

**APLICABILIDAD DE LAS REPRESENTACIONES GRÁFICAS DEL
CONOCIMIENTO EN CONVERGENCIA CON LA SUGESTOPEDIA PARA
GENERAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN INGLÉS**

**GINA PAOLA HERRERA RAMÍREZ
SERGIO ALEJANDRO MARÍN URRIBO**

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS**

**BOGOTÁ D.C
2015**

**APLICABILIDAD DE LAS REPRESENTACIONES GRÁFICAS DEL
CONOCIMIENTO EN CONVERGENCIA CON LA SUGESTOPEDIA PARA
GENERAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN INGLÉS**

GINA PAOLA HERRERA RAMÍREZ

SERGIO ALEJANDRO MARÍN URRIAGO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS**

ASESOR

MAURICIO ESTEBAN BUITRAGO ROPERO

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
Bogotá D.C
2015**

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

Queremos expresar nuestros agradecimientos a la Universidad Libre por brindarnos la oportunidad de desarrollar un proyecto investigativo que consideramos es una muestra de nuestro compromiso y auténtica vocación hacia la docencia. Agradecemos muy especialmente a nuestro mentor de trabajo, el Profesor Mauricio Esteban Buitrago Roper, cuya asesoría y apoyo fueron fundamentales en el desarrollo y culminación del actual proyecto.

Agradezco a mi madre, Herlinda Urriago Rayo, que con su demostración de una madre ejemplar me ha enseñado a no desfallecer ni rendirme ante nada, corrigiendo mis faltas y celebrando mis triunfos, quien a pesar de las adversidades siempre estuvo, está y estará a mi lado.

Sergio Alejandro Marín Urriago

Agradezco a Dios por permitirme culminar esta investigación. Dedico este trabajo a mi padre José Joaquín Herrera; por mucho el mejor hombre y papá del mundo.

Gina Paola Herrera Ramírez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	19
2.1 ANTECEDENTES NACIONALES	24
2.2 ANTECEDENTES INTERNACIONALES	19
2.3 ANTECEDENTES LOCALES.....	28
3. JUSTIFICACIÓN	33
4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	36
5. OBJETIVOS	36
5.1 OBJETIVO GENERAL.....	36
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	36
6. MARCO TEÓRICO	37
6.1 CONCEPCIÓN MODERNA DEL APRENDIZAJE HUMANO	38
6.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL....	39
6.2.1 ¿Cómo propiciar aprendizajes significativos en el aula?	41
6.2.2 Ventajas del aprendizaje significativo sobre el aprendizaje memorístico	44
6.3 LA SUGESTOPEDIA	44
6.3.1 Barreras psicosociales, medios sugestivos y TAAS.....	45
6.3.2 Modelo de enseñanza sugestopédica de lenguas extranjeras de Lozanov	48
6.4 TEORÍA DE LA CARGA COGNITIVA.....	50
6.4.1 La carga cognitiva y la ansiedad por el idioma extranjero	52
6.4.2 La ansiedad y su impacto en la expresión oral	53
6.4.3 La sugestopedia para combatir la sobrecarga cognitiva	55
6.5 REPRESENTACIONES GRÁFICAS DEL CONOCIMIENTO U ORGANIZADORES GRÁFICOS MENTALES	57
6.5.1 Aprendizaje significativo por medio de las RGC	61
6.5.2 Tipos de RGC.....	63
6.5.3 Teoría de los esquemas y las RGC	67
6.5.4 Teoría de la codificación dual y las RGC como Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (TAAS)	70
7. METODOLOGÍA	74

7.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO	74
7.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	75
7.2.1 Muestreo y saturación teórica	77
7.2.2 Codificación y categorización conceptual	78
7.2.3 Construcción teórica	80
7.3 POBLACIÓN Y MUESTRA	81
7.3.1 Tipo de muestreo poblacional	82
7.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	83
7.4.1 Observación participante	84
7.4.2 Grupos de discusión	85
7.5 INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE INFORMACIÓN	85
7.5.1 Diario de campo	85
7.5.2 Cuestionarios	86
7.5.3 Escala de actitudes y opiniones	86
7.6 ELABORACIÓN DE LA TEORÍA	87
8. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	88
8.1 CODIFICACIÓN INICIAL / NOMINAL	88
8.2 CODIFICACIÓN ENFOCADA O AXIAL	91
9. CONCLUSIONES	109
10. RECOMENDACIONES	113
11. BIBLIOGRAFÍA	114
12. ANEXOS	117

INDICE DE FIGURAS

	Pág
Figura 1. Muestra de una actividad sugestopédica.....	21
Figura 2. Mapas o esquemas conceptuales	63
Figura 3. Mapa Temático	64
Figura 4. Mentefacto conceptual.....	64
Figura 5. Mapa sinóptico.....	65
Figura 6. Relaciones de causa y efecto	65
Figura 7. Gráfica de relación o diagrama de Venn.....	65
Figura 8. Asociaciones libres o mapa mental	66
Figura 9. Diagramas de procesos o flujograma	66
Figura 10. Esquema mental y componentes conceptuales activados en relación a la palabra oficina.....	68
Figura 11. Codificación enfocada y axial	79
Figura 12. Percepción de los estudiantes frente al estudio del inglés.....	128
Figura(s) 13, 14, 15. Percepción de los estudiantes frente las actividades sugestopédicas y las RGC.....	129

ÍNDICE DE CUADROS

Pág

Cuadro 1. Aprendizaje significativo y actividades diagnosticas: situación ideal y evidencia de las dificultades en las competencias comunicativas	15
Cuadro 2. Temáticas abordadas en el marco teórico	37
Cuadro 3. TAAS empleadas en la sugestopedia	48
Cuadro 4. Etapas de la clase sugestopédica y TAAS.....	95
Cuadro 5. Aprendizaje significativo: Actividades comunicativas: situación ideal y cambios evidenciados en el desempeño comunicativo	98

LISTA DE ANEXOS

Pág

Anexo A. Transcripción de una discusión: experiencias con maestros de inglés	117
Anexo B. Transcripción de un debate: ¿me ha gustado la clase de inglés.....	118
Anexo C. Elaboraciones de RGC de maestros y estudiantes	120
Mapa mental de <i>Seasons of the year</i>	120
Cuadro sinóptico de <i>Feelings and emotions</i>	120
Esquema conceptual <i>Can / can not</i>	121
Esquema conceptual <i>Pronouns</i>	121
Mapa conceptual <i>Expressions</i>	122
Cuadro comparativo <i>Like/ dislike</i>	122
Mapa de ideas <i>Vocabulary animals/ colors</i>	123
Esquema conceptual <i>Pronouns</i>	123
Mapa temático <i>Idioms</i>	124
Diagrama causa-efecto <i>Macbeth tale</i>	124
Anexo D. Sesión sugestopédica.....	125
Etapa de concierto activo	125
Etapa de concierto pasivo y elaboraciones	125
Ambiente sugestopédico y estímulos periféricos positivos	126
Anexo E. Cuestionario percepción de los estudiantes frente al estudio del inglés	128
Anexo F. Resultados escala de actitudes y opiniones.....	129

Anexo G. Elaboraciones artísticas	130
Árbol de números	130
Diseñando ropa	130
Mi mascota arácnida	131
Caricaturas	131
Otras elaboraciones artísticas	132

Anexo H. Evidencia de las dificultades para generar aprendizajes significativos	133
Escribir frases a partir de lo escuchado en un cuento	133
Escribir frases a partir de una imagen	133
Organizar conceptos dentro de una RGC	134
Trasladar la imagen a lengua extranjera	136

Anexo I. Transcripciones de los diarios de campo utilizados durante la codificación inicial / nominal	137
Diario 1	137
Diario 2	137
Diario 3	137
Diario 4	138
Diario 5	138
Diario 6	139
Diario 7	139
Diario 8	140
Diario 9	140
Diario 10	141
Diario 11	141
Diario 12	142
Diario 13	143

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo se refiere al tema de la gestación de aprendizajes significativos en inglés (EFL) a partir de la articulación entre la pedagogía desuggestiva de Georgi Lozanov y las Representaciones Graficas del Conocimiento (RGC) u organizadores gráficos. La iniciativa de unir la sugestopedia y las RGC se origina a partir de la necesidad de optimizar los procesos didácticos del inglés como lengua extranjera, mientras se contribuye a disolver algunos problemas psicosociales que interfieren en la generación de aprendizajes significativos auténticos.

En un intento por constatar cómo se producen los aprendizajes significativos en lengua inglesa, se inició un proyecto investigativo que tuvo como unidad de análisis al grupo de estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández que presentaban un desempeño bajo en lengua inglesa, y que además ostentaban algunas dificultades psicosociales que les impedían desplegar todo su potencial cognoscitivo.

A raíz de la fijación del problema de investigación, se establecieron unos antecedentes que dejan ver cómo han sido abordadas *la sugestopedia* y las *RGC* en otras áreas del conocimiento. Asimismo, se elaboró un marco teórico en el cual se explican los fundamentos teóricos y prácticos de las mismas. Más adelante, se estableció la fundamentación metodológica del proyecto basada en la *Teoría Fundamentada* de Anselm Strauss y Barney Glaser. Finalmente se procedió realizar la construcción teórica de los hallazgos, efectuada a partir de la categorización y el análisis de los datos recolectados a lo largo del proceso de investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El aprendizaje de una lengua extranjera puede llegar a ser una tarea dispendiosa para los estudiantes, debido a que hoy por hoy continúan desarrollándose *algunas* prácticas pedagógicas de corte conductista, cuya finalidad es controlar el comportamiento del estudiante, inhibiendo la participación, el trabajo colaborativo y priorizando el aprendizaje memorístico. Dichas prácticas hacen que el estudiante interiorice los conocimientos por medio de la repetición y la memorización, que aunque necesarias en el aprendizaje de una lengua extranjera, si son encaminadas negativamente generan una incorporación de conocimientos infructuosa, ya que es imposible hablar de auténtico aprendizaje cuando un estudiante no logra articular o encontrar sentido a la información que pretende aprender.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo de David Ausubel¹, la verdadera construcción de conocimientos se presenta cuando el sujeto es capaz de establecer relaciones de anclaje o articulación entre los conceptos, información o experiencias preexistentes (lo que ya sabe) con la nueva información que desea asimilar. Así pues, Ausubel² argumenta que no se necesita forzar al estudiante a memorizar mecánicamente datos, hechos o conceptos con los cuales no ha tenido contacto jamás, para que la adquisición de conocimientos sea efectiva.

¹ AUSUBEL, David. Aprendizaje significativo. En: Aprendizaje y cognición. San José. 2006. P. 91.

² Ibid., p. 155

En un intento por constatar cómo se producen los aprendizajes significativos en lengua inglesa, se inició un proyecto investigativo que tiene como unidad de análisis al grupo de estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández. En la fase piloto del proyecto se llevaron a término una serie de actividades de diagnóstico-repaso de conocimientos (Ver cuadro N. 1) con el fin de establecer el *nivel de desempeño y la proficiencia** que poseían los alumnos en inglés. Las indagaciones de la primera fase se realizaron tomado como referentes a los **Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras: inglés**, puesto que son éstos los que describen las destrezas que deben tener los aprendices de lengua extranjera de acuerdo con su grado de formación académica. Es pertinente mencionar que los estándares propuestos por el MEN fueron adaptados al contexto educativo colombiano, aludiendo a los niveles y la terminología empleada por el *Marco Común Europeo de referencia para lenguas*.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras, un estudiante de cuarto de primaria debe estar posicionado en el nivel de dominio de lengua A2.1, lo que en el contexto colombiano se traduce como *nivel principiante o usuario básico*. En este sentido, idealmente los alumnos de cuarto de primaria deberían estar facultados para:

Comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) y comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Igualmente, se establece que el estudiante debe saber describir en términos sencillos, aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.³

(*) El Centro Virtual Cervantes denomina *proficiencia* a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular.

A partir de **la observación participante** como herramienta de recolección de datos cualitativos, y de la ejecución de **tareas-actividades comunicativas**, se recolectaron datos (Ver Anexo H) que permitieron evidenciar los inconvenientes en la **competencia lingüística, pragmática y sociolingüística** de los estudiantes de cuarto de primaria de la institución educativa en cuestión; los cuales permitieron constatar que los índices de aprendizaje significativo en lengua inglesa de los aprendices no son suficientes para estar a la altura de los requerimientos de los Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras para cuarto de primaria. A continuación se ilustra el proceso que se siguió para llegar a dicha conclusión.*

Una vez se precisaron las actividades y las habilidades comunicativas que los estudiantes deberían demostrar en ellas, se efectuó un análisis para comprobar cuáles de esas destrezas tenían lugar en el aula, y cuáles no tenían presencia alguna. Partiendo de la confrontación entre la *situación ideal* (apoyada en los Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras) y *la situación real* que se desarrolla en el aula, se hizo evidente que los estudiantes necesitan reforzar los conocimientos previamente adquiridos en lengua inglesa a nivel lingüístico, pragmático y sociolingüístico, para evitar problemas a futuro como: el desconocimiento de los aspectos básicos gramaticales del idioma, mala pronunciación, obstáculos para trasladar sus conocimientos a una situación comunicativa auténtica, desconocimiento de los aspectos socioculturales

³ CONSEJO DE EUROPA. Niveles comunes de referencia: Presentación de los niveles comunes de referencia. En: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 1 ed. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002. P. 26

(*) De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras: inglés, las tareas comunicativas están encaminadas a desarrollar las **competencias Comunicativas**, las cuales se subdividen en: **competencia lingüística**, (conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas) la **competencia pragmática** (uso funcional idioma extranjero en un contexto real) y **la competencia sociolingüística** (conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua).

inherentes a la lengua entre otras. Por consiguiente, el proceso de articulación de conocimientos es infructuoso, ya que al haber inconsistencias o fallas de los conceptos antiguos, es imposible propiciar un anclaje efectivo entre la información pretérita y la entrante. Para comprender mejor este fenómeno, a continuación se presentan las tareas- actividades comunicativas que se organizaron para los estudiantes con el fin de identificar las dificultades que éstos poseen en las tres competencias comunicativas:

Cuadro 1. Aprendizaje significativo y actividades diagnosticas: situación ideal y evidencia de las dificultades en las competencias comunicativas⁴

	TAREAS- ACTIVIDADES COMUNICATIVAS	SITUACIÓN IDEAL /HABILIDADES COMUNICATIVAS	EVIDENCIA DE LAS DIFICULTADES EN LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	Tomar de notas	Utiliza adecuadamente patrones gramaticales y ortográficos básicos	Los estudiantes tienden a tomar notas ignorando lo escrito en el tablero para escribir lo que han escuchado. Ej. /Father/ = Fader
	Hablar apoyándose en notas o en elementos visuales. (Esquemas, imágenes, gráficos) Producir carteles para socializar	Busca oportunidades para usar lo que sabe en inglés	Las frases u oraciones producidas oralmente son el resultado de un aprendizaje memorístico. Un ejemplo claro de ello es el hecho de que los estudiantes saben que la frase: <i>May I go to the bathroom?</i> funciona para solicitar permiso para ir al baño; sin embargo, algunos de ellos suelen olvidar el significado de las palabras de la oración.
	Escuchar y entender avisos y seguir instrucciones simples	Comprende instrucciones simples y las ejecuta a cabalidad	Los estudiantes entienden patrones y/o comandos que indican la realización de una acción como: <i>sit down, silence, repeat after me, raise your hand</i> . No obstante, en algunos de ellos persisten las dificultades para seguir instrucciones en la ejecución de tareas y actividades para la clase. Ej. Realizan las tareas únicamente en lengua materna o copian los ejercicios de sus compañeros, lo que no contribuye a la generación de aprendizajes significativos.
	Cantar, recitar trabalenguas y deletrear palabras básicas	Deletrea palabras conocidas	Algunos estudiantes presentan dificultades para deletrear palabras simples como su nombre y apellido. Además, tienen problemas para diferenciar la pronunciación entre las vocales e, i y a.

⁴ El Cuadro N. 1 fue elaborado teniendo en cuenta las observaciones realizadas por los investigadores durante la etapa inicial de diagnóstico. En dichas observaciones se incluyeron las actuaciones de 28 estudiantes de cuarto de primaria de la IED Colegio Marco Tulio Fernández. El termino **Algunos** empleado en el esquema abarca a una minoría de estudiantes (5 a 10) que presentaba dificultades en alguna de las *tareas-actividades comunicativas*; por lo tanto, no debe entenderse como una generalización para todo el grupo de cuarto de primaria.

	Realizar monólogos	Es capaz de describirse y de nombrar las características de otros en oraciones simples	Los estudiantes pueden identificar y nombrar las características físicas y actitudinales de sí mismos y de alguien más, sin embargo se les dificulta elaborar frases básicas con sentido completo para expresar sus ideas al respecto. Por ejemplo escriben <i>He good</i> , con lo cual es complejo establecer si se quiso decir <i>he is good</i> o <i>he is not good</i> .
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	Elaborar <i>Representaciones Graficas del Conocimiento (RGC)</i>	Utiliza gráficas para representar la información	Los estudiantes conocen algunas Representaciones graficas del conocimiento como El Diagrama de Venn y mapas conceptuales. No obstante, algunos de ellos desconocen su funcionalidad o su correcta elaboración.
	Responder preguntas personales. (Nombre, edad etc.)	Mantiene una conversación simple	Algunos estudiantes tienen dificultades para sostener un dialogo simple. Generalmente al comunicarse en inglés, suelen utilizar monosílabos como <i>yes, good, fine</i> en vez de una frase simple con sentido completo.
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	Realizar sopas de letras Ordenar letras para formar palabras	Participa en juegos de búsqueda de palabras conocidas	Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas y encuentran rápidamente las palabras de las sopas de letras; sin embargo, algunos de ellos ignoran su significado y su correcta pronunciación.
	Emular situaciones comunicativas auténticas.	Reconoce los estados de ánimo a través del tono o volumen de voz y es capaz de decir un texto corto en un dramatizado	Los estudiantes no tienen mayores dificultades para identificar los estados de ánimo a partir de la entonación de las palabras de la lectura. No obstante, al tratar de reproducir dichas situaciones en un <i>monólogo sostenido simple</i> la gran mayoría tiende a neutralizar su discurso, haciendo que el dialogo pierda toda emotividad. Por ejemplo dicen: <i>I feel sad</i> sin hacer una acompañamiento gestual o de entonación que dé cuenta de tal estado de ánimo.
	Reconocer aspectos sociales y culturales inherentes a la lengua	Identifica elementos sociales y culturales más importantes	Si bien es cierto no es necesario que los estudiantes conozcan todos los aspectos sociales y culturales de los países angloparlantes más representativos, si importante que conozcan algunas de las expresiones de uso popular y sean capaces de nombrar los aspectos socioculturales más relevantes de dichas naciones.

Fuente. Elaboración original de los autores

Ahora bien, las problemáticas anteriormente detectadas tienen un serio agravante: entre los estudiantes de cuarto de primaria hay una percepción generalizada de que aprender inglés es una labor demasiado compleja, situación que entorpece aún más la producción de aprendizajes significativos. Con la ayuda de **cuestionarios, escalas de actitudes y opiniones y grupos de discusión** (Ver Anexos A y B) se recopiló una serie de datos que ayudaron a delimitar los factores psicosociales que han incidido positiva o negativamente en el modo en que éstos perciben el aprendizaje de inglés.

En primer lugar, se practicó un cuestionario de preguntas cerradas, (ver Anexo E) en el cual se estableció que la mayoría de los estudiantes coincide en que aprender inglés tiene un grado de dificultad mayor en comparación con otras materias, y que en ocasiones exponerse al estudio de este idioma puede resultar adormecedor a causa de las actividades monótonas y rutinarias que suelen ser planteadas para las clases. No obstante, la circunstancia que más llama la atención es que mientras se debatía la pregunta: *¿Tienes debilidades en relación a la clase de inglés como timidez, ansiedad, falta de concentración, miedo a preguntar?* Las respuestas de los estudiantes ayudaron a concluir que los docentes tienen parte de la responsabilidad por el éxito o el fracaso del proceso didáctico. (Ver Anexo A) Los escolares argumentaron que en muchas ocasiones la timidez o el miedo a preguntar se producen porque los maestros tienen actitudes amenazantes que los cohiben. Además, cuando las actividades o tareas propuestas por el profesor son “aburridas” la concentración y la motivación para ejecutarlas se disipan rápidamente.

Factores como la actitud del docente, el material didáctico y las actividades propuestas, pueden estar interponiéndose en la asimilación de aprendizajes, pues éstos tienen una influencia directa en el intento por incorporar nuevos saberes, ya sea aumentando la motivación y el interés, o teniendo un efecto totalmente opuesto. Las descripciones realizadas por los aprendices ayudaron

a dar soporte a la premisa inicial de que a lo largo de su vida escolar, los alumnos estuvieron demasiado expuestos a prácticas académicas conductistas que crearon en ellos una idea errónea y tergiversada de lo que implica aprender inglés. A este hecho debemos sumarle otros **factores psicosociales** como: problemas de ansiedad, timidez, y maltrato físico o social que entorpecen la adquisición de saberes.

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

No es un secreto que la *sugestopedia*, también conocida como *pedagogía desugestiva*, es un método didáctico muy poco explorado por los maestros colombianos. Por lo tanto, no es extraño que en Colombia la teoría y las investigaciones existentes al respecto sean de carácter limitado. A continuación se presentarán los estudios efectuados por maestros universitarios, escritores y medios de comunicación colombianos acerca de la sugestopedia que más relevancia tienen para el presente proyecto.

2.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

La sugestopedia también ha sido tema de exploración para académicos e investigadores sudamericanos interesados en descubrir cómo ésta puede contribuir a optimizar la didáctica de inglés como lengua extranjera; así lo revela un artículo publicado por la Universidad Central de Venezuela en el 2002 titulado: *La Sugestopedia de Lozanov: Sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras*⁵, en el cual se presenta una revisión documental de la Sugestopedia de Georgi Lozanov presentada en 1978 ⁶ en la que se incluye su fundamentación teórica y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho artículo propone un modelo de enseñanza para lenguas extranjeras que consta de lo siguiente: actitud dinámica, cálida y tranquila del maestro, utilización de ejercicios de relajación mental y física, un ambiente placentero y carente de tensión en el que se proteja la autoestima del aprendiz e incorporar el uso de diversos tipos de música, juegos didácticos, técnicas de relajación, presentación global de contenidos etc.

⁵ ROMERO, Gladys y GONZÁLES, Jorge. La Sugestopedia de Lozanov: Sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Docencia Universitaria*, III. 2002. p. 10-35.

⁶ Ibid., p. 11

El texto también estipula las fases de desarrollo de una clase de idiomas las cuales son: Fase preliminar, desciframiento, sesión de concierto activo, sesión de concierto pseudopasivo y las elaboraciones. En *la fase preliminar*, el maestro busca el relajamiento físico y mental de los alumnos; *el desciframiento* es la parte introductoria del tema de la clase por medio de vivencias, imágenes y otras ayudas visuales que generen expectación y sorpresa; *la sesión de concierto activo* es la etapa donde el interludio musical interviene para apoyar el aprendizaje de los alumnos; *la sesión de concierto pseudopasivo* es una sección de lectura o actividades que se nutren de las TAAS (Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo) y que son igualmente acompañadas de música. Finalmente, *las elaboraciones* son la ejecución o la práctica de lo aprendido en las fases anteriores.⁷

Los autores aseguran que a pesar de los múltiples beneficios que la sugestopedia tiene para el aprendizaje de idiomas, este método no ha recibido el reconocimiento que merece dentro del contexto educativo, ni mucho menos en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Los responsables de la investigación buscaron contribuir con la difusión de la sugestopedia como un valioso sistema holístico y su aplicabilidad en programas de enseñanza de lenguas extranjeras, e incluso en otras áreas del conocimiento. Cabe destacar que el actual anteproyecto sigue las cinco etapas propuestas anteriormente para la planeación de las clases de inglés, con algunas modificaciones y reajustes que fueron necesarios para que las fases sugestopédicas se adecuaran al contexto escolar en el que se trabaja.

Otro trabajo de investigación relacionado con la implementación de la sugestopedia para la enseñanza de idiomas es el de la profesora de la Facultad de lenguas, letras y artes de la Universidad de Orán, Fátima Zohra Yzidi quien indagó acerca de la utilización del método sugestopédico en la

⁷ Ibid., p. 4-7

enseñanza de español como lengua extranjera en Argelia. Zohra Yzidi buscó esclarecer la validez de las prácticas sugestopédicas, en especial el acompañamiento musical como elemento para simplificar el aprendizaje.⁸ Para lograrlo, se expuso a un grupo de 50 estudiantes de Licenciatura en Español a vivenciar de primera mano las prácticas sugestopédicas en el aula, teniendo como base lo siguiente: un cuestionario para conocer las opiniones de alumnos y maestros hacia la música como herramienta didáctica. Los resultados arrojaron que el 80 % del profesorado estaba satisfecho ante la posibilidad de implementar música en las clases, mientras que el 20 % restante argumentó que, según ellos, la música tiene un valor pedagógico mínimo; por su parte los maestros en formación se declararon entusiastas ante la posibilidad de introducir música en sus clases.

Durante cinco meses (tres horas a la semana), se impartieron clases de español como lengua extranjera donde el elemento principal era la música. Se fomentó la lectura y la escritura por medio del análisis de la letra de las canciones de la siguiente forma:

Figura 1. Muestra de una actividad sugestopédica

Actividad n.º 1:

- Tiempo: 90 minutos.
- Participantes: individual o pareja.
- Objetivo: trabajar sobre el significado de los versos añadiendo o quitando una o dos palabras.
- Práctica y desarrollo de la actividad: hemos pedido a los estudiantes que jugaran con las palabras, manipularan algunos versos de canciones españolas modernas, añadiendo o quitando una o dos palabras al verso:

Cantantes	Títulos de las canciones	Versos propuestos
1. Enrique Iglesias	«Loro por tí»	Si no te tengo lloro.
2. Fito Páez	«Vengo a ofrecer mi corazón»	Vengo a ofrecer mi corazón.
3. Alejandro Sanz	«Corazón partido»	Quién me va a curar el corazón partido?
4. Los lobos	«Canción del mariachi»	Soy un hombre muy honrado.

Empezamos con esta actividad porque es la más fácil; el trabajo consiste en cambiar el sentido del verso con una sola palabra, buscando sinónimos y antónimos, y aprender a escribir así estando atento al sentido.

Nombre de la fuente. Trabajo de investigación de Fátima Zohra Yzidi titulado *La sugestopedia: teoría y casos de aplicación*⁹

⁸ ZOHRA YZIDI, Fátima. *La sugestopedia: teoría y casos de aplicación*. Orán: Universidad de Orán, 2007.p. 38.

⁹ *Ibíd.* p. 40.

El estudio evidenció que cuando se introduce música como herramienta didáctica en el aula los alumnos recuperan la motivación, pues ésta mantiene su interés, los relaja y manifiestan mayor receptividad para aprender español. De igual manera, gracias a la actitud flexible y desenfadada de los profesores, los estudiantes se mostraron más empáticos y confiados.

Al evaluar los resultados del estudio se encontró que a pesar de que la música es un elemento desestimado en la enseñanza de idiomas, tiene un gran potencial para favorecer la expresión y la comunicación del alumno. Además, viabiliza un acercamiento más ameno con otras culturas, mejora la comunicación entre estudiantes y docentes, hace las clases más lúdicas y alegres, y libera la ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. Este estudio invita a que se tome la música (instrumental, clásica, vocal etc.) como una poderosa herramienta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Al igual que con los estudiantes de licenciatura en Español de la Universidad de Orán, este anteproyecto también utiliza la música para mejorar y acelerar el aprendizaje de los estudiantes de cuarto de primaria, ya sea para enseñar aspectos ortográficos y gramaticales con la letra de las canciones, o como mero acompañamiento en las cualquiera de las cinco etapas de la clase. (Música clásica o instrumental)

Ahora bien, poniendo a las RGC al servicio de la educación podemos traer a colación una investigación efectuada en el año 1992 en la cual, Pamela Dunston, profesora de literatura en la Universidad de Clemson en Carolina del Sur, USA, buscaba determinar si los organizadores gráficos podrían ayudar a los estudiantes de primaria durante el proceso de comprensión lectora en la clase de literatura. Mediante la elaboración de mapas mentales hechos por la maestra que funcionaban como resúmenes del texto, sus alumnos tenían un contacto previo con la temática de la lectura antes de proceder a realización de

la misma, una vez se analizaban los mapas por alrededor de 10 minutos se procedía a leer.¹⁰

Dunston notó grandes avances al usar esta técnica. Primero, observó que la mayoría de los alumnos lograban comprender con mayor facilidad el tópico del texto en cuestión. Asimismo, eran capaces de retener por mayor tiempo la información que habían leído y asociaban con rapidez ideas y conceptos. Sin embargo, lo más importante que Dunston determinó fue que cuando los estudiantes terminaban la lectura y construían su propio organizador gráfico o RGC tomando como referencia lo que habían leído, el nivel de entendimiento y retención de información aumentaba de forma significativa.

Posteriormente, la maestra de literatura llevó esta técnica a los estudiantes de secundaria. De esta manera ratificó lo que ya había evidenciado con los estudiantes de primaria, pero con este segundo grupo se concluyó que los resultados de comprensión lectora más destacados se obtienen cuando los organizadores gráficos se utilizan de forma asidua en las clases. También determinó la importancia de que los escolares sean instruidos sobre cómo utilizar y elaborar las RGC, porque el proceso se completa cuando el individuo está en capacidad de representar lo que han leído mediante la correcta usanza de una RGC.

La investigación de Dunston es un aporte valioso para este trabajo, ya que pone de manifiesto la versatilidad didáctica de las RGC. En primera instancia, las RGC ayudan a asimilar saberes, ya que por medio de la organización y posterior estructuración de conceptos e ideas en un esquema lógico se facilita

¹⁰ DUNSTON, Pamela. Citado por Villalobos, José. Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura. 1 ed. Barcelona: Narcea, S.A, 2004. p. 3

el traspaso de información de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo. Por otro lado, las RGC son herramientas que pueden ser empleadas igualmente por maestros y alumnos para enriquecer el proceso didáctico dentro del aula, ya sea como estrategias de estudio meta cognitivas, instrumentos para el diagnóstico de saberes y procedimientos evaluativos entre otros usos.

2.2 ANTECEDENTES NACIONALES

En un muy notable intento por acercar a los maestros a la pedagogía desuggestiva, Carlos Alberto Jiménez Vélez; profesor titular de la Universidad Libre – seccional Pereira, Magister en Educación y conferencista, ofreció en su libro: *La inteligencia lúdica: juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación*, una completa explicación acerca de la relación entre la música y el aprendizaje; también elaboró una recopilación teórica de los principios sugestopédicos descritos por Georgi Lozanov en la década de los sesenta, haciendo especial énfasis en los que en su criterio eran los más importantes.

De acuerdo con Jiménez Vélez, *la música, el juego y las artes* son TAAS (Técnicas de Aprendizaje Acelerado y Sugestivo) que mejoran la memoria. No obstante, estas técnicas no tendrían impacto alguno si el estudiante constantemente debe lidiar con episodios de ansiedad, estrés y demás emociones negativas que impiden que el aprendizaje sea desplegado provechosamente. En vista de tales inconvenientes, el catedrático colombiano tomó los cuatro principios sugestopédicos que más contribuyen a subsanar problemas psicosociales, puesto que solo eliminando dichas contrariedades que entorpecen la labor académica es que se podrá acelerar el aprendizaje y mejorar la memoria. Los principios sugestopédicos más productivos son: la alegría y ausencia de tensión, el enlace sugestivo con la reserva de la mente, la unidad del consiente y el inconsciente y aprender con todo el cerebro.

Jiménez Vélez explica lo importante que es el principio de la *alegría y ausencia de tensión* de la siguiente manera:

Podría afirmarse que si el sistema emocional (límbico) se encuentra invadido por tensiones psicológicas, el sistema cognitivo- cognoscitivo no funcionará correctamente. Es por eso que el docente debe relajar a sus estudiantes antes y durante el proceso de aprendizaje. También es necesario el desarrollo de estrategias lúdicas- recreativas apropiadas¹¹.

Por otro lado, el ***enlace sugestivo con la reserva de la mente*** hace referencia a todas aquellas habilidades y talentos que no han sido descubiertos y que podrían ser revelados por medio de enlaces sugestivos como el *impulso exploratorio, la lúdica, la relajación, el material lúdico y un ambiente académico ameno y feliz*. ***La unidad del consciente y el inconsciente*** implica entender el aprendizaje como un proceso total. Es decir, que tanto la organización del salón de clase, la ambientación del aula, la actitud del docente (aspectos periféricos frecuentemente ignorados) tienen tanta influencia, positiva o negativa, como el material y las actividades que se llevan a cabo en clase. Finalmente, desde la sugestopedia, ***aprender con todo el cerebro*** sugiere la estimulación de los dos hemisferios del cerebro. En otros términos, se necesita activar el hemisferio que se encarga del lenguaje, la escritura y el cálculo, (izquierdo) al mismo tiempo que se estimula el hemisferio que se encarga de la imaginación, la creatividad y la fantasía (derecho).

Carlos Alberto Jiménez Vélez asevera que la sugestopedia es una poderosa herramienta de transformación escolar, además de un método que impacta significativa y positivamente en el quehacer académico, psicológico y social de los estudiantes, pues con la ayuda de las TAAS y la adecuada usanza de los principios de Georgi Lozanov, los estudiantes consiguen excelentes resultados a nivel personal, escolar y actitudinal. Cabe señalar que la obra de Carlos

¹¹ JIMÉNEZ VÉLEZ, Carlos Alberto. La inteligencia lúdica: juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación. 1 ed. Bogotá: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO, 2005. p 67. ISBN 978- 958- 20- 0828-8

Alberto Jiménez Vélez es un texto que guía el desarrollo del actual anteproyecto, ya que durante el desarrollo de las clases de inglés en el Colegio Marco Tulio Fernández se quiere poner en práctica los cuatro principios sugestopédicos expuestos por Jiménez Vélez para ayudar a los estudiantes a liberarse de tensiones psicológicas que les imposibilitan la producción de aprendizajes significativos.

A nivel investigativo, varias son las universidades colombianas que han publicado artículos acerca de los antecedentes y aplicaciones de la sugestopedia en diversas áreas del conocimiento; este es el caso de la Universidad del Valle y la profesora Gilma Matallana de Vizcaíno, quien en 1991 publicó un artículo en la Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de dicho centro educativo titulado: *La sugestopedia: una opción metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras*. En esta publicación, Matallana de Vizcaíno se arriesgó a proponer la estructuración y organización de una clase sugestopédica para lenguas extranjeras, haciendo hincapié en que la principal labor del “sugesto-pedagogo” es gestionar el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado con la ayuda de material lingüístico llamativo y apropiado acoplado con actividades lúdicas que, en teoría, contribuyen a practicar y fijar los contenidos. En palabras de Matallana de Vizcaíno:

“Mediante la orientación del fenómeno sugestivo, la sugestopedia busca adelantar un aprendizaje lingüístico tres veces más rápido y eficaz que de costumbre, un completo desarrollo que valoriza la vida privada y profesional de los alumnos, una gran motivación, no sólo para aprender, sino para continuar con la práctica de la lengua extranjera, ya que la sugestopedia no se puede ver como un fin, sino como un punto de partida”¹².

La autora subraya que el maestro es libre de diseñar su propio plan de clase, el cual debe ser seguido rigurosamente, cerciorándose de registrar los progresos

¹² MATALLANA DE VIZCAÍNO, Gilma. La sugestopedia: una opción metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras. En: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. No. 18 (Mayo; 1991) ISSN 0120-3479

académicos y vigilando que en ningún momento del proceso se pierda la participación y la libertad de expresión de los alumnos.

