

# LA PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS

## EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA

José Manuel Castrillo Vega  
Profesor de Bachillerato  
Universidad Autónoma de Madrid (ICE)

### Abstract

These are the most important language learning theories:

- The Cognitive Code theory is based on the idea that the rules of the language are learnt consciously.
- The Natural Approach believes that the mother tongue and a second language are learnt in the same way.
- The Audiolingual theory claims that language is nothing but a set of habits.
- The Communicative learning theory claims that the most effective way of learning a new language is by using it to communicate.
- The Humanistic theory is based on the idea that language is used to develop human beings.

As research about second language learning confirms the complexity of the process, we should not rely exclusively on only one of these theories. We have to look for a new theory that includes the best aspects of all of them.

In order to look for this new theory, this paper describes some of the techniques teachers can use with their students to gather data for research. Advantages and disadvantages of each one of these techniques are discussed.

### 1. TEORIAS DE APRENDIZAJE

Como señala Swan (1985: 86), los profesores hemos venido adoptando las diversas teorías de moda en nuestra enseñanza, pero no hemos comprobado ningún aumento en el aprendizaje por parte de los alumnos:

*Arguments for the current view are invariably highly speculative, extremely plausible, and advanced with tenacious conviction; if one looks back fifteen years, one can see that the arguments for the previous approach (now totally discredited) were equally speculative, just as persuasive, and put forward with the same insistence that "this time we've got it right". Each time this happens, the poor language teacher is told to junk a large part of his or her repertoire of materials, activities, and methods (because these are no longerh scientific) and to replace them by a gleaming new battery of up-to-date apparatus and techniques. The students, as a rule, learn about as much as before.*

Veamos brevemente algunas de las teorías más influyentes y su relevancia actual en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **A. Teoría cognitiva**

Esta teoría se basa en la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera es muy diferente al aprendizaje de la materna. Se considera que la principal diferencia es que el alumno adulto puede aprender conscientemente el sistema gramatical de la lengua que estudia.

Basándose en esta posición teórica, aparece el método tradicional o de gramática-traducción, que se caracteriza por:

- Lectura y traducción a la lengua materna.
- Estudio de las reglas gramaticales de la lengua.
- Memorización del vocabulario y su traducción.
- Escritura de oraciones, donde se utiliza la gramática y vocabulario aprendido.

Aunque actualmente este método ya no se utiliza mucho, la teoría cognitiva en que se basa todavía tiene vigencia. Estamos aplicando sus principios cuando explicamos a nuestros alumnos cualquier aspecto gramatical de la lengua o traducimos significados.

### **B. Teoría naturalista**

Según esta teoría, la lengua extranjera se aprende de la misma forma que se aprende la materna. Es decir, el alumno aprende a utilizar la lengua de manera inconsciente.

Basándose en esta posición teórica, aparece el Método Directo, que tiene las siguientes características:

- La prohibición de usar la lengua materna en clase.
- Se practica principalmente la parte oral de la lengua.
- El significado se establece por asociación con acciones y dibujos.
- La gramática se aprende de forma inductiva.

Aunque no de manera exagerada, esta posición todavía es defendida por muchos profesores, que tratan de utilizar la lengua materna lo menos posible.

### **C. Teoría conductista**

Para esta teoría, la lengua es fundamentalmente oral y su gramática es un conjunto de estructuras. Al ser el lenguaje una forma de comportamiento, su aprendizaje se produce por creación de hábitos, al asociar de forma repetida un *estímulo* a una *respuesta*.

Basándose en esta posición teórica, aparece el Método Audio-oral, que se caracteriza por:

- La prioridad de la parte oral de la lengua sobre la escrita.
- Con el fin de que no se produzcan errores, las estructuras gramaticales se presentan por orden de dificultad.
- El énfasis que se da a la repetición y memorización.

