

UNA MANERA DE PLANEAR CLASES

en el aula de ELE: la enseñanza para
todos los estilos de aprendizaje

Temas selectos para la formación de profesores de ELE

Moisés López Olea



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

UNA MANERA DE PLANEAR CLASES

en el aula de ELE: la enseñanza para
todos los estilos de aprendizaje

Moisés López Olea



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz
Director

Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías
Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico

López Olea, Moisés, autor.

Una manera de planear clases en el aula de ELE: la enseñanza para todos los estilos de aprendizaje / Moisés López Olea.

Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2021. | Serie: Colección Temas selectos para la formación de profesores de ELE. | "Esta obra fue financiada con recursos del UNAM-DGAPA-PAPIME PE406520".

LIBRUNAM 2104504 | ISBN 9786073043946

Planificación curricular. | Español -- Estudio y enseñanza -- Hablantes extranjeros. | Maestros de español -- Capacitación de. LCC LB2806.15 | DDC 375.001—dc23

Esta obra fue financiada con recursos del UNAM-DGAPA-PAPIME PE406520

Coordinación proyecto PAPIME: Estefany Isabel Macías Rioja
Diseño editorial: Francisco Ibarra Meza
Cuidado de la edición: Brenda J. Vázquez Cantú.

DR. © 2021 Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Avenida Universidad 3002
Ciudad Universitaria, C.P. 04510,
Alcaldía Coyoacán
Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-4394-6

Primera edición: abril de 2021.
Impreso y hecho en México.

La presentación y disposición en conjunto y de cada página de *Serie* son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier sistema o método electrónico, incluso el fotocopiado, sin autorización escrita de la institución.

COLECCIÓN TEMAS SELECTOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE

Esta colección de cuadernillos surgió de la inquietud por reunir la experiencia docente de los profesores participantes en el proyecto PAPIME PE406520 con el fin de brindar un material de consulta tanto para profesores que están iniciando su camino en la docencia del español como lengua extranjera (ELE) como para profesores que ya tienen un camino recorrido en este apasionante mundo de la enseñanza del español como L2. Así que, al planear esta colección conformada por 6 cuadernillos, decidimos que estos textos fueran cercanos al lector y que partieran de nuestra experiencia al reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿A qué nos enfrentamos cuando comenzamos a dar clases de ELE? ¿Qué más nos hubiera gustado saber sobre la docencia en nuestra etapa de profesores noveles? ¿Qué temas seguirán nutriendo nuestro quehacer docente? Por lo tanto, de esta reflexión surgió una variedad de temas que abarcan varios aspectos sobre la actividad docente para aplicar en las clases de ELE. Así, en el cuadernillo *La comunicación del profesor*, la autora Maricruz Bolaños trata un aspecto fundamental en el quehacer docente, esto es cómo lograr una comunicación efectiva con los estudiantes mediante la distribución del tiempo, la gestualidad, la organización del aula y las estrategias para gestionar la clase en contextos virtuales.

Otro tema que se explora en esta colección es una propuesta diferente para planear clases. Así, Moisés López en *Una manera de planear clases en el aula de ELE: la enseñanza para todos los estilos de aprendizaje* nos da el panorama sobre qué es el Ciclo 4MAT y cómo se aplica para planear una clase con un enfoque basado en el alumno y en sus estilos de aprendizaje. Relacionado con la planeación de clase, otra de las tareas fundamentales del profesor es seleccionar materiales. De esta manera en el cuadernillo *Reflexiones iniciales para el diseño de materiales de español como lengua extranjera (ELE)*, Ursula Morales propone algunas sugerencias y consideraciones para que los profesores noveles se formen un criterio que

les permita evaluar y elegir materiales de acuerdo con los objetivos de enseñanza y las necesidades de los alumnos. En este mismo tenor, un tema que es de interés y utilidad para nuestras clases es el enfoque por tareas. Así Rino Torres, en el cuadernillo *El enfoque por tareas: una breve introducción para el recién graduado de ELE*, hace una revisión teórica sobre este enfoque que puede servir de referencia para los lectores. Asimismo, ofrece dos propuestas didácticas donde el lector puede ver cómo se aplica de manera práctica esta perspectiva metodológica.

Recientemente, la tecnología pasó a tomar un papel protagonista en nuestra práctica docente. Por lo tanto, Edgar Pacheco investiga sobre el papel de la tecnología en la enseñanza de ELE y propone expandir el uso de esta tanto en el aula como fuera de ella en el cuadernillo *El aula metatópica: las TAC en la enseñanza de ELE*.

4

En cuanto a mi cuadernillo, *La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente*, desarrollo el tema de la observación de clase como una herramienta para el mejoramiento de la práctica docente.