La propuesta concluye afirmando que el método sugestopédico es propicio para perfeccionar las competencias comunicativas, debido a que se ha constatado que el aprendizaje se alcanza en un periodo de tiempo más corto en comparación con otros métodos. Finalmente se puntualiza que al poner atención en las inquietudes y necesidades del estudiantado, el sugestopedago incrementa substancialmente las posibilidades de éxito académico de los escolares a su cargo. Los planteamientos de Matallana de Vizcaíno son trascendentales para la estructuración de la investigación en cuestión, ya que fue ella quien presentó por primera vez una propuesta donde la sugestopedia era el método elegido para enseñar inglés en Colombia. A pesar de que la propuesta no obtuvo el reconocimiento suficiente para llegar a ser permanente, si amerita su mención en este documento, puesto que es un texto inaugural que instruye a todos los docentes de inglés colombianos que desean servirse de los postulados de la pedagogía desuggestiva para desarrollar sus clases.

Por otro lado, en la década de los noventa el periódico El Tiempo dio a conocer un artículo cuyo encabezado era: *Supermemoria y Superaprendizaje*¹³. En aquella oportunidad el columnista manifestó que la sugestopedia era una pedagogía científica optimista que estimulaba la inteligencia, la afectividad y la emotividad. Adicionalmente, se mencionaron los seis principios pedagógicos en los que se apoya el sistema sugestopédico, estos principios son: la infantilización, la desescolarización, la entonación, el ritmo, la seudopasividad y la autoridad. No obstante, el mayor aporte del artículo para con esta investigación es que en él se mencionan los convenios de difusión de la sugestopedia en colegios, universidades, fondos, cooperativas, entidades del Estado y la empresa privada llevados a término por

¹³ NULLVALUE. Supermemoria y Superaprendizaje. En: El Tiempo, Bogotá (24 de mayo, 1999) [En línea]. < <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-877834> > [citado el 21 de enero de 2015]

la empresa Koe Corporation; una compañía con presencia en Bogotá, Medellín, Montería y Cartagena que presta el servicio de cursos de inglés presenciales y online con la asistencia del método Fast and Easy basado en los principios de la pedagogía desuggestiva de Georgi Lozanov.

A nivel nacional ha sido *Koe Corporation* la encargada de materializar los principios de la sugestopedia en la educación colombiana. A pesar de que el método *Fast and Easy* no sigue en un 100% los postulados sugestopédicos de Lozanov, si se apropia de algunos de ellos como la ausencia de tensión y los estímulos periféricos positivos. Koe Corporation también se han puesto a la tarea de formar profesores de inglés en el método *Fast and Easy* con el objetivo de que éstos puedan ponerlo en práctica en su ejercicio docente. Es una realidad que el método Fast and Easy para aprender inglés no maneja en su totalidad los estamentos de la pedagogía desuggestiva. Sin embargo, es viable para este proyecto hacer uso de algunas de sus técnicas para enriquecer o complementar las clases sugestopédicas que se efectúen con los estudiantes de cuarto de primaria.

2.3 ANTECEDENTES LOCALES

En el año 2011 la Revista Magis* dio a conocer una investigación realizada en La Universidad Javeriana de Colombia a cargo de Juan Manuel Muñoz, Antonio Ontoria y Ana Molina, titulada: *El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento*. El objetivo del estudio era simple: registrar el impacto que tienen los mapas mentales en la construcción de significados; dicha investigación se realizó con 140

universitarios de la Titulación de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria por alrededor de un año.¹⁴

En las primeras etapas de la investigación se hizo evidente el desconocimiento del uso y elaboración de los mapas mentales por parte del estudiantado. Por consiguiente, los investigadores tomaron la determinación de dedicar las primeras clases del curso a enseñar a construir mapas mentales y mapas conceptuales. Posteriormente se dispuso a abordar los temas propios de la asignatura. El tiempo que tomaron los estudiantes para obtener un nivel de dominio positivo, tanto de la elaboración de los mapas como de las temáticas trabajadas en ellos fue de un cuatrimestre. En el cuatrimestre precedente se trabajó de la misma forma que en los meses anteriores, pero añadiendo nuevos temas y teniendo plena conciencia de los avances y limitaciones de los universitarios mientras estudiaban con las RGC. Al final del programa, Juan Manuel Muñoz, Antonio Ontoria y Ana Molina presentaron las siguientes conclusiones:

- a. Elaborar estructuras cognitivas con mapas mentales implica el desarrollo de procesos cognitivos avanzados que solo se logran estructurando idóneamente el pensamiento.

- b. El mapa mental estimula la imaginación y, en consecuencia, fomenta el pensamiento creativo y la memorización.

(*) La *Revista Magis* es una prestigiosa revista internacional de investigación en educación. Disponible en español, francés, portugués e inglés.

¹⁴ MUÑOZ-GONZÁLEZ, Juan Manuel; ONTORIA-PEÑA, Antonio; MOLINA-RUBIO, Ana. El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* [En línea] 2011, 3 (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 20 de febrero de 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734006>> ISSN 2027-1174

c. El uso del mapa mental como estrategia de aprendizaje grupal fomenta la socialización de los conocimientos y el trabajo colaborativo.

d. El trabajo con mapas mentales conlleva la autoconciencia de los procesos vividos en la experiencia de aprendizaje, es decir, la meta cognición.

e. El mapa mental es una técnica que permite sintetizar la información básica que se recibe desde los distintos medios de comunicación y se consolida como una estrategia para facilitar y potenciar el aprendizaje durante toda la vida.

Como quedó demostrado en la investigación de Juan Manuel Muñoz, Antonio Ontoria y Ana Molina, para tener éxito en la construcción de conocimientos por medio de una RGC los maestros no solo deben instruir al estudiantado en la elaboración de las mismas, sino también establecer lo que el estudiante *sabe* y lo que *desconoce*, además de determinar sus capacidades y falencias lingüísticas. De esta forma los aprendices estarán en capacidad de hacer un buen uso de las RGC para aprender inglés, puesto que conocer la practicidad y el correcto funcionamiento de cada *Representación Gráfica del Conocimiento* simplifica la gestación de aprendizajes significativos de cualquier área del conocimiento.

A pesar que las destrezas orales son difíciles de desarrollar y que disminuir los índices de ansiedad es todo un desafío para los maestros de lenguas, existen procedimientos que prometen “modificar” la actitud del estudiante y por ende aminorar los sentimientos asociados a la misma. En un intento por analizar la relación entre la “ansiedad social” y los procesos de modificación cognitiva que afecta la producción oral en inglés, una pareja de estudiantes de Licenciatura en Humanidades e Idiomas, en cabeza del Especialista en informática Educativa y Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, Mauricio Esteban Buitrago, desarrolló una investigación que buscaba favorecer la producción oral en inglés de un grupo de estudiantes

de básica primaria de un colegio público de Bogotá, modificando los niveles de *ansiedad social* que éstos mostraban.

Robert I. Watson y Henry Clay Lindgren, autores del libro *Psicología del niño y el adolescente* (1991) afirman que la *ansiedad social* es “una sensación de incomodidad exagerada que presentan algunas personas antes situaciones sociales de la vida cotidiana como hablar en público o relacionarse con los demás”¹⁵. Según los autores, es posible modificar los niveles de ansiedad social que perjudica la expresión oral en lengua inglesa poniendo en marcha los tres elementos propuestos por el psicólogo cognitivista Rumano-israelí *Reuven Feurstein* en su teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC); dichos elementos son: el *aprendizaje mediado*, el *Programa de Enriquecimiento Instrumental* (PEI) y *las experiencias de aprendizaje mediado*.

Para poner a prueba los principios y la efectividad de la teoría de la MEC en la reducción de la *ansiedad social*, los investigadores delimitaron un *grupo experimental* (estudiantes de cuarto grado) con el cual se utilizaron los elementos de la MEC citados previamente, y un *grupo de control* (estudiantes grado quinto) que no fue expuesto a tales elementos. Para evidenciar cambios en los niveles de ansiedad social del grupo experimental que sí trabajó con los elementos de la MEC, en oposición a los niveles de ansiedad del grupo de control que no tuvo contacto con los postulados de la teoría de Reuven Feurstein, los autores realizaron una *prueba de ansiedad social* recomendada por la Asociación Americana de Psiquiatría en su manual DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) cuyo propósito es diagnosticar y proveer tratamiento a gran variedad de trastornos mentales.

¹⁵ WATSON, Robert; LINDGREN, Henry Clay. *Psicología del niño y el adolescente*, citado por BUITRAGO, Mauricio; CASTRO, Ángela; HERRERA, Jheimy. La modificabilidad estructural cognitiva y su uso en la ansiedad social que afecta la producción oral en inglés. *En*: Revista Interacción. Universidad Libre. Octubre, 2013. Vol. 12, p. 97.

Inicialmente, se efectuó la prueba de ansiedad DSM con los dos grupos y se comprobó que en ambos los estudiantes tenían altos índices de ansiedad, lo que los ubicaba en el nivel 4 del test; cabe aclarar que el grupo experimental superaba levemente al grupo de control. Después de la intervención pedagógica en donde el grupo experimental fue expuesto al *aprendizaje mediado*, el *Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)* y *las experiencias de aprendizaje mediado*, a diferencia del grupo de control que continuo con las practicas académicas tradicionales; se volvió a realizar la prueba de ansiedad con los dos grupos y se observó que los estudiantes del grupo experimental habían reducido su ansiedad a los niveles 2 y 3, mientras que el grupo de control se mantuvo en el nivel 4. En síntesis, de la intervención pedagógica se obtuvo que el empleo de los elementos básicos de la MEC si ayuda a reducir la ansiedad social y por ende mejorar en la expresión oral de los estudiantes. También se constataron cambios positivos en la actitud del estudiante (componente afectivo) frente al aprendizaje del inglés en la mayoría de los estudiantes participantes.¹⁶

La precedente investigación sirve para apoyar la premisa que es posible disminuir la ansiedad por el idioma extranjero y mejorar la producción oral si se emplean metodologías que se concentren en subsanar los conflictos internos del estudiantado, a la par que trabajan y fortalecen las habilidades comunicativas; tal y como lo hace la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feurstein, o la sugestopedia de Georgi Lozanov.

¹⁶ Ibid., p. 103-106

3. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad hablar inglés es imperativo para sobresalir en el ámbito laboral y académico; razón por la cual los estudiantes colombianos se ven expuestos al estudio de este idioma desde los primeros años de vida escolar. No obstante, la evidencia nos revela que incluso cuando éstos pasan más de diez años estudiando inglés, al terminar el último grado de bachillerato su desempeño en el idioma extranjero sigue siendo bastante limitado, situación que les restringe las oportunidades de progreso.

Una evaluación realizada por la firma internacional de educación *Education First**, EF en el año 2013, puso en manifiesto que en cuanto al manejo de lengua inglesa, Colombia es uno de los países con el desempeño más deficiente, seguido de Panamá, Arabia Saudí, Tailandia y Libia. Para el año 2015 una nueva evaluación efectuada reveló que las circunstancias no han variado mucho, pues en el presente el país continúa en el grupo de los países con menor dominio del inglés en el mundo (puesto 57 de 70 países evaluados).¹⁷

Por otro lado, un artículo del diario El Espectador titulado: *El inglés, una de las principales barreras para el intercambio internacional*, expuso que la falta de manejo en inglés, sumada a factores socioeconómicos como la pobreza y la desigualdad, limita el acceso de los estudiantes colombianos a becas y cursos en el exterior. De acuerdo con Nataly Guerrero, asesora de *Education USA del Centro Cultural Colombo Americano* de Cali, solo el 38 % de los estudiantes

(*) EF Education First es una compañía internacional de educación que se especializa en la enseñanza de idiomas en el extranjero. Actualmente cuenta con más de 400 escuelas localizadas en más de 50 países.

¹⁷ PORTAFOLIO. Colombia se raja en inglés. Bogotá D.C. (6, noviembre, 2013) [En línea] Disponible en: < <http://www.portafolio.co/portafolio-plus/colombia-se-raja-ingles> >

colombianos tiene un nivel básico de inglés y un 2 % de los bachilleres del país cuenta con competencias bilingües avanzadas.¹⁸

Los precedentes hechos obligaron al Ministerio de Educación Nacional, en cabeza de la ex Ministra de Educación Cecilia María Pérez White, (2002-2010) a crear el *Programa Nacional de Bilingüismo* que busca: “*formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables*”.¹⁹ Más tarde, en el año 2014, la también ex Ministra de Educación María Fernanda Campo Saavedra presentó el plan *Colombia, Very Well*, que articulado con el *Programa Nacional de Bilingüismo*, pretende lograr que para el año 2025 Colombia llegue a ser el país suramericano con el mejor nivel de inglés.

A raíz de lo anterior se hizo pertinente iniciar un proyecto investigativo que de la mano con los Estándares Básicos de Competencia en lenguas Extranjeras: Inglés y el plan *Programa Nacional de Bilingüismo*: fomenta la producción de aprendizajes significativos, mejore la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística (expuestas en los estándares) y ayude a subsanar las dificultades psicosociales que se interponen en la asimilación de conocimientos en lengua inglesa.

Este proyecto puede ser de gran utilidad para la comunidad educativa del Colegio Marco Tulio Fernández, porque representa una alternativa viable y novedosa en la enseñanza del inglés que no involucra casi ninguna

¹⁸ AGENCIA DE NOTICIAS UNIVERSIDAD NACIONAL. El inglés, una de las principales barreras para el intercambio internacional. Bogotá: El Espectador, 2014. s.d. [En línea] Disponible en: < <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-ingles-una-de-principales-barreras-el-intercambio-in-articulo-511399>>

¹⁹ MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Los estándares en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo. (2006) 6 p. Disponible en: < http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_3.pdf>

herramienta tecnológica, debido a que ni la pedagogía desugestiva, ni las RGC precisan de la intervención masiva del factor digital. Asimismo, se podría aportar en la ampliación de las bases teóricas existentes acerca de la sugestopedia, pues con la vinculación a las Representaciones Gráficas del Conocimiento es factible que salgan a la luz nuevos datos e información susceptible de ser teorizada.

Si bien es cierto, valerse de las RGC para enriquecer el proceso didáctico de lengua inglesa es una idea que no ha sido ampliamente explotada, si se tiene certidumbre de que éstas son excelentes herramientas visuales en la didáctica de cualquier tópico, debido a que ayudan a procesar, organizar, priorizar, retener y recordar nueva información más fácilmente. Entre las RGC más conocidas se pueden mencionar a los mapas conceptuales, mapas mentales, organigramas, líneas de tiempo, diagramas de causa efecto etc. las cuales han servido como instrumentos didácticos para simplificar el proceso de asimilación de saberes. Con esto en mente, el presente proyecto educativo también propone que las RGC sean incluidas dentro de las *Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (TAAS)**, -como se les conoce a las herramientas didácticas propias de la sugestopedia- de esta manera quedaría establecido el punto de convergencia entre la pedagogía desugestiva y las RGC.

Incorporar a las RGC dentro de las TAAS podría fomentar la construcción de aprendizajes significativos en lengua inglesa, porque con éstas se focalizan los esfuerzos cognitivos únicamente en los conceptos esenciales de un tema, consiguiendo que la adquisición de conceptos e ideas se abrevie, lo que resulta pertinente, pues la interiorización de los elementos gramaticales y lexicales son los que más dificultades producen en los aprendices de inglés.

(*) Se entiende por Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (TAAS) a las técnicas sugestopédicas que mejoran la memoria, activan ambos hemisferios cerebrales y aceleran el proceso de aprendizaje tales como la música, las actividades lúdicas y las artes.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los efectos que tienen las Representaciones Gráficas del Conocimiento y la sugestopedia en la gestación de aprendizajes significativos en lengua inglesa de los estudiantes de cuarto de primaria de la IED Colegio Marco Tulio Fernández?

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Establecer los efectos que tienen las Representaciones Gráficas del Conocimiento y la sugestopedia en la gestación de aprendizajes significativos en inglés de los estudiantes de cuarto de primaria de la IED Colegio Marco Tulio Fernández.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Delimitar la influencia que tiene la pedagogía desuggestiva (sugestopedia) en la adquisición de aprendizajes significativos en lengua inglesa.

Determinar el impacto que tienen las Representaciones Gráficas de Conocimiento como Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (TAAS) en la gestación de aprendizajes significativos.

Documentar los hallazgos investigativos producto de la intervención pedagógica con el fin de complementar la información existente acerca de las Representaciones Gráficas del Conocimiento y la sugestopedia al servicio de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

6. MARCO TEÓRICO

Con el fin de tener mayor dominio de la situación estudiada en el presente proyecto investigativo, es preciso aclarar algunos conceptos relacionados con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, la sugestopedia o pedagogía desugestiva del psicopedagogo búlgaro Georgi Lozanov y las Representaciones Gráficas del Conocimiento (también conocidas como organizadores gráficos). A continuación se presenta un cuadro que ilustra todas las temáticas abordadas en este documento y que sirven para apoyar teóricamente el trabajo de investigación.

Cuadro 2. Temáticas abordadas en el marco teórico

TEMAS	SUBTEMAS
CONCEPCIÓN MODERNA DEL APRENDIZAJE HUMANO	Diversas concepciones sobre lo que significa aprender.
TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL	¿Cómo propiciar aprendizajes significativos en el aula? Ventajas del aprendizaje significativo sobre el aprendizaje memorístico.
LA SUGESTOPEDIA	Barreras psicosociales, medios sugestivos y Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (TAAS). Ambiente sugestopédico. Modelo de enseñanza sugestopédica de lenguas extranjeras de Lozanov. Teoría de la carga cognitiva y la ansiedad por el idioma extranjero. La ansiedad y su impacto en la expresión oral. La sugestopedia para combatir la sobrecarga cognitiva en los aprendices de inglés.
REPRESENTACIONES GRÁFICAS DEL CONOCIMIENTO (RGC)	Aprendizaje significativo por medio de las RGC. Tipos de RGC. Teoría de los esquemas y las RGC. Teoría de la codificación dual y las RGC como Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (TAAS).

Fuente. Elaboración original de los autores

6.1 CONCEPCIÓN MODERNA DEL APRENDIZAJE HUMANO

A lo largo de la historia, la percepción que se tiene de *aprender* ha sido objeto de infinidad de variaciones. La situación histórica, las condiciones socioculturales y la perspectiva de infinidad de autores han influido significativamente en la construcción del concepto. No existe una definición universalmente aceptada. Sin embargo, hoy por hoy, es posible encontrar puntos de unión entre las diferentes concepciones de dicho término.

Peter Jarvis, profesor de la Universidad de Surrey en el Reino Unido, y fundador del *International Journal of Lifelong Education*, asevera en su libro titulado *Universidades Corporativas: Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*, que la definición actual más acertada que se tiene de aprendizaje es la de: “*Un proceso individual, en donde el sujeto interpreta y transforma la experiencia en conocimientos, destrezas, actitudes, valores, creencias, emociones y sensaciones*”²⁰.

Desde una postura cognitivista, el aprendizaje humano es un proceso que dura prácticamente toda la vida, por el cual una persona sufre cambios relativamente permanentes en sus competencias en todas las dimensiones, a partir de su interacción con el medio físico y sociocultural, luego de logrado el aprendizaje, el sujeto está preparado para sentir, saber y hacer algo que antes no era capaz.²¹

²⁰ JARVIS, Peter. *Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: NARCEA Ediciones, 2001. p. 73.

²¹ BONVECCHIO, Mirta. *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2006.p.13.

De acuerdo con Anita Woolfolk, autora del libro *Psicología Educativa*, el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en los conocimientos o la conducta de un individuo; el cambio puede ser deliberado o involuntario, para mejorar o para empeorar, correcto o incorrecto, consciente o inconsciente. Para que se considere aprendizaje, el cambio debe ocurrir producto de la experiencia, por la interacción de una persona con su entorno²².

Otra definición reciente de aprendizaje la ofrece Juan Fernando Bou Pérez en su libro *Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula*. Según Bou Pérez, el aprendizaje es un conjunto de pasos que da un individuo para adquirir un determinado conocimiento, ya sea un concepto, un conocimiento o una actitud. En el proceso, el sujeto adquiere nuevas competencias, recursos, y cualidades que le facilitan alcanzar sus objetivos personales²³.

Es oportuno afirmar que aprender implica un cambio psíquico duradero que se refleja en las nuevas habilidades y actitudes que un individuo interioriza gracias a las experiencias vividas. Asimismo, las nuevas sapiencias adquiridas le servirán a lo largo de la vida para desenvolverse en las situaciones y contextos con los que pueda tener contacto en el presente y futuro.

6.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL

Los estudios del psicólogo y pedagogo David Ausubel responden muy bien a las preguntas cómo aprenden y por qué no aprenden los seres humanos. Su teoría del aprendizaje significativo es más bien un modelo explicativo de lo que ocurre en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para Ausubel, el aprendizaje

²² WOOLFOLK, Anita. *Psicología educativa*. Ohio: Universidad del Estado de Ohio, s.f. p. 4.

²³ BOU PÉREZ, Juan Fernando. *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Editorial club universitario, s.f. p. 75.

es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la conducta cognitiva del individuo y que debe ser relevante si en verdad se desea aprender. Dicho de otro modo, la información debe tener significancia o un grado de importancia para el alumno; si para el estudiante ésta carece de sentido, no podrá “anclar” conocimientos previos con los que intenta obtener y todo quedará olvidado rápidamente.²⁴

Para alcanzar un aprendizaje significativo se deben atravesar una serie de procesos que comienzan en la niñez y se extienden a lo largo de la vida adulta. En los primeros años de vida un ser humano aprende *representaciones*; es decir, palabras que representan objetos reales dotados de significado (mamá, papá, pelota); sin embargo, aún no se posee la capacidad de organizar estas representaciones en categorías generales. Más adelante, a partir de experiencias concretas, por recepción o por descubrimiento, los individuos comienzan a formar y diferenciar categorías complejas (Ej. Carro es una palabra que sirve para denominar a una gran cantidad de tipos de automóviles) y adquieren la capacidad de comprender conceptos abstractos como “gobierno”, “país”, “mamífero” etc. Por último se aprende a constituir *proposiciones*, con las que se puede afirmar o negar algo, expresar opiniones o ideas, manifestar deseos, intenciones y demás. Las representaciones, categorías y proposiciones dan origen a nuevos *conceptos* que podrán ser integrados en una conciencia cognitiva remota conformada por todos los juicios, ideas, concepciones y nociones que han sido configuradas a lo largo de la vida.²⁵

Ausubel llama a los conocimientos previos existentes en la conciencia cognitiva *conceptos inclusores*. Estos conceptos son susceptibles a

²⁴ AUSUBEL. Op. cit; p. 22

²⁵ AULANEO. Definiciones y tipo de aprendizaje significativo [En línea] <<http://aulaneo.wordpress.com/teorias-y-tecnicas-de-aprendizaje/teoria-del-aprendizaje-significativo-de-david-ausubel/definiciones-y-tipos-de-aprendizaje-significativo/>> [citado en agosto 2014].

transformarse y crecer, siempre y cuando la información nueva sea significativa para el sujeto. Si la información no tiene sentido, el individuo se verá en la forzosa necesidad de recurrir a la *memorización arbitraria*; en consecuencia, no se producirá un aprendizaje significativo ya que el anclaje de *lo viejo y lo nuevo* no está presente. Los inclusores comienzan a acumularse desde los primeros años de vida; cuando se está aprendiendo a hablar, el niño también inicia su proceso de formación y asimilación de conceptos los cuales deberá ser capaz de relacionar con unos más complejos mientras que crece y se desarrolla.

Los conceptos deben estar organizados por grados de significancia y por viabilidad de anclaje, de esta manera serán más fáciles de asimilar y podrán ser aplicados cuando se requieran. Una vez se han adquirido nuevos conocimientos, los *inclusores* o conceptos son transformados, pues al añadir nuevas conceptualizaciones, el inclusor se ve complementado y mejorado, generando estructuras cognitivas más completas y sólidas. En la organización jerárquica de conceptos, el maestro debe en primer lugar, presentar la información general, a la cual poco a poco se irán añadiendo elementos más complejos y detallados.

6.2.1 ¿Cómo propiciar aprendizajes significativos en el aula?

En la gestación de aprendizajes significativos los maestros deben procurar hacer de la enseñanza una experiencia enriquecedora, sugerente, atractiva y sobretodo relevante. Un estudiante nunca tendrá la oportunidad de aprender significativamente si no está familiarizado con el tema de la clase o piensa que la información es abrumadora, tediosa o “demasiado compleja. Para quien estudia memorizando conceptos que no comprende plenamente, aprender es una labor monótona que se asume por obligación, a esta condición se le denomina *disonancia cognitiva*; es decir, adquirir arbitrariamente

(memorizando) conceptos sin generar estructuras cognitivas sólidas y duraderas.

Que un maestro crea que lo que enseña es relevante no es garantía para que su estudiante también lo haga; no obstante, los educadores pueden ayudar a sus estudiantes a descubrir la relevancia de los contenidos por medio de debates en donde se discutan las siguientes interrogantes: ¿para qué me sirve esto?, ¿Es importante?, ¿Encuentro interesante el tema?, ¿Dónde puedo aplicar lo aprendido?, también se pueden elaborar mapas para simplificar el entendimiento, usar experiencias familiares o personales y ligarlas con el tema de la clase, y socializar preguntas, opiniones e inquietudes al finalizar cada sesión.

Por otro lado, es importante tener en cuenta las emociones que concurren en el estudiante, pues éstas también tienen impacto en el aprendizaje. Las emociones son componentes importantes en la elaboración de significados, según Gladys Villarroel Rosende, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha (Chile):

Las emociones y en especial los afectos a nivel del desarrollo humano, son indispensables para el aprendizaje, pues, los abrazos, el calor, los gestos, los halagos, los silencios y en especial el contacto directo, son esenciales. Si no existen emociones positivas como el amor, el afecto, el sentido del humor en los procesos del aprendizaje, no existe sinergia entre lo cognoscitivo y lo emotivo dificultando los procesos creativos y de socialización. Las evidencias, nos sugieren que nuestros niños deben de crecer en una relación emotiva, de total aceptación y esto sólo se hace a través del amor y del afecto. Los procesos emocionales a temprana edad son indispensables, no sólo para que el niño crezca sano, sino que dichas interacciones sociales fortalecen los procesos neuronales, originando de esta forma, una potenciación de los procesos psicológicos superiores como son: la memoria, el aprendizaje, la percepción y el pensamiento de alto nivel.²⁶

²⁶ VILLARROEL ROSENDE, Gladys. Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de educación básica rural. En: Revista Digital Rural, Educación, cultura y desarrollo rural. N°4 (Enero; 2005); 2-3p. ISSN 0717-9898 [En línea] < <http://www.revistaerural.cl/eya.pdf> >

En esta medida, dentro del aula de clase se deben provocar *emociones productivas*; para lograrlo el docente necesita proyectar tranquilidad, confianza y dinamismo con el objetivo de que sus estudiantes asuman la misma actitud y estén más dispuestos o abiertos a aprender. Asimismo, la sorpresa y la novedad deben hacer presencia constante, de esta forma los niños percibirán que estudiar es sinónimo de explorar y descubrir. Finalmente, a través de proyectos ambiciosos, interesantes y realizables en donde los colegiales hagan uso de las habilidades adquiridas, los profesores pueden enseñar a sus estudiantes a pensar en grande. Pensar en grande requiere que el estudiante se cuestione acerca de lo que sabe y busque los medios para sacar beneficio de ello a corto, mediano o largo plazo.

Los aprendizajes significativos son individuales, debido a que cada sujeto otorga un nivel de importancia y establece diferentes tipos de conexiones entre lo que sabe y lo que intenta aprender. Por tanto, es factible considerar que el estudiante aprendió significativamente si cumple con cinco condiciones:

- a. Definir, ejemplificar y explicar con elementos de su realidad un concepto, palabra, idea, situación etc.
- b. Encontrar similitudes o nexos entre lo que sabía y lo que está tratando de aprender.
- c. Utilizar recursos alternos como mapas, gráficos, colores, sonidos y sensaciones para facilitar la asimilación de información, en vez de recurrir a la memorización.
- d. Retener la información en la estructura cognitiva por un periodo de tiempo extenso en la memoria de largo plazo.
- e. Demostrar mejorías en su desempeño comunicativo en lengua inglesa (hablar, leer, escribir y escuchar) en términos de confianza, claridad, pertinencia y congruencia de acuerdo con su edad y nivel de formación.

6.2.2 Ventajas del aprendizaje significativo sobre el aprendizaje memorístico

Según Ausubel, el aprendizaje significativo aventaja considerablemente al aprendizaje memorístico porque, a diferencia de la memorización, la articulación consciente de información:

a. Facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos significativamente, el aprendizaje significativo produce modificación de la estructura cognitiva del alumno mediante reajustes de la misma para integrar la nueva información.

b. Produce una retención más duradera de la información. La nueva información es relacionada con la pretérita, luego es depositada en la memoria a largo plazo.

c. Es personal, ya que la significación de los aprendizajes de un alumnos determinado depende de sus propios recursos cognitivos (conocimientos previos y la forma en cómo se organiza en su estructura cognitiva).

d. Incorporación de los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva de forma sustantiva, NO arbitraria.

e. Constituye el aprender a aprender, el alumno es capaz de adquirir aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, de elaboración y de organización de la información, así como el proceso interno de planificación, regulación y evaluación de la propia actividad.

6.3 LA SUGESTOPEDIA

La esencia del método sugestopédico del psicopedagogo bulgaro Georgi Lozanov radica en dotar de estímulos periféricos positivos al estudiante, de tal manera que éste sea capaz de descubrir talentos ocultos, superar **barreras**

psicosociales, y activar ambos hemisferios cerebrales para aprender más rápidamente; Lozanov argumenta que solo hasta que el sujeto se libere de las barreras psicosociales podrá tener un auténtico aprendizaje. Un estudiante no solo enfoca su atención en la lección presentada en la clase; en este espacio también se presentan sugerencias externas (*percepciones periféricas*) que, aunque no están directamente implícitas en el proceso de aprendizaje, si pueden influenciar, positiva o negativamente la asimilación de nuevos conocimientos. Dichas sugerencias pueden ser: La música, el ambiente de clase, la actitud del maestro, el juego y la relación estudiante- maestro, las cuales impactan positiva o negativamente en la conciencia y la fijación de la atención al realizar determinada tarea.

6.3.1 Barreras psicosociales, medios sugestivos y TAAS

Identificar las *barreras psicosociales* o *las sugerencias negativas* de los estudiantes es la primera tarea que todo sugesto-pedagogo debe emprender, pues es a través de este proceso de indagación y delimitación de sugerencias perjudiciales que se logran establecer los procedimientos necesarios para ayudar a “armonizar” algunos de los conflictos psicosociales que dificultan aprender significativamente; dicho de otro modo, al reconocer y tratar de superar las barreras psicosociales que condicionan la conducta y la receptibilidad cognitiva de los aprendices, se incrementan las posibilidades de mejorar y acelerar su aprendizaje.

Tal y como lo explica Lozanov, las barreras psicosociales pueden ser de orden *ético-moral* si un estudiante aprende algo que va en contra de sus principios morales, políticos o religiosos; *crítico-lógico* cuando se producen sentimientos de frustración o rechazo al toparse con contenido difícil de entender; poco razonable o sin aparente lógica; y *afectivo* si el estudiante revela miedo, ansiedad o inseguridad frente a algún aspecto de la clase, al relacionarse con sus pares o al manifestar sus ideas u opiniones. Estas barreras se traducen en

mala disposición para aprender, introversión, agresividad, falta de iniciativa, poca motivación, mal rendimiento académico y en el peor de los casos, fracaso escolar.

Los maestros pueden pensar que la armonización de las barreras de todos los estudiantes a su cargo es una labor ardua e incluso irrealizable. No obstante, el método sugestopédico ofrece unos **medios sugestivos** y unas Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (**TAAS**) que trabajadas holísticamente en el aula de clase fortalecen la autoestima, estimulan la creatividad, potencian los talentos, ayudan a descubrir habilidades ocultas y hacen más rápido y efectivo el aprendizaje del estudiantado, sin importar cuan complejas sean las barreras a armonizar.

Hay cinco *medios sugestivos* que tienen gran predominio en la educación sugestopédica. Para Lozanov, estos medios deben ser utilizados de manera conjunta con las TAAS con el fin de alcanzar el éxito en el proceso de aprendizaje, dichos medios son:

- **La autoridad del maestro:** se requiere que el docente tenga pleno dominio del contenido de la asignatura e incentive un ambiente académico ameno. La actitud del maestro impacta directamente en la motivación y la disposición que los estudiantes tienen por aprender. Así pues, éste debe ser una persona dinámica, elocuente y transmitir seguridad.
- **Infantilización:** aprender de la misma manera como un niño lo haría, se debe incentivar la curiosidad, la participación, el descubrimiento y aplicar herramientas lúdicas como el juego, el canto, el baile y las experiencias significativas.

- **Plano dual:** son las actitudes del profesor percibidas por los alumnos, elementos como los gestos, el tono de la voz, la postura entre otras, pueden afectar positiva o negativamente a un estudiante.
- **Ritmo y entonación:** con la entonación nos referimos al tono de la voz que usa un maestro para dirigirse a un alumno, ésta tiene el poder crear una atmosfera afectiva y estable o un ambiente hostil y discrepante, dependiendo el modo en cómo se emplee. El ritmo se relaciona con la música que acompaña una sesión de clase, igualmente al modo en que un docente modula su voz para generar expectación, suspenso o intriga en sus estudiantes. También se recomienda incluir acompañamientos musicales de compositores clásicos como Beethoven, Chopin, Vivaldi, Mozart etc. durante las clases, para mejorar el ambiente académico e incrementar la receptibilidad cognitiva de los estudiantes.
- **Concierto pasivo:** en el concierto pasivo se trata al estudiante como si fuera una asistente a un concierto de música, el maestro debe mantener una actitud activa para lograr captar y mantener la atención del estudiantado, tal y como lo haría el director de una orquesta filarmónica.

En cuanto a las TAAS, originalmente se reconocían *el juego, la música y las artes* como las técnicas principales de la sugestopedia; sin embargo, éstas son demasiado generales y no dan cuenta de los procedimientos a seguir para aplicarlas. Por tal motivo, estas técnicas fueron replanteadas por los investigadores del actual proyecto, procurando respetar la esencia de las TAAS postuladas originalmente por Lozanov en los años sesenta. A continuación se presenta un cuadro que explica en detalle estas técnicas.

Cuadro 3. TAAS empleadas en la sugestopedia

NEURÓBICA O GIMNASIA CEREBRAL	Técnica que propicia nuevas conexiones neuronales, el trabajo integral de ambos hemisferios cerebrales, libera la fatiga mental y favorece la concentración y la memoria. Ej. Ejercicios de coordinación motora, crucigramas, sopas de letras, rompecabezas, adivinanzas, el doble garabateo, trabalenguas etc.
PENSAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Técnica que favorece el pensamiento complejo y modifica la química cerebral; es decir, crea mejores redes neuronales que fundamentan el aprendizaje acelerado. Ej. Juegos de palabras, dilemas (por medio de la literatura), problemas hipotéticos, laberintos, Scrabble y demás.
ENRIQUECIMIENTO ARTÍSTICO	Una sólida formación artística construye la creatividad y la autoestima. La música clásica y contemporánea, la pintura, el dibujo, la danza y el canto son actividades en las que se ven involucrados ambos hemisferios cerebrales, amenizan y relajan el ambiente de clase y permiten potenciar o descubrir talentos ocultos.
ENRIQUECIMIENTO DE LOS ENTORNOS	Se trata de fomentar tantos estímulos periféricos positivos como sea posible. En otras palabras, se procura tener un “aula enriquecida” con imágenes, carteles motivacionales, mapas, organizadores gráficos, plantas entre otros elementos que puedan producir bienestar, alegría o seguridad.
REPRESENTACIONES GRÁFICAS DEL CONOCIMIENTO	Es la técnica experimental añadida por los investigadores del presente proyecto que promete facilitar la asimilación de conocimientos, acelerar el aprendizaje, liberar la carga cognitiva, mejorar el pensamiento y desarrollar estructuras mentales complejas.

Fuente. Basado en el libro *Cerebro y aprendizaje, competencias e implicaciones educativas*²⁷

6.3.2 Modelo de enseñanza sugestopédica de lenguas extranjeras de Lozanov

En el método sugestopédico se hace énfasis en la concordancia que debe haber entre los *métodos sugestivos* previamente mencionados y el ambiente académico donde se lleva a cabo el proceso didáctico. Por esta razón, la sugestopedia propone *generar ambientes placenteros carentes de tensión*, en el cual un niño puede aprender más y mejor. Lozanov resalta el valor de generar en los estudiantes un estado de “psico relajación concentrada”, ideal

²⁷ JENSEN, Eric. *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2004. 56-62 P. ISBN: 84-277-1437-8

para la actividad creativa, pues un estado de tensión y ansiedad sólo produce un alto grado de cansancio y un gran desgaste de energía.

