendan lo que ellos están enseñando y si los docentes trabajan con los estudiantes para ayudarlos a comprender como pueden mejorar. Al respecto, Freire (2003.48) señala que:

> *"El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo como docente tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para ubicar a la persona en el proceso de mi discurso."*

Es muy importante que estos elementos se den lugar en la clase, pero es muy difícil que algo así suceda si el docente "ve vagamente".

A modo de síntesis, al dividir en dos grandes grupos, se obtiene el resultado en el liceo Azul de 14 estudiantes que dibujaron a sus profesores con ojos que ven, contra 10 alumnos que los dibujaron ya sea sin ojos, con ojos que no ven o sin rostro. En el liceo Verde, un total de 6 alumnos dibujaron a sus docentes con ojos que ven, contra 10 que los dibujaron con ojos que no ven, sin ojos o directamente sin rostros. A partir de triangular estos datos entre los dos liceos, se revela en el liceo Verde un resultado que llama la atención puesto que 10 alumnos visualizan a los docentes con ojos que no ven, sin ojos o sin rostro de un total de 16 estudiantes. Este dato no es menor por lo que se expresó anteriormente que se puede interpretar a partir de él.

La información deducida a través de los dibujos se podría relacionar con las categorías: "el aprendizaje y la emociones", "enseñanza efectiva" y "enseñanza impersonal".

3.1.9. Disposición de los bancos en el salón

Otro aspecto para analizar del instrumento de la ilustración corresponde al orden de los bancos. Al respecto, Augustowsky (2005) parafraseando a Loughlin y Suina (1997: 28), se refería al *"ambiente*

dispuesto" para designar al lugar que van creando los profesores junto con los alumnos a lo largo del año, al hacer uso del mobiliario y de la disposición arquitectónica que ya presenta el salón, el cual puede ser positivo o no tanto dependiendo de cómo se utilice.

En el caso de la imagen en este instrumento, la misma muestra un salón de clase en donde los bancos se encuentran dispuestos en forma bastante tradicional. Vale destacar que este orden fue el que se observó al recorrer la mayoría de los salones en ambos liceos. Evidentemente puede ser que haya profesores que cuando lleguen a dictar las clases re-ordenen los bancos de acuerdo a sus preferencias, pero en general lo que se observó es que los bancos estaban ordenados como en la imagen que se les brindó a los estudiantes. Werder y Otis (2010: 50) sostienen que:

> *"la disposición de los asientos dirige la atención de los estudiantes hacia el frente del salón de clase y hacia el profesor; ubica a los estudiantes y al profesor en oposición de uno contra otro, y los estudiantes continúan ocupando el rol de audiencia."*

Esta forma de ordenar los asientos entonces, habla de una clase un tanto más tradicional puesto que los bancos de los estudiantes están orientados hacia el frente del salón en donde se encuentra el escritorio del docente y a su vez están ubicados en forma individual, por lo que si se quisiera trabajar en grupo habría que también cambiar el orden. En este sentido, Werder y Otis (2010:11) señalan que la distribución de la clase dice mucho de cómo funciona esa clase y que esto es algo que los estudiantes también perciben: *"Hay buenas razones para que los estudiantes perciban el poder como distribuido en forma desigual en favor del profesor, lo cual se refleja incluso en algo aparentemente inocuo como la forma en la que la clase está físicamente establecida".*

Un alumno del liceo Verde por ejemplo, agregó un comentario a la ilustración que decía: "*Nos sentamos en círculo*", refiriéndose a la forma en que están arreglados los bancos en la clase. Esta aclaración es muy válida puesto que la consigna pedía que se realizaran todos los cambios que fueran necesarios para que realmente representara la clase de inglés. Los demás estudiantes no efectuaron ningún cambio en la imagen, ni agregaron un comentario en ese sentido, lo que podría significar que en sus clases no se cambia el orden de los bancos o que no se tomaron el tiempo de aclarar cuál era la situación en sus clases; entre otras posibilidades.

3.2. Prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje

Con el fin de conocer las prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes, se recurrirá a la segunda pregunta de investigación. La misma establece: "¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que los estudiantes consideran que favorecen su

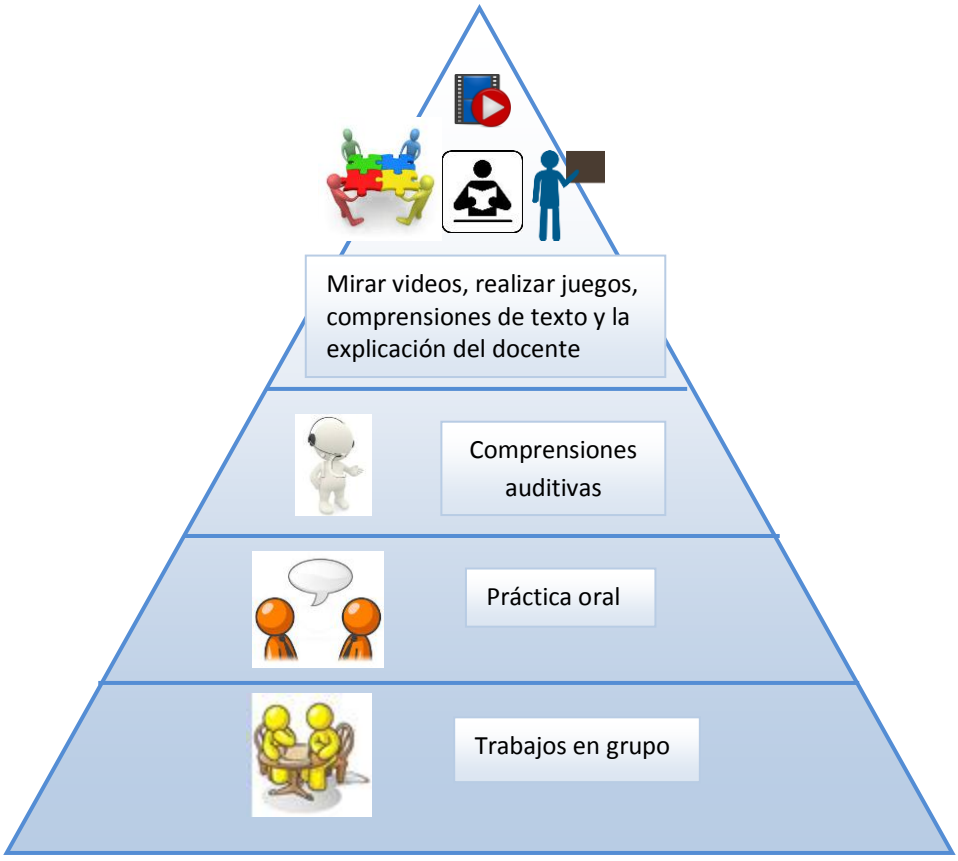
aprendizaje? y ¿Por qué?" A modo de responder esta pregunta se utilizaron los instrumentos: encuesta, entrevista, grupo de enfoque e ilustración.

3.2.1. Las preferencias de los estudiantes

Se consultó a los estudiantes sobre sus preferencias en las clases a través de las preguntas: "¿Qué es lo que más te gusta de las clases de inglés? y ¿qué es lo que menos te gusta?" Ambas preguntas se formularon en la encuesta, en el grupo de enfoque y en la ilustración.

En el esquema 5 se presentan los datos obtenidos en el liceo Azul, tanto en la encuesta como en el grupo de enfoque y en la ilustración, acerca de los factores que mencionaron los estudiantes como lo que les gusta de las clases. En la base de la pirámide se encuentran los factores más nombrados.

Esquema 5 Actividades que más les agradan a los estudiantes en el liceo Azul



Además de las opciones que forman parte de la pirámide que corresponden a las más mencionadas, se presentaron algunas respuestas un tanto más específicas. Por ejemplo:

> *"Y las discusiones, por el tema de que tienen un sentido te prueban a ti mismo de cómo sacar tema de la nada, o sea empezar a discutir, y es bastante, entretenido en algún sentido, porque no se hacen las clases*

tan rutinarias y tan estipuladas, y como que con más… con más fluidez. Y además como es, con tus mismos compañeros hablan de temas que a los dos les interesa y eso." (LAEN11, líneas: 75-79).

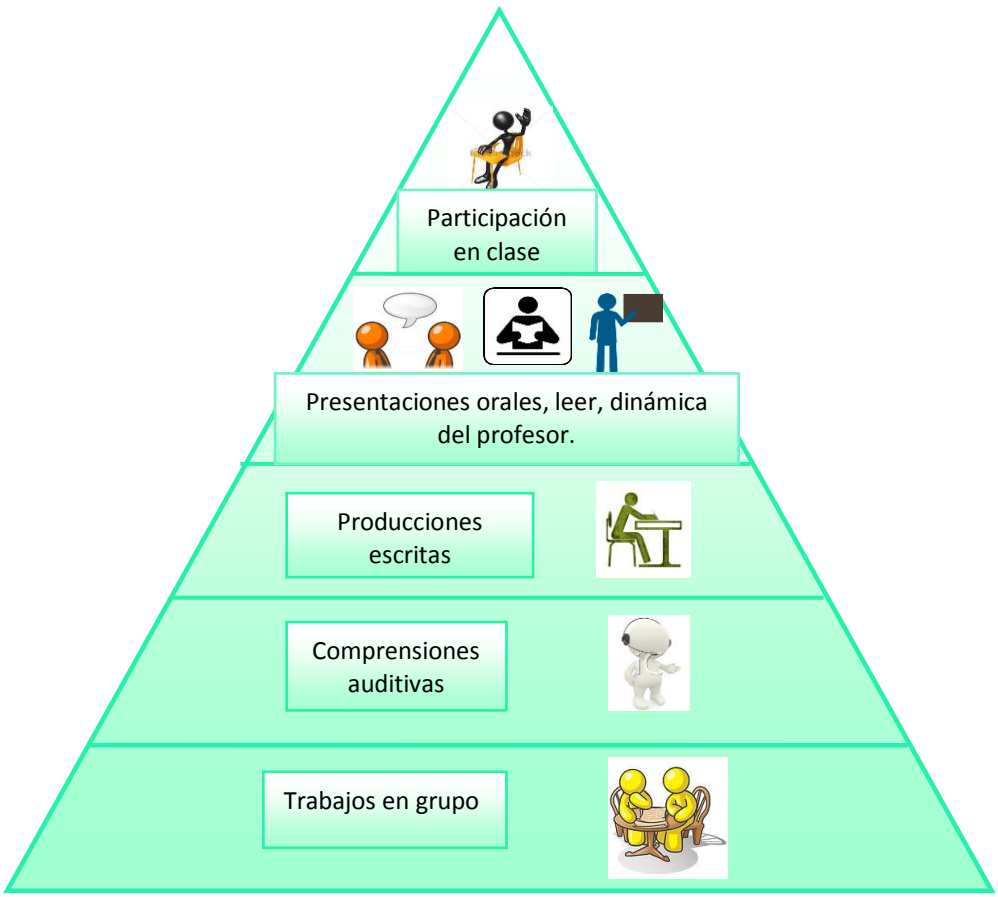
Es interesante lo que plantea el estudiante acerca de la posibilidad que le brindan las discusiones no sólo de practicar el idioma, sino de tener un intercambio real con sus compañeros sobre un tema de su interés. Brown (2001:69) retomando a Bachman (1990), Canale & Swain (1980), se refiere a la competencia comunicativa, la cual es a la que se aspira en el salón de clase en secundaria, y señala:

> *"Los objetivos comunicativos se logran mejor a través de brindarle la debida atención a la utilización del idioma y no solamente el uso, a la fluidez y no sólo a la precisión, al lenguaje y contextos auténticos, y a la eventual necesidad de los estudiantes de aplicar el conocimiento de la clase a contextos previamente no ensayados en el mundo real."*

Es decir, que lo que plantea el estudiante es muy válido en referencia a la oportunidad de aprendizaje del idioma que esta actividad que él menciona como que le agrada presenta.

En cuanto al liceo Verde, el esquema 6 muestra las dinámicas que los estudiantes prefieren y que mencionaron en sus respuestas tanto en la encuesta como en el grupo de enfoque y en la ilustración

Esquema 6 Actividades y formas de trabajo que prefieren los estudiantes del liceo Verde



Al observar la lista de ambos liceos, se puede apreciar que hay actividades y formas de trabajo que son mencionadas por los alumnos en común como lo que les gusta, pero a su vez existen diferencias. Por ejemplo en el liceo Verde se refirieron a las actividades de producción escrita y a la participación en clase, actividades que no surgieron entre las elegidas en el liceo Azul.

Adicionalmente, en el liceo Verde un alumno plantea que le gusta que las clases son entretenidas, así como otro expresa que le gusta que los estudiantes participan y que el profesor no está hablando todo el tiempo. Este último punto es importante puesto que parece ser el caso, según la descripción, de un aula en la que los estudiantes son el centro y el docente interviene sin monopolizar la palabra.

Otra estudiante ante la pregunta de qué es lo que más les gusta responde:

"…cuando se habla de temas tipo que nos interesa, tipo, no sé… de gente famosa o algo así, gente conocida".

En esta respuesta, el alumno está manifestando que disfruta las clases cuando se trabajan temas que son de su interés personal, idea que fue trasmitida también por otros estudiantes. En este caso si el docente llega a conocer los temas que les interesan a los estudiantes, puede preparar una clase referida a ese tema y por lo tanto el estudiante estará motivado para trabajar. Lo que se pretende aclarar con este ejemplo, es que en ocasiones lo que les gusta a los estudiantes no pasa por un tipo de actividad concreta, por ejemplo: comprensiones auditivas, participación oral, sino que pueden ser temas que les interesen, más allá de las actividades que se realicen luego con ellos.

Los trabajos en grupo son mencionados por un gran número de alumnos como lo que más les gusta de las clases, punto que ha sido reiterado a lo largo del análisis. Más aún, si se retoman los esquemas 4 y 5 se puede observar que en ambos liceos los alumnos señalaron al trabajo en grupo como la forma de trabajar que prefieren en las clases. Es decir que nuevamente surge la categoría: "aprendizaje cooperativo" presentada anteriormente. Otra categoría que se deja ver a partir de las respuestas en ambos liceos es "enseñanza que depende del profesor".

En cuanto a lo que valoran los estudiantes, es muy positivo que ellos consideren importante el trabajo en grupo debido a la importancia que presenta el intercambio con compañeros en el proceso de aprendizaje. Se realizó la consulta acerca de lo que valoran los estudiantes, a las docentes referentes de ambos liceos. La profesora entrevistada en el liceo Verde se refiere a este punto de la siguiente manera:

> *"Y ellos valoran el acercamiento del docente. Valoran también, cuando son más grandes valoran, o se dan cuenta más de lo que vos les exigís y si vos se lo das también. Se fijan mucho si vos le hacés este, yo que sé… problema por la llegada tarde, se fijan mucho si vos llegas tarde. Cómo le hablás, si lo escuchás, te demandan mucha, mucha atención personalizada y se fijan, se fijan en tu, en tu actitud y en tus ganas de*

acercarte a ellos. Son muy muy críticos en eso también. Se nota, eh, se dan cuenta enseguida si vos preparaste la clase, si no la preparaste, son muy críticos." (Anexo 8, líneas: 83-89).

A su vez, la docente del liceo Azul aportó su perspectiva como fue señalado anteriormente: *"Los chiquilines necesitan, creo que valoran, cuando se sienten objeto de interés del docente".* (Anexo 7, líneas: 168-169).

Ambas profesoras se refirieron a la importancia que los estudiantes le otorgan a la atención brindada por el profesor, al acercamiento de éste, y al hecho que así como se les exige, se les brinde a ellos también, tanto en lo referente al vínculo, como al respeto, al trabajo de clase y planificación de las mismas.

Asimismo, si se dirige la atención a las respuestas proporcionadas por los estudiantes sobre lo que ellos manifestaron que les gusta de las clases, se puede ver cómo en ambos liceos se hace referencia al docente; por lo que lo expresado por las profesoras estaría respaldado por lo expuesto por los alumnos. En algunos casos los estudiantes hacen una mención del docente para designar algo que les gusta del mismo y en otros algo que no les gusta. Un ejemplo de ello es lo que indica este alumno en el liceo Verde enunciando lo que le gusta de la clase:

"Y la dinámica que siempre hay porque es siempre, la profesora trata de que, tipo no sea tan aburrido, entonces trata de que, de nos junta en grupos o hace algún trabajo, y eso es lo que lo hace divertido, y más más pasable a las clases." (LVEN16, líneas 101-103).

Por otro lado, un alumno del liceo Azul se refiere al docente al mencionar lo que no le gusta de la clase:

"La profesora. La profesora no… Como que no enseña bien, no sé tipo… A mí me pasó que en primero tuve una profesora que ta, no enseñaba bien, pero yo decía: 'ta es el primer año, capaz que es eso.' En segundo mi profesora, fue el mejor año que me fue mejor en inglés, porque me gustaba como enseñaba y todas esas cosas, así como que me llevaba bien. Ta, en tercero también me fue bien y ahora en cuarto es como que no entiendo nada, nada de nada."

Se puede observar, a través de estos dos ejemplos, así como en las palabras de las profesoras, que la categoría: "enseñanza que depende del profesor" vuelve a instalarse como foco de atención. A su vez, se hace referencia a otra categoría: "el aprendizaje y las emociones". En la cita del alumno, se puede ver la importancia que presenta para los estudiantes el "llevarse bien" con el profesor como se señala allí, y cómo ello repercute en el rendimiento del estudiante.

3.2.2. Los aspectos que les disgustan a los estudiantes

Para poder determinar los factores que los estudiantes reconocen como importantes en una buena práctica de enseñanza, es necesario conocer lo que ellos prefieren, así como también lo que menos les agrada. De esta forma en la entrevista se les preguntó a los alumnos: "¿Qué es lo que menos te gusta de las clases de inglés? y ¿por qué?" En la tabla 10 se presenta una síntesis de las respuestas de los estudiantes en cada liceo.

Tabla 10 Lo que no les agrada a los estudiantes de las clases en cada liceo.

Liceo Azul:	Liceo Verde:
• Los orales • Todo lo de la clase no le gusta • Que le hablen toda la clase en inglés • Las pruebas escritas • El puntaje al evaluar los escritos, que se necesite un 60% del total del puntaje para llegar al aceptable • Los ejercicios repetitivos • Nada que no le guste	• Nada que no le guste • Tener que responder preguntas en forma oral y escrita • Escribir • Tener que hablar, pronunciar • Las comprensiones auditivas • Que los compañeros molesten porque no les gusta inglés • Tener que leer un texto largo

En algunos casos los puntos que se exponen en la tabla 10 correspondientes a lo que no les gusta a los alumnos se diferencian de los expuestos en los esquemas 3 y 4 que referían a lo que sí les gustaba. Por otro lado, en ninguna instancia se mencionó a la forma de trabajo en grupo, que es la que encabezaba la lista de lo que más les agradaba a los estudiantes como algo que les disgustara. Lo mismo sucede con los juegos y mirar videos, que tampoco fueron nombrados dentro de la lista de lo que no les agrada pero sí aparecían dentro de lo que preferían.

3.2.3. Problemas que los alumnos observan en las clases

En la encuesta se les formuló la siguiente pregunta a los estudiantes: "¿Consideras que existe alguno de estos problemas en las clases de inglés?" y se les brindó una lista con doce opciones para que ellos eligieran, que surgen de la experiencia de la investigadora en su rol docente, o si lo preferían también podían agregar otros problemas. Los problemas que los alumnos señalaron y el orden en el que los ubicaron se presentan en la tabla 11.

Tabla 11 Problemas señalados en las clases y porcentajes en que fueron mencionados.

Liceo Azul	Liceo Verde
15% - **Clases aburridas**	**20% - Falta de motivación de los estudiantes**
13% - Falta de motivación de los estudiantes	**20% - Falta de estudio de los estudiantes**
11% - Falta de estudio de los estudiantes.	**14%** - **Clases aburridas**
10% - Explicaciones poco claras de los temas por parte de los docentes.	**10%** - Poca exigencia
10% - Falta de motivación de los docentes	**8%** - Materiales no atractivos
9% - Falta de materiales	**7%** - Falta de materiales
7% - Conocimientos que no son útiles	**5%** - Conocimientos que no son útiles
7% - Poca exigencia en el rendimiento	**4%** - Falta de motivación de los docentes
6% - Materiales no atractivos.	**4%** - Superpoblación de los grupos
6% - Demasiada exigencia en el rendimiento	**4%** - Explicaciones poco claras de los temas por parte de los docentes.
3% - Evaluaciones poco coherentes con las actividades de clase	**2%** - Evaluaciones poco coherentes con las actividades de clase.
2% - Superpoblación de los grupos.	**2%** - Demasiada exigencia en el rendimiento

Al observar las respuestas brindadas por los alumnos en la tabla 11 se destaca el hecho de que en ambos liceos los estudiantes eligieron las mismas tres opciones como los problemas más importantes en las clases de inglés. Incluso si se fija la atención en esos problemas se puede notar como los mismos implican a los alumnos y a los docentes y al vínculo pedagógico entre ambos. De hecho, había opciones que se referían a factores externos a los docentes y a los alumnos y no fueron elegidos entre las primeras opciones.

La pregunta número diez de la encuesta se refiere a cómo califica el estudiante a la clase de inglés en educación secundaria, por lo que se relaciona con la pregunta número quince en que se pedía enumerar los problemas que se consideran más importantes en las clases de inglés. Al realizarse esta comparación entre las preguntas, se puede ver que en el liceo Azul se considera a la clase de inglés en los liceos como "Ni buena ni mala". Si se vincula esta respuesta con los problemas que se vislumbran en las clases, se podría decir que ambas respuestas se complementan. Los alumnos de este liceo señalan que los principales problemas son que las clases son aburridas, que existe falta de motivación de los estudiantes, así como falta de estudio de parte de los mismos y que las explicaciones de los docentes son poco claras. Es decir, los alumnos mencionan factores que según su punto de vista tienen que ver con que la enseñanza sea "ni buena ni mala".

Por otro lado, en el liceo Verde se expresa que las clases de inglés en secundaria son buenas, pero sin embargo los problemas que se señalan no son propios de una caracterización positiva de una clase. Estos factores corresponden a: falta de motivación de los estudiantes, falta de estudio de los estudiantes, clases aburridas y poca exigencia de los docentes. Se genera entonces cierta paradoja, en el sentido de que, si son buenas las clases, ¿cómo es posible que los estudiantes no estén motivados?, ¿por qué no estudian? y ¿por qué consideran que las clases son aburridas? Es relevante establecer qué es lo que los estudiantes consideran como una clase buena. (Justamente el segundo objetivo específico de la investigación consiste en describir y analizar los factores que observan los estudiantes como importantes en una buena práctica de enseñanza; por lo que se procurará tratar de comprender este hecho.)

En referencia a los problemas que señalan los alumnos que encuentran en las clases, se puede decir que si las clases son buenas y al mismo tiempo se está dando que los estudiantes no están motivados, no estudian y consideran que las clases son aburridas, como se señaló, parecería que con tan solo la actitud del profesor ya fuese suficiente. De acuerdo a lo que muestran los datos, se puede decir que para los estudiantes las clases pasan por un lugar que va más allá de ellos. Del mismo modo Werder y Otis (2010:11) afirman: *"A menudo, los estudiantes no ven su educación como su educación para nada; la ven como algo que se les hace a ellos en lugar de algo que ellos hacen*".

Este punto por su importancia está dando lugar a una nueva categoría: **"compromiso con el aprendizaje";** es decir el deber, la responsabilidad que el alumno siente, o no, con respecto a su proceso de aprendizaje. Werder y Otis (2010: 10) se refieren a los conceptos de *"poder"* y *"responsabilidad"* y establecen que ambos están conectados:

> *"Un mayor poder significa una mayor habilidad para actuar y entonces un mayor sentido de responsabilidad para hacerlo. En forma similar, menos poder (o peor, la falta absoluta de poder) equivale a menos habilidad para actuar y menos responsabilidad. Esta correlación entre poder y responsabilidad hacen peligrosa la disparidad en el poder de la clase porque los estudiantes creen que los profesores tienen el poder en la*

clase; ellos actúan como si los profesores lo tuvieran, y ellos ven a los profesores como los que tienen todo o la mayor parte de la responsabilidad para educar y para producir aprendizaje. O dicho de otra forma, al sentirse los estudiantes sin poder sobre su propia educación esto se traslada a una falta de toma de responsabilidad por su propia educación".

De esta forma se entendería porqué los alumnos dicen que las clases son buenas, porque desde este punto de vista quien tiene que actuar de una forma favorable para que la clase sea buena, sería únicamente el profesor. Si los estudiantes participan o no, estudian o no, se encuentran entretenidos con las actividades de la clase o no, no sería importante en tal contexto.

Otra dimensión del compromiso con el aprendizaje es el que surge a través de las palabras de estos estudiantes en los grupos de enfoque:

[En referencia al traductor de Google:] *"Vos ponés la… para escuchar y te dice cómo se pronuncia y yo por lo menos en oral voy poniendo palabra a palabra."* (LVGEE1, líneas: 391-393).

"Es re-útil porque tipo ver películas en inglés sin subtítulos, es algo que me cuesta abundante que estoy tratando de hacer, pero está mucho mejor, o sea, no sé cómo explicártelo, o sea Freddy Krugger hablando en gallego es es algo muy triste de ver, entonces ta. También es, me parece muy útil en ese aspecto, o sea, eso está bueno." (LAGE3E1, líneas: 392-395).

En estas dos citas, se puede notar que los estudiantes realizan actividades fuera del aula que colaboran con el aprendizaje. Se valora como importante el reparar en la última respuesta señalada, debido a que es manifiesta la dificultad que le genera al estudiante el mirar películas sin subtítulos, pero que es algo que está dispuesto a realizar para aprender. Además su actitud lo auto-motiva a seguir adelante porque le encuentra beneficios.

En cuanto a los problemas que los estudiantes observan en las clases, la docente referente entrevistada en el liceo Azul hace mención a los mismos, y señala algunos hechos que se dan en las clases que se identifican directamente con lo planteado por los estudiantes representado en la tabla 11. Por ejemplo, ella se refiere a la falta de motivación que existe hoy en día entre los estudiantes de esta forma: *"no están motivados, hay una falta de motivación en ellos, muchas veces expresa de que los mandan los padres, 'vengo porque no tengo otra cosa que hacer' "* (Anexo 7, líneas: 35-37). Esta falta de motivación fue señalada por ellos mismos entre los primeros problemas:

"(…) no son muy dinámicas para para, porque ta, ya se sabe que no hay que, no todo es divertido, pero no sé, el inglés es un idioma y cuesta mucho aprender un idioma y si es un poco más divertido sería más fácil." (LVEN18, líneas: 26-28).

"(…) como que cada vez que hay nivel, es como que es más más aburrido." (LAGE1E3, líneas185).

"Porque siempre es la misma premisa: nos da una fotocopia y nos ponen cuatro, cinco preguntas que son totalmente explícitas." (LAGE3E1, líneas: 575-576).

Es notoria la relación entre la falta de motivación de los estudiantes y que existe falta de estudio de su parte también. Si el alumno no encuentra interesantes los contenidos y estrategias de aprendizaje que va a aprender al liceo, entonces el rol del estudiante se ve desdibujado desde su perspectiva, y por lo tanto el estudio pasa a ocupar un lugar de menor importancia para él.

La docente consultada también indica que la falta de motivación se vincula con otros aspectos: *"Creo que la currícula que hoy manejamos tampoco atiende a sus intereses (…) ellos no son los únicos responsables, nosotros los docentes también lo somos, no existe eh… una preparación de los docentes de agiornarnos"* (Anexo 7, líneas 38-40). Es decir, que se explica que son varios los motivos que llevan a que los alumnos se encuentren en esta situación de desmotivación. Lo que se expresa en palabras de la docente es de nuevo algo que los estudiantes mismos han mencionado: que no existe interés en los currícula; los alumnos señalan que las clases son aburridas y que los materiales son poco atractivos.

Otro aspecto mencionado por la docente es que los profesores depositan bajas expectativas en los estudiantes, y los últimos pueden percibir esto. Esta forma de ver a los estudiantes, además de generar en ellos un sentimiento de que son poco valorados y hasta subestimados por los docentes, deriva en que los profesores se ubican en el centro del proceso: *"Nosotros… no ponemos al estudiante en el centro, y es el centro, no dejamos de ser ese sol comeniano".* (Anexo 7, líneas: 85-87).

En el liceo Verde los estudiantes indicaron en cuarto lugar como problema la poca exigencia. Se puede pensar que esa poca exigencia hacia los alumnos y su rendimiento, tiene como raíz un pensamiento de que los alumnos no pueden rendir más. Asimismo, como la docente menciona, si el profesor no coloca al estudiante en el centro, es el profesor que pasa a ser el centro y por lo tanto, se vuelve a dar la situación entre el poder y la responsabilidad que planteaban Werder y Otis (2010).

Si se observa la tabla 11 en forma aún más detallada, se puede notar que la poca exigencia, en ambos liceos está ubicada como un problema mayor que la demasiada exigencia. En el liceo Verde la poca exigencia se encuentra como el cuarto problema, mientras que la demasiada exigencia es el noveno problema. Y en el liceo Azul se encuentran en octavo y noveno lugar, pero la poca exigencia en el rendimiento es la primera en aparecer también. Se podría decir que el adulto en la sociedad generalmente considera que los estudiantes se lamentan de lo mucho que tienen que estudiar, así como de las exigencias del liceo. El poder ver desde la perspectiva del estudiante es un dato muy importante puesto que es llamativo que planteen la poca exigencia como un problema incluso mayor

que la demasiada exigencia. ¿Será que la sociedad no está mirando a través de los ojos de los jóvenes? ¿Es posible que se asuman percepciones acerca de los estudiantes como verdades que poco tienen que ver con lo que realmente ellos son y sienten?

Por otro lado, en la entrevista se consultó a los alumnos sobre los problemas que ellos visualizan en las clases: "¿Qué clase de problemas enfrentaste como estudiante de inglés?" Las respuestas brindadas en ambos liceos son muy similares. En el esquema 7 se presenta una síntesis de las opciones proporcionadas por los alumnos. Los problemas mencionados no tienen ningún orden específico.

Esquema 7 Problemas que los estudiantes en las entrevistas visualizaron de las clases

En el esquema se puede notar como algunos de los problemas mencionados por los alumnos, coinciden con los identificados también en las encuestas (clases aburridas, explicaciones del docente, exigencia, falta de motivación de los estudiantes que se podría relacionar con distorsión en la clase).

En el liceo Azul, se señala un problema que no se había mencionado antes que es el de la distorsión en la clase. La distracción de los estudiantes en la clase genera distorsión; pero habría que preguntarse entonces sobre el origen de la distracción. Se podría decir que un alumno se distrae porque no está interesado en lo que está sucediendo en la clase y porque no se siente responsable

de su aprendizaje. Por lo tanto, se podría asociar la distracción de los alumnos con la falta de motivación y con la falta de compromiso con el aprendizaje. El problema de la falta de motivación ya se había mencionado y ocupaba el segundo lugar de los problemas en la lista de la encuesta.

En cuanto al liceo Verde, los estudiantes presentan la dificultad que genera el aburrirse en las clases, que también aparecía en el tercer lugar en los problemas mencionados en la encuesta. Otro aspecto señalado es el de no entender; sin embargo, el hecho que las explicaciones de los docentes son poco claras fue ubicado en octavo lugar. También se hace referencia a la distracción de los estudiantes que del mismo modo que se planteó anteriormente, se podría vincular con la falta de motivación. A partir de estos resultados se manifiesta la categoría: "distorsión en la clase".

A modo de síntesis, se pueden identificar los problemas señalados por los estudiantes en las entrevistas con algunas de las categorías emergentes. Estas categorías son:

- Monotonía de las clases.
- Clases que no son prácticas.
- Enseñanza impersonal.
- Enseñanza que depende del profesor.
- Compromiso con el aprendizaje.
- Falta de motivación.
- Distorsión en la clase.

3.2.4. Utilidad de las actividades para aprender la lengua extranjera

La segunda pregunta de investigación corresponde a: "¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que los estudiantes consideran que favorecen su aprendizaje? y ¿Por qué?". Una de las preguntas que se le realizó a los estudiantes con el objetivo de abordar esta interrogante fue: "¿Qué tanta utilidad presentan estas actividades de clase para ayudarte a aprender el idioma?". Es preciso aclarar lo que implica cada una de estas preguntas y cómo se relacionan entre sí.

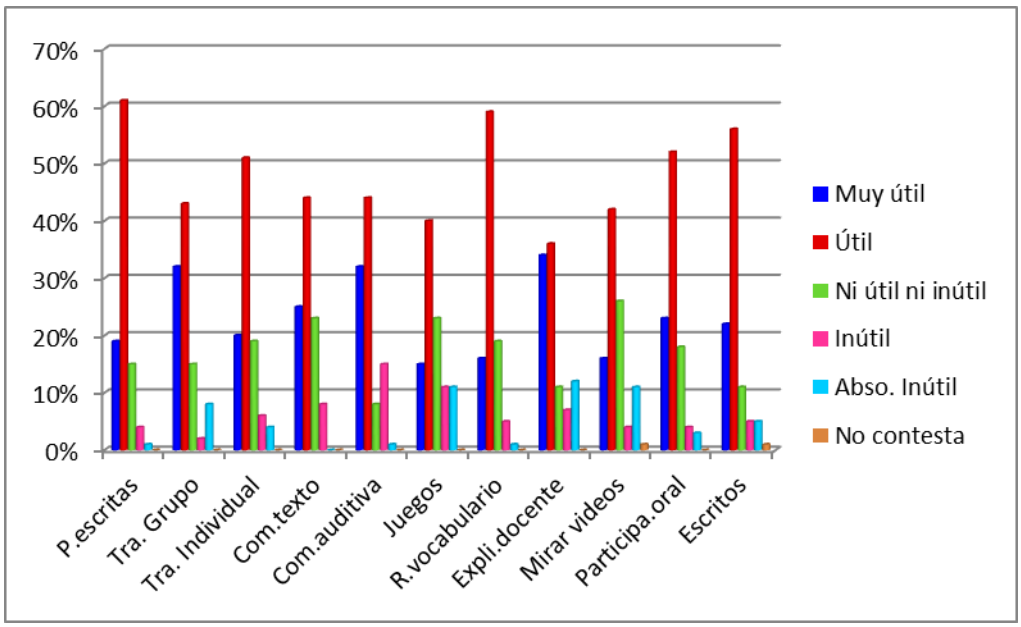
La Real Academia Española define la palabra "útil" como*: "Que puede servir y aprovechar en alguna línea*" (consulta online: http://lema.rae.es/drae/?val=%C3%BAtil). Es decir, que al preguntarles a los alumnos sobre la utilidad que tienen las actividades para ayudarlos a aprender, se está diciendo qué provecho les brindan a ellos esas actividades. De la misma forma, en la pregunta de investigación se cuestiona sobre las prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los alumnos. La Real Academia explicita el significado de "favorecer" de la siguiente manera: *"Apoyar un intento, empresa u opinión"* (consulta online: http://lema.rae.es/drae/?val=%C3%BAtil). Por lo tanto, ambos conceptos:

"utilidad" y "favorecer" son definidos de forma muy similar y se podrían utilizar perfectamente para referirse a las actividades o prácticas que colaboran con que se lleve a cabo el aprendizaje.

