

Ciencias de la Educación y Humanidades

Aprendizaje del inglés para la vida en un entorno contextualizado.

Learning English for life in a contextualized environment.

Mauricio Alvarado Sequeira¹

RESUMEN

Este ensayo explora cómo la contextualización del aprendizaje puede transformar la enseñanza del inglés, haciendo que las experiencias en el aula sean más prácticas y significativas para los estudiantes. Basándose en las ideas de Krashen, Piaget y Bruner, se subraya la importancia de conectar el conocimiento nuevo con situaciones de la vida real y con lo que los estudiantes ya saben, lo que fomenta su motivación y mejora su capacidad para recordar lo aprendido. Se cuestionan los métodos tradicionales, que suelen enfocarse demasiado en la gramática mecánica y tienden a promover una memorización sin conexión con la práctica real del idioma. A través de ejemplos de interacciones en clase y de contenido curricular, se destaca la desconexión entre lo que se enseña y lo que realmente necesitan los estudiantes para comunicarse de manera efectiva. Se propone incorporar escenarios auténticos en el aula, promoviendo enfoques centrados en la comunicación y adaptados a la vida cotidiana y el contexto cultural de los alumnos. Al final, el ensayo concluye que contextualizar adecuadamente el aprendizaje permite usar el idioma de manera más práctica, lo que resulta en un aprendizaje más significativo y duradero..

PALABRAS CLAVE: Contextualización del aprendizaje, Enseñanza del inglés, Situaciones de la vida real, Escenarios auténticos, Enfoques comunicativos, Aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This essay explores how the contextualization of learning can transform English teaching, making classroom experiences more practical and meaningful for students. Based on the ideas of Krashen, Piaget, and Bruner, it emphasizes the importance of connecting new knowledge with real-life situations and what students already know, which fosters their motivation and improves their ability to retain what they've learned. Traditional methods, which often focus too much on mechanical grammar and tend to promote memorization without real-world application, are questioned. Through examples of classroom interactions and curriculum content, the essay highlights the disconnect between what is taught and what students truly need to communicate effectively. It suggests incorporating authentic scenarios in the classroom, promoting communication-centered approaches tailored to students' daily lives and cultural context. In the end, the essay concludes that appropriately contextualizing learning allows them to use the language more practically, resulting in more meaningful and lasting learning..

KEYWORDS: Learning contextualization, English teaching, Real-life situations, Authentic scenarios, Communicative approaches, Meaningful learning.

1- Docente. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) Departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades. Correo electrónico mauricio.alvarados83@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7112-9043>

Ciencias de la Educación y Humanidades

INTRODUCCIÓN

Un idioma se aprende mejor cuando se utiliza en una comunicación significativa en lugar de mediante la memorización mecánica de reglas (Krashen, 1982). Contextualizar el aprendizaje implica conectar los contenidos y objetivos con situaciones de la vida real, lo que hace que el aprendizaje sea significativo y relevante para los estudiantes. Esto implica que eso que el estudiante aprende, sea una herramienta que la pondrá en práctica durante su vida. Reconoce que lo va a utilizar en su quehacer diario o en alguna situación concreta.

Desde que se introdujo la enseñanza del inglés en la educación secundaria, aproximadamente en la década de 1980, hasta la actualidad, muchos estudiantes que cursan el último año o que ya han egresado de la secundaria aún presentan dificultades para responder preguntas básicas de información personal, tales como: *How are you?*, *What's your name?*, *Where are you from?* o *How old are you?*.

Esto ocurre a pesar de que reciben tres frecuencias (tres horas clase) de 45 minutos dos veces por semana: dos sesiones de 45 minutos en un mismo día, conocidas como "bloque", y una sesión adicional de 45 minutos en otro día, denominada "medio bloque". En total, durante los cinco años de educación secundaria regular, los estudiantes tienen una exposición significativa al idioma, lo que pone en evidencia la necesidad de evaluar la efectividad de la enseñanza actual.

En mi experiencia como profesor de inglés en primaria y secundaria (2002–2020), he observado que la enseñanza de este idioma suele centrarse en el aprendizaje de vocabulario, palabras aisladas y fragmentos, aplicando métodos y enfoques tradicionales basados en la gramática mecánica, la repetición y la memorización. Este enfoque conduce a que los estudiantes memoricen vocabulario y oraciones sin una comprensión profunda de su significado ni, sobre todo, de su uso, lo que da lugar a un aprendizaje mecánico, descontextualizado y con escasa utilidad práctica en situaciones auténticas.