Debe ser una constante en todas las clases de idiomas que el maestro se presente a sus alumnos con una actitud dinámica, cálida, tranquila y cordial y que se inicie con una actividad de relajación con el fin de focalizar la de los estudiantes. En estos términos, la sugestopedia exige organizar la clase por etapas de la siguiente manera:

a. Fase preliminar: Es la aplicación inicial de las actividades de relajación, éstas pueden ser un cuento, una charla amena, ejercicios de respiración, una canción, visualización de escenarios, dibujar, involucrar experiencias sensoriales como olores, sabores, ejercicios de concentración etc.

b. Desciframiento: El profesor muestra material didáctico correspondiente a la lección del día y pide al estudiante que infiera o “descifre” cuál será el tema de la clase, todo ello con el fin de crear un ambiente de expectación y novedad.

c. Sesión de concierto activo: Una vez que los estudiantes descubren cuál será el tópico del día, el maestro procede a hacer la presentación y respectivas explicaciones del mismo, se llevan a cabo lecturas, ejercicios de pronunciación, repaso de vocabulario y demás actividades introductorias.

d. Sesión de concierto pseudopasivo: En esta parte el estudiante refuerza de manera individual o grupal lo aprendido previamente utilizando las actividades propuestas por el maestro para la clase, recordando que están basadas en los principios del juego, las artes, la participación y el trabajo en equipo. En esta etapa se escucha música barroca para acompañar el desarrollo de la clase.

e. Elaboraciones: Las elaboraciones son las tareas, ejercicios, actividades y demás trabajos donde el estudiante pueda mostrar lo aprendido en etapas anteriores, en esta etapa el docente revisa las producciones de sus alumnos, aclara dudas y ofrece ayuda si persisten vacíos o inconsistencias.

6.4 TEORÍA DE LA CARGA COGNITIVA

La psicología cognitiva es una rama de la psicología que estudia la mente humana y los elementos implicados en la elaboración de conocimiento tales como la percepción, el razonamiento lógico y la memoria, siendo esta última el principal punto de interés. Para los cognitivistas la memoria es una función cerebral que cumple con tres cometidos básicos: almacenar, otorgar significado y recuperar información para cuando se quiere recordar algo. Es importante destacar que existen varios *niveles memoriales* o *tipos de memoria* y que cada uno de ellos regula la manera en que los individuos perciben y registran el mundo que les rodea. Los tres niveles de la memoria humana son *la memoria inmediata*, *la memoria de corto plazo* (mediata o de trabajo) y *la memoria de largo plazo* (diferida).

En el primer nivel se encuentra la *memoria inmediata* relacionada con los registros sensoriales percibidos por los sentidos; esta memoria retiene la información sensorial por un lapso de tiempo limitado, si un sujeto no le presta la debida atención a los mensajes del ambiente (ruidos, olores etc.) la información percibida se desvanecerá y no tendrá la oportunidad de continuar a los siguientes dos niveles de la memoria. Si por el contrario la atención puesta en los registros sensoriales fue significativa, *la memoria de corto plazo* o *de trabajo* guardará y procesará dichos registros por un periodo de tiempo finito, puesto que su mecanismo de almacenamiento es temporal y está facultado para procesar apenas una pequeña porción de información que permanece activa únicamente para realizar determinadas tareas esporádicas

como anotar un número telefónico, enfocar la atención en algo, o justificar la idea central de una lectura. Una vez finalizada la tarea, la información recolectada en la memoria de trabajo se perderá o se transferirá al último nivel dependiendo del grado de contacto y práctica que se tenga con la misma.

Para que pueda haber una conexión entre la *memoria de corto plazo* y la *memoria diferida o a largo plazo* es pertinente que la información en la memoria de corto plazo sea activada constantemente. Es decir, que ésta adquiera un carácter repetitivo, para que con la práctica se fije más fácilmente en la de largo plazo, la cual se encargará de almacenarla por un periodo de tiempo prolongado.²⁸

El psicólogo estadounidense George Armitage Miller estableció no solo que la *memoria de trabajo* humana es limitada, sino que también posee la facultad de almacenar 7 dígitos o datos de información en un periodo de tiempo finito (aproximadamente 20 minutos). Siguiendo los postulados de la *Teoría del Procesamiento de Información* de George Miller; el psicopedagogo australiano y autor de la *Teoría de la Carga Cognitiva* John Sweller, logró comprobar que si se sobrepasa el límite de datos que pueden ser procesados en la memoria de trabajo, se produce una sobrecarga cognitiva que aumenta la cantidad de actividad o esfuerzo mental requerido para hacer una tarea, lo que dificulta el procesamiento de información y conduce a un aprendizaje infructuoso.

Para John Sweller existen tres tipos de carga cognitiva que afectan a la memoria de trabajo. En primer lugar, la *Carga Cognitiva Intrínseca* está directamente relacionada con la complejidad de la tarea y al nivel de preparación del sujeto para realizarla. Es decir, que tan ajena o extraña es la

²⁸ ETCHEPAREBORDA, Máximo. Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *En*: Revista de Neurología. No. 11. (Enero; 2005) p 79-80. [En línea] <http://www.neurologia.com/pdf/Web/40S1/sS1S079.pdf> [citado en 2 de enero del 2015]

labor a ejecutar en relación a las competencias que se posee. En segundo lugar, la *Carga Cognitiva Extrínseca* está ligada a la acumulación de información innecesaria e irrelevante que roban la atención de los aspectos verdaderamente importantes. Por último, la *Carga Cognitiva Relevante* es la modalidad de carga a la que se debe aspirar, ya que como su nombre lo indica la información presente en la memoria de trabajo es relevante o vital para el proceso de aprendizaje.²⁹

6.4.1 La carga cognitiva y la ansiedad por el idioma extranjero

Existen factores sociales y psicológicos que pueden determinar el éxito o fracaso escolar. La complejidad de los contenidos, los recursos didácticos y el método empleado por el docente para enseñar son apenas factores secundarios que influyen en el proceso didáctico. Los componentes que contribuyen al fácil desenvolvimiento o el fracaso tras la adquisición de saberes en un idioma extranjero varían de individuo a individuo. No obstante. La ansiedad es el más común y la que más consecuencias nocivas tiene para los estudiantes. Como lo señala Gemma Delicado: “*la ansiedad y el miedo que se origina ante el aprendizaje de lenguas es un factor emocional capaz de vaticinar el resultado positivo o negativo durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera.*”³⁰ La percepción generalizada de que aprender inglés es una tarea ardua, fatigosa y a veces imposible de efectuar por el grado de compromiso que demanda pueden estar entorpeciendo el desempeño de los alumnos en dicho idioma.

²⁹ ANDRADE LOTERO, Luis Alejandro. Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. En: Revista Internacional de Investigación en Educación [En línea] (2012) <http://www.academia.edu/2572274/Teor%C3%ADa_de_la_carga_cognitiva_dise%C3%B1o_multimedia_y_aprendizaje_un_estado_del_arte> [citado en 6 de enero de 2015]

³⁰ DELICADO, Gemma. Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y El viaje del inglés de Carme Riera. En: Revista Tejuelo. [En línea] No. 10 (2011) p. 3 <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ioiicOGaomIJ:dialnet.unirioja.es/des+carga/articulo/3719494.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk>> [citado en 7 de enero de 2015]

La ansiedad tiene efectos desastrosos a nivel fisiológico, motor y cognitivo pues aparte de la tensión y el estrés que provoca en algunos el enfrentarse a una nueva lengua. A nivel fisiológico un alumno puede experimentar alteraciones cardiovasculares, respiratorias y en el peor de los casos genitourinarios. A nivel motor, la ansiedad conlleva a la hiperactividad, la paralización motora, movimientos torpes o repetitivos, conductas de evitación, dificultades de expresión verbal entre otros.³¹ Finalmente, a nivel cognitivo Hans Jürgen Eysenck, psicólogo inglés de origen alemán, especializado en el estudio de la personalidad comprobó con su *Teoría Biofactorial* (1992) que *los déficits de rendimiento asociados a niveles elevados de ansiedad reflejan una limitación subyacente en la capacidad funcional de la memoria de trabajo.*³² En otros términos, la ansiedad hace aún más difícil la misión de la memoria de trabajo, debido a que disminuye las posibilidades de que la información se traslade a la memoria de largo plazo que es donde se fija el conocimiento por un periodo de tiempo casi ilimitado.

6.4.2 La ansiedad y su impacto en la expresión oral

La ansiedad puede manifestarse física, psicológica, social, cognitiva y conductualmente. Ya se ha discutido su sintomatología a nivel fisiológico, motor y cognitivo. En el estudio de lenguas extranjeras hay actividades que suscitan mayores niveles de ansiedad, pues en éstas los aprendices deben demostrar sus destrezas lingüísticas por medio de la palabra hablada, *la oralidad*. De hecho, son las actividades o ejercicios orales los que más producen ansiedad, ya que como lo señala Marjana Sifrar Kalan en su estudio sobre las dificultades

³¹ GALINDO GARCÍA, Gloria. La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. En: Revista Autodidacta. [En línea] (2010) p. 43 <http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf> [citado en 7 de enero de 2015]

³² CHEN, Jung; CHI-CHENG, Chang. Teoría de la carga cognitiva: un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas. En: Electronic Journal of Research in Educational Psychology [En línea] No 18. (2009) p. 735 < <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?348> > [citado en 8 de enero del 2015]

lingüistas y afectivas de la expresión oral: “el intento de expresarse ante los demás en una lengua que no se domina puede suponer gran vulnerabilidad, la competencia oral exige agilidad, rapidez, espontaneidad y la exhibición directa de los conocimientos, por tal motivo los ejercicios orales pueden provocar estados nerviosos, lo que conlleva a un rendimiento lingüístico muy pobre”³³.

Escribir, leer y escuchar son actividades en las que un estudiante puede enmascarar los sentimientos negativos que el estudio de la lengua extranjera puede provocar en él, debido a que en la mayoría de los casos las dificultades del aprendiz en este tipo de tareas pueden mantenerse en relativo anonimato; mientras que los ejercicios orales tales como juegos de roles, simulación situaciones comunicativas, dramatizados, improvisaciones y demás, suponen la interacción con terceros. Por consiguiente, es mucho más factible que las falencias lingüísticas del estudiante queden al descubierto, lo que produce vergüenza, miedo, inseguridades, falta de motivación entre otros.

Teniendo en cuenta que el componente afectivo es de suma importancia en el aprendizaje de lenguas, se deben precisar las situaciones que pueden influir en la *percepción afectiva* de los aprendices al momento de ejecutar tareas de expresión oral. El miedo a cometer errores, temor a hablar en público, miedo a una reacción negativa por parte del docente o de los compañeros, bloqueos mentales etc.; son circunstancias que los estudiantes temen enfrentar al momento de “hablar” en un idioma extranjero. Además, un ambiente de desconfianza, las técnicas de corrección del docente, y sobre todo la falta de interés y motivación que se traduce en pocas horas de estudio y práctica, un vocabulario limitado, y los problemas frecuentes de pronunciación y comprensión, contribuyen negativamente a en la expresión oral de los estudiantes, lo que acrecienta la ansiedad e infunde apatía por el idioma que se intenta aprender.

³³ SIFRAR KALAN, Marjana. Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. S.F [En línea] [citado el 23 de abril de 2015] Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf>

6.4.3 La sugestopedia para combatir la sobrecarga cognitiva en los aprendices de inglés

Desde la sugestopedia, se consideran *estímulos sugestivos periféricos* a todos aquellos factores externos que influyen permanente e inconscientemente en la manera como los alumnos perciben y asimilan el aprendizaje; agentes como la iluminación, el ambiente académico, la actitud del docente, el tono de voz y las actividades a desarrollar pueden optimizar la adquisición de saberes (si los estímulos periféricos son positivos y contribuyen a que el aprendiz esté libre de toda perturbación) o producir un ambiente escolar poco ameno que limita las oportunidades de aprendizaje placentero y significativo. A propósito de ello Georgi Lozanov dice:

La "sugestibilidad" es un elemento de la personalidad independiente de la inteligencia: en función del tipo de sugerencias recibidas se estimula o desestimula a un ser humano. **Las sugerencias negativas son fuente de inhibiciones y disminuyen la capacidad real del individuo**, pero ayudándole a que se libere de las limitaciones sugeridas por su entorno desde su infancia, se consiguen grandes mejoras en la personalidad y en la conducta y se elevan también significativamente los niveles de aprendizaje.³⁴

Si bien los *estímulos sugestivos periféricos* son importantes para lograr un aprendizaje provechoso, en relación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia, existen circunstancias muy arraigadas que de no ser tenidas en cuenta, seguirán estropeando el quehacer de alumnos y docentes de lengua inglesa.

El desempeño de los estudiantes en inglés sigue siendo deficiente en comparación con otros países de la región. Descartando las variables socioeconómicas que intervienen en la calidad educativa como la pobreza, la desigualdad y la estratificación de la educación entre otras; hay una realidad

³⁴ ALGUACIL, Gloria Op. Cit.

que como sociedad no nos gusta aceptar y es que la competencia comunicativa en lengua inglesa de los colombianos es deficiente. (Ver numeral 3) Para determinar el origen de dicha problemática, es imperativo separar al público infantil del adulto, puesto que las motivaciones de los estudiantes universitarios y los profesionales para estudiar lenguas están ligadas a las demandas del mundo globalizado y la vida profesional; a diferencia de los niños, cuyo interés por la lengua inglesa es influenciado mayormente por el dinamismo y motivación con las que el docente de idiomas maneja su clase. Además, ellos no suelen analizar concienzudamente las repercusiones que el hablar inglés tendrá para su futuro académico y laboral.

No disfrutar aprendiendo, ver el inglés como una obligación, exceso de ejercicios gramaticales, los reproches por el mal desempeño, hacen que los niños quieran decir “no me gusta el inglés”. Todos los anteriores, sin duda alguna afectan la operación de la *memoria de trabajo*, pues incrementan el riesgo de padecer algún grado de ansiedad, que como ya se explicó con anterioridad, es la que más perjudica el traspaso de saberes de *la memoria de trabajo a la memoria de largo plazo*, sobrecargándola con estímulos periféricos negativos, mayores causantes del fracaso escolar. Con todo lo anterior, queda más que claro que la sugestopedia ayuda a reducir la ansiedad y a aminorar la carga cognitiva en los aprendices de inglés ya que generalmente una clase sugestopédica se caracteriza por:

- Crear un ambiente armónico, artístico, alegre, relajado y seguro.
- Buscar acelerar el aprendizaje mediante el trabajo de ambos hemisferios cerebrales simultáneamente.
- Fomentar la motivación, la creatividad para disminuir el esfuerzo y el agotamiento mental.

6.5 REPRESENTACIONES GRÁFICAS DEL CONOCIMIENTO U ORGANIZADORES GRÁFICOS MENTALES

En relación con las **Representaciones Gráficas del Conocimiento (RGC)**, la historia de la humanidad nos demuestra que atesorar el conocimiento de manera gráfica no es un fenómeno tan reciente como podría llegar a creerse. Desde el inicio de los tiempos los seres humanos se han servido de imágenes para comunicarse y hacer perpetuar los conocimientos adquiridos producto de la interacción con su entorno. Basta con analizar las pinturas rupestres, pictogramas, signos y todo el material gráfico encontrado por científicos y arqueólogos para ratificar que, de hecho, éstas son las formas más primitivas de representación de la realidad.

La década de los años 60 fue testigo del nacimiento de las RGC como estrategias didácticas para organizar información. Pasarían muchos años antes de escuchar por primera vez acerca de las RGC u Organizadores Gráficos como técnicas de estudio, ya que primero se debieron constituir varias teorías cognitivistas antes darles nombre y funcionalidad a las mismas.

El inicio de las RGC se remonta a los años 1962 y 1963 con George Miller y David Ausubel. Con la *Teoría del Procesamiento de Información* (1962), George Miller demostró que la manera más fácil de fijar el conocimiento en la memoria de largo plazo es fragmentando la información que se quiere aprender en partes relevantes. David Ausubel con su *Teoría del Aprendizaje Significativo* en 1963 complementó el trabajo de Miller estipulando que la información fragmentada no solo debe ser relevante a nivel académico, sino que también debe ser importante, llamativa o interesante para el estudiante, además debe poder ser ligada con la información ya presente en la memoria de largo plazo.

Ausubel ideó los *Organizadores de Avanzada* que servían como estrategia de andamiaje entre los conocimientos nuevos y los existentes. Sin embargo, éstos

resultaban muy poco prácticos, pues exigían registrar la información en prosa. Dicho de otro modo, los datos consignados aún eran demasiados, lo que dificultaba que el verdadero “aprendizaje significativo” tuviera lugar.

Fue Richard F. Barrón quien a inicios de los años 70 empleó por primera vez el concepto de *Organizador Grafico*. Para Barrón un organizador debía funcionar como instrumento de enlace entre lo ya aprendido con lo que se va a aprender y contener conceptos e ideas primordiales fáciles de relacionar. La idea de Barrón de organizar la información graficándola en estructuras lógicas fue el inicio de los diferentes esquemas que surgieron en años subsiguientes y que fueron cobijados bajo el nombre de *Organizador Gráfico*. Algunos ejemplos de dichos esquemas son: el *Mapa Conceptual* de Joseph Novak, el *Mapa Mental* de Tony Buzan, el *Mentefacto* del psicólogo colombiano Miguel de Zubiría Samper, el *Mapa Semántico* de Pearson, y Jhonson y los *Mapas cognitivos* de Edward Tolman entre otros.

Han sido muchos los que han tratado de rebautizar los Organizadores Gráficos. Don Norman, docente activo de la Universidad de California en USA propuso la denominación *Herramienta Cognitiva* para referirse a los mapas, esquemas, tablas de organización conceptual etc. Al tiempo que David Hyerle, experto norteamericano en aprendizaje visual designaba el nombre de *Mapas de Pensamiento* a los esquemas descritos previamente.

El título más reciente de *Representaciones Graficas del Conocimiento* se constituyó a la par que los avances tecnológicos, la publicidad, y el internet tomaban fuerza en los años 90. La nueva generación de “alfabetos visuales” no solo se preocupa por saber organizar datos, sino que también por analizar y reflexionar acerca de las fuentes y la veracidad de los mismos. Mucha de la información que entregan los medios de comunicación y las páginas de internet no tiene bases teóricas o científicas que soporten su legitimidad, por lo tanto es

imperativo educar a las nuevas generaciones en la correcta selección, análisis y organización de información.

Lo que produjo que los Organizadores Gráficos evolucionaran hasta convertirse en RGC, es el hecho de que “organizar” es más un proceso de estructuración en el cual cada uno de los datos cumple una función específica, y donde no es importante dar cabida a criterios personales. Por su parte, “representar” es un trabajo más personal y subjetivo, ya que aparte de establecer los datos relevantes y los innecesarios, también se analiza y reflexiona acerca de los mismos. Cada concepto e idea adquiere un valor e importancia diferente para cada individuo. Sin embargo, no es permitido descartar las relaciones obvias entre los datos, ni tampoco manipular o cambiar los hechos para dar validez a un esquema; la certeza y la exactitud siempre deben primar sobre las concepciones personales.

Si bien la distinción entre los Organizadores Gráficos y las RGC no es muy clara y muchos académicos prefieren seguir usando el término Organizador Gráfico, las RGC parecen ser más adecuadas para los estudiantes del siglo XXI, ya que con éstas ellos aprenden a organizar información, mientras que desarrollan el pensamiento crítico necesario para desenvolverse en una sociedad colmada de mensajes falsos, imágenes distorsionadas y opiniones desmedidas. En esta medida queda asentado que este trabajo investigativo no solo dispone de las RGC como métodos visuales para ordenar información, sino que también como estrategias para que los estudiantes aprendan a pensar más rápida y reflexivamente.

Annette Lamb, célebre escritora y pedagoga estadounidense afirma que: “Los niños aprenden a leer figuras antes que a leer, lamentablemente dejamos de

enseñar visualmente tan pronto los niños comienzan a leer”.³⁵ Por mucho tiempo las representaciones visuales fueron consideradas como material de apoyo y no como una técnica de estudio en si mismas. No obstante, y teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad que privilegia lo visual, las Representaciones Gráficas del Conocimiento (RGC) han ganado mayor aceptación, capturando la atención de científicos e investigadores alrededor del mundo, entre los que cabe destacar a Joseph Novak, Tony Buzan, John S. Diekhoff y Richard Barron.

Los organizadores gráficos mentales o RGC han tomado diferentes formas y nombres a lo largo de los años, algunas de sus denominaciones han sido: Mapas conceptuales, webs, mapas mentales, mapas del conocimiento, mapas de ideas, mapas cognitivos etc. Lo cierto es que en la actualidad llamamos RGC a la condensación de todas las formas gráficas de representar el conocimiento que permiten relacionar, estructurar y jerarquizar ideas o conceptos de carácter significativo, y que además poseen mayor potencial de impacto en la estructura cognitiva de un estudiante³⁶.

De acuerdo con Donald F. Dansereau, Doctor en psicología cognitiva y profesor de psicología en la Universidad Carnegie Mellon Pensilvania, USA; los organizadores gráficos o RGC son de gran utilidad porque:

- Diagnostican el estado cognitivo de un estudiante.
- Facilitan el desarrollo de conceptos, vocabulario, ideas y sus relaciones.
- Facilitan la asimilación y retención de conocimientos.
- Ayudan a representar la realidad y extraer sus puntos más representativos.

³⁵ LAMB, Annette. Organizadores gráficos, citado por PARKER, Karen. [En línea] Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/105308470/Lectura-sobre-Organizadores-Graficos#scribd>>

³⁶ ARENAS CAMPOS, Agustín. Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Perú: Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 2005. p. 9-13.

- Pueden ser adaptados según el estado cognoscitivo y para diferentes niveles de complejidad.
- Conducen a la conformación de imágenes mentales que pueden usarse, posteriormente, para guiar el recuerdo de proposiciones verbales.
- Ayudan a desarrollar habilidades mentales y verbales.

Las RGC están basados en los enfoques del aprendizaje *cognitivistas* y *constructivistas*, ya que el alumno debe ser capaz de construir y analizar significados, relacionar conocimientos previos con los nuevos, planificar, supervisar y evaluar su propio proceso entre otros. Es pertinente resaltar que las RGC son sumamente versátiles y pueden ser construidos por alumnos y maestros como estrategias de enseñanza o estudio, desde niveles básicos hasta los últimos parajes de la educación. Algunas de las RGC más conocidas en el ámbito académico son:

- Telarañas
- Mapas de ideas
- Mapas conceptuales
- Mentefactos
- Cuadros sinópticos
- Líneas de tiempo
- Diagramas causa- efecto
- Diagramas de Venn
- Cuadros comparativos

6.5.1 Aprendizaje significativo por medio de las RGC

Las RGC son una buena forma de ayudar al profesor a organizar el conocimiento para enseñarlo, de la misma manera ayuda al estudiante a identificar palabras claves y conceptos que serían de gran utilidad en su

aprendizaje. Adicionalmente, a medida que los alumnos adquieren habilidad en la creación de representaciones gráficas, su aprendizaje se vuelve significativo (aprender a aprender), en consecuencia empieza a desaparecer la necesidad de la repetición y la memorización.³⁷ Según Novak, “el aprendizaje significativo posee tres requisitos básicos para para que llegue a ser satisfactorio”:

- Unos conocimientos previos relevantes, es decir, el aprendiz debe conocer información que se relación de forma no trivial con la nueva información que hay que aprender.
- Un material significativo, es decir, los conocimientos que hay que aprender deben ser relevantes para otros conocimientos y contener conceptos y proposiciones importantes.
- El aprendiz debe decidir aprender de modo significativo, es decir, debe decidir de forma consciente y deliberada establecer una relación no trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya conoce. (sic)³⁸

Las RGC no solo capacitan al alumno, también lo hacen con el profesor, puesto que son herramientas para que los profesores debatan con sus estudiantes y lleguen a un acuerdo en la forma más idónea para la construcción de la misma. Estudios demuestran que los niños pequeños aprenden mucho más rápido a realizar este tipo de representaciones, ya que los universitarios y/o estudiantes de secundaria poseen dificultades porque han sido sometidos a un aprendizaje de memoria por mucho tiempo. Estos organizadores gráficos no solamente deben ser proveídos por el docente, pues el estudiante está en la obligación de asumir un rol activo y crear sus propios esquemas. El aprendizaje significativo toma una acción completa en el momento que los estudiantes aprenden a manejarlos para organizar sus conocimientos.³⁹

³⁷ NOVAK, Op.cit., p.50

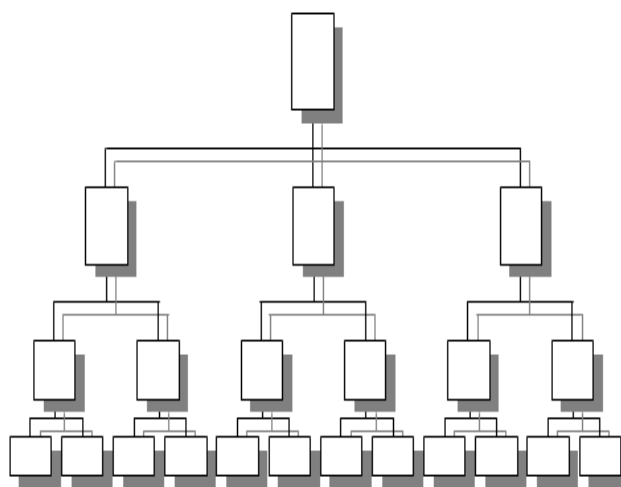
³⁸ Ibíd., p. 39

³⁹ NOVAK, Joseph y WANDERSE, J. H. Special issue on concept mapping. Nueva York: Wiley, 1990. 28 p.

6.5.2 Tipos de RGC

La teoría de la codificación dual del almacenamiento de información (Paivio, 1991) dice que el procesamiento y el almacenamiento de la información adquirida se guarda en la memoria de dos formas: una lingüística (palabras o frases) y otra visual (imágenes mentales o sensaciones físicas). Las RGC trabajan almacenando la información de forma visual, cada una de las RGC es diferente y están representadas por esquemas que se adaptan sin ningún problema a la necesidad del docente. Las ayudas visuales ayudan a los alumnos no solamente a leer y comprender la información representada, sino también a generar ideas y constituir pensamientos.⁴⁰ Entre esta variedad de estructuras se deben destacar las siguientes representaciones:

Figura 2. Mapas o esquemas conceptuales

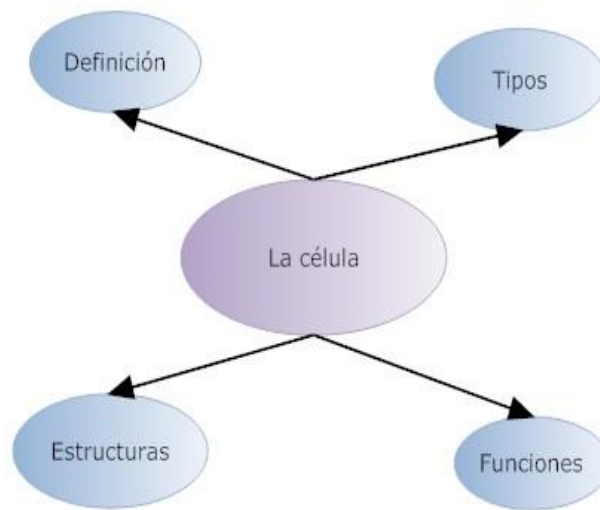


Nombre de la fuente. Recursos web de la Universidad de los Libertadores ⁴¹

⁴⁰ KATZ, Lilian. Representaciones gráficas del conocimiento. Mapas conceptuales en la educación de la primera infancia (En línea). <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/birbili-sp.HTML>. (citado en 01 de octubre de 2014)

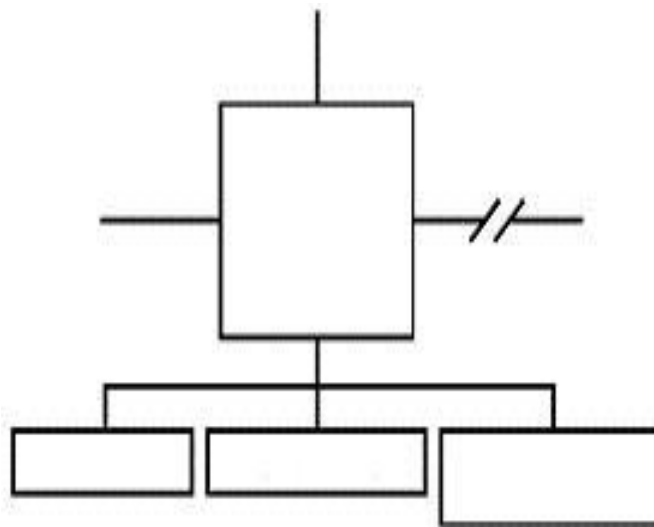
⁴¹ FUNDACION UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES. Herramientas maestras (En línea). http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/organizadores_graficos.htm (citado en 01 de octubre de 2014)

Figura 3. Mapa Temático



Nombre de la fuente. Recursos web de la Universidad de los Libertadores ⁴²

Figura 4. Mentefacto conceptual

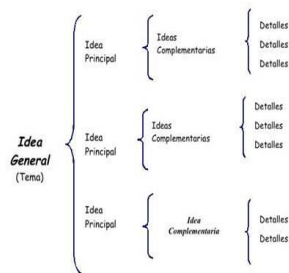


Nombre de la fuente. Recursos web de la Universidad de los Libertadores ⁴³

⁴² Ibíd., http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/mapas_tematicos.htm

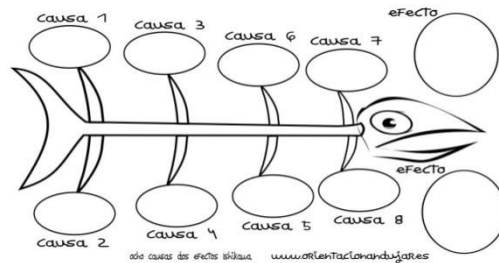
⁴³ Ibíd., http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/mentefactos_conceptuales.htm

Figura 5. Mapa sinóptico



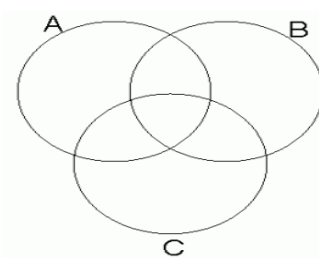
Nombre de la fuente. Recursos web de la Universidad de los Libertadores 44

Figura 6. Relaciones de causa y efecto



Nombre de la fuente. Recursos web de la Universidad de los Libertadores 45

Figura 7. Gráfica de relación o diagrama de Venn



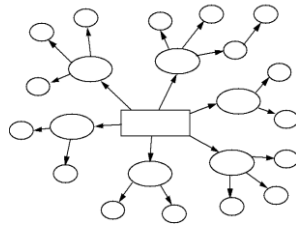
Nombre de la fuente. Recursos web de la Universidad de los Libertadores 46

⁴⁴ *Ibíd.*, http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/cuadros_sinopticos.htm

⁴⁵ *Ibíd.*, http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/diagrama_causa_efecto.htm

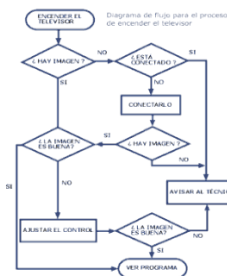
⁴⁶ *Ibíd.*, http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/mentefactos_conceptualesdiagrama_causa_efecto.htm

Figura 8. Asociaciones libres o mapa mental



Nombre de la fuente. Recursos web de la Universidad de los Libertadores⁴⁷

Figura 9. Diagramas de procesos o flujograma



Nombre de la fuente. Recursos web de la Universidad de los Libertadores⁴⁸

Las RGC son apropiados para cubrir las diferentes necesidades de aprendizaje que los estudiantes puedan tener; *los diagramas Venn, cadenas de eventos, líneas de secuencias y diagramas de ciclos* sirven para ilustrar diferencias y similitudes, presentar la secuencia de eventos de un relato, describir los pasos a dar en un proceso, o demostrar cómo los eventos están entrelazados entre sí.

⁴⁷ *Ibíd.*, http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/mapas_mentales.htm

⁴⁸ *Ibíd.*, <http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/flujogramas.htm>

Por su parte, RGC como *redes y telarañas* son empleadas para generar y clasificar conceptos e ideas, apoyándose de imágenes y demás elementos visuales representativos. Las redes son muy útiles, ya que ayudan a los estudiantes a gestionar y reflexionar sobre su propio conocimiento y experiencias, además ayudan identificar las ideas y conceptos clave relacionados con un tema, y establecer interrelaciones entre diferentes tópicos.⁴⁹

6.5.3 Teoría de los esquemas y las RGC

La Programación Neurolingüística (PNL)⁵⁰ define *esquema* como una estructura mental abstracta sin forma definida, constituida por espacios que pueden ser ocupados con información y/o conceptos por medio del aprendizaje –formal e informal- almacenados a través del tiempo; estos conceptos se relacionan entre sí para dar significado, sentido o explicación a una situación o eventualidad en particular. Asimismo, la PNL sostiene que *comprender* es un proceso mental cuyas funciones se encuentran reguladas por el sistema nervioso central, (encargado de controlar el trabajo neuronal, además de captar, procesar y responder estímulos internos y externos) fundamentado en cinco aspectos básicos: observar, interpretar, retener, organizar y valorar.

La Teoría de los Esquemas, desarrollada por el psicólogo británico Frederic Charles Bartlett en 1932, sustenta que los hechos de la vida diaria, las creencias personales, lo aprendido en la escuela y demás experiencias dotadas de contenido conceptual, son almacenadas en esquemas mentales que son activados cuando se necesita recordar una información específica. La

⁴⁹ KATZ, Lilian. Op.cit. <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/birbili-sp.HTML>.

⁵⁰ O'CONNOR, Joseph & SEYMOUR, John. Introducción a la PNL. EN: ABC Manual de programación neurolingüística (PNL) [En línea]. No. 1 (2001) <http://www.academica.mx/sites/default/files/adjuntos/64501/garcia_villasenor_el_abc_de_la_pnl.pdf > [citado en 03 de mayo de 2015]

mente busca y recupera información abriendo “ranuras”; es decir, que *recordar* es ubicar los posibles componentes conceptuales (nombres, fechas, características etc.) dentro de todos los esquemas mentales elaborados con anterioridad. Si existe un esquema disponible que pueda dar explicación a la información que se intenta asimilar, la comprensión se producirá mucho más rápido; si por el contrario no hay un esquema con componentes conceptuales útiles, el individuo no comprenderá la información. Por lo tanto, deberá “rellenar” un nuevo esquema que podrá ser usado posteriormente.

Los esquemas mentales no están conectados entre sí, éstos trabajan independientemente y solamente se accionan si la información que se guardó es requerida nuevamente por el sujeto. De este modo, el procesamiento de información depende principalmente en la ubicación y activación de un esquema determinado y de la relación de sus componentes.⁵¹ A continuación se exhibe una estructura que muestra los componentes conceptuales que pueden activarse (recordarse) cuando se plantea la pregunta ¿qué es una *oficina*?

Figura 10. Esquema mental y componentes conceptuales activados en relación a la palabra oficina



Nombre de la fuente. Elaboración original de los autores

⁵¹ BARTLETT, Frederic. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, Inglaterra. Cambridge University Press. 1932

Al momento de exponerse al interrogante, la mente busca y selecciona los esquemas que contengan en sus conceptos la información central para responder al cuestionamiento; se dará prioridad a los esquemas “rellenados” recientemente. En otras palabras, se activarán los esquemas más actuales o los que más relación tengan con la pregunta. Al respecto, Jhon Bransford y Marcia Johnson,⁵² profesores de psicología de las Universidades de Yale y Washington en los Estados Unidos, argumentan que la comprensión de un tema determinado, conocido o desconocido, se reduce a ubicar y activar un esquema que pueda proporcionar una explicación coherente y lógica de la información éntrate, o al menos que más se aproxime a lo que se quiere comprender. Si no existe esquema alguno para la información, el cerebro la recibirá, interpretará, organizará, esquematizará en la memoria y por último le otorgará un criterio de valor conceptual (más o menos importante). La importancia de un esquema dependerá directamente de la cantidad de veces que sea abierto o activado.