En el mismo sentido, el segundo objetivo de investigación refiere a: "Describir y analizar los factores que observan los estudiantes como importantes en una buena práctica de enseñanza". Si se consulta a la Real Academia, se puede ver que allí se define "importancia" como: *"Cualidad de lo importante, de lo que es muy conveniente o interesante, o de mucha entidad o consecuencia"* (consulta online: http://lema.rae.es/drae/?val=%C3%BAtil). Una vez más, este término serviría en este contexto para referirse a las prácticas que son convenientes para que se pueda llevar adelante el aprendizaje.

En los gráficos 6 y 7 se puede observar las actividades que lo estudiantes perciben como las más importantes para ayudarlos a aprender.

Gráfico 6 Actividades y la utilidad que presentan para aprender el idioma según los alumnos del Liceo Azul.



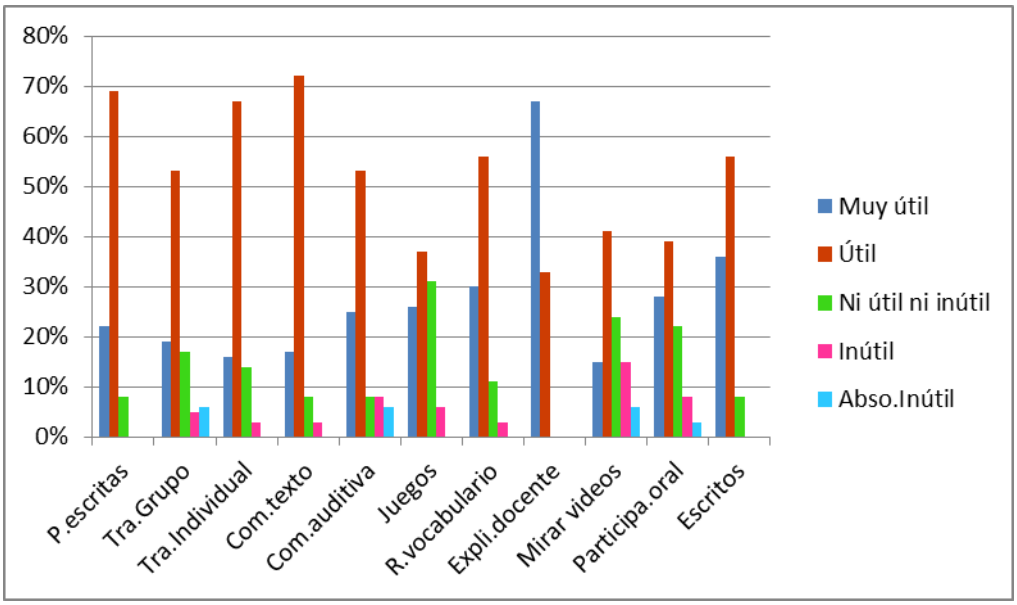
En la entrevista también se les consultó a los estudiantes sobre las actividades que favorecen su aprendizaje del idioma: "¿Qué forma de trabajar en clase es la que te resulta más útil para aprender inglés?". Los alumnos expusieron que aprenden en estas situaciones:

- ✓ Trabajos en grupo
- ✓ Participación en clase y práctica oral
- ✓ Cuando el profesor les explica en inglés y en español
- ✓ Realizan juegos y otras actividades interactivas

- ✓ Realizan ejercicios escritos, correcciones en el pizarrón y comprensiones auditivas.

Si se observa el gráfico 6 y se lee las respuestas señaladas anteriormente que fueron brindadas en la entrevistas, se puede percibir que existen algunas coincidencias y también algunas diferencias. Por ejemplo, en la entrevista los estudiantes señalaron que trabajar en grupo era una de las dinámicas de clase que favorecían su aprendizaje y en la encuesta también se le otorgó a esta forma de trabajo un porcentaje elevado (43% de los alumnos lo consideró como útil, y un 32% como muy útil). Por otro lado, a los juegos en la entrevista se le asignó un lugar de importancia, pero en la encuesta si bien fue considerado como útil por un 40% de los estudiantes, sólo un 15% lo valoró como muy útil. En cuanto a las producciones escritas, a las actividades para repasar vocabulario y a los escritos, en la encuesta se les concedió un porcentaje elevado en cuanto a su utilidad (61%, 59% y 56% respectivamente), pero sin embargo en la entrevista estos tipos de tareas ni siquiera fueron mencionados.

Gráfico 7 Actividades y la utilidad que presentan para aprender el idioma según los alumnos del Liceo Verde.



En cuanto a las respuestas brindadas en la entrevista sobre las actividades que favorecen el aprendizaje en el Liceo Verde, los estudiantes señalaron que aprenden cuando:

- ✓ Realizan juegos, actividades interactivas, trabajan con audios y videos.
- ✓ Trabajan en grupos.
- ✓ Practican la pronunciación de las palabras.
- ✓ Realizan biografías de personas famosas.
- ✓ Entienden lo que hay que hacer.
- ✓ Se les explica en español.

Una vez más se pueden observar similitudes y diferencias entre las respuestas brindadas en uno y otro instrumento. Los alumnos entrevistados señalaron a los juegos como una actividad que favorecía su aprendizaje. Al reparar en el gráfico 7 se puede ver que si bien se le asigna cierta importancia a los juegos, no es de las actividades que recibieron mayor porcentaje por su utilidad para aprender. La forma de trabajo en grupo también fue mencionada en la entrevista como importante, mientras que en la encuesta un 53% de los alumnos la considera como útil, pero solamente un 19% la reconoce como muy útil. La práctica de pronunciación de palabras podría identificarse con la participación oral, y nuevamente se puede observar cómo se le asignó mayor importancia en la entrevista que en la encuesta. En lo referente a la explicación brindada por el docente, sí hubo acuerdo en ambos instrumentos. En la encuesta un 67% de los alumnos la considera como muy útil, siendo la mayor valorada como favorecedora del aprendizaje. Por otro lado, las comprensiones de texto, producciones escritas y la forma de trabajo individual, fueron consideradas como útiles por un gran porcentaje de estudiantes en la encuesta, pero no se mencionaron en la entrevista.

Por un lado, se visualizan diferencias entre un instrumento y otro dentro del mismo liceo donde fueron aplicados los mismos. Por otro, si se observan los gráficos 6 y 7 focalizando la atención solamente en las opciones: “útil” y "muy útil”, al comparar los liceos se puede ver como los resultados son bastante similares en ambos casos.

Existe una opción propuesta por los estudiantes en la entrevista que se destaca por su coincidencia en ambos liceos y es el hecho que los estudiantes valoran que el profesor explique en español. Este punto ya había sido mencionado por los estudiantes en otras oportunidades dando lugar a la categoría: “uso de la lengua materna”.

A su vez, la forma de trabajo en grupos que fue destacada en reiteradas ocasiones como fundamental, en ambos liceos en la encuesta aparece subordinada al trabajo individual. Lo mismo sucede con los juegos. No sólo se mencionó en los dos liceos en la entrevista al juego como que era de utilidad para aprender, sino que se recuerda que también se lo había mencionado al referirse a las actividades que les gustaban a los estudiantes. Sin embargo, en la encuesta tanto en el liceo Azul como en el Verde, si bien se le reconoce al juego cierta utilidad, no es uno de los más estimados como fundamentales. Se puede pensar que los estudiantes no consideran ni al juego, ni al trabajo en grupo como importantes para aprender más allá que sean actividades que disfruten, es decir que no le encuentren un valor como favorecedoras del aprendizaje. Si esta es la situación, sería una concepción que no coincide con las teorías actuales de enseñanza y aprendizaje de inglés, las que fomentan el trabajo colaborativo y las actividades motivadoras.

Al respecto Brown (2001:178,179) nombra al juego dentro de las actividades de trabajo de grupo. Asimismo el autor fomenta la realización de este tipo de actividades en el aula y señala las ventajas del trabajo en grupo: *"Genera lenguaje interactivo"; "ofrece un clima de trabajo afectivo y acogedor"; "promueve la responsabilidad y autonomía del estudiante"; "es un paso hacia la instrucción individualizada"* es decir que *"puede ayudar a los estudiantes con habilidades diferentes a lograr sus objetivos específicos".*

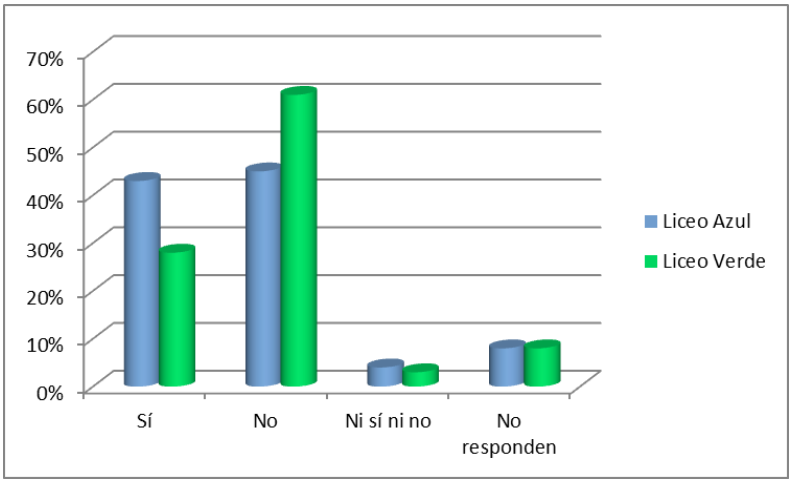
3.3. ¿Existen diferencias entre las clases de inglés en primer y segundo ciclo?

Con motivo de abordar la tercera pregunta de investigación: "¿Plantean los estudiantes que existen diferencias entre las prácticas de enseñanza de inglés en primer y segundo ciclo?", se aplicaron los siguientes instrumentos: encuesta, entrevista y grupo de enfoque. Se estimó como importante el formular esta pregunta considerando la situación de los alumnos, que están cursando cuarto año de liceo y que por ese motivo se encuentran en una etapa de transición entre primer y segundo ciclo. Se consideró que la respuesta a esta pregunta podría aportar más información sobre la visión global de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza de inglés, así como sobre su historia en el sistema educativo.

3.3.1. Diferencias entre las clases de inglés en primer y segundo ciclo

En la encuesta se les preguntó a los alumnos: "¿Consideras que existen diferencias entre las clases de inglés de primer ciclo y las de segundo ciclo?", "¿Cuáles son esas diferencias?" En el gráfico 8 se puede apreciar las respuestas de los alumnos sobre si existen o no diferencias entre primer y segundo ciclo.

Gráfico 8 Percepción de los alumnos sobre si existen diferencias entre primer y segundo ciclo.



Al analizar el gráfico se puede notar en el liceo Verde que la mayoría de los estudiantes (61%) no encuentran diferencias entre los ciclos. Lo mismo sucede con el liceo Azul, pero en este caso la diferencia entre los alumnos que señalan que existe cierta desigualdad entre un ciclo y otro (45%) y los que expresan que no las hay (43%) es mínima.

En cuanto a los alumnos que indicaron que sí había diferencias, brindaron distintas explicaciones sobre cuáles eran esas diferencias las que se pueden observar en la tabla 12.

Tabla 12 Diferencias que los estudiantes en la encuesta identificaron entre primer y segundo ciclo.

Liceo Azul:	Liceo Verde:
• **En primer ciclo:** - la exigencia es menor - se explica mejor - las clases son más divertidas (se realizan juegos, se miran videos, etc). - se explica en español - se realizan *"public speakings"* (presentaciones orales) - es distinta la forma de enseñar de los profesores - los profesores son más divertidos - el trato de los profesores es distinto - más inmadurez en los estudiantes	• **En primer ciclo:** - la exigencia es menor - se explica más - se tiene más paciencia a los alumnos - existe una mayor motivación - más inmadurez en los estudiantes

En la tabla se observa una cierta tendencia en los estudiantes a describir la enseñanza brindada en primer ciclo con características más positivas. Asimismo, se pueden apreciar algunas coincidencias en las respuestas brindadas por los alumnos en cada liceo. Por ejemplo, en cuanto a la exigencia, se señala que en segundo ciclo es mayor. En referencia a la explicación del docente, se sostiene que era mejor en primer ciclo; así como la motivación y la realización de clases más divertidas, que se asignan también a primer ciclo.

Al respecto, uno de los estudiantes en el liceo Azul en una pregunta abierta señala que:

> *"En el primer ciclo había más 'creatividad' por parte de los docentes de inglés para hacer entender y captar a los alumnos. En segundo ciclo hay menos motivación pero a su vez más formalismo, no siempre es correspondido."*

En esta cita el estudiante se refiere a un cierto "formalismo" y dice que "no siempre es correspondido", se podría interpretar esta idea como que la enseñanza se presenta de una forma más seria, y de ahí el formalismo, pero que esa forma no es bien recibida por los estudiantes. De igual modo se pueden identificar nuevamente dos de las categorías presentadas anteriormente: "falta de motivación" y "enseñanza que depende del profesor".

En el liceo Verde, un alumno realiza un planteo similar al anterior: *"Sí, existen diferencias ya que la exigencia es mayor y además que en los años anteriores había más motivación"* (pregunta abierta de la encuesta). Se vuelven a mencionar las categorías: "falta de motivación" y "enseñanza que depende del profesor".

Se realizó la misma pregunta sobre las diferencias entre los ciclos a los estudiantes entrevistados. En el liceo Azul las consideraciones estuvieron divididas a la mitad entre los alumnos que plateaban que sí existían diferencias y los que señalaban que no las había. En cuanto al liceo Verde, una leve mayoría de estudiantes sostuvo que sí había diferencias. Es decir que surge una diferencia entre las respuestas brindadas en la encuesta en el liceo Verde y las presentadas en las entrevistas. En la tabla 13 se presenta una lista de las respuestas bridadas por los alumnos que señalaron que sí había diferencias.

Tabla 13 Diferencias entre primer y segundo ciclo según el planteo de los alumnos en la entrevista.

Liceo Azul	Liceo Verde
En 1er ciclo: -la exigencia es menor -se explica más -se traduce al español	**En 1er ciclo:** -la exigencia es menor -los profesores tienen más paciencia -actividades más sencillas

Las diferencias presentadas por los estudiantes en la entrevista son muy similares a las que surgieron en la encuesta (ver tabla 12). La única respuesta que se agregó en la entrevista es sobre la complejidad de las actividades y se expresó que son más sencillas en primer ciclo. Se puede notar una contradicción en las respuestas en el discurso de los estudiantes, en el sentido que en segundo ciclo los alumnos reclaman una mayor exigencia, y en primer ciclo, que se lo valora con características más positivas, se señala que se exigía menos. Igualmente los estudiantes no se refieren a esta menor exigencia como positiva, simplemente se menciona como un hecho.

En cuanto a los grupos de enfoque, al igual que en las encuestas, aparece mencionada la categoría "falta de motivación" por varios estudiantes vinculada a las clases de segundo ciclo:

> *"(…) yo noto también el cambio de los profesores como es con nosotros. ¿viste? antes era como que éramos más niños o más así, ¿viste? Ahora como que si querés hacelo, si no querés no lo hagas (…) Yo suponele en otros años, tenía profesores que nos traían, tenía un profesor de inglés que nos traía una grabadora de Dora la Exploradora con el abecedario.""(…) como era la canción de Dora, sí o sí te quedaba. Buscaba, ahí los profesores como que buscaban, ¿viste? como que hacían la clase más divertida, más… eran de traer, suponele, folletos, imágenes."* (LAGE1E3, líneas: 143-145,148-155)

> *"A mí me gustaba en segundo nomás." "Era distintos sí. (…) No sé, pero… ahora me aburre. En segundo no, no me aburría. (…) No sé, hacíamos… la mayoría de las clases hacíamos tipo cosas entre todo el grupo y ta, y habían algunas cosas que las teníamos que hacer así en grupos chicos, pero no sé era… me gustaba más en segundo."* (LVGEE3, líneas: 169, 173, 177-179).

Un alumno en el liceo Verde explicó que él considera que la diferencia no se presenta entre primer y segundo ciclo, sino que cambia año a año porque depende del profesor. Del mismo modo se mencionó este aspecto en el grupo de enfoque 3 en el liceo Azul:

> *"Eh no porque es depende de cada profesor. Yo en primero tuve una profesora, que hacia también grupos, en segundo también, en tercero fue distinto, pero en cuarto también. Es depende de cada profesor".* (LVEN24, líneas: 118-120)**.**

> *"Va en el profesor. O sea, a mí me hacen dar orales desde primero…"* (LAGE3E1, líneas: 73).

Claramente incluso expresado con palabras de los alumnos, se menciona la categoría: "enseñanza que depende del profesor".

Otro estudiante en el liceo Verde, se pronunció sobre la paciencia, que fue uno de los puntos más mencionados:

> *"Claro sí, muchas. Porque es más, en primer ciclo siempre te tienen más paciencia y todo, y en segundo ciclo, es como que dicen: 'no, ya estás grande, ya lo tenés que saber por vos mismo'. Entonces ta, o no te recuerdan tanto lo que tenías de antes, entonces yo que sé… Te tienen más, te tienen más paciencia en primer ciclo […] Y yo creo que la paciencia tiene que estar tanto en primer ciclo como en segundo ciclo, porque es algo como que es, no sé si tan ajeno a nosotros, que digamos, pero… o sea, no es a lo que estamos acostumbrados, nosotros nacimos con un idioma y que te lo cambien, que te lo cambien es, tendrían que tener más paciencia creo, sí."* (LVEN13, líneas: 72-82).

En el liceo Azul también se hizo referencia a este tópico:

"…en ciclo básico, así en inglés, excelente me iba. Llegué a bachillerato y ta me fue re-mal. O sea para mí, o sea en ciclo básico, las profesoras que yo había tenido como que o sea, en lo particular se te acercaban y te explicaban más, te hablaban más y a lo mejor lo entendía más y no como ahora que la profesora da la clase al grupo, no, a veces como no…" (LAGE3E2, líneas 80-84).

A partir de las percepciones de los estudiantes, señaladas anteriormente, se manifiestan estas dos categorías: "clases que no son prácticas" y "enseñanza impersonal".

Las profesoras entrevistadas en ambos liceos también fueron consultadas sobre la enseñanza en primer y segundo ciclo y si ellas consideraban que había diferencias. Las educadoras abordaron sus respuestas hacia distintos aspectos de la enseñanza en cada ciclo. En cuanto a la docente del liceo Verde, ella remite al punto mencionado anteriormente por el estudiante sobre la paciencia de los profesores:

"Mirá si te respondo rápido, te diría que sí porque por ejemplo, eh te diría que hay diferencias porque primer ciclo necesita mucho más andamiaje, necesita mucho más acompañamiento, pero en realidad, si te lo… si lo pienso, no. Es lo mismo. Este los chiquilines en segundo ciclo siguen necesitando atención, siguen necesitando una guía, incluso a veces lo necesitan más que los gurises chicos. Porque este, si bien es cierto que ellos de la escuela pasan al liceo y que te dicen: "mamá" o "maestra" hasta mitad de año, este… que es más notorio el período de ayuda o de, o de compañía, en segundo ciclo no te lo piden explícitamente, pero sí lo necesitan. Entonces yo creo que no, que el proceso de enseñanza y aprendizaje es el mismo. O sea que se necesita lo mismo independientemente del ciclo que vos des." (Anexo 8, líneas 32-42).

Por otro lado, un alumno del liceo Azul expresa:

"Yo antes iba al X [se menciona un liceo de primer ciclo] *y era como que ta, pasabas y ta. Hacías los trabajos y te iba mal, no importa, hacías un trabajo y te lo subía. Y también eso es como que no te ayuda, si bien a mí me favorece porque no me voy a examen ni nada, no me ayuda en nada a aprender."* (LAEN9, líneas: 90-95)

En esta cita el estudiante realiza un comentario sobre la exigencia y el aprendizaje, que refleja metacognición de su parte. Por un lado, presenta un ejemplo sobre cómo en primer ciclo la exigencia era menor, pero a su vez reconoce que eso no lo ayudó en la adquisición del conocimiento en última instancia: "a mí me favorece", "pero no me ayuda a aprender".

Este estudiante señala sobre la exigencia:

"(…) para mí, la exigencia también es muy poca, porque por ejemplo no puede ser que le pongan un once a una persona que te tira algo que construyó en su casa y te diga: 'John Lennon was born in 1944' por ejemplo. ¡No! no te pueden poner un once por eso. La exigencia también tiene que ser un poco mayor, o

sea vos para mí, mmm cuarto año por lo menos diálogos básicos tenés que saber (…) "La curva de aprendizaje es una línea recta." (LAGE3E1, líneas: 73-77, 406, 409).

El alumno con las palabras que utiliza en su discurso, así como por el tono de voz con que lo expresa, manifiesta desaprobación por la forma en la que se evalúa, en este caso la expresión oral. Desde su punto de vista, debería de haber una mayor exigencia en estas actividades e incluso propone que se realice otro tipo de evaluación oral que apunte a un uso de la lengua más espontáneo "por lo menos diálogos básicos tenés que saber". Este es un claro ejemplo, como sucedió con las palabras de otro alumno, de que los estudiantes poseen estrategias metacognitivas, al expresar qué tipo de actividades favorecen su aprendizaje.

La profesora del liceo Azul, por su parte expone sobre cada ciclo:

"Sí, eh hace mucho que no trabajo en primer ciclo, pero lo que he observado es que por ejemplo en mi asignatura es que apuntan mucho a lo lúdico, a los crucigramas, a sopas de letras, a cosas que apuntan a procesos cognitivos simples, y cuando vienen a secundaria, perdón a bachillerato, apuntamos a procesos cognitivos complejos. Entonces hay un gran desfasaje entre lo que es primer ciclo y segundo ciclo que ellos mismos lo dicen, ¿no? […] Y bueno eso enuncia este, no al docente, no, yo no pongo las pilas en el docente, sino en la currícula también, porque es todo válido, y es totalmente permisivo y luego es una propuesta totalmente light, ¿sí? Y entonces encuentran que… eh… el impacto que es cuarto ya." (Anexo 7, líneas 90-101)

Las categorías a las que se alude con las afirmaciones tanto de los estudiantes como de la docente son: "poca exigencia" y "clases que no son prácticas". El tema de la exigencia también se manifiesta en los grupos de enfoque, tanto para señalar que existe poca exigencia como para indicar que por el contrario la exigencia es mayor que en primer ciclo:

"No hay mucha exigencia tampoco." (LAGE1E2, línea: 39).

"Claro o como los orales, nosotros, ella nos tendría que haber preparado, porque no siempre… yo en primero, segundo y tercero no di orales. Y… (…) Y nos puso un oral, nos puso para dar orales y es como que nos mandó a preparar a nosotros a hacer todo nosotros (…) como que no nos prepara para esas cosas." (LAGE1E2 líneas: 61, 62, 70, 71, 91).

"Estaban dando un tema y el tema era todo, estaba, era todo sobre ese tema… Ahora como que tenemos que mezclar, lo que ya sabemos con lo que estamos haciendo ahora…" (LVGEE2, líneas: 140-141).

"Casi igual. Casi igual, lo único que ahora ta… te exigen el oral, en cuarto te exigen oral y si no, vas a examen oral, pero en primero, segundo y tercero no, no tenían (…) No hacíamos." "Ta, esa es la única diferencia que veo. Después ta, los temas, son otros temas." (LAGE2E1, líneas 93,94,96,98).

Finalmente, hubo estudiantes que indicaron no encontrar diferencias entre los ciclos:

"Yo creo que son lo mismo casi. Me acuerdo que en tercero teníamos que dar orales, hacer una presentación también. (LAGE2E2 líneas: 88-89).

"Nos quedamos ahí tipo, lo mismo todo: primero, segundo, tercero, cuarto, todo lo mismo. Yo que sé." (LAGE3E4, líneas: 145-146).

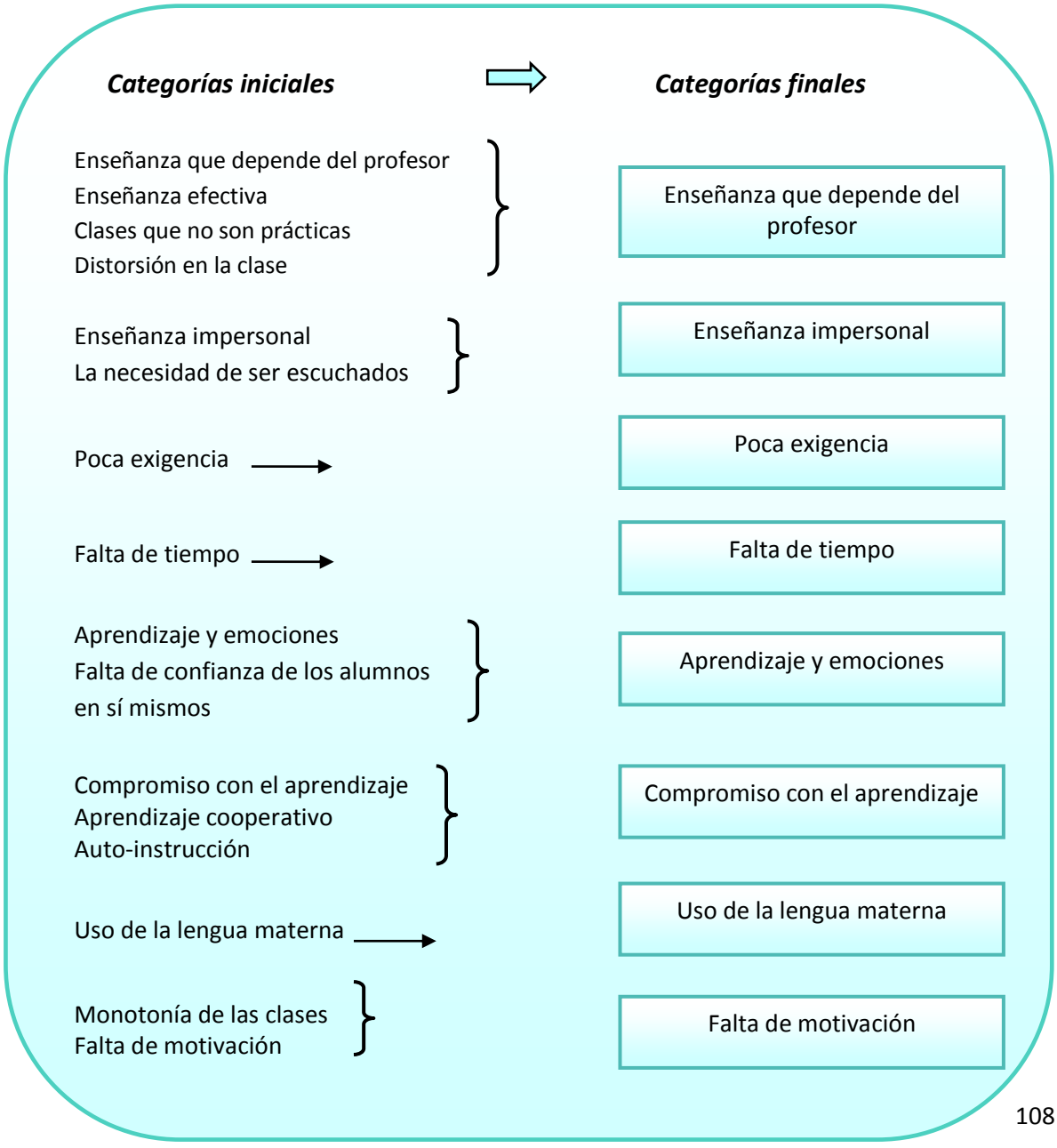
"No cambia mucho, se le agregan palabras…" "A mí me gusta más ahora." (LVGEE1, líneas: 23, 147, 149).

Con respecto a las palabras de las docentes y de los estudiantes, y de las similitudes pero también de las diferencias entre ambas, se considera que la riqueza, más allá de identificar si existen diferencias entre los ciclos o no, aparece en conocer esas distintas percepciones que forman el todo que es la clase. A este aspecto se referían Quaglia y Corso (2014:35) al expresar que la realidad es complicada y que se necesitan varios puntos de vista para poder comprenderla. Por ese motivo, si bien el foco de la investigación se sitúa en la percepción de los estudiantes, se consideró relevante el entrevistar a docentes para poder conocer las percepciones también desde ese lugar y así lograr un mejor abordaje de la realidad.

4. Discusión

Una vez presentada la primer etapa del proceso de análisis de los datos, este capítulo pretende exponer las relaciones entre categorías y profundizar sobre sus significados a modo de lograr una comprensión más integral de los casos estudiados y poder elaborar conclusiones generales. De esta forma, en este apartado se presentan las categorías iniciales surgidas a partir de los hallazgos, la forma en que se asocian dichas categorías (ver esquema 8) y las categorías finales derivadas una vez analizados los vínculos entre las mismas. A continuación se realiza una descripción de los alcances de cada una de las categorías finales y el esquema 9 presenta las relaciones entre estas categorías. Al finalizar se analizan los resultados que se obtuvieron de los datos para cada pregunta de investigación.

Esquema 8 Asociaciones entre categorías iniciales



4.1. Enseñanza que depende del profesor

Esta categoría fue planteada en forma independiente de "enseñanza impersonal" por la frecuencia con que aparecía en el discurso de los jóvenes en las más variadas respuestas; y se puede decir que su nombre deriva de las palabras de los estudiantes. En reiteradas ocasiones en que la pregunta apuntaba a describir cómo eran las clases, o si había diferencias entre ciclos, entre otras, la opción elegida por los estudiantes era que "dependía del profesor". A modo de ejemplo, en este apartado de un grupo de enfoque, los alumnos intercambian su opinión sobre los orales:

> E3*: -"No, pero ¿no es que hasta tercero es más escrito que oral?, pero después cuarto, quinto y sexto no es más bien, ¿no?* (LAGEE3, líneas: 68-69)
> E1: -*"Va en el profesor eso"* (LAGE3E1, línea: 73)

> *"Depende del profesor".* (Acerca de cómo veía las clases de inglés; LAEN1, línea: 120).

> *"No, más o menos, o sea los profesores también, es también mi profesor, ¿no? El profesor que te toque cada año, hay algunos que tienen más paciencia que otros, ¿no? y eso también, o sea, va también en el grupo y en el profesor, es como que todo se complementa."* (LVEN1, líneas: 24-27)

Este alumno realiza una explicación de lo que implica para él que la enseñanza dependa del profesor. Se podría interpretar, que los estudiantes no pueden responder realizando generalizaciones porque en sus experiencias de aula, les ha tocado vivir diferentes situaciones y formas de dar la clase, y la variable en común que ellos encuentran en esas situaciones es el docente. En el caso del último estudiante citado, la diferencia también la han hecho los compañeros, el grupo que le ha tocado cada año.

A partir de las respuestas brindadas se podría interpretar que muchas de las resoluciones que se toman en la clase las realiza el profesor y es por eso que en definitiva la enseñanza depende de él. En una de las citas los estudiantes discuten sobre los motivos por los cuales en algunos años se trabaja con presentaciones orales y en otros no y se llega a la conclusión de que esto obedece a lo que resuelva el docente. En ningún momento los estudiantes plantean que depende de la reglamentación o el programa y lo que estos planteen para cada nivel por ejemplo.

A partir de reparar en las palabras de los jóvenes, la sensación que se trasluce es una de azar. El azar va a determinar el docente que tengan ellos en el curso y asimismo el destino determinará la forma en la que se los evaluará y se trabajará en clase. Puede que esto explique el motivo por el cual cuando fueron consultados en las entrevistas individuales sobre si consideraban que era importante tener una instancia para participar y dar sus puntos de vista sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchos de los estudiantes se mostraron favorables a esta idea:

"Y porque así como los profesores tienen yo que sé: le reunión de profesores para para decir ellos que opinan de cada uno de nosotros, aunque no s- aunque ta nosotros también lo podríamos hacer no con cada nombre, ¿entendés? Anónimamente o el grupo tanto, así pero yo que sé, hablar de cada profesor, o de lo que nos parece que está faltando, o cómo explica el profesor o como una queja o algo." (LAEN10, líneas: 41-45).

"Y sí, para por ejemplo una cercanía más a los profesores y que ellos sepan en qué, que es lo que piensan los alumnos y cómo trabajar en las clases según lo que los alumnos le dijeron, si les tienen que enseñar a ellos, sería más práctico." (LAEN11, líneas: 37-39).

"Ayudaría. Mismo con- sobre las dificultades del alumno, del estudiante." "También a orientarse, a ver cómo para cómo dar las clases y eso". (LAEN6, líneas: 83, 85).

Estas respuestas se pueden articular con lo expresado anteriormente acerca de la forma en que la enseñanza depende del profesor. Los alumnos señalan que si existiera la oportunidad de participar y opinar sobre las clases, se podrían realizar comentarios sobre cómo explica cada docente, sobre lo que estaría faltando en las clases, sobre las dificultades de los estudiantes y sobre cómo se podrían dar las clases. Tiene sentido que si la forma en que se desarrolla la clase depende del docente que esté a cargo, los alumnos quieran comentar al respecto aportando sobre cómo ellos lo ven y realizando sugerencias. Además se hace referencia a una dimensión emocional puesto que se plantea: "una cercanía más a los profesores" (se hará mención a la categoría: "aprendizaje y emociones" más adelante). Es decir que la instancia de participación es vista por los estudiantes como otra forma que permitiría colaborar con el diálogo entre docentes y estudiantes, y de ese modo pasar de una enseñanza que depende del profesor a una que dependa del profesor y los estudiantes.

4.2. Impersonalidad de las clases

Los estudiantes se refieren en varias ocasiones a la impersonalidad de la educación (ver página 63) y al hecho de no sentirse escuchados por los docentes, que es otro aspecto del no sentirse considerados en sus individualidades. Al respecto Freire (2003) se refiere a la importancia de escuchar, así como a la responsabilidad del docente de observar al alumno para comprenderlo mejor más allá de las palabras. En relación a este punto un estudiante afirma:

"O sea los profesores que yo tengo (…) explican en general. Y además no te da ni tiempo para terminar el trabajo, pero no te da el tiempo porque como vos tenés más problemas para razonar en inglés, no te da ese tiempo. Y ta y ya después, ya hace la… la corrección en el eh en oral siempre todos, y ta. Y vos, como un gil, agarrás y copiás del pizarrón, y ya está." (LAGE3E3, líneas362-366).

Primero el estudiante menciona que no se le da el tiempo que él necesita para poder realizar la tarea, es decir que el docente no estaría percibiendo esa necesidad del estudiante de ser escuchado y "observado" (Freire, 2003). Luego se dice que la corrección la realizan todos, y en el caso de este

estudiante estaría precisando una explicación un tanto más personalizada y se hace referencia al lado impersonal de la enseñanza. Finalmente todo ese proceso deriva en un sentimiento de frustración por una tarea no realizada y además no comprendida: *"Y vos, como un gil, agarrás y copiás del pizarrón, y ya está".* Se puede apreciar que el alumno es crítico consigo mismo, siente que no puede resolver la actividad. Allí se puede ver la importancia que juega el proceso de aprendizaje en las emociones y viceversa y la relevancia de la categoría "aprendizaje y emociones".