Espero que la lectura de estos cuadernillos sea útil para los profesores de ELE que van iniciando en esta carrera y que resulte estimulante para los profesores más experimentados para continuar con el diálogo y con la generación de conocimiento en el campo de enseñanza de nuestra lengua y cultura.

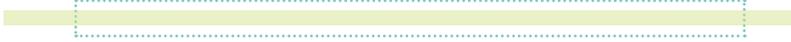
Finalmente, agradezco profundamente a los profesores que se animaron a participar en este proyecto; su tiempo y trabajo son muy valiosos; a los lectores que revisaron la versión preliminar de cada uno de los cuadernillos y sugirieron mejoras. Asimismo, agradezco al gran equipo del Centro de Enseñanza para Extranjeros de las áreas académicas, administrativas y de publicaciones que fueron una parte muy importante en este proceso, en especial a Zazil Sobrevilla, Brenda Vázquez y Adriana Fabila.

Estefany I. Macías Rioja

Introducción	7
¿Por qué un modelo para planear clases?	8
Cuatro estilos de aprendizaje para el Modelo 4MAT	10
La planeación de clase con el modelo 4MAT	15
Ventajas del modelo 4MAT en la planeación de clases	36
Conclusiones	38
Referencias bibliográficas	39

UNA MANERA DE PLANEAR CLASES EN EL AULA DE ELE: LA ENSEÑANZA PARA TODOS LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Moisés López Olea



INTRODUCCIÓN

SIN duda, una de las habilidades que tiene que aprender una persona interesada en ser profesor es cómo planear clases. Aunque es una tarea cotidiana de profesores e instructores, es posible que no resulte del todo sencillo, sobre todo en las primeras experiencias de nuevos profesores que dan clase frente a grupos. Por ello, el objetivo de este cuadernillo es presentar un tipo de planeación de clases que puede aplicarse a la enseñanza de cualquier conocimiento, habilidad o destreza. Así, se mostrará que esta manera de planear clases puede aplicarse al aula de español como lengua extranjera. Por sus características,

se presenta como un modelo claro y sistemático en la planeación y el diseño de una clase; además, guía la toma de decisiones de los profesores con respecto a qué pasos seguir para lograr el aprendizaje en sus estudiantes y toma en cuenta todos los estilos de aprendizaje. El modelo al que se hará referencia es conocido como Ciclo 4MAT y fue creado por Bernice McCarthy.

En primer lugar, se explicará por qué es favorable y benéfico contar con un modelo sistemático para planear clases; en segundo lugar, se explicará qué características tiene el Ciclo 4MAT: por un lado, los cuatro estilos de aprendizaje que toma

en cuenta y, por otro lado, las cuatro etapas propuestas para lograr un ciclo de aprendizaje; en tercer lugar, se presentará cómo planear una clase mediante este ciclo de aprendizaje, se propondrá un formato para ello y una clase planeada como ejemplo. Finalmente, se invita a todos los profesores a probar este modelo en sus clases y se menciona qué ventajas tiene para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.

La expectativa planteada para este cuadernillo es que, por un lado, los nuevos docentes y los profesores o las profesoras en formación conozcan y comprendan una opción para tomar decisiones con respecto a la planeación de sus clases; y, por otro lado, también se busca que los profesores con más experiencia entren en contacto con una opción sistemática, por la que pueden optar si buscan enfocar su práctica docente a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, principalmente si no han tenido contacto con esta opción de planear clases.

¿POR QUÉ UN MODELO PARA PLANEAR CLASES?

Una de las principales labores de un profesor, tal vez la más cotidiana, es preparar

clases. Esta es la actividad inicial con la que se enfrenta un profesor novato en sus primeras clases muestra y en sus primeras sesiones ante grupo, y la actividad rutinaria de cualquier profesor experimentado en su día a día. Paremos un momento para pensar en aquellas primeras veces que tuvimos que hacerlo, y en el día a día en que preparamos cada clase: ¿qué sensaciones y qué preguntas tuvimos en ese momento? ¿Cuáles son las etapas que seguimos? ¿La manera en que planeamos clase es efectiva, sistemática, clara? En esta reflexión individual, habrá que reconocer la práctica actual que llevamos a cabo para este proceso: qué partes seguimos en un plan de clase, qué formato usamos, cómo diseñamos la progresión temática de nuestros cursos, etcétera. De esta manera, podremos comparar esta práctica cotidiana con el modelo de planeación de clases que se presentará en las siguientes secciones.

Quizás, resulte difícil evaluar si una planeación de clase funciona o no, puesto que una clase puede tomar un camino distinto al pensado previamente y terminar exitosamente. La ejecución de la clase depende del momento, no obstante, la planeación es necesaria para prever y tomar mejores decisiones. La pregunta medular es ¿mis estudian-

tes aprendieron? Más allá de todo examen, interesa que los estudiantes hayan podido internalizar aspectos de la lengua para lograr comunicarse en una clase de lengua y, sobre todo, que se hayan sentido involucrados en cada sesión.