De acuerdo con Bartlett⁵³, el *recuerdo* y el *pensamiento* son procesos de reconstrucción. El conocimiento se localiza en esquemas individuales, esta segmentación es condicionada por los intereses sociales y emocionales de cada individuo, además de la relevancia y la continuidad con la que se utiliza la información. Desde una perspectiva cognitiva, cada vez que un sujeto es estimulado con nueva información, ya sea en la escuela, la familia, los medios de comunicación, la literatura y las experiencias del día a día, tiene la oportunidad de reforzar los esquemas existentes con nuevos conceptos, o bien elaborar uno nuevo, razón por la cual las RGC adquieren protagonismo, ya que son herramientas visuales que ayudan a relacionar nuevos conocimientos con pre existentes y permiten la fácil asimilación de la información.

⁵² BRANSFORD, Jhon & JONHSON, Marcia. Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. Nueva York. Estados Unidos. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11 (6), 717 -- 726

⁵³ BARTLETT, Frederic. Op.cit.

6.5.4 Teoría de la codificación dual y las RGC como Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (TAAS)

La *Teoría de la Codificación Dual* (TCD) propuesta en 1971 por el psicólogo Allan Urho Paivio en la Universidad de Western Ontario, sustenta que los seres humanos poseen dos sistemas de representación y procesamiento de información: uno verbal (logógeno) y otro visual (imágeno). Aunque dichos sistemas operan independientemente, existe una interconexión entre ambos, ya que generalmente las imágenes suelen evocar conceptos y viceversa; con excepción de los conceptos abstractos como bondad, lealtad, compromiso y demás, que son de compleja representación visual.

Paivio sostiene que el procesamiento de información es más efectivo cuando se efectúa en un canal visual y en un canal verbal recíprocamente, puesto que se produce un doble estímulo (verbal y gráfico) que mejora la asimilación y retención de nueva información. La TCD también sostiene que las imágenes, gráficos, dibujos y demás representaciones visuales son superiores a las representaciones logógenas o verbales; según Paivio las personas recuerdan mejor una lista de dibujos que una lista de palabras equivalentes, debido a que las imágenes son inmediatamente traducidas a un *formato verbal* en la memoria de trabajo, por lo que quedarían doblemente representados logógena y eidéticamente a largo plazo, lo que no necesariamente sucede con las entradas verbales que en ocasiones no pueden ser traducidas automáticamente a un *formato visual*.⁵⁴

⁵⁴ PERALES LÓPEZ, J. y ROMERO BARRIGA, F. Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: Una aproximación cognitiva. *En*: Anales de Psicología. Publicaciones de la Universidad de Murcia: España. No 1 (Junio; 2005); 136 P. ISSN 0212-9728

La Teoría de la Codificación Dual requiere un “doble estímulo” *logógeno* e *imágeno* para la activación simultánea de los dos hemisferios cerebrales: el *hemisferio izquierdo* relacionado con la comprensión del lenguaje, la capacidad de análisis y el razonamiento lógico; y el *hemisferio derecho* encargado de reconocer imágenes y sonidos, el desarrollo de la creatividad y la conducta emocional entre otras cualidades.⁵⁵ Cabe señalar que el método sugestopédico con sus *Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo* (TAAS), entre las que destacan las *Representaciones Gráficas del Conocimiento* (RGC)*, también busca probar que el aprendizaje puede “acelerarse” al poner en marcha toda la capacidad cerebral; en otras palabras, accionando ambos hemisferios cerebrales.

La conjunción gráfico-verbal presente en las RGC apoya los postulados de la Teoría de la Codificación Dual, en tanto que la visualización de datos y conceptos integrados con imágenes de manera lógica, estructurada y significativa produce un doble estímulo *verbal* y *gráfico* que, si se realiza correctamente, simplifica el traspaso de nuevos conceptos de la memoria de trabajo a la memoria de largo plazo. Al contener *códigos logógenos* y *códigos imágenos*, las RGC cumplen con la doble representación que se necesita para activar ambos hemisferios cerebrales, simplificando y acelerando el aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza de idiomas, un artículo publicado en la Revista de Traductología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, España) en el año 2012 titulado: *Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, pone a prueba

⁵⁵ APARICIO PÉREZ, Trinidad. Los hemisferios cerebrales y sus funciones [En línea]. http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID_CATEGORIA=3393 [citado el 21 de abril de 2015]

(*) La sugestopedia sostiene que *la música, el juego y las artes* son TAAS que aceleran el aprendizaje y reducen la fatiga mental. Las RGC fueron introducidas dentro de las TAAS como una opción exploratoria que inicialmente no es contemplada por Georgi Lozanov en su método.

la Teoría de la Codificación Dual en una tentativa por evidenciar si introducir subtítulos en lengua materna en el material audiovisual que se utiliza para enseñar un idioma extranjero (clips, videos musicales, películas etc.) facilita la apropiación de significados en dicha lengua. Al respecto Noa Talaván Zanón, profesora de lingüística y filología y autora del artículo en cuestión afirma:

Cuando la información verbal va acompañada de imágenes, los alumnos son capaces de construir conexiones referenciales entre estas dos formas de representación mental, y esto les ayuda a aprender de modo más eficiente. La información se recuerda mejor y más rápidamente porque está codificada de modo dual en ambos hemisferios de la memoria. En este sentido, los subtítulos añadirían un modo de representación verbal adicional, la representación escrita, que se une a la verbal auditiva y a la visual⁵⁶.

Noa Talaván Zanón concluyó que los subtítulos “pueden suponer una ayuda en términos de reconocimiento, comprensión, mantenimiento y producción de elementos lingüísticos (verbales, a nivel léxico) y paralingüísticos (no verbales: gestuales, pragmáticos, etcétera), nuevos y conocidos. Y todo ello gracias a las múltiples asociaciones creadas en la memoria que conlleva su aparición dentro del contexto audiovisual”⁵⁷. Con lo anterior es posible constatar que cuando hay una vinculación del canal verbal (hemisferio izquierdo) y el canal visual (hemisferio derecho) es posible optimizar el aprendizaje, haciéndolo más dinámico y representativo.

En síntesis, la Teoría de Paivio puede estar al servicio del aprendizaje de idiomas si se conjuga con un recurso didáctico que comprometa ambos hemisferios cerebrales. Por lo tanto, las RGC son un recurso exploratorio adecuado para comprobar si efectivamente procesar la información en el canal visual y verbal coordinadamente conlleva a asimilarla y retenerla sin hacer

⁵⁶ TALAVÁN ZANÓN, Noa. Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En: Revista de Traductología. s.f, 2012. No 16, p. 25

⁵⁷ Ibid., p. 35

grandes esfuerzos. Las conexiones *gráfico-verbales* que los estudiantes efectúan al diseñar una RGC son el reflejo de las fortalezas o falencias conceptuales que poseen, por ende la apropiada elaboración de una RGC es el resultado de haber recibido un “doble estímulo” *logógeno* e *imágeno* apropiado y preciso.

7. METODOLOGÍA

El trabajo investigativo desarrollado tiene como fin establecer los efectos que tienen la sugestopedia y las Representaciones Gráficas del conocimiento (RGC) en la gestación de aprendizajes significativos en inglés. Por tal motivo, se determinó emplear el *paradigma cualitativo* de investigación, puesto que éste propende por la descripción de la realidad y los fenómenos observados; apoyándose de la observación, los debates, los cuestionarios entre otros, teniendo como meta proveer explicaciones coherentes y objetivas del fenómeno estudiado. Asimismo, en la investigación se pusieron en práctica los postulados de la *teoría fundamentada* (Grounded Theory) durante la observación y el análisis de los datos recolectados, con el objetivo de lograr una teorización fidedigna y detallada de los hallazgos investigativos fruto de la conjunción entre las RGC y la sugestopedia.

7.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO

El presente proyecto investigativo de carácter exploratorio; y como ya se mencionó, está amparado bajo el **paradigma cualitativo**, debido a que para dar solvencia a la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los efectos que las Representaciones Gráficas del Conocimiento y la sugestopedia tienen en la generación de aprendizajes significativos en lengua inglesa?* se precisa de una visión humanística que les posibilite a los investigadores (docentes en formación) involucrarse directamente con la población y el fenómeno estudiado. En primer lugar, el paradigma cualitativo favorece la recolección, análisis y evaluación de la información obtenida “desde adentro”. Es decir, que a partir de la interacción entre los investigadores (profesores) y la población objeto de estudio (estudiantes), los maestros vivencian y entienden los hechos y las circunstancias que inciden positiva y negativamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por otro lado, el enfoque cualitativo admite que el investigador actúe como un *agente de cambio*, lo que resulta de provecho,

pues la sugestopedia exige que el maestro no solo forme académicamente, sino que también contribuya a la superación de las taras psicosociales de los educandos, además de que transforme el contexto académico para que el proceso didáctico sea ameno, efectivo y duradero.

7.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño seleccionado para llevar a cabo la investigación es el de **teoría fundamentada (TF)**. La teoría fundamentada es una metodología investigativa basada en la recolección y análisis de datos desarrollada por los sociólogos Anselm Strauss y Barney Glaser en el año 1967. Con la publicación del libro *The Discovery of Grounded Theory*, (1967) Strauss y Glaser dieron a conocer varias posibles respuestas para la pregunta ¿Cómo realizar una investigación para generar teorías a partir de la recopilación de información?⁵⁸

De acuerdo con los precursores de la teoría en cuestión, la información reunida a lo largo de la investigación es la base para dar origen a nuevas teorías que nada tienen que ver con suposiciones, creencias e hipótesis previas acerca de la temática investigada. Así pues, el investigador es pionero en la gestación de conocimientos en vez de preocuparse por seguir líneas teóricas preestablecidas o por la comprobación de hipótesis propuestas por terceros.

La teoría fundamentada se constituye de tres elementos básicos: los conceptos, las categorías y las proposiciones. **Los conceptos** son todos los sucesos e incidentes que surgen a lo largo de la investigación y que serán

⁵⁸ TRINIDAD REQUENA, Antonio. Teoría Fundamentada « Grounded Theory»: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. 1ed. Madrid: CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS, 2006. 15 p. ISBN 84- 7476- 398-3

analizados y comparados para dar origen a las categorías. **Las categorías** son niveles más avanzados de organización; en esta parte se catalogan en grupos representativos los conceptos recogidos, (por similitudes o diferencias) los cuales ayudarán a la producción de teoría. En el análisis de datos se establecerán *categorías a priori* definidas antes de iniciar el análisis de datos y las *categorías emergentes* que irán surgiendo a medida que se analizan los datos.⁵⁹

Carlos Arturo Sandoval Casilimas,⁶⁰ especialista en Métodos de Investigación Social Cualitativa y profesor de la Universidad Autónoma Latinoamericana con sede en Medellín Colombia, sostiene que la teoría fundamentada demanda el uso del **método comparativo continuo** en la esquematización procedimental de una investigación. El método comparativo fue desarrollado por Barney Glaser y Anselm Strauss en la Universidad de California (1967) y perfeccionado en los años ulteriores por ambos sociólogos; dicho método procura que la teoría generada en la investigación sea de carácter sustantivo en vez de formal. Como lo indican Strauss y Glaser, la distinción entre *teoría sustantiva* y *teoría formal* radica en que la teoría sustantiva está relacionada con la interacción permanente que el investigador logra en el proceso de recolección de datos; de los cuales pueden ir surgiendo nuevas hipótesis para ser verificadas. En tal sentido, esta teoría es el resultado del procesamiento sistemático de los datos de campo, mientras que la teoría formal se preocupa

⁵⁹ HERNÁNDEZ, Nereyda. Elementos de la Teoría Fundamentada o Método Comparativo Continuo. En: El Método Comparativo Continuo. [base de datos En línea] (dic. 2014): p. 6-7 [citado en 13 de diciembre de 2014] Disponible en base de datos Universidad de Carabobo.

⁶⁰ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. En: Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social [En línea] (2002)< <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf>> [citado en 13 de diciembre de 2014]

por la verificación y mantiene una perspectiva estática y hermética apegada a generalidades.⁶¹

7.2.1 Muestreo y saturación teórica

En el muestreo teórico el investigador busca y selecciona la información relevante, la compara, la analiza y saca deducciones. Asimismo, se fijan las semejanzas y las diferencias de los fenómenos observados para luego categorizar los datos más relevantes.

La saturación teórica requiere de un “abarroamiento” de información, ésta se obtiene durante los primeros momentos del *muestreo teórico*. El investigador debe recopilar toda la información posible acerca del objeto de estudio, así como de los hechos y las circunstancias trascendentales cuantas veces sea necesario hasta que el trabajo de “acumulación” ya no se necesite o no arroje información nueva y significativa que pueda ser contrastada.⁶²

Desde la fase piloto hasta los últimos momentos de este proyecto se requiere efectuar el muestreo y saturación teórica de los acontecimientos que tienen lugar dentro de los espacios de clase, debido a que cada encuentro con los estudiantes es una oportunidad para reunir nuevos datos que den cuenta del posible impacto de las RGC y la sugestopedia en la enseñanza de inglés. Un instrumento de registro empleado con dicho propósito son los *diarios de*

⁴ FERNÁNDEZ DE CARABALLO, María Elvira. Teoría fundamentada y Método Comparativo Continúo. [En línea]. < <https://pide.wordpress.com/2008/06/02/teoria-fundamentada-y-metodo-comparativo-continuo/> > [citado en 13 de diciembre de 2014]

⁶² UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA. Diseños de carácter cualitativo: Diseños de Teoría Fundamentada, Diseños de investigación acción y Estudios de Caso [En línea]. http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100104/100104_EXE/leccin_24_diseos_de_carcter_cua_litativo_diseos_de_teora_fundamentada__diseos_de_investigacin_accin___estudios_de_caso.html [citado en 9 de diciembre de 2014]

campo, los cuales se completan teniendo en cuenta algunos criterios de observación establecidos por los investigadores tales como: la participación, la actitud y la disposición de los estudiantes frente a la clase y la oportuna ejecución de las actividades comunicativas y artísticas realizadas en ella. Asimismo, los grupos de discusión, las escalas de actitudes y valores y los cuestionarios son útiles para documentar datos complementarios que pueden ser vitales para dar respuesta a la pregunta de investigación.

7.2.2 Codificación y categorización conceptual

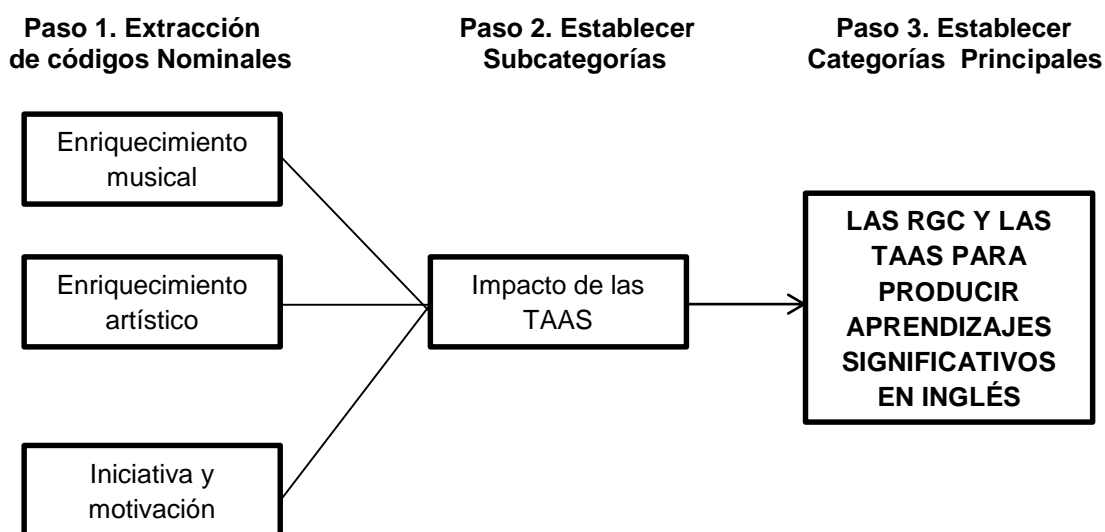
La codificación conceptual consiste en asignar a cada concepto un *código*. Es decir, crear una marca numérica o visual (imágenes y/o colores) para indicar a que categoría pertenece cada idea. De esta manera se hace más fácil el proceso de análisis, comparación y categorización de la información.

Como se mencionaba anteriormente, uno de los elementos básicos de la teoría fundamentada es la categorización; en esta etapa se clasifican los conceptos, situaciones, actividades, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas y demás datos que merezcan ser analizados, relacionados y categorizados para su posterior utilización en la creación de teoría. Es labor del investigador descubrir, organizar y proyectar las categorías en las cuales serán adheridos los conceptos más sobresalientes reunidos durante el muestreo y la saturación teórica.

En primera instancia, se lleva a término una *codificación inicial* con los datos recogidos en el muestreo y la saturación teórica; es decir, se seleccionan las frases, palabras, opiniones e incidentes más relevantes a los cuales se les asignará un número o color y un *código nominal* que es establecido por el investigador. A continuación se muestra el ejemplo de una codificación inicial producto del muestreo y la saturación teórica de un diario de campo.

Una vez concluida la codificación inicial, se procede a realizar la *codificación enfocada*, en ésta los *códigos nominales* son agrupados subcategorías y categorías principales teniendo en mente su pertinencia para explicar lo que sucede dentro del aula y producir la teoría necesaria para dar solvencia a la pregunta de investigación. Posteriormente el investigador inicia un proceso de *codificación axial* que consiste en establecer los posibles nexos entre las categorías con las subcategorías. Es preciso realizar una selección de los temas que son importantes en el estudio y efectuar una reducción y codificación de datos; este proceso permite depurar la información innecesaria y dar una organización estructural y planificada a la investigación. El siguiente es un ejemplo de una codificación enfocada y axial.

Figura 11. Codificación enfocada y axial



Nombre de la fuente. Elaboración original de los autores.

Es de vital importancia señalar que los *codigos nominales* no son categorías iniciales; por el contrario, son entradas verbales extraídas directamente de los diarios de campo, y los grupos de discusión efectuados con los estudiantes de cuarto de primaria. Tales codigos nominales son agrupados en subcategorías que los investigadores crean a conveniencia de la investigación. Posteriormente,

los investigadores integran cada subcategoría dentro de una categoría principal que ellos también instauran según lo requiera el trabajo investigativo. La actual proyecto investigativo cuenta con 22 códigos nominales integrados en 6 subcategorías, que a su vez constituyen las 3 categorías principales establecidas para la investigación. (Ver Figura 12)

7.2.3 Construcción teórica

La construcción teórica es el resultado de analizar la relación entre las categorías, las subcategorías y los códigos nominales. En esta etapa los investigadores pueden hacer uso de la literatura existente para explicar las asociaciones fundadas, así como de los comportamientos, actitudes, posturas y demás eventualidades que se experimentan en el aula, y que están estrechamente vinculadas con las RGC y las prácticas sugestopédicas que se emplean para poder propiciar aprendizajes significativos auténticos. Cuando los datos han sido codificados, categorizados y graficados, los investigadores deben apoyar sus hallazgos, basándose en fuentes teóricas alternas que ayuden a soportar dichos resultados. Asimismo, es trascendental que se tengan en cuenta criterios de calidad y credibilidad tales como:⁶³

- **El valor de verdad /credibilidad:** se refiere a la credibilidad y confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en su capacidad explicativa ante casos negativos y en la consistencia entre los diferentes puntos de vista y perspectivas. Es decir, la similitud que se establece entre los datos recogidos y la realidad.
- **La aplicabilidad / transferencia:** se refiere a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en ese contexto a otros contextos de similares condiciones, bajo una situación de investigación en idénticas condiciones.
- **La consistencia / dependencia:** se refiere a la posibilidad de replicar el estudio y obtener los mismos hallazgos.

⁶³ RODRÍGUEZ SABIOTE, LORENZO QUILES, HERRERA TORRES. Op. Cit; p. 148

- **La neutralidad / confirmabilidad:** se refiere a la independencia de los resultados frente a motivaciones, intereses personales o concepciones teóricas del investigador. Es decir, garantía y seguridad de que los resultados no están sesgados.
- **Auditoría de confirmabilidad:** Consiste en la comprobación por parte de un agente externo de la correspondencia entre los datos y las interpretaciones llevadas a cabo por el investigador. En este caso los docentes titulares asignados a cada docente en formación o las directivas de la IED Colegio Marco Tulio Fernández son agentes externos que pueden comprobar o refutar los hallazgos de los investigadores.

7.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

El proyecto investigativo en cuestión es puesto en acción en el Colegio Marco Tulio Fernández; dicho establecimiento es una institución de educación básica y media que funciona en Bogotá, Colombia, en el barrio la Cabaña (barrio de estrato tres que tiene en sus cercanías el Jardín Botánico, la Universidad Libre, el IDRD y el parque Simón Bolívar). La institución fue fundada en el año 1988 por La Junta de Acción Comunal del barrio La Reliquia, la cual pretendía crear una institución educativa donde se procurara la formación en cultura ciudadana a través de la educación y la formación de la conciencia solidaria y democrática.

El Proyecto Educativo Institucional, (PEI) del Colegio Marco Tulio Fernández busca la convivencia y el conocimiento a través del arte y la expresión. El colegio intenta dar respuesta a las problemáticas del país partiendo de los principales valores que la institución promueve: respeto, honestidad, lealtad, responsabilidad y tolerancia.

La misión del Colegio Marco Tulio Fernández es formar ciudadanos autónomos, creativos y capaces de comunicarse asertivamente, mediante procesos educativos de calidad y vivencia de valores. Por otra parte, la visión

consiste en el reconocimiento de la institución por su alto nivel académico mediante el desarrollo de las habilidades comunicativas, artísticas dentro del ámbito de la investigación y la práctica de valores.

El colegio tiene aproximadamente 600 estudiantes activos, de los cuales 70 son de grado cuarto de primaria, (grupo con el cual se realiza el presente proyecto) y su edad oscila entre los 9 y 11 años. Según La Teoría del Constructivismo Genético de Piaget, en esta edad el estudiante se encuentra en la etapa de Operaciones Concretas. La edad es solamente un factor de referencia, ya que la etapa se caracteriza por la comprensión de los conceptos aprendidos, aparición de operaciones que el niño es capaz de realizar hacia objetos concretos, Este tipo de operaciones son: clasificaciones, seriaciones, correspondencias, relaciones y asociaciones. Aquí, el niño es capaz de resolver problemas concretos de manera lógica y de forma activa.

7.3.1 Tipo de muestreo poblacional

Teniendo en cuenta que el proyecto investigativo aspira a dar respuesta a la pregunta *¿Cuáles son los efectos que las representaciones gráficas del conocimiento y la sugestopedia tienen en la generación de aprendizajes significativos en lengua inglesa?*, se decidió optar por la **técnica de muestreo intencional o de conveniencia** para la selección del grupo poblacional con el cual se trabajaría la temática investigativa en cuestión, debido a que era importante focalizar los esfuerzos en aquellos estudiantes que evidenciaban mayores dificultades en el aprendizaje de inglés (12 estudiantes en total) ; ya sea porque tenían obstáculos psicológicos, sociales y/o culturales que les impedían aprender. Cabe resaltar que todos los estudiantes de cuarto de primaria fueron partícipes de los debates, cuestionarios y demás. Sin embargo, para el análisis y la redacción de los hallazgos solo se prestó atención a los 12

estudiantes seleccionados en el muestreo intencional, los cuales fueron elegidos porque:

- Manifestaron haber tenido malas experiencias con maestros y las clases de inglés, (en otros colegios) en donde el resultado fue la pérdida del interés por aprender el idioma.
- Tenían la certidumbre (con o sin fundamento) de que aprender inglés es sumamente complicado y tedioso.
- Creían que para aprender inglés se requiere de habilidades excepcionales (que según ellos no poseen) y por lo tanto no pueden aprender.

Las anteriores proposiciones sirvieron como referente para la elección de los elementos más representativos a analizar (estudiantes), pues es con los individuos que más contrariedades exhiben en las clases de lengua inglesa que se debe tratar de confirmar o descartar el planteamiento de que la convergencia entre la *sugestopedia* y las *Representaciones Gráficas del Conocimiento* (RGC) funciona para suscitar aprendizajes significativos en inglés.

En síntesis, la técnica de muestreo intencional o de conveniencia permite que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población, ya que éste las considera representativas y “beneficiosas” para la investigación. En este caso, *las muestras representativas* son los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández que más contratiempos ostentan en el aprendizaje de inglés por los motivos mencionados inicialmente.

7.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Respetando los requerimientos que la investigación cualitativa estipula, y considerando los menesteres investigativos del proyecto, las técnicas de recolección de información que se adoptaron para efectuar la investigación son:

7.4.1 Observación participante

Esta técnica de recolección de información es ideal porque siendo la *sugestopedia* un punto central trabajado en el aula de clase con el grupo de estudio, el investigador (maestros en formación) debe estar en la capacidad de influir positivamente; tanto actitudinal como académicamente, en la vida de los estudiantes. Solo involucrándose a fondo con los alumnos, los docentes investigadores podrán ayudar a conquistar los miedos y frustraciones que entorpecen el proceso de formación académica de sus educandos.

Para llevar a cabo una observación participante se necesita tener un propósito específico, mantener en el anonimato a los participantes, llevar a cabo un control escrito exacto y verídico de las observaciones, analizar los datos y redactar las conclusiones teniendo en mente los estamentos estipulados en el *diseño de investigación*.⁶⁴ Reafirmados en la *teoría fundamentada* y *el método comparativo continuo*, los docentes investigadores analizarán los datos y extraerán las conclusiones obtenidas producto de la observación participante.

Durante el transcurso de la actual investigación, los docentes en formación procuraron ganarse la confianza de sus estudiantes de tal manera que estos se sintieran como miembros activos de la clase dignos de confianza; lo anterior se ejecutó con el objetivo de establecer lo que los niños verdaderamente piensan y sienten en torno al estudio de la lengua inglesa. Los investigadores (maestros en formación) utilizaron los *diarios de campo* para registrar datos relevantes extraídos de la interacción con los estudiantes durante las horas de clase y de los grupos de discusión que se realicen para delimitar las actitudes,

⁶⁴ CAMPOY ARÁNDA, Tomás; GOMES ARAÚJO, Elda. Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. *En*: Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación [En línea] (jun, 2006); p. 280 <http://evirtual.lasalle.edu.co/info_basica/nuevos/guia/GuiaClaseNo.3.pdf > [citado en 15 de diciembre de 2014]

opiniones, ideas y comentarios en torno a los temas que propongan los docentes para discutir.

7.4.2 Grupos de discusión

Los grupos de discusión que se propusieron para los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández estuvieron basados en preguntas para debatir tales como: ¿Qué es lo más fácil y lo más difícil de aprender inglés?, ¿Qué actividades te gusta hacer en clase y cuáles te desagradan?, ¿Cómo sería tu clase de inglés ideal?, ¿Cuáles características posee un buen maestro de inglés?, ¿Crees que lo que piensas o sientes afecta el modo en que aprendes? ¿Crees que las RGC son útiles para aprender? ¿Cuál es tu opinión de escuchar música clásica mientras estudias? Entre otras preguntas que surgieron a raíz de los comentarios hechos por los estudiantes. Las respuestas de los niños fueron registradas en video y en los diarios de campo, y posteriormente fueron transcritas y analizadas durante el proceso de construcción teórica.

7.5 INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE INFORMACIÓN

7.5.1 Diario de campo

El diario de campo es un instrumento que permite registro de las experiencias investigativas, para que luego éstas sean analizadas y así se obtengan los resultados. En este caso, el diario de campo utilizado será el diseñado por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre. (Ver Anexo I)

7.5.2 Cuestionarios

Los cuestionarios son instrumentos de recolección de datos de carácter evaluativo compuestos por preguntas preparadas sistemática y cuidadosamente para determinar la visión de los participantes en torno a hechos o circunstancias que son del interés del investigador. Las preguntas que se formularon para los participantes de la presente investigación fueron *cerradas* o *abiertas* dependiendo de la intención, los cuestionamientos o las necesidades que los investigadores tuvieron a lo largo de la obtención y análisis de datos. (Ver Anexo E)

7.5.3 Escala de actitudes y opiniones

Las escalas de actitudes y opiniones son instrumentos de observación y medición de fenómenos; dichas escalas están conformadas por una serie de ítems en donde el sujeto participante selecciona aquél que acepta o prefiere. Durante el proceso investigativo se realizaron ***escalas de intensidad o apreciación*** con el objetivo de determinar la actitud y el nivel de satisfacción de los participantes en relación con las actividades, la música, y las RGC aplicadas en clase. Un ejemplo de una escala de actitudes y opiniones es:

Consideras que acompañar las clases con música es:

- a. Muy efectivo
- b. Bueno
- c. No tiene importancia
- d. Es molesto

Crees que aprender inglés con RGC es:

- a. Muy bueno, me gustan y he aprendido mucho.
- b. Bueno, son fáciles de hacer.
- c. Regular, hay algunas cosas que no entiendo.
- d. Malo, las RGC son aburridas y difíciles de hacer.

7.6 ELABORACIÓN DE LA TEORÍA

La fase de elaboración teórica es la cúspide de la investigación; es por ello que al final del proceso se presentará ***una construcción teórica fundamentada*** en donde se resumirán los principales hallazgos, aprendizajes, limitaciones, resultados y conclusiones de la investigación. De igual manera, con la ayuda de los datos y soportes teóricos producidos por los investigadores a lo largo del trabajo de campo, se procurará dar una respuesta a la hipótesis y a la pregunta de investigación planteada inicialmente. En primer lugar, la hipótesis sugiere que la unión entre las Representaciones Gráficas del Conocimiento (RGC) y la sugestopedia es de utilidad para producir aprendizajes significativos en inglés. Por ende, en el informe los investigadores afirmarán o refutarán dicho supuesto basándose en el análisis y procesamiento de los datos recolectados. En segundo lugar, brindar una respuesta a la pregunta investigativa *¿Cuáles son los efectos que las Representaciones Gráficas del Conocimiento y la sugestopedia tienen en la generación de aprendizajes significativos en lengua inglesa?* servirá como fundamento teórico, pues el informe no sólo será la presentación de los hallazgos, sino que también implica la presentación de la teoría construida por los investigadores, la cual estará asentada en los principios de la *teoría fundamentada* abordada en el diseño de la investigación.

Teniendo en mente que el objetivo general de la investigación es establecer los efectos que tienen las Representaciones Gráficas del Conocimiento (RGC) y la sugestopedia en la gestación de aprendizajes significativos en inglés; la construcción teórica contendrá igualmente los aportes positivos y negativos de dicho binomio en los aprendices de inglés.

8. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

8.1 CODIFICACIÓN INICIAL / NOMINAL

La codificación inicial o nominal es el proceso en el cual se extraen frases, palabras opiniones, hechos, incidentes etc. registrados en los diarios de campo por los investigadores (Ver Anexo I) a lo largo de las sesiones de clase de inglés; dichas frases o palabras se convertirán en *códigos nominales* que integrarán las categorías y subcategorías de investigación. A continuación se presentan los datos obtenidos en el proceso de muestreo y saturación teórica entre los grupos de discusión así como de la interacción directa con los estudiantes en las clases de inglés; los cuales fueron organizados en una *matriz investigativa* compuesta por: categorías, subcategorías, códigos nominales, datos recopilados del muestreo y la saturación teórica, y los instrumentos de recolección empleados. Es importante recalcar de las *categorías* y las *subcategorías* son elaboraciones originales de los investigadores y se crean dependiendo del enfoque y las necesidades investigativas.

Figura 12. Matriz investigativa. Nexos entre las categorías, subcategorías y códigos nominales que fundamentan la investigación.

CATEGORIAS PRINCIPALES	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO NOMINAL	DATO OBTENIDO DEL MUESTREO Y LA SATURACIÓN TEÓRICA	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN EMPLEADO
1. LA SUGESTOPEDIA PARA SOLVENTAR LOS FACTORES PSICOSOCIALES QUE INTERVIENEN EN LA GENERACION DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS	1.1 Ambiente sugestopédico	Actitud del docente	"Un profesor me dice cuando me ve: ¿está dormido?, ¿está dormido? O me dice: oiga Ruiz ¿está enfermo?"	Grupo de discusión Anexo A y B
		Actividades propuestas para la clase	La mayoría de los estudiantes cree que el inglés es una de las materias más difíciles y por eso no les va bien.	Cuestionario de preguntas abiertas Anexo E y F
			Los profesores incitan a los chicos más tímidos a participar, del mismo modo que se incentiva el respeto, la tolerancia y la empatía, lo que produce un ambiente de calma y colaboración entre los estudiantes.	
		Relación estudiante/docente	Los estudiantes más tímidos prefieren mantenerse alejados de la mirada de los docentes y procuran no ser notados durante los momentos de discusión o socialización.	Grupo de discusión Anexo A y B
		Estímulos periféricos positivos	Los carteles motivacionales parecen tener un efecto inspirador en algunos estudiantes, mientras que otros manifiestan total indiferencia.	Diario de campo N. 5
		Estímulos periféricos negativos	Los estudiantes de desconcentran fácilmente cuando tienen miedo, pereza, o cuando las actividades no son de su interés.	Diario de campo N.13
	Practicas sugestopédicas	Los niños argumentan que nunca habían tenido una clase de inglés de la forma en como los investigadores la desarrollan.	Diarios de campo N.3, 4, 12	
	1.2 Medios físicos y didácticos	Condición física del salón de clase	Los estudiantes disfrutaban pintando los carteles con las RGC, y quieren pegar sus elaboraciones en la English Wall para decorar el salón.	Diarios de campo N. 10, 9
		Material didáctico empleado	Las actividades de canto, baile y dibujo parecen ser las favoritas de los niños y las piden todo el tiempo.	Anexo C
	1.3 Tensiones psicológicas	Miedo a la burla, el error y el fracaso	Los estudiantes coinciden en que no participan en clase porque tienen miedo a equivocarse o a que sus compañeros se burlen de ellos.	Diario de campo N. 2
Percepción del estudiante frente a la lengua extranjera.		La mayoría de los estudiantes cree que el inglés es una de las materias más difíciles y por eso no les va bien.	Diario de campo N. 11	
		Los estudiantes creen que las personas que saben inglés son más inteligentes y exitosas.		
1. IMPACTO DE LA SUGESTOPEDIA Y LAS RGC EN DESEMPEÑO COMUNICATIVO EN LENGUA INGLESA	2.1 Competencias comunicativas	Codificación dual (Manejo de vocabulario).	Emplear imágenes para facilitar el aprendizaje de vocabulario parece ser más efectivo que pedirle al estudiante que busque la palabra en el diccionario o que repita y memorice.	Diarios de campo N. 13, 8, 11, 12,
			Emplear imágenes para facilitar la adquisición de vocabulario parece ser más efectivo que pedirle al estudiante que busque la palabra en el diccionario o que repita y memorice.	
		Manejo de reglas ortográficas y gramaticales.	Muchos desaciertos conceptuales, ortográficos y gramaticales han podido ser identificados a partir de la elaboración de RGC. Es decir, que las RGC han permitido evidenciar directamente las fortalezas y las limitaciones de los estudiantes en los aspectos previamente mencionados (ver anexo F.3)	
	La mayoría de los alumnos son muy responsables con sus elaboraciones (tareas) y se esmeran por hacer trabajos bonitos y decorados, aunque olvidan que también es importante prestar atención a la ortografía, la gramática y demás aspectos lingüísticos de los mismos.			
Comprensión/ expresión oral y escrita	Se ha trabajado la pronunciación por medio de rimas y trabalenguas, las cuales parecen ser más motivantes que el típico repeat after me.			

		por medio de la literatura.	Las historias de William Shakespeare parecen ser del interés de los estudiantes y tienen opiniones muy interesantes acerca del accionar de los personajes literarios.	
		Aprendizaje de comandos.	Los maestros titulares puntualizaron en que debe ser más necesario el uso de inglés al hablar con los niños, así que se procura enseñar comandos básicos en inglés para facilitar la interacción entre estudiante y docente.	
		Contacto con la lengua extranjera.	La mayoría de los estudiantes disfruta escuchando música y viendo película en inglés (subtituladas) son conscientes que no entienden casi nada.	
3. LAS RGC Y LAS TAAS PARA PRODUCIR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN INGLÉS	3.1 Impacto de las RGC	Asimilación y retención de conceptos e ideas.	Los estudiantes entienden fácilmente la funcionalidad de las RGC empleadas en la clase, aunque comenten algunos desaciertos en la conexión de ideas y conceptos claves.	Diario de campo N. 8
		Capacidad para organizar y relacionar conceptos, vocabulario, ideas.	A partir de las RGC se ha podido vincular los temas trabajados con anterioridad con los que se van a desarrollar próximamente.	Escala de actitudes y opiniones
			Los estudiantes entienden fácilmente la funcionalidad de las RGC empleadas en la clase, aunque comenten errores en la conexión de ideas y conceptos claves.	
	Reducción de la carga cognitiva.	Las RGC parecen simplificar el entendimiento de los estudiantes, entienden mejor los vínculos entre un tema y otro y recuerdan más fácilmente información relevante.	Diarios de campo N. 3 y 4	
	Activación de los hemisferios cerebrales.	Los estudiantes disfrutaron las actividades de la etapa preliminar, éstas parecen mejorar su humor y disposición para con la clase.		
	3.2 Impacto de las TAAS	Enriquecimiento musical.	Los estudiantes manifiestan asombro frente al uso de música barroca o clásica durante la etapa pseudo-pasiva, algunos se burlan y hacen monerías.	Diario de campo N. 7
		Enriquecimiento artístico.	Los estudiantes demuestran desconcierto por estar realizando actividades de corte artístico dentro de la clase de inglés, no entienden la conexión entre ambas, aun así parecen disfrutarlas.	Diario de campo N.6
Los estudiantes que tienen miedo a participar han encontrado su medio de expresión en el dibujo y el canto.				
Iniciativa y motivación.	Los estudiantes recomiendan juegos y canciones que pueden ser empleados en las clases.	Diario de campo N. 13		

Elaboración original de los autores. En síntesis las **tres categorías principales** son: *la sugestopedia para solventar los factores psicosociales que intervienen en la generación de aprendizajes significativos, Impacto de la sugestopedia y las RGC en desempeño comunicativo en lengua inglesa y Las RGC y las TAAS para producir aprendizajes significativos en inglés.* Cada uno de los códigos nominales y subcategorías se desprenden de las categorías principales, tal y como se aprecia en la matriz de la investigación.