A través del análisis de las distintas fuentes de información se dedujeron las categorías: **"**enseñanza impersonal" y "la necesidad de ser escuchados". En una etapa posterior de análisis se pudo concluir que ambas categorías estaban muy conectadas y que la necesidad de ser escuchados estaría formando parte de la categoría "enseñanza impersonal". Además de establecerse el vínculo entre estas dos categorías, a su vez se las puede relacionar con una tercera: "aprendizaje y emociones" (ver esquema 8).

En referencia a la confianza de los alumnos en sí mismos, dimensión de la categoría "aprendizaje y emociones", resalta el punto que marcan dos alumnos en dos de los grupos de enfoque: *"… el tema es que no nos tenemos confianza a nosotros mismos."* (LAGE1E3, línea: 414). Del mismo modo otro alumno señala que: *"... a nosotros no nos queda nada"* (LAGE3E3, línea: 46). En este comentario el alumno se refiere al aprendizaje como si ellos tuvieran dificultad para aprender, sin dudas están demostrando que no confían en ellos y en lo que pueden realizar; de aquí la importancia de la "falta de confianza de los alumnos en sí mismos".

Monereo et al. (1998) se refieren a la influencia mutua del autoconcepto y el rendimiento académico; por lo tanto, si el autoconcepto influye en el desempeño del alumno, es manifiesta la necesidad por parte de los estudiantes de una postura del docente de confianza en ellos. Es preciso conocer al estudiante y que se lleve a cabo un trato personalizado por parte del profesor, lo que a su vez va a contribuir en una formación positiva del autoconcepto del alumno.

Quaglia y Corso (2014:2) advierten sobre el tema de la confianza en el estudiante y cómo se manifiesta en la escuela:

> *"Los estudiantes generalmente están seguros de sí mismos y tienen deseo de logro. […] las escuelas generalmente tienen dificultad para involucrar, apoyar y hacer la escuela relevante por lo menos para la mitad de nuestros estudiantes. Esta brecha puede ser una receta para la frustración, así como también para un desempeño reducido, abandono, y finalmente un desperdicio de todo el potencial de nuestra juventud".*

La docente entrevistada en el liceo Azul se refiere a este aspecto cuando se le consulta acerca de qué es lo que valoran los estudiantes:

> *"Me parece… lo que percibo, es eh, el entusiasmo del docente, la solidez, la solvencia de sus conocimientos, el vínculo, que no estamos hablando de un vínculo cercano y de que somos amigos sino un vínculo de: 'me preocupas'.' Me preocupas y me ocupo de ti'. 'Me interesas', 'me importás.' De ahí que por ejemplo […] yo el primer día ya me aprendo el nombre de todos, y ahí ya me los pongo en el bolsillo. Porque cuando empiezo a llamarlos por el nombre, se empiezan a identificar como personas."* (Anexo 7, líneas 156-165).

La docente manifiesta claramente el sentir que tiene acerca de lo que valoran los alumnos, sin lugar a dudas su respuesta se acopla perfectamente con lo expuesto por los estudiantes: esa necesidad de sentirse considerados como individuos en la clase, y lo que los estudiantes sienten que es opuesto a ello, a lo que un estudiante denomina: *"educación muy en masa" (LAGE3E1, línea: 515)*. A partir de lo que manifestaron los estudiantes, así como la docente, se menciona la categoría: "la necesidad de ser escuchados".

Si los estudiantes necesitan sentir que alguien se "ocupa" e interesa por ellos, y por el contrario la percepción que reciben es que la educación es general para todos, una educación "en masa", los caminos de los estudiantes y el del docente parecerían desencontrarse. ¿Cómo se genera esta confusión entre ambos actores? y ¿cómo el docente puede lograr que el alumno no se sienta de esa forma? Es necesario trazar una línea que guíe tanto al docente como a los estudiantes a transitar por una misma senda y hacia la obtención de los mismos objetivos; ese camino puede comenzar al brindarle al estudiante oportunidades de expresarse y de ser escuchado.

Freire (2003: 52) destaca la importancia de escuchar:

> *"Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar."*

El autor señala en estas líneas que existe la necesidad de escuchar a los estudiantes y que esa escucha debe estar desprendida de cualquier prejuicio, uno de ellos puede ser que los estudiantes no pueden rendir más.

En referencia al tema de escuchar, Quaglia y Corso (2014: 3) establecen que solamente preguntar no califica como escuchar sino que escuchar es más que ello: *"Escuchar es en muchos sentidos, caracterizado por lo que sucede luego –un cambio en el status quo actual o un claro reconocimiento de que los estudiantes han sido escuchados."* Considerar los intereses de los estudiantes al planificar es un acto que demuestra que han sido escuchados y tenidos en cuenta. Las docentes entrevistadas en ambos liceos se refieren a la importancia de este aspecto:

> *"Bueno al ver cuáles son los intereses de los estudiantes, planifico en base a esos intereses, sin dejar los objetivos que yo tengo que hacer y ellos tienen buenos resultados, y ahí logran motivar a los chiquilines."*

(Anexo 7, liceo Azul, líneas: 70–72).

"En realidad lo que siempre me pasa con los libros de inglés, es que los libros, los temas que tratan los textos no son de interés de los chiquilines, son super-descontextualizados. Entonces entre el chiquilín que le cuesta, o no le gusta, todavía tenés un tema que le aburre, entonces eso sí te demanda que vos lo motives por ahí." (Anexo 8, liceo Verde, líneas: 67-71).

En definitiva, se puede decir que con respecto a la categoría "enseñanza impersonal", en este estudio se estaría confirmando lo planteado por Ames y Rojas (2011) en su investigación acerca de que los estudiantes valoran que el docente demuestre preocupación por ellos (ver página 29).

A partir de los datos obtenidos, la "enseñanza impersonal" implicaría según los estudiantes varios aspectos: el no ser escuchados, el que sus dudas no sean abordadas en forma individual, el no ser considerados íntegramente en sus capacidades, así como el no sentirse apreciados (dimensión que se comparte con la categoría "aprendizaje y emociones").

4.3. Poca exigencia

La poca exigencia por parte de los profesores fue señalado por los estudiantes como un factor que contribuye a la falta de motivación. Los alumnos plantean que al no ser elevada la exigencia ellos no realizan un mayor esfuerzo, y por lo tanto no le dan importancia a la materia:

"Y en principio para mí, que tendrían que ser un poco más estrictos, no ser tan, porque a veces tipo, tomas muchas libertades porque ¿para qué?, porque es una lengua que a mucha gente le cuesta, porque la aprendés no de chiquito sino de más grande, y entonces tipo este… lo dejan mucho más libre, entonces la gente no, no, no da much- tanta importancia como de deberían dar. Tendría que, para mí, en principio ser un poco más estrictos porque sino sino le exigís al alumno eh por él no va a ir a leer inglés, o sea practicar, al menos que vos vayas a una clase particular o algo." (LVEN14, líneas: 82-88).

"(…) a veces, por ejemplo, las profesoras se dejan se dejan estar. O sea por, o que le hablen de otro tema y se dejan y se van por las ramas y cambia de tema y… y no sé capaz que si exigieran más, se aprendería más rápido, capaz que le meten más onda los alumnos y se ponen las pilas y, y no sé y pueden avanzar más rápido." (LVEN14, líneas: 51-58).

Lo que se puede concluir de las citas de los alumnos sobre este tema, es que la poca exigencia actúa como un motivo para no esforzarse como fue señalado con anterioridad.

La profesora entrevistada en el liceo Azul brinda su punto de vista acerca del tema de la exigencia y del hecho que los docentes en ocasiones depositan bajas expectativas sobre sus alumnos (ver

página 68). En referencia al vínculo docente-estudiantes, la docente hace referencia al efecto Pigmalión.

El efecto Pigmalión surge a partir de un experimento conducido por Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968), en 1965 en una escuela pública, en la que se le dijo a los docentes que un grupo de estudiantes habían sido sometidos a unas pruebas de adquisición del conocimiento en Harvard y que se estaría hablando de estudiantes con un gran desarrollo de capacidades para el aprendizaje. En realidad la prueba a los estudiantes nunca se corrigió y los estudiantes que supuestamente tenían un rendimiento remarcable fueron seleccionados al azar dentro del total. Rosenthal y Jacobson querían determinar a través de este experimento si de alguna manera los cambios en las expectativas del docente en la creencia de tener a cargo alumnos de muy buen rendimiento, producían cambios en los logros de los estudiantes. La predicción de Rosenthal probó ser correcta, los profesores que creían que sus alumnos rendían más que otros se comportaban de tal forma que favorecían el éxito de estos estudiantes.

Morales, P. (1998: 71) explica el efecto Pigmalión de esta forma:

> *"…cuando esperamos o deseamos mucho de un alumno somos distintos con él, y de muchas maneras, y este trato distinto contribuye eficazmente a la motivación y rendimiento del alumno. Esta es la profecía que se cumple a sí misma y que conocemos como efecto Pigmalión."*

El efecto Pigmalión entonces implica que si el docente se genera un preconcepto positivo del estudiante va a actuar de una forma que favorezca el desempeño del estudiante. Mientras que por el contrario si el preconcepto que se genera es negativo, el profesor va a actuar en concordancia con esa idea, lo cual no va a favorecer al estudiante.

Lo curioso del efecto Pigmalión es que funciona también a la inversa:

> *"Nuestras expectativas no son […] ni la causa del éxito ni la causa del fracaso de nuestros alumnos. Pero debemos tomar conciencia de que las conductas asociadas a nuestras expectativas sí pueden contribuir al éxito de unos y al fracaso de otros."* (Morales, 1998: 71).

El tema de la poca exigencia se manifiesta tanto en los criterios de evaluación como en la forma de enseñar en la clase. Freire (2003: 33) plantea que el trasmitir los conocimientos de una forma inaccesible para los estudiantes no es justo ni correcto; pero tampoco el reducir las explicaciones a lo que él denomina "simplismo":

> *"El profesor o la profesora no tienen el derecho de hacer un discurso incomprensible en nombre de la teoría académica y decir después: 'que se aguanten'. Pero tampoco tienen que hacer concesiones baratas. Su*

tarea no es hacer simplismo, porque el simplismo es irrespetuoso para con los educandos. El profesor simplista considera que los educandos nunca estarán a la altura de comprenderlo y entonces reduce la verdad a una verdad a medias, es decir, a una falsa verdad."

Como señalan tanto la docente, como Freire (2003), los estudiantes perciben que los profesores no fijan expectativas más elevadas porque no creen que ellos, los estudiantes, puedan colmarlas. La falta de confianza en los alumnos que depositan los profesores y que "ellos entienden", seguramente colabora en la formación del concepto negativo del alumno de sí mismo.

4.4. El factor tiempo

El docente en muchas ocasiones resuelve tomar ciertas decisiones por la manera en que se plantea la realidad en su clase, en ese contexto específico en el cual no encuentra otra solución o modo de actuar. En muchos casos el factor que genera que el docente actúe de determinada manera es el tiempo. Vale recordar que en cuarto año de liceo, el programa establece una carga horaria de tres horas, lo mismo que para quinto y sexto año, es decir que en estos tres años los estudiantes están teniendo una hora menos de inglés que con respecto a ciclo básico en donde se contaba con cuatro horas para todos los niveles.

El factor tiempo parecería ser un condicionante continúo para los estudiantes, así como para los docentes. En el caso de estos últimos el tener que considerar el tiempo que hay para enseñar determinado tema, para practicarlo y para poder luego realizar la evaluación correspondiente. Es muy probable que cualquier docente haya sentido en algún momento la presencia del factor tiempo como un obstáculo en el camino: *"…enseñar es una especie de carrera contra el tiempo, con los ojos pegados al retrovisor"* (Astolfi, 1997:21). Es decir, como señalaban los alumnos (ver página 64) otra de las decisiones que el docente debe tomar es si repasar para asegurarse que todos se encuentren en un nivel de partida similar para el nivel que están cursando o si seguir con el nivel actual y no dedicar tanto tiempo al repaso. Si a eso se suma el hecho de que en el aula hay más de treinta estudiantes, con sus propios tiempos de aprendizaje y necesidades particulares; el tratar de contemplar la conjunción de estos factores, manteniendo a su vez el docente su propia sensación de logro y autoestima alta, puede ser motivo de frustración.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996: 67) también se refieren al tema tiempo, específicamente a través de la cobertura del material de clase y señalan que: *"La preocupación por la cobertura puede tener efectos indeseables sobre la calidad de la enseñanza."* Esta misma idea es la que plantea Astolfi (1997:21) cuando indica: …*"el maestro debe tratar de adelantar para cumplir el programa que se propuso, pero al mismo tiempo debe velar para que el máximo de alumnos lo sigan".* Es decir, que el docente se encontraría en la situación de tener que elegir entre dos opciones que afectan su propio

"sentido de eficiencia", como lo llaman Fullan y Hargreaves (1996: 67). Estas dos alternativas serían: cubrir todos los contenidos a un ritmo que tal vez no sea el más adecuado para que los alumnos entiendan, o adaptarse al ritmo y necesidades de los estudiantes, a expensas de no poder terminar de trabajar todos los temas propuestos para el curso. La necesidad de tener que optar entre una de estas dos líneas de acción es solamente una de las tantas situaciones en que los docentes evalúan y finalmente priorizan.

Freire (2003: 39-43) señala que los docentes deberían de considerar el uso del tiempo en la clase con mayor frecuencia y en detalle para intentar que el mismo sea más fructífero. En referencia a las horas que están los estudiantes en clase, Perkins (2010) plantea que no necesariamente en ese tiempo están aprendiendo, o al menos en forma proporcional con el tiempo que están allí: *"El hecho de que los estudiantes estén en el aula no significa que estén aprendiendo demasiado".* A ello se suma lo planteado por la docente entrevistada en el liceo Azul (Anexo 7, líneas: 25-27) quien señala: "*En lo que refiere a los adolescentes en general, eh no tienen disciplina de estudio, no tienen herramientas de estudio (…) son pocos los alumnos que tienen alguna estrategia".* En los centros educativos los tiempos apremian y en ocasiones no se pueden ofrecer esas posibilidades de mayor práctica que el estudiante puede estar necesitando. Al respecto Levine (2003:255) plantea que los padres deben estar allí colaborando para que sus hijos logren desarrollar sus potencialidades y guiarlos en las conductas que no favorecen su desempeño: *"Los padres deben hacerse responsables del desarrollo de la automatización de aptitudes y conocimientos por parte de sus hijos".*

4.5. El rol de las emociones en el aprendizaje

A lo largo del análisis de los datos, se pudo notar que lo estudiantes en forma constante se refieren tanto a las situaciones de aula que tienen relación con el aprendizaje, como a los vínculos: profesor-estudiante, estudiante-estudiante, así como a la lengua extranjera, cargados con mucha emoción. Las emociones atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que puede ser muy favorable o por lo contario muy negativo.

Las emociones atraviesan todos los aspectos de la vida y el aprendizaje no es ajeno a ellos. En la definición de motivación propuesta por Huertas (1997) el autor señala la importancia de los factores afectivos que afectan la elección de determinada acción para cumplir con un objetivo. A su vez se plantea que si el autoconcepto es bueno, ello también colabora con tomar decisiones que conducen al aprendizaje, (vale recordar que la "falta de confianza de los alumnos en sí mismos" había surgido como una categoría inicial, hasta que posteriormente se manifestó la necesidad de vincularla como perteneciente a la categoría "aprendizaje y emociones"). En el esquema 10 que presenta las relaciones entre categorías, se puede observar cómo la categoría "enseñanza impersonal" influye en

el “aprendizaje y las emociones” y a ello a su vez va a influir en la “falta de motivación”. Es muy delgada la línea que separa una categoría de la otra, según lo que muestran los datos.

Quaglia y Corso (2014 :23-24) se refieren a la importancia que presenta para los estudiantes la dimensión emocional:

> *“La autovalidación ocurre cuando los estudiantes saben que son únicos y miembros valorados de la comunidad de la escuela; tienen una persona en sus vidas en la que pueden confiar y aprender de ella; y creen que tienen la habilidad de lograr-académicamente, personalmente y socialmente”.*

A fin de lograr estos requisitos para la autovalidación de la que se habla, el estudiante necesita a otros: compañeros, docentes o familiares. Es lógico que para que la autovalidación se de en el ámbito escolar, las personas que rodeen al joven deban estar involucradas y favorezcan esa autovalidación o autoconcepto de que hablaban Monereo et al (1998, ver página 24). Es decir que las emociones también están vinculadas con el aprendizaje cooperativo, al atravesar las emociones, las relaciones entre pares.

4.6. Compromiso con el aprendizaje

La falta de tiempo o de horas de clase que reclaman los estudiantes pudo haber sido una de las causas que ha llevado a que los alumnos tomen ventaja de realizar actividades fuera del aula que los mantienen en contacto con el idioma o directamente los ayudan a aprender inglés. Al respecto es fundamental el recordar lo planteado por Feldman (1999: 21) acerca de que gran parte de la responsabilidad para que se pueda alcanzar el aprendizaje depende del estudiante.

Como se indicó en el análisis (ver página 92) se puede apreciar la voluntad de los estudiantes de utilizar herramientas que los ayuden en el proceso de adquisición de la lengua, y de practicar la escucha de la misma tales como conectarse a distintas páginas web y mirar películas en inglés. Acciones como las señaladas anteriormente, sumadas a una buena disposición para el aprendizaje en clase, lo que implica prestar atención, interesarse por los temas y en definitiva tener la voluntad de atender, estarían definiendo la categoría: “compromiso con el aprendizaje”. En un primer momento se había identificado otra categoría: “autoinstrucción” y posteriormente se observó que la misma es un componente de la primera (ver esquema 8).

A partir de lo que muestran los datos, se puede decir que la categoría “aprendizaje cooperativo” mantiene una relación de pertenencia con la categoría: “compromiso con el aprendizaje”. Werder y Otis (2010:7) se refieren al aprendizaje cooperativo a lo que ellos denominan: “colaboración

estudiante-estudiante" y señalan que mientras que la asociación estudiante-profesor es fundamental, las colaboraciones estudiante-estudiante son incluso más importantes considerando que a través de la escuela los estudiantes interactúan mucho más entre sí que con los profesores.

A su vez, Rubin, L. y Hebert, C. (1998) se refieren al concepto de *"collaborative peer teaching",* enseñanza colaborativa entre pares, y señalan que el aprendizaje se fortalece cuando se llevan a cabo tres perspectivas teóricas. La primera corresponde a que los estudiantes deben actuar sobre la información de tal forma que la convierten en más significativa para ellos (es decir a través de organizarla, realizar sus propias asociaciones y aplicarla a nuevos contextos), Rubin y Hebert (1998) prarafraseando a Svinicki (1991). La segunda perspectiva tiene que ver con brindarle responsabilidad sobre el aprendizaje a los estudiantes y utilizar métodos innovadores, es decir lograr motivar (Rubin y Hebert, 1998, al respecto de Forsyth and McMillan ,1991). La última perspectiva se vincula con el contexto social, se considera que el diálogo, caracterizado por la interacción y la cooperación, es el ambiente más favorecedor de aprendizaje; esto incluye el otorgarles participación en el curso a los estudiantes bajo la guía del docente (Rubin y Hebert,1998, parafraseando a Billson and Tiberius,1991).

Cuando los estudiantes no entienden un tema o actividad y demuestran interés por comprender, de allí la referencia al compromiso, en muchas ocasiones consultan a sus compañeros o tratan de descifrar la solución en grupo (ejemplos en página 71).

Los estudiantes (al igual que Bruner, 1991, y Scaffo, 1996, al respecto de Vygotsky) reconocen la importancia de trabajar con sus compañeros para poder entender mejor y aprender juntos. A su vez, Brown (2001:47) plantea lo siguiente sobre el aprendizaje cooperativo:

> *"Cuando los estudiantes trabajan juntos en pares y grupos, ellos comparten información y vienen a la ayuda de otros. Son un "equipo" cuyos jugadores deben trabajar juntos para poder alcanzar los objetivos en forma exitosa".*

A lo largo del proceso de análisis de la información, se pudo observar cómo los alumnos mencionaban al aprendizaje cooperativo como vinculado a las emociones. Entre los estudiantes de los dos casos de la investigación se le otorgó un lugar de importancia al trabajo en grupo en la lista de lo que más les gustaba de las clases, así como también fue mencionado en ambos liceos como una de las mejores formas de trabajar en clase que promueven el aprendizaje. Es decir que la experiencia del trabajo grupal es un factor de motivación para los alumnos. Con respecto a este tema, Brown (2001: 47) presenta los resultados de investigaciones (Oxford 1997: 444) que han demostrado la ventaja del aprendizaje cooperativo sobre el aprendizaje individual en factores tales como *"promover la motivación intrínseca,… elevar la autoestima,… crear relaciones solidarias y*

altruistas, y bajar la ansiedad y el prejuicio", (aspectos todos que han sido mencionados por lo estudiantes en sus respuestas en el presente estudio).

Finalmente, se puede decir sobre el compromiso con el aprendizaje y particularmente sobre el aprendizaje cooperativo, que los datos obtenidos en esta investigación discrepan con lo planteado por los autores Werder y Otis (2010: 11): *"los estudiantes no ven a sus compañeros como que ofrecen perspectivas únicas y valorables."* En lo que refiere al valor que le otorgan los estudiantes a los aportes de sus compañeros en la investigación, ellos reconocen su importancia e incluso la relevancia que tiene el trabajar en forma conjunta para resolver actividades y situaciones.

4.7. El rol de la lengua materna

El uso de la lengua materna en la enseñanza de la lengua extranjera es un tema que está siempre presente en el momento de llevarse a cabo la lección. La clase de inglés es distinta en el sentido de que el idioma no sólo que se enseña sino que se utiliza en el aula es diferente a la lengua materna. A su vez, en mi experiencia personal como profesora, es usual que los alumnos soliciten que se use más la lengua materna. El uso del español, especialmente en las explicaciones del docente, fue mencionado en reiteradas oportunidades por los estudiantes en la investigación.

Mohebbi, H. y Alavi, S. (2014:57) señalan en su investigación que hoy en día el tema de emplear la lengua materna de los estudiantes en el contexto de aprendizaje de la segunda lengua, está recibiendo considerable atención en investigadores. Por otro lado, Schweers, W. (1999: 6) retoma a Auerbach (1993: 19) quien presenta un punto muy importante sobre el uso de uno u otro idioma: *"El sentido de identidad del individuo se relaciona con la lengua materna… Si el estudiante de la segunda lengua es alentado a ignorar su lengua materna, él puede sentir su identidad amenazada."*

Asimismo, Schweers (1999: 6-7) plantea una serie de situaciones en las cuales el uso de la lengua materna favorecería el aprendizaje de inglés en los estudiantes*: "para hacer sentir al alumno más seguro y cómodo", "para chequear la comprensión", "para definir nuevo vocabulario", "para dar instrucciones complejas a niveles básicos", "para que los estudiantes comparen respuestas en trabajos en grupo".* Según el autor, el uso de la lengua materna en estas circunstancias sería favorable en el proceso de aprendizaje del idioma.

Mohebbi y Alavi (2014: 66) presentan como resultado de su investigación los usos que los docentes sugieren de la lengua materna en clase, los mismos serían: para enseñar nuevo vocabulario, para explicar errores y dar *feedback* y para explicar gramática. Otros usos que se sugieren son para entablar *rapport* con los estudiantes y para hablar sobre temas de conducta, y se explica que el tiempo que se ahorra utilizando la lengua materna en algunas situaciones se puede utilizar ofreciendo

exposición al idioma en otras circunstancias. Además se explica la relevancia de realizar un uso de la lengua materna con juicio, es decir sin abusar de ella.

Se puede ver que pese a la diferencia en el tiempo entre una y otra investigación, se presentan bastante similitudes en el uso que se sugiere para la lengua materna.

En el caso puntual de Uruguay, se puede decir que un sistema en que se prioriza el uso comunicativo del idioma que se está enseñando, es difícil el poder implementar esta idea. Se cree que la importancia radica en que si el docente toma la decisión de usar la lengua materna, limite su uso a situaciones puntuales como señalan Mohebbi y Alavi (2014) y Shweers (1999). Por un lado es necesario contemplar que el tiempo de exposición del alumno al inglés no se vea perjudicado. Por el otro, el hablar todo el tiempo de la clase en inglés a expensas de la comprensión de los estudiantes, punto que ellos han señalado en la investigación, tampoco parece ser muy productivo.

4.8. Falta de motivación

Con respecto al concepto de motivación, Huertas (1997:65) lo define como un proceso psicológico que posee cierta voluntariedad (ver página 24). Si se retoma el ejemplo que planteaba la docente entrevistada en el liceo Azul sobre los estudiantes que manifestaban que su asistencia al liceo era porque sus padres los obligaban, junto con el hecho que *"los contenidos no les interesan"* (Anexo 7, líneas: 48), son acciones que no son guiadas por la voluntad. Lo que se concluye de estas palabras es una falta de motivación de los jóvenes. En mi experiencia personal como profesora, es habitual el escuchar a docentes sostener que lo gratificante de primer año de liceo es que los alumnos se "motivan rápido", que se involucran con las actividades o juegos que se proponen. Tal vez los docentes nos deberíamos de cuestionar si en ese camino que realizan los estudiantes en los seis años de liceo, nosotros no estamos de alguna manera inconciente colaborando con esa desmotivación creciente.

Alberca (2011:51) concuerda en la importancia de considerar los intereses de los estudiantes como un factor generador de motivación: *"Valerse de los temas de interés del niño para estimular su deseo de aprender."* Para ello, es preciso dedicar tiempo a escuchar y observar al estudiante para conocer esos intereses y así poder vincularlos con los temas del curso.

Los estudiantes reconocen esta falta de motivación puesto que la ubicaron en primer y segundo lugar como uno de los problemas que presentan las clases de inglés en la actualidad (ver tabla 9). La falta de motivación para los estudiantes, según sus palabras, se debe a los siguientes motivos: las actividades que se realizan y la forma de trabajar en clase son generalmente similares y por lo tanto

reiterativas, (no se realizan actividades “dinámicas”, como por ejemplo juegos); los trabajos de clase no les facilitan el uso del idioma fuera del aula; sienten que a medida que avanzan en el aprendizaje del inglés, la diversión disminuye; y la enseñanza es impersonal como se señalaba. A ello debemos sumar lo planteado por la docente del liceo Azul acerca del desinterés de los alumnos por los contenidos que se enseñan.

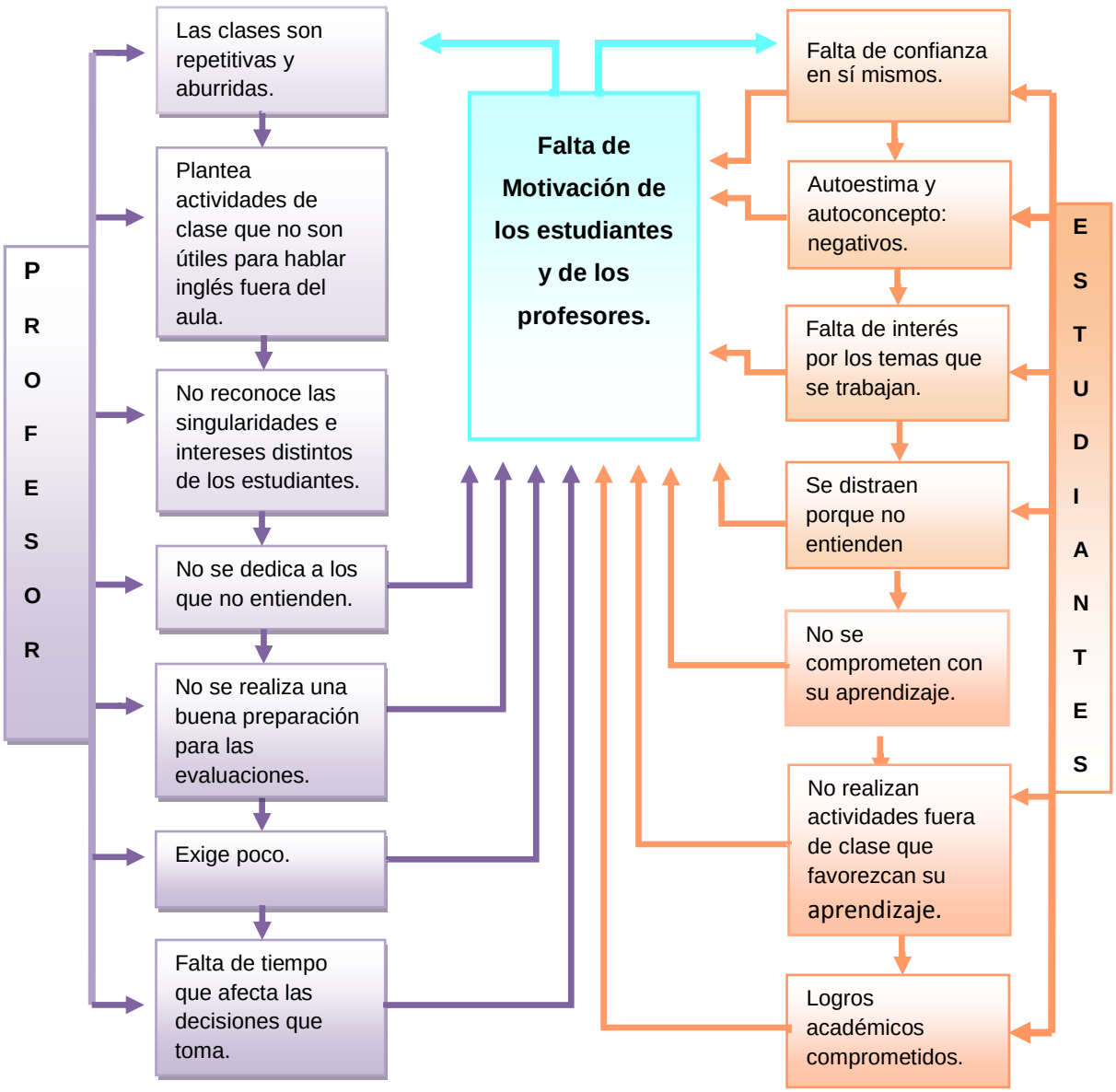
Los esquemas 9 “A” y “B” reflejan lo planteado por los estudiantes a través de los distintos instrumentos utilizados. Si bien en ambos liceos hubo alumnos que se refirieron a las acciones de los estudiantes y profesores como en el esquema “B”, la mayoría de los estudiantes plantearon la situación educativa en las clases de inglés como en el esquema “A”; es decir que prevalece la falta de motivación.

Las acciones de todos los protagonistas (tanto el docente como los estudiantes), según se puede ver en estos esquemas, tienen repercusiones en otras acciones generando resultados que pueden ser negativos o positivos para todos. Morales (1998: 46) evidencia sobre la influencia mutua que tienen las acciones tanto de estudiantes como del docente en el aula:

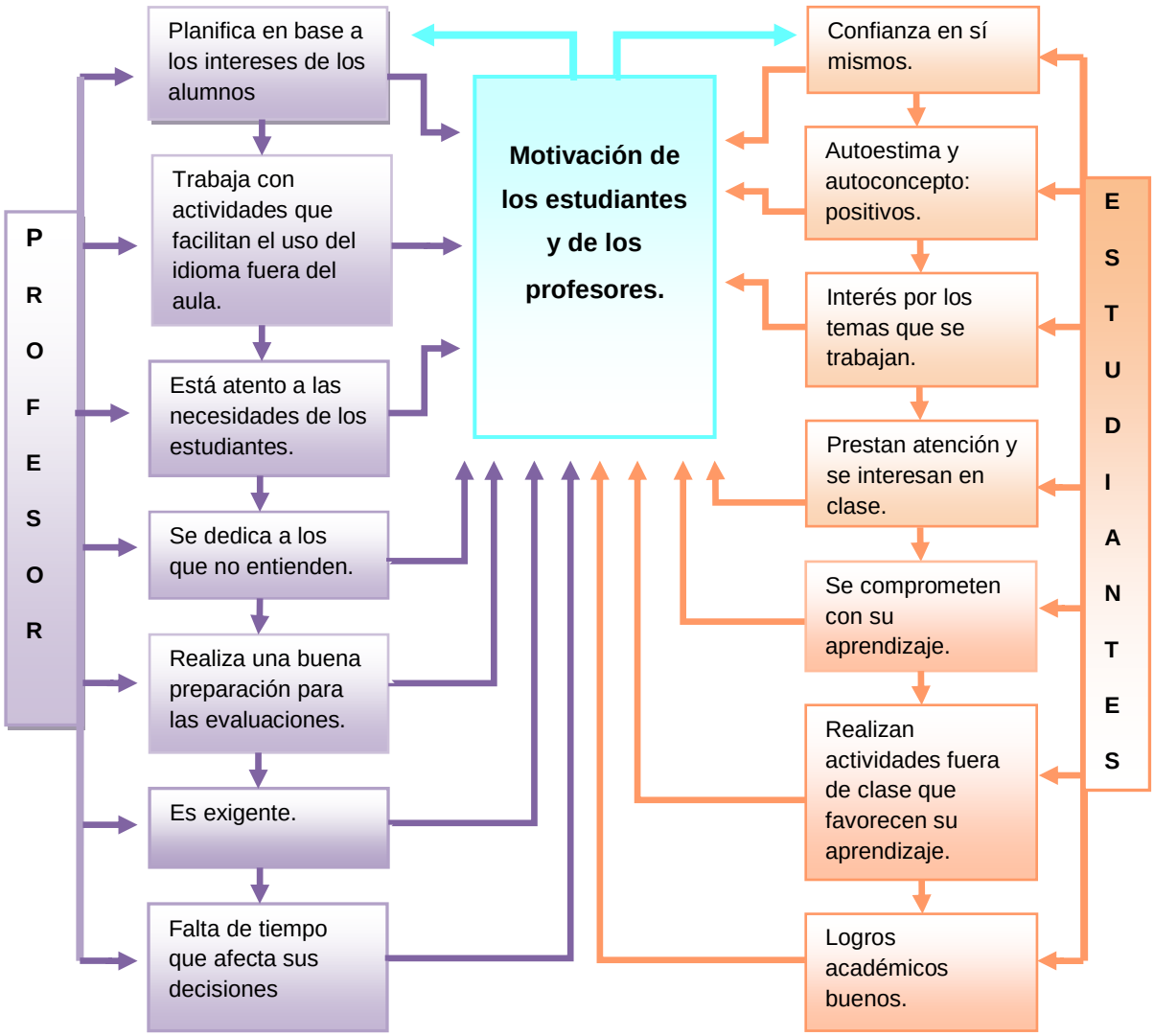
> *“Los profesores responden más, atienden más a los alumnos que desde el comienzo muestran mayor interés, preguntan más, se muestran activos. Por el contrario, la pasividad del alumno hace que el profesor se vea o incompetente o no se sienta del agrado de los alumnos y, consecuentemente, les dedica menos tiempo, aplica más presiones externas (más coerción) y pone menos ilusión en su tarea. Esta interacción se da en toda relación humana. No debemos sentirnos muy culpables si nos suceden estas cosas, pero sí debemos intentar controlar nuestros sentimientos y no responder al desinterés de los alumnos con nuestro desinterés.”*

Esquema 9 "A" y "B" Factores que identifican los estudiantes en las clases y la forma en que ellos se vinculan

Esquema 9 "A"



Esquema 9 "B"



Quaglia y Corso (2014:25-26) señalan que las escuelas generan motivación y compromiso cuando los educadores, junto con los sistemas y estructuras, apoyan las siguientes condiciones:

-*"Diversión y entretenimiento"* los estudiantes están comprometidos y emocionalmente involucrados en su trabajo de clase.