Muchos profesores hemos comprobado que la repetición de estructuras, a veces sin sentido, conduce al aburrimiento a los alumnos, que sólo ven esta lengua como asignatura y no como medio de comunicación. A pesar de los argumentos en contra, algunos aspectos de este método, como son la gradación de la dificultad y la repetición, todavía son aceptados por muchos profesores.

#### **D. Teoría comunicativa**

Para esta teoría la lengua es un instrumento de comunicación. Una lengua extranjera se aprende, como la materna, usándola para comunicarse con otras personas.

No hay que confundir el enfoque funcional con el método comunicativo. El enfoque funcional determina la lengua que debemos enseñar (ej., disculparse, saludar, invitar, etc.), pero no cómo debemos enseñarla. Basándonos en las necesidades de los alumnos, el método comunicativo trata de que las actividades de clase se asemejen a las situaciones de la vida real. Así, por ejemplo, un alumno no hará preguntas porque tenga que practicar la lengua sino porque desea conocer unas respuestas que desconoce. Se pretende que la lengua que utilicen los alumnos sea no sólo estructuralmente correcta sino también funcional y situacionalmente apropiada.

Aceptando que en la situación del aula puedan realizarse actividades que no sean totalmente comunicativas, muchos de los principios fundamentales de esta teoría se reflejan actualmente en nuestras aulas y en los libros de texto que utilizamos.

#### **E. Teoría humanística**

Según esta teoría, no aprendemos una lengua tanto para comunicarnos como para desarrollarnos como personas a través de la interacción social.

Este enfoque surge como reacción ante el olvido del aspecto afectivo en las otras teorías del aprendizaje. Aunque los métodos que normalmente se incluyen en este enfoque son muy distintos entre sí (*Silent Way*, *Community Language Learning*, *Total Physical Response* y *Suggestopedia*), todos ellos sitúan al alumno en el centro de su atención, considerando que el ambiente de clase es más importante que los propios materiales o técnicas utilizadas. Para conseguir este buen ambiente de clase, se potencia el trabajo en grupo y la interacción entre compañeros, siendo el profesor un consejero o facilitador de la actividad en el aula.

Los métodos de este grupo se reciben con interés por los profesores, a los que aportan muchas ideas y técnicas que pueden aplicar en sus aulas.

Estas cinco teorías se han descrito por separado, como si fueran mutuamente incompatibles. Si quisiéramos elegir la más efectiva para utilizar en nuestra aula, no sabríamos con cuál quedarnos, ya que ninguna es absolutamente mejor que las otras, La investigación que pretendía, en el pasado, comparar la efectividad de estas teorías no ha sido concluyente, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy complejo.

Como estas teorías han sido defendidas, a lo largo del tiempo, por diversos autores y profesores competentes, sería razonable suponer que, según opinan Campbell y Stanley (1963:13), todas estas posiciones son parcialmente válidas:

*Cuando se descubra, por ejemplo, que observadores competentes sustentan puntos de vista muy dispares entre sí, será razonable suponer "a priori" que ambos habrán encontrado algo válido sobre la situación estudiada, y que ambos representarán una parte de la verdad completa. Cuanto mayor sea la controversia, más probable será que así ocurra.*

Si estas teorías parecen ser parcialmente válidas para la enseñanza del inglés, pensamos que, mejor que elegir una de ellas, deberíamos descubrir, como afirma Cook (1982:5), una teoría explicativa que las integre:

*At the moment, the best we can do is try to use all of these theories in our classrooms when they are appropriate, and not rely exclusively on any one of them. None of them have caught the whole of second language learning; what we eventually are going to need is a far more complicated theory that will include the best aspects of all of them. Only then can we base teaching on an adequate theory of learning.*

## **2. TECNICAS DE INVESTIGACION**

Con el fin de descubrir la teoría integradora que nos permita mejorar nuestra práctica docente, coincidimos con Cohen y Hosenfeld (1981:289) en que debemos analizar la evaluación que los alumnos hacen de su propio aprendizaje:

*We saw a need to start with learners' own descriptions of what they actually do and then to move to what they might want to do differently to be more successful at learning.*

Para recabar esta información de los alumnos, podemos utilizar distintas técnicas de investigación, que pasamos a considerar a continuación.