8.2 CODIFICACIÓN ENFOCADA Y AXIAL. ETAPA DE ESCRITURA FORMAL

Las barreras psicosociales asociadas a la ansiedad que se lograron identificar en los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández, (explicadas ampliamente en el *planteamiento del problema* de este documento) están relacionadas con:

1. Las *situaciones negativas* que vivenciaron algunos estudiantes en las clases de inglés vistas en otras instituciones educativas, entre las que destacan: gritos, amenazas y reprimendas por parte de los maestros, además de actividades monótonas de corte conductista como planas, dictados, ejercicios de repetición y memorización, falta de trabajo cooperativo, ausencia de oportunidades para jugar, debatir entre otras actividades lúdicas. Estas situaciones condicionaron negativamente la imagen que algunos niños tienen en cuanto al estudio del inglés.

2. El *miedo a la burla y el fracaso* producto del grado de dificultad que conlleva aprender un idioma extranjero; algunos estudiantes argumentan que el inglés es un idioma muy difícil de aprender y que ellos no tienen las habilidades necesarias para hacerlo; por lo tanto, no se esmeran en participar, opinar o preguntar por temor a ser objeto de burlas o reprimendas.

Problemas de integración social que se traducen en dificultades para para trabajar en equipo y ser miembros activos de la clase. Los problemas de integración social pueden ser causados por una baja autoestima, maltrato escolar (bullying) o cualquier tipo de violencia que pueda estar padeciendo el estudiante. Los problemas de integración social entorpecen la apropiación de conocimientos, pues los niños que no consiguen integrarse y sentirse cómodos en grupo tienen más inconvenientes para concentrarse, estar o mantenerse

motivados, realizar tareas grupales, tener iniciativa, terminar con éxito una tarea, seguir instrucciones etc.

Gracias a la observación participante y los grupos de discusión como técnicas de recolección de información de índole cualitativo, se logró establecer la percepción que los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández tienen frente al estudio del inglés como lengua extranjera. Parte del estudiantado manifestó haber tenido malas experiencias con profesores de inglés (de otras instituciones educativas) que les hicieron sentir inferiores e incapaces: amenazas como llamar a los padres de familia para informarles del mal rendimiento de sus hijos, regaños por cometer en repetidas ocasiones el mismo error, compararlos con los estudiantes quienes a los ojos del maestro son más “inteligentes”, reprimendas por perder la concentración y hasta expulsiones del salón de clase son algunas de las experiencias que los niños comentaron haber vivenciado.

De acuerdo con los estudiantes que participaron en los grupos de discusión, aquellas situaciones hicieron que ellos empezaran a sentir miedo por sus profesores y dejaran de preguntar, participar y estar cómodos en las clases. (Ver Anexo A) No es de extrañar entonces que este tipo de situaciones susciten en los estudiantes sentimientos de rechazo hacia sus maestros y hacia la materia que éstos representan. Los juicios negativos que los estudiantes crean en cuanto al inglés suelen mantenerse a lo largo de la vida escolar. No obstante, este hecho puede ser reversible si se implementan medidas correctivas donde se procure proteger la autoestima del individuo, a la par que se enseñan los contenidos propios de la materia de inglés.

Al implementar las prácticas sugestopédicas con el grupo de estudiantes de cuarto de primaria se quiso modificar la percepción negativa que por un periodo de tiempo extendido cultivaron algunos niños ante la figura del maestro y la materia de inglés. Los docentes suelen olvidar que las actitudes negativas que

a veces exteriorizan condicionan negativamente al estudiante; un profesor que grita, amenaza, insulta y recrimina constantemente está dañando la confianza del estudiante a su cargo, por ello es común que los niños generalicen y supongan que cada vez que se equivoquen, se distraigan o cometan errores, sus maestros les van a señalar u ofender. Los docentes son espejos emocionales que supeditan a quienes les observan; por lo tanto, su responsabilidad es reflejar alegría, confianza y seguridad, y hacer del aula de clase un espacio ameno donde él estudiante pueda sentirse a salvo mientras adquiere las herramientas necesarias para vencer sus miedos e inseguridades.

Una vez identificados los *factores psicosociales que intervienen en la generación de aprendizajes significativos*, se procedió a materializar los principios de la pedagogía desugestiva (sugestopedia) del psicopedagogo Búlgaro Georgi Lozanov en los salones de clase de cuarto de primaria del colegio Marco Tulio Fernández, con el fin de poner término a las barreras psicosociales que afectan a dicho grupo de estudiantes. Habiendo establecido la importancia de la figura del maestro, fue imperativo demarcar cómo debería ser la labor de un sugesto-pedagogo. De acuerdo con Francisco Javier Hernández Valencia, Licenciado en Filología Inglesa y Profesor de inglés y español en la Comisión Española para Ayuda al Refugiado (CEAR):

El centro de la filosofía de Lozanov, es crear una especie de maestro espiritual o incluso un psicoanalista, que pueda mostrar confianza a los aprendices, para que el proceso de adquisición se lleve con mayor eficacia. Emociones, sensaciones y sentimientos (comportamientos interiores) están estrechamente relacionados con el aprendizaje: si la experiencia de aprendizaje es positiva, la emoción será placentera, el feedback será positivo y se despertará el deseo de seguir aprendiendo. Emociones como el miedo, el sentimiento de inaptitud, inhabilidades cognitivas como no reconocer el valor de una intervención escolar (una actividad didáctica, una evaluación, etc.), influyen negativamente el aprendizaje. Por lo tanto, la clave para el aprendizaje es la estabilidad del clima emotivo que se establece en las relaciones interpersonales de la clase.⁶⁵

⁶⁵ HERNÁNDEZ VALENCIA, Francisco Javier. Métodos de enseñanza: sugestopedia. [En línea] Disponible en: < <http://www.educar.org/articulos/suggestopedia.asp> > [citado en 19 de junio de 20015]

Así las cosas, se transformó el rol de maestro de *transmisor* a *sugestor* de procesos emocionales y cognitivos productivos; para ello urgió mejorar los nexos comunicativos e interaccionales entre los maestros y los estudiantes, del mismo modo, se realizaron algunos cambios en los *medios físicos* (salón de clase) y *didácticos* (material y actividades) para que fueran congruentes con los principios de la pedagogía desugestiva. Se procuró cambiar la organización del salón de clase de un estilo panóptico a un estilo más sugestopédico (mesas redondas u organización libre en cualquier espacio del recinto). En cuanto a las condiciones físicas del salón no se efectuaron grandes cambios, debido a que los salones de cuarto de primaria del colegio en cuestión son espaciosos, coloridos y cuentan con buena iluminación. También tienen buenos estímulos visuales que avivan la creatividad y fortalecen la autoestima del estudiantado entre los que destacan: los posters con frases positivas, mapas, cuadros coloridos, decoración de vegetación. Vale aclarar que solo se añadieron algunos carteles con mensajes que incitan al trabajo en equipo, la importancia de esforzarse, estudiar con ahínco y demás. (Ver Anexo D)

Para ayudar en la superación de las tensiones psicológicas/ barreras psicosociales, la sugestopedia revela varios *medios de sugestión* y las *Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo* (TAAS) que se ejecutaron a lo largo de todas las sesiones de clase (dos horas cada una), las cuales fueron divididas en cinco etapas así:

- 1. Fase preliminar:** dedicada a activar ambos hemisferios cerebrales y liberar las tensiones acumuladas con ejercicios de gimnasia mental o neuróbica.
- 2. Desciframiento:** se incita a los estudiantes a pensar en cuál será el tema de la clase y qué relación tiene con los temas vistos en otras sesiones; para esta etapa era usual utilizar una RGC, la cual los estudiantes debían observar por un par de minutos y tratar de determinar la posible temática del día.

3. Sesión de concierto activo: es el primer contacto real con el tema de la clase, en ésta se emplean las RGC para revelar a los estudiantes el tema y se dan las explicaciones pertinentes. En esta etapa se realizaron actividades que implicaban resolver un problema o superar un reto tales como sopas de letras, crucigramas, juegos de palabras entre otras.

4. Sesión de concierto pasivo: etapa dedicada mayormente al enriquecimiento artístico en la cual se busca que el estudiante asimile la información que se presentó con anterioridad a través de una actividad de orden artístico. Generalmente se elaboran RGC, se pintan, se transforman en animales etc. (Ver Anexo C, D y G)

5. Elaboraciones: actividades extra para reforzar lo aprendido, se iniciaban en la clase o quedaban como tareas para la casa; en ésta se elaboraban RGC o se pedían trabajos que mezclaran los aspectos lingüísticos y artísticos como caricaturas , historietas etc. (Ver Anexo G)

El siguiente cuadro deja ver la manera en cómo fueron incluidas las TAAS (Técnicas de aprendizaje acelerado sugestivo) dentro de cada una de las etapas de una clase sugestopédica descrita con anterioridad.

Cuadro 4. Etapas de la clase sugestopédica y TAAS

Etapas de la clase \ TAAS	NEURÓBICA O GIMNASIA CEREBRAL	PENSAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	ENRIQUECIMIENTO ARTÍSTICO	ENRIQUECIMIENTO DE LOS ENTORNOS	RGC
Preliminary phase	X		X	X	
Decoding		X		X	X
Active session concert			X	X	X
Seudo passive session concert			X	X	X
Elaborations			X	X	X

Fuente. Elaboración original de los autores *

(*) Los *medios de sugestión*: la autoridad del maestro, infantilización, plano dual, ritmo y entonación y concierto pasivo, fueron elementos transversales que tuvieron lugar en todas las etapas de la clase mientras se aplicaban las TAAS.

Cambiando la organización de la clase e implementando las TAAS se pudo evidenciar un cambio sustancial en la actitud de los estudiantes en términos de iniciativa y participación; sin duda el dibujo, la pintura, el canto y el baile fueron los medios de expresión que los estudiantes más tímidos encontraron para mostrar lo aprendido y los aspectos que debían mejorarse. Los niños disfrutaban las actividades de enriquecimiento artístico y sentían orgullo por sus elaboraciones, la gran mayoría se esmeraba por entregar trabajos de calidad y parecían estar a gusto en las sesiones de clase donde se pintaba o se escuchaba música clásica.

En síntesis, a raíz de los cambios observados producto de la transformación de una clase tradicional a una clase sugestopédica, se pudieron constatar cambios actitudinales que dan cuenta de la superación de algunas barreras psicosociales existentes; el hecho de que los niños introvertidos se abrieran con sus maestros y compañeros, que los estudiantes no se sintieran amenazados o cohibidos y que se esmeraran por participar, proponer y tener iniciativa, dejan ver que tanto las TAAS como los medios sugestopédicos funcionan para romper con la mayoría de las barreras psicosociales asociadas a la ansiedad más comunes: la percepción negativa frente al estudio de la lengua inglesa, el miedo al fracaso y la burla y los problemas de integración social.

Durante la fase piloto del presente proyecto de investigación se llevaron a cabo una serie de actividades diagnósticas iniciales basadas en los postulados de *Estándares Básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*, con las cuales se pudieron delimitar varias de las dificultades que los estudiantes de cuarto de primaria tenían a nivel *lingüístico, pragmático y sociolingüístico**. (Ver Cuadro 1) Todo lo anterior se efectuó tratando de ser consecuentes con los

(*) Las actividades diagnósticas de índole lingüístico, pragmático y sociolingüístico realizadas con los estudiantes fueron las mismas que se proponen en los *Estándares Básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés* para cuarto de primaria. En los estándares, las actividades lingüísticas son identificadas con el número 1, las pragmáticas con el 2 y las sociolingüísticas con el número 3.

Estándares Básicos de Competencias en Inglés que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ya que son éstos los que fijan las habilidades comunicativas y las metas que los estudiantes colombianos deberían alcanzar si desean ser competitivos en la sociedad actual.

Buscando mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, se transformó la clase de inglés tradicional en una clase de tipo sugestopédico que incluyera las RGC como Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo. Transcurrieron aproximadamente 10 meses desde las primeras sesiones de clase en las que los investigadores identificaron las problemáticas lingüísticas, pragmáticas y lingüísticas que los estudiantes tenían, hasta el final del proceso de investigación, tiempo en el cual se trabajó teniendo como meta que el estudiantado superara las dificultades que les impiden generar aprendizajes significativos en lengua inglesa.

Con el propósito de constatar si hubo o no mejoría en los aprendices, las últimas sesiones de clase fueron destinadas a revisar nuevamente el desempeño de los niños en las mismas actividades que en un principio se habían efectuado para identificar sus falencias comunicativas; a continuación se presenta un cuadro con las actividades hechas y los cambios observados en el desempeño comunicativo de los estudiantes.

Cuadro 5. Aprendizaje significativo: Actividades comunicativas: situación ideal y cambios evidenciados en el desempeño comunicativo

	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS FINALES	SITUACIÓN IDEAL /HABILIDADES COMUNICATIVAS	CAMBIOS EVIDENCIADOS EN EL DESEMPEÑO COMUNICATIVO DE LOS ESTUDIANTES
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	Toma de notas	Utiliza adecuadamente patrones gramaticales y ortográficos básicos	Gracias a que los maestros recalcan la importancia de respetar la ortografía y la gramática al momento de tomar notas, la mayoría de los estudiantes prestan mucha más atención al modo en como escriben y no copian literalmente lo que escuchan; se preocupan por tomar notas de manera precisa.
	Hablar apoyándose en notas o en elementos visuales. (Esquemas, imágenes, gráficos) Producir carteles para socializar	Busca oportunidades para usar lo que sabe en inglés	Las RGC han servido de instrumentos de apoyo para mejorar la oralidad de los estudiantes, los niños se apoyan en los esquemas que elaboran para justificar lo aprendido e integran ejemplos que luego explican utilizándolas como apoyo. Se procura que las RGC que los estudiantes elaboren contengan ejemplos que hayan sido extraídos de su realidad, de tal manera que sea más fácil para ellos entender el tema y justificar su trabajo.
	Escuchar y entender avisos y seguir instrucciones simples	Comprende instrucciones simples y las ejecuta a cabalidad	Los maestros han enseñado comandos básicos para facilitar la interacción comunicativa de los miembros de la clase. A partir de la práctica constante, y no de la memorización, de comandos (<i>Listen, hurry up, look at the board, raise your hand, are you ready?, sing, draw, stick, cut, complete, can you repeat?, I don't understand, etc.</i>) se ha ido facilitando e intensificando el uso de lengua inglesa dentro del salón de clase, además se ha trabajado al comprensión y la expresión oral.
	Cantar, recitar trabalenguas y deletrear palabras básicas	Deletrea palabras conocidas	A partir de la canción del abecedario y concursos de deletreo se procuró que los estudiantes aprendieran en sus totalidad las letras en inglés; se trabajó en la pronunciación y la diferenciación de algunas vocales que causaban conflicto (e, i y a). Al final del proceso los estudiantes se mostraron más confiados y precisos deletreando sus nombres y palabras conocidas en inglés.
	Realizar monólogos	Es capaz de describirse y de nombrar las características de otros en oraciones simples	Los estudiantes pueden identificar y nombrar las características físicas y actitudinales de sí mismos y de alguien más; han ampliado su vocabulario y son capaces de describir con mayor precisión las características físicas y actitudinales de las personas que conocen. Por medio de adivinanzas, caricaturas y RGC, los niños han sabido plasmar sus conocimientos en torno al tema, la mayoría disfruta mostrando y

			explicando sus dibujos o esquemas (con frases cortas en inglés) a sus compañeros y maestros.
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	Elaborar Representaciones Graficas del Conocimiento (RGC)	Utiliza gráficas para representar la información	Los estudiantes elaboraron y trabajaron con <i>mapas de ideas, esquemas conceptuales, mapas mentales, diagramas de Venn, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, diagramas causa-efecto</i> y demás. Los maestros se aseguraron que los niños conocieran la función y la utilidad de cada RGC, por lo cual hubo una recepción favorable por parte de los al uso de las mismas, ya que las RGC eran transformadas en animales o en elaboraciones artísticas, facilitaban el entendimiento de los temas y eran divertidas de hacer. (ver Anexo C)
	Responder preguntas personales. (Nombre, edad etc.)	Mantiene una conversación simple	Los estudiantes parecen estar más abiertos y cómodos hablando en público, debido a que generalmente cuentan con una RGC para apoyar su discurso. Considerando que han ampliado su vocabulario y han aprendido comandos básicos de interacción, su expresión oral ha mejorado significativamente, aunque aún persisten problemas de pronunciación que dificulta la comprensión de sus ideas a cabalidad.
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	Realizar sopas de letras Ordenar letras para formar palabras	Participa en juegos de búsqueda de palabras conocidas	Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, encuentran rápidamente las palabras de las sopas de letras y entienden el significado de las mismas.
	Emular situaciones comunicativas auténticas.	Reconoce los estados de ánimo a través del tono o volumen de voz y es capaz de decir un texto corto en un dramatizado	Los estudiantes no tienen mayores dificultades para identificar los estados de ánimo a partir de la entonación de las palabras de la lectura. Gracias a los ejercicios de lectura en voz alta de frases, los maestros han propuesto situaciones donde el estudiante reproduce o emula diferentes estados de ánimo.
	Reconocer aspectos sociales y culturales inherentes a la lengua	Identifica elementos sociales y culturales más importantes	Se ha trabajado con los estudiantes algunas expresiones de uso popular en inglés (idioms), además se han discutido algunos aspectos socioculturales (gastronomía, costumbres, música etc.) de las ciudades anglosajonas más importantes del mundo como New York, Londres, Ottawa. Con la ayuda de imágenes, canciones, películas y demás elementos, se buscó que el estudiante tuviera un acercamiento cultural a las sociedades angloparlantes.

Fuente. Elaboración original de los autores

En lo que respecta a *la codificación dual*; es decir, la representación y procesamiento de información de forma verbal (logógena) y visual (imágenes) recíprocamente (Ver teoría de la codificación dual), se observó que los niños asimilaban más rápidamente significados cuando contaban con una imagen de apoyo adicional. Cada estudiante otorgó imágenes propias a las entradas verbales vistas en clase, esto se hizo evidente en las elaboraciones de las *Representaciones Gráficas del Conocimiento* que el estudiantado realizó, en las cuales los niños integraban imágenes que les resultaban familiares y que les ayudaban a comprender conceptos o palabras rápidamente. Se quería evitar recurrir al diccionario para averiguar directamente significados, pues con este método no hay oportunidad para efectuar procesos de inferencia o de ejemplificar con elementos de la realidad, además una minoría de estudiantes suele olvidar rápidamente lo que encontraron o leyeron en él.

Originalmente las Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (TAAS) que contemplaba la pedagogía desugestiva eran *la música, el juego y las artes*; no obstante, los autores del actual proyecto investigativo determinaron incluir las *RGC, la Neuróbica o gimnasia cerebral, el pensamiento y resolución de problemas y el enriquecimiento de los entornos* como TAAS experimentales, que inmersas dentro de una planificación de clase sugestopédica contemporánea pueden contribuir en la superación de las barreras psicosociales del estudiantado y generar aprendizajes significativos perceptibles en lengua inglesa.

En primera instancia, se optó por utilizar la neuróbica o gimnasia cerebral como una TAAS experimental en razón del potencial que ésta tiene para activar y conectar ambos hemisferios cerebrales mientras se acelera el aprendizaje. De acuerdo con Diana Cecilia Orellana Peralta, precursora de un estudio de la Universidad Estatal de Cuenca en el Ecuador acerca de los beneficios de la gimnasia cerebral en niños de preescolar, se puede definir la gimnasia cerebral como:

El conjunto de ejercicios físicos y movimientos corporales diseñados por el doctor Paúl Dennison en 1964, con la finalidad de aplicar técnicas prácticas que involucran los hemisferios cerebrales, el cuerpo y los ojos, propiciando el mejoramiento del aprendizaje. La Gimnasia Cerebral ayuda a lograr la comunicación entre cuerpo y cerebro, lo que significa eliminar del organismo estrés y tensiones al mover la energía bloqueada y permitiendo que la energía fluya fácilmente por el complejo mente-cuerpo⁶⁶.

Las actividades de *Neuróbica* o *gimnasia cerebral* como armar rompecabezas, los ejercicios de respiración (inhalar y exhalar), encontrar las diferencias entre dos imágenes aparentemente iguales, ejercicios de coordinación motora, trabalenguas etc. que tenían lugar en la etapa preliminar de la clase, fueron gustosamente aceptadas por los estudiantes ya que éstos solían tomar este tipo de ejercicios como desafíos o juegos que les sacaban de la rutina a la que venían acostumbrados. Con la realización de estas actividades se observó que los estudiantes se enfocaban rápidamente y buscaban resolver la tarea antes que sus compañeros, ya sea que debieran encontrar similitudes y diferencias entre imágenes, coordinar diferentes partes del cuerpo o exhibir su talento al recitando un trabalenguas. Progresivamente se volvían más diestros en la ejecución de estos ejercicios y exigían aumentar el nivel de complejidad de los mismos. Por otro lado, era evidente que se encontraban cómodos y a gusto con la mayoría de las actividades, lo que favoreció la eliminación del estrés y las tensiones que pudieran traer consigo.

Según Eric Jensen, autor del libro: *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*, “el mejor modo de desarrollar el cerebro es mediante la resolución de problemas desafiantes, los niños necesitan problemas interesantes y complicados de resolver para lograr un desarrollo cerebral óptimo”⁶⁷, además agrega: “resulta sorprendente descubrir que al cerebro no le

⁶⁶ ORELLANA PERALTA, Cecilia. Estudio de la gimnasia cerebral en niños de preescolar. Cuenca, 2010, 54h. Tesina previa a la obtención del título de licenciada en psicología en la especialidad de educación temprana. Universidad de Cuenca. Facultad de Psicología. Disponible en: < <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/2183/1/tps687.pdf> >

⁶⁷ JENSEN, Eric. *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*: NARCEA, S.A EDICIONES, 2004. 57-59 p. ISBN 84-277-1437-8

importa si logra obtener o no una respuesta, el desarrollo neuronal se produce debido al proceso, no a la solución”⁶⁸.

En estos términos Eric Jensen propone que todas las actividades que representen un desafío a resolver son necesarias para mejorar las habilidades del pensamiento y razonamiento lógico de los niños; a diferencia de los ejercicios de gimnasia mental que apuntan a mejorar la concentración y el rendimiento psicomotor, las actividades de pensamiento y resolución de problemas pretenden trabajar con la “maleabilidad” del cerebro preparando al individuo para resolver situaciones cada vez más complejas que se le puedan presentar en el diario vivir. Entre las actividades de resolución de problemas trabajadas con los estudiantes de cuarto de primaria se encuentran: los juegos de palabras en inglés como crucigramas, sopas de letras, scrabble, adivinanzas, y sesiones de preguntas de reflexión (en lengua materna) del tipo: ¿por qué los osos polares son blancos?, ¿por qué la nieve es blanca?, ¿por qué el cielo es azul?, ¿cuándo comenzamos a pensar?, ¿por qué las lágrimas son saladas?, etc.

Los resultados recopilados a partir de las actividades de pensamiento y resolución de problemas están más asociados con motivación y las “recompensas internas” que podían obtener los estudiantes. Al hablar de recompensas internas nos referimos al placer o gozo que nos suscita una situación o actividad; la mejor recompensa que puede obtener un niño es tener éxito en una actividad que fue desafiante para él y que con esfuerzo logró concretar. Notamos que los estudiantes demandaban más actividades de este estilo precisamente porque querían repetir aquella experiencia que les dio una cierta sensación de éxito, además no hubo necesidad de recurrir a estímulos externos como puntos adicionales, la promesa de una buena calificación y demás (*comunes en la motivación extrínseca*), para que los estudiantes

⁶⁸ Ibid., p. 58.

participaran en las actividades con entusiasmo. Podría decirse entonces que en este caso se vio favorecida la *motivación intrínseca* de los niños en la medida que sus mayores estímulos fueron internos; es decir, la necesidad de hacer las cosas bien, divertirse, saber un poco más y sentirse exitosos.

En cuanto al *enriquecimiento de los entornos* es importante hablar de los *estímulos periféricos positivos* y los *medios de sugestión*, debido a que son éstos los que crean un ambiente escolar ameno y propicio para aprender. Entre los *estímulos periféricos positivos* que tuvieron lugar en el aula de clase se encuentran los posters con mensajes motivacionales (Ver Anexo D), la buena iluminación, material didáctico colorido, juegos, rondas, acertijos y música estimulante y todo tipo de elementos que pueden condicionar positivamente la actitud de estudiante ante la clase. Por otro lado, los *medios sugestivos* empleados fueron: la autoridad del maestro, infantilización, plano dual, ritmo y entonación y el concierto pasivo, (ver marco teórico) que acompañaron las clases a lo largo del desarrollo del proceso de investigación.

De lo anterior se obtuvo que al reducir las situaciones que podían tener efectos nocivos en los estudiantes, los educandos se mostraban más optimistas y dispuestos a aprender. Como ya se delimitó, un entorno físico estresante aumenta el riesgo de fracaso escolar y la presencia de sentimientos negativos como impaciencia, temor, ansiedad etc. Así que al eliminar las posibles amenazas, se redujo también el estrés y demás sentimientos mencionados previamente. Gracias a las medidas correctivas que se tomaron se percibió un cambio actitudinal en los estudiantes, se incrementó considerablemente la participación, el intercambio de ideas y la exposición de preguntas y opiniones. Cabe señalar que los estudiantes más tímidos lograron mejores resultados en los ejercicios de corte artístico que en las actividades grupales o de exposición. No obstante, gracias a los *medios sugestivos* desarrollados por los maestros, los niños introvertidos lograron exponer mejor sus puntos de vista, ya que tenían plena seguridad que no serían señalados ni recriminados en caso de cometer algún error.

En relación a las RGC cabe mencionar que disponer de éstas para enseñar lenguas extranjeras es una iniciativa que pocos maestros se han atrevido a materializar, puesto que ésta requiere que los docentes, aparte de estar plenamente capacitados para desempeñarse en sus áreas de conocimiento (enseñanza de inglés), estén al tanto de la funcionalidad y la aplicabilidad de las mismas. Valerse de las RGC para enseñar idiomas y pretender alcanzar beneficios perdurables con los estudiantes demanda que los profesores se instruyan en su manejo; adicionalmente, deben ser versados en el diseño de material didáctico que posibilite la comprensión de los contenidos propios de la clase y que eduque acerca de cómo elaborar correctamente una RGC.

Dentro de las RGC que se utilizaron en las clases de inglés con los niños de cuarto de primaria se encuentran: los mapas mentales, los esquemas conceptuales, las líneas de tiempo, los cuadros comparativos, los cuadros sinópticos, los diagramas de Venn, entre otros. (Ver Anexo C) Cabe destacar que los investigadores (maestros en formación) combinaron la elaboración de las RGC con el *enriquecimiento artístico*; como se hace perceptible en los anexos, la mayoría de las RGC realizadas por estudiantes y maestros fueron dibujadas, pintadas y transformadas en elementos de la naturaleza como animales y vegetación; con esta combinación *lógico-artística* se buscaba activar ambos hemisferios cerebrales a través del estudio de contenidos lingüísticos con las RGC (hemisferio izquierdo), y la estimulación del ingenio creativo (hemisferio derecho).

Para medir el impacto que tuvieron las RGC en la generación de aprendizajes significativos en inglés fue necesario delimitar las cualidades que debería adquirir progresivamente el estudiante a medida que se iba familiarizando con las mismas, estas destrezas son: *la asimilación y retención de conceptos e ideas de manera asertiva* y *la capacidad para organizar y relacionar conceptos, vocabulario e ideas*.

Al implementar las RGC, los investigadores pudieron establecer que los estudiantes no tenían idea qué eran o para qué servían, situación por la cual fue necesario mostrarles el funcionamiento, la versatilidad y los beneficios que éstas tenían para su vida académica, antes de proceder a presentar los temas de la clase con ellas, o incluso pedirles que elaboraran sus propias representaciones. A continuación se muestra el proceso que siguieron los maestros en formación cada vez que se introducía un tema nuevo haciendo uso de una RGC.

a. Para empezar un tema nuevo, los profesores elaboraban un poster con una RGC donde se pudiera ver la conexión entre el tema nuevo y los contenidos de clases anteriores, todo ello procurando respetar el principio de la articulación de saberes pretéritos y entrantes que estipula la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel.

b. Los maestros les pedían a los estudiantes observar en silencio la RGC que tenían frente a ellos, para que posteriormente trataran de hacer inferencias (etapa de desciframiento -*decoding*) acerca de lo que trataría la clase y de cómo estaba estructurada la RGC.

c. Posteriormente, el docente explica el funcionamiento y cómo se elabora la RGC, además de aclarar las dudas y escuchar los comentarios de los estudiantes frente al esquema o el tema de la clase.

d. Finalmente, los estudiantes ponían a prueba lo aprendido elaborando sus propias RGC durante las etapas de *active session concert*, *Seudo passive session concert* o *Elaborations (etapas de la clase sugestopédica)*.

Gracias a las RGC se pudo vincular los temas trabajados con anterioridad con los que se iban a desarrollar, además se lograron identificar falencias conceptuales, ortográficas y gramaticales dentro de las elaboraciones de los estudiantes. Otros importantes hallazgos que dan cuenta de la utilidad de las RGC son:

- Los niños disfrutaban el poder observar y descifrar el contenido de las RGC, esto es importante ya que el maestro hace participe e incentiva al estudiante a construir su propio aprendizaje, en vez de considerarlo como un mero receptor de información.

- Haciendo honor a la teoría de la *codificación dual*, se incluían en las RGC imágenes y entradas verbales que hicieron más fácil el proceso de desciframiento, además los estudiantes recordaron más rápidamente el vocabulario cuando había una imagen de apoyo.
- La capacidad para organizar y relacionar conceptos, vocabulario e ideas tuvo un mejoramiento progresivo a medida que los estudiantes se iban familiarizando y adquiriendo experticia en la elaboración de las RGC. En un principio, los niños incluían demasiado texto, cometían errores al conectar conceptos, imágenes e ideas y dejaban ver varios errores ortográficos y gramaticales en sus elaboraciones de RGC. No obstante, la mayoría del estudiantado superó estas dificultades, con excepción de un pequeño grupo de niños cuyos problemas persistieron hasta el final del proceso.

Siguiendo los principios de la *Teoría de la Carga Cognitiva* del psicopedagogo australiano John Sweller, a través de las RGC se buscó reducir a unidades significativas la información que el estudiante debería asimilar de tal manera que “aprender” requiriera el mínimo de esfuerzo mental. Gracias a las RGC se pudo aminorar el grado de complejidad de los contenidos haciéndolos más asequibles o entendibles para los niños (*Carga Cognitiva Intrínseca*). Por otro lado, se les enseñó a descartar los elementos irrelevantes (*Carga Cognitiva Extrínseca*) y a incluir aquellos que fueran significativos y vitales para la comprensión del tema (*Carga Cognitiva Relevante*).

Los resultados referentes al *enriquecimiento musical y artístico* son los más reveladores de toda la investigación, puesto que son los que más impacto tuvieron en la superación de las barreras psicosociales de los estudiantes y la generación de aprendizajes significativos en inglés. Se observó que la actitud y la disposición de los niños frente a la clase mejoraban cuando estaban de por medio actividades de tipo artístico y musical.

La reacción observada en los niños al escuchar música clásica durante la etapa de *Seudo passive session concert* fue de relajamiento y aparente concentración; se levantaban menos veces del puesto, no había cambios

súbitos en el volumen de la voz y los niveles de ansiedad o estrés parecían disminuir cuando se entraba en contacto con las melodías de Beethoven, Mozart, Vivaldi, Chopin etc. En concordancia con los postulados sugestopédicos referentes a la música sugestiva se puede afirmar:

La música clásica logra estados y condiciones propicios para el aprendizaje, pues tiene un ritmo de sesenta golpes, que equivale a los latidos del corazón cuando estamos tranquilos y reposados. Por eso sincroniza su ritmo al de nuestros latidos de forma inmediata y el cerebro al registrarla manda una señal al cuerpo para mantenerlo tranquilo y alerta. Las selecciones para el aprendizaje activo poseen una vibración más corta que la música barroca; la agilidad en las notas y el aumento en el ritmo provocan en la persona un estado de alerta constante manteniéndose en condiciones de lograr un aprendizaje más activo, esto es, más interacción mente/cuerpo⁶⁹.

Para los autores del actual proyecto es imposible afirmar que todos los estudiantes sufrieron cambios al estar expuestos a la música clásica, ya que no cuentan con los conocimientos ni las herramientas necesarias para establecer tales conclusiones. No obstante, si fue posible fijar los cambios conductuales y actitudinales producto de la exposición musical, pues éstos si son perceptibles a la vista del investigador.

Del mismo modo, el dibujo, la pintura, el canto y el baile y demás elementos del enriquecimiento artístico arrojaron excelentes resultados en cuanto a la disposición de los estudiantes para con la clase; los aprendices no estaban habituados a realizar actividades de corte artístico en las clases de idiomas, por tanto ésta fue una iniciativa gratamente recibida. Lo importante de las elaboraciones artísticas es explotar o descubrir los talentos escondidos de los estudiantes, mientras se trabajan o se refuerzan los contenidos propios de la clase de inglés; aunque es sumamente importante valorar el desempeño artístico de los aprendices en estas tareas, tiene mayor relevancia analizar

69 MENDOZA, Duvraska. SUGESTOPEDIA O SUGESTOLOGÍA. [En línea] < <http://mgdaprendizaje.blogspot.com/2008/04/sugestopedia-o-sugestologa-prof.html> > [citado en 23 de julio de 2015]

cómo los niños integraban sus conocimientos en lengua extranjera con la pintura, el canto y el baile, y sobretodo verificar que éstos aprendieron significativamente. (Ver Anexos C, D, G, I)

A raíz de las elaboraciones artísticas fue posible trabajar la expresión oral y escrita, ya que al finalizar cada actividad los estudiantes debían justificar oralmente sus trabajos, así como de todos los elementos lingüísticos que integraron en ellos, utilizando sus recursos comunicativos en inglés de la forma más precisa y clara posible. Adicionalmente, se observó que las relaciones sociales entre los estudiantes mejoraban, puesto que gran parte de los trabajos artísticos requerían colaboración grupal, con lo cual la interacción entre ellos se incrementó y fortaleció.