-*"Curiosidad y creatividad"* – un fuerte deseo de aprender y desarrollar cosas interesantes.

-*"Espíritu de aventura"* – la habilidad de los estudiantes de tomar retos saludables en la escuela y en casa, con la familia y amigos.

-*"Liderazgo y responsabilidad"* – los estudiantes son capaces de expresar sus ideas, tomar decisiones, y demostrar deseo de ser responsables por sus acciones.

-*"Confianza para tomar acción"* – El grado hasta el cual los estudiantes creen en sí mismos y actúan movilizados por sus objetivos cuando otros tienen grandes expectativas de ellos y les proveen apoyo cuando lo necesitan.

Tal vez con otras expresiones, pero muchas de las condiciones que señalan Quaglia y Corso (2014) como fomentadoras de ambientes motivadores aparecen también en los esquemas presentados como resultado del análisis de los datos. Esto ocurre especialmente en la conexión existente entre la "confianza para tomar acción" y la "responsabilidad" con la motivación. En el caso de la presente investigación se mostraba la conexión entre la autoestima y el autoconcepto ("aprendizaje y emociones", y el "compromiso con el aprendizaje") con la motivación, por lo que los hallazgos coinciden con lo propuesto por los autores.

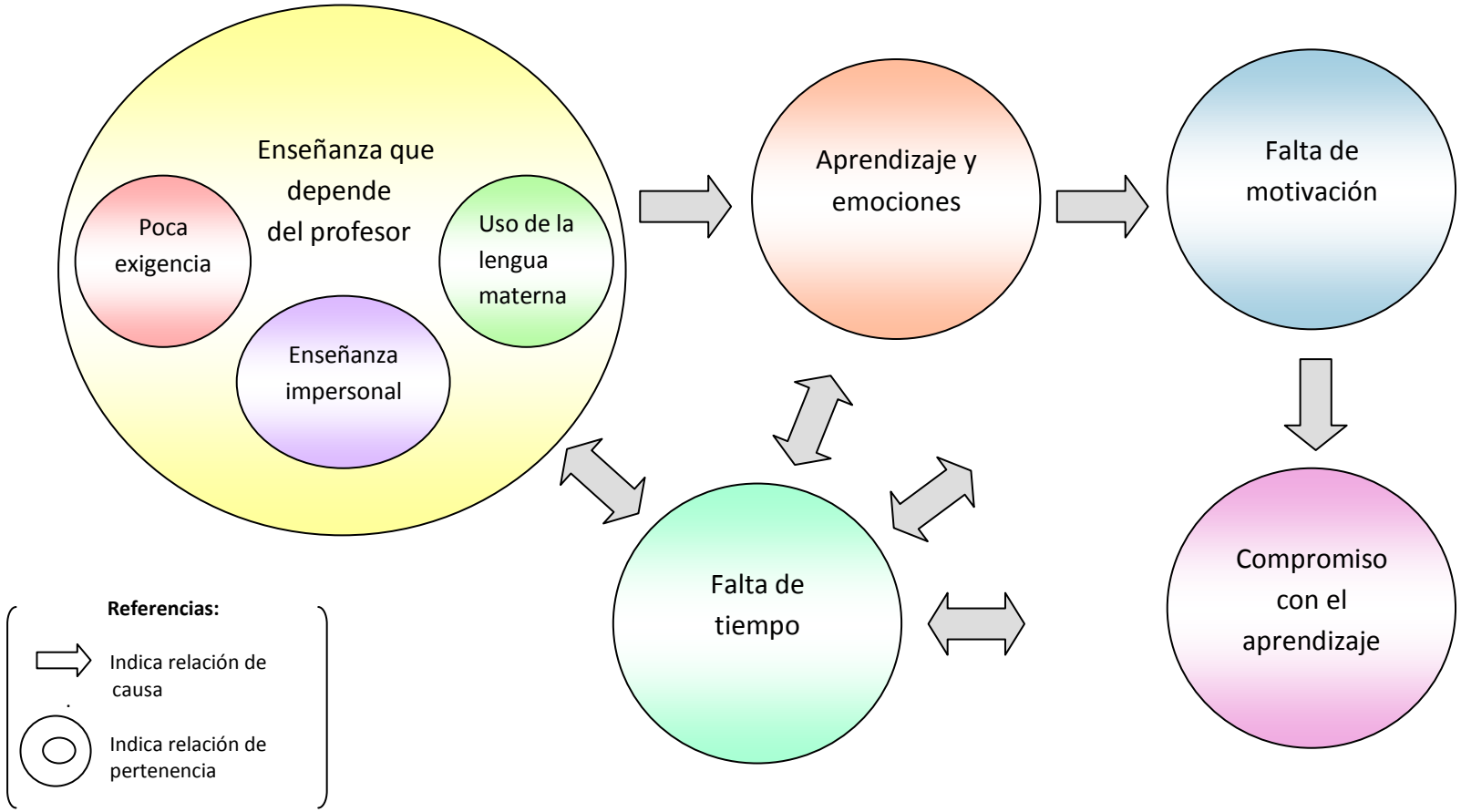
4.9. Relaciones entre categorías finales

El esquema 10 surge a partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación puntual. Por este motivo, la asociación entre categorías que se realizó, está sujeta a la especificidad de los casos que se investigó.

La categoría: "la enseñanza que depende del profesor" implica que la forma en que se lleve adelante esa enseñanza está determinada por las decisiones y acciones del docente que está a cargo del curso. Es este docente quien va a resolver sobre temas tales como la atención que le brinde a los estudiantes; la exigencia que tendrá el curso; el uso de la lengua materna que realice o no realice; e incluso el vínculo que establezca con los estudiantes. Por este motivo, las categorías: "enseñanza impersonal", "poca exigencia" y "uso de la lengua materna" mantienen una relación de pertenencia con la categoría: "enseñanza que depende del profesor". Las tres categorías mencionadas corresponden a categorías amplias y que por lo tanto permiten ser abordadas en forma independiente, pero a su vez pueden ser explicadas desde este lugar de pertenencia a la categoría: "enseñanza que depende del profesor".

La categoría "enseñanza que depende del profesor" a su vez, posee una gran incidencia sobre la categoría "aprendizaje y emociones" puesto que la forma en que el docente ejerza su rol (tomando decisiones como las indicadas anteriormente) va a influir en el rol que jueguen las emociones en el aprendizaje.

Esquema 10 Relaciones entre categorías finales.



La forma en que el alumno se vincule con el docente, con sus compañeros y con la misma asignatura, es decir lo referente a la categoría “aprendizaje y emociones” va a tener repercusiones directas sobre la “falta de motivación”. A su vez, el grado de motivación que demuestre el alumno va a influir en su forma de emprender su rol como estudiante. Es decir que “la falta de motivación” determina el tipo de “compromiso con el aprendizaje” que se realice.

Asimismo, existe otra categoría que incide en todas las demás y a la vez es influenciada por ellas, y es la “falta de tiempo”. La falta de tiempo puede afectar el tipo de enseñanza que el profesor pueda brindar, la exigencia que tenga el curso, la forma de vincularse del docente con los estudiantes, el idioma que se utilice en el aula y porqué período de tiempo, el cómo se puedan sentir los estudiantes en las clases y durante el curso en general, el que se sientan motivados y el que se comprometan con el aprendizaje. Del mismo modo, la forma en la que estas categorías se lleven a cabo incide sobre “la falta de tiempo” en la clase.

4.10. Particularidades de las clases de inglés

En lo relativo a las particularidades de las clases de inglés, a través de la triangulación de las distintas fuentes de información, se pudo ver que las respuestas en algunas ocasiones son similares y complementarias, mientras que en otras se contradicen.

En cuanto a la concepción que los alumnos tienen de la clase, en el liceo Azul los estudiantes respondieron que para ellos era: “Ni buena ni mala”. Cuando se les consultó si disfrutaban de las clases señalaron que: “Algunas veces sí, algunas veces no”.

En el liceo Verde los alumnos plantearon en su mayoría que la clase era “Buena”, pero acerca de si la disfrutaban, los alumnos expresaron que “Algunas veces sí, algunas veces no”. En este sentido se entiende que si los alumnos no disfrutan las clases pero las consideran “buenas” puede ser que el concepto que tengan de lo que es una buena clase no se adapte al planteo que esboza la teoría.

En el programa de inglés de Secundaria para primer año de bachillerato se presenta una hipótesis sobre el aprendizaje de inglés que plantea tres condiciones básicas y una condición deseable para el aprendizaje de una lengua:

> *“1- La exposición a un repertorio extenso de material lingüístico auténtico pero comprensible para el alumno.*
> *2- La oportunidad de utilizar esos insumos lingüísticos para expresar ideas.*
> *3- La motivación para utilizar los insumos adquiridos en la expresión.”*

Y la condición deseable correspondería a:

"4- La oportunidad de focalizar en aspectos sintácticos gramaticales como forma de organizar el mensaje."
(Consulta online: http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion2006primerobd/ingles4.pdf)

Si se analizan estas condiciones para aprender una lengua en referencia al planteo que realizan los estudiantes de cómo se trabaja en una clase, se puede llegar a dos conclusiones. En primer lugar, los estudiantes en sus respuestas manejan ideas que se adaptan perfectamente a la hipótesis de aprendizaje de la lengua presentada anteriormente, lo que demuestra que son concientes de la forma en que aprenden y de las acciones que favorecen su aprendizaje. En segundo lugar, de acuerdo a lo expuesto por los alumnos, se realizarían algunas de estas condiciones y otras estarían un tanto más relegadas. Esto se puede ver a través de las respuestas de los estudiantes acerca de la frecuencia con que se realizan determinadas actividades en las clases (ver páginas 69-70).

Existe también alguna discrepancia entre lo que valoran los estudiantes como importante para aprender el idioma, y la forma en que posteriormente se desenvuelven en la clase que no se alinea a esta idea. Un claro ejemplo de ello es la participación de clase, los alumnos manifestaron en ambos liceos que era fundamental practicar la pronunciación de las palabras, así como hablar el idioma, pero sin embargo en el instrumento de la ilustración la mayoría se identificó con estudiantes que no estaban levantando la mano. La explicación a este hecho puede estar dada por los propios estudiantes como fue expuesto anteriormente: *"como que no nos tenemos confianza a nosotros mismos"* (LAGE1E3).

Se observa cierta ambivalencia a lo largo de las distintas preguntas dentro de los alumnos del mismo liceo. Se puede llegar a pensar que estas diferencias entre las ideas de los estudiantes que van respondiendo las mismas preguntas a través de distintos instrumentos, tenga su origen en la falta de costumbre de expresar su punto de vista sobre aspectos referidos a las clases y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en general. A modo de ejemplo se puede mencionar que en momentos de realizar la prueba de los instrumentos, específicamente de la entrevista individual, un estudiante lo primero que preguntó a la investigadora fue si iban a "echar a la profesora", lo que demuestra la forma en que ellos interpretan al ser consultados sobre estos temas. Se podría creer que en la base de esa manera de pensar se encuentra la escasa participación que se les brinda a los estudiantes en la toma de decisiones. Al respecto del tema de la participación, Román, M. (2015, anexo 10, líneas: 15-17) señala:

> *"(…) yo no conozco experiencias donde eh, se les consulte la voz a los estudiantes respecto de cuáles son sus mejores profesores, qué hace a un buen profesor, con quienes aprenden más, cuándo aprenden más, o sea, es bastante eh… invisible esa voz todavía."*

Es decir, que lo que plantea Román al ser entrevistada se corresponde con los hallazgos en esta investigación. Se puede decir que los alumnos a lo largo de la aplicación de los distintos instrumentos, parecerían en algunos casos haber sido bastante mesurados en sus respuestas, las que de alguna manera se expresaban en forma distinta en instrumentos como los grupos de enfoque y las ilustraciones. Instrumentos que al apuntar a una forma de expresión distinta, parecen haber permitido una manera de brindar sus aportes más natural. No necesariamente quiere decir que los alumnos hayan cambiado sus respuestas, pero sí parecen haber demostrado una mayor espontaneidad en estas situaciones.

A través de conocer el estado de ánimo de los estudiantes en las clases, se puede saber cómo perciben ellos la clase y por ende cómo se sienten en la misma. Los estudiantes del liceo Azul dividieron sus respuestas, puesto que 11 se identificaron con rostros que demuestras alegría, disfrute de las clases, mientras que 8 se identificaron con rostros que indican indiferencia y 4 eligieron el rostro preocupado o triste. En cuanto al liceo Verde, 15 alumnos eligieron el rostro sonriente y 6 el indiferente, pero nadie eligió el rostro preocupado o triste. Es decir que en el liceo Verde la tendencia fue la elección de la alegría, mientras que en el liceo Azul, si bien estuvo dividido, fue mayor la opción por el rostro indiferente y el preocupado o triste.

Asimismo a través de las respuestas brindadas por los alumnos en el instrumento de la ilustración se presenta información acerca del estado de ánimo del profesor en la clase. En el liceo Azul 15 estudiantes manifestaron que el profesor se presenta alegre, puesto que lo identifican con un rostro sonriente, mientras que 9 dividen sus opciones entre los rostros: indiferentes, preocupados o tristes y sin rostro. En el liceo Verde, 7 estudiantes eligieron la representación del docente alegre, y 9 lo identificaron con rostros de indiferencia o no le asignaron un rostro.

Si se compara las respuestas elegidas para identificar los rostros de los estudiantes con las de los docentes, se puede observar cierta diferencia en la visión de los estudiantes. En lo que refiere al liceo Verde, la mayor parte de los alumnos se identificó con rostros alegres, es decir de disfrute de las clases, pero a su vez eligieron las opciones de indiferencia o sin rostro, para el profesor. En el liceo Azul, la mayoría de los alumnos, aunque por poca diferencia, se identificó con rostros indiferentes o preocupados o tristes; sin embargo la mayor parte señaló que el docente se encuentra alegre.

A modo de resumen, se podría señalar que en el liceo Azul la falta motivación se manifiesta también en el estado de ánimo de los estudiantes. Mientras que si bien la falta de motivación es un problema en el liceo Verde también, los alumnos igualmente demuestran un mayor disfrute de las clases.

4.11. Factores importantes en una buena práctica

Feldman (1999) se refiere a la "buena enseñanza" y explica que es la que intenta delinear el modo en el que el proceso se realiza (ver página 19). A su vez, se menciona la importancia que tiene el involucrar al estudiante para que el proceso sea motivador para él. En la segunda pregunta de investigación se apunta a conocer cómo se lleva a cabo ese proceso a través de la valoración que realizan los estudiantes de las actividades y de las acciones que favorecen su aprendizaje.

Los alumnos fueron consultados acerca de sus preferencias en las clases de inglés, y la respuesta que brindaron en primer lugar en ambos liceos fue la misma: realizar trabajos en grupo. Los estudiantes en reiteradas ocasiones a lo largo de la investigación han expresado las ventajas que presenta para ellos esta forma de trabajo. A continuación señalan distintas actividades que refieren al desarrollo de las habilidades de la lengua (realización de comprensiones auditivas, producciones escritas, práctica oral y comprensiones de texto) y finalmente mencionan el mirar videos y la explicación del docente y que el docente explique, lo cual no es exactamente lo mismo (la primera se refiere a que les gusta como explica su docente y la segunda a que exista una explicación clara del docente).

Se asume que en una situación de clase es parte del rol del profesor el brindar explicaciones, por lo que se destaca la mención de la explicación docente dentro de lo que les gusta de la clase. Sin embargo, parece ser el caso de que incluso si las explicaciones están presentes, con frecuencia no son claras para los estudiantes, además de señalarse que al estar brindadas en inglés, ellos no las logran entender.

> *"La enseñanza está bien, depende del profesor. Porque si es un profesor paciente que se toma el tiempo para explicarte las cosas, es mucho mejor que uno que va te lo explica y dice: 'bueno manejate'."* (LVEN3, líneas:12-14)

> *"Yo lo que veo es que los profesores, más que nada de inglés o sea, ya a mitad de año trabajan con la mitad, ponele cuatro, cinco, que trabajan bien pero a los otros ya que no les dan más corte, ¿viste? Claro, como que ta, el que trabaja trabaja y el que no, no. Y eso no encara mucho. (…) Y no sé. Los profesores capaz que tendrían que trabajar en esa, ¿no? Darle la clase a toda la clase. (…) Pero como que ta, ya a mitad de año ya hacen la diferencia entre los que trabajan y los que no y… no sé, y a los otros capaz que ni los conocen."* (LAGE2E1, líneas: 23-34)

> *"Que te explique, por ejemplo, que explique primero en inglés, pero que yo le pregunte lo que no entendí y me lo explicara en español o lo explicara en inglés y en español también, no sólo en inglés. Porque habla todo en inglés y no le entiendo."* (LAEN1, líneas: 31-33).

> *"(…) el profesor de ciclo básico se te acerca, te explica a vos. O sea explica en general, pero después va, y ve al que tiene dificultad y le explica. No, acá no. O sea, los profesores que yo tengo, que he tenido el año pasado y este año, no, no es así. O sea, explica en general"* (LAGE3E3, líneas: 358-361).

En definitiva, las explicaciones claras son un punto que los estudiantes reivindican como positivas y necesarias en el logro del aprendizaje, pero no son lo único. Se pueden observar además en las citas algunas condiciones deseables en el profesor de acuerdo a los alumnos: que sea paciente; que se acerca a todos los alumnos incluso a los que tienen dificultades en el aprendizaje del idioma; y que se realice una explicación personalizada. Es imposible disociar los comentarios de los estudiantes de las emociones, en varias de las citas se evidencia la forma en la que ellos se sienten y cómo el vínculo estudiante-docente es movilizador.

Las docentes entrevistadas en los dos liceos se refieren a las características que valoran los alumnos en el profesor las que corresponden a: que se les brinde una atención personalizada, que se preocupe por ellos y se vincule, que esté motivado con su tarea y que posea un buen dominio de la asignatura.

En esta misma línea, Ames y Rojas (2011) realizan una descripción de las características que presentan los estudiantes que deben poseer los profesores: ser pacientes; responsables y respetuosos; explicar con claridad; deben utilizar estrategias pedagógicas; saber motivar; fomentar la participación de los estudiantes; el demostrar preocupación por los alumnos y por su aprendizaje y principalmente el que los involucren en el proceso. Es decir que los hallazgos obtenidos en la presente investigación acerca de lo que valoran los estudiantes de los profesores son coincidentes con el planteo de Ames y Rojas (2011) en su investigación.

Si se continúa con la enumeración de las formas de trabajar que los estudiantes reivindican como las menos preferidas, se pueden mencionar el tipo de actividades que apuntan al desarrollo de las habilidades del idioma como lo son los orales, las producciones escritas, las comprensiones auditivas y de texto. A su vez los alumnos agregaron que el hecho que se hable toda la clase en inglés, así como los ejercicios repetitivos y la distorsión de clase tampoco son de su agrado.

Se puede realizar una asociación entre lo que a los estudiantes les agrada de las clases y lo que no les agrada, puesto que dentro de lo que no les agrada, señalaron el que se hable todo el tiempo en inglés y se había marcado que no les gustaba que las explicaciones fueran solamente en la lengua extranjera. Schweers (1999: 9) en la investigación que dirigió denominada: "El uso de la Lengua Uno en la clase de la Segunda Lengua", obtuvo las siguientes respuestas sobre los motivos que brindaban los profesores interrogados acerca del uso de la lengua materna en clase:

-"A veces es más importante que los estudiantes entiendan un concepto que que se explique el concepto en inglés."

-"Yo uso español para establecer rapport con los estudiantes y segundo para servir de modelo de una persona que habla los dos idiomas y usa cada uno cuando es necesario o conveniente."

-"Yo pienso que los estudiantes se pueden identificar mejor con un profesor que les hable en su propio idioma, de tal forma que se les deje ver que uno respeta y valora su propio idioma. Esto es especialmente importante en la clase de inglés por las implicaciones socio-culturales y políticas de enseñar un idioma".

Si se compara lo que señalan los docentes en la investigación que llevó a cabo Shweers (1999) y lo que plantean los estudiantes. Los alumnos expresaron que no es de su agrado que se realicen las explicaciones únicamente en inglés porque no entienden, y el primer docente indica que le parece más importante que los alumnos entiendan el concepto, que decirlo en inglés si el mismo no queda claro.

A su vez, Shweers (1999) se refiere a lo que menciona un profesor entrevistado, que es el establecer un buen vínculo con los estudiantes, y en los datos obtenidos en esta investigación se pudo apreciar que el uso de inglés cuando no se produce la comprensión, de alguna manera entorpece el vínculo que se genera con los alumnos según lo planteado por ellos mismos. Se puede decir que los hallazgos obtenidos en esta investigación, confirman la mayoría de las citas de los docentes presentadas por Shweers (1999). Sin embargo, no hubo referencias en esta investigación, a las implicaciones socio-culturales y políticas de enseñar un idioma.

A modo de continuar con la caracterización de una buena práctica de enseñanza, se expondrá la utilidad que presentan ciertas actividades para beneficiar la adquisición del idioma. Para realizar esta consulta se utilizaron los instrumentos: entrevista y encuesta.

En cuanto al liceo Azul, se mencionan como beneficiosos: el trabajo en grupo, la participación oral y las explicaciones del docente (se señaló la importancia que dichas explicaciones se brinden en ambos idiomas). Si bien no se contradicen los resultados entre un instrumento y el otro, es llamativo que, en cuanto al trabajo en grupo por ejemplo, en la encuesta se lo ubique como más útil que al trabajo en forma individual, dato que no se había mencionado antes en este orden. En lo que refiere a los juegos sucede a la inversa, se los presenta como que son muy útiles en la entrevista, pero en la encuesta se los marca como útiles, pero al nivel de otras actividades.

Por otro lado, en el liceo Verde sucede lo mismo que en el liceo Azul en cuanto a los juegos: en la entrevista se los nombran dentro de los más útiles para aprender el idioma, mientras que en la encuesta se los valora simplemente como útiles. A su vez, los trabajos en grupos también son ubicados dentro de los más favorecedores de aprendizaje, pero no así en la encuesta que están en

un nivel más bajo que el trabajo individual. En la encuesta, lo que consideran muy útil los estudiantes son las comprensiones de texto, las producciones escritas y el trabajo individual.

En cuanto a las contrariedades que influirían en que se produzcan buenas prácticas de acuerdo a la visión de los estudiantes coinciden en ambos liceos aunque el orden cambia. Estos problemas corresponden a: clases aburridas, falta de motivación de los estudiantes, falta de estudio de los estudiantes. En el liceo Azul en cuarto lugar se expone la explicación poco clara de los profesores y la falta de motivación docente. En cuanto al liceo Verde, se indica que otro problema es la explicación del docente que se realiza en inglés. Este aspecto deja entrever que si bien los casos son diferentes, las preocupaciones de los estudiantes parecen ser las mismas. Es decir que se estaría dando una "réplica literal" entre casos (Yin, 2003: 47) como se predijo (ver página 37), puesto que los resultados serían similares.

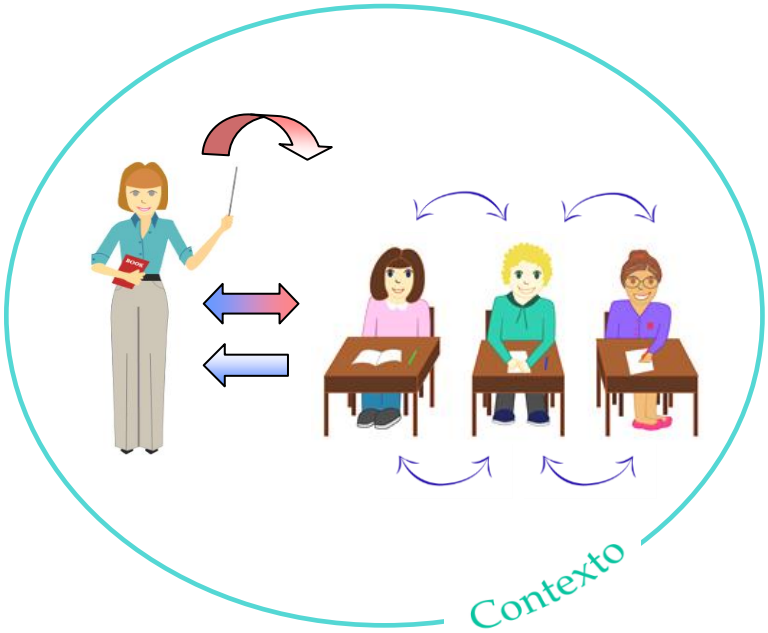
En lo referente a las entrevistas, coincide el problema de que las clases son aburridas y que los profesores explican en inglés y no se les entiende, y se agrega la preocupación por la distorsión en clase.

Al analizar estos problemas mencionados se puede comprender que estas dificultades aparezcan y en el orden en el que lo hicieron, si se consideran en relación con lo propuesto por Vaillant, D. (2009) al respecto de lo que incluye un proceso educativo de calidad. En esta descripción de los factores que presentan los docentes que obtienen buenos resultados, Vaillant (2009) señala que los mismos poseen competencias didácticas, que utilizan distintos modelos de enseñanza y que son reflexivos sobre su práctica. Estas propiedades del docente son las necesarias para que las clases no sean aburridas, hecho que preocupa a los estudiantes, y que por el contrario logren cautivar al alumno.

Los estudiantes presentan a la falta de motivación en los alumnos como una dificultad, y un docente que posea competencias didácticas sabe la forma de presentar la clase para que sea motivadora para sus alumnos. Este problema conduce a otro que es el de la falta de estudio, si a ello se le suma el hecho que las explicaciones son poco claras, se puede decir que el alumno al no entender y al no estar motivado, no va a estudiar. (En el esquema 9 se explica en detalle cómo se relacionan estos factores.)

En definitiva, se destaca el hecho que en esta investigación los estudiantes parecen percibir la esencia de una buena práctica de enseñanza de forma similar a la planteada por Feldman (1999); Werder y Otis (2010); y Freire (2003); es decir a la representación que introduce el esquema 11.

Esquema 11 Una buena práctica de enseñanza según el planteo de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

El docente plantea un tema o actividad, los alumnos intercambian ideas entre ellos y participan expresando sus opiniones al docente quien les responde y/o explica. Luego el docente presenta un nuevo tema o actividad. Los estudiantes tienen un rol activo y forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, existe un contexto que presenta ciertas características específicas en esa situación de aula. Freire (2003:49) establece que:

> *"…no hay entonces situación pedagógica sin un sujeto que enseña, sin un sujeto que aprenda, sin un espacio-tiempo en el que estas relaciones se den, y no hay situaciones pedagógicas sin objetos que puedan ser conocidos".*

El autor agrega que los docentes: *"Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos, sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación"* (Freire, 2003: 51). Esta idea es justamente la que se plantea en el esquema 11, que los estudiantes participen de su propio aprendizaje.

La importancia que tiene el considerar el contexto en el cual se desarrolla la práctica educativa fue planteado por Coll y Sánchez (2008). A su vez, la idea de contemplar la situación amplia de la enseñanza, es decir una consideración que sea más abarcativa que la mera relación alumno-docente, también es resaltada por Esteve (2006: 54). El autor parafraseando a Vaillant (2005) sostiene que a

los sistemas educativos hay que considerarlos como tales: *"auténticos sistemas (conjuntos de elementos interrelacionados)"* y que un cambio en la situación de uno de los elementos constitutivos, va a determinar necesariamente cambios en el resto de los elementos. De esta forma, prácticas que pueden ser exitosas en un contexto, puede que no necesariamente lo sean en otra situación.

Los estudiantes parecen percibir la educación en forma similar a la planteada por Feldman (1999), Werder y Otis (2010) y Freire (2003), de aquí que las sugerencias que realizan, así como las formas de trabajar que priorizan, se identifican con esta visión de la educación.

4.11.1. Soluciones planteadas por los estudiantes a los problemas señalados

Una vez planteados los factores importantes en una buena práctica, así como los problemas que dificultan que se lleven a cabo esas buenas prácticas, se quiso conocer cuáles eran los cambios que los alumnos consideraban que se necesitarían realizar para obtener buenos resultados en el aprendizaje. En el siguiente esquema (12) se expone una compilación de los problemas planteados por los estudiantes tanto en las encuestas como en las entrevistas individuales, así como en los grupos de enfoque; las categorías que se pueden asociar con los mismos; y las soluciones a esas contrariedades que plantean los propios alumnos.

La lista correspondiente a las soluciones de los problemas es extensa e interesante en cuanto a sus contenidos. Al leerla se puede apreciar que fue planteada por alguien que conoce la situación de aula y lo que ella implica y justamente fue planteada por los mismos alumnos. Las opciones de posibles soluciones son abundantes y muy distintas. Se puede discutir la implementación de esos cambios, quién estaría a cargo de llevarlos a cabo, el cómo realizarlos, su viabilidad y hasta la pertinencia de los mismos para las clases. Sin embargo, si hay algo que no se puede discutir es que engloban en gran medida aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que quien planteó esas soluciones sabe lo que es ser estudiante, lo que implica ese rol (más allá de que sus logros académicos puedan ser buenos o no serlo).

Las soluciones a los problemas que plantean los estudiantes, así como los propios problemas que mencionan, corresponden a sus percepciones sobre las clases y allí radica su importancia:

> *"…las percepciones de los estudiantes dan forma a lo que ellos piensan y a como ellos actúan en una escuela, y por lo tanto proveen una imagen acertada de la cultura y el clima de una escuela. Esto es cierto para todos. Nadie realmente se desenvuelve en la realidad; todo el mundo opera solamente desde sus percepciones de la realidad. La realidad es complicada; para entenderla verdaderamente, necesitamos varios puntos de vista".* (Quaglia y Corso, 2014: 35).

La investigadora entrevistada, Román, se refiere a la importancia que tiene la incorporación de una consulta a los estudiantes debido a que ellos son honestos en sus respuestas:

> *"Inevitablemente los que terminan siendo bastante más objetivos, menos prejuiciados, más reales, siempre son los jóvenes, ya, tanto para ellos, como autocrítica o como veraces en las respuestas, tanto como para juzgar a otros." (Anexo 10, líneas: 42-44).*

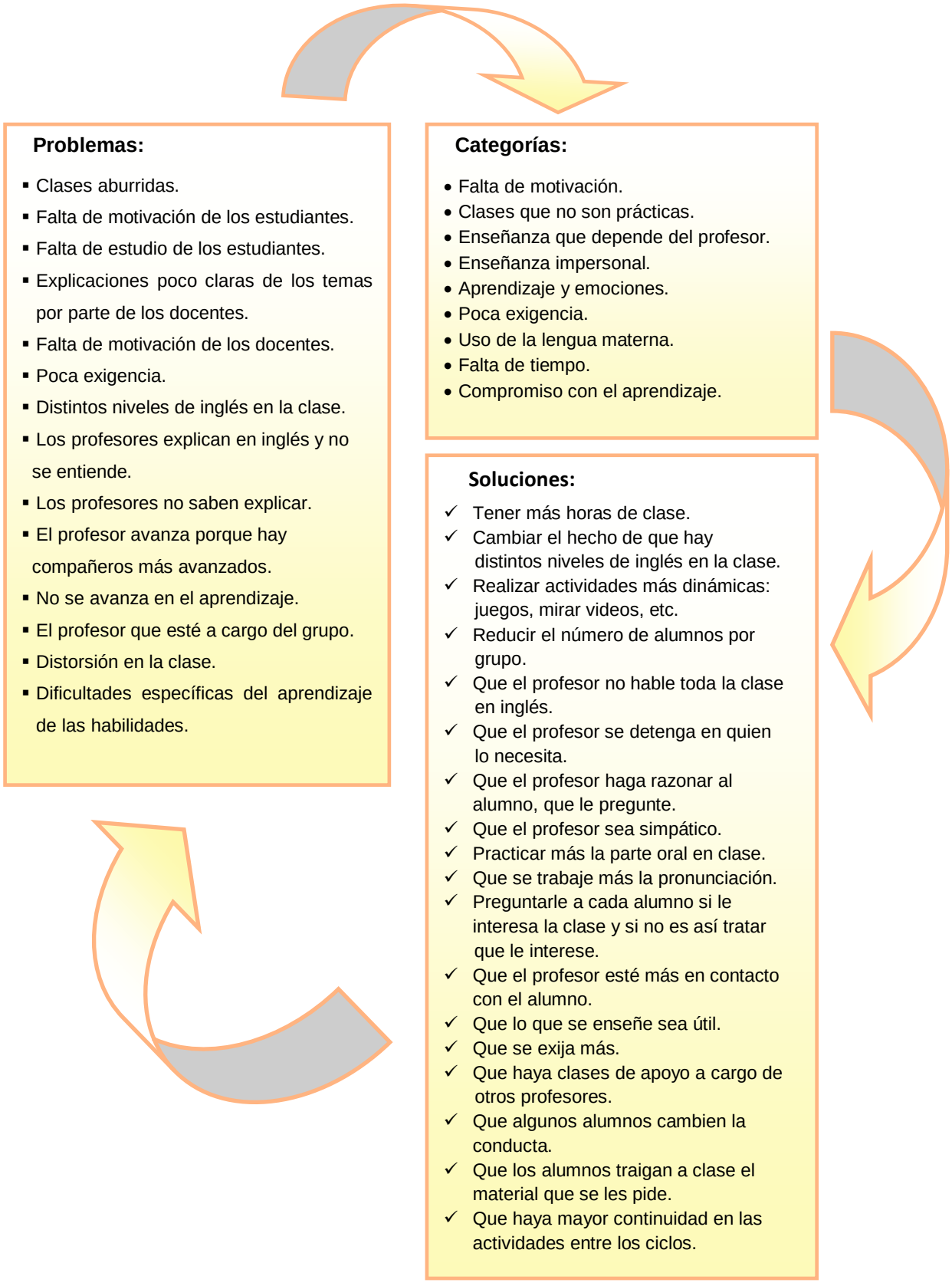
Se puede decir que por los motivos señalados anteriormente es que es importante el dar lugar a la participación, el dar voz, para entender la realidad de la mano de uno de los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje como son los estudiantes.