Los contenidos que no son acoplados a un contexto donde exista una necesidad o motivación para implementarlos, no son significativos para los estudiantes. A su vez, la ejecución de un balance, que discrimine situaciones o escenarios entre lo más y menos próximo a ser aplicado, contextualiza el aprendizaje a situaciones de la vida real, lo cual permite una práctica educativa más relevante y perdurable. En este ensayo se analizará cómo la contextualización del aprendizaje puede transformar el aprendizaje del inglés en experiencias más significativas y de utilidad para los estudiantes.

DESARROLLO

Si el contenido no es vinculado a una situación futura en la que el estudiante se vea usándolo, esa información se vuelve irrelevante para este mismo. Belayneh (2014) afirma que, en el aprendizaje memorístico, los estudiantes recurren a la memorización mecánica debido a que el contenido no se vincula con conocimientos previos. Por otra parte, el aprendizaje significativo se basa en conectar la nueva información con saberes ya adquiridos, lo cual facilita su recuerdo y evocación.

Cuando los estudiantes de un idioma encuentran una razón lógica sobre dónde y cuándo podrán aplicar lo que han aprendido, se sienten motivados a seguir aprendiendo. En este marco, Piaget (1972) sostiene que el aprendizaje se produce mediante la interacción de dos procesos: integrar

Ciencias de la Educación y Humanidades

nuevas experiencias a los conocimientos existentes y modificar esos conocimientos para acomodarse a nuevas situaciones.

Este proceso está vinculado de forma cercana con lo que expone Bruner (1978) en su teoría del “andamiaje”, quien lo define como un proceso en el que el docente guía el aprendizaje del alumno proporcionando ayuda de manera progresiva. Inicialmente, el profesor proporciona una guía significativa que, con el tiempo, disminuye progresivamente a medida que el estudiante adquiere autonomía en su aprendizaje. En el mismo sentido, Roa (2021) sostiene que el material de aprendizaje desempeña un papel crucial, ya que guía al estudiante a conectar sus conocimientos previos con el nuevo contenido. Esto se cumple siempre y cuando todo este proceso este contextualizado al acontecer diario del estudiante.

La primera semana de clases, los maestros suelen realizar una evaluación diagnóstica a los estudiantes. Este proceso tiene como objetivo identificar las necesidades de los estudiantes, pero enfocadas, mayormente, en la parte conceptual. En la asignatura de inglés las evaluaciones diagnósticas están orientadas a percibir si los estudiantes dominan cierto vocabulario, estructuras gramaticales, y escritura. Todo esto, únicamente, relacionado al contenido o contenidos subsiguientes a esta primera semana de clase. Riart (2002) muestra paso a paso el proceso del análisis de necesidades en poblaciones estudiantiles y sugiere, como primer paso, recoger información del contexto situacional o social donde se desenvuelve el estudiante. Tal evaluación diagnóstica debería incluir este elemento importantísimo.

Personalmente, como estudiante de inglés al ingresar al primer año de secundaria, recuerdo que al inicio del ciclo escolar los estudiantes solíamos sentirnos entusiasmados con esta nueva asignatura. Es más, antes de tener nuestra primera sesión de clase, nos atrevíamos a pronunciar frases que escuchábamos de personas mayores porque nos emocionaba conocer sobre este idioma; incluso, aprendimos malas palabras en inglés, las cuales usábamos para insultarnos a manera de broma entre nosotros mismos, algo que considerábamos gracioso.

De alguna manera, sentíamos la necesidad de usar el idioma en algo que realmente nos desenvolvíamos. A pesar de ello, ese sentimiento solo persistía durante unas pocas semanas, entre tres y cuatro. Pasado ese tiempo, los estudiantes comenzábamos a perder el interés y la motivación por la asignatura. De manera inconsciente, sentíamos que lo que estábamos aprendiendo en el aula no nos resultaba satisfactorio, ya que no encontrábamos una razón para aprenderlo. Poco a poco, ese desinterés se transformó en aburrimiento, y, por ende, ese conocimiento se olvidaba ya que estaba basado en un contexto artificial y ajeno a la vida; tanto así que, la asignatura de inglés se convirtió en otra clase más del plan de estudio.