### **2.1. Discusión de grupo**

Aunque se inicie con las mejores intenciones de solucionar un problema, una reunión puede degenerar según van surgiendo tensiones aparentemente inexplicables y disminuye la productividad. La discusión puede centrarse en problemas personales que impiden avanzar en la realización de la tarea propuesta. Finalmente, después de varias horas, los participantes abandonan la reunión con

la sensación de haber dedicado demasiado tiempo a discutir temas triviales.

Para aumentar su efectividad, nosotros consideramos que la discusión de problemas en el aula puede seguir las siguientes etapas, que analizamos a continuación:

- Identificación del problema.
- Ideación de soluciones.
- Selección de alternativas.
- Ejecución y evaluación.

*\* Identificación del problema.*

La identificación del problema se produce de forma natural o como consecuencia de la indagación sistemática:

- De forma natural, un problema se puede manifestar a través del aumento de tensión en las relaciones o la disminución de eficacia en los resultados.
- Por indagación, los alumnos pueden manifestar sus problemas a través de cuestionarios ocasionales o de un simple buzón de sugerencias.

El problema se define como algo que el grupo de alumnos y profesor desean cambiar. Imaginemos que, analizando los resultados de una evaluación trimestral, se comprueba un nivel bajo de aprendizaje de inglés y que tanto el profesor como los alumnos desean aumentar este nivel.

*\* Ideación de soluciones.*

Después de determinar el problema, se deben identificar el mayor número posible de causas que facilitan o impiden su solución. En nuestro caso, habrá que identificar las causas que facilitan o impiden el aprendizaje del inglés.

Con este fin, en un grupo de 36 alumnos se pueden formar 6 subgrupos de 6 alumnos cada uno. En el tiempo que se determine, unos 20 ó 30 minutos, estos subgrupos de alumnos tienen que identificar en una columna las causas que facilitan y en otra columna las causas que impiden su propio aprendizaje.

Para un problema similar, Pallarés (1980:98) sugiere que se den las siguientes instrucciones a los alumnos:

- 1. Durante diez minutos deis discurrir el mayor número posible de ideas para solucionar este problema. Lo importante es la cantidad. Las más posible con la mayor rapidez posible.*
- 2. No deis de exponer una ideas porque te parezca sin valor o sin importancia.*
- 3. Si lo que dice otro te recuerda otra idea similar, dila de todos modos aunque no sea completamente original.*
- 4. No discutas ni evalúes lo que aportan los otros. La evaluación vendrá después. Toma nota de cada idea sin comentario.*

Con estas normas se pretende que todos los alumnos participen abiertamente, sin miedo a la

crítica, escribiendo todas las respuestas dadas por el grupo.

#### *\* Selección de alternativas*

En esta etapa se evalúan las causas, apuntadas por todos los alumnos en la etapa anterior, que facilitan e impiden el aprendizaje del inglés en clase. Los grupos de evaluación -seis en el caso que nos ocupa- se forman con distintos miembros provenientes de los seis subgrupos originales.

Analizando las anotaciones de la etapa anterior, en esta etapa cada uno de los alumnos selecciona las ideas fundamentales del subgrupo original y las transmite al nuevo subgrupo. Después de anotarse todas estas ideas, cada nuevo grupo selecciona las más importantes y, finalmente, un portavoz las transmite al grupo de clase para su discusión y selección final.

Es conveniente que la selección final de alternativas para solucionar el problema pueda acordarse pro consenso. Se harán propuestas concretas, que incluyan métodos de puesta en práctica y de responsabilidad del grupo. En este sentido, es también conveniente ser realista y reconocer las limitaciones del grupo.