9. CONCLUSIONES

Tras la planeación y ejecución del precedente proyecto investigativo en el cual se implementó la **pedagogía desugestiva** (sugestopedia) y las **Representaciones Graficas del Conocimiento** (RGC) como Técnicas de *Aprendizaje Acelerado Sugestivo* (TAAS) de carácter exploratorio, se pudo concluir que la cohesión entre éstas tiene efectos positivos en la gestación de aprendizajes significativos en inglés. La correcta aplicación de los postulados sugestopédicos; dentro de los que se incluyen los *medios sugestivos* y las TAAS (Ver numeral 6.3.1), contribuyen significativamente a la superación de las principales *barreras psicosociales* relacionadas con *la percepción negativa de algunos estudiantes frente a la clase de inglés, el miedo a la burla y el fracaso y los problemas de integración social* que entorpecen la adquisición de aprendizajes.

Como ya ha quedado establecido, las emociones, sensaciones y sentimientos están estrechamente relacionados con el aprendizaje. El rol de los sugesto-pedagogos y promotores de esta investigación fue propiciar un clima de estabilidad, creatividad, emotividad y participación que suscitara en los escolares el deseo de seguir aprendiendo inglés. La respuesta de los niños frente a tal iniciativa fue de total aceptación, pues los educandos recibieron con gran entusiasmo las actividades que se desarrollaban en torno a las TAAS, (Ver cuadro 4) hecho que poco a poco fue modificando la imagen negativa que los niños habían cultivado acerca de lo que implica aprender inglés. De lo anterior también fue factible constatar que las *actividades de enriquecimiento artístico* sirvieron como medios de expresión para los niños más introvertidos, además hubo un incremento en la *motivación intrínseca*, puesto que la necesidad de hacer las cosas bien, divertirse, saber un poco más y sentirse exitosos eran estímulos suficientes para que los estudiantes participaran activamente en clase.

Por lo que respecta a la inserción de las RGC como una TAAS más de la sugestopedia se concluyó que:

- Al transformar el rol del maestro de *transmisor* a *sugestor* de procesos emocionales y cognitivos productivos, mejorar los nexos comunicativos e interaccionales entre los maestros y los estudiantes, realizar cambios en los *medios físicos* (salón de clase) y *didácticos* (material y actividades), cambiar la organización del salón de clase de un estilo panóptico a un estilo más sugestopédico y dotar las aulas con buenos estímulos visuales que aviven la creatividad y fortalezcan la autoestima del estudiantado; se ejerce una poderosa influencia positiva en la opinión y la disposición de los escolares para aprender inglés. Sin duda los *medios de sugestión* y las *TAAS* son provechosas para mejorar la disciplina, el nivel de participación y el trabajo colaborativo, pues mejoran el ambiente de clase mientras que hacen más cómodo el aprender.

- A raíz de los cambios observados producto de la transformación de una clase tradicional a una clase sugestopédica, se constataron cambios actitudinales que dan cuenta de la superación de algunas barreras psicosociales existentes; el hecho de que los niños introvertidos se abrieran con sus maestros y compañeros, que los estudiantes no se sintieran amenazados o cohibidos y que se esmeraran por participar, proponer y tener iniciativa, dejan ver que tanto las TAAS (incluyendo a las RGC) como los medios sugestopédicos funcionan para romper con la mayoría de las barreras psicosociales asociadas a la ansiedad más comunes: la percepción negativa frente a la lengua inglesa de algunos estudiantes, el miedo al fracaso y la burla y los problemas de integración social.

En cuanto a la utilidad de las RGC para propiciar aprendizajes significativos, es imperativo indicar que *la asimilación y retención de conceptos e ideas de*

manera asertiva y la capacidad para organizar y relacionar conceptos, vocabulario e ideas de los estudiantes se vieron favorecidas porque:

- Los niños lograron definir, ejemplificar y explicar con elementos de su realidad (un concepto, palabra, idea, situación) con mayor facilidad.
- Los estudiantes podían encontrar rápidamente similitudes o nexos entre lo *que sabían* y lo que estaban en proceso de aprender.
- Los escolares lograron retener la información de la clase en su estructura cognitiva por un periodo de tiempo extenso; lo anterior se dedujo porque ellos eran capaces de recordar rápidamente y explicar con precisión algún tema visto en clases anteriores.
- Los educandos demostraron mejorías en su desempeño comunicativo en lengua inglesa (hablar, leer, escribir y escuchar) en términos de confianza, claridad, pertinencia y congruencia.

Además las RGC son apropiadas para:

- Vincular los temas trabajados en clase con anterioridad con los que se iban a desarrollar; es decir, articular los conocimientos pretéritos con los entrantes.
- Identificar errores conceptuales, ortográficos y gramaticales dentro de las elaboraciones de los estudiantes.
- Incentivar la creatividad del estudiantado mediante la elaboración de las RGC por medio del dibujo y la pintura.
- Mejorar las habilidades para organizar y relacionar conceptos, vocabulario e ideas, dependiendo del grado de familiaridad y experticia que los niños vayan adquiriendo en la construcción de los esquemas.

Valerse de las RGC para enseñar idiomas y pretender alcanzar beneficios perdurables con los estudiantes demanda que los profesores se instruyan en su manejo; adicionalmente, deben ser versados en el diseño de material didáctico que posibilite la comprensión de los contenidos propios de la clase y

que eduque acerca de cómo elaborar correctamente los diferentes tipos de RGC. Los niños responden mejor cuando los posters de las RGC elaboradas y empleadas por los maestros durante las clases son coloridos y están dotadas de imágenes de apoyo; esto nos sugiere que para que haya auténticos aprendizajes significativos se debe atrapar la atención del estudiante desde que se exhibe el material para la clase. Si un escolar no encuentra atractivo aquello que se le presenta durante el proceso didáctico difícilmente tendrá voluntad para aprender.

10. RECOMENDACIONES

Para futuros trabajos investigativos que deseen ampliar la información existente acerca de la sugestopedia y las RGC, se recomienda que los investigadores realicen un proceso concienzudo de documentación acerca de los *medios de sugestión* y las *TAAS*, pues como esta experiencia investigativa pudo comprobar, no todos los maestros tienen las habilidades que requiere un sugesto-pedagogo. Un sugesto-pedagogo necesita tener la suficiente disposición y energía para llevar a cabo cada una de las etapas de clase sugestopédica al pie de la letra, lo que incluye diseñar material didáctico atractivo, cambiar los esquemas de organización del aula, bailar, cantar, actuar... todos los días de clase, aspectos que no todos los educadores están facultados y dispuestos a cumplir.

En lo concerniente al diseño de investigación de *Teoría Fundamentada* de Anselm Strauss y Barney Glaser, se debe puntualizar que ésta es sumamente conveniente cuando se realizan proyectos de carácter exploratorio donde se desconocen los efectos que tendría la manipulación, intervención, o adición de un elemento X dentro de un contexto que le es ajeno. Cuando se efectúan investigaciones donde es necesario elaborar proposiciones cada vez que se intenta explicar algún fenómeno del cual no se tenía información a priori, es preciso emplear un diseño investigativo flexible, en el cual se tenga cierta libertad para “teorizar”; La “teorización” en la *teoría fundamentada* no es otra cosa que el resultado del análisis de los datos recogidos, los cuales deben arrojar información novedosa acerca del tema que fue objeto de investigación.

11. BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA DE NOTICIAS UNIVERSIDAD NACIONAL. El inglés, una de las principales barreras para el intercambio internacional. Bogotá: El Espectador, 2014. s.d. [en línea]

Disponible en: < <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-ingles-una-de-principales-barreras-el-intercambio-in-articulo-511399>>

ANDRADE LOTERO, Luis Alejandro. Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. En: Revista Internacional de Investigación en Educación [en línea] (2012) <http://www.academia.edu/2572274/Teor%C3%ADa_de_la_carga_cognitiva_dise%C3%B1o_multimedia_y_aprendizaje_un_estado_del_arte> [citado en 6 de enero de 2015]

APARICIO PÉREZ, Trinidad. Los hemisferios cerebrales y sus funciones [en línea]. http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID_CATEGORIA=3393 [citado el 21 de abril de 2015]

ARENAS CAMPOS, Agustín. Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Perú: Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 2005. p. 9-13.

AULANEO. Definiciones y tipo de aprendizaje significativo [en línea] <<http://aulaneo.wordpress.com/teorias-y-tecnicas-de-aprendizaje/teoria-del-aprendizaje-significativo-de-david-ausubel/definiciones-y-tipos-de-aprendizaje-significativo/>> [citado en agosto 2014].

AUSUBEL, David. Aprendizaje significativo. En: Aprendizaje y cognición. San José. 2006. P. 91.

BARTLETT, Frederic. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge, Inglaterra. Cambridge University Press.1932

BONVECCHIO, Mirta. Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2006.p.13.

BOU PÉREZ, Juan Fernando. Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula. Alicante: Editorial club universitario, s.f. p. 75.

BRANSFORD, Jhon & JONHSON, Marcia. Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. Nueva York. Estados Unidos. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11 (6), 717 – 726

CAMPOY ARÁNDIA, Tomás; GOMES ARAÚJO, Elda. Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En: Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación [en línea] (jun, 2006); p. 280 <http://evirtual.lasalle.edu.co/info_basica/nuevos/guia/GuiaClaseNo.3.pdf > [citado en 15 de diciembre de 2014]

CHEN, Jung; CHI-CHENG, Chang. Teoría de la carga cognitiva: un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas. En: Electronic Journal of Research in Educational Psychology [En línea] No 18. (2009) p. 735 < <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?348> > [citado en 8 de enero del 2015]

CONSEJO DE EUROPA. Niveles comunes de referencia: Presentación de los niveles comunes de referencia. En: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 1 ed. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002. P. 26

DELICADO, Gemma. Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y El viaje del inglés de Carme Riera. En: Revista Tejuelo. [En línea] No. 10 (2011) p. 3 <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ioiicOGaomlJ:dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719494.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk>> [citado en 7 de enero de 2015]

DUNSTON, Pamela. Citado por Villalobos, José. Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura. 1 ed. Barcelona: Narcea, S.A, 2004. p. 3

ETCHEPAREBORDA, Máximo. Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. En: Revista de Neurología. No. 11. (Enero; 2005) p 79-80. [En línea] <http://www.neurologia.com/pdf/Web/40S1/sS1S079.pdf> [citado en 2 de enero del 2015]

FERNÁNDEZ DE CARABALLO, María Elvira. Teoría fundamentada y Método Comparativo Continuo. [En línea]. < <https://pide.wordpress.com/2008/06/02/teoria-fundamentada-y-metodo-comparativo-continuo/>> [citado en 13 de diciembre de 2014]

FUNDACION UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES. Herramientas maestras (en línea). http://www.ulibertadores.edu.co:8089/virtual/Herramientas/organizadores_graficos.htm (citado en 01 de octubre de 2014)

GALINDO GARCÍA, Gloria. La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. En: Revista Autodidacta. [En línea] (2010) p. 43 <http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf> [citado en 7 de enero de 2015]

HERNÁNDEZ, Nereyda. Elementos de la Teoría Fundamentada o Método Comparativo Continuo. En: El Método Comparativo Continuo. [Base de datos en línea] (dic. 2014): p. 6-7 [citado en 13 de diciembre de 2014] Disponible en base de datos Universidad de Carabobo.

HERNÁNDEZ VALENCIA, Francisco Javier. Métodos de enseñanza: sugestopedia. [En línea] Disponible en: < <http://www.educar.org/articulos/sugestopedia.asp> > [citado en 19 de junio de 20015]

JARVIS, Peter. Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global. Madrid: NARCEA Ediciones, 2001. p. 73.

JENSEN, Eric. Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2004. 56-62 P. ISBN: 84-277-1437-8

JIMÉNEZ VÉLEZ, Carlos Alberto. La inteligencia lúdica: juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación. 1 ed. Bogotá: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO, 2005. p 67. ISBN 978- 958-20- 0828-8

KATZ, Lilian. Representaciones gráficas del conocimiento. Mapas conceptuales en la educación de la primera infancia (En línea). <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/birbili-sp.HTML>. (Citado en 01 de octubre de 2014)

LAMB, Annette. Organizadores gráficos, citado por PARKER, Karen. [En línea] Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/105308470/Lectura-sobre-Organizadores-Graficos#scribd>>

MATALLANA DE VIZCAÍNO, Gilma. La sugestopedia: una opción metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras. En: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. No. 18 (Mayo; 1991) ISSN 0120-3479

MENDOZA, Duvraska. SUGESTOPEDIA O SUGESTOLOGÍA. [En línea] < <http://mgdaprendizaje.blogspot.com/2008/04/sugestopedia-o-sugestologa-prof.html> > [citado en 23 de julio de 2015]

MUÑOZ-GONZÁLEZ, Juan Manuel; ONTORIA-PEÑA, Antonio; MOLINA-RUBIO, Ana. El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación [en línea] 2011, 3 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 20 de febrero de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734006>> ISSN 2027-1174

NOVAK, Joseph y WANDERSE, J. H. Special issue on concept mapping. Nueva York: Wiley, 1990. 28 p.

NULLVALUE. Supermemoria y Superaprendizaje. En: El Tiempo, Bogotá (24 de mayo, 1999) [en línea]. < <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-877834> > [citado el 21 de enero de 2015]

O'CONNOR, Joseph & SEYMOUR, John. Introducción a la PNL. EN: ABC Manual de programación neurolingüística (PNL) [en línea]. No. 1 (2001) <http://www.academica.mx/sites/default/files/adjuntos/64501/garcia_villasenor_el_abc_de_la_pnl.pdf > [citado en 03 de mayo de 2015]

ORELLANA PERALTA, Cecilia. Estudio de la gimnasia cerebral en niños de preescolar. Cuenca, 2010, 54h. Tesina previa a la obtención del título de licenciada en psicología en la especialidad de educación temprana. Universidad de Cuenca. Facultad de Psicología. Disponible en: < <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/2183/1/tps687.pdf> >

PERALES LÓPEZ, J. y ROMERO BARRIGA, F. Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: Una aproximación cognitiva. En: Anales de Psicología. Publicaciones de la Universidad de Murcia: España. No 1 (Junio; 2005); 136 P. ISSN 0212-9728

PORTAFOLIO. Colombia se raja en inglés. Bogotá D.C. (6, noviembre, 2013) [en línea] Disponible en: < <http://www.portafolio.co/portafolio-plus/colombia-se-raja-ingles> >

RAFAEL LINARES, Aurelia. Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. Etapa de las operaciones concretas [En línea] < http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf> [citado en 17 de marzo de 2015]

ROMERO, Gladys y GONZÁLES, Jorge. La Sugestopedia de Lozanov: Sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Docencia Universitaria*, III. 2002. p. 10-35.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. En: Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social [En línea] (2002) < <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf>> [citado en 13 de diciembre de 2014]

SIFRAR KALAN, Marjana. Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. S.F [en línea] [citado el 23 de abril de 2015] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

TRINIDAD REQUENA, Antonio. Teoría Fundamentada « Grounded Theory»: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. 1ed. Madrid: CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS, 2006. 15 p. ISBN 84- 7476- 398-3

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA. Diseños de carácter cualitativo: Diseños de Teoría Fundamentada, Diseños de investigación acción y Estudios de Caso [en línea]. http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100104/100104_EXE/leccin_24_diseos_de_carcter_cualitativo_diseos_de_teora_fundamentada_diseos_de_investigacin_accin_estudios_de_caso.html [citado en 9 de diciembre de 2014]

VILLARRO EL ROSENDE, Gladys. Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de educación básica rural. En: Revista Digital Rural, Educación, cultura y desarrollo rural. N°4 (Enero; 2005); 2-3p. ISSN 0717-9898 [En línea] < <http://www.revistaerural.cl/eya.pdf> >

WATSON, Robert; LINDGREN, Henry Clay. Psicología del niño y el adolescente, citado por BUITRAGO, Mauricio; CASTRO, Ángela; HERRERA, Jheimy. La modificabilidad estructural cognitiva y su uso en la ansiedad social que afecta la producción oral en inglés. En: Revista Interacción. Universidad Libre. Octubre, 2013. Vol. 12, p. 97.

WOOLFOLK, Anita. Psicología educativa. Ohio: Universidad del Estado de Ohio, s.f. p. 4.

ZOHRA YZIDI, Fátima. La sugestopedia: teoría y casos de aplicación. Orán: Universidad de Orán, 2007.p. 38.

12. ANEXOS

Anexo A. Transcripción de una discusión: experiencias con maestros de inglés

Estudiante 1: Un profesor me dijo cuándo me vio: ¿está dormido?, ¿está dormido? O me dice: oiga Ruiz ¿está enfermo?

Estudiante 2: Había una profesora de inglés que a cada ratito nos regañaba porque no hacíamos una cosa o la hacíamos mal. A mí un día me mando a coordinación y no había hecho todas las tareas, entonces la rectora me mando otra vez al salón pero yo no quería estar ahí, y me fui para otro lugar.

Estudiante 3: A mí un profesor me hizo llorar en una presentación que era de cantar una canción (en inglés) porque no me la sabía bien, entonces me dijo bruto, y me hizo sentir como un estúpido.

Estudiante 4: Es que como nos dejaban tareas y eso, como buscar en el diccionario, yo no sabía (usar el diccionario), entonces la profesora siempre le decía a mi mamá, y mi mamá me decía a mí *no puedo* (ayudar a su hija con las tareas), entonces yo buscaba sola pero era muy difícil y al otro día la profesora me regañaba; yo quería salir corriendo de la clase.

Maestro: *¿ustedes tienen en su casa a alguien que les ayude a hacer tareas? ¿Qué se siente con ustedes y les colabore?*

Estudiante 5: (Indica con la cabeza que nadie le ayuda a hacer las tareas) no hay nadie en mi casa cuando yo llego.

Estudiante 6: A mí nadie me ayuda, a veces me toca hacer las tareas solo.

Estudiante 7: Es que digamos uno lo hace solo pero no cree que lo esté haciendo bien y después lo regañan a uno.

Estudiante 8: Mi papá está trabajando en taxi y mi mamá está trabajando en una empresa y por eso no me ayudan.

Anexo B. Transcripción de una discusión: gusto por la clase de inglés

Maestro: Buenos días niños, hoy, antes de empezar la clase vamos a hablar un poco de lo que hemos aprendido en la clase de inglés, si les ha gustado, si quieren que cambiemos algo o hagamos otras cosas en la clase. Empecemos por lo siguiente: ¿les ha gustado las clases de inglés?

Estudiante 1: Si profe, porque pintamos y dibujamos.

Estudiante 2: A veces me gustan y a veces no me gustan, porque a mí me gusta dibujar pero no me gusta pintar.

Maestro: Entonces si les gusta dibujar, ¿verdad?

Todos los estudiantes: ¡Sí!

Maestro: ¿Y les gusta la música que colocamos en sus clases? ¿Quieren que la quitemos o seguimos con esa música?

Estudiante 3: si pero algunas veces nos gustaría que colocaras reggaetón o música en inglés, como de One Direction o de Taylor Swift.

Estudiante 4: No me gusta esa música, es muy vieja y nadie canta, no tiene sentido esa música.

Estudiante 5: A mí me da sueño esa música.

Estudiante 6: A mí sí me gusta profe, porque en ninguna clase nos colocan música, y pues es muy chévere para hacer las tareas y los dibujos.

Maestro: ¿Y el *English Wall* también les ha gustado?

Estudiante 7: Si porque los trabajos más bonitos están ahí, entonces uno los hace bien bonitos para poder pegar el trabajo de uno ahí.

Estudiante 8: pues profe a mí me gusta porque cuando a uno se le olvida algo, uno puede mirar la pared para acordarse.

Estudiante 9: pues profe a mí la verdad no me importa porque yo estudio todo. A mí me gustan son los juegos que hacemos.

Maestro: ¿Les gustan las actividades que hacemos al comienzo de la clase?
¿Cuál es tu favorito?

Estudiante 10: A mí sí me gustan mucho porque a veces uno tiene sueño y lo despierta, y a mí me gusta mucho cuando hacemos actividades con las manos de las que tú haces y nosotros no podemos porque son muy difíciles.

Estudiante 11: profe a mí no me gustan porque esos trabalenguas son muy difíciles y yo no los puedo hacer, si yo pudiera sí me gustaría, pero como no puedo, pues no.

Estudiante 12: A mí también me gustan los juegos de las manos y también cuando hacemos sopas y hacemos crucigramas.

Estudiante 13: Profe a mí también me gusta porque tú nos enseñas cosas como el padre nuestro bilingüe y el feliz cumpleaños de los Estados Unidos, entonces conocemos más cosas.

Maestro: ya para terminar, ¿les ha gustado hacer organizadores?

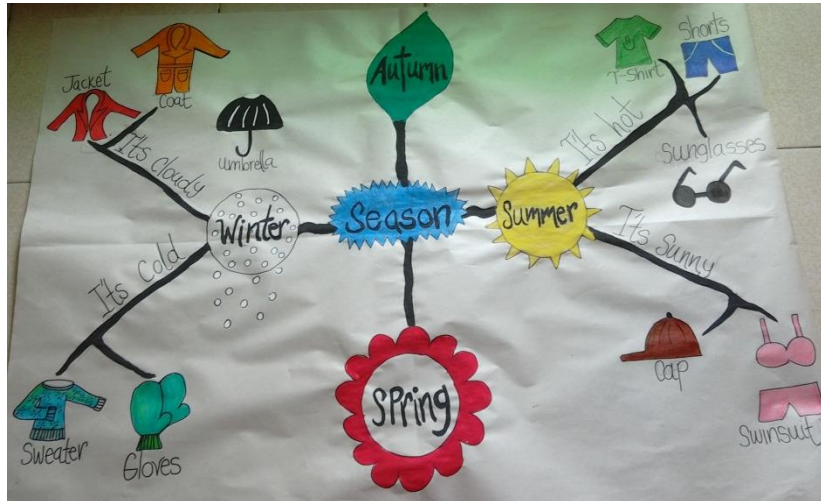
Estudiante 14: profe a mí no me gusta hacer mapas de esos que es de arriba hacia abajo, a mí me gusta los que tienen forma de araña, y también en los que puedo escribir a los lados.

Estudiante 15: profe a mí me gusta porque no tengo que copiar todo un chorrero sino solamente palabras importantes y se ve mucho más bonito el cuaderno porque está organizado.

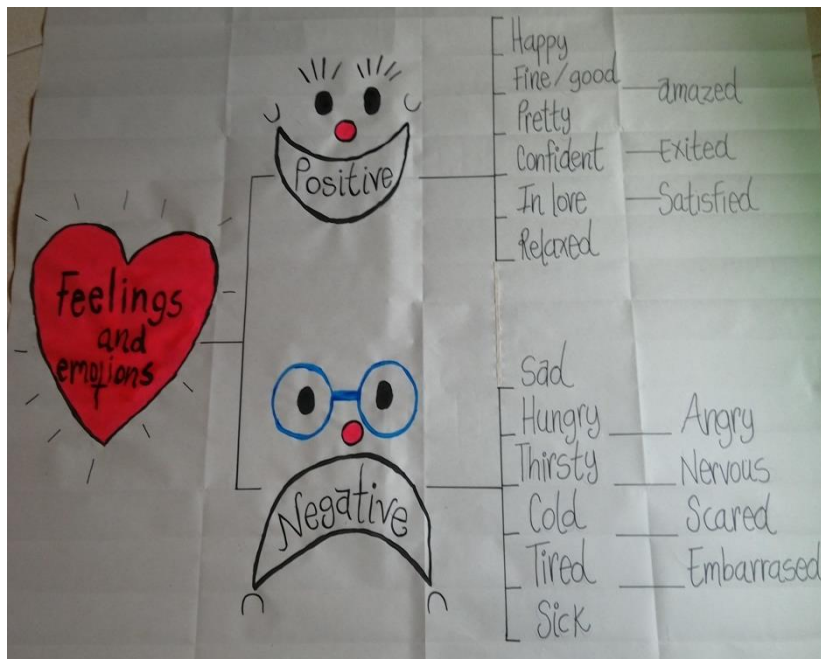
Estudiante 16: profe a mí no me gusta porque nunca había hecho esas cosas y es muy difícil porque toca colocar solamente palabras, y a mí me gusta escribir arto, entonces a mí no me gustan.

Anexo C. Elaboraciones de RGC de maestros y estudiantes

Mapa mental de *Seasons of the year*



Cuadro sinóptico de *Feelings and emotions*



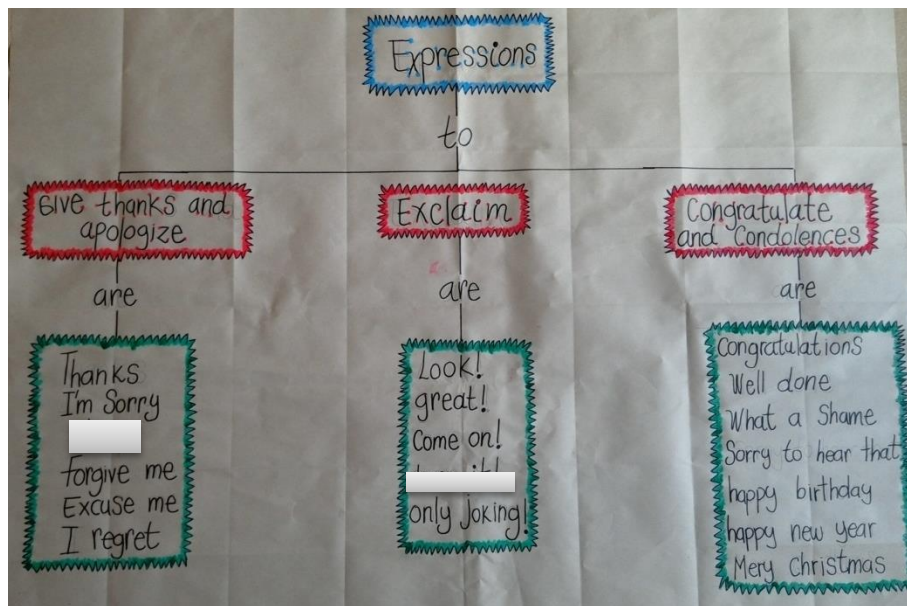
Esquema conceptual *Can / can not*



Esquema conceptual *Pronouns*



Mapa conceptual Expressions

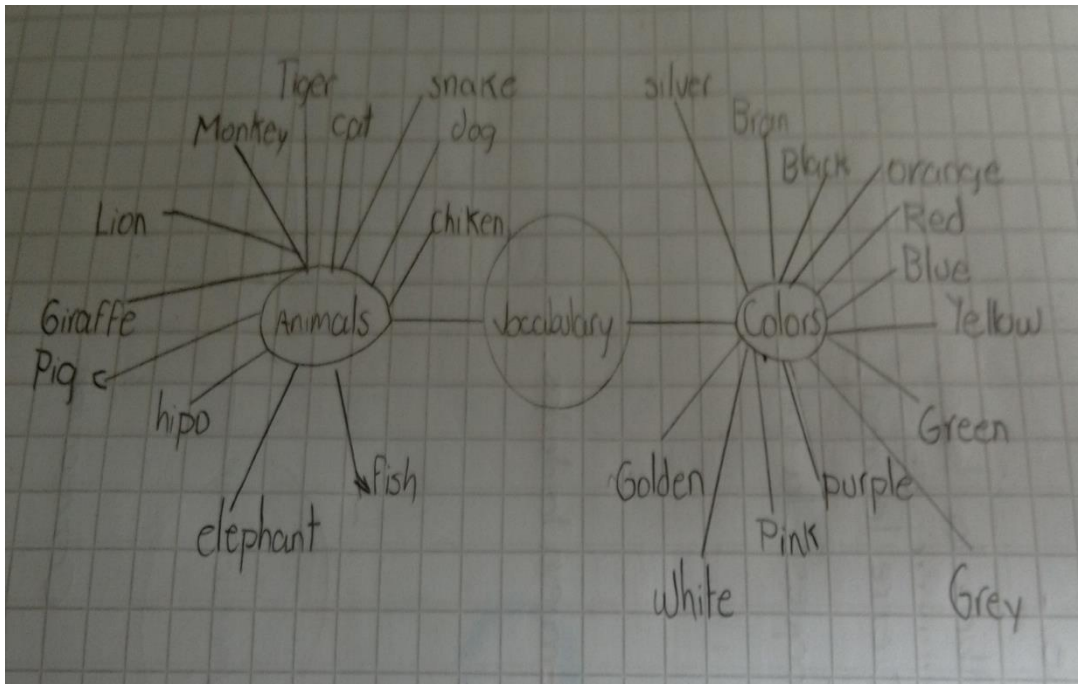


Cuadro comparativo Like/ dislike

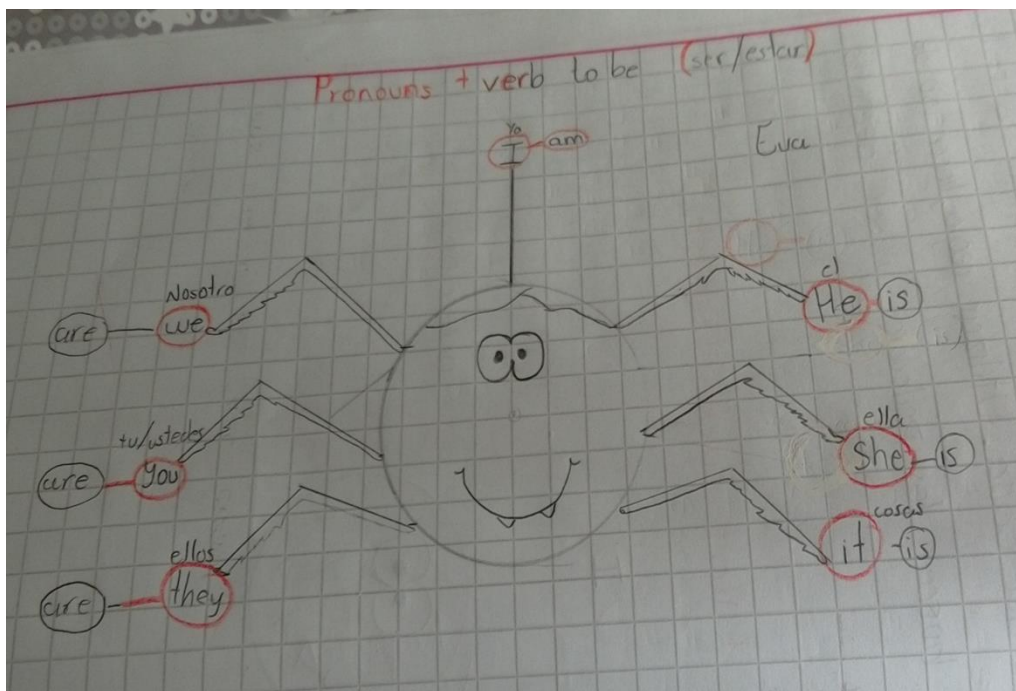
Pronoun (Pronombre)	+ Like - Dislike	to	Verb (verbo)
I (yo)	Like	to	Sleep
You (tu/uds)	Dislike	to	sing
We (nosotros/as)			write
They (ellos/as)			
he (él)	Likes		work
she (ella)	Dislikes		play
it (esto/esta)			run

I like to run he likes to swim
 You like to play she likes to skate
 we dislike to work he dislikes to read
 They dislike to Talk she dislikes to paint

Mapa de ideas Vocabulary animals/ colors



Esquema conceptual Pronouns



Mapa temático Idioms

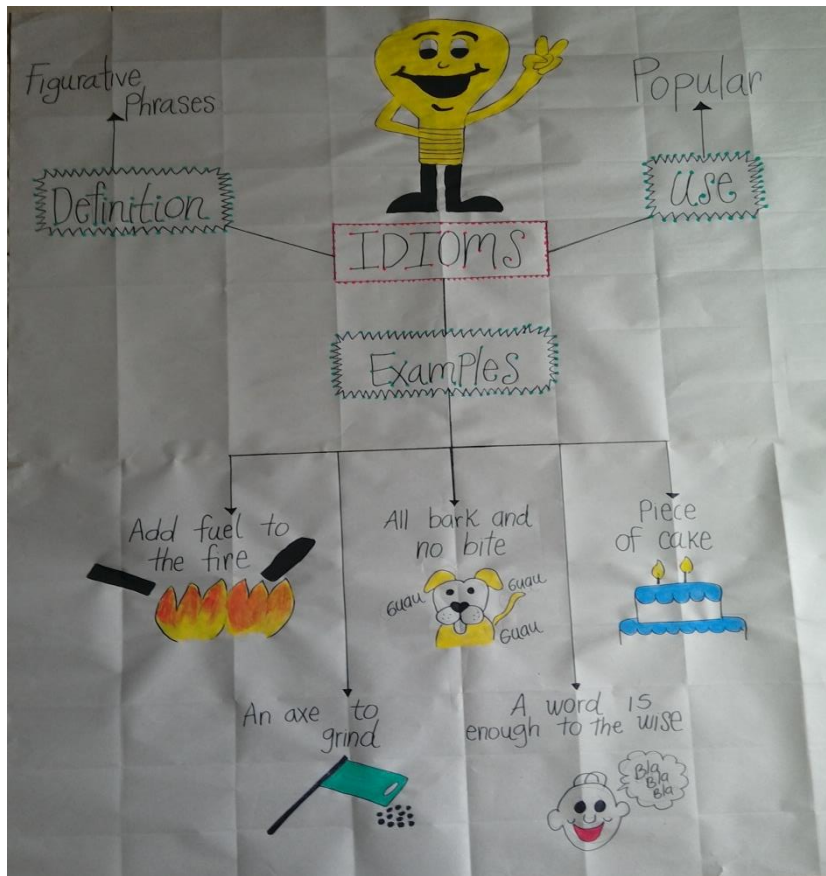
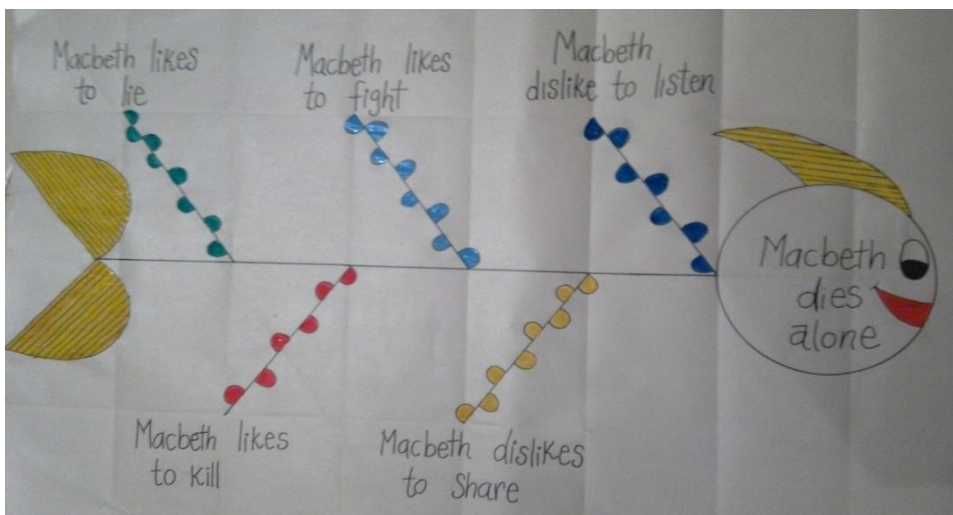