Hoy en día, la forma en que los estudiantes perciben el aprendizaje del inglés y los resultados que obtienen no ha cambiado mucho. Aunque cada vez más padres muestran interés en que sus hijos dominen el idioma, ya que reconocen su valor y su importancia, las oportunidades reales para practicarlo en su entorno siguen siendo escasas. Esta falta de oportunidades podría estar ligada, en parte, al nivel educativo de los propios padres o el valor que tiene para ellos saber un idioma extranjero.

Ciencias de la Educación y Humanidades

Por otro lado, los profesores de inglés, aunque poseen un buen dominio del idioma, habilidades de comunicación y reciben capacitaciones constantemente por el Ministerio de Educación nicaragüense, suelen enseñarlo de la misma manera en que lo aprendieron. Borg (2003) señala que estas experiencias de aprendizaje previas moldean las cogniciones docentes y pueden tener un impacto duradero en las decisiones que los profesores toman en el aula. Además, en otro trabajo, Phipps y Borg (2009) destacan que las creencias formadas a partir de la historia educativa de los docentes ejercen una influencia persistente y a largo plazo sobre sus prácticas en el aula. Estas creencias, en ocasiones, no se alinean con los enfoques pedagógicos contemporáneos y pueden ser resistentes al cambio.

Los docentes sí necesitaron profundizar en el idioma para poder dominarlo en todos sus aspectos. Sin embargo, este no es el caso de los estudiantes, ya que el objetivo principal es que logren utilizar el idioma como herramienta de comunicación. Muchos docentes no toman en cuenta que, aunque ese enfoque más académico o estructurado puede ser efectivo, generalmente requiere un proceso a largo plazo. También, los docentes adquirieron el idioma en la universidad, dedicando tiempo, esfuerzo y atención adecuada para aprenderlo. En cambio, los estudiantes no se enfocan exclusivamente en el aprendizaje del inglés, ya que deben atender también otras asignaturas.

Además, se observa que los docentes están concluyendo con y evaluando principalmente la parte práctica, correspondiente al segundo momento de la clase, es decir, la fase procedimental. En esta etapa, se implementan ejercicios diseñados para practicar nuevos conceptos lingüísticos o comunicativos, tales como repeticiones guiadas para trabajar estructuras gramaticales o pronunciación, completar frases o textos con palabras faltantes, actividades de escucha para responder preguntas específicas, ejercicios de comprensión lectora y reorganización de palabras desordenadas para formar oraciones correctas.

Este tipo de ejercicios no son efectivos para reforzar el aprendizaje del idioma si son presentados de forma mecánica. Aunque útiles para automatizar estructuras lingüísticas, no necesariamente promueven un aprendizaje significativo. Según Richards y Rodgers (2014), este tipo de prácticas a menudo limita el desarrollo de habilidades comunicativas reales, ya que los estudiantes pueden repetir correctamente las formas sin lograr una comprensión profunda del lenguaje.

Los estudiantes no piensan en cuándo o por qué usar esa forma verbal. Son actividades cerradas, de repetición o de reconocimiento superficial, sin conexión real con el uso comunicativo del idioma. Por otro lado, estas actividades o ejercicios pueden resultar útiles si se transforman en experiencias significativas que favorezcan la internalización del idioma, vinculándolas al entorno cotidiano del estudiante.

Ejemplo de una actividad mecánica que no ayuda realmente a internalizar el idioma. Es decir, los estudiantes repiten, pero no aprenden profundamente:

Completar una tabla de conjugaciones de verbos.

Ciencias de la Educación y Humanidades

Pronombre	Verbo "to walk"
I	walk
He	walks
They	walk

Ahora un ejemplo de la actividad mecánica anterior en una actividad mejorada más significativa que ayuda a internalizar el idioma:

Los estudiantes escriben oraciones reales usando los verbos.

- *"I walk to the park every Sunday."*
- *"He walks to school with his brother."*

Luego podrían compartir sus oraciones con un compañero para encontrar diferencias o similitudes. Se puede observar que los estudiantes usan el verbo en contexto real y personalizan el contenido.