Del mismo modo en que los estudiantes brindan ideas acerca de posibles soluciones para resolver los problemas de las clases, también son concientes de la importancia que tendría una posible participación suya en temas sobre la enseñanza y el aprendizaje:

> *"Y porque nos serviría pila para mejorar. Si hay algo que a nosotros nos está costando, por ejemplo, yo que sé, nos está costando la materia porque no entendemos algo que el profesor está explicando o no entendemos como explica el profesor, si lo podemos hablar, el profesor va a tratar de hacer algo para que nosotros podamos entender."* (LVEN7, líneas: 49-53)

> *"Sí, estaría bueno para que opinen y cada uno diga las cosas que piensa y todo para también poder ayudar a los profesores de inglés, para progresar digo."* (LAEN3)

Esquema 12 Problemas planteados por los estudiantes, categorías derivadas y soluciones propuestas.



4.12. Diferencias entre las clases de inglés de primer y segundo ciclo

En la consideración de las características que presentan las buenas prácticas de enseñanza se estimó interesante el indagar sobre los ciclos en el liceo y si ambos presentaban diferencias reveladoras. En el liceo Verde los estudiantes indicaron en su mayoría que no existen diferencias significativas, mientras que en el liceo Azul las respuestas están divididas casi a la mitad entre quienes señalan que existen diferencias y quienes aseguran que no las hay.

Más allá de si los estudiantes consideran que existen o no diferencias, lo que resulta importante es conocer cuáles son las diferencias encontradas. En ambos liceos las características que se asignas a las clases de inglés de primer ciclo, se identifican con las características que mencionaban los alumnos que tenían las clases eficientes, en otras palabras en donde se llevan a cabo buenas prácticas.

En la tabla 14 se muestran las actividades y modos de desenvolverse los docentes que los alumnos mencionaron tanto en la enumeración de las buenas prácticas como en las clases de primer ciclo. Las semejanzas entre ambas caracterizaciones son notorias.

Tabla 14 Similitudes entre los factores favorecedores del aprendizaje y las clases de primer ciclo.

Actividades útiles, que los alumnos disfrutan y que favorecen el aprendizaje:	**Clases de primer ciclo:**
○ trabajos en grupo ○ trabajos en forma individual ○ práctica oral, comprensiones auditivas ○ juegos y actividades dinámicas ○ explicación del docente ○ explicación del docente en inglés y en español.	○ clases divertidas ○ se tiene paciencia a los alumnos ○ el trato de los profesores ○ se explica detenidamente ○ se explica en español.

Acerca de los docentes que trabajan en cada ciclo, suele ser el caso que los egresados que tienen años de trabajo, ejercen su función en segundo ciclo y los recién egresados o no egresados aún trabajan en primer ciclo. Cabe entonces preguntarse si podría existir alguna relación entre las

características de los docentes y el planteo que presentan los alumnos sobre las diferencias entre los ciclos. La informante calificada 1 (Anexo 9, líneas: 91-114) presenta información al respecto:

> *"Yo creo que... el chiquilín, el chiquilín ahora está absolutamente necesitado, carente de... eh... quiere cariño, quiere protección, quiere... atención... este… (…) Y... generalmente si te ponés a ver qué profesores obtienen buenos resultados, son aquellos que tratan bien al alumno. Y tratarlo bien quiere decir comprometerte, quererlo, (…) y cuando el chiquilín se siente querido te aprende lo que sea. (…) yo creo que hay una gran diferencia en el docente y no todos, no quiero decir todos. (…) Entonces claro, ya de la casa vienen con situaciones feas... de abandono, de abandono moral también, ¿no? Y vienen a la clase y tienen una persona que en vez de decirles: 'yo confío en ustedes', 'ustedes van a aprender (…) ¿Entendés? entonces, ¿por qué…? ¿por qué es que... que a veces con un profesor que a veces tiene menos... antecedentes digamos, pero... tiene… tiene esa felicidad de estar en la clase el chiquilín aprende?, (…) Es así. En todas las materias, no sólo en inglés, pero en inglés creo que está, radica ahí, que hay gente que, que está dando clase que no, no, no... como que no está demasiado feliz en lo que está haciendo… y se nota."*

De acuerdo a lo planteado por la docente, la forma en que el profesor actúa en la clase: si tiene paciencia, si prepara actividades que motivan a los estudiantes, radicaría en si el docente encuentra placer en lo que hace o no. En referencia a este aspecto, se puede mencionar la información brindada por Cardozo, L. (2013: 51) en su investigación donde se plantea que: *"(…) los docentes de inglés en Uruguay eligen la carrera por diversos motivos, entre los que se encuentran la vocación, pero no de manera exclusiva."* Cardozo presenta distintos porcentajes en donde la opción de la carrera por vocación, corresponde a un 55% y el 45% restante es debido a motivos diversos: dominio del idioma, estabilidad laboral y carrera corta.

La información brindada tanto por la informante calificada 1 como por Cardozo (2013) acerca del disfrute de su trabajo por parte del profesor, podría estar relacionado con la sensación de los estudiantes de que hay docentes que se preocupan más, tienen más paciencia, les explican mejor y preparan clases más motivadoras.

5. Conclusiones

En esta investigación se procuró poner en foco la percepción de los estudiantes acerca de la situación de clase, específicamente en inglés para poder de ese modo aproximarse a conocer dos de las realidades dentro de las tantas que existen en Uruguay. Si bien no es el objetivo realizar generalizaciones, el conocimiento de esos hallazgos permite a su vez el arribar a algunas conclusiones que se espera puedan ser de utilidad para otros investigadores en contextos similares. Para ello, es importante el recordar cuáles eran los objetivos específicos que se buscaban con esta investigación:

- Explicitar las características que los estudiantes le otorgan a las clases de inglés.
- Describir y analizar los factores que observan los estudiantes como importantes en una buena práctica de enseñanza.
- Identificar las diferencias que encuentran los estudiantes entre las clases de inglés de primer ciclo y las de segundo ciclo.

A continuación se presentará un breve resumen de los hallazgos correspondientes a alcanzar cada objetivo.

La valoración sobre las clases de inglés que realizaron los estudiantes fue mayoritariamente positiva en el Liceo Verde. En referencia a la evaluación que realizaron los alumnos acerca de las clases, en ambos liceos correspondió a aceptable y más que aceptable.

Los alumnos en ambos casos manifestaron el estar alegres en las clases, al elegir rostros sonrientes para identificarse. Al proceder a señalar el estado de ánimo del docente, en el liceo Azul la mayoría de los estudiantes seleccionaron el rostro sonriente, mientras que en el liceo Verde la opción que priorizó fue la del docente con un rostro indiferente, o no le dibujaron ningún rostro.

En cuanto al segundo objetivo, “Describir y analizar los factores que observan los estudiantes como importantes en una buena práctica de enseñanza”, se pueden sintetizar las respuestas en tres grandes grupos: las características que los estudiantes valoran de un docente, las formas de trabajar que prefieren y los problemas que ellos encuentran en la clase.

En lo referente a las preferencias de los estudiantes de las clases se puede señalar:

- Los trabajos en grupo.
- Los trabajos individuales.
- Realización de juegos, trabajar con videos, y otras actividades dinámicas.

- Practicar la oralidad.

Con respecto a las características que aprecian del docente, los estudiantes indicaron:

- Que tenga la habilidad de brindar respuestas claras
- Que explique en inglés y en español.
- Que sea paciente.
- Que se acerque al alumno.
- Que trabaje con todos los estudiantes, incluso los que presentan mayor dificultad.

De acuerdo a los problemas que los alumnos visualizan en las clases, ellos mencionan:

- Las clases aburridas.
- La falta de motivación.
- La falta de estudio por parte de los estudiantes.

Además los estudiantes señalaron como otros problemas: las explicaciones poco claras de los temas por parte de los docentes, la falta de motivación de los docentes y la poca exigencia. En ambos liceos los estudiantes también se refirieron a la falta de materiales y a que los materiales no son atractivos.

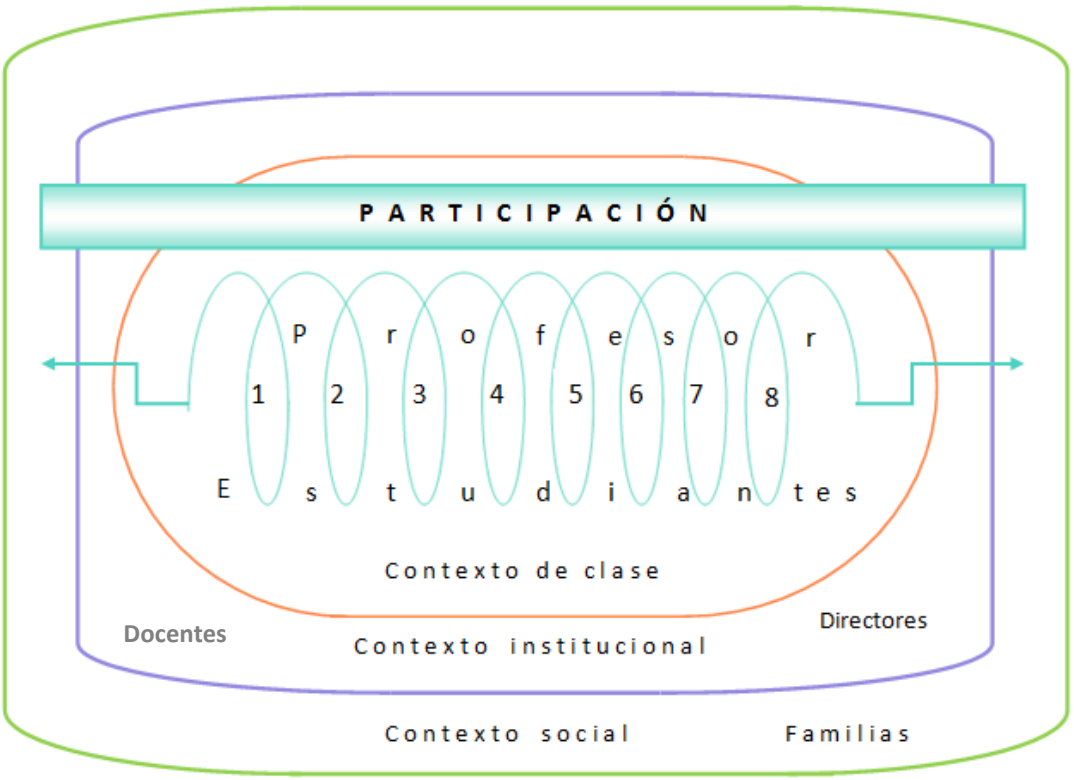
En lo que refiere al tercer objetivo de investigación, acerca de si existen diferencias entre primer y segundo ciclo, hubo una tendencia en la mayoría de los estudiantes en señalar que no existen diferencias entre los ciclos.

Este objetivo pretendía, más allá de indagar si los estudiantes indicaban que había diferencias entre los ciclos, conocer dichas diferencias. De esta forma se pudo descubrir que los estudiantes que señalaron que había diferencias, perciben lo siguiente en cuanto a primer ciclo:

- La exigencia es menor.
- Se explica mejor.
- Se realizan explicaciones en español.
- Las clases son más divertidas.
- Se realizan presentaciones orales.
- Los profesores enseñan en forma distinta.
- Los docentes son más divertidos.
- El trato de los profesores es distinto.

A partir de conocer estos hallazgos se pudo asociar las categorías que surgieron de los mismos con otros factores de la situación educativa (ver esquema 13).

Esquema 13 Relación entre las categorías finales y los demás factores intervinientes en la situación educativa.



Fuente: Elaboración propia

Este esquema refleja algunos de los principales resultados que mostraron las distintas fuentes de información. En el centro del esquema, representadas por números se encuentran las categorías finales (la utilización de números no implica un orden jerárquico de las categorías):

1- Enseñanza que depende del profesor.
2- Enseñanza impersonal.
3- Poca exigencia.
4- Falta de tiempo
5- Aprendizaje y emociones.
6- Compromiso con el aprendizaje.
7- Uso de la lengua materna.
8- Falta de motivación.

Las categorías, como se puede apreciar, se encuentran interconectadas, de tal forma que es casi imposible el separarlas. Luego se puede observar al profesor y a los estudiantes que son influenciados por estas categorías y todo lo que ellas representan. Las categorías junto con el

docente y los estudiantes están ubicados en el contexto brindado por la clase, que a su vez se encuentra dentro del contexto institucional. En un nivel más amplio se encuentra el contexto social que, como señalan Tenti Fanfani (2012) y Fenstermacher y Soltis (1999), ejerce su influencia sobre el contexto institucional y por lo tanto sobre la clase.

En cada contexto existen personas que forman parte de la situación educativa: en el primer caso, el docente y los alumnos; en el contexto institucional, la dirección así como los demás docentes; y en el contexto social y como referentes más directos, se encuentran las familias.

Si se presta atención a las categorías, representadas por números, las mismas aparecen unidas formando un espiral y el elemento que las une corresponde a la participación. La participación atraviesa las distintas categorías, el vínculo pedagógico (docente-alumnos) y a su vez las otras dimensiones o contextos y por lo tanto a los demás sujetos mencionados.

El realizar esta investigación resultó ser una instancia de participación para los estudiantes. Esto se puede afirmar, porque para citar un ejemplo, un alumno al final de la aplicación de la encuesta escribió: *"¡Gracias por escuchar a los alumnos del liceo Azul!"* Es decir que el ser los estudiantes considerados al realizase la consulta, produjo en ellos una sensación de participación. Es importante el preguntarse entonces a qué se hace referencia cuando se habla de participación. La participación o involucramiento del estudiante sucede cuando al estudiante se le reconoce su "voz". Fletcher (2014: 2) define la voz del estudiante de este modo: *"Cualquier expresión de cualquier estudiante acerca de cualquier tema relacionado con la educación y el aprendizaje".* De esta forma al consultarle a los estudiantes sobre sus percepciones sobre las clases, se puede decir que esta investigación trabajó con la *"voz de los estudiantes"* (Fletcher 2014).

Con el fin de poder entender la forma en la que la participación atraviesa todas las categorías, las vincula, influye en los estudiantes y el docente, demás integrantes de la institución y las familias, es preciso considerar a los distintos componentes del esquema en mayor detalle.

En cuanto a cómo la enseñanza depende del profesor, punto que señalaron los estudiantes, se pudo descubrir a partir del análisis de los datos que los alumnos es referían a este tema al describir las prácticas de enseñanza. Los estudiantes no podían realizar una descripción en general de cómo eran las clases porque desde su punto de vista ello dependía de la forma en que cada profesor dictara la clase.

Acerca de la tarea del profesor, Terigi, F. (2012:13) plantea que existe una contradicción entre el trabajo docente cuyo carácter es colectivo y las: *"(…) condiciones institucionales de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual".* Fullan y Hargreaves (1996)

parafraseando a Lortie (1975) señalan que el aislamiento es típico del rol docente por las características propias de la actividad que éste realiza, e incluso también por las características del ambiente físico en que se desarrolla esta actividad (aulas independientes). Los autores remarcan que ese aislamiento da lugar a cierto conservadurismo e incluso resistencia a la innovación. Es decir que el trabajo en solitario que realiza el docente, puede ser uno de los motivos que conduce a que su desempeño en el aula cambie de profesor a profesor. Terigi (2012) señala además que existe un conocimiento del docente que se genera fuera de la situación de aula, pero estrechamente ligado con la misma, que pasa desapercibido en la plétora de funciones que realiza el educador y que por lo tanto, tampoco forma parte de un rico intercambio que se podría propiciar entre colegas. Instancias que promuevan la participación de los estudiantes no sólo en el aula sino en las instituciones educativas, colaborarían a que se generara un mayor intercambio entre los docentes.

Otro de los aspectos fundamentales a considerar se refiere a los docentes y el saber pedagógico. Tedesco (2012: 158) plantea que estamos ante *"un proceso de crisis general de la autoridad de los adultos para trasmitir contenidos curriculares"* debido al crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación que corresponden al surgimiento de nuevos agentes de socialización. Se puede pensar que una forma de revertir esta situación de cierta ansiedad y cambio de rol docente, sería el propiciar instancias en donde se pueda dar el intercambio entre educadores y propuestas de trabajo conjuntas como se indicaba. Un clima de trabajo fomentador de nuevas ideas y de trabajo cooperativo en el cual se incluya a los estudiantes además, podría resultar en un mayor apoyo a la labor docente y de una conceptualización positiva de su "sentido de eficiencia" (Fullan y Hargreaves, 1996: 67) y por ende de satisfacción en su función.

En cuanto a los saberes que se enseñan, es otro de los factores que influye en la eficacia de las prácticas de enseñanza. El saber trasmitido en la escuela, se enseña fuera del contexto en el cual se utilizará. Bruner (1991: 38) se refiere a este tema y afirma: *"A diferencia de otras especies, los seres humanos se enseñan unos a otros deliberadamente en contextos fuera de aquellos en los que se usará el conocimiento que se enseña"*. Es decir que ese conocimiento dista del que se va a aplicar fuera de clase. Este aspecto fue mencionado por los estudiantes en la investigación, quienes explican que lo que se enseña en la clase no les es útil para usar el idioma fuera del aula. Los estudiantes sienten que están jugando el "juego de la escuela" y no el "juego real" (Perkins, 2010, ver página 23).

Astolfi (1997: 33) parafraseando a Delbbos y Jorion, plantea acerca de los conocimientos que se trasmiten en la escuela que: *"permanecen inconexos desde el punto de vista de la construcción del sentido"* hecho que dificulta la solución de problemas que de otra forma deberían de posibilitar. Una forma de ir generando sentido en los conocimientos que se trasmiten es a través de involucrar a los

estudiantes a través de la planificación de clases que se basen en *"actividades de aprendizaje"*, como señala Esteve (2006: 49) y no de *"actividades de enseñanza"* que desarrollan los profesores.

Para concluir el tema de las decisiones que toman los docentes, se puede decir que en la actualidad los grupos están compuestos por alumnos con variedad de intereses, opiniones y características propias: *"Hoy lo normal es la heterogeneidad"* (docente del liceo Azul, anexo 7, línea: 24) y es difícil, en ocasiones, lograr que los estudiantes se vinculen adecuadamente en un clima favorecedor del aprendizaje. Es necesario entonces buscar la forma de que el aula le brinde garantías a los estudiantes de que van a poder trabajar en un clima de tolerancia y respeto. Litwin (2008:61) destaca en este sentido, el lugar que ocupa el docente en la creación del clima de clase: *"Nos preguntamos si el lugar asumido por el docente, que no es de sanción, ni de oprobio, sino al contrario, de consideración o comprensión, comentando en voz alta las dificultades, no nos ayudaría a crear entornos más acogedores y comprensivos para abordar las relaciones entre pares."*

Asimismo en la consideración del rol del docente, se planteó entre los hallazgos que la enseñanza es impersonal. Tenti Fanfani (2012: 206; ver página 20) remarca la importancia que tiene el conocer al estudiante, ubicándolo en un lugar de privilegio dentro de lo que caracteriza a un buen docente. En esta investigación en reiteradas ocasiones los estudiantes expresaron que sentían que la educación era muy "en masa" como ellos mismos la denominaron, refiriéndose a la distancia existente entre el docente y los estudiantes. A su vez, los alumnos marcaron la diferencia entre que los profesores fueran "simpáticos" y que existiera un vínculo cercano entre ellos. Un momento en que se hacía muy notoria esta característica de la enseñanza, era en la explicación que brindaban los docentes, la cual no atendía las necesidades específicas de los estudiantes. La informante calificada 1 señalaba que uno de los problemas que se pueden encontrar en las aulas en la actualidad es que existen docentes que no están a gusto ejerciendo su función y ello es percibido por los alumnos.

El no tener en cuenta las diferencias entre los estudiantes en aspectos que son fundamentales en el aprendizaje, como lo son las "inteligencias múltiples" que presentaba Gardner (1997), también alude a una enseñanza que no atiende las peculiaridades de los alumnos. Al respecto, Brown (2001) sostiene la importancia de trabajar en clase con lecturas sobre estilos cognitivos y generar discusiones sobre este tema que fomenten la toma de conciencia de los estilos de cada alumno. A partir de conocerse los estudiantes podrán tomar acciones que favorezcan su aprendizaje.

Por otro lado, el considerar los intereses y las experiencias de vida de los alumnos al planificar se relaciona con una educación menos impersonal. Fletcher (2014: 14) afirma: *"Todas las partes de la vida de un estudiante se encuentran incrustadas de conocimiento en ellas que puede y debe ser reconocido y tomado en cuenta en la escuela."* En base a esta consideración, el brindarle al estudiante oportunidades de expresarse y de compartir su vida va a contribuir con la *"formación del*

Yo" a que hacía referencia Bruner (1991: 53). El autor además señala la importancia que tiene la escuela en este proceso.

El escaso conocimiento de los intereses y por lo tanto de las capacidades del estudiante, conducen a una exigencia limitada por parte del docente, quien considera que el alumno no puede rendir más, (como expresaba la docente entrevistada en el liceo Azul; Anexo 7, líneas: 72-79). A su vez, esta actitud genera en el alumno una sensación de que no tiene porqué esforzarse demasiado puesto que con trabajar en forma escasa, igualmente le es suficiente: "*yo no había puesto el menor empeño y mis compañeros tampoco y en realidad creo que… te puedo asegurar que salvo por los que no la hicieron, todos sacaron alto"* (LAGE3E1, líneas: 431-432). Lejos de provocar contento en los alumnos, lo que se pudo observar fue que los estudiantes se molestaban por esta falta de exigencia que en definitiva no contribuye con su proceso de aprendizaje.

Los resultados de esta poca exigencia pueden ser muy negativos:

> *"(…) sabés ¿cuál es el problema? Que en primer año, salimos hechos unos burros, me incluyo, y en segundo como la profesora ve que somos unos burros, no avanzamos, y nos dan el 80% del curso de primero, y ese bucle sigue hasta sexto año y hasta… que nos damos cuenta que no sabemos inglés y que vamos a tener que estudiar. Eso es lo que hay que cambiar"* (LAGE3E1, líneas: 469-472).

Acerca de la exigencia, Fletcher (2014:20) plantea: *"Fija las responsabilidades a niveles apropiados: muy altas, fracaso garantido: muy bajas, inteligencias insultadas y personas aburridas."* Lo expuesto por el alumno parece ser un ejemplo de lo que señala Fletcher (2014): un estudiante aburrido que no se esfuerza porque su experiencia le demostró que no es necesario, y que es probable que se sienta desmotivado.

El problema de la exigencia se vincula con otro y es el de la falta de tiempo. El estudiante se refería a que se dedicaba mucho tiempo de un curso a repasar los contenidos del curso anterior. El tiempo aparece mencionado en reiteradas ocasiones como otro factor generador de dificultades. La relación entre el docente y el estudiante transcurre en una situación que el maestro vive con cierta tensión, según el planteo de Astolfi (1997), puesto que tiene que enseñar al joven y explicarle para que aprenda y a su vez, tiene que continuar enseñando otros conceptos para avanzar en el programa.

Perkins (2010, ver página 18) se refiere a la importancia de optimizar el tiempo de clase, a través de una planificación meticulosa por parte del docente que incluya los conceptos de *"ritmo", "foco", "desafío"* y *"consolidación".* El autor explica que es importante pensar en una secuencia de actividades que persigan objetivos claros acerca del tema que se está enseñando. Esas actividades a la vez, deben presentar un desafío para el estudiante y finalmente es preciso brindar oportunidades de reflexión sobre el tema.

A través de la aplicación de los distintas instrumentos, así como al realizar el análisis de los datos obtenidos, se pudo apreciar que las emociones están muy presentes en el proceso de aprendizaje de una lengua. La manera en la que los estudiantes se refieren a la asignatura ya dice mucho acerca de la forma en la que van a encarar su proceso de aprendizaje. Asimismo, se pudo confirmar que el modo con el que se vinculan con el profesor en muchas ocasiones se relaciona posteriormente al desempeño del alumno, ya sea este positivo o negativo.

El hecho que los estudiantes mencionaran que la enseñanza es impersonal, también aporta significado acerca de lo que los estudiantes sienten en las clases y lo importante que es para ellos. La informante calificada 1, junto con la docente referente entrevistada en el liceo Azul, así como la docente entrevistada en el liceo Verde, señalan lo fundamental que es para los estudiantes el sentirse reconocidos y valorados por sus profesores. Davini (2008) explica que es fundamental que el profesor manifieste expectativas positivas sobre lo que el alumno puede lograr y descubrir. De igual modo Fletcher (2014:20) se refiere a este tema y afirma que es esencial que exista respeto mutuo, puesto que sin respeto mutuo básico, no existe confianza y sin confianza tampoco pueden existir las asociaciones estudiante-adulto.

En una clase en la cual el alumno se siente respetado y valorado, seguramente también se sentirá comprometido con su aprendizaje realizando acciones que lo favorezcan. Con respecto a lo que se mencionaba anteriormente, el brindarle oportunidades de participación al estudiante colabora a establecer sentimientos de pertenencia al grupo y a la institución, y por lo tanto compromiso con su rol de estudiante. El compromiso implica responsabilidad de cumplir con sus tareas, pero también el ir más allá de la clase a través de actividades que generen el uso o exposición al idioma para continuar con su aprendizaje. En la investigación sin embargo, se pudo conocer situaciones en las que los estudiantes no parecían estar motivados con el trabajo de clase y sin embargo realizaban actividades fuera de la clase para practicar el uso de lengua extranjera. Es decir, se pudo observar que el compromiso con el aprendizaje es mayor cuando existe motivación en el estudiante, pero parece ser que igualmente es factible que se dé sin que la motivación esté presente.

Otra faceta del compromiso con el aprendizaje se vislumbró asociado al trabajo cooperativo. Los alumnos que estaban comprometidos con su aprendizaje buscaban ayuda en compañeros que estuvieran más avanzados y a su vez intentaban ayudar a otros que lo necesitaran. Litwin (2008: 26) parafraseando a Bruner (1991), plantea que los alumnos se deben ayudar los unos a los otros, cada cual de acuerdo a sus posibilidades siendo el profesor el que guía los procesos. Además menciona los distintos roles específicos que a su vez ejercen los estudiantes*: "De esta manera, el aula se reconceptualiza como una subcomunidad de aprendices mutuos, donde los integrantes ejercen funciones diferenciadas."*

Una de las instancias en las cuales los alumnos mencionaban que recurrían a sus compañeros, era cuando no comprendían a su profesor. En este sentido, muchos estudiantes expresaron su deseo de que las explicaciones se brindaran tanto en inglés como en español y en forma más personalizada.

En el esquema 9 se señalaba la conexión y dependencia de los temas mencionados por los estudiantes y como ellos se vinculaban con la motivación o la falta de motivación. Señalado como unos de los principales problemas por los propios estudiantes, la falta de motivación se relaciona con todas las categorías generadas en la investigación. La gran dificultad que implica es que cuando no existe la motivación, es muy difícil lograr que los estudiantes realicen los trabajos en la clase, las tareas domiciliarias, que se comprometan con su aprendizaje y que en definitiva logren aprender.

Al comienzo de este capítulo se presentaba el esquema 13 en el cual todas las categorías aparecían vinculadas por una espiral que corresponde a la participación. Esa participación además trasciende lo que es el ámbito de la clase y se proyecta en la institución en general y al resto de la sociedad. Ahora bien, ¿por qué se considera que la participación tiene esta dimensión tan importante?

El propiciar actividades que permitan la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones, organización e implementación de las mismas, junto a la intervención de los docentes y de las familias, contribuye a reforzar el autoconcepto del alumno (Monereo et al, 1998) lo que a su vez tiene una influencia positiva sobre su motivación. Quaglia y Corso (2014: 3) se refieren a este tema:

> *"Cuando los estudiantes creen que sus voces importan, son más proclives a estar interesados y comprometidos con sus escuelas. Cuando los estudiantes creen que los profesores los están escuchando, la confianza y el respeto mutuo son factibles de florecer. Cuando los estudiantes creen que están siendo escuchados y que están influenciando decisiones, las escuelas se vuelven más relevantes para las vidas de los estudiantes y es más probable que sean vistas como que atienden sus necesidades. (…) Además, las ideas, creatividad, energía y confianza de los estudiantes ofrecen perspectivas importantes que pueden colaborar a que las escuelas mejoren."*

La participación comienza con la consulta a los alumnos, es decir con la escucha. Sin embargo, Quaglia y Corso (2014) explican que la mera escucha no es suficiente sino que es necesario que se realicen cambios basados en el planteo de los estudiantes.

Las docentes de ambos liceos, junto con la informante calificada 1, señalan la importancia de que se realicen instancias que impliquen la participación de los estudiantes y de prepararlos y acompañarlos en este proceso:

> *"(…) creo que eso es muy rico, pero los chiquilines necesitan ser acompañados." "(...) yo creo que eso también, ¿no? es un factor que tiene que ver con la deserción. No se sienten partícipes, ¿qué deciden*

ellos?, ¿en qué instancia participan?, ¿eligen los contenidos?, eh…¿eligen las propuestas de evaluación?... ¿qué eligen? Si no les damos un rol protagónico, entonces sienten que la enseñanza es todo de afuera. Pasa por un lugar que no es ellos, que no son ellos." (Anexo 7, docente entrevistada en el liceo Azul, líneas: 191-196).

Lo expuesto por la docente es un ejemplo de la importancia de la participación y de lo que puede suceder cuando los estudiantes no se sienten involucrados ni tenidos en cuenta. A su vez, la docente entrevistada en el liceo Verde plantea:

"yo creo que eso es un gran debe que hay, este no, no tienen un espacio." "Yo creo que sí, que sería importante sobre todo porque bueno porque está bueno, escuchar la voz de ellos también es parte de lo que es el proceso de formación. Me parece que es un componente importante, pero asimismo también es un tema del que se necesita información." (Anexo 8, líneas: 95, 123-126).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyen una amplia variedad de factores que hay que considerar en el momento de trabajar en el aula. Los estudiantes no vienen "solos" a clase sino que traen consigo sus expectativas, ilusiones, deseos de aprender, o la falta del deseo, temores, ansiedades, expectativas propias así como expectativas trasmitidas por las familias, tipos de inteligencia, fortalezas, debilidades y demás. Un trabajo del docente que ignore todo lo que implica el alumno puede jugar en detrimento de dicho estudiante al no permitirle el desarrollo de sus potencialidades.

Los aspectos mencionados por los estudiantes en esta investigación tienen sentido a la luz de considerar la forma de trabajar en una clase de inglés. Se puede estar de acuerdo o discrepar con las respuestas brindadas por los estudiantes, pero son posturas que reflejan interés por mejorar la situación de clase para beneficio de todos. Asimismo cuando se realizaron comentarios acerca de los profesores, fue siempre con mucho respeto y desde la empatía y la comprensión de lo que implica el rol docente. Se considera que este aspecto es fundamental si el objetivo es seguir creciendo en la oferta que se les brinda a los alumnos.

Los estudiantes tienen la oportunidad día a día en la clase de demostrar qué cosas interesantes pueden hacer cuando se les brinda la posibilidad de crear y participar activamente en una instancia de construcción de conocimiento. El docente a su vez tiene la posibilidad de propiciar estas instancias a través de la realización de trabajos que los motiven y que los ayuden a compartir con sus compañeros y con sus familias para aprender en colaboración.

Finalmente, es pertinente referirse a Tedesco (2012) quien plantea que el compromiso docente, la confianza en el potencial de los alumnos, una idea clara del sentido de la acción docente, el trabajo en equipo, así como un buen clima institucional, están en la base de la obtención de buenos

resultados en el aprendizaje de los estudiantes. A esta enumeración se puede agregar el que los docentes y los centros educativos generen instancias de verdadera participación estudiantil y que tengan un alcance hasta las familias.

5.1. Consideraciones sobre el estudio

A modo de conclusión, se puede decir que al trabajarse con técnicas cuantitativas y cualitativas se pudo realizar una cobertura más amplia del fenómeno de estudio. A la vez, la variedad de instrumentos, en la que se incluyen las ilustraciones y grupos de enfoque, permitieron realizar un análisis desde diversas perspectivas. Asimismo, la investigación se realizó en dos liceos y se pudo implementar en todos los turnos y se procuró además abarcar diversidad en la población, por lo que se consideró incluir a estudiantes con diferentes profesores y distinto desempeño en la asignatura. Por otro lado, si bien el estudio se basaba en la percepción de los estudiantes, se consideró importante a la vez el incluir la voz de los docentes como protagonistas que también lo son, y poder de esa forma tener un panorama más completo.

5.2. Proyecciones hacia futuras líneas de investigación

A partir de considerar los resultados obtenidos en la presente investigación, se estima conveniente el orientar las proyecciones de futuras líneas de investigación en cuatro sentidos: los estudiantes, los docentes, los estudiantes y docentes y otros temas.

En lo que respecta a los estudiantes:

-Teniendo en cuenta que los estudiantes mencionaron el tema de la falta de motivación como un problema importante, sería interesante investigar con mayor profundidad las causas de esa falta de motivación.

-Otro posible tema de investigación, considerando la importancia que tiene la motivación, es la relación existente entre la motivación y el rendimiento académico.

-Acerca de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, sería interesante indagar las estrategias que han desarrollado para lograr la obtención de buenos resultados pese a sus dificultades.

-Finalmente otra posibilidad es el investigar los motivos que conducen a la deserción de los estudiantes, punto que señalaba una de las docentes entrevistadas.

En cuanto a los docentes:

-En la investigación se pudo observar que el tema de la motivación docente estaría relacionada con la motivación de los estudiantes. Por este motivo sería importante conocer más al respecto de este tópico.

-La postura de los docentes acerca del uso de la lengua materna en el salón de clase es otro de los temas que sería relevante investigar. Si es que los docentes están de acuerdo con su uso o no y si lo están, las situaciones en las cuales usarían la lengua materna.

En lo que refiere a los docentes y alumnos:

-La percepción tanto de los docentes como de los estudiantes sobre el tema de la participación estudiantil. Si existen instancias de participación, en qué ámbitos se presentan y qué alcance tienen.

-El vínculo docente-estudiante: cómo se construye y las implicancias que tiene en el rendimiento.

Otros temas:

-La didáctica de la asignatura que se aplica en primer ciclo y la didáctica de segundo ciclo: similitudes y diferencias. (Se recuerda que este punto fue mencionado por los estudiantes).

-Los recursos didácticas que se utilizan en las clases. (Los alumnos señalaron que no se contaba con materiales y que los libros eran costosos).

-El uso de las XO como instrumento didáctico en las clases de inglés. (Este tema se vincula con el de los materiales puesto que corresponde a otra herramienta de trabajo en clase).

-Las formas de evaluación que se implementan en las clases y los alcances de la misma. (El tema de la evaluación fue presentado por los estudiantes como un factor que les preocupa y como una de las dimensiones de la poca exigencia).

Bibliografía

Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein*. Córdoba: Toro mítico.