Diagrama causa-efecto Macbeth tale



Anexo D. Sesión sugestopédica

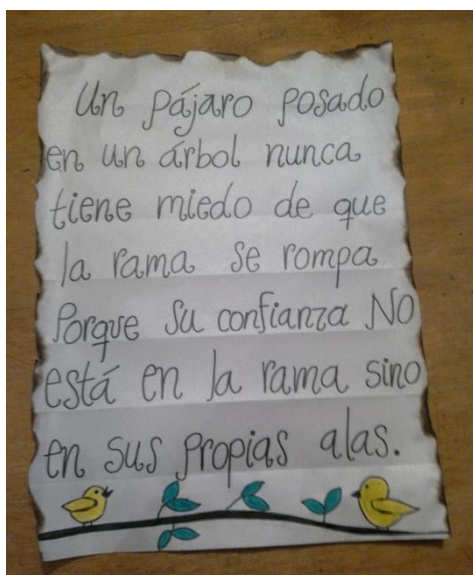
Etapa de concierto activo



Etapa de concierto pasivo y elaboraciones



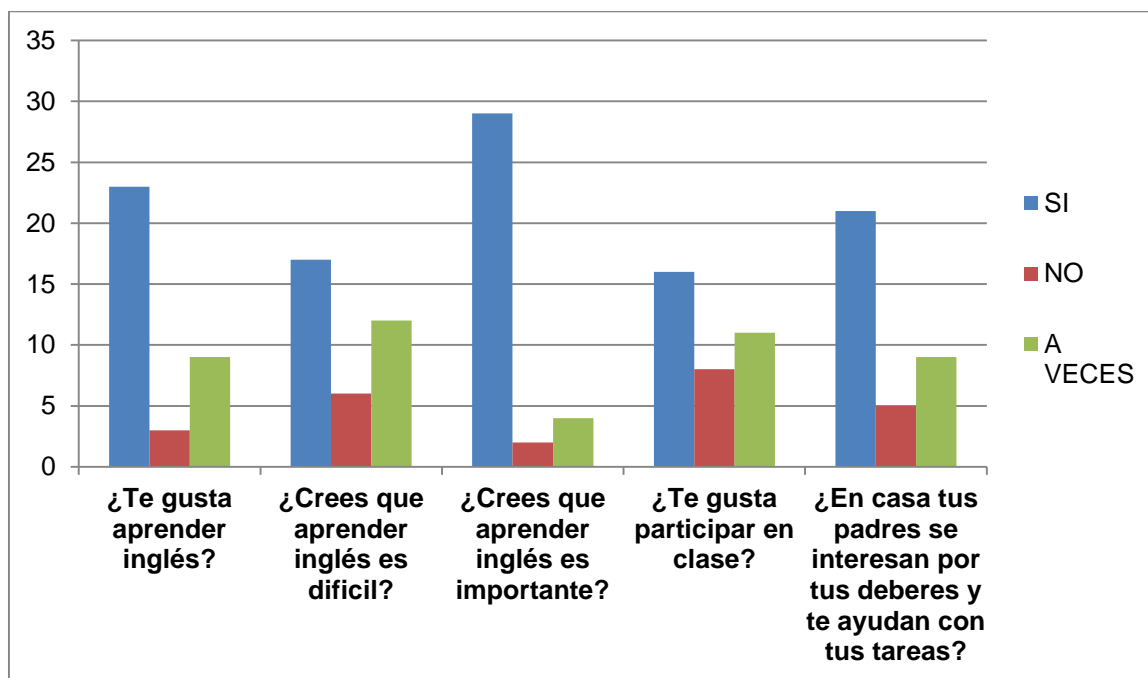
Ambiente sugestopédico y estímulos periféricos positivos





Anexo E. Cuestionario percepción de los estudiantes frente al estudio del inglés

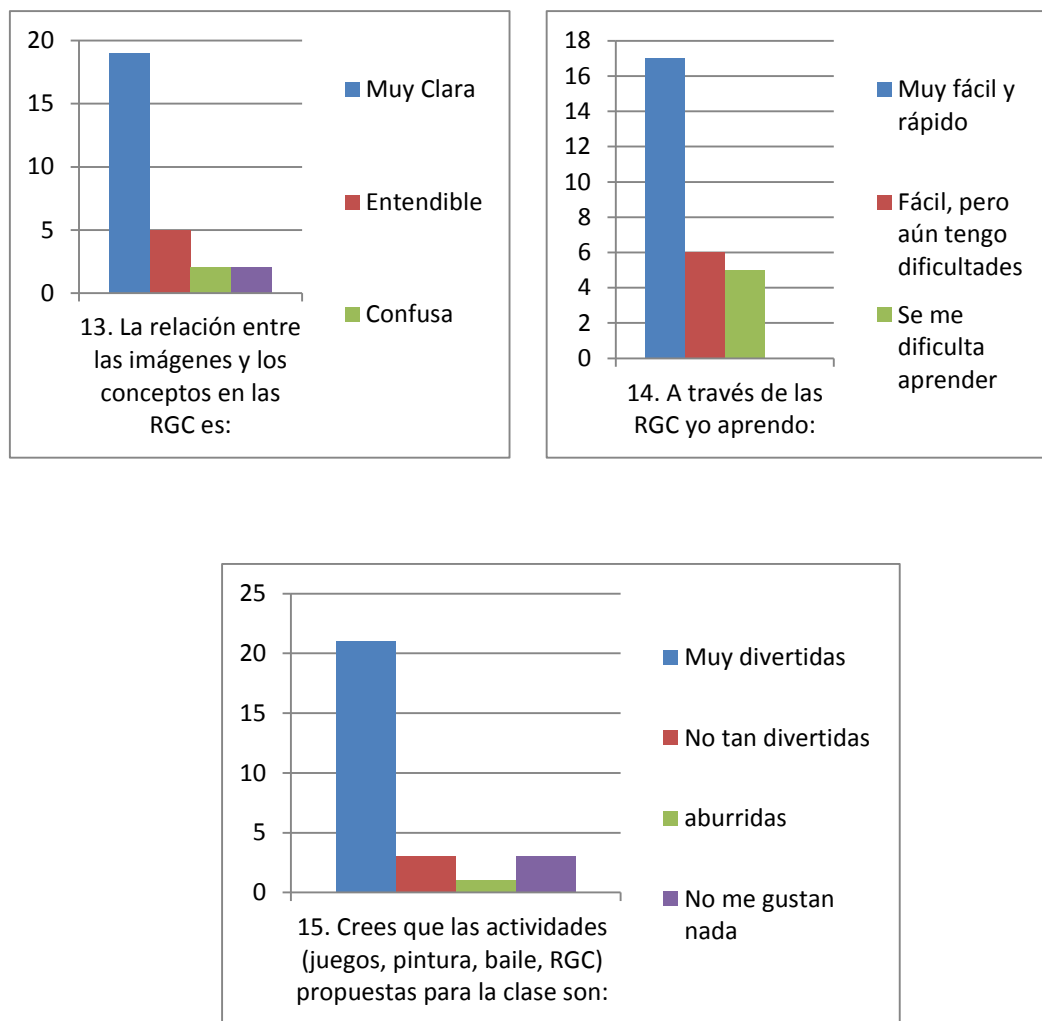
Figura 12. Percepción de los estudiantes frente al estudio del inglés



Nombre de la fuente. Los autores, a raíz de la ejecución de un cuestionario de preguntas cerradas el día 4 de febrero de 2015 con 35 estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández.

Anexo F. Resultados escala de actitudes y opiniones

Figura(s) 13, 14, 15. Percepción de los estudiantes frente las actividades sugestopédicas y las RGC



Nombre de la fuente. Los autores, a raíz de la ejecución de un formato de actitudes y opiniones llevada a cabo el día 30 de septiembre de 2015 con 28 estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández.

Anexo G. Elaboraciones artísticas

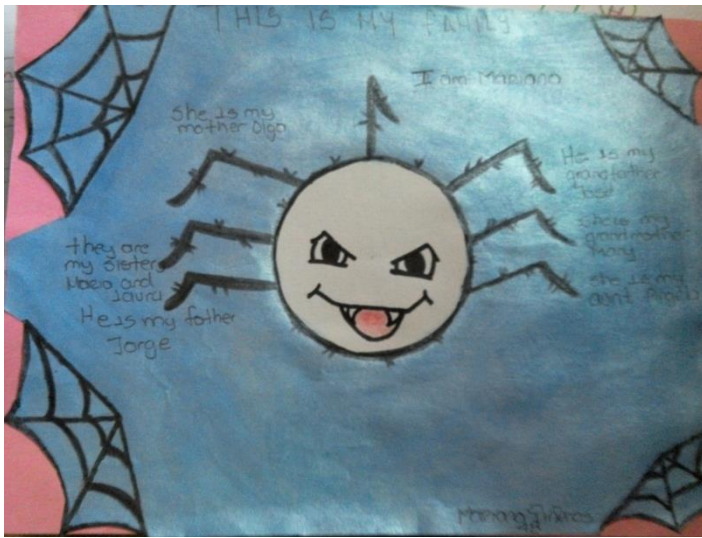
Árbol de números



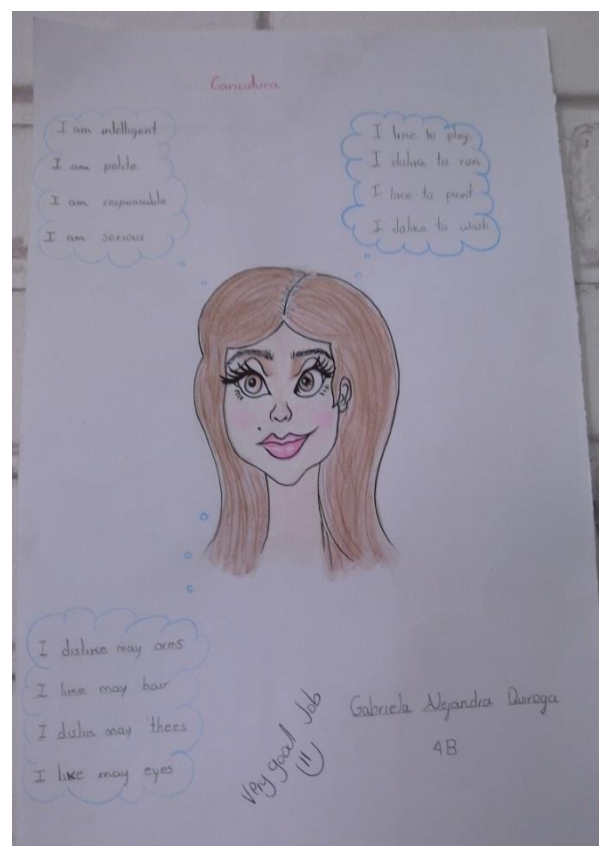
Diseñando ropa



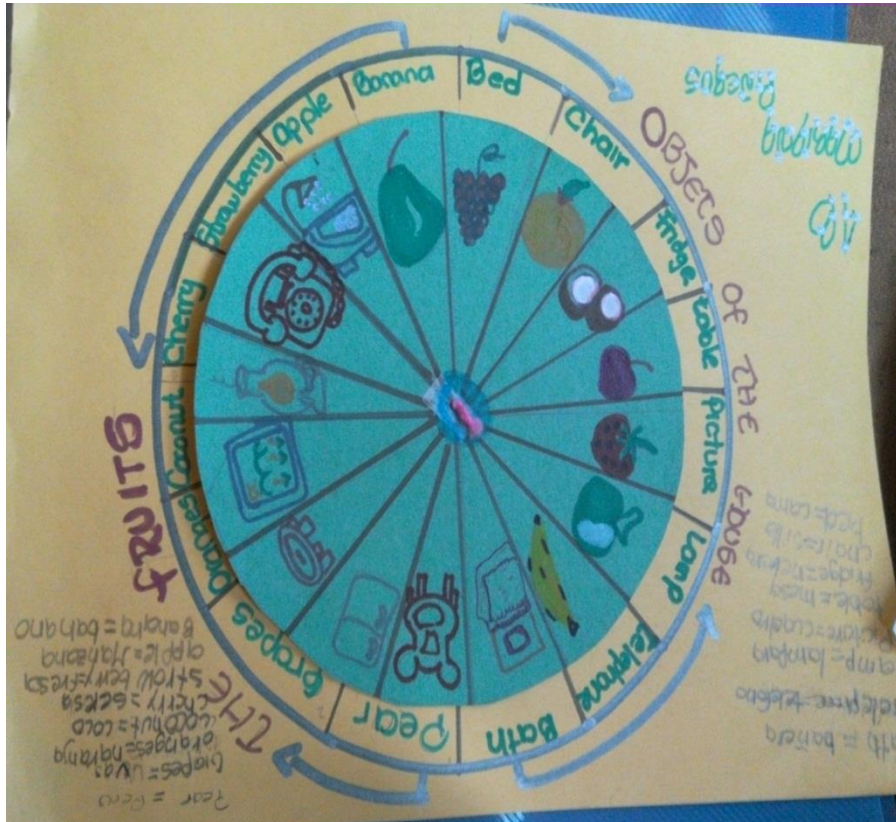
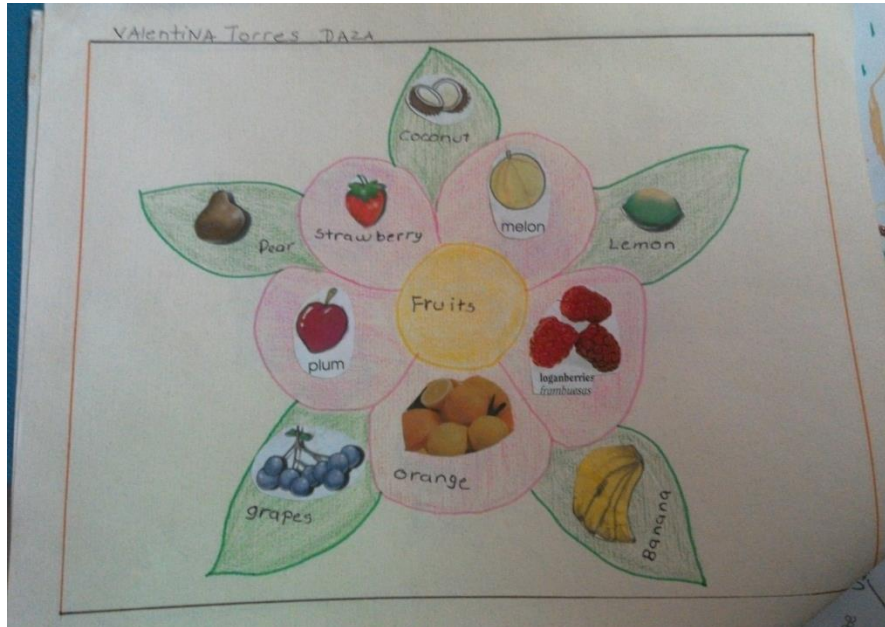
Mi mascota arácnida



Caricaturas

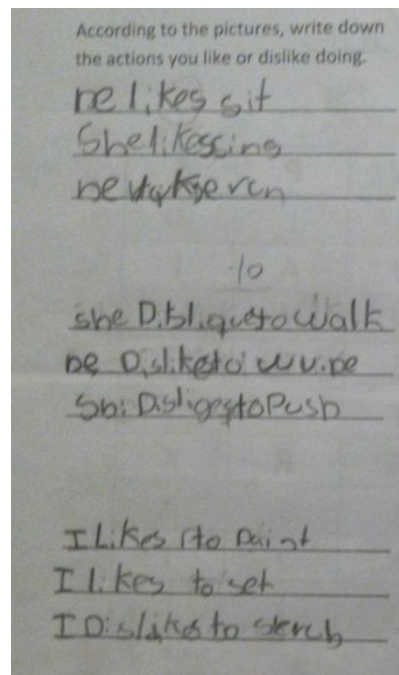
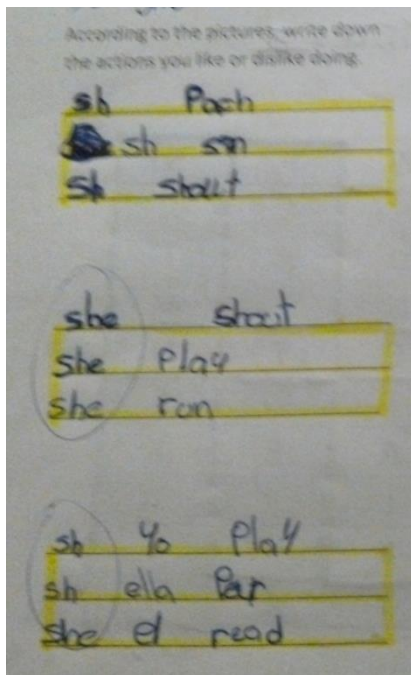


Otras elaboraciones artísticas

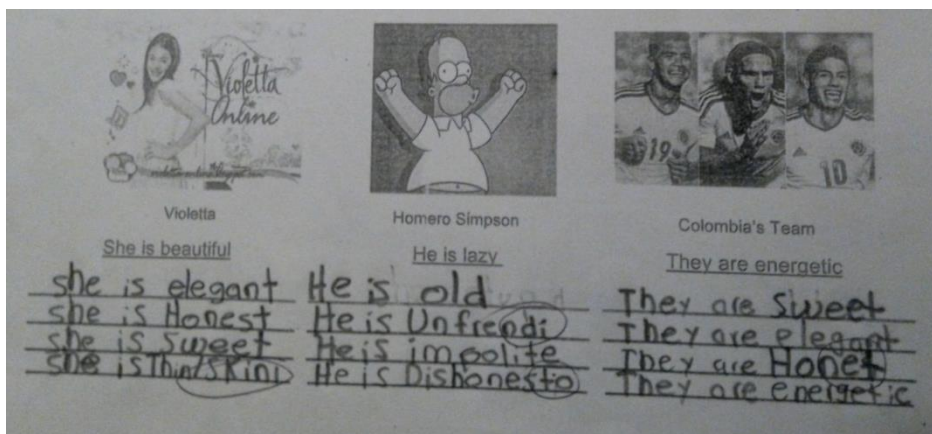





Anexo H. Evidencia de las dificultades para generar aprendizajes significativos

Escribir frases a partir de lo escuchado en un cuento

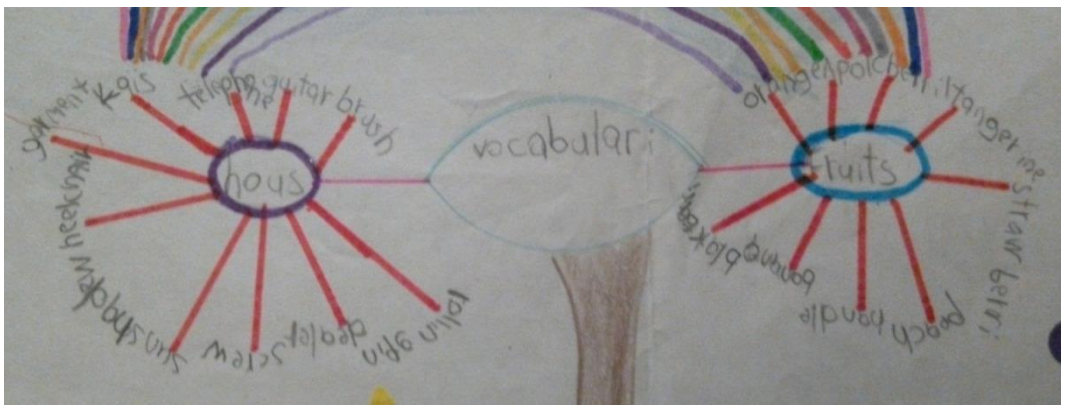
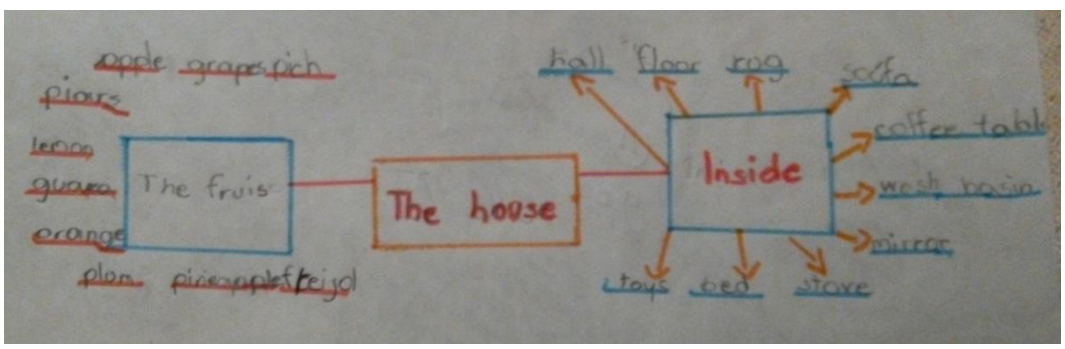


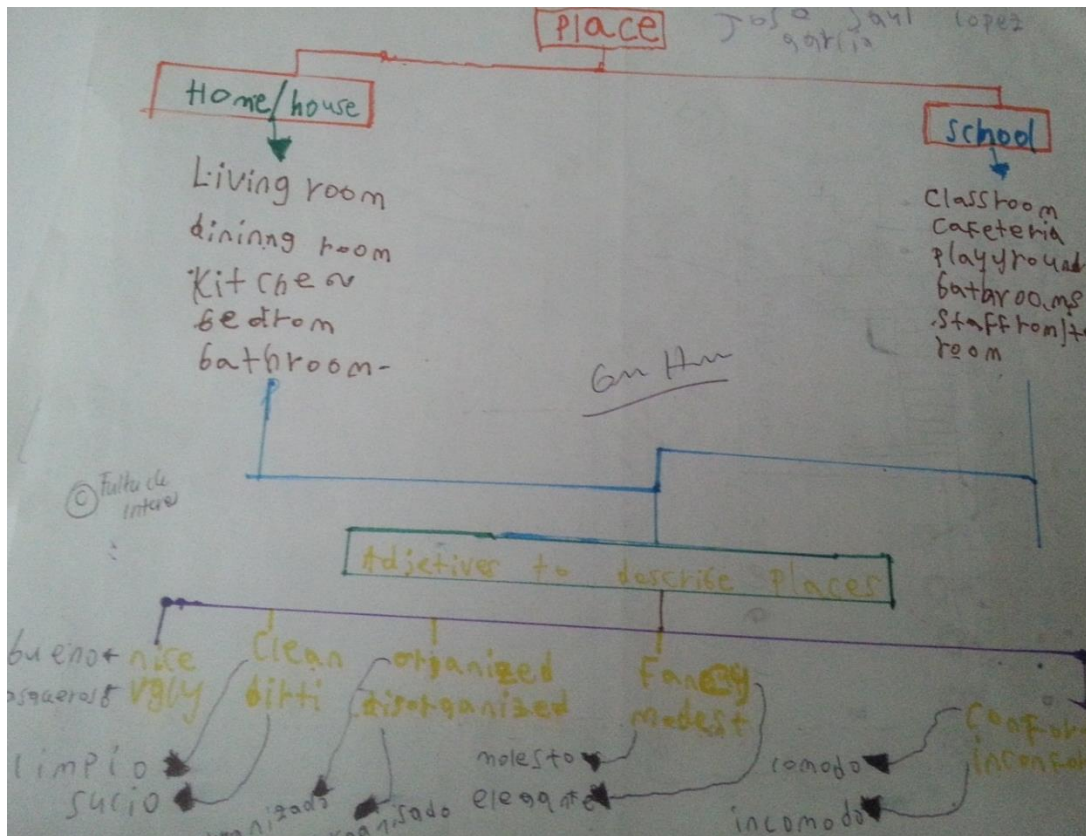
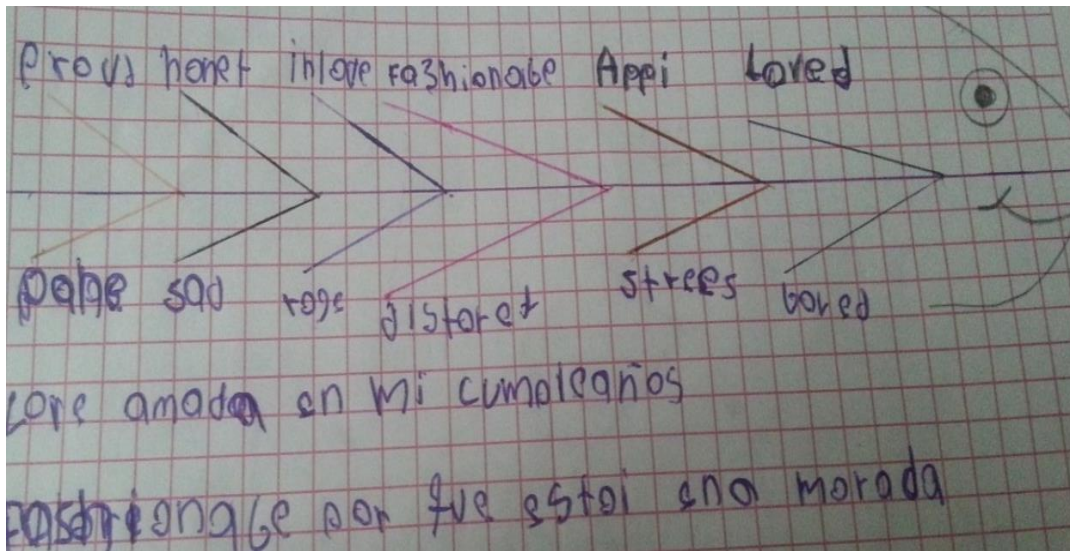
Escribir frases a partir de una imagen



		
Violetta	Homero Simpson	Colombia's Team
<u>She is beautiful</u>	<u>He is lazy</u>	<u>They are energetic</u>
She is dishonest	He is unfriendly	Thin/Skimi
She is friendly	He is friendly	polite
She is polite	He is short	Intelligent
She is stupid	He is impolite	Elegant

Organizar conceptos dentro de una RGC





Trasladar la imagen a lengua extranjera

1 Murciélago -
2 gripa - gripa
3 1000 -
4 Socio -
5 Hormoso
6 Ujajo
7 escoba - escoby
8 Bagla - Pulo
9 60 - sixtas
10 go Jango fidore - five

1
2
3 T Hoal
4 ^{sueico}
5 biunifool
6 wol
7 escobi
8 Puler
9 sextean
10 you

Anexo I. Transcripciones de los diarios de campo utilizados durante la codificación inicial / nominal

Diario 1

El grupo de discusión tuvo gran participación, los estudiantes recordaron muchos episodios en los que sus maestros les trataron despectivamente, lo que aparentemente influyó en su desempeño académico. Varios de los niños manifestaron sentir temor de aquellos profesores cuya actitud es intimidante, e incluso agresiva, dicen que a veces no quisieran estar en clase. Uno de los niños comentó que en una ocasión un profesor de inglés le dijo: **¿está dormido?, ¿está dormido? oiga Ruiz ¿está enfermo?**, cuando se percató que un estudiante continuaba cometiendo el mismo error una y otra vez en un ejercicio de la clase.

Diario 2

Al debatir abiertamente las preguntas del cuestionario (Ver Anexo E) **la mayoría de los niños coincidió en que el inglés es una materia muy difícil**, (algunos creían que es más difícil que matemáticas) y que por eso **no les va bien**, ya que según ellos, para hablar inglés se requieren habilidades o talentos especiales que piensan no poseer.

Los estudiantes **entienden la importancia que tiene aprender inglés** para sus vidas futuras aunque aún no toman muy en serio el estudio de esta lengua, dicen que el idioma es importante para conseguir trabajo, viajar y conocer nuevas cosas.

Existen oportunidades en que la actitud de algunos docentes de la institución no ayuda, debido a que el ambiente de la clase se torna tenso, haciendo más difícil el que los niños verdaderamente puedan aprender. Parece que **el mayor temor de mis estudiantes es a equivocarse y que los regañen o a que sus compañeros se burlen de ellos públicamente**, así que para algunos es más fácil guardar silencio y pasar desapercibidos; los estudiantes más tímidos prefieren **mantenerse alejados** de la mirada de los docentes y procuran **no ser notados durante los momentos de discusión o socialización**.

Diario 3

Se habló por primera vez con los niños acerca de los organizadores gráficos o RGC, se les pregunto **qué creían que era una RGC** y la mayoría hizo inferencias y deducciones que se alejaban de la realidad, **creen que las RGC están relacionadas con los computadores o con informática**. Se les dijo que a partir de la siguiente clase se comenzaría a trabajar con RGC y ellos preguntaron acerca del nexo entre éstas con el inglés, les expliqué que las utilizaríamos como herramientas para aprender y que yo les enseñaría a hacerlas, les dije que las RGC les iban a servir para aprender más rápido y fácil, y que en el proceso se iban a divertir, hecho que al parecer les entusiasmó.

Al final de la clase le comenté a la maestra titular cual era mi plan para con los niños, el método que iba a emplear (sugestopedia) y cómo integraría las RGC con el método; **la profesora titular no había escuchado acerca de la sugestopedia**, quiso saber más acerca del método, **manifestó no estar segura acerca de la efectividad del método** puesto que no cree que sea conveniente ser demasiado “laxos” con los estudiantes, además dice que hay mucho riesgo de **perder la disciplina** de la clase.

Diario 4

En un comienzo, los estudiantes no entendían el propósito de las actividades empleadas en la etapa preliminar (*neuróbica o gimnasia cerebral y enriquecimiento artístico*), puesto que **para ellos era extraño** bailar, descubrir adivinanzas, resolver sopas de letras y crucigramas, encontrar las diferencias entre imágenes y demás en la clase de inglés; es más, **varios comentaron que nunca habían tenido una clase de inglés de la forma en como nosotros (los profes en formación) la desarrollamos**, teniendo como fundamento el método sugestopédico.

Las inquietudes y los comentarios de los niños me dieron a entender que ellos nunca habían sido expuestos a este tipo de actividades en sus clases, ya que por lo general, éstas no tienen mucha cabida y son mal consideradas como “relleno”. A pesar del desconcierto de los niños y la maestra titular, he notado que entre más clases transcurren, los niños están más abiertos e interesados a participar en **las actividades de la etapa preliminar**, **Los estudiantes parecen disfrutarlas, además lucen de mejor humor y su disposición para con la clase mejora significativamente.**

Diario 5

A lo largo de las clases se ha procurado **dotar a los estudiantes de estímulos periféricos positivos**. Teniendo en cuenta que una de las mayores barreras de los estudiantes frente al estudio de inglés es la creencia de que este idioma

extranjero es muy difícil de aprender, así que muchos de ellos creen que es poco probable que puedan hacerlo; he traído para la clase un **cartel motivacional** que discutimos con los niños. La frase de Facundo Cabral: *“no digas no puedo, porque el inconsciente no tiene sentido del humor, lo tomará en serio y te lo recordará cada vez intentes algo”* sirvió como insumo para debatir acerca de la importancia de creer en uno mismo y en sus habilidades. **Los carteles motivacionales parecen tener un efecto inspirador en algunos estudiantes, dan su opinión y comentan experiencias vividas, mientras que otros manifiestan total indiferencia al mensaje de la frase.**

Diario 6

Haciendo un repaso de los números, me encontré con el hecho de que muchos de los estudiantes solo se saben los números del 1 al 10, aunque manifestaron que el año pasado habían visto los números hasta el 60. Por tal motivo, decidí reforzar ese tema con una actividad de índole artística. Se organizaron grupos de trabajo, y a cada uno se le dio un pliego de papel periódico, temperas y marcadores; con mi ayuda cada grupo de estudiantes realizó su propio **árbol de números** que después mostraron a sus demás compañeros de clase.

Los estudiantes mostraron desconcierto por estar realizando actividades de corte artístico dentro de la clase de inglés (la igual de como paso con las actividades en la etapa preliminar), **no entendían la conexión entre ambas, aun así parecían disfrutarlas y estaban comprometidos con la actividad**, lo único negativo de la sesión de clase es que nos tomó las 2 horas terminar todo el trabajo, algunas elaboraciones quedaron inconclusas y otras se desviaron del propósito de la clase; un grupo se dedicó a pintar un árbol y no incluyó los números en él; este grupo ignoró mis recomendaciones y comentarios en torno a la actividad, mientras que otros hicieron una muy buena labor.

Diario 7

Hoy utilicé por primera vez **música clásica para acompañar la etapa seudopasiva** mientras que los niños trabajaban individualmente en un rompecabezas, **Los estudiantes mostraron asombro frente al uso de música clásica, se miraban entre ellos y compartían sonrisas, otros se burlaron e hicieron monerías hasta que finalmente lograron concentrarse en la actividad propuesta.** Les pregunté directamente que opinaban de la música y que si ésta les distraía, los niños dijeron sentirse cómodos con las melodías y otros dijeron que ese tipo de música no les gustaba. En esta sesión escuchamos **la Marcha Turca, Claro de Luna y Para Elisa** del compositor alemán **Ludwig van Beethoven**. (Cabe resaltar que los acompañamientos

musicales empleados a lo largo de la investigación fueron una selección de piezas musicales de Chopin, Beethoven, Mozart, Vivaldi entre otros compositores clásicos).

Al observar la reacción de los estudiantes una vez que empezaron a desarrollar el ejercicio, a la par que escuchaban a Beethoven y Vivaldi, **noté que las melodías tenían un efecto tranquilizador en los niños y se enfocaban fácilmente en su trabajo. Hubo una reacción física, algunos estudiantes seguían las melodías con sus cabezas, reconocían los instrumentos musicales y tarareaban al compás de los instrumentos.**

Diario 8

Utilizar las RGC en la etapa de desciframiento y concierto activo me ha ahorrado mucho tiempo y esfuerzo, ya que traer el poster listo economiza tiempo valioso de la clase. Hoy les mostré a los niños un **mapa mental de las estaciones del año** y **hubo una reacción muy favorable frente a la RGC; a los niños les encantaron las imágenes y el colorido del esquema, además me pidieron que les enseñara a hacer algo tan bonito, hecho me puso muy feliz.** A lo largo de las clases que notado que los estudiantes **entienden fácilmente la funcionalidad de las RGC**, aunque **comenten algunos desaciertos en la conexión de ideas y conceptos claves** (unen ideas o palabras que no poseen un nexo directo o lógico como *dog* y *Apple*) cuando ellos deben elaborar su propio esquema, hecho que creo normal, puesto que mis estudiantes aún no son diestros en el tema de la clase, ni en la elaboración de RGC. Gracias a las RGC que realizan los niños, **he podido identificar errores conceptuales, ortográficos y gramaticales, sin necesidad de recurrir a evaluaciones, dictados y demás procedimientos conductistas.**

Diario 9

Hoy inicié la clase con una canción (Head, Shoulders, knees and toes), bailamos e hicimos un concurso niños vs niñas. Antes de comenzar cada clase los niños siempre preguntan acerca de la actividad preliminar del día, hacen sugerencias, se entusiasman y dicen querer comenzar inmediatamente. **Las actividades de canto, baile y dibujo parecen ser las favoritas de los estudiantes, las piden todo el tiempo y las disfrutan.** No obstante, hay un pequeño grupo de niños que siempre intenta sabotear las actividades, se burlan de sus compañeros y participan con ánimo, yo he optado por no obligarles a hacer nada que no quieran, simplemente les he pedido que respeten la actividad y a sus compañeros; la profesora titular intervino y les amenazó con una anotación en la agenda, lo que provocó que finalmente se integraran a la actividad.

Diario 10

Gracias a la canción presentada en la clase anterior (Head, Shoulders, knees and toes), los estudiantes esperaban la realización de actividades donde se involucrara música y/o juegos, ya que son de su agrado. Manifestaron su **deseo de que se involucren más actividades lúdicas en las clases de inglés para que no se “aburran” tanto**. Curiosamente los más interesados en estas prácticas han sido los estudiantes que tenían poca participación en la clase, aparentemente las actividades de expresión **artística tanto de dibujo como de canto, han sido propicias para su desarrollo cognitivo e interpersonal**, ya que por medio de estas actividades tienden a socializar más con sus compañeros.

Después de la realización de la actividad, procedimos hacer la revisión de los dibujos que los estudiantes debían hacer junto a unas frases que describieran su apariencia física. Para que la actividad fuera participe de todos, realizamos una **mesa redonda, así cada uno de ellos podía mostrar su dibujo, leer sus descripciones** y recibir algunos comentarios por uno o dos compañeros.

Todos los dibujos tenían una decoración sobresaliente, casi excesiva. Desde el punto de vista artístico se había cumplido con el objetivo, sin embargo, los estudiantes prestaron **más atención a la realización del dibujo y sus decoraciones, que a la realización de las descripciones**, ya que muchos de los dibujos estaban incompletos y otros tenían algunos errores ortográficos.