Además de esto, se está descuidando la consolidación, el tercer momento de la clase, la fase de producción. Esta última etapa es fundamental, ya que permite a los estudiantes aplicar en combinación la parte conceptual, procedimental y actitudinal en contextos comunicativos, ya sea de forma guiada o libre, logrando así un aprendizaje más significativo. Irigoin (1997) lo define como un enfoque integral en el que el estudiante, desde la dimensión saber ser, ponga en juego todo su conocimiento y sus habilidades prácticas. Aunque esto es ampliamente reconocido en el ámbito teórico, su aplicación práctica en el aula sigue siendo limitada.

En mi experiencia como formador de docentes y coordinador de EPI (Encuentros Pedagógicos de Intercapacitación) de la asignatura de inglés, he observado que, lo mencionado anteriormente, se ha convertido en un ciclo interminable en el que se repiten las mismas prácticas. Considero que, para que el aprendizaje del inglés se internalice de manera efectiva, es fundamental una interacción continua con el idioma y sus hablantes, ya que esta colaboración facilita y acelera el proceso de aprendizaje (Roa, 2023). Los docentes tienen un papel fundamental en la aplicación efectiva de metodologías activas, garantizando que las actividades sean apropiadas, motivadoras y fomenten un aprendizaje significativo (Guayanlema Chávez et al., 2023).

Situar o colocar el contenido y objetivos dentro de un entorno o contexto relevante, ayuda a darle sentido a la nueva información y facilita su comprensión; asimismo, se relacionan nuevos conceptos con conocimientos previos o con la realidad del estudiante. He podido escuchar a colegas decir que contextualizar es relacionar el contenido, únicamente, a la parte cultural (tradiciones, gastronomía típica, historia, lugares turísticos o históricos) o a la remota situación de que los estudiantes se encuentren o tengan que comunicarse con un nativo del idioma inglés. Ellos no están en lo erróneo del todo, pero, considero, están obviando lo más relevante, el contexto, las vivencias diarias del estudiante.

Ciencias de la Educación y Humanidades

Uno de los primeros temas abordados en los primeros grados es el de los útiles escolares; artículos que los estudiantes utilizan comúnmente para su trabajo escolar: (lápiz-pencil, borrador-eraser, regla-ruler, lápices de colores-colored pencils, etc.). Este contenido suele combinarse con los pronombres demostrativos en inglés (This, That, These y Those) con el fin de que los estudiantes puedan formar oraciones como: "This is a pen," "This is an eraser," "That is a ruler," "These are colored pencils." Sin embargo, surgen las preguntas: ¿Dónde está la parte contextualizada? ¿Dónde reside el aprendizaje significativo? ¿Podrán los estudiantes aplicar este conocimiento en un contexto real comunicativamente? La pregunta fundamental que engloba todas estas cuestiones es: ¿Para qué necesitan los estudiantes aprender este tipo de expresiones?

¿Por qué la información expuesta en el párrafo anterior no resulta significativa para los estudiantes? Imagine una conversación entre dos personas como la siguiente: Persona 1: "Hello! This is a pen." (¡Hola! Este es un lapicero.); y la otra persona responde: Persona 2: "Oh! That's a pen." (¡Oh! Ese es un lapicero.). Esta interacción no representa una conversación real, ya que carece de relevancia en un contexto comunicativo auténtico. Aunque podría utilizarse para identificar un objeto, si alguien te mostrara un objeto desconocido, lo más lógico sería preguntar, por ejemplo: "What's this? I've never seen this gadget before." (¿Qué es esto? Nunca había visto este aparato antes). Esta última interacción refleja mejor una situación real. En cambio, la información contenida en la primera conversación no se ajusta a un contexto realista.

Entonces, para el propósito de aprendizaje de los estudiantes, ya que ellos ya saben con antelación qué es o cómo se llama cada útil escolar en su lengua materna, las preguntas que deben aprender serían: Whose sharpener is this? (¿De quién es este tajador?), What's this called in English? (¿Cómo se llama esto en inglés?), How do you say **regla** in English? (¿Cómo se dice regla en inglés?), What's the English name for **borrador**? (¿Cuál es el nombre en inglés de borrador?), How do you translate lápiz into English? (¿Cómo se traduce lápiz al inglés?). De esta manera, los estudiantes pueden ir incrementando su vocabulario, ya que las preguntas están redactadas de manera contextualizada a su entorno.