La planeación es fundamental en la labor docente. Es común que este trabajo no se reconozca administrativamente, ya que normalmente se considera que el profesor trabaja únicamente las horas frente a grupo. Sin embargo, antes de empezar una clase o un curso, el profesor ha tomado horas para la planeación y la organización de cada sesión. Será importante reconocer que la planeación no es labor sencilla que pueda depender en todo momento de la improvisación. Al contrario, requiere de formación, conocimiento y toma de decisiones. Actualmente, de manera general, se espera que la clase de español tenga, al menos, tres etapas:

introducción → desarrollo → cierre.

Bajo este modelo, es difícil decir qué se espera de cada etapa. Si un profesor hipotético dice “hoy vamos a ver el presente de subjuntivo”, realmente eso podría contar como introducción, puesto que está presentando el tema del día. Si un profesor habla duran-

te media hora del subjuntivo, eso contaría como “desarrollo”. Si un profesor dice “es todo por la clase de hoy” eso contaría como “cierre” en términos generales. En realidad, se podría decir que este profesor hipotético está cumpliendo con el modelo de planeación. Sin embargo, ¿sus estudiantes han aprendido? ¿La clase se centró en el profesor o en los estudiantes? ¿Los estudiantes se sintieron involucrados en la clase? Una de las desventajas principales con este modelo es que puede desmoronarse fácilmente por la confusión sobre qué se espera en cada una de estas etapas y podría no haber sistematicidad en la planeación de las clases. En resumen, cada profesor podría interpretar de una manera distinta cada etapa, en este sentido, sería complejo realizar una comparación entre planes de clase de distintos profesores o llevar a cabo una evaluación justa entre pares, incluso sustituir colegas puede ser complicado dado que este modelo de tres etapas no parecer ser susceptible de sistematización en la planeación de clases.

Ante estas consideraciones, surge la necesidad de contar con una manera más sistemática de planear clases, más centrada en el estudiante, más accesible a los profesores. Este modelo debería ayudar y promover una efectividad en el aprendizaje desde el

momento de la planeación. En este cuadernillo, se explica que este modelo se centra en el estudiante y en el aprendizaje, es sistemático y es compatible con la enseñanza de español como lengua adicional, con la convicción de que el Ciclo 4MAT es un modelo efectivo, útil y claro.

Aunque este modelo ya ha sido aplicado a la enseñanza de lenguas, por ejemplo, para la enseñanza del italiano (Magos Guerrero, 2013), se plantea aquí contar con un material en español dirigido a profesores de lengua que explique el Ciclo 4MAT; particularmente, se busca dar ejemplos y concentrarse en la enseñanza del español para extranjeros bajo la idea de aportar una posible opción de planeación de clases para la comunidad del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Para concluir, los profesores pueden optar entre planear clases de manera arbitraria e intuitiva, o de manera sistemática y basada en las necesidades de los estudiantes; cada profesor puede elegir cómo hacerlo.

CUATRO ESTILOS DE APRENDIZAJE PARA EL MODELO 4MAT

Enseño español como me enseñaron inglés, francés y portugués. Normalmente, la

intuición o el instinto natural de dar clases es hacerlo tal y como lo hemos visto en nuestra propia educación. El aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua es un fenómeno complejo multifactorial, influido por factores internos y externos al estudiante y al profesor; entre ellos, el tiempo de estudio, el contexto de adquisición, la metodología del profesor, la motivación, el bagaje y las experiencias personales, las necesidades de los estudiantes, entre otros (Pinilla-Herrera y Cohen, 2020).

Un factor interno fundamental en los estudiantes de una lengua son los estilos de aprendizaje. Aunque este tema no es nuevo ni desconocido¹, Nicoll-Senft y Seider (2010) reconocen que, en la educación superior, se desconoce cómo es que los profesores prestan atención a los estilos de aprendizaje en sus clases; de hecho, no hay mucha literatura al respecto. Lo mismo pasa en la enseñanza de lenguas: ¿cómo nos cercioramos de que nuestra clase cubra todos los estilos de aprendizaje? Tener esto en cuenta nos

1 Pinilla Herrera y Cohen (2020) afirman que el constructo de *estilo de aprendizaje* se remonta a los años 70 con autores como Dunn, Dunn y Price (1975) y Gregorc (1979). Cabe mencionar que reconocen la propuesta de Reid (1987) como el primer inventario de estilos de aprendizaje aplicado a la enseñanza de una L2.

podría ayudar a asegurar la igualdad para todos los estudiantes en clase (Nicoll-Senft y Seider, 2010). Todas las aulas en las que hay estudiantes se conforman de individuos con distintas fortalezas, historias de vida y formas de aprender. Allen, Scheve y Nieter (2017) afirman que es un reto para un profesor atender y responder a cada uno de sus estudiantes. En el contexto del sistema de educación mexicano, esto se vuelve un imposible cuando el profesor atiende grupos de sesenta personas o más; en contraste, en el aula de español para extranjeros, los grupos suelen ser más pequeños, y la tarea parece más viable, pero de todas formas puede ser difícil identificar cuál es el estilo de aprendizaje de tus estudiantes, además del crisol de culturas en el que se convierte el aula de ELE. Hay culturas a las cuales les gusta más la gramática; otras a las que les gusta más la conversación, etcétera.