Ames, P. & Rojas, V. (2011). Podemos aprender mejor: percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su educación. En: *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa.* (pp. 171-350). Lima: CNE. Accedido el 12 de julio, 2013, desde http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/propuestapreliminar_FSM.pdf

ANEP-CODICEN (2006-2007*). Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública.* Accedido el 5 de febrero, 2013, desde http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000000362.pdf

Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Aristimuño, A. & De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada:* Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Montevideo: UNICEF. Accedido el 15 de febrero, 2013, desde http://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf

Astolfi, J. (1997). *Aprender en la Escuela.* Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste S.A.

Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula***.** Buenos Aires: Amorrortu.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Bernstein, J. & Hammer, E. (Eds.) (1978). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Blaxter, L., Hughes, Ch. & Tight, M. (2007). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa, S.A.

Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.

Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education**.**

Brown, H. (2001). *Teaching by Principles.* New York: Pearson Education.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado***.** Madrid: Alianza Editorial.

Camilloni, A. & Cols, E. (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cardozo, L. (2013). *La inserción de los noveles profesores de inglés en Uruguay: sus percepciones acerca de la formación docente y el desempeño profesional.* (Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay, Uruguay).

Chevallard, Y. (1991*). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos.* San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante/Universidad de Antioquia de Medellín.

Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (1996). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Coll, C. & Sánchez, E. (2008) Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación, 346, 2008*, 15-32.

Consejo de Educación Secundaria. Información sobre instituciones de Educación Secundaria en Montevideo. Accedido el 4 de diciembre, 2013, desde http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=112:montevideo&catid=24&Itemid=63

Conteri, C. & Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Secundaria.* Accedido el 20 de diciembre, 2013, desde http://www.unicef.org/uruguay/spanish/en-palabras-de-los-estudiantes.pdf

Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar.* Buenos Aires. Paidós.

Dissimoz, S., Grattarola, S. & Latapié, S. (2010). *El colectivo docente de una institución de formación docente desde la mirada de los estudiantes: El desafío de evaluar en y desde la participación.* Accedido el 2 de febrero, 2013, desde http://fcecoordinacioneducacion.files.wordpress.com/2012/02/065.pdf

Docentes de inglés apuestan a la figura del "articulador". (2010, febrero 13). *La Red 21.* Accedido el 26 de febrero, 2013, desde http://www.lr21.com.uy/comunidad/399796-docentes-de-ingles-apuestan-a-la-figura-del-articulador

Docentes extranjeros dictarán inglés en escuelas por videoconferencias. (2012, marzo 27*). El Observador*. Accedido el 18 de noviembre, 2014, desde http://www.elobservador.com.uy/docentes-extranjeros-dictaran-ingles-escuelas-videoconferencias-n221238

Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34,* 69-86. Accedido el 13 de febrero, 2013, desde http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1225190833.pdf

Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En: Emilio Tenti Fanfani (comp.) *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-71). Buenos Aires: XXI/IIPE-UNESCO/ FUNDACIÓN OSDE.

Estudiantes dicen que la educación está "oxidada". (2012, setiembre 23). *El País*, pp. A8, A9. Accedido el 2 de febrero, 2014, desde http://historico.elpais.com.uy/120923/pnacio-665449/nacional/estudiantes-dicen-que-la-educacion-esta-oxidada-/

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1999). *Enfoques de enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Fletcher, A. (2014). *The Guide to Student Voice*. Olympia, WA: SoundOut.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos.* Buenos Aires: Amorrortu

Gardner, H. (1997*). La mente no escolarizada*. Buenos Aires. Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada.* Madrid: Paidós.

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros Ros, C. & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación Social.* México: Mac Graw Hill.

Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires. AIQUE.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness, 16 (1),* 103-121
Accedido el 22 de agosto, 2014, desde
http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/MET/MET-DON/ELE%20MET-DON%20A-7992.pdf

Koppitz, E. M. (1982). *Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH)*. Accedido el 19 de diciembre, 2014, desde
http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/testdelafigurahumana/index.php#04f9119bc00095f02

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Levine, M. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*. Barcelona: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU Revista de docencia Universitaria*, 10 (2), 299-316.

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Investigaciones Sociales, Año IV, (5), 165-180*. Disponible:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf

Miles de niños aprenden inglés en Uruguay con profesores a distancia. (2014, enero 9). *BBC* Accedido el 6 de diciembre, 2014, desde
http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/01/140108_uruguay_ingles_remoto_am

Mohebbi, H. & Alavi, S. (2014) An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: A Questionnaire-based Study. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 7 (4)*, 2014, 57-7.

Monereo, C., Castelló, M, Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M.L. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó.

Morales, P. (1998).*La relación profesor-alumno en el aula.* Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, SA.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires. Paidós.

Pozo, J. (1995). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Quaglia, R. & Corso, M. (2014). *Student Voice The Instrument of Change.* California: Corwin a SAGE Company.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Accedido el 4 de marzo, 2015, desde http://lema.rae.es/drae/?val=%C3%BAtil

Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.

Robson, C. (2002). *Real World Research.* Oxford: Blackwell Publishing.

Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado,* 12 (1), 1-15.

Román, M. (2010). La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente. *Documentos PREAL (Programas de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe),* 49, 1-30.
Accedido el 18 de diciembre, 2013, desde http://www.cide.cl/documentos/preal_49_MR.pdf

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmaleon in the Classroom. *The Urban Review, 3 (1)*, 16-20.

Rubin, L. & Hebert, C. (1998). Model for Active Learning: Collaborative Peer Teaching. *College Teaching, 46(1),* 26-30.

Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 115-125.

Scaffo, S. (1996). *Vygotsky y la escuela.* Buenos Aires: Nevosur S.A.

Scheweers, Jr. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. English Teaching Forum, 37(2), 6-13.

Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. New Jersey: Prentice Hall.

Seidlhofer, B. (2005). *Oxford Journals*. Accedido el 12 de diciembre, 2014, desde http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf+html

Serventich, E. (2008) Mirar con nuevos ojos: las buenas prácticas en contextos desfavorables. *Cuadernos de Investigación Educativa 2(15), 23-46.*

Strauss, V. (2012). Should students evaluate teachers? *Washington Post.* Accedido el 9 de junio, 2013, desde http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2012/12/18/should-students-evaluate-teachers/

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Tedesco, J.C. (2012). *Educación y Justicia social en América Latina.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, E. (2012*). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa.* Buenos Aires. IIPE – UNESCO.

Terigi, F. (mayo, 2012) *Saberes docentes.* Artículo presentado en el VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes: ¿Qué debe saber un docente y por qué?, Buenos Aires, Argentina.

Tirado, F., Miranda, A. & Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles Educativos, XXIX (118),* 7-24.

UNICEF. *Convención sobre los Derechos del Niño.* Accedido el 10 de enero, 2015, desde https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

UNICEF (2005). *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo.* Accedido el 19 de setiembre, 2013, desde http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Promocion_cultura_derechos_sistema_educativo.pdf

UNESCO. *Actas de la Conferencia General-Resoluciones. (1995, octubre).* Artículo presentado en la 28ª reunión, París, Francia. Accedido el 27 de febrero, 2013, desde http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803S.pdf

Vaillant, D. (2009). Formación y Desarrollo Profesional Docente para una Buena Enseñanza. *Revista Investigaciones en Educación* IX (1), 13-26. Accedido el 10 de febrero, 2013, desde http://denisevaillant.com/articulos/2010/RevInvEdu2010.pdf

Watt, J. (1995). Ethical issues for teacher researchers. *Spotlights From the Scottish Council of Research in Education (49)* 1995, 1-2.

Wellington, J. (2000). *Educational Research: contemporary issues and practical approaches.* London: Continuum.

Werder, C. & Otis, M. (2010). *Engaging Student Voices in the study of teaching and learning*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.

Yin, R. (2003). *Case study research. Design and Methods.* London: Sage Publications.

Yuni, J. & Urbano, C. (2006-2007). *Técnicas para investigar. (Vol.: 1,2,3)* Córdoba: Ed. Brujas.

ANEXOS

ANEXO 1

Encuesta sobre prácticas de enseñanza de inglés

¡Hola! Soy profesora de inglés en educación secundaria, y además soy estudiante de la Universidad ORT Uruguay. Estoy realizando una investigación que formará parte de una tesis acerca de las prácticas de enseñanza de inglés.
Debido a tu experiencia como estudiante es mucho lo que puedes aportar sobre este tema. Por este motivo, me gustaría solicitar tu colaboración para responder este cuestionario. El mismo no llevará mucho tiempo.

Las opiniones de los encuestados serán sumadas para luego incluirlas en la tesis, pero nunca se comunicarán los datos individuales.

Las personas que formarán parte del estudio fueron seleccionadas al azar, considerándose únicamente que fueran estudiantes de cuarto año de liceo.

Te solicito que respondas el cuestionario con la mayor sinceridad posible. **Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas** sino que se apela a la opinión personal.

Instrucciones:

Se puede utilizar un lápiz o lapicera para contestar.

Lee cuidadosamente cada pregunta antes de responder para asegurarte que la has entendido.

Si no entiendes una pregunta, por favor pregúntale a la persona que te entregó el cuestionario.

Existen preguntas con opciones para seleccionar, en ese caso elije la que mejor describa tu opinión.

Algunas preguntas al final tienen un espacio para que agregues lo que piensas al respecto. Los resultados serán útiles para conocer temas importantes sobre la enseñanza de inglés, por este motivo tus comentarios serán muy valiosos.

Marca con claridad la opción elegida con una cruz. **NO** se deben marcar dos opciones salvo que alguna pregunta manifieste lo contrario.

Es importante que se respondan **todas las preguntas**.

Confidencialidad:

Las respuestas que brindas serán anónimas y confidenciales.

Al final del cuestionario se encuentra un talón para que lo completen quienes quieran ser considerados para que se les realice una entrevista. En este caso el cuestionario sigue siendo anónimo puesto que ese talón se retirará del cuestionario antes de codificar los datos.

Desde ya: ***¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!***

Encuesta

1) **Edad:** ☐ años

2) **Sexo:** ☐ ☐

1- Femenino 2- Masculino

3) **Liceo**: ……..…….. **Turno:** ……..……..

4) **¿En qué barrio vives?** …….

5) **¿Qué año estás cursando en el liceo?** ……..……

6) **¿Hace cuánto tiempo eres estudiante en educación secundaria pública?**

☐ **años**

7) **¿Has cursado alguna vez inglés en forma particular?** ☐ ☐

1- Sí 2- No

Si respondiste <u>sí</u>, ¿cuánto tiempo hace que asistes o cuánto tiempo asististe a un curso particular de inglés? …… años.

8) **¿Cuál es tu nota actual en la materia inglés?** ……

9) **¿Qué grado de utilidad presenta para ti el aprender inglés?**

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……...……

10) **Considerando la experiencia que tienes como alumno; ¿cómo calificas a la enseñanza de inglés en educación secundaria?**

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Muy buena 4- Buena 3- Ni buena ni mala 2- Mala 1- Muy mala

¿Por qué?

……

11) ¿Con qué frecuencia <u>por semana</u> crees que se realizan éstas actividades en las clases de inglés?

<u>-Comprensiones de texto (comprensiones lectoras):</u>

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

<u>-Comprensiones auditivas:</u>

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

<u>-Juegos:</u>

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

<u>-Actividades para repasar vocabulario:</u>

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

<u>-Producciones escritas:</u>

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

<u>-Trabajos en grupo:</u>

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

<u>-Trabajos individuales:</u>

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

-Explicaciones del docente:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

-Mirar videos en inglés:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

-Participación oral de los estudiantes (por ejemplo: presentaciones orales, "public speaking", etc.)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

-Utilización del *student's book* o *activity book*.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

-Escritos:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- Usualmente 3- A veces 2- Casi nunca 1- Nunca

12) A las clases de inglés en el liceo las disfruto:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Siempre 4- La mayoría de las veces si 3- Algunas veces si algunas veces no La mayoría de las veces no Nunca

13) ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de inglés? O ¿qué es lo que menos te gusta?

……

……

……

14) ¿Qué tanta utilidad presentan estas actividades de clase para ayudarte a aprender el idioma?

-Comprensiones de texto (comprensiones de texto):

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……..…….

-Comprensiones auditivas:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inúti 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……..……..

-Juegos:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……..……

-Actividades para repasar vocabulario:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……..……

-Producciones escritas:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……..…

-Trabajos en grupo:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……...……

-Trabajos individuales:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……...……

-Explicaciones del docente:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……..……..…

-Mirar videos en inglés:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……..……

-Participación oral de los estudiantes (por ejemplo: presentaciones orales, "*public speaking*", etc.)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……..……..…

-Escritos

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-Muy útil 4- Útil 3- Ni útil ni inútil 2- Inútil 1-Absolutamente inútil

¿Por qué?

……..……..…

15) ¿Consideras que existe alguno de estos problemas en las clases de inglés en secundaria? *(De ser así, marca con una cruz* ***cuatro*** *opciones de las explicitadas a continuación).*

☐ Falta de materiales.

☐ Superpoblación de los grupos

☐ Demasiada exigencia en el rendimiento

☐ Poca exigencia en el rendimiento

☐ Materiales no atractivos

☐ Falta de motivación por parte de los estudiantes

☐ Falta de motivación por parte de los docentes

☐ Falta de estudio por parte de los Estudiantes

☐ Clases aburridas

☐ Conocimientos que no son útiles

☐ Evaluaciones poco coherentes con las actividades de clase

☐ Explicaciones poco claras de los temas por parte de los docentes

Otros que quieras agregar:

……..……..
……
……
……

16) ¿Consideras que existen diferencias entre las clases de inglés de primer ciclo (primero, segundo y tercero de liceo) y las clases de inglés de este año? Si consideras que las hay, ¿cuáles son esas diferencias?

……..
…….....……..
…….....……

17) ¿Deseas realizar algún comentario más o agregar algún aspecto que no haya sido considerado?

……..
……..…
……..……
……

¡Muchas gracias por haber colaborado con esta investigación!

_ _

Si deseas ser tenido en cuenta para que se te realice una entrevista sobre este tema, por favor completa el talón que sigue a continuación.

Nombre: …… Liceo: ……..…….

Email: ……..…… Número de teléfono: ……..……..….

ANEXO 2

Entrevista a estudiantes

1- ¿Cuánto tiempo hace que eres estudiante en un liceo público?

2- ¿Consideras que es importante aprender inglés? ¿Por qué?

3- ¿Cómo ves a la enseñanza de inglés en los liceos? (¿Podrías proporcionarme un ejemplo de esto?)

4- ¿Qué clase de problemas enfrentaste como estudiante en inglés?

5- ¿Consideras que los estudiantes tienen un lugar donde pueden opinar sobre las prácticas que los hacen sentir más cómodos en el aprendizaje? ¿Y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en general? (¿Sería importante que tuvieran ese lugar?)

6- Si se te consultara como alumno y tuvieras la oportunidad de expresar lo que hay que cambiar: ¿cuál sería el principal problema que te gustaría que se resolviera?

7- ¿Qué forma de trabajar en la clase es la que te resulta más útil para aprender inglés?

8- ¿Qué es lo que más te gusta en las clases de inglés? ¿Por qué?

9- ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Por qué?

10- ¿Existen diferencias entre las clases de inglés de primer ciclo y las de segundo ciclo? ¿Cuáles?

ANEXO 3

Grupo de enfoque

-¿Cómo ven ustedes a las clases de inglés?

-¿Cuáles son sus actividades preferidas en las clases de inglés?

-¿Existen diferencias entre las clases de primer ciclo (primero, segundo y tercero) y las de segundo ciclo? ¿Cuáles?

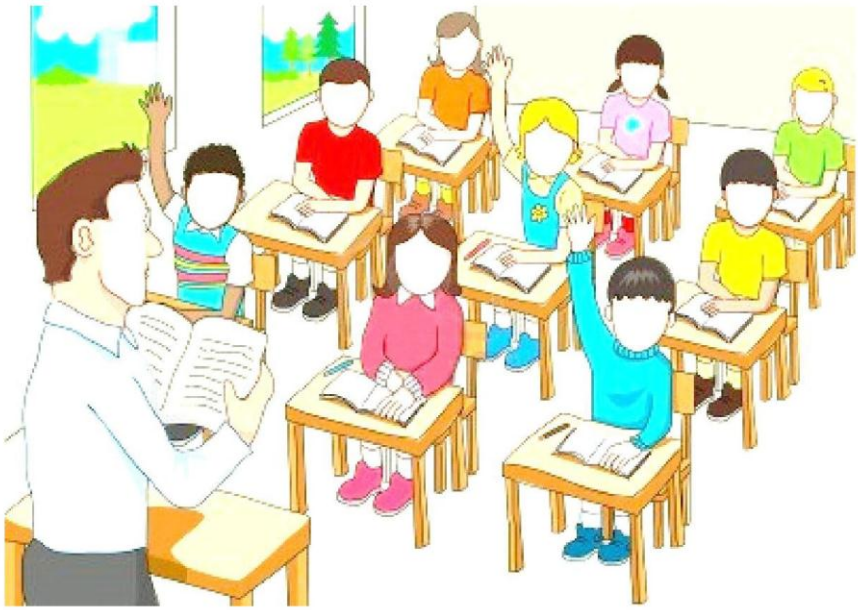
ANEXO 4

Una típica clase de inglés

Yo soy:

Tengo ..... años. Soy estudiante en el liceo: .....

-Marca con una flecha quien eres tú en la imagen. Luego dibuja la cara de las personas: la tuya, la de tus compañeros y la del profesor, de acuerdo al estado de ánimo de cada uno en una típica clase de inglés. Puedes agregar los elementos que consideres necesarios en el dibujo para que se parezca a tu clase de inglés.



-Elige los materiales que generalmente se utilizan en las clases de inglés:

Otros: ¿Cuáles?

.....

-Lo que más me gusta de las clases es:

- .....
- .....

-Lo que menos me gusta de las clases es:

- .....
- .....

-Nota que le doy a la clase de inglés:

-1	2-	3-	4-	5-	6-	7-	8-	9-	10-	11-	12-

ANEXO 5

Autorización de las familias de los estudiantes

Octubre, 2013

Autorizo a que la información brindada por el estudiante:

…….....

(nombre completo del estudiante) en la encuesta realizada en el liceo, sea utilizada por la profesora Andrea Joyce para la investigación que la docente está llevando a cabo. Vale aclarar que no se identificará a ninguno de los estudiantes con nombre, grupo ni liceo; es una encuesta totalmente anónima.

Firma del padre/madre o tutor:

…….

ANEXO 6

Autorización de las familias para realizar las entrevistas

Montevideo, octubre de 2013.

Estimado padre, madre o tutor:

Me dirijo a usted porque soy profesora de inglés en educación secundaria, y además soy estudiante de la Universidad ORT Uruguay. Estoy realizando una investigación acerca de las prácticas de enseñanza de inglés para la cual estoy autorizada por el Consejo de Educación Secundaria.

Debido a la experiencia de su hijo como estudiante, es mucho lo que puede aportar sobre el tema de la enseñanza. Por este motivo, me gustaría solicitar su colaboración autorizándolo a participar de una entrevista. La misma será de una duración aproximada de treinta minutos, se realizará en el liceo y se refiere al tema de la enseñanza de inglés.

Las opiniones de los alumnos entrevistados serán incluidas en la tesis al finalizar la investigación, pero nunca se comunicarán los datos individuales y serán totalmente anónimas. No se identificará por su nombre ni a los liceos, ni a los estudiantes.

Los alumnos que formarán parte del estudio fueron seleccionados al azar, considerándose únicamente que fueran estudiantes de cuarto año de liceo.

Esta experiencia pretende brindar la oportunidad de que los estudiantes aporten su opinión sobre las clases de inglés y sobre los aspectos que a ellos les gusta en general y sobre los puntos que les gustaría que fueran un tanto diferentes.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Saluda atentamente,

Andrea Joyce.

……..……..

Autorizo a mi hijo/a: ……..……..…… (nombre

del alumno) que es estudiante en el liceo: ……..…

a participar de la entrevista a ser realizada por la profesora Andrea Joyce.

Firma del padre/ madre o tutor: ……..……..…

Aclaración de firma: ……....

C.I. del adulto responsable: …….....

ANEXO 7

Entrevista a docente referente Liceo Azul

I: ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en educación secundaria y en este liceo?
D: En secundaria veintisiete años y en este liceo aproximadamente quince.
I: ¿Cómo describirías al liceo en general y a sus alumnos?
D: ¿En qué aspectos la descripción del liceo? ¿Lo edilicio? ¿En el clima? […
I: Sí, el liceo en general, cómo lo ves, en cuanto a los recursos que tiene; y al alumnado y las características de los alumnos en el aula.
D: Bien. Con respecto al liceo, es un liceo, demasiado grande, no sé si es cierto pero se ha dicho que es el más grande de América Latina, este, creo que se está poniendo énfasis en el mantenimiento de lo edilicio, pero aún así por la magnitud que tiene es difícil mantenerlo. Pero digamos que es adecuado, en lo edilicio, es adecuado. [Con res…]
I: [Se puede] trabajar.
D: Se puede trabajar, claro. Por ejemplo, que no tenemos los recursos tecnológicos, eh hay algo así como dos televisores LED, este que, de una magnitud aproximada de 42 pulgadas que el docente que quiere trabajar con ellos tiene que portarlos, escaleras hacia arriba, escaleras hacia abajo, lo que hace este un peligro, un peligro, digo la maquinaria, e incómodo por un lado tenemos la importan… eh… el interés de usar la tecnología, las TICs pero no están los recursos a mano, ¿verdad? al alcance de la mano. Este, hay asignaturas, por otra parte que necesitan esos recursos y que por ejemplo, de marzo ya se anotan a diciembre, entonces este, eso, claro, eso este no, no tiene los recursos agiornados a los tiempos que tenemos. El alumnado cambió muchísimo, muchísimo desde todo punto de vista. Eh bueno tenemos un alumnado que es muy diverso, digamos que la diversidad es lo común, los profesores hace mu… diez años atrás por ejemplo, eh poníamos como juicios, que iban a la reunión, eh “Grupo heterogéneo”, como algo que nos llamaba la atención. Hoy lo normal es la heterogeneidad. Por eso consideramos que uno educa en y para la diversidad. En lo que refiere a los adolescentes en general, eh no tienen disciplina de estudio, no tienen herramientas de estudio, yo doy ahora el nivel de sexto año, son pocos los alumnos que tienen alguna estrategia, ¿no? Eh…
I: ¿En sexto año?
D: En sexto año, si bien es, si bien es el nivel que debería estar más preparado, llegó al último año, como restando… los chicos por ejemplo, otras actitudes que tienen es la de recursar, tienen baja tolerancia a la frustración, entonces no se presentan, en su gran mayoría no se presentan a los exámenes, continuamente recursan, dilatan el egreso, y::: no sabemos realmente, habría que sentarse a buscar las razones, ¿no? Si no es que no quieren cortar con, inconscientemente con lo que es la la educación, no se sienten preparados para el mundo terciario, o no están motivados, hay una falta de motivación en

ellos, muchas veces expresa, de que los mandan los padres: “vengo porque no tengo otra cosa que hacer?”… Creo que la currícula que hoy manejamos tampoco atiende a sus intereses, que::: este ellos no son los únicos responsables, nosotros los docentes también lo somos, no existe eh… una preocupación por parte de los docentes de agiornarnos, eh hablo en plural, pero no acuso recibo porque estoy haciendo la Maestría en Educación

I: Claro.

Con énfasis en evaluación justamente, ¿no? Eh… los centros de formación docente, es eh… porque trabajé en él, es como un, lo que era un bachillerato antes, ¿no? Este es como un bachillerato, es un liceo, un liceo este en donde esos cuatro años serían como quinto, sexto y un año de facultad. Eh a nivel humano tengo que decir que este son cálidos, este::: eh… humanamente ricos, ¿no?

I: Es en cuanto al aprendizaje que…

D: Es cuanto al aprendizaje que los a ver los contenidos no les interesan, y por ejemplo yo como docente hago énfasis hoy por hoy en lo procedimental, ¿no? en las herramientas, bueno en lo que tiene que ver con el razonar, analizar y la transferencia de conocimientos de las, las herramientas que van a ser útiles este para la vida, y para el estudio terciario si es que lo van a hacer.

I: ¿Y cómo es la enseñanza en educación secundaria en general? Apartándonos de este liceo un poquitito. Algo ya me adelantaste de que no están interesados en el currículum, de…

D: ¿Pero hablaste de la enseñanza?

I: Sí, sí, claro…

D: Entonces nos referimos a los profesores, bueno eh::: acá sí también hay heterogeneidad en los docentes. Hay docentes que se niegan, por ejemplo, a incluir las tics, entonces ahí, la la brecha generacional es importante. Docentes que están en séptimo grado, o no necesariamente en séptimo grado pero en grados más altos y no hay un agiornamiento, que es necesario.

I: Sí.

D: Hay docentes que están enseñando con la metodología desde la que egresaron del IPA.

I: Sí.

D: Hay docentes que eh consideran que el alumno es, sigue siendo el alumno esponja, que él tiene dueño de la verdad y que tiene este que absorber todo eso, es decir siguen eh en lo que proponía Comenio, ¿no? Este… y otros docentes que son lo más agiornados, este que no necesariamente está vinculado a tener cursos, sino que este se forman en eso que es la investigación acción, ¿no? Bueno a ver cuáles son los intereses de los estudiantes, planifico en base a esos intereses sin dejar los objetivos que yo tengo que hacer y ellos tienen buenos resultados, y ahí logran motivar a los chiquilines. Así que yo creo que este una gran cuota de eh… responsabilidad la tenemos los docentes, ¿no? por poner bajas expectativas en los estudiantes, el en- entrar a clase ya con el prejuicio,

I: Es interesante

D: ¿No? Este eh las esas concepciones, esos prejuicios de cuando entramos

I: ¿Tú crees que existen?

D: Existen por supuesto. Bueno, ¿qué vamos a esperar?, ¿qué vamos a esperar de ellos? Este bueno, estos chiquilines… eso ya es el efecto Pigmalión, ¿no? Este ellos lo entienden. Después otro factor que influye, es y eso no se da en literatura por ejemplo, en algunas eh donde, no digo literatura solamente, historia, filosofía, que son, la mayoría somos egresados, pero muchos, bueno está, muchos lo toman como un trabajo, ¿no? Eh otros lo toman como una vocación eh y entonces bueno tratan de eh de hacer, poner en el centro al estudiante, tener claro que lo que, importa no es enseñar solamente, sino que se produzca el aprendizaje, ¿no? Nosotros no todos, nosotros este en general, voy a hablar en plural pero, no ponemos al estudiante en el centro, y es el centro, no dejamos de ser ese sol comeniano, ¿no?

I: ¿Consideras que existen diferencias en lo que ves en general entre las formas de dictar las clases entre un ciclo y otro, entre primer y segundo ciclo?

D: Sí, eh hace mucho que no trabajo en primer ciclo, pero lo que he observado es que por ejemplo en mi asignatura es que apuntan mucho a lo lúdico, a los crucigramas, a sopas de letras, a cosas que apuntan a procesos cognitivos simples, y cuando vienen a secundaria perdón a bachillerato apuntamos a procesos cognitivos complejos. Entonces hay un gran desfasaje entre lo que es primer ciclo y segundo ciclo que ellos mismos lo dicen, ¿no?

I: Ellos lo lo hacen ver, digamos.

D: Claro y alumnos que de repente dicen: "Pero yo en su materia aprobé con doce el año pasado, ¿cómo puede ser que ahora tenga cinco?" Y bueno eso enuncia este, no al docente, no yo no pongo las pilas en el docente, sino en la currícula también

I: Sí si si.

D: porque es todo válido, y es totalmente permisivo y luego es una propuesta totalmente light, ¿sí? Y entonces encuentran que… eh…

I: Lo que es segundo ciclo.

D: El impacto que es cuarto ya, ¿no? Por eso quizá en sexto se puede todavía trabajar, digo el alumno que ya llega a sexto eh que son pocos, y que me asusta porque el número es reducido, me tuve que cambiar de turno porque el año pasado tuve un grupo de, con mucho esfuerzo, de cuatro alumnos.

I: ¿Cuatro?

D: Y otro de siete alumnos. Es decir, la deserción es, este realmente alarmante.

I: ¿Y empiezan siendo grupos de cuantos? Aproximadamente, o ¿ya son reducidos? Ya arrancan…

D: No, ya son reducidos, yo arranqué con un grupo de un alumno y tras el esfuerzo que hice rescaté, buscándolos con la adscripta para que entraran a clase, pude tener cuatro. Ahora cambié de turno y son grupos de, empiezan siendo de diecisiete y terminan siendo doce, que este año la deserción fue mínima en dos grupos que tengo nada más.

I: Qué impresionante, pensé que empezaban grupos más grandes y terminaban siendo

así. Eh, ¿te enfrentaste con algún problema al enseñar en este liceo en particular? ¿Qué tipo de problema? si te has enfrentado con alguno que te haya llamado la atención, específicamente en este liceo.

D: ¿Cuándo voy a enseñar?

I: Mh.

D: El único problema con el que me encuentro es con el escaso… manejo del vocabulario, la pobreza léxica, este y cómo continuamente estoy reparando en las palabras que digo, porque si bien para mí, mi lenguaje es lo más vulgar, y el lenguaje justamente es la base del pensamiento y eso me preocupa mucho, porque entonces, por suerte hay alumnos que continuamente están preguntando: "Y ¿qué es eso?" por ejemplo hoy me preguntaron: "Y ¿qué es énfasis?". Palabras que para nosotros resultan vulgares, ellos no las conocen recordemos que estoy hablando de un sexto año.

I: Sexto año.

D: Este, entonces el único problema es, es ese. Luego no, porque si uno parte eh, para enseñar, desde el punto de partida de ellos, desde las ideas previas de ellos, bueno ahí es el proceso que puede darse y cuando uno está entusiasmado con lo que hace, logra entusiasmar.

I: Totalmente.

D: Que ese es un gran problema, ¿no? Este mis alumnos han llegado a decir: "Y no sé, como vemos que a usted le gusta tanto la literatura, que termina gustándonos a nosotros también". Entonces, eh depende somos muy responsables los docentes de ello.

I: Y qué fuerte que te digan eso, ¿no?

D: Sí. Y lo, el piropo más grande que me dijeron hace dos años en sexto de medicina es: "¿Usted sabe que cuando salimos de acá usted nos hace pensar?" Lo hubiera grabado porque fue el piropo más hermoso que me dijeron en mi vida y se los dije, ¿no?

I: Realmente.

D: Este… hacer pensar. "En su materia", y eran de medicina, ¿no? Este bueno, no no tengo ninguna dificultad en lo que es enseñar… pero eso yo lo diría que se debe este… a cuando uno estudia, a cuando sigue, este sigue el aprendizaje porque mientras uno siga como aprendiz, puede ejercer la empatía y ponerse en el lugar del otro.

I: Es verdad.

D: Me han tocado materias difíciles como, yo profesora de literatura, estudiando estadística y no tener una idea previa nunca, y entonces decir: "¡guau! ¿a los estudiantes cuántas veces les pasará esto?" Entonces creo que todos tenemos…

I: Ponernos en el lugar del otro.

D: Claro.

I: Eh ¿Qué factores te parece que consideran los estudiantes como importantes en una buena práctica de enseñanza? Bueno algo me dijiste de cuando ellos reconocen algo, ¿no? de las prácticas de enseñanza: "que me hace pensa::r".

D: Claro.

156- I: ¿Qué es lo que ellos valoran?, ¿qué les parece importante?
157- D: Me parece
158- I: Sí
159- D: Lo que percibo, es eh, el entusiasmo del docente, la solidez, la solvencia de sus
160- conocimientos, el vínculo, que no estamos hablando de un vínculo cercano y de que
161- somos amigos.
162- I: Claro.
163- D: Sino un vínculo de: "me preocupas". Me preocupas y me ocupo de ti. "Mi interesas",
164- "me importás". De ahí que por ejemplo, hay cosas tontas pero, yo el primer día ya me
165- aprendo el nombre de todos, y ahí ya me los pongo en el bolsillo. Porque cuando empiezo
166- a llamarlos por el nombre, se empiezan a identificar como personas.
167- I: Exactamente.
168- D: ¿No? Entonces, y al otro día, a la próxima clase, cuando ellos ven que yo los llamo
169- por el nombre, ya está. Los chiquilines necesitan, creo que valoran, cuando se sienten
170- objeto de interés del docente. Entonces ahí se da un objeto pedagógico tácito, ¿no? "Hay
171- un compromiso de su parte profesora, bueno yo me comprometo con usted." Eso de
172- llegar y sentir eh… "cambiaste el corte de pelo", "¡qué hermoso ese buzo que tenés!", son
173- detalles tontos que para ellos que son adolescentes, no lo son. Entonces ahí creaste un
174- mejor clima, un clima de apertura, ahí podés ir con lo conceptual.
175- I: Sí. Eh ¿consideras que los estudiantes tienen un lugar donde pueden opinar sobre las
176- prácticas que los hacen sentir cómodos en las clases?
177- D: No, ninguno. No existen. Yo supongo que debe ser en las clases que los docentes se
178- lo permiten, pero no…
179- I: ¿No existen?
180- D: No existe nada.
181- I: En ningún lado que diga, bueno en el liceo, tal día o a tal hora tenemos… ¿eso no
182- existe?
183- D: Eh lo que existe sí, es previo a la reunión, pero no se implementa en todos los grupos
184- porque en las reuniones que yo he tenido, no ha ido ningún delegado, se ha habilitado que
185- el delegado de clase, haga una síntesis de eh… así como nosotros hacemos una síntesis
186- del grupo, que ellos hagan una síntesis de las dificultades que ellos encuentran en
187- general. Sin dar nombres de los profesores. Pero creo que eso es, es muy rico, pero los
188- chiquilines necesitan ser acompañados, y un adscripto para siete grupos, eh que tiene que
189- estar entre lo administrativo y… no le da el tiempo y en definitiva los chiquilines no tienen
190- quien los acompañe, porque eso también es un aprendizaje, y tiene que haber alguien que
191- les enseñe.
192- I: Que los oriente.
193- D: Exacto, de participación. Que yo creo que eso también no, es un factor que tiene que
194- ver con la deserción. No se sienten partícipes, ¿qué deciden ellos?, ¿en qué instancia
195- participan?, ¿elijen los contenidos?, eh ¿elijen las propuestas de evaluación?, ¿qué elijen?