Tomando de referencia la información en los dos párrafos anteriores, para que el nuevo conocimiento sea aún más significativo, se debe contextualizar acercándose mucho más a la vivencia del estudiante. Como profesor, las frases o interacciones que se escuchan en el aula de clase, de parte de los estudiantes, son: Profe, me agarraron el lápiz. (*Teacher, someone took my pencil.*), Préstame un lapicero azul. (*Can you lend me a blue pencil, please?*), ¿Quién tiene un corrector? (Who has a correction pen/white-out?), Se me perdió el borrador. (*I lost my eraser.*), Necesito una regla. (*I need a ruler.*), Préstame tu cuaderno. (*Can I borrow your notebook?*), ¿Alguien tiene un resaltador? (*Does anyone have a highlighter?*), Profe, deme permiso de ir a comprar un borrador, por favor. (*Teacher, can I go buy an eraser, please?*), Ese es mi cuaderno. (*That is my notebook.*)

Ese es un contexto específico en el que el estudiante encuentra la necesidad de usar el idioma en una experiencia completamente real. También, vocabulario y frases como esas las podemos escuchar en casa: Hijo, consígame un lapicero por favor. (Son, get me a pen, please.), Papa, deme dinero para comprar un cuaderno. (Dad, give me some money to buy a notebook.), Mamá, necesito dinero

Ciencias de la Educación y Humanidades

para comprar un estuche geométrico. (Mom, I need money to buy a geometry set.), Se me terminó el cuaderno. (I ran out of notebook paper.) Estas frases y preguntas se aproximan aún más a una contextualización auténtica, ya que reflejan el entorno en el que el estudiante se desenvuelve con mayor frecuencia.

Según Richards y Rodgers (2014), el enfoque comunicativo se caracteriza por los siguientes aspectos clave: el lenguaje actúa como un sistema para expresar significados, y su estructura refleja directamente su uso práctico y comunicativo. Esto nos indica que, si los estudiantes aprenden frases o preguntas carentes de significado propio o que no comunican algo práctico para su vida cotidiana, inevitablemente recurrirán al aprendizaje memorístico. Esto ocurre porque no pueden relacionar dicho contenido con conocimientos previos, ni encontrarle utilidad para su aplicación en un futuro cercano.

En el enfoque comunicativo el inglés debe ser el vehículo para la comunicación en clase, no solo el objeto de estudio; como principio, debe existir una necesidad real de comunicación. Por lo tanto, uno de los principales papeles que desempeña el profesor de inglés es crear situaciones reales de comunicación (Instituto Cervantes, s. f.).

Otro ejemplo que evidencia que el aprendizaje del inglés, en la actualidad, está escasamente o nada basado en el enfoque comunicativo se encuentra en el contenido de séptimo grado titulado *Describing my home* (Describiendo mi casa). Los estudiantes deben demostrar que han alcanzado los objetivos, si son capaces de describir su casa, identificar diferentes habitaciones y objetos, y utilizar estructuras gramaticales como *there is* (hay – singular), *there are* (hay – plural), *there isn't* (no hay – singular) y *there aren't* (no hay – plural). Sin embargo, se limita únicamente a una descripción de lo que hay o no hay en una casa, siendo poco probable que dos personas entablen una conversación sobre este tema con frecuencia.

Un ejemplo más concreto es el siguiente fragmento de conversación: S1: Is there a table in the kitchen? (¿Hay una mesa en la cocina?) – S2: Yes, there is. (Sí, hay.) Aunque no se puede negar que esta información podría ser útil en algún momento de la vida del estudiante, su aplicación práctica es bastante limitada ya que no se establece el contexto donde se aplicará. Si reflexionamos, en conversaciones cotidianas, es poco común describir nuestra casa en detalle, menos aún que tengamos este tipo de conversaciones. Del mismo modo, resulta poco probable encontrarnos en situaciones como reservar una habitación de hotel y solicitar que nos la describan a detalle.