En general, el constructo de *estilo de aprendizaje* puede definirse como una preferencia de un individuo, que se enfrenta a tareas de aprendizaje, de percibir, absorber, pensar, procesar y entender información y habilidades nuevas; en otras palabras, es la manera de responder, cognitiva o conductualmente, a situaciones de aprendizaje (Armstrong, Peterson y Rayner, 2012;

Allen, Scheve y Nieter, 2017; Pinilla-Herrera y Cohen, 2020)². El *estilo de enseñanza* es la manera en que los profesores preparan su clase, explican la información y guían el aprendizaje de sus estudiantes (Allen, Scheve y Nieter, 2017).

El Ciclo 4MAT se basa en dos continuos que tienen que ver con las preferencias de las personas para aprender. El aprendizaje involucra dos procesos: la percepción, es decir, cómo obtenemos la información, y el procesamiento, o sea, cómo damos significado a esa información obtenida (McCarthy, 2010; O'Neill-Blackwell, 2012). La primera se refiere a recibir información a través de nuestros sentidos; la segunda, a cómo hacemos significar esa información recibida. Según O'Neill-Blackwell (2012), hay ciertas preferencias en las personas con respecto a cómo percibir y cómo procesar la información.

Hay ciertas preferencias en la manera de percibir la información. A algunas personas

2 Hay diversos modelos de estilos de aprendizaje: hay modelos binarios (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971) modelos tripartitas (Childers, 1985; Bandler y Grinder, 1975; Sternberg, 1998) y modelos que reconocen cuatro estilos de aprendizaje (Kolb y Boyatzis, 1993; Gregorc, 1982). Para la creación del modelo 4MAT, Bernice McCarthy se basa en un modelo de cuatro estilos de aprendizaje, como se explica en esta sección.

les gusta *experimentar* la nueva información; les gusta *sentir* y estar inmersos en las nuevas experiencias. Esta manera de percibir la información se puede caracterizar como interna. Otras personas prefieren recibir la información intelectualmente a partir de una fuente externa. Estas personas prefieren leer o investigar de fuentes expertas, les encantan las presentaciones bien estructuradas y organizadas. Cuando las personas perciben cierta información, llega el momento de procesarla (O'Neill-Blackwell, 2012).

En el procesamiento, también hay ciertas tendencias en las personas sobre qué hacen con la información que han percibido. Algunas personas reflexionan y buscan comprender esa información antes de tomar acciones al respecto. Estas personas buscan el sentido de esa nueva información. En cambio, otras personas actúan en cuanto reciben la nueva información, son prácticos y muy pronto están pensando en qué van a hacer con esa nueva información recibida (O'Neill-Blackwell, 2012). Cuando se combinan las preferencias de percepción y las de procesamiento de un individuo, se encuentran cuatro tipos de combinaciones en estas preferencias.

En la Figura 1, se puede observar la interfaz entre la percepción y el procesamiento de in-

formación nueva. Como ya se mencionó, el estilo de aprendizaje es la preferencia de una persona para percibir información y procesarla (O'Neill-Blackwell, 2012). En la figura anterior, se puede apreciar que hay cuatro estilos de aprendizaje³. McCarthy (2000) los llama Tipo 1, Tipo 2, Tipo 3 y Tipo 4⁴, estos cuatro tipos no se encuentran estructurados en una jerarquía ni es uno mejor que el otro, sino que todos son igualmente excelentes y legítimos (McCarthy, 2000)⁵.

3 Allen *et al.* (2017) revisan una serie de opciones de estilos de aprendizaje propuestos por diversos autores: la propuesta de Anthony Gregorc, el modelo de estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn, la propuesta de Howard Gardner y el modelo VARK de Neil Flemming. En este cuadernillo, se presenta la propuesta de Bernice McCarthy. En el panorama teórico, las opciones son varias y distintas; lo importante para todo profesor es conocer este panorama y tomar alguna decisión sobre a cuál adscribirse para planear sus clases, ya que esto fundamentaría su práctica docente. Esta podría ser una forma de romper el círculo vicioso de enseñar como nos enseñaron y optar por propuestas que se centren en los estudiantes y que atiendan a todos ellos de manera efectiva.