196- si no les damos un rol protagónico, entonces sienten que la enseñanza es todo de afuera.
197- I: Pasa por otro lugar.
198- D: Pasa por otro lugar que no es ellos, que no son ellos.
199- I: Que no están involucrados, que no se sienten… claro. Eh bueno, entonces te parece
200- que sí sería importante que tuvieran ese lugar.
201- D: Vital.
202- I: ¿Y otros espacios de participación de los estudiantes en el liceo?
203- D: El gremio, que es reducido, ellos comentan. Y es el único. Después de participación
204- por ejemplo, no sé si… el coro.
205- I: Sí, eh, distintos en general.
206- D: Ahí está. El coro, que es un coro precioso. Pero de participación, en donde ellos
207- puedan decir, en qué están desconformes, cuáles son sus intereses, qué les gustaría…
208- I: Donde puedan verter todas estas cosas.
209- D: Hacer un debate, y nombrar, pedirnos a nosotros, dele… profesores, algún delegado y
210- donde recibir y producir un intercambio, este, eso sería lo ideal. No sé si todos los
211- docentes estaríamos dispuestos a ser interpelados, ¿no? Este… pero nos vendría…
212- perfecto ¿no? que nos mostraran en espejo qué es lo que ellos ven.
213- I: Claro
214- D: Porque muchas veces, nosotros no lo vemos. Y sería tan interesante por ejemplo,
215- justamente, un espejo, dejamos el IPA, dejamos el profesor adscriptor, dejamos el
216- profesor de didáctica, nos quedamos solos, el mejor espejo serían nuestros estudiantes.
217- ¿No? Este la verdad que estaría muy bueno instrumentar espacios para que ellos
218- I: Exacto. Y eso era la otra pregunta, ¿cómo pensás que los estudiantes responderían a
219- estos espacios?
220- D: Bueno hay que enseñarles, hay que enseñarles a manejar ese espacio. Así como
221- enseñamos a ser ciudadano, ¿no? enseñar a participar, es la participación, la capacidad
222- de escucha, la capacidad de hablar, la capacidad de argumentar deben ser enseñadas
223- porque no son innatas. Entonces…
224- I: No tienen costumbre…
225- D: No hay costumbre.
226- I: en la educación.
227- D: No.
228- I: Entonces es como algo nuevo que se implementaría.
229- D: Claro. Pese a que… a ver, lo que tú estás estudiando es el discurso y podrás
230- encontrar de repente otro docente que deposite toda la culpa en los estudiantes. Los
231- estudiantes no están motivados, los estudiantes bla bla… yo la verdad este, hago eh hago
232- un meaculpa y asumo el reto de no sé si estamos a la altura de enseñar o preparados
233- para enseñar a estos nuevos chiquilines. Por lo pronto tendríamos que manejar las tics,
234- pero ojo: no el mismo perro con distinto collar.
235- I: No, claro.

236- D: No, en vez del pizarrón el PowerPoint y me ahorro de escribir, es lo mismo, ¿no? este y
237- a participar sí… hay que enseñarlos, escuchar, argumentar, a hablar, sería ideal.
238- I: ¿Así que tú pensás que sería para ellos bueno y también para nosotros para poder
239- recibir lo que ellos ven a partir de..
240- D: Claro y ayudarnos a crecer, a aprender nosotros.
241- I: ¿Qué también no sé cómo… ¿Cómo pensás que los tomaríamos los docentes?
242- D: Este mal.
243- I: [En general, mal.]
244- D: [En general, mal.]
245- I: ¿También por falta de costumbre?
246- D: Claro. Este y… en la clase uno lo puede hacer también. ¿No? "Bueno a ver, esta
247- estrategia, ¿por qué no funcionó chiquilines?, ¿qué faltó?" Ellos son muy sinceros, son
248- muy honestos.
249- I: Abrirse al diálogo.
250- D: Claro, pero para eso hay que crear un vínculo de confianza, ¿no? este porque si
251- después ese juicio yo lo hago pesar en la nota, ¿no? El chico tiene que sentirse confiado.
252- Y tenemos que estar convencidos los docentes y estudiantes que tenemos un objetivo
253- común que es el aprendizaje de los estudiantes.
254- I: Claro.
255- D: El centro no es el docente.
256- I: Está bien. Bueno, ¡muchas gracias!

ANEXO 8

Entrevista a docente referente liceo Verde

I: ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en educación secundaria? ¿y en este liceo?

E: En secundaria empecé en el 2002 y en este liceo hace cuatro años que estoy.

I: ¿Cuatro? Bien. ¿Cómo describirías al liceo en general? ¿y a los alumnos?

E: El liceo es un liceo con, es un liceo ediliciamente muy grande, y que en realidad la realidad de los estudiantes cambia según el turno. En la mañana tenés grupos en todos los niveles: cuarto, quinto y sexto, muy cargado de chiquilines, hemos llegado a tener, yo que tengo, cuarto sobre todo que es lo que tengo, hasta 37 y este año, el año pasado perdón, que fue mi primer experiencia en el turno de la tarde, en cuarto llegué a tener 22. O sea ,y ese… esa este, realidad se replica en todos los niveles. La mañana está muy cargada y la tarde está muy despoblada, entonces eso hace mucho a a… bueno a la planificación, en como vos encarás el trabajo.

I: Claro, cambia totalmente.

E: Cambia totalmente.

I: ¿Cómo ves la enseñanza en general en educación secundaria? La enseñanza de inglés.

E: ¿La enseñanza de inglés?... Ehh, ¿en qué sen…? ¿En el sentido curricular? ¿En el sentido…?

I: ¿Cómo…? Si tuvieras que describirla, lo que ves, de cómo se dan las clases en los liceos.

E: Y como todo lo veo como muy librado a la motivación, o a la voluntad, o a la formación, de del, del docente. Porque este… en realidad en lo que es el apoyo, este de PADs o de inspección, en este liceo por ejemplo se hace muy presente porque es un liceo que lo toman como núcleo entonces la PAD de tarde por ejemplo, todos los viernes estaba aca. Pero en otros liceos, por ejemplo en el, más en el Cerro, se deja mucha libertad, mucha soledad. Y este, y hay muchas dudas y como que no hay pautas muy claras si vos no conversas con alguien que te oriente y que te guíe. Asimismo hay cosas que van

cambiando, por ejemplo ahora esto último de los porcentajes en los ejercicios si vos no tenés a alguien que te lo diga o a una PAD que te lo muestre, o a un colega, no te enterás. Eso me, me pasó de este, ya te digo en el Cerro, que no, ni idea.

I: No te enterás. ¿Considerás que existen diferencias entre las formas de dictar las clases entre primer ciclo y segundo ciclo?

E: Mirá, así si te respondo rápido, te diría que sí porque por ejemplo, eh te diría que hay diferencias porque primer ciclo necesita mucho más andamiaje, necesita mucho más acompañamiento, pero en realidad, si te lo… si lo pienso, no. Es lo mismo. Este los chiquilines en segundo ciclo siguen necesitando atención, siguen necesitando una guía, incluso a veces lo necesitan <u>más</u> que los gurises chicos. Porque este, si bien es cierto que ellos de la escuela pasan al liceo y que te dicen: "mamá" o "maestra" hasta [mitad de año]

I: [Risas].

E: Este, que es más notorio el período de ayuda o de, o de compañía, en segundo ciclo no te lo piden explícitamente, pero sí lo necesitan. Entonces yo creo que no, que el proceso de enseñanza y aprendizaje es el mismo. O sea que se necesita lo mismo independientemente del ciclo que vos des.

I: ¿Te enfrentaste con algún problema al enseñar en el liceo? y ¿de qué tipo? si te enfrentaste con algún problema. Cualquier tipo de problema.

E: Problema no, el tema es que aca por ejemplo vienen chiquilines con muy buenos niveles de inglés y hay otros que no, entonces no es un problema es, es algo, una realidad a tener en cuenta cuando vos lo planificas.

I: Claro.

E: Pero, en realidad, después problemas que no son este, problemas que ves en todos lados, problemas familiares, problemas de violencia doméstica, [se escuchan voces de profesores que se saludan].

I: Entonces la, la dificultad era en los niveles de inglés decías… tenés que tener en cuenta…

E: Sí, en lo que es, sí. Y también la falta de materiales. En realidad ese es otro también,

55- otro pro… otro problema: la falta de materiales, este, que también queda muy a criterio del
56- docente que es lo que vos das, si bien tenés unidades temáticas, este, el tipo de
57- materiales que vos uses, si bien está el libro que te acompaña, en realidad el libro no
58- refleja lo que el curriculum te pide. Entonces también es un problema a la hora de
59- organizarte la planificación.
60- I: Como que hay que elaborar materiales, digamos.
61- E: Claro.
62- I: ¿Y eso es porque es muy difícil el libro? ¿o porque no se adapta a…?
63- E: No, porque el libro no trae nada.
64- I: Ah.
65- E: El libro son muchas imágenes y no, no resulta atractivo para los chiquilines y no,
66- realmente, a mí yo más que uno o dos textos no, no usé del libro. Algún listening tal vez,
67- pero no, no lo utilizo mucho y busco… En realidad lo que siempre me pasa con los libros
68- de inglés, es que los libros, los temas que tratan los textos no son de interés de los
69- chiquilines, son super-descontextualizados. Entonces entre el chiquilín que le cuesta, o no
70- le gusta, todavía tenés un tema que le aburre, entonces eso sí te demanda que vos lo
71- motives por ahí.
72- I: ¿Cómo te parece que ven los estudiantes en general las clases de cuarto año de liceo?
73- ¿Cómo te parece que lo ven ellos, los estudiantes?
74- E: Como una extensión de tercero, en realidad ellos entran a cuarto y hasta después de
75- las vacaciones de julio se creen que están en primer ciclo. El click lo hacen hacia final de
76- año y se nota incluso en lo conductual. O sea, es impresionante ver el cambio, yo tengo,
77- he tenido cuarto desde hace no sé, ocho años, ponele, nueve años, y siempre me ha
78- pasado lo mismo, hasta vacaciones de julio es una clase de primer ciclo, después se te
79- da una vuelta impresionante y ahí podés trabajar mucho mejor con ellos. Pero hasta mitad
80- de año es una, es una clase de primer ciclo.
81- I: ¿Qué factores te parece que consideran los estudiantes como importantes en una buena
82- práctica de enseñanza? Lo que ellos <u>valoran</u> de una buena práctica.

83- E: Y ellos valoran el acercamiento del docente, valoran también, cuando son más grandes
84- valoran, o se dan cuenta más de lo que vos les exigís y si vos se los das también. Se fijan
85- mucho si vos le hacés este, yo que sé… problema por la llegada tarde, se fijan mucho si
86- vos también llegas tarde; como le hablás, si lo escuchás, te demandan mucha, mucha
87- atención personalizada y se fijan, se fijan en tu, en tu actitud y en tus ganas de acercarte a
88- ellos. Son muy muy críticos en eso también. Se nota, eh, se dan cuenta enseguida si vos
89- preparaste la clase, si no la preparaste, son muy críticos.
90- I: Entonces valoran eso, la preparación también de la clase.
91- E: Sí, la valoran sí.
92- I: ¿Consideras que los estudiantes tienen un lugar donde pueden opinar sobre las
93- prácticas que los hacen sentir cómodos en las clases, y sobre los procesos de enseñanza
94- y aprendizaje en general?
95- E: No, yo creo que eso es un gran debe que hay, este no, no tienen un espacio. En este
96- liceo, hace mucho tiempo, había un gremio estudiantil, que no tuvo mucha, mucha cabida
97- y ahora hace años que no hay. Este, y en algún momento algún chiquilín, algún grupo de
98- sextos viene con la idea de armar un gremio, incluso el año pasado se intentó: pasaban
99- por las clases buscando como, bueno como gente que le interesara y tampoco, tampoco
100- hubo mucho mucha repercusión. O sea que, sí es un espacio que ellos ni siquiera… es
101- importante, pero creo que ni siquiera lo valoran como tal. No sienten la ausencia, porque
102- no están acostumbrados, entonces no… A nivel institucional no está y creo que no, ellos
103- no sienten que lo necesitan porque tienen otros espacios en las redes sociales, o se juntan
104- con amigos, ellos como que buscan su espacio por otro lado, pero no lo asocian este a un
105- lugar como más gremial-institucional.
106- I: Y mucho menos entonces para hablar sobre las prácticas…
107- E: No.
108- I: de enseñanza, ni lo que les gusta.
109- E: No, no no no.
110- I: si se sienten cómodos…

E: No, no no no, para nada.

I: cómo aprenden…

E: No, lo que se hace por ejemplo, que a mí me ha tocado ser casi siempre es profesor consejero. Los chiquilines, este, y bueno los delegados, a través de los delegados o los grupos, recurren al profesor consejero cuando hay algún tema muy puntual. Y casi siempre son quejas, o sea, nunca te van a decir algo…

I: Claro.

E: positivo, pero más que nada el lugar, el espacio que ellos tienen, es con el adscripto o directamente profesor consejero. Y si es un tema…

E: y si surge un problema.

I: si surge un problema grave que ya es como insostenible, sino no.

E: ¿Y sería importante que tuvieran ese lugar? ¿Ese espacio?

I: Yo creo que sí, que sería importante sobre todo porque bueno porque está bueno que escuchar la voz de ellos también en parte de lo que es el proceso de formación. Me parece que es un componente importante, pero asimismo también es un tema de que se necesita información, los chiquilines a veces, yo que sé, se saltean períodos de exámenes porque no saben, o no entienden, por más que vos les expliques el tema de que en cuarto, de que cambia la modalidad de las categorías por las notas y la modalidad del examen también cambia. Entonces los chiquilines vos se lo explicas ochenta-mil veces y es como que no, en ese espacio de la clase, lo que es este, no sé a mí me parece, que lo que es información ellos no te lo registran mucho, ellos registran tu clase, lo que vos le estás pidiendo, los deberes, y si pueden ir al baño, si pueden sentarse... Pero no, no la tienen como a la clase como ese espacio de, de bueno ta, tal vez te escucho… lo que es extra-clase en sí misma, extra información, eso sí me parece que estaría bueno, que ellos tuvieran su espacio.

I: ¿Y para opinar sobre las prácticas? ¿Y sobre cómo ellos aprenden y eso? ¿Qué opinás sobre eso?

E: Que tendrían que tener un espacio [con entonación de pregunta].

I: Si te parece que sería importante que tuvieran.

E: Yo creo que sí, que estaría bueno que tuvieran su espacio pero siempre y cuando se les aclare y se les explique porque en realidad cuando a veces se les da la oportunidad, de que ellos, este bueno en algún momento: "¿qué se puede mejorar en el liceo?"; hace unos años cuando el liceo cumplió 100 años, hubo toda una movida: "bueno, ¿qué te gustaría mejorar?, ¿qué te gusta del liceo?", y claro cuando vos le das la oportunidad a los chiquilines como de dar su opinión, no la enfocan bien. O sea la dan por el lado de, "ah no porque no me banco a tal profesor, porque es un tarado, porque no sé qué no sé cuánto". O sea, el tema de darles la voz a ellos también con algún tipo de de acompañamiento o de seguimiento porque sino ellos se van para lo que… a lo que a ellos les conviene y no no, les cuesta a veces como evaluar…

I: Claro.

E: Tal vez conceptos que te digan…

I: Claro. Eh, ¿y otros espacios de participación existen para los estudiantes en el liceo? Otros, que no sea para opinar sobre esto.

E: No, eh lo que tenían sí, que tampoco tuvo mucho mucho este, mucha popularidad, fue cuando en ese programa que venían los estudiantes, eh… apoyo entre pares, pero no me acuerdo. Es un programa de la Universidad que este, que venían estudiantes universitarios, entonces tenían un espacio que ellos tienen, como un saloncito que era el del gremio antes, entonces brindaban como, no eran clases de apoyo, porque para eso está cada docente en su disciplina, sino que era como un acompañamiento a lo que era el proceso formativo. Ellos como estudiantes más avanzados, le daban como su experiencia, o… o sus recomendaciones a los chiquilines.

I: ¡Mirá!

E: Eso este, tampoco, no funcionó demasiado porque los chiquilines no se acercaban mucho.

I: ¿No iban?

E: No, o si iban este era porque los iban a invitar a jugar al fútbol porque les faltaba uno o

167- porque… [risas] O sea, no iban a lo que realmente era el espacio. Y ese espa- no se
168- sostuvo.
169- I: Como que faltaba algo de ellos… la iniciativa digamos a las…
170- E: Y eso que los chiquilines este pasaban por las clases siempre, les dejaban los horarios,
171- incluso ellos se pusieron un nombre: eran las hormigas, las hormigas. Entonces ponían
172- este toda la campaña como publicitaria previa habían pegado hormigas por todo el liceo, y
173- tipo comentarion era: "Serían las hormigas", "Llegaron las hormigas".
174- I: [Risas].
175- E: Y nadie entendía nada, los gurises no sabían que era y se generó toda como una
176- expectativa, y claro después cuando eso empezó, duró muy poco la verdad, pero, pero
177- ta…
178- I: Claro.
179- E: Ése era el otro espacio que, que tenían y tampoco…
180- I: No funcionó.
181- E: No.
182- I: Como que no, no se involucran, como que tienen espacios y no…
183- E: No, no se involucran.
184- I: No, y a gimnasia vienen obligados porque es a contraturno, pero muchos faltan a
185- gimnasia. O sea que, vienen al liceo en el turno que les corresponde, pero a lo que es un
186- espacio de participación extra… les cuesta incluso venir a gimnasia, que es una materia
187- más, pero al ser fuera de horario ya eso los los…
188- I: Mirá.
189- E: No sé.
190- I: ¿Y eso por qué será que no…?
191- E: Algunos porque viven lejos, otros porque, bueno está todo el tema de que gimnasia no
192- es una materia, o sea todo el mito de la gimnasia, pero aca ha pasado pila de chiquilines
193- que están por perder el año porque no vienen a gimnasia. Porque no les gusta, porque les
194- embola porque están cansados, entonces llegan a la casa, comen y no les da el tiempo

para volver para atrás.

I: Mirá.

E: Entonces no, no vienen.

I: Así que, bueno mi pregunta más o menos ya, ya estuvimos hablando, era la última.

¿Cómo responden los alumnos a estos espacios? ¿Cómo ves que responden a estas

instancias que han tenido de participación?

E: Aca no ha tenido, o sea han tenido oportunidades, muy puntuales, ya te digo, esta con

los estudiantes universitarios, este y después con el tema del gremio, que era algo

explícito, los chiquilines, se les explicó para que es, incluso a veces cuando a ellos les

quedaba alguna duda el docente de aula, después que los compañeros se iban, les

explicaba un poco más, o siempre alguna duda surgía y se trataba el tema

I: Claro.

E: este y aún así los chiquilines no se enganchaban. Los espacios los, tuvieron las

oportunidades, y no las aprovecharon.

I: Claro.

E: Incluso la biblioteca, ¿viste lo que es? es linda, está siempre vacía. Mirás y nunca hay

ningún estudiante.

I: Qué increíble.

E: Entrás al liceo y está tranquilo, no hay estudiantes sentados en el patio, salvo que

tengan gimnasia.

I: Ah mirá.

E: Sí, no están acá.

ANEXO 9

Entrevista a informante calificada 1 – Docente de inglés referente

01 I: Bueno, vamos a empezar. ¿Cómo ves a la enseñanza de inglés en la educación secundaria,
02 qué opinás de la situación actual del inglés en el Uruguay?
03 E: ¿En el Uruguay o en secundaria?
04 I: En secundaria... en el Uruguay pero en secundaria. No, no hablo de privados.
05 E: Ta. Eh... a nivel... no en todos los departamentos tienen la misma realidad, este, los
06 departamentos chicos, este, con... las asistencias de... de las P.A.D. este, tienen... otro, otro... una
07 cantidad de logros los chiquilines, o sea, les va bastante mejor, se nota, hay seguimiento, se ve
08 que hay continuidad, por ejemplo, los primeros años los tiene tal docente, los segundos, el otro.
09 Entonces allí es como una realidad totalmente diferente a Montevideo. Montevideo hay liceos que
10 por x razón se da esa continuidad, pero en los que no, eh... creo que es una situación...
11 especialmente primer ciclo, este... deficiente, deficiente. Tienen una cantidad de horas enormes,
12 este... mucha cantidad de horas que no, no se maximizan en, en, en... en el aprendizaje y lo más
13 grave es que los alumnos sienten que no aprenden nada. O sea, no es un problema de
14 barómetro, es lo que los alumnos dicen "no sabemos nada", y pasan los años y pasan los años y
15 los chiquilines siempre te dicen lo mismo. En cuarto, cuando ven que... que bueno ta, hay como
16 una especie de... lamentable de decantación... este, natural, este... ya ahí en cuarto toman un
17 poco más las riendas y además cambia la forma de dar clase, y parece que esas... formas de dar
18 clases son las que ellos, les sirven más porque... este... Igual, aunque esté el programa este de
19 acreditación que es como... eligen a los mejores, no... no sé si, si, si.... si es realmente porque, o
20 sea, refleja el nivel de secundaria. Digo... porque ellos tienen clases aparte, entonces... digo...
21 más o menos así.
22 I: Bien. Tu pensás que de repente... ¿por qué la situación es distinta en el interior? ¿Por qué será
23 esa diferencia que se nota marcada entre Montevideo y el interior, será por, por los docentes, por
24 la cantidad de alumnos, por qué motivo?
25 E: Eh... creo que hay un seguimiento... este... más... este...codo a codo y además hay un... un
26 plantel docente más fijo. Ya te digo, no todos los departamentos, pero hay departamentos que se
27 caracterizan por... o sea… medís, ves las pruebas del de los de primero, los de segundo, los de
28 tercero, lo de sexto y... y además el alumno... este. te dice, este... quiero que me... o sea, quiero
29 estudiar particular, pero... seguir lo del liceo y el liceo le sirvió, tiene buen nivel, o sea, buenos
30 aprendizajes. Este...
31 E: Entonces comentaste que la situación no es la, la más ideal, digamos, ¿no?
32 I: Sí.
33 E: Eh... ¿con qué clase de problemas te enfrentaste tú al enseñar en los liceos?

I: Eh... falta de motivación de los alumnos, eh... falta de hábitos en lo que es una clase de inglés, o sea, quieren la clase del contenido en inglés, pero que se dé en español, eso es algo que... eh... después, bueno dificultades de grupos grandes, pero bueno ta, eso adaptás lo... la manera de trabajar con grupos grandes o sea no, no veo que sea una dificultad, es una realidad más que una dificultad, este... y después sería bueno haber contado con más, este... recursos... ¿no?, ya sea... bibliográficos, o... o, este... pero... eso de alguna manera no.... no lo veo como una dificultad, me adapté a eso y chau. Pero la falta de motivación y la falta de hábitos en las clases sí, porque cuando yo... durante años, muchos años di primero pero cuando pasé a dar tercero, bueno.... aquello era... lo…el primer mes era como re-educarlos en... en lo que es una clase de inglés, pero después se podía, pero...no… era como... Y además había aprendizajes que no habían sido logrado, o sea que... igualmente se hacía lo mejor que se podía.

I: ¿Cuan?... ¿Seguís trabajando en la educación secundaria ahora?

E: En este momento no, estoy trabajando en un nivel privado.

I: ¿Cuántos años trabajaste en educación secundaria?

E: Y... como veinti-pico..

I: Bien. Así que bastantes años como para ver, ¿no?, ¿pensás que... eh... comparando lo que sería la clase hoy en día o el último año en el que trabajaste, comparándolo con años anteriores, o con planes anteriores...

E: Sí.

I: ..¿Hay alguna diferencia?, ¿por qué?

E: Sí. Y significativa.

E: Eh... eh... si bien...eh… no... no estoy cien por ciento de acuerdo con todo el programa de... del plan, eh... de, de Rama, digamos, de este... el inglés... el, el grupo humano que, que lo armó, generó un compromiso con, con...

I: Eso del plan noventa y seis.

E: Sí. Un compromiso con el grupo de apoyo, este... el grupo de apoyo realmente marcó significativamente los aprendizajes. Tenían una impronta medio importante.

I: Porque los P.A.D. también es un grupo y ponen cuánto aviso... como quien dice...

E: Sí, no... no sé cuál es la diferencia, creo que... habían filosóficamente, este... quizá lo... lo que se le pedía al... al docente de cómo dar las clases capaz que era de más... no voy a decir de fácil acceso, pero más de... de más fácil aprendizaje... El docente lo comprendió significativamente y lo podía aplicar, yo creo que ahora, este... escucha, eh… acepta las sugerencias pero no, no logra, este.... No, no logra tener un aprendizaje significativo de las propuestas que se le dan, entonces lo las puede aplicar, ¿entendés?

I: Sí...

E:... cuando las está aplicando, aplica como un 'patching'...

I: No sabe cómo hacerlo...
E: Un puzzle y no sabe cómo hacerlo... Digo, además, que porque... la vida me hizo que después, este, algunos de esos docentes dieron el concurso y salvaron de manera... espectacular. Sin embargo ahora no, no es así.
I: Y en el aula, ¿hay alguna diferencia con los alumnos de los últimos tiempos que trabajaste en secundaria con respecto a anteriores? ¿En, en el vínculo en el aula, en el trabajo con ellos…?
E: Sí, sí, sí... yo creo que... el chiquilín, el chiquilín ahora está absolutamente necesitado, carente de... eh... quiere cariño, quiere protección, quiere... atención... este... y para... lograr, este... alumnos autómatas tenés que como educarlo en el cariño ¿no? en el amor... real. Y... generalmente si te ponés a ver qué profesores obtienen buenos resultados, son aquellos que tratan bien al alumno. Y tratarlo bien quiere decir comprometerte, quererlo, quererlo a eso que a vos no te gusta capaz, que sea... que tenga treinta piercings que... que se tire en el banco todo, que... si... le hacés sacar el gorro parece que le hicieras sacar la vida, ¿me entendés? pero bueno, ta. Ese es su alumno, ¿me entendés?... y cuando el chiquilín se siente querido te aprende lo que sea. Pero no querido en el... ese cariño fácil ¿viste? como que, 'a bueno, sí, este es el piola'... No, no, no, no, no. Porque ellos son muy... y yo creo que hay una gran diferencia en el docente y no todos, ¿no? no quiero decir todos. Quiero decir algunos, pero esos... si de casualidad tenés un liceo de trece profesores y ellos tienen siete profesores que les da lo mismo estar con ellos que estar con un poste... o mejor dicho, peor... prefieren no tenerlos adelante. O sea, está lamentando tener que dar clase a ellos, entonces... y se los dice en la cara, 'ustedes son el peor grupo', 'peor que ustedes tal cosa'. Entonces claro, ya de la casa vienen con situaciones feas... de abandono, de abandono moral también, ¿no? Y vienen a la clase y tienen una persona que en vez de decirles: 'yo confío en ustedes', 'ustedes van a aprender porque bueno, porque'... Aunque sea poquito el inglés es importante y darle una clase bien preparada, digna... y eso no es así. ¿Entendés? entonces, por qué, por qué es que... que a veces con un profesor que a veces tiene menos... antecedentes digamos, pero... tiene… tiene esa felicidad de estar en la clase el chiquilín aprende, tiene su cuadernola, saca, pone... ¿Entendés? Es así. En todas las materias, no sólo en inglés, pero en inglés creo que está, radica ahí, que hay gente que, que está dando clase que no, no, no... como que no está demasiado feliz en lo que está haciendo… y se nota.
I: Sí. Se nota. Eh... y con respecto a los planes, ¿pensás que hay alguna diferencia, que alguien tenga que ver algo o no? ¿no pasa por los planes el que haya diferencia?
E: Yo creo que el plan actual es muy ambicioso, este... es un plan muy ambicioso que requiere un plantel docente, este... absolutamente preparado, y está bien. No creo que sea un mal plan. Me parece que, que... que apunta a cosas… importantes: toma al alumno como… como un… un ser integral, los programas mismos, este… toman temas transversales como de valores de, de metacognición, o sea me parece que están muy bien hechos. El hecho es que… no se llevan a cabo. Al contrario, como plan te diría que dentro de inglés están... leés los programas y tienen

116 una fineza que... están como a la avanzada, pero de lo que, del dicho al hecho hay un gran
117 trecho.
118 I: Bien.
119 E: Entonces, te quedas como con la mitad.
120 I: ¿Y con respecto a… a la planificación de los docentes?
121 E: Creo que no planifican lo suficiente. Este... en todos mis roles de ver las clases, ¿no?
124 tuve oportunidades, no es compartir en una sala con un colega, digo, que capaz que bueno.
124 Este... y aún así también te lo digo, el profesor no planifica, no sabe bien lo que va a dar.
125 Este, y planificar no es pensar, 'voy a usar la página tres' o 'voy a hablar de tal cosa,
126 es pensar todo o sea... después, encontrará su forma de escritura. Pero no planifican.
127 Eh... planificar quiere decir por ejemplo también, reflexionar sobre lo que hiciste la clase anterior,
128 a ver... '¿dónde los dejé?',¿ dónde quedé?'. Hay gente que entra a la clase y te dice, '¿dónde
129 quedamos?, bueno, vamos a empezar acá' y le dicen 'profesor ya lo hicimos eso la clase
130 pasada', no se acuerdan de que, de que eso ya lo hicieron. Este... cosas que vos decís no, no,
131 no puede ser, pero pasan... ¡No! Planificación creo que es… es un tema, este... porque además
132 lleva mucho tiempo la planificación y no hay relación... O sea, el profesor todavía no encuentra la
133 relación, este... eh... beneficio... costo - beneficio entre lo que significa planificar la…
134 I: Planificarla y no planificarla.
135 E: Planificar y no planificar.
136 I: Es lo mismo, no se da cuenta.
137 E: No se da cuenta. Eso uno. Y segundo, para el que se da cuenta dice: '¿para lo que me
138 pagan?'... yo voy haciendo así, y tiene que ver.
139 I: Como que el salario sería otra cosa que, que, que...
140 E: ¿Entendés?
141 I: Que estaría como...
142 E: Porque yo estoy segura de que si, eh... por veinte horas te pagaran… no voy a decir el doble,
143 pero te pagaran un poco más... este...
144 I: Que tomarías menos grupos… capaz.
145 E: ¿Entendés? Entonces tenés… y tenés esas horas, las horas de coordinación para mí en vez
146 de coordinar tendían que ser, horas de planificación en sala. Se sientan, se planifica la misma
147 clase, cada uno la va a dar como quiera, pero hay un seguimiento entonces, bueno ta, vos te vas
148 a tu casa con algo planificado, ya hecho, bueno... es como... además que el nervio de la
149 improvisación esa, ta... te hace… que vos trates al, al, al alumno de otra manera, porque cuando
150 vos venís con una clase planificada y ya sabés lo que vas a hacer, tenés como una libertad...
151 como una sensación de alivio… que empezás a dar la clase y es como aquel...
152 I: Fluye...
153 E: Claro, fluye... es como el que sabe, el que sabe… llega con otra postura, pero el que está ahí

tratando de ver qué va a pasar... ¿entendés? o sea... ese... por algún lado se corta el hilo.
I: Claro. Eh... y ¿cuál es el método de enseñanza de inglés que se aplica hoy en día en secundaría en nuestro país, si pensás que hay un método, cuál sería el gran método que se utiliza?
E: Bueno, yo no creo que haya un gran método. Pero sí sé, que se… ha promocionado en estos últimos años el… modelo de Sí. Siop Model sÍ se ha promocionado y se han dado talleres como para que... los alumnos, los alumnos... los profesores lo puedan hacer. Bien estudiado bien, fundamentado es una buena alternativa. No creo que sirva para todas las realidades y para todos los docentes.
I: ¿Y en general se usa un método, muchos métodos?
E: No, yo creo que se, se, se...se ha usado un melage o sea, una mezcla de… de… de muchas cosas.
I: Ahí está. Ahí está.
E: No, no, no....
I: ¿No hay como una postura de… del buen profesor que siempre haga esto...?
E: No, creo que hay como una postura más... el que la tiene, ¿no? no digo, ¿no? no todos la tienen, pero hay algo más filosófico. Entienden que los alumnos aprenden de... de una manera construyendo sus aprendizajes, este... que las estrategias son importantes... que no todos los alumnos manifiestan sus capacidades o su inteligencia (vamos a usar la palabra de Gardner) de la misma manera. Esos son como principios básicos que los pilaron pero de ahí a decir que hay una metodología como un camino sólo, no. Creo que no, que hay muchos caminos. Igual creo que hay una exploración bastante interesante en lo que es el modelo... el 'Siop Model'.
I: Eh... si tuvieras la oportunidad de cambiar algo, ¿cuál sería el principal problema que intentarías resolver? si pudieras… mañana decir bueno, tengo… no sé, el poder, puedo cambiar algo O varias cosas.
E: Eh... trataría de distribuir los mejores docentes, los convencería que dar clase en primer ciclo no es una... no es un castigo.
I: Ah, yo pensé que ibas a decir al revés, que tenían que irse de primer ciclo.
E: ¿Entendés? que tienen este... que tendría, este... cambiaría las horas de primer ciclo. Pondría solamente... en primero y segundo no pondría inglés, en tercero pondría... ponele seis horas, para hacer algún curso... un Fundational Course, cosa que el que no siga el liceo, tenga... el ABC, porque igual... el que sigue hasta tercero tampoco.... aumenta tanto y tener seis horas de inglés en un año, puede ser un experiencia… como...como diferente, ¿entendés? capaz que llegás a.... a tener aprendizajes que...
I: En, en plan noventa y seis había cinco horas, como que era como bastante lo mismo.
E: Pero eran cinco en primer, cinco en segundo... en tercero creo que eran menos.
I: Cinco en cada uno. Sí.

191 E: En tercero creo que siempre fue cuarto.
192 I: Cuatro.
193 E: Cuatro.
194 I: Sí.
195 E: Este...
196 I: Siempre fueron cuatro.
197 E: Este... porque a mí me parece que en tres años, este... como que... no sé, no sé, creo que en
198 primero tendrían que tener en vez de… esas cuatro horas en vez de inglés tendrían que tener o
199 técnicas de estudio, o más historia, más geografía, este... no sé, no... no quiero decir que los
200 resultados... pero creo que no, no, no... les dejaré un año... sin, sin…
201 I: Sin inglés.
202 E: Sin inglés. Y después, otra cosa que también podría dar sus buenos resultados claro, que me
203 dicen, no todo el mundo llega a preparatorio entonces es una visión un poco elitista, ¿ta? que el
204 primer ciclo tenga portugués o que tenga más idioma español que creo que les haría muchísimo
205 bien… más horas de español, este... comunicacional, ellos no saben hablar al español, no saben
206 hablar, no saben… no saben dirigirse, no saben el tono, gritan...
207 I: ¿Te parece que...
208 E: Talleres de...
209 I: …pasa, pasa por el inglés…
210 E: Talleres de escritura…
211 I: … es un tema de... de los problemas de la educación en general?, ¿o pasa en todas las
212 materias? O ¿se ve más en inglés o se ve igual que las demás?
213 E: No, creo que todas pasan por lo mismo. Pero creo que sería una buena solución si en primero
214 tuvieran… esas cuatro horas de inglés usadas como taller de, taller de español bien dado de
215 comunicación… oral y escrita y aprendieran a dar presentaciones orales, a dar un oral, a
216 contestar una pregunta oralmente, a hacer, este... escritos, a escribir un texto, además de las
217 horas de español, esto lo da, es un ta... como, como si fuera… no como taller, pero… ¿me
218 entendés? creo que… cuando llegan a segundo ya llegarían de otra manera, capaz que de inglés
219 tuvieran... me parece que... realmente…
220 I: Y además…
221 E: …los aprendizajes a, a tercero, claro, me dicen los de acreditación llegan bárbaro y lo dan a
222 dos… ta, sí, yo qué sé, no sé... pero estoy hablando de todo el país, estamos hablando de veinte
223 alumnos, treinta alumnos...
224 I: Sugerirías... ta, por un lado los profesores de segundo ciclo que tomaran grupos en primer
225 ciclo...
226 E: Para que primer ciclo no esté en manos de... gente que entra por nada.