Continuando con el ejemplo anterior y buscando que esta temática sea comunicativa y significativa, es común escuchar en casa frases o preguntas como las siguientes: “Necesito una almohada”, podría decir un niño, a lo que la madre respondería: “Hay una extra en mi cama.” En otro contexto, podríamos oír: “Mamá, ¿dónde está la plancha?”, pregunta la hija. “Hay una en el ropero y otra en la sala”, responde la madre. O incluso: “¿Y tu papá? ¿Dónde está?”, pregunta la madre. “Está en la sala”, responde el hijo. Estas pequeñas conversaciones acercan significativamente a los estudiantes a escenarios reales de comunicación.

Otra interacción común podría ser: “Necesito una tele en mi dormitorio”, pide el hijo. “Hay una pe-

Ciencias de la Educación y Humanidades

queña en la mesa de noche, al lado de mi cama”, responde el padre. Para crear un acercamiento al entorno del estudiante y facilitar este tipo de comunicación, es fundamental llevar un registro de vocabulario con oraciones y expresiones utilizadas en contextos específicos, incluyendo detalles como su significado, pronunciación, ejemplos y sinónimos. El lenguaje cotidiano en contextos familiares permite observar cómo los hablantes utilizan estructuras simples para resolver situaciones del día a día.

Ejemplo de un posible diálogo que muestra cómo estas palabras podrían usarse en una situación real, más allá de una simple descripción de una casa:

Escena: Una casa, en la tarde. La familia está organizando el dormitorio y buscando algunos objetos.

Scene: A house, in the afternoon. The family is organizing the bedroom and looking for some items.

Hijo: Mamá, necesito una almohada.

Son: Mom, I need a pillow.

Madre: Hay una extra en mi cama, hijo, puedes tomarla.

Mother: There's an extra one on my bed, son, you can take it.

Momentos después, la hija entra al cuarto.

Moments later, the daughter enters the room.

Hija: Mamá, ¿dónde está la plancha?

Daughter: Mom, where's the iron?

Madre: Hay una en el ropero y otra en la sala.

Mother: There's one in the closet and another one in the living room.

El hijo vuelve, curioso.

The son comes back, curious.

Hijo: ¿Y papá? ¿Dónde está?

Son: And Dad? Where is he?

Madre: Está en la sala, viendo televisión.

Ciencias de la Educación y Humanidades

Mother: He's in the living room, watching TV.

Más tarde, el hijo habla con el padre.

Later, the son talks to his father.

Hijo: Papá, necesito una tele en mi dormitorio.

Son: Dad, I need a TV in my bedroom.

Padre: Hay una pequeña en la mesa de noche, al lado de mi cama. Puedes usar esa por ahora.

Father: There's a small one on the nightstand, next to my bed. You can use that one for now.

Por otro lado, he observado videos donde se les pide a los estudiantes que digan en inglés lo que se les va diciendo en español, por ejemplo, los colores: ¿Cómo se dice azul? - A lo que el estudiante debe contestar con la traducción a inglés "blue" y así sucesivamente con los otros colores. También sucede con otras temáticas tales como: los números, las frutas, los deportes. Estar preguntando por la traducción de palabras aisladas carece de una interacción social, donde una persona tiene la facilidad de expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos.

Esto ocurre también en conversaciones como: S1: What are you wearing? – S2: I'm wearing jeans and a white T-shirt. Si bien es cierto que los estudiantes han aprendido algo o mucho vocabulario, ¿Dónde está la parte comunicativa? Ese conocimiento se adquiere de forma memorística; por lo tanto, carece de significado y con el tiempo se olvida. Aquí un ejemplo donde el estudiante podrá relacionar esa misma información a una experiencia previa vivida: S1: What are you going to wear to the birthday party? (¿Qué vas a vestir en la fiesta de cumpleaños?) - S2: Something simple. I want to feel comfortable. (Algo sencillo. Quiero andar cómodo.)

Es fundamental situar la conversación en un contexto específico y significativo, destacando su utilidad como una herramienta aplicable en situaciones reales. Esto favorecerá que el aprendizaje sea más duradero y relevante. Un ejemplo de aprendizaje descontextualizado más es con respecto al contenido de las direcciones. Aún se enseña cómo dar direcciones siguiendo los modelos presentados en los libros de texto, los cuales distan mucho de la manera en que realmente damos indicaciones en la vida cotidiana. Con esto no quiero decir que la información en los libros sea completamente errónea. Sin embargo, es poco común que alguien pregunte u ofrezca direcciones de la siguiente manera: "¿Cómo puedo llegar al banco?" - "Vaya tres cuadras al oeste, en la avenida Independencia doble a la derecha y continúe una cuadra. El banco está a su izquierda."