4 Otros nombres han sido adjudicados a estos tipos de estilos de aprendizaje. Magos Guerrero (2013) en español les llama los sensibles, los lógicos, los precisos y los innovadores. McCarthy (1990) les llama los imaginativos, los analíticos, los de sentido común y los dinámicos. En este cuadernillo, hemos preferido numerar los tipos de estudiantes con números del uno al cuatro como lo presentan McCarthy y McCarthy (2006) y O'Neill-Blackwell (2012).

5 McCarthy (2000) fundamenta estos cuatro estilos de aprendizaje en las investigaciones científicas de teó-

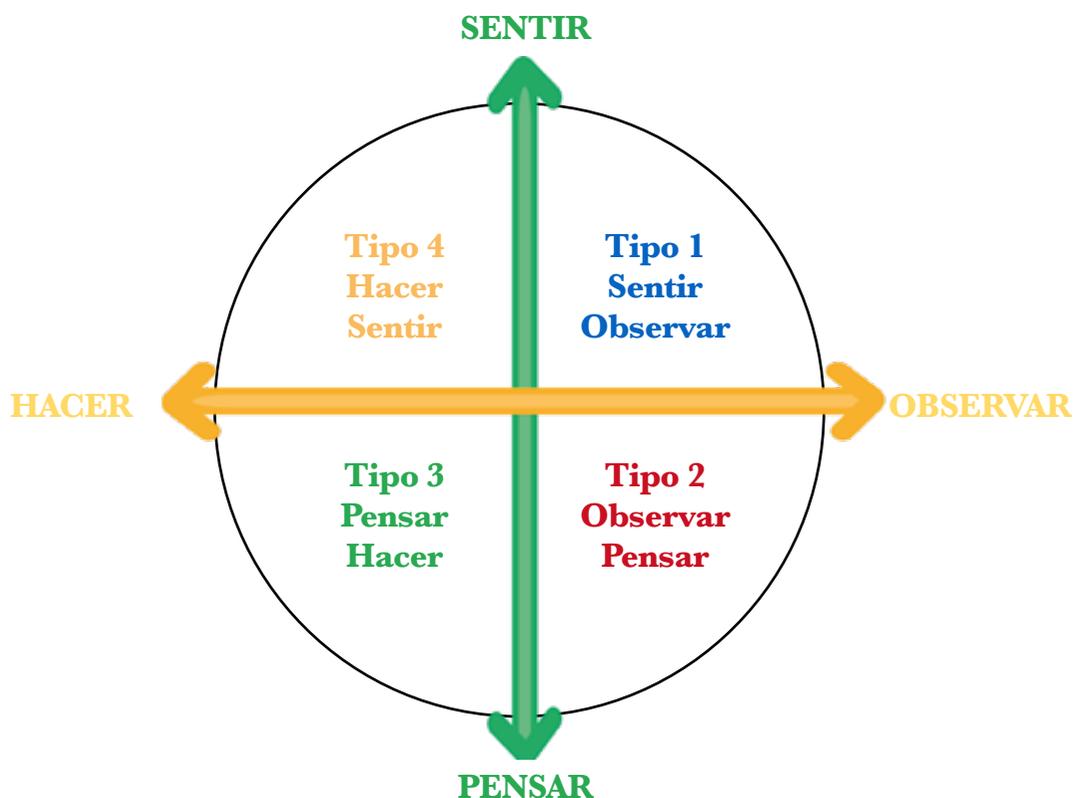


Figura 1. Tendencias de percepción y procesamiento de información nueva

Tipó 1: las personas que les gusta sentir y observar. En una situación de aprendizaje, estas personas prefieren percibir la nueva información a partir de sus sentidos y la comprenden a partir de su observación; confían en su intuición y toman tiempo para pensar antes de tomar acciones. Buscan el significado, necesitan involucrarse y experimentar la nueva in-

formación, aprenden escuchando y compartiendo ideas. Su fortaleza es innovar e imaginar. **Su pregunta favorita es ¿por qué?**

Tipó 2: las personas que les gusta observar y pensar. Este estilo de aprendizaje se caracteriza por percibir la información pensando, a través de la mente, y darle sentido con la observación. Estas personas confían en datos, información y conocimiento externos y se toman su tiempo para darle sentido a la nueva información

ricos del aprendizaje y el cerebro: Bradshaw (1983), Bogen (1986), Dewey (1938), Gardner (1985), Jung (1923), Kolb (1983), LeDoux (1996), Restak (1991), Shlain (1998), Siegel (1999), Vygotsky (1978).

a través de la reflexión y el pensamiento antes de tomar acciones. Examinan los datos, quieren saber lo que piensan los expertos, les interesan las ideas y los conceptos, critican la información, recolectan datos, disfrutan una clase tradicional. Su fortaleza es crear conceptos y modelos. **Su pregunta favorita es ¿qué?**