Diario 11

Para la clase de hoy, como actividad de relajación, se diseñaron **3 rimas y/o copas teniendo en cuenta vocabulario** básico con el cual los estudiantes tienen dificultades al momento de su pronunciación. La actividad se realizó en un círculo donde el docente muestra pronunciación idónea. Luego, por parejas, los estudiantes proceden a ensayarlo y/ practicarlos, para que al final todos tuvieran una oportunidad de mostrarlo frente a sus compañeros, la actividad culmina entre risas y juegos, los estudiantes disfrutaron esta actividad.

Para la sesión activa se diseñó un mapa sinóptico sobre los adjetivos y los sentimientos, **el cual fue trabajado en sincronía con los dibujos realizados por cada uno de ellos en la clase anterior y que se encontraban guardados en el folder**. En este punto, los estudiantes debían utilizar los adjetivos propuestos en la RGC para realizar frases descriptivas sobre su ídolo musical, deportivo o familiar. La actividad conlleva alrededor de 35 min, el 90% de los estudiantes escogieron cantantes de habla inglesa, al momento de

preguntarle a cada uno de ellos la razón de su ídolo, se encontraba que **los estudiantes consideran que todas las personas que hablan inglés son exitosas solamente por hablarlo.**

Al final, el profesor escoge los 3 trabajos más llamativos para anexarlos al English Wall como decoración del salón, fue una decisión difícil ya que todos los trabajos tenían una calidad superior y **todos sus creadores querían que el suyo fuera escogido para ser exhibido en nuestro muro**, un muro que ellos consideran como el Muro de la fama.

Diario 12

Para la clase de hoy, se realizó una actividad dinámica que giraba en torno a la gimnasia cerebral, donde los estudiantes debían realizar determinados movimientos con una velocidad variable y al mismo tiempo cantar una canción sobre los números. La actividad era realizada en primera instancia por el profesor y ejecutada luego por los estudiantes. Al ser una actividad de habilidad y agilidad mental, muchos estudiantes tuvieron inconvenientes en cuanto a la coordinación y agilidad corporal, pero al final los estudiantes pudieron realizarla haciendo la correcta pronunciación de los números. Generalmente las actividades y el **ambiente de clase se enmarcan por una buena convivencia, sin embargo, el día de hoy se presentaron algunos casos de indisciplina** entre estudiantes, casos que se manejaron de la mejor manera para mantener la sana convivencia en el salón.

El tema con el cual se desarrolló la clase era sobre los verbos en inglés, al ser un tema complejo, se optó por realizar la clase en un 90% en lengua materna para hacer el tema lo más comprensible posible. Por medio de una sopa de letras, los estudiantes aprendieron los 20 verbos más comunes, al finalizar, **debían rellenar un mapa conceptual, el cual contenía los pronombres personales con su respectivo verbo TO BE** y realizar algunas oraciones simples.

Para terminar, los estudiantes observaron unos videos en inglés relacionados con caricaturas famosas, los videos fueron mostrados con subtítulos por obvias razones. A pesar de que los estudiantes comprendían poco, disfrutaron haciendo esta actividad. Al finalizar la jornada, **los profesores titulares consideraron estas prácticas como rudimentarias y tradicionales, aconsejando el uso de solamente inglés** en el salón de clase, o por lo menos en un 80% sin importar el tema que se esté enseñando a los niños en este tiempo.

Diario 13

Para la clase del día de hoy se propuso como actividad de relajación **la lectura de un cuento de William Shakespeare** (adaptación de mi autoría de la obra original de Shakespeare), se escogió este autor por la variedad de obras que tiene. En clases anteriores se había utilizado adaptaciones de sus obras, las cuales tuvieron una gran acogida por parte de los estudiantes, sin mencionar que ellos ya sabían sobre su vida y sus obras, información recibida en clases anteriores por parte de los profesores de idiomas.

La actividad de relajación se hizo de esta manera para poder asociarlo con el tema a trabajar en la siguiente etapa de actividad, es decir, relacionar el cuento con los días de la semana, el clima y las estaciones. Al finalizar la lectura, **se les mostró a los estudiantes algunas imágenes de asociación y/o familiarización de vocabulario**, es decir, en vez de buscar en el diccionario o darles la traducción, ellos debían deducir el significado usando las imágenes que eran proporcionadas por sus docentes.

Para hacer la siguiente etapa un poco distinta a lo habitual, se decidió que cada estudiante debía decir cuál era su día, estación y clima favorito, de manera oral. **Hubo estudiantes que no querían compartir sus escritos temor a una mala pronunciación y por burla de sus compañeros, pero con ayuda del profesor se motivaron hacerlo, sus compañeros se comprometieron a escucharlos atentamente y con respeto.**

Durante la actividad oral, algunos estudiantes decidieron realizar otras actividades, ya que **la monotonía de esta última etapa los aburró, les dio pereza escuchar** a sus compañeros, más cuando ellos ya habían hecho su presentación. Para terminar los estudiantes debían entregar un mapa mental donde asociaran el clima con la estación correspondiente, los estudiantes manifiestan su interés en este tipo de actividades al momento de realizarlas con gran **esmero y dedicación, por otro lado cuando estas prácticas no son llamativas, se observó que algunos niños presentan trabajos carentes de color y orden.**

APLICABILIDAD DE LAS REPRESENTACIONES GRÁFICAS DEL CONOCIMIENTO EN CONVERGENCIA CON LA SUGESTOPEDIA PARA GENERAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN INGLÉS
AUTORES
Gina Paola Herrera Ramírez Sergio Alejandro Marín Urriago
FECHA
23 de octubre de 2015
PROGRAMA ACADÉMICO
<u>Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.</u>
PALABRAS CLAVES
Sugestopedia, Técnicas de aprendizaje acelerado sugestivo (TAAS), Representaciones Gráficas del conocimiento (RGC), aprendizaje significativo, teoría de la carga cognitiva, teoría de la codificación dual, teoría de la esquematización.
DESCRIPCIÓN
Trabajo de grado para optar al título de licenciado(a) en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas titulado: <i>Aplicabilidad de las Representaciones Gráficas del Conocimiento en convergencia con la sugestopedia para generar aprendizajes significativos en inglés</i> . Esta una iniciativa investigativa de carácter exploratorio que pretende medir los alcances y limitaciones didácticas que tiene la conjunción entre la sugestopedia y las RGC en la didáctica del inglés. Se incluyeron las Representaciones Gráficas del Conocimiento dentro de las <i>Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo</i> (TAAS) en un intento por evidenciar el impacto de éstas durante la asimilación de aprendizajes de EFL de los estudiantes de 4º de primaria del colegio Marco Tulio Fernández en Bogotá.
INTRODUCCIÓN
El presente trabajo investigativo se refiere al tema de la gestación de aprendizajes significativos en inglés (EFL) a partir de la articulación entre la pedagogía desuggestiva de Georgi Lozanov y las Representaciones Gráficas del Conocimiento (RGC) u organizadores gráficos. La iniciativa de unir la sugestopedia y las RGC se origina a partir de la necesidad de optimizar los procesos didácticos del inglés como lengua extranjera, mientras se contribuye a disolver algunos problemas psicosociales que interfieren en la generación de aprendizajes significativos auténticos.
En un intento por constatar cómo se producen los aprendizajes significativos en lengua inglesa, se inició un proyecto investigativo que tuvo como unidad de análisis al grupo de estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández que presentaban un desempeño bajo en lengua inglesa y que además ostentaban impedimentos psicosociales que les impedían desplegar todo su potencial cognoscitivo. El motivo por el cual se quiso disponer de la pedagogía desuggestiva para enseñar inglés es porque, a diferencia de los métodos tradicionales que apuntan únicamente a la adquisición de los aspectos lingüísticos del idioma; la sugestopedia procura principalmente eliminar las barreras psicosociales que influyen negativamente en el desempeño comunicativo en lengua inglesa de los estudiantes, mientras se fomentan los estímulos periféricos

positivos, el trabajo de ambos hemisferios cerebrales y la gestación de aprendizajes significativos.

Este proyecto puede ser de gran utilidad para la comunidad educativa del Colegio Marco Tulio Fernández, porque representa una alternativa viable y novedosa en la enseñanza del inglés que no involucra casi ninguna herramienta tecnológica, debido a que ni la pedagogía desuggestiva, ni las RGC precisan de la intervención masiva del factor digital. Asimismo, se podría aportar en la ampliación de las bases teóricas existentes acerca de la sugestopedia, pues con la vinculación a las Representaciones Gráficas del Conocimiento es factible que salgan a la luz nuevos datos e información susceptible de ser teorizada.

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad hablar inglés es imperativo para sobresalir en el ámbito laboral y académico; razón por la cual los estudiantes colombianos se ven expuestos al estudio de este idioma desde los primeros años de vida escolar. No obstante, la evidencia nos revela que incluso cuando éstos pasan más de diez años estudiando inglés, al terminar el último grado de bachillerato su desempeño en el idioma extranjero sigue siendo bastante limitado, situación que les restringe las oportunidades de progreso.

Se hizo pertinente iniciar un proyecto investigativo que de la mano con los Estándares Básicos de Competencia en lenguas Extranjeras: Inglés y el plan *Programa Nacional de Bilingüismo*: fomente la producción de aprendizajes significativos, mejore las destrezas lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas (expuestas en los estándares) y ayude a subsanar las dificultades psicosociales que se interponen en la asimilación de conocimientos en lengua inglesa.

La fase piloto de la investigación permitió constatar que la percepción que tienen los estudiantes acerca del inglés es el resultado de experiencias positivas o negativas vividas a lo largo de su vida escolar y *factores psico-sociales* asociados a la ansiedad como timidez, una vida familiar poco amena, maltrato físico o social, miedo al fracaso, problemas de integración social y demás, los cuales perjudican la formación de aprendizajes significativos. Conscientes de los impedimentos de los aprendices, se quiso poner a prueba los principios de la pedagogía desuggestiva (sugestopedia) del educador y psicólogo búlgaro Georgi Lozanov para enseñar inglés, en cohesión con las Representaciones Gráficas del Conocimiento (RGC), ya que éstas propenden por la adquisición de conocimientos de manera placentera, lúdica, acelerada y significativa.

PROBLEMA

En la fase piloto del proyecto se llevaron a término una serie de actividades de diagnóstico-repaso de conocimientos con el fin de establecer el *nivel de desempeño* y la *proficiencia* que poseían los alumnos en inglés. Las indagaciones de la primera fase se realizaron tomado como referentes a los **Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras: inglés**, puesto que son éstos los que describen las destrezas que deben tener los aprendices de lengua extranjera de acuerdo con su grado de formación académica.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras, un estudiante de cuarto de primaria debe estar posicionado en el nivel de dominio de lengua A2.1, lo que en el contexto colombiano se traduce como *nivel principiante* o *usuario básico*. A partir de **la observación participante** como herramienta de recolección de datos cualitativos, y de la ejecución de **tareas-actividades comunicativas**, se recolectaron datos que permitieron evidenciar las múltiples problemáticas en la *competencia lingüística, pragmática y sociolingüística* de los estudiantes de cuarto de primaria de la institución educativa en cuestión; los cuales permitieron constatar que los índices de aprendizaje significativo en lengua inglesa de los aprendices no son suficientes para estar a la altura de los requerimientos de los Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras para cuarto de primaria.

Las problemáticas anteriormente detectadas tienen un serio agravante: entre tortuosa, situación que entorpece aún más la producción de aprendizajes significativos. La mayoría de los estudiantes coincidieron en que aprender inglés tiene un grado de dificultad mayor en comparación con otras materias, y que en ocasiones exponerse al estudio de este idioma puede resultar adormecedor a causa de las actividades monótonas y

rutinarias que suelen ser planteadas para las clases. A este hecho debemos sumarle otros *factores psicosociales* como: problemas de ansiedad, timidez, y maltrato físico o social que entorpecen la adquisición de saberes.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Establecer los efectos que tienen las Representaciones Gráficas del Conocimiento y la sugestopedia en la gestación de aprendizajes significativos en inglés de los estudiantes de cuarto de primaria de la IED Colegio Marco Tulio Fernández.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Delimitar la influencia que tiene la pedagogía desugestiva (sugestopedia) en la adquisición de aprendizajes significativos en lengua inglesa.
- Determinar el impacto que tienen las representaciones gráficas de conocimiento como técnicas de aprendizaje acelerado sugestivo (TAAS) en la gestación de aprendizajes significativos.
- Documentar los hallazgos investigativos producto de la intervención pedagógica con el fin de complementar la información existente acerca de las representaciones gráficas del conocimiento y la sugestopedia al servicio de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

MARCO TEORICO

La concepción moderna de aprendizaje humano gira en torno a un cambio psíquico duradero que se refleja en las nuevas habilidades y actitudes que un individuo asume. Estas nuevas sapiencias le sirven para desenvolverse frente a las situaciones y contextos con los que tiene contacto diariamente. El aprendizaje es el resultado de vivenciar la realidad. es decir, aprender a partir de la experiencia. Para Ausubel, el aprendizaje es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la conducta cognitiva del individuo y que debe ser relevante si en verdad se desea aprender. Dicho de otro modo, la información debe tener significancia o un grado de importancia para el alumno; si para el estudiante ésta carece de sentido, no podrá “anclar” conocimientos previos con los que intenta obtener y todo quedará olvidado rápidamente.⁷⁰ Los **aprendizajes significativos** son individuales, debido a que cada sujeto otorga un nivel de importancia y establece diferentes tipos de conexiones entre lo que sabe y lo que intenta aprender. por tanto, es factible considerar que el estudiante aprendió significativamente si cumple con cinco condiciones:

- f. Definir, ejemplificar y explicar con elementos de su realidad un concepto, palabra, idea, situación etc.
- g. Encontrar similitudes o nexos entre lo que sabía y lo que aprendió.
- h. Utilizar recursos alternos como mapas, gráficos, colores, sonidos y sensaciones para facilitar la asimilación de información, en vez de recurrir a la memorización.
- i. Retener la información en la estructura cognitiva por un periodo de tiempo extenso en la memoria de largo

⁷⁰ AUSUBEL, David. Aprendizaje significativo. En: Aprendizaje y cognición. San José. 2006. P. 91.

plazo.

j. Demostrar mejorías en su desempeño comunicativo en lengua inglesa (hablar, leer, escribir y escuchar) en términos de confianza, claridad, pertinencia y congruencia de acuerdo con su edad y nivel de formación.

La sugestopedia: Es un método humanístico pedagógico formado por las partículas, *sugesto* relacionada con el verbo latino *suggestum* que significa sugerir, y la raíz griega *paidos* ligada con los niños. Según Georgi Lozanov, creador del método en cuestión, la sugestopedia es la enseñanza a través del uso de la sugestión y de todos los recursos que posee el ser humano, tanto mentales (consciente y paraconsciente) como sensoriales, con el fin de lograr un aprendizaje efectivo. En este enfoque la figura del profesor como sugestor juega un rol fundamental en el aprendizaje de los estudiantes.⁷¹ Identificar las *barreras psicosociales* o *las sugerencias negativas* de los estudiantes es la primera tarea que todo sugesto-pedagogo debe emprender, pues es a través de este proceso de indagación y delimitación de sugerencias perjudiciales que se logran establecer los procedimientos necesarios para ayudar a “armonizar” algunos de los conflictos psicosociales que dificultan aprender significativamente; dicho de otro modo, al reconocer y tratar de superar las barreras psicosociales que condicionan la conducta y la receptibilidad cognitiva de los aprendices, se incrementan las posibilidades de mejorar y acelerar su aprendizaje. Por otro lado, se entiende por *Técnicas de Aprendizaje Acelerado Sugestivo (TAAS)* a las técnicas sugestopédicas que mejoran la memoria, activan ambos hemisferios cerebrales y aceleran el proceso de aprendizaje tales como la música, las actividades lúdicas y las artes.

Representaciones Gráficas del Conocimiento: Los organizadores gráficos mentales o RGC han tomado diferentes formas y nombres a lo largo de los años, algunas de sus denominaciones han sido: Mapas conceptuales, webs, mapas mentales, mapas del conocimiento, mapas de ideas, mapas cognitivos etc. Lo cierto es que en la actualidad llamamos RGC a la condensación de todas las formas gráficas de representar el conocimiento que permiten relacionar, estructurar y jerarquizar ideas o conceptos de carácter significativo, y que además poseen mayor potencial de impacto en la estructura cognitiva de un estudiante⁷². De acuerdo con Donald F. Dansereau, Doctor en psicología cognitiva y profesor de psicología en la Universidad Carnegie Mellon Pensilvania, USA; los organizadores gráficos o RGC son de gran utilidad porque:

- Diagnostican el estado cognitivo de un estudiante.
- Facilitan el desarrollo de conceptos, vocabulario, ideas y sus relaciones.
- Facilitan la asimilación y retención de conocimientos.
- Ayudan a representar la realidad y extraer sus puntos más representativos.
- Pueden ser adaptados según el estado cognoscitivo y para diferentes niveles de complejidad.
- Conducen a la conformación de imágenes mentales que pueden usarse, posteriormente, para guiar el recuerdo de proposiciones verbales.
- Ayudan a desarrollar habilidades mentales y verbales.

Las RGC están basados en los enfoques del aprendizaje *cognitivistas* y *constructivistas*, ya que el alumno debe ser capaz de construir y analizar significados, relacionar conocimientos previos con los nuevos, planificar, supervisar y evaluar su propio proceso entre otros. Es pertinente resaltar que las RGC son sumamente versátiles y pueden ser contruidos por alumnos y maestros como estrategias de enseñanza o

⁷¹ ROMERO, Gladys y GONZÁLES, Jorge. La Sugestopedia de Lozanov: Sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Docencia Universitaria*, III. 2002. p. 10-35.

⁷² ARENAS CAMPOS, Agustín. Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Perú: Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 2005. p. 9-13.

estudio, desde niveles básicos hasta los últimos parajes de la educación.

La Teoría de los Esquemas: desarrollada por el psicólogo británico Frederic Charles Bartlett en 1932, sustenta que los hechos de la vida diaria, las creencias personales, lo aprendido en la escuela y demás experiencias dotadas de contenido conceptual, son almacenadas en esquemas mentales que son activados cuando se necesita recordar una información específica. La mente busca y recupera información abriendo “ranuras”; es decir, que *recordar* es ubicar los posibles componentes conceptuales (nombres, fechas, características etc.) dentro de todos los esquemas mentales elaborados con anterioridad. Si existe un esquema disponible que pueda dar explicación a la información que se intenta asimilar, la comprensión se producirá mucho más rápido; si por el contrario no hay un esquema con componentes conceptuales útiles, el individuo no comprenderá la información. Por lo tanto, deberá “rellenar” un nuevo esquema que podrá ser usado posteriormente.

Teoría de la Codificación Dual: propuesta en 1971 por el psicólogo Allan Urho Paivio en la Universidad de Western Ontario, sustenta que los seres humanos poseen dos sistemas de representación y procesamiento de información: uno verbal (logógeno) y otro visual (imágeno). Aunque dichos sistemas operan independientemente, existe una interconexión entre ambos, ya que generalmente las imágenes suelen evocar conceptos y viceversa; con excepción de los conceptos abstractos como bondad, lealtad, compromiso y demás, que son de compleja representación visual. Paivio sostiene que el procesamiento de información es más efectivo cuando se efectúa en un canal visual y en un canal verbal recíprocamente, puesto que se produce un doble estímulo (verbal y gráfico) que mejora la asimilación y retención de nueva información. La TCD también sostiene que las imágenes, gráficos, dibujos y demás representaciones visuales son superiores a las representaciones logógenas o verbales; según Paivio las personas recuerdan mejor una lista de dibujos que una lista de palabras equivalentes, debido a que las imágenes son inmediatamente traducidas a un *formato verbal* en la memoria de trabajo, por lo que quedarían doblemente representados logógena y eidéticamente a largo plazo, lo que no necesariamente sucede con las entradas verbales que en ocasiones no pueden ser traducidas automáticamente a un *formato visual*.⁷³

Teoría de la Carga Cognitiva: El psicólogo estadounidense George Armitage Miller estableció no solo que la *memoria de trabajo* humana es limitada, sino que también posee la facultad de almacenar 7 dígitos o datos de información en un periodo de tiempo finito (aproximadamente 20 minutos). Siguiendo los postulados de la *Teoría del Procesamiento de Información* de George Miller; el psicopedagogo australiano y autor de la *Teoría de la Carga Cognitiva* John Sweller, logró comprobar que si se sobrepasa el límite de datos que pueden ser procesados en la memoria de trabajo, se produce una sobrecarga cognitiva que aumenta la cantidad de actividad o esfuerzo mental requerido para hacer una tarea, lo que dificulta el procesamiento de información y conduce a un aprendizaje infructuoso.

Para John Sweller existen tres tipos de carga cognitiva que afectan a la memoria de trabajo. En primer lugar, la *Carga Cognitiva Intrínseca* está directamente relacionada con la complejidad de la tarea y al nivel de preparación del sujeto para realizarla. Es decir, que tan ajena o extraña es la labor a ejecutar en relación a las competencias que se posee. En segundo lugar, la *Carga Cognitiva Extrínseca* está ligada a la acumulación de información innecesaria e irrelevante que roban la atención de los aspectos verdaderamente importantes. Por último, la *Carga Cognitiva Relevante* es la modalidad de carga a la que se debe aspirar, ya que como su

⁷³ PERALES LÓPEZ, J. y ROMERO BARRIGA, F. Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: Una aproximación cognitiva. *En*: Anales de Psicología. Publicaciones de la Universidad de Murcia: España. No 1 (Junio; 2005); 136 P. ISSN 0212-9728

nombre lo indica la información presente en la memoria de trabajo es relevante o vital para el proceso de aprendizaje.⁷⁴

METODOLOGÍA

ENFOQUE INVESTIGATIVO: El presente proyecto investigativo de carácter exploratorio está amparado bajo el **paradigma cualitativo**, debido a que para dar solvencia a la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los efectos que las Representaciones Gráficas del Conocimiento y la sugestopedia tienen en la generación de aprendizajes significativos en lengua inglesa?* se precisa de una visión humanística que les posibilite a los investigadores (docentes en formación) involucrarse directamente con la población y el fenómeno estudiado.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: El diseño seleccionado para llevar a cabo la investigación es el de **Teoría Fundamentada (TF)**. La teoría fundamentada es una metodología investigativa basada en la recolección y análisis de datos desarrollada por los sociólogos Anselm Strauss y Barney Glaser en el año 1967. De acuerdo con los precursores de la teoría en cuestión, la información reunida a lo largo de la investigación es la base para dar origen a nuevas teorías que nada tienen que ver con suposiciones, creencias e hipótesis previas acerca de la temática investigada. Así pues, el investigador es pionero en la gestación de conocimientos en vez de preocuparse por seguir líneas teóricas preestablecidas o por la comprobación de hipótesis propuestas por terceros.

MUESTREO Y SATURACIÓN TEÓRICA: En el muestreo teórico el investigador busca y selecciona la información relevante, la compara, la analiza y saca deducciones. Asimismo, se fijan las semejanzas y las diferencias de los fenómenos observados para luego categorizar los datos más relevantes. La saturación teórica requiere de un “abarroamiento” de información, ésta se obtiene durante los primeros momentos del *muestreo teórico*. El investigador debe recopilar toda la información posible acerca del objeto de estudio, así como de los hechos y las circunstancias trascendentales cuantas veces sea necesario hasta que el trabajo de “acumulación” ya no se necesite o no arroje información nueva y significativa que pueda ser contrastada.

CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN CONCEPTUAL: La codificación conceptual consiste en asignar a cada concepto un *código*. Es decir, crear una marca numérica o visual (imágenes y/o colores) para indicar a que categoría pertenece cada idea. De esta manera se hace más fácil el proceso de análisis, comparación y categorización de la información.

Uno de los elementos básicos de la teoría fundamentada es la categorización; en esta etapa se clasifican los conceptos, situaciones, actividades, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas y demás datos que merezcan ser analizados, relacionados y categorizados para su posterior utilización en la creación de teoría. Es labor del investigador descubrir, organizar y proyectar las categorías en las cuales serán adheridos los conceptos más sobresalientes reunidos durante el muestreo y la saturación teórica.

En primera instancia, se lleva a término una *codificación inicial* con los datos recogidos en el muestreo y la saturación teórica; es decir, se seleccionan las frases, palabras, opiniones e incidentes más relevantes a los cuales se les asignará un número o color y un *código nominal* que es establecido por el investigador.

74 ANDRADE LOTERO, Luis Alejandro. Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. *En*: Revista Internacional de Investigación en Educación [En línea] (2012)
<http://www.academia.edu/2572274/Teor%C3%ADa_de_la_carga_cognitiva_dise%C3%B1o_multimedia_y_aprendizaje_un_estado_del_arte> [citado en 6 de enero de 2015]

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA: La construcción teórica es el resultado de analizar la relación entre las categorías, las subcategorías y los códigos nominales. En esta etapa los investigadores pueden hacer uso de la literatura existente para explicar las asociaciones fundadas, así como de los comportamientos, actitudes, posturas y demás eventualidades que se experimentan en el aula, y que están estrechamente vinculadas con las RGC y las prácticas sugestopédicas que se emplean para poder propiciar aprendizajes significativos auténticos. Cuando los datos han sido codificados, categorizados y graficados, los investigadores deben apoyar sus hallazgos en base a fuentes teóricas alternas que ayuden a soportar dichos resultados. Asimismo, es trascendental que se tengan en cuenta criterios de calidad y credibilidad.

TIPO DE MUESTREO POBLACIONAL: Se decidió optar por la **técnica de muestreo intencional o de conveniencia** para la selección del grupo poblacional con el cual se trabajará la temática investigativa en cuestión, debido a que es importante focalizar los esfuerzos en aquellos estudiantes que evidencian mayores dificultades en el aprendizaje de inglés; ya sea porque tienen obstáculos psicológicos, sociales y/o culturales que les impiden aprender.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: Respetando los requerimientos que la investigación cualitativa estipula, y considerando los menesteres investigativos del proyecto, las **técnicas de recolección** de información que se adoptaron para efectuar la investigación son: Observación participante y Grupos de discusión. Por otro lado, los **instrumentos de registro** de Información adoptados fueron los diarios de campo, los cuestionarios y las escalas de actitudes y opiniones.

ELABORACIÓN DE LA TEORÍA: La fase de construcción teórica es la cúspide de la investigación; es por ello que al final del proceso se presentará **una construcción teórica fundamentada** en donde se resumirán los principales hallazgos, aprendizajes, limitaciones, resultados y conclusiones de la investigación. De igual manera, con la ayuda de los datos y soportes teóricos producidos por los investigadores a lo largo del trabajo de campo, se procurará dar una respuesta a la hipótesis y a la pregunta de investigación planteada inicialmente.

RESULTADOS DE LA CONVERGENCIA ENTRE LA SUGESTOPEDIA Y LAS RGC

- El hecho de que los niños introvertidos se abrieran con sus maestros y compañeros, que los estudiantes no se sintieran amenazados o cohibidos y que se esmeraran por participar, proponer y tener iniciativa, dejan ver que tanto las TAAS como los medios sugestopédicos funcionan para romper con la mayoría de las barreras psicosociales asociadas a la ansiedad más comunes: la percepción negativa a la lengua inglesa producto de malas prácticas pedagógicas implementadas en el pasado, el miedo al fracaso y la burla y los problemas de integración social.
- Se observó que los niños asimilaban más rápidamente significados cuando contaban con una imagen de apoyo adicional. Cada estudiante otorgó imágenes propias a las entradas verbales vistas en clase, esto se hizo evidente en las elaboraciones de las *Representaciones Gráficas del Conocimiento* que el estudiantado realizó, en las cuales los niños integraban imágenes que les resultaban familiares y que les ayudaban a comprender conceptos o palabras rápidamente.
- Con las actividades de neuróbica se observó que los estudiantes se enfocaban rápidamente y buscaban resolver la tarea antes que sus compañeros. Progresivamente se volvieron más diestros en la ejecución de estos ejercicios y exigían aumentar el nivel de complejidad de los mismos. Por otro lado, era evidente que se encontraban cómodos y a gusto con la mayoría de las actividades, lo que favoreció la eliminación del estrés y las tensiones que pudieran traer consigo.

- Los resultados recopilados a partir de las actividades de pensamiento y resolución de problemas están más asociados con motivación, el placer y el gozo que podían obtener los estudiantes⁷⁵. Notamos que los estudiantes demandaban más actividades de este estilo precisamente porque querían repetir aquella experiencia que les dio una cierta sensación de éxito, además no hubo necesidad de recurrir a estímulos externos como puntos adicionales, la promesa de una buena calificación y demás (*comunes en la motivación extrínseca*), para que los estudiantes participaran en las actividades con entusiasmo.
- Al eliminar las posibles amenazas (a través de los estímulos periféricos positivos como: posters, dibujos y mensajes estimulantes), se redujo también el estrés y demás sentimientos negativos. Gracias a las medidas correctivas que se tomaron se percibió un cambio actitudinal en los estudiantes, se incrementó considerablemente la participación, el intercambio de ideas y la exposición de preguntas y opiniones.
- Los niños disfrutaban el poder observar y descifrar el contenido de las RGC, esto es importante ya que el maestro hace partícipe e incentiva al estudiante a construir su propio aprendizaje, en vez de considerarlo como un mero receptor de información.
- Tratando de aplicar los principios de la teoría de la *codificación dual*, se incluían en las RGC imágenes y entradas verbales que hicieron más fácil el proceso de desciframiento, además los estudiantes recordaron más rápidamente el vocabulario cuando había una imagen de apoyo.
- La capacidad para organizar y relacionar conceptos, vocabulario e ideas tuvo un mejoramiento progresivo a medida que los estudiantes se iban familiarizando y adquiriendo experticia en la elaboración de las RGC. En un principio, los niños incluían demasiado texto, cometían errores al conectar conceptos, imágenes e ideas y dejaban ver varios errores ortográficos y gramaticales en sus elaboraciones de RGC. No obstante, la mayoría del estudiantado superó estas dificultades, con excepción de un pequeño grupo de niños cuyos problemas persistieron hasta el final del proceso.
- Valerse de las RGC para enseñar idiomas y pretender alcanzar beneficios perdurables con los estudiantes demanda que los profesores se instruyan en su manejo; adicionalmente, deben ser versados en el diseño de material didáctico que posibilite la comprensión de los contenidos propios de la clase y que eduque acerca de cómo elaborar correctamente una RGC.
- Gracias a las RGC se pudo aminorar el grado de complejidad de los contenidos haciéndolos más asequibles o entendibles para los niños (*Carga Cognitiva Intrínseca*). Por otro lado, se les enseñó a descartar los elementos irrelevantes (*Carga Cognitiva Extrínseca*) y a incluir aquellos que fueran significativos y vitales para la comprensión del tema (*carga cognitiva relevante*).
- Los resultados referentes al *enriquecimiento musical y artístico* son los más reveladores de toda la investigación, puesto que son los que más impacto tuvieron en la superación de las barreras psicosociales de los estudiantes y la generación de aprendizajes significativos en inglés. Se observó que la actitud y la disposición de los niños frente a la clase mejoraban cuando estaban de por medio actividades de tipo artístico y musical.
- La reacción observada en los niños al escuchar música clásica durante la etapa de *Seudo passive session concert* fue de relajamiento y aparente concentración; se levantaban menos del puesto, no había cambios súbitos en el volumen de la voz y los niveles de ansiedad o estrés parecían disminuir cuando se entraba en

⁷⁵ Al hablar de recompensas internas nos referimos al placer o gozo que nos suscita una situación o actividad.

contacto con las melodías de Beethoven, Mozart, Vivaldi, Chopin etc.

- El dibujo, la pintura, el canto y el baile y demás elementos del enriquecimiento artístico arrojaron excelentes resultados en cuanto a la disposición de los estudiantes para con la clase; los aprendices no estaban habituados a realizar actividades de corte artístico en las clases de idiomas, por tanto ésta fue una iniciativa gratamente recibida. A raíz de las elaboraciones artísticas fue posible trabajar la expresión oral y escrita, ya que al finalizar cada actividad los estudiantes debían justificar oralmente sus trabajos, así como de todos los elementos lingüísticos que integraron en ellos, utilizando sus recursos comunicativos en inglés de la forma más precisa y clara posible. Adicionalmente, se observó que las relaciones sociales entre los estudiantes mejoraban, puesto que gran parte de los trabajos artísticos requerían colaboración grupal, con lo cual la interacción entre ellos se incrementó y fortaleció.

CONCLUSIONES

Tras la planeación y ejecución del precedente proyecto investigativo en el cual se implementó la **pedagogía desugestiva** (sugestopedia) y las **Representaciones Gráficas del Conocimiento** (RGC) como Técnicas de **Aprendizaje Acelerado Sugestivo** (TAAS) de carácter exploratorio, se concluyó que al transformar el rol del maestro de *transmisor* a *sugestor* de procesos emocionales y cognitivos productivos, mejorar los nexos comunicativos e interaccionales entre los maestros y los estudiantes, realizar cambios en los *medios físicos* (salón de clase) y *didácticos* (material y actividades), cambiar la organización del salón de clase de un estilo panóptico a un estilo más sugestopédico y dotar las aulas con buenos estímulos visuales que aviven la creatividad y fortalezcan la autoestima del estudiantado; se ejerce una poderosa influencia positiva en la opinión y la disposición de los escolares para aprender inglés. Sin duda los *medios de sugestión* y las TAAS son provechosas para mejorar la disciplina, el nivel de participación y el trabajo colaborativo, pues mejoran el ambiente de clase mientras que hacen más cómodo el aprender.

En cuanto a la utilidad de las RGC para propiciar aprendizajes significativos se determinó que:

- Los niños lograron definir, ejemplificar y explicar con elementos de su realidad (un concepto, palabra, idea, situación) con mayor facilidad.
- Los estudiantes podían encontrar rápidamente similitudes o nexos entre lo *que sabían* y lo que estaban en proceso de aprender.
- Los escolares lograron retener la información de la clase en su estructura cognitiva por un periodo de tiempo extenso; lo anterior se dedujo porque ellos eran capaces de recordar rápidamente y explicar con precisión algún tema visto en clases anteriores.
- Los educandos demostraron mejorías en su desempeño comunicativo en lengua inglesa (hablar, leer, escribir y escuchar) en términos de confianza, claridad, pertinencia y congruencia.

Además se concluyó que las RGC son apropiadas para:

- Vincular los temas trabajados en clase con anterioridad con los que se iban a desarrollar; es decir, articular los conocimientos pretéritos con los entrantes.
- Identificar errores conceptuales, ortográficos y gramaticales dentro de las elaboraciones de los estudiantes.
- Incentivar la creatividad del estudiantado mediante la elaboración de las RGC por medio del dibujo y la pintura.
- Mejorar las habilidades para organizar y relacionar conceptos, vocabulario e ideas, dependiendo del grado de familiaridad y experticia que los niños vayan adquiriendo en la construcción de los esquemas.

RECOMENDACIONES

Para futuros trabajos investigativos que deseen ampliar la información existente acerca de la sugestopedia y las RGC, se recomienda que los investigadores realicen un proceso concienzudo de documentación acerca de los *medios de sugestión* y las TAAS, pues como esta experiencia investigativa pudo comprobar, no todos los maestros tienen madurez de sugesto-pedagogos. Un sugesto-pedagogo necesita tener la suficiente disposición y energía para llevar a cabo cada una de las etapas de clase sugestopédica al pie de la letra, lo

que incluye diseñar material didáctico atractivo, cambiar los esquemas de organización del aula, bailar, cantar, actuar... todos los días de clase, aspectos que no todos los educadores están facultados para cumplir.

Diseñar RGC no es tarea fácil, estas tienen que ser lo suficientemente claras y seducir al estudiante. Se precisa también que los docentes tengan pleno conocimiento del diseño y la funcionalidad de cada RGC para sacarles el mejor provecho, didácticamente hablando. Asimismo, es importante que los maestros se preocupen por realizar actividades con las RGC que involucren el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir, escuchar), para que los esquemas conceptuales no se queden en el plano de lo teórico, sino que también sirvan para apoyar la adquisición de aprendizajes desde la praxis.