#### *\* Ejecución y evaluación*

En la fase de ejecución es fundamental, como afirma Napier y Gershenfeld (1973:220), enfatizar la responsabilidad de los miembros del grupo en la solución del problema:

*La responsabilidad debe cultivarse determinantemente, para que los individuos se sientan comprometidos con lo que se logre y también con los otros interesados.*

Por otra parte, la evaluación de los resultados puede iniciar, de nuevo, la discusión de grupo para, según convenga, modificar la alternativa elegida o seleccionar otra nueva.

La solución de problemas en el aula no es un proceso fácil. Para que todo este proceso se realice con éxito, es conveniente que el grupo de clase tenga las siguientes características:

- Las metas deben definirse claramente y compartirse ampliamente por los miembros.
- Hay que facilitar la participación de todos en el control y la toma de decisiones.
- Los papeles de los miembros se deben diferenciar según sus habilidades específicas y las necesidades del grupo.
- Los problemas deben ser formulados en relación con las causas que los producen y las ideas deben evaluarse abiertamente.
- El grupo debe reconocer sus capacidades y limitaciones para realizar cambios.
- Hay que mantener abiertos canales de comunicación y utilizar observadores externos.
- Se debe buscar el tamaño y composición de grupo más adecuado para la realización de la tarea.
- El tiempo no debe ser excesivo pero debe permitir terminar la tarea con el fin de aumentar la motivación.

- Los miembros del grupo deben hacerse responsables de las decisiones que se adopten.
- Al ser comprobables, las decisiones que se adopten deben ser susceptibles de evaluación y modificación.

## 2.2. Encuestas

Como no todos los alumnos participan de la misma forma en la discusión de grupo, existe el peligro de que una minoría de alumnos imponga sus criterios de selección de alternativas a una mayoría más conformista. Así, los resultados de una discusión de grupo para averiguar las causas que facilitan o impiden el aprendizaje pueden representar sólo una opinión minoritaria.

Tratando de conocer la opinión de todos los alumnos, las encuestas buscan esta información de forma individualizada. La encuesta se caracteriza por un encuestador, que hace las preguntas, y un encuestado que las responde. Dependiendo del medio lingüístico que utilice y de su grado de estructuración -como muestra el siguiente cuadro- estas encuestas pueden ser de seis tipos:

		Medio	
		Oral	Escrito
Estructuración	Alta	Entrevista controlada	Cuestionario controlado
	Media	Entrevista guiada	Cuestionario guiado
	Baja	Entrevista libre	Cuestionario libre

Mientras que en la entrevista la interacción entre el encuestador y el encuestado es oral, en el cuestionario esta interacción es escrita. El siguiente cuadro resume las características de estos dos tipos de técnicas:

	Entrevista	Cuestionario
<b>Flexibilidad de las preguntas</b>	Por ser oral, las preguntas se pueden modificar durante su realización	Por ser escrito, las preguntas están determinadas antes de su realización
<b>Número de encuestados</b>	Al hacerse individualmente, este número debe ser reducido	Al hacerse en grupo, este número puede ser elevado
<b>Influencia del encuestador</b>	Con interacción oral, esta influencia es máxima.	Con respuestas anónimas, esta influencia es mínima

Como la entrevista es oral, el entrevistador puede ajustar sus preguntas a las respuestas del entrevistado. Este ajuste dependerá del grado de estructuración de la entrevista, que puede ser libre, guiada o controlada. En la entrevista libre, la interacción no viene determinada por el entrevistador, sino por el entrevistado. En este sentido, Rogers (1945) propone que el entrevistador acepte y respete a su entrevistado facilitándole que pueda hablar de su propio problema. Aunque la entrevista libre tenga posibilidades terapéuticas, nosotros pensamos que los intereses de un investigador pueden no coincidir con los del terapeuta. Mientras que un terapeuta busca la cura de su paciente, nosotros intentamos mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos.

La entrevista guiada trata de mantener la libertad de respuesta del entrevistado dentro del control que ejerce el entrevistador con sus preguntas. El entrevistador debe evaluar la interacción de la entrevista en cada momento para intentar descubrir la información que necesita, de acuerdo con los objetivos de la investigación. En este proceso de interacción, dos son los problemas fundamentales que ponen en peligro la validez de este tipo de entrevistas:

- La influencia que el entrevistador ejerce en las respuestas del entrevistado.
- La evaluación de las respuestas según los presupuestos del entrevistador.