Tipo 3: las personas que les gusta pensar y hacer. En este estilo de aprendizaje, se prefiere recibir la información a través del pensamiento y darle sentido observando. Estas personas confían en datos y conocimientos externos y le dan sentido reflexionando y pensando antes de considerar otros enfoques. Estas personas buscan la utilidad de la información, necesitan saber cómo funcionan las cosas, aprenden poniendo a prueba teorías y usando métodos prácticos, emplean hechos para construir conceptos, resuelven problemas y necesitan relacionar la información nueva con la vida real. Su fortaleza es la aplicación práctica de las ideas. **Su pregunta favorita es ¿cómo?**

Tipo 4: las personas que les gusta hacer y sentir. Estas personas prefieren percibir la información a través de la experiencia, sintiendo en inmersión, y le dan

sentido haciendo. Estas personas confían en su intuición y sentido. Prueban diferentes enfoques para determinar la utilidad de la información que se está aprendiendo. Buscan posibilidades ocultas, necesitan saber qué se puede hacer con las cosas, aprenden por prueba y error y por autodescubrimiento, se adaptan a los cambios y los disfrutan, prefieren la variedad y son flexibles, disfrutan tomar riesgos. Su fortaleza es la acción y realizar planes, hacer que las cosas pasen. **Su pregunta favorita es ¿y si...?**

Todas las personas tienen algún grado de cada tipo de aprendizaje, pero hay ciertas tendencias en todas las personas hacia uno u otro tipo de aprendizaje (O'Neill-Blackwell, 2012). Interesantemente, la manera de ser de un profesor en el aula se puede relacionar directamente con su manera de aprender; es decir, el estilo de enseñanza se relaciona con el estilo de aprendizaje. Como profesores, normalmente tendremos mayor afinidad con los estudiantes que coincidan en nuestro estilo de aprendizaje (O'Neill-Blackwell, 2012). Sin embargo, hay situaciones de aprendizaje en las que los profesores posiblemente no sepan qué estilo de aprendizaje tienen sus estudiantes, por lo que sería injusto dirigirse solo

a un estilo de aprendizaje que, por suerte, coincidiera con el del profesor⁶.

LA PLANEACIÓN DE CLASE CON EL MODELO 4MAT

Como se dijo antes, es un reto planear clases centrados en los estudiantes y atendiendo a todos sus estilos de aprendizaje, considerando que los contextos de educación son distintos para cada profesor. Partamos de la idea de que posiblemente no sabemos con certeza qué estilo de aprendizaje tiene cada uno de nuestros estudiantes en un curso dado. Una ventaja de planear clases con el Ciclo 4MAT es que en la misma planeación de clases se atenderá a través de las etapas a todos los estilos de aprendizaje. Además, como ya se dijo, todas las personas tienen,

6 Existe un recurso para descubrir el estilo de aprendizaje de cada individuo llamado *Learning Type Measure*, creado en el marco del Ciclo 4MAT que se puede encontrar en sitios web como www.aboutlearning.com o www.4mat4business.com. Se trata de un cuestionario de 26 preguntas con una duración aproximada de 30 minutos, del cual ya se cuenta con una versión en español, así como impresa y digital. La desventaja es que se requiere invertir económicamente para obtenerlo, lo cual puede ser factible a nivel institucional pero no a nivel individual y personal. Por otro lado, fuera del marco del Ciclo 4MAT, Pinilla-Herrera y Cohen (2020: 51) presentan una lista de siete instrumentos de medición para reconocer tendencias y preferencias de aprendizaje que puede ser útil tener en cuenta también.

en mayor o menor medida, los cuatro estilos de aprendizaje, pero una tendencia más marcada hacia uno de ellos. En esta sección, se explicará en qué consiste cada una de las cuatro etapas del Ciclo 4MAT y cómo se aplican en la planeación de una clase.

El Ciclo 4MAT

La manera de planear clases que se explicará en esta sección se llama el Ciclo 4MAT (McCarthy & McCarthy, 2006). El Ciclo 4MAT es una espiral: el primer cuadrante se orienta a buscar significados; en el segundo cuadrante se busca formar conceptos; el tercer cuadrante es para tomar acciones, y el cuarto cuadrante es para adaptarse a nuevos comportamientos. Estos pasos llevan a los estudiantes a un nivel superior en el cual tendrán más preguntas, conocimientos más complejos y estarán listos para nuevas experiencias (McCarthy, 2000). El ciclo empieza y termina con el individuo (McCarthy, 2000; McCarthy & McCarthy, 2006); por esta razón, se asume que esta manera de diseñar y planear clases está centrada en el estudiante y no en el profesor.

De acuerdo con McCarthy y McCarthy (2006), el Ciclo 4MAT representa un movi-

miento a través del proceso de aprendizaje mismo: se empieza con la experiencia; después, la reflexión; posteriormente, la conceptualización; luego, la experimentación y la solución de problemas, y, finalmente, la integración del nuevo aprendizaje.