227 I: ¿Por qué…? ¿por qué pasa que los profesores efectivos, de grado, toman segundo ciclo?
228 E: Porque primer ciclo tiene un costo energético eh… en la clase que... el de segundo ciclo no lo
229 tiene.
230 I: Se paga más también la hora en segundo ciclo.
231 E: Sí, claro, sí. Igualmente...
232 I: Que no está muy fundamentado porqué...
233 E: Porque siempre fue así... eso como que piensan que tenés más preparación… entonces, por
234 eso te pagan más. Este y... creo... hubo un tiempo que hasta en el nocturno te pagaban más,
235 ahora ya no. Este... y creo que en vez de tres horas, tres horas, tres horas en segundo ciclo yo
236 pondría por lo menos cuatro, cinco horas de idioma, este... este... entonces yo creo que con un
237 tercero de seis horas y después ponele cinco, cinco, cinco y cinco o, cuatro, cuatro, cuatro,
238 cuatro, no sé, más o menos así, creo que... en sexto año llegarían con... con otro nivel, este... me
239 parece porque... es como, como que, todo... todo idioma necesita estudio y el chiquilín viste, en
240 primer ciclo... es como que… viene a estudiar pero no viene a estudiar y entonces hay hábitos
241 que no tienen y ellos vienen con, con, con una preparación dentro de la escuela... que no... es
242 diferente. No voy a decir que ni es buena ni es mala, es diferente al, al alumno que se, que para
243 los, que los programas de secundaria diseñó… todo lo que diseñó. Entonces... que están todos
244 basados en, en qué, la participación oral y, y la participación escrita, en todas las materias y
245 salvo excepciones, los alumnos no saben hablar y no saben escribir este... además creo que
246 fundamentalmente en inglés, realmente... yo sé que no se van muchos a examen. En definitiva
247 todo el mundo termina, porque si yo muestro estadísticas me dicen ‘en qué te basás a decir eso...
248 si no se van muchos a examen y todo el mundo sigue pasando y, y todo el mundo’, pero… yo
249 estoy… estoy diciendo el termómetro… el alumno dice… no sé....
250 I: Capaz que la evaluación no, no refleja....
251 E: No sé, ¿entendés? o si evaluás lo que diste y diste tres números... este... a la vista está, que si
252 presentándose los mejores para las pruebas de acreditación… porque no van todos los
253 segundos.... van los mejores de segundo o sea, de los que tienen ocho para arriba, aún así
254 pierden una cantidad el examen... si eso no te da para pensar... porque estás hablando de que
255 los que tienen ocho, nueve, diez, once y doce... de ahí... pierden la prueba quiere decir que igual
256 iban a tener clase...
257 I: Ah, se les da clase.
258 E: Ah, claro... no, no... no es sólo con lo de... claro. No, no, no... Ellos tienen que asistir a clase.
259 I: No sabía eso. Claro. Eh…
300 E: Por eso, no es el conocimiento que obtienen de secundaria...
301 I: ¿Considerás que los estudiantes tienen un lugar donde pueden opinar sobre las prácticas…
302 que los hacen sentir más cómodos en el aprendizaje y, sobre los procesos de enseñanza y
303 aprendizaje en general?

304 E: No. Creo que no. Y este... eh…
305 I: Sobre las prácticas opinar y sobre...
306 E: … eso yo…
307 I: en general....el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, de las dos cosas...
308 E: No... Creo que, que... cuando opinan, opinan siempre desde la negativa, ¿entendés?
309 tampoco... no hay un congreso de las mejores prácticas por ejemplo.
310 I: Pero ellos opinan...
311 E: Hay un libro, hay un libro...
312 I: ... cuándo opinan...
313 E: ...hay un libro que se llama... de... Ken Bain, que se llama las, eh... "Los mejores profesores
314 universitarios" que te lo recomiendo porque es... absolutamente un placer leerlo... y él habla de,
315 de... qué, qué... qué hace que un profesor sea considerado el mejor.
316 I: Eso a nivel universitario.
317 E: Pero yo estoy diciendo que pasando esa experiencia…
318 I: Sí…
319 E: … a nivel de las aulas, cuando el alumno habla, siempre habla del que no le gustó, del que no
320 aprendió… pero no sale a decir... eh... nadie está esperando que digan por ejemplo, 'ay, ¿por
321 qué no son todos como la de geografía que es buenaza y que hace esto y ta?...' No, no, no...
322 ¿Qué hace la de geografía para que todo el mundo aprenda y que se sienta cómodo? y que
323 digan que es una crack, qué hace... o qué hace... el, el...
324 I: Pero...
325 E: ... tal para decir, ¿entendés? entonces...
326 I: ¿Se les pregunta o tienen un lugar donde opinar? Se les pregunta sobre…
327 E: No, yo creo que…
328 I: … sobre las prácticas…
329 E: …a veces… dentro de, dentro del inglés, este... son... son pocas las veces en que... al final, en
330 el portfolio, tendría que haber un, un lugar para que ellos pusieran... pudieran poner, este… pero
331 no... no se usa, no se usa... Y además que siempre hay un miedo, ¿viste? porque, hay como,
332 está mal visto de que el alumno… opine sobre lo que hace un docente porque te van a decir 'él
333 no es profesor', pero él no opina como un profesor... él no opina como médico, sino como
334 alumno.
335 I: Como alumno.
336 E: Y haciendo, haciendo el ejemplo, yo no soy médica pero simplemente te digo: 'yo a ese
337 ginecólogo no voy nunca más'… porque... me da la sensación de que no sabe, no me gusta
338 cómo me trata, y capaz que sabe pila, pero yo, no tengo esa impresión, ¿entendés?
339 I: Desde su rol de alumno puede, puede decir cosas…
340 E: Desde mi rol, desde ese rol de alumno puede decir, bueno... es que, además los alumnos son

341 fantásticos, porque...
342 I: Aunque no sepa la didáctica, sabe lo que vive...
343 E: porque... porque además te dicen por ejemplo, eh... 'no pide silencio'… 'se para y espera
344 como cinco minutos que nos callemos'…'
345 I: Lo tienen clarísimo.
346 E: Ta... eh... 'no es justo con las notas', este... 'no nos da… participación a todos', este... 'dice a
347 principio de año que va a hacer una cosa y después nunca hace nada...', ¡Cómo no! Eso como
348 alumno lo puede decir… Y eso hace que, un docente pase a ser un buen docente y un mal
349 docente...
350 I: ¿Cambiaría algo que, que un alumno tuviera un lugar donde expresar eso?
351 E: Sí, creo que sí porque... bien escuchado, eso es una cosa, bien escuchado porque si está
352 escuchado con alguien que para lo único que está es para castigar o para... no para… no para
353 construir sobre lo que los alumnos dicen, porque por ejemplo vienen tres alumnos y se… le dicen
354 al adscripto: 'ay no porque no nos gusta la profesora de inglés porque habla en inglés siempre',
355 'ah, bueno voy a hablar con ella' y viene y te dice: 'fijate no tendrías que hablar tanto inglés,
356 porque...', le digo, 'no, no, no, no, no, les tendría que haber dicho, ella va a seguir hablando en
357 inglés, porque es lo que tiene que hacer'. Ahora, si vos me decís, no, no porque la profesora,
358 este… agarra y da clase hasta… hasta el minuto treinta y después, quince nos deja... dice:
359 'hagan lo que quieran... y nosotros ahí es cuando nos portamos mal.' Entonces si… si la... la que
360 recibe en vez de ir a hablar con el docente y decir mirá, pasa esto... ellos reciben eso como que
361 son quince minutos de... de yo qué sé... de "jauja", este, ¿te parece?, está bien. Ahora si va y se
362 lo dice a la directora y la directora viene y dice: 'mirá te voy a observar porque dos alumnos
363 dijeron…' y capaz que esos dos alumnos no están transmitiendo toda la verdad porque en esos
364 quince minutos, no es que hagan lo que quieran es, dentro de inglés o lean, o hagan ejercicios, o
365 repasen, o busquen consultas, una duda, que no es lo mismo. Entonces... siempre hay que
366 verificar que lo que estén diciendo, esté bien, ¿entendés? y llamarlos y decirles, bueno a ver por
367 qué dicen eso, por qué dicen lo otro.
368 I: Pero podría ser bueno que... que hubiera una oportunidad de escuchar esas cosas que de...
369 de otra forma capaz que no se saben, ¿no?
370 E: Vos, vos pensá, en, en la educación privada, el adscripto cumple ese rol.
371 I: Sí.
372 E: Porque... el, el, en la educación privada... y en algunos liceos, en algunos liceos este... eh...
373 esos adscriptos de años, que se conocen hasta el padre de… de los alumnos o el hermano y el
374 primo...
375I: Claro.
376 E: ... y conocen también al... al liceo, conocen a la institución, conoce cómo, cómo, cómo
377 funcionan los docentes, el chiquilín viene y te dice: 'no… porque tenemos problemas con tal que

fijate, que, que, que... no sé' el… adscripto va y le dice: 'mirá vamos a...' Entonces y ya, soluciona el problema, hace de puente, sí. Pero... las, las asambleas este... de alumnos, que son muy populares en otros países, acá creo que llevarían muchos años llegar a asambleas, porque son asambleas, que quiere decir son conjuntos de, de lugares... es un lugar para expresarte, no te da poder.

I: Claro.

E: Este... yo por lo menos las, las que... a las que asistí, las asambleas de… de alumnos que… que asistí de... de Estados Unidos por ejemplo, no hablaban los delegados de clase, el delegado estaba para otra cosa. Ahí cada uno levantaba la mano, decía, después el otro levanta y te dice no estoy de acuerdo, este... 'eso surgió cuando a ti te hicieron una crítica importante de... de la presentación que hiciste, que te acusaron de que habías... tomado dos 'slives' que estaban... este... y no te gustó, por eso estás diciendo que ahora puede ser tal cosa', pero... 'entonces' dice, 'pero…tenés que...'

I: Ah.

E: '... tenés que decir cuás es la... la realidad', o sea, 'en realidad te tendrían que haber acusado, te tendrían que haber acusado a vos de, de, de plagio y...'

I: Plagio. Claro.

E: '... no se hizo.'

I: Claro.

E: Sí.

I: …pero... a nivel universitario.

E: Y de los profesores también.

I: Ah, y de los profesores también.

E: Y hay profesores, hay profesores que, que describen sus prácticas y te dicen 'yo no sé por qué ellos quedan tan fascinados porque a mí me parece que lo que estoy haciendo es algo tan común...'

I: Es normal. Claro.

E: ¿Entendés?

I: Y... como que sí hay costumbre… de, de que se, se opine o de que opinen los alumnos al menos en nuestro país a nivel universitario, parecería... parece que ahí sí se implementa una evaluación...

E: Una evaluación. Sí.

I: ... que a los alumnos hasta les llama la atención, porque a veces es la primera instancia...

E: Claro, no lo saben hacer...

I: ... no lo saben hacer, porque no, no viene de antes...

E: Y a nivel privado se hace en todos, ¿no?

I: ¿En todos los niveles?

365 E: En todos los niveles, este... una de las experiencias en el colegio donde yo estoy lo que
366 hacen es, eh... se reúnen los alumnos y hacen un juicio de cómo ellos trabajan pero en general,
367 no por asignatura y van a la reunión de profesores y exponen 'nosotros pensamos que
368 trabajamos en general de esta forma: conversamos…' pero no hacen por materia, hacen como
369 un juicio...
370 I: Por materia, está bueno.
371 E: No, en general... no, acá se hace en general, pero a veces...
372 I: …pero marcan si tienen que marcar la materia.
373 E: Sí. Sí.
374 I: Claro. Ahí se les está dando como un lugar de opinión, ¿no?
375 E: Por eso. Este… Así que ya te digo, en otros colegios donde yo he trabajado eso no pasa
376 ¿no?
377 I: Claro...ta. Sí, justamente, ta, esa iba a ser mi pregunta que... que si considerás que sería
378 importante ese lugar para que ellos opinaran lo que más o menos...
379 E: Sí, igualmente creo que todo eso, este... requiere una educación.
380 I: Una educación.
381 E: Una educación de... eh... de ver que la ponderación, o la evaluación o ese juicio que describe
382 como uno es, va independiente del te quiero o no te quiero, ¿no?
383 I: Ah, claro.
384 E: Este... porque, viste que a veces se...
385 I: Sí, claro...
386 E: …como que está la confusión... entre...
387 I: Entiendo...
388 E: Sí y además, este... bueno, hay que tener... ellos igual tienen que ver que hay gente que
389 puede ser no simpática pero igual es una... da clases excelentes y cumple y corrige y... cada vez
390 que... este….
391 I: Claro.
392 E: Mis hijos, por ejemplo tienen... docentes que los reconocen como re exigentes, pero aún así...
393 I: … los aprecian...
394 E: …los...
395 I: Claro.
396 E: ... los quieren... o sea, dicen 'yo quiero, quiero, quiero que me rezongue', dicen... porque nos
397 rezonga de una manera bien, te dicen.
398 I: Claro. Claro.
399 E: Pero creo que institucionalmente también tiene que haber un respaldo, este... de, de las
400 jerarquía ya sea, de las autoridades ¿no? de direcciones, de ver qué hacen con esos juicios.
401 Porque... viste que a veces hay malas interpretaciones o malos usos, y ahí bueno... ¿viste?

Imaginate… puede llegar a ser cualquier cosa.

I: Bueno. Algo más que... que se te ocurra, con respecto a esto que hemos hablado…

E: No, que creo que si... si realmente, este… se... se pudieran... en inglés, ¿no? para maximizar el primer ciclo... este... Montevideo me preocupa porque tiene... por ejemplo, la zona que yo trabajaba, eh... de ciento dieciocho profesores tenía dieciocho egresados… cien, eran sin formación…

I: Y eso afecta también...

E: Y... imaginate... ¿qué lenguaje estás hablando?

I: Y no... ¿no son egresados porque no egresaron de los institutos o porque directamente nunca fueron a institutos de formación docente?

E: Y de los cien, te voy a decir que... veinte habrán tenido algo de formación y los otros ochenta… no.

I: Bien… muy bien.

E: Eso fue real en dos mil nueve.

I: Sí, esto... impacta, ¿no? impactan los números... de cien... ciento dieciocho, ¡qué impresionante!

E: De mi zona, ¿no?

I: Sí, sí, claro. Sí… sí, sí, pero bueno... es una zona de Montevideo. Bueno, ¡gracias!

E: Muy bien

ANEXO 10

Entrevista a informante calificada 2 – Marcela Román

I: En el documento del 2010, “La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente”, planteas lo poco habitual que es en los países de América Latina el que se realicen evaluaciones a docentes por parte de los estudiantes y sus familias, pese a la importancia que tiene, ¿piensas que ha cambiado algo en ese sentido? … sobre la voz de los [estudiantes que es ausente?]

E: [No, no] para nada, sigue siendo tan tan igualmente ausente, eh curiosamente también creo que, lo digo en el documento, donde más se les consulta pero no siempre se les toma en cuenta para las decisiones es a nivel universitario. Ahí los estudiantes, no los padres, los estudiantes sí son convidados a evaluar a los a los docentes pero casi tan bien como una práctica de checklist.

I: Rutinaria.

E: O sea de… pero aunque salgan muy muy mal evaluados los docentes no hay mucha…

I: No hay cambios.

E: En cambio en el colegio, en el liceo, y donde particularmente uno podría pedir lo que es a nivel de lo secundario donde hay más posturas, hay menos riesgos a… o temores que podrían pasar a la enseñanza básica con niños más pequeños, yo no conozco experiencias donde eh, se les consulte la voz a los estudiantes respecto de cuáles son sus mejores profesores, qué hace a un buen profesor, con quienes aprenden más, cuándo aprenden más, o sea, es bastante eh… invisible esa voz todavía. Y lo que recoge en experiencias cuando trabaja con familias es las quejas que a las familias les llegan de los niños, respecto al maltrato del docente, más bien en el en el aspecto afectivo eh de m… de prejuicio o marginación, pero no necesariamente respecto al rol más pedagógico o al buen docente en ese sentido del enseñar. Ahora, es imposible separar ambos roles, o sea tal como lo hemos dicho acá, el tema del trato está muy relacionado a la motivación, a la autoestima y eso al aprender. En ninguno de esos campos yo diría que hay desde el colegio, tampoco desde los sistemas y las políticas, una intencionalidad de que el estudiante se vuelva un actor protagónico que haga, eh… que oriente más y que ilumine respecto de la calidad de los docentes. Y en los procesos de evaluación eso no. O sea hay una evaluación en Chile que está bastante por ejemplo, que es muy rigurosa y que está bastante probada, que ellos, nosotros decimos en Chile que es de 360 grados porque se evalúa al profe, se autoevalúa, evalúa el director, el colega, el par, pero nunca la familia, nunca el estudiante.

I: ¿Eso es a nivel de secundaria?

E: Eh a todo, a nivel de distintos sistemas en general. Entonces, curiosamente esta evaluación que nos jactamos de que sea como de "360 grados" deja afuera a los directos, a los beneficiarios, a quienes debieron tener la mayor voz digamos respecto de esto. Ahora, yo creo que es por temor eh… probablemente los docentes saberse juzgados eh… por alumnos, eh… claro, o por los padres… Entonces, no debe ser fácil, pero sin embargo, yo creo que enriquece mucho, eh una evaluación que a lo mejor no se estandarice, ni se involucre, ni se revierta en puntaje, pero sí en una evaluación que devuelva hacia la escuela y hacia los propios maestros la percepción de los estudiantes. Eso yo no lo conozco ni en Chile, ni en América Latina, no no, no no. No ocurre, no ocurre.

I: Esa justamente era una de mis preguntas, ¿no? de ¿crees que es difícil considerar la voz de los estudiantes en los sistemas educativos? Y si los docentes… ¿cómo lo tomarían? Si se implementara y fuera algo regular, ¿cómo lo tomarían los docentes?

E: Yo creo que hay contradicciones porque así como uno, uno ya viene de vuelta en estas cosas de preguntar opinión, y hacer encuestas o grupos focales para distintos temas. Inevitablemente los que terminan siendo bastante más objetivos, menos prejuiciados, más reales, siempre son los jóvenes, ya, tanto para ellos, como autocrítica o como veraces en las respuestas, tanto como para juzgar a otros. Entonces yo creo que hay hay desconfianzas no sustentadas en la realidad. En un caso, un trabajo de adicciones o sustancias adictivas por ejemplo, mientras que los profesores o los directores: "No aquí no pasa nada, aquí nadie consume, aquí en realidad…" Cuando tú en ese mismo colegio, hablas con los chicos directamente o con encuestas, te sale, te aflora, muy muy rápidamente que sí, que ellos y otros que conocen…

I: Más espontáneo.

E: Mucho más espontáneo y no tienen temor. A mí me parece que respecto de la evaluación o de la, o los criterios con los cuales ellos podrían, también depende como uno lo pregunte, ¿no? Podrían evaluar el desempeño de su profesor, si se lo pidiese, o de cualquier otro profesor, sería mucho más cercano a la realidad que cuando uno le pide al docente que se autoevalúe. Normalmente esa evaluación termina no sirviendo mucho, porque se autoevalúan muy bien, los problemas son de otros los, las dificultades no las tengo yo, las tiene otro.

I: ¿Falta autocrítica?

E: Claro. Entonces, insisto quizás el em… a lo mejor habría que variar el cómo se usa esa evaluación o esa mirada más analítica que le pudiéramos pedir a, tanto a los padres como a los estudiantes, que la

harían de un ángulo distinto que al profesor. O sea yo no le podría pedir a un estudiante que evaluara el nivel de dominio de las matemáticas que tiene un profesor, pero sí su capacidad, su paciencia para explicar una y mil veces, cómo trabaja con los niños que les va más difícil, cómo lo, cómo los ordena, cómo retroalimenta, cómo los motiva, eso sí. Y no puedo preguntárselo a nadie más, pero sí a ellos ¿ya?

I: A los estudiantes.

E: Si yo le pregunto al profesor, lo más probable es que me diga: "no, sí, yo me doy el tiempo, yo reviso las tareas"… En algo tan simple, por ejemplo, sistemáticamente he probado que los profesores terminan dando tarea y un porcentaje muy… menor las corrige, o les devuelve alguna eh, mirada respecto a lo que hicieron a cómo lo hicieron. Entonces el estudiante queda frustrado, termina a veces no haciendo la tarea o haciendo cualquier cosa porque total, "si nadie me las va a revisar finalmente". Entonces yo creo que, eh ¿por qué no se hace? porque no se sabe bien a qué se, a qué se podrían arriesgar los docentes cuando son evaluados por los estudiantes.

I: ¿Hay miedo?

E: Hay miedo, hay temores, es como cuando uno, yo ayer decía cuando uno se mete a observar el aula, el docente se siente inseguro porque no sabe qué, qué tú vas a observar de su desempeño, cómo lo vas a juzgar y tampoco qué vas a hacer con eso después. Yo creo que frente a esto pasa exactamente lo mismo. Mientras no se tenga claridad y confianza mutua en que es importante para mí practica pedagógica saber qué opinan mis alumnos de cómo lo hago, lo que ellos puedan opinar y insisto no voy a… si yo manejo mal la matemática, la historia, es algo que no, a lo mejor ahora con internet y google lo puedo, puedo tener más certezas pero es muy difícil, en eso no. Pero yo creo que es desconfianza, temores y en un principio habría mucha resistencia, mucha resistencia. Como todavía si la hay a nivel universitario, ¿no?

I: Ahí está. ¿Y qué es esto que hablamos de "la voz de los estudiantes"? ¿Qué es esa voz? ¿Qué implica?... ¿Cómo podemos definir la voz?

E: La voz de los estudiantes… depende, hoy día a nivel de los movimientos más estudiantiles está, por lo menos, menos centrada en su aula y más en la educación, en la calidad de la educación en el sentido de la educación. El no transformar la educación en un bien de consumo, esa es una de las peleas que tenemos, al menos en nuestro país, que tengamos la posibilidad de estar formando ciudadanos y no productores económicos. Ahí hay más voz del estudiantado a nivel de los movimientos estudiantiles (vamos caminando, parece que vamos a entrar y voy yo) que traspasa la, la, incluso el tipo de colegio, el tipo de educación y todo lo demás, pero la voz de los estudiantes en casi todo ámbito que tenga que ver

91 con su escuela, está bastante silenciada todavía en el día de hoy. No sólo en el tema de la evaluación
92 docente, en qué hacen en las clases estas programáticas, en cómo usar el tiempo libre, en qué tipo de
93 actividades nos interesaría participar, eh en todas esas cosas todavía, yo creo sobre todo en el tema a la
94 media. Ahora al nivel de los niños de básica incluso es un poquito más complejo porque son
95 los docentes quienes eligen eh directa o indirectamente quienes son el presidente, el secretario, cuando
97 hacen eh, estamentos guberna- de gobierno estudiantil, casi siempre a nivel de la básica terminan siendo
98 los niños que mejor portan, de mejores notas, o sea también hay toda, ahí hay poca y na- ahí hay menos
99 voz. En cambio en los secundarios por lo menos ellos ya, los espacios de gobierno estudiantil, están más
100 ganados por ellos mismos, pero sin embargo, la voz que tienen es muy poco desde el colegio,
101 internamente en su liceo, y más hacia la sociedad eh que en estas cosas que les competen más de
102 cultura escolar, curriculum, organización, eh etcétera, ¿no? profesores incluso.
103 I: Bueno, muy amable eh

ANEXO 11

Entrevista a Informante calificada 3 – Licenciada en Psicología

I: Bueno, si tu miras esta imagen, que es de la técnica de la que yo te contaba, ¿no? eh, esta ilustración del salón de clase, de los alumnos y del profesor, ¿qué tipo de información te parece que puede trasmitir en general? el que los alumnos tengan que dibujar el rostro de ellos, de sus compañeros…, ¿qué tipo de información puede brindar?

E: Bueno a través del dibujo la persona trasmite contenidos inconscientes, ¿no? que no podemos acceder a lo mejor a través del diálogo. Entonces, hay cosas, por ejemplo a través del trazo, hay contenido, información que se le escapa a la persona y no la trasmite a través de la información verbal; pero sí podemos acceder a ella a través del dibujo. Entonces, como tú le pedías que hicieran el rostro, seguramente al identificarse con uno u otro, ya te está dando una información, por ejemplo, en qué sector del salón se ubica, ta esa es una información que…

I: No es lo mismo que sea un alumno del frente, o que levante la mano…

E: Claro.

I: o del fondo, ¿no?

E: Sí, o que esté en el medio, también al dibujar los rostros podés evaluar el tema del trazo, por ejemplo si hace un trazo más bien este, corto, te puede estar trasmitiendo timidez, inseguridad, o ansiedad, falta de autoconfianza. Si por ejemplo te hace un trazo más bien fuerte, puede estar este dando la información de cierta agresividad contenida, que la expresa a través del trazo.

I: ¿Agresividad necesariamente vinculada a esto o…?

E: No, puede ser de la persona, o que la vivencia en el aula o puede ser algo que la persona traiga y que a través de…

I: Que lo manifieste.

E: Claro lo manifiesta a través de un trazo más bien fuerte. Si sombrea, o sea si hace sombreado en alguna de las caras, eh también este te puede dar información, eso significa eh agresividad o ocultamiento. Y ta, hay diferentes autores que a nivel de los gráficos te van dando la información que necesitás para evaluar, este para sacarle provecho a eso que dibujaron. Después podés tener en cuenta por ejemplo, eh… si hay omisión de alguna parte del rostro, ta.

I: Eso ¿cómo…?

E: Generalmente lo que significa es que niegan la función esa,

I: Ah, de la parte que…

E: de la parte que que omitieron.

I: Por ejemplo: ¿si no dibujan los ojos? ¿Eso significaría algo?

E: Claro, están negando la función esa que es de mirar.

I: ¡Ah!

E: ¿Ta? están negando esa función. Después por ejemplo si se niegan a dibujarse, o sea si ante la técnica no se dibujan, es eh, se están negando a sí mismos, o sea que te puede estar trasmitiendo un sentimiento de depresión, desaprobación, sentimiento de inadecuación. O sea esa persona puede ser que en el aula se esté sintiendo, o sea en esa situación que tú le planteaste se puede estar sintiendo a disgusto de este, incómodo…

I: Claro.

E: puede estar… o puede ser que la persona esté pasando por una depresión y entonces, este eh, y por eso no se dibuja. Hay que tener en cuenta que en los adolescentes estos sentimientos eh, generalmente están, por la etapa en la que están transitando. O sea en la adolescencia es cuando se corres más riesgo que se desarrolle una enfermedad, este

eh, de nivel psiquiátrico, ¿ta? Entonces, es una etapa complicada y de inestabilidad, entonces es muy probable que todos estos sentimientos aparezcan.

I: Claro.

E: ¿Ta? Es propio de esa etapa…

I: Ahí está.

E: que están transitando. Después lo que podés fijarte también es, por ejemplo, eh si llegaran a::: a negar a negar dibujarse, si no dibujan la cara del profesor también pueden estar negando el rol del profesor, o te puede estar expresando algún tipo de conflicto que tengan con ese profesor.

I: Ahí está.

E: Otra, otra información que nos trasmite el rostro es que eh, por ejemplo, si dibujan ojos vacíos, generalmente está trasmitiendo angustia.

I: ¿Angustia? ¿Ojos vacíos quiere decir que no… quiere decir el ojo sin estar completo?

E: Sí, habla de, que puede existir eh, inmadurez emocional y egocentrismo, según Maccober, ¿ta? Este eh, después bueno si te dibujan los ojos pequeños puede ser negación de la función visual, si te dibujan el ojo cerrado puede ser aislamiento del mundo, por tendencias narcisistas. Omisión de los ojos…

I: ¿Si omiten dibujar los ojos? ¿También?

personas aisladas, que tienden a refugiarse en la fantasía porque no quieren aceptar una realidad dolorosa; negación de la función visual. Siempre esto, obviamente, eh esto no es una técnica, a ver la técnica habría que aplicarla de ellos, de la figura humana…

I: Ahí está.

E: Una persona ahí también podés ver si dibuja a una persona del sexo opuesto, que ahí también puede hablar de confusión sexual, ¿ta?

I: Si se identifica ellos, con, si es una chica, con un chico…

E: Claro.

I: Estaría hablando de un tema…

E: También, podría haber cierta confusión con la identidad. Y este, por supuesto que esta técnica en realidad habría que aplicarla… pero ta, a través del trazo como te decía, podés sacar información y ta también sobretodo me parece importante en esto que tú creaste en el lugar del salón que se colocan y qué expresan esos rostros que seguramente está hablando de cómo se siente en el aula esa persona, ¿ta?

I: ¿No es lo mismo un rostro indiferente que un rostro…?

E: Claro.

I: que un rostro triste, que un rostro… contento.

E: Claro, Viste que…

I: a grandes rasgos digamos.

E: Claro. Hay rostros que, pueden no trasmitir ninguna emoción. Después también es importante el rostro del profesor. Cómo los mira, cómo se sienten mirados ellos. Eh, si es una mirada más bien este, cálida, o es una mirada más bien acusadora, o un mirada este no sé, como agresiva.

I: Ahí está.

E: Y ta, después cada parte de ese rostro te da información.

I: Claro.

E: ta que eso lo podés, este hay autores como Maccober, como Koppitz que te van dando cada una de esas…

I: De las partes.

E: cómo dibujan la boca, cómo dibujan la nariz, cómo dibujan los ojos, que te van diciendo un poco como es.

I: Claro. Así que recapitulando lo que, lo que podríamos decir es que esta técnica, a grandes rasgos te podría brindar, lo que tu comenzaste diciendo verdad, puede brindar información este no verbal.

E: Exactamente.

I: Para eso sería válido, para ver, a grandes rasgos, no un análisis psicológico profundo del chico, del estudiante, pero a grandes rasgos te podría trasmitir si, de acuerdo a como se ubica en el salón, ¿verdad? como se siente, de acuerdo a cómo se dibuja, si feliz o triste, o el profesor cómo lo mira. Esto… ¿entendí bien?

E: Sí, sí, perfecto. Es eso lo que me parece que podés, la información que podés sacar de ese dibujo.

I: Ahí está. Bárbaro. ¿Y si dibujan por ejemplo algo en el aula? También, realmente sería como dice acá, ¿no? que agregue algo de acuerdo a adaptarlo al salón, bueno, como que ellos podrían perfectamente agregar algo y bueno sería como que… básicamente es eso, cómo se ubican ellos, cómo se ven, cómo ven a los compañeros y al docente.

E: Y también, en esto que tú le das, que agreguen algún elemento, seguramente intervenga la fantasía también de ellos.

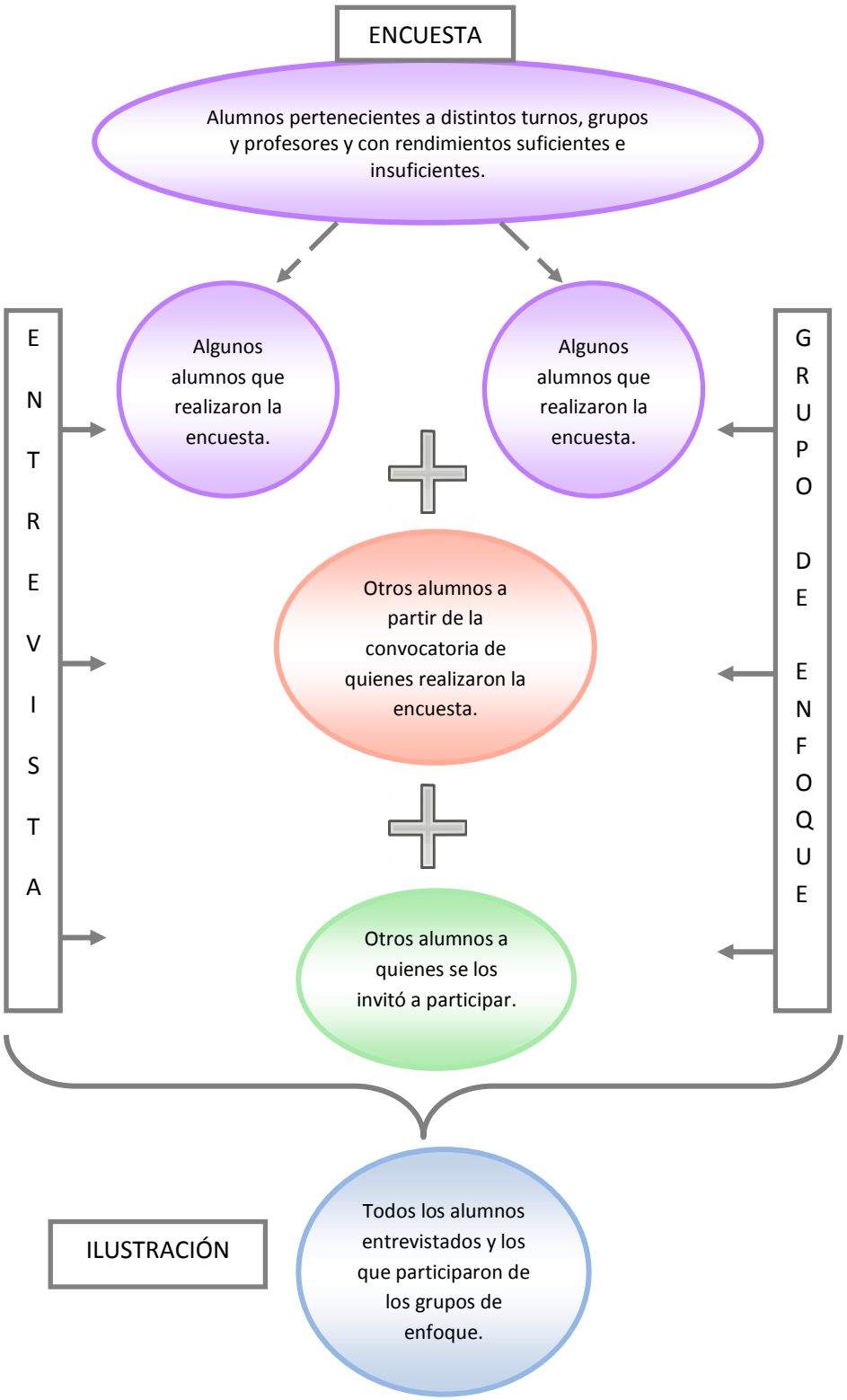
I: Claro.

E: Seguramente lo que agreguen, pasa por el deseo que tienen ellos de que esté eso en el salón, o sea, no sé qué te han dibujado, pero, en realidad es como el deseo, se expresa el deseo de de, de ese elemento que tú, ta le das la oportunidad…

I: Ahí está.

E: Entonces si ellos lo agregan es porque seguramente deseen que en una clase exista ese elemento.

I: Claro, ahí está. Eso es importante también. Bueno, ¡muchas gracias!

ANEXO 12

Esquema 14 Conformación de la muestra