La entrevista controlada trata de solucionar estos problemas haciendo que la interacción entre el entrevistador y el entrevistado sea fría y neutral. Es decir, se determinan previamente todas las preguntas del entrevistador y se limita la libertad de respuesta del entrevistado. Con este control exagerado de la entrevista, sin embargo, hacemos desaparecer la posibilidad de profundizar en la respuesta del encuestado, que apuntamos como la máxima ventaja de la entrevista con respecto al cuestionario.

Por razones prácticas de tiempo y esfuerzo, el número de personas entrevistadas debe ser reducido. Por otra parte, la interacción oral impide que las respuestas puedan ser anónimas. En contraste con la entrevista, el cuestionario permite encuestar a un número muy elevado de personas al mismo tiempo, manteniendo la anonimidad de sus respuestas.

Al ser escritas las preguntas de un cuestionario están determinadas previamente, por lo que no es posible modificarlas para profundizar en las respuestas del encuestado. De esta forma, la estructuración de un cuestionario no viene determinada por la flexibilidad de las preguntas, como en el caso de las entrevistas, sino por la flexibilidad de las respuestas. Atendiendo a la esta flexibilidad, el cuestionario puede ser libre, guiado o controlado.

En el cuestionario libre, los alumnos determinan sus propias respuestas. El buzón de sugerencias y los diarios pueden ser incluidos en este grupo. Cuando los alumnos descubren el interés genuino del profesor por mejorar su enseñanza, estas técnicas pueden ser muy útiles para descubrir problemas o evaluar soluciones propuestas por un grupo. Sin embargo, al ser la participación de los alumnos voluntaria, es muy difícil conseguir la participación de todos. De esta forma, como con la discusión de grupo, existe el peligro de que la opinión de una minoría pueda ser erróneamente



considerada representativa de todo el grupo.

Para conseguir que todos los alumnos participen en la encuesta, utilizaremos los cuestionarios guiado y controlado. En el cuestionario guiado, las preguntas son abiertas y en el controlado las preguntas son cerradas. Las preguntas abiertas no vienen acompañadas por ninguna alternativa como respuesta, siendo el encuestado quien formula sus propias respuestas. Por ejemplo, "¿con qué actividad de clase aprendes más?" es una pregunta abierta porque los alumnos tienen que formular sus propias respuestas.

Las preguntas cerradas vienen acompañadas de las alternativas de respuesta, por lo que el encuestado sólo tiene que elegir una de ellas. Por ejemplo, "¿prefieres trabajar individualmente o en grupo?" es una pregunta cerrada, porque los alumnos sólo tienen que elegir la alternativa que prefieran. La diferencia esencial entre las preguntas abiertas y cerradas es que en el primer caso las categorías hay que determinarlas *a posteriori*, mientras que en el segundo vienen impuestas *a priori*: el primer tipo de categorías ordena las respuestas después de que se producen y el segundo las ordena previamente.

Como afirma Mayntz et al. (1969:141), el análisis de respuestas que no están categorizadas previamente es más costoso que el análisis de respuestas que sí lo están:

*Desde la perspectiva de la evaluación del cuestionario es preferible la pregunta cerrada. Los resultados de las encuestas son inequívocos y comparables. En las preguntas abiertas las heterogéneas respuestas han de ser primeramente ordenadas según determinadas categorías (codificación) antes de que sea posible su evaluación. La formación de las clases resulta a veces muy costosa e insatisfactoria. El evaluador debe leer antes tal vez cientos de cuestionarios para ver cómo se dispersan las respuestas y cómo se las puede agrupar en clases.*

Sin embargo, las preguntas abiertas nos permiten, como afirma Cohen y Manion (1980:297), descubrir lo inesperado como fuente de nuevas hipótesis:

*Open-ended situations can also result in unexpected or unanticipated answers which may suggest hitherto unthought-of relationships or hypothesis.*

El siguiente cuadro presenta las características de estos dos tipos de preguntas que explicamos brevemente a continuación:

CUESTIONARIO		
	Preguntas abiertas	Preguntas cerradas
<i>Profundidad</i>	Alta	Baja
<i>Determinación</i>	Baja	Alta
<i>Dificultad</i>	Alta	Baja
<i>Fiabilidad</i>	Baja	Alta

Las dos primeras características recogen las ventajas de las preguntas abiertas y las dos últimas recogen las ventajas de las preguntas cerradas:

- Ventajas de las preguntas abiertas: al ofrecer un mayor grado de profundidad, las respuestas a preguntas abiertas también están menos determinadas. Es decir, el encuestado puede profundizar libremente en su respuesta sin necesidad de elegir entre alternativas que no reflejan su opinión.
- Ventajas de las preguntas cerradas: como la dificultad para analizar las respuestas a preguntas cerradas es menor, la fiabilidad de sus resultados aumenta. Es decir, como el encuestador sólo tiene que contar el número de veces que se ha elegido cada categoría, la posibilidad de error de análisis disminuye.

Mientras que las preguntas abiertas enfatizan la libertad en las respuestas del encuestado, las preguntas cerradas enfatizan el control en las preguntas del encuestador. Dependiendo del objetivo de la investigación, ambos tipo de preguntas pueden ser adecuados:

- Las preguntas abiertas son convenientes cuando, por desconocer el tema, tratamos de descubrir las posibles respuestas.
- Las preguntas cerradas son más útiles cuando, conociendo las posibles respuestas, se desea comprobar su distribución en un grupo.

Según Cohen y Manion (1980:298), parece conveniente contrastar las preguntas cerradas con las abiertas:

*The scale is a set of verbal items to each of which the interviewee responds by indicating degrees of agreement or disagreement. The individual's response is thus located on a scale of fixed-alternatives. The use of this technique along with open-ended questions is a comparatively recent development and means that scale scores can be checked against data elicited by the open-ended questions.*

Para evaluar la actividad de clase con respecto al aprendizaje, los alumnos pueden utilizar la introspección y la retrospección:

- Con la introspección, los alumnos van evaluando la actividad de clase en el presente, según ocurre.
- Con la retrospección, los alumnos evalúan la actividad de clase en el pasado, después de haber ocurrido.

El siguiente cuadro compara el resumen de las características de estos dos tipos de evaluación:

	Introspección	Retrospección
Reflejan el proceso de aprendizaje	Mejor	Peor
Interfieren con la actividad de clase	Mucho	Poco

Al analizar el aprendizaje según ocurre, la introspección refleja mejor el proceso de aprendizaje, pero interfiere más con el desarrollo normal de la actividad de clase. Al analizar el aprendizaje después de haber ocurrido, la retrospección refleja peor el proceso de aprendizaje, pero interfiere menos con el desarrollo normal de la actividad de clase.

\* \* \* \*

## **Bibliografía**

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J. (1963, trad. 1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

COHEN, A.D. y HOSENFELD, C. (1981). "Some uses of mentalistic data in second language research", en *Language Learning*, vol. 31, 2.

COHEN, L. y MANION, L. (1980). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.

COOK, V.J. (1982). "What is your learning theory?", en *Modern English Teacher*, vol. 10, 1.

MAYNTZ, R. et al. (1969, trad. 1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.

NAPIER, R.W. y GERSHENFELS, M.K. (1973, trad. 1975). *Grupos: teoría y experiencia*. México: Trillas.

PALLARES, M. (1980). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: Publicaciones ICCE.

ROGERS, C.R. (1945). "The non-directive method as a technique for social research", en *Amer. J. Sociology*, 50, pp. 279-283.

SWAN, M. (1985). "A critical look at the Communicative Approach", en *ELT Journal*, 39, 1.