Primero, al entrar en contacto con algo nuevo, nos acercamos a ello desde nuestra **experiencia**; lo comparamos con conocimientos que ya teníamos, nos sumergimos en la nueva experiencia a través de nuestra subjetividad y aquello que ya sabíamos. Después, comienza la **reflexión**; en este punto, filtramos la nueva experiencia con lo que sabemos hasta el momento y tratamos de ajustarlo a los esquemas que tenemos en nuestro mundo personal. En este proceso, distinguimos lo nuevo de lo que ya sabíamos y se libera la subjetividad en búsqueda de la objetividad.

Posteriormente, sigue la **conceptualización**, en la cual examinamos y miramos

con cuidado aquello que es nuevo, lo nombramos, lo organizamos, tratamos de comprenderlo; nos movemos de la percepción al concepto abstracto, dejamos de ser subjetivos para ser objetivos y para separar aquello que es realmente nuevo; se pone atención en lo que dicen los expertos al respecto, lo que se sabe sobre lo nuevo y en dónde cabe en nuestros esquemas.

Luego, tenemos el impulso de la **acción**, la comprensión no es suficiente; tenemos que experimentar con eso nuevo que ya comprendemos, jugar con él, ponerlo a prueba, tratar e intentar por nuestra parte, interactuar con eso nuevo, usarlo, ver cómo funciona o no funciona. Finalmente, el ciclo termina con la **integración**, cuando enriquecemos aquello nuevo al adaptarlo a nosotros, lo integramos a nuestro uso, y lo transformamos. Es entonces cuando se ha logrado el significado de eso nuevo que hemos aprendido. Eso es el aprendizaje.

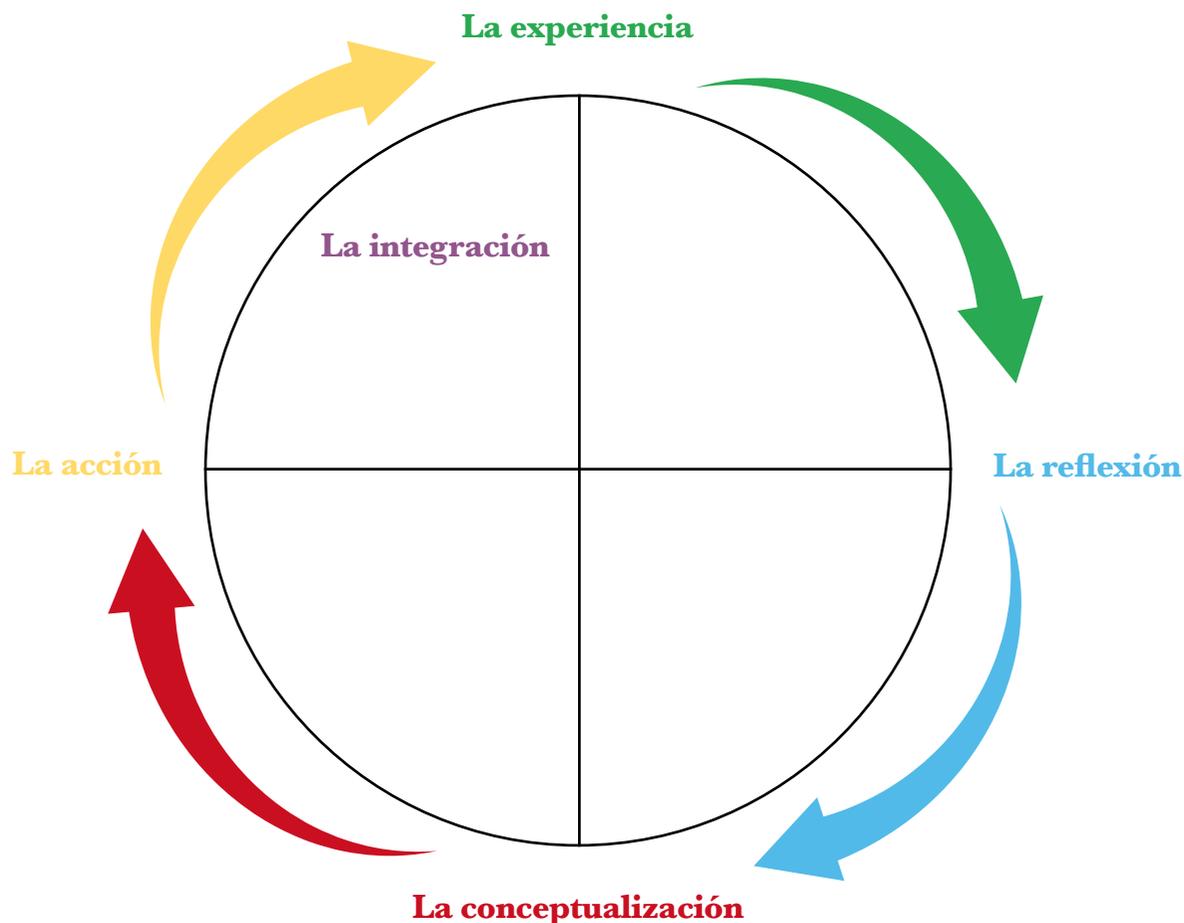


Figura 2. Las etapas del proceso de aprendizaje en un ciclo

¡El aprendizaje no pasa hasta las 11:59 (McCarthy y McCarthy, 2006)!. En otras palabras, solo después de haber pasado por estas fases, la experiencia nueva se dota de significado y se integra al acervo de saberes con los que contamos. Esto se explica de la siguiente manera: “Todo el aprendizaje empieza en uno mismo. El ciclo se mueve de las conexiones personales a las 12:00, hacia el conocimiento

de los expertos a las 6:00, y regresa a uno mismo mientras el aprendizaje se adapta personalmente” (traducción propia) (McCarthy y McCarthy, 2006: 13).

En la sección anterior, se explicó que, en el Ciclo 4MAT, hay una fuerte asociación con cuatro estilos de aprendizaje. Con base en estas cuatro combinaciones de preferencias para percibir y procesar información, el Ciclo 4MAT se lleva a cabo

en cuatro etapas. Cada etapa está dirigida hacia cada uno de los estilos de aprendizaje, pero las cuatro conforman un ciclo completo. En las siguientes secciones se explicará cada una de estas etapas: la experiencia, la conceptualización, la práctica y la integración.

Cuadrante 1: la experiencia con lo nuevo

Pensemos en la siguiente situación: estás buscando una serie para ver en alguna plataforma de *streaming*. Hay muchas opciones, y ya has visto series completas; la plataforma te hace recomendaciones, pero no estás seguro de cuál ver. Eliges una serie sobre vampiros, con pocas expectativas, pero te quedas la hora entera viendo el primer capítulo, y quieres ver el segundo de inmediato. ¿Qué hace que una persona abandone una serie en menos de media hora? ¿Y qué hace que una persona se quede la madrugada entera terminando una serie de quince capítulos? Las series que desde el primer capítulo involucran al espectador y captan su atención suelen ser las que se terminan más rápido.

La misma pregunta podemos hacer sobre

una clase de español para extranjeros. ¿Qué hace que mis estudiantes pongan atención, participen y hagan las tareas? A veces puede ser simplemente la fuerza de la disciplina y la responsabilidad. Pero ¿qué hace que quieran venir a la clase? ¿Qué hace que se mantengan concentrados activamente en la clase? ¿Qué fuerza los motiva para hacer la tarea porque quieren hacerla e incluso a pedir más? ¿Qué hace que pierdan el interés y la atención? Sería maravilloso que este involucramiento que algunas series logran desde el primer episodio fuera posible de lograr también en una clase.

De esto se trata la primera etapa del ciclo, en la cual, a través de la experiencia y la inmersión en esta, se busca captar la atención e involucrar al estudiante con el nuevo aprendizaje. En este primer cuadrante, se busca contestar la pregunta: ¿por qué? (McCarthy y McCarthy, 2006). En otras palabras, se capta su atención; es la etapa en la cual básicamente queremos lograr que los estudiantes quieran aprender, que despierten su curiosidad; se trata de darle fuerza al deseo de saber y aprender.

Si continuamos una serie, seguramente querremos saber quién mató a la víctima,

o qué virus es el que está transformando al protagonista. Si despertamos la curiosidad en una clase, nos preguntaremos qué significa esta nueva gramática, o este nuevo léxico, que no conozco. Esta es la primera etapa: la experiencia con lo nuevo capta la atención de los estudiantes y los involucra, despierta su curiosidad por saber por qué lo nuevo es como es. El estudiante se pregunta: y esto nuevo ¿qué es?, ¿por qué es así?

Cuadrante 2: la conceptualización

De acuerdo con McCarthy y McCarthy (2006), una vez que los estudiantes han pasado por la experiencia nueva, a través de la reflexión se les llevará al cuadrante 2. En este, se busca lograr la conceptualización. La pregunta que se busca contestar en este cuadrante es ¿qué?

En este cuadrante, los estudiantes reciben información, la toman y se nutren de ella, escuchan lo nuevo. El docente informa a sus estudiantes sobre el nuevo aprendizaje. Por ello, se dice que se generan conceptos y se comparten conocimientos. Se escucha lo que los expertos saben al respecto.

En la conceptualización, se generan conceptos y el docente comparte con sus estudiantes los conocimientos, las destrezas y las habilidades que han de aprender a partir de la experiencia que tuvieron con