En contraste, es más habitual escuchar indicaciones como: "Del puente, una cuadra al este, una cuadra y media al sur. Casa de dos pisos, color rojo, con un árbol de almendra al frente." En inglés, esto se expresaría como: "From the bridge, one block east, one and a half blocks south. A two-story red house with an almond tree in front." Este tipo de dirección refleja mejor la forma en que realmente damos indicaciones cuando nos piden señalar la ubicación, ya sea de nuestra casa u otro lugar. Generalmente, utilizamos un punto de referencia para iniciar la dirección, incluso si no estamos presentes en el lugar al momento de darla

Ciencias de la Educación y Humanidades

CONCLUSIONES

Interacciones que reflejan situaciones cotidianas y prácticas facilitan un aprendizaje más relevante y aplicable. Hoge (2008) señala que uno de los principales errores en el aprendizaje del inglés es solamente enfocarse en el libro de texto de inglés. El asunto es que en un contexto real no se usa ese tipo de inglés en la mayoría de las conversaciones. Cuando se interactúa con amigos, familiares o colegas, se utiliza un inglés más relajado, lleno de expresiones idiomáticas, verbos frasales y lenguaje coloquial. Para poder comunicarte con ellos, no basta con estudiar solo con libros de texto; es necesario aprender también el inglés informal, el inglés contextualizado.

Se comete el error de llenar un recipiente (el estudiante) de información para que posteriormente se vacíe (repita o la reproduzca). En otras palabras, se provee al estudiante con el "qué", la parte conceptual, pero no se brinda lo que Anderson et al. (2001) señalan, el cuándo, el dónde y el por qué se debe usar ese conocimiento, utilizándolo de manera lógica para mejorar la comprensión, el uso y la comunicación. Tampoco se realiza un análisis entre lo que se pondrá en práctica en un futuro inmediato y lo que probablemente no usará nunca; si no, simplemente se carecerá de contexto en lo absoluto. Se debe tomar en consideración, en otras palabras, cuál es la razón o necesidad que motiva usar esa información, para que realmente sea significativo para el estudiante. De igual forma, balancear entre lo menos probable y lo más inmediato a usar en la vida real.

Para fomentar un aprendizaje significativo en el aula, es fundamental la implementación de la contextualización; integrando actividades que reflejen situaciones meramente reales de comunicación. No solo permite a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas, sino que también los prepara para afrontar situaciones comunicativas reales con confianza y autonomía.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Belayneh, M. (2014, noviembre). Why educational research matters to you: Rote vs meaningful learning. *Chem 13 News Magazine*. VA Maryland Health Care System. Recuperado de <https://uwaterloo.ca/chem13-news-magazine>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: Sinclair, Jarvella y Levelt (eds.), *The Child's concept of language*. Springer.
- Guayanlema Chávez, I. G., Castillo Llamuca, D. F., Illicachi Rojas, G. K., & Quishpi Espinel, L. M. (2023). Metodologías activas para el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior. *Dominio De Las Ciencias*, 9(3), 1706-1718. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3607>

Ciencias de la Educación y Humanidades

- Hoge, A. J. (2008). Top 5 English learning mistakes. Effortless English Club. Recuperado el 12 de abril de 2018, de <https://effortlessenglishclub.com>
- Instituto Cervantes. (s. f.). Enfoque comunicativo. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Irigoin, M. E. (1997). La implementación de los bachilleratos tecnológicos en la Universidad del Trabajo del Uruguay. UTU.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and Pedagogy*. Viking Press.
- Riart Vendrell, Joan (2002) Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica Educación (20), p. 139- 151- Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://bit.ly/2tgPIo3>
- Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63-75. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>
- Roa Rocha, J. C. (2023). Formación de docentes de inglés, UNAN-Managua: Estudio de caso. *Revista Científica Tecnológica* - ISSN: 2708-7093, 6(4), 39-48. Recuperado a partir de <https://revistas.unan.edu.ni/index.php/ReVTec/article/view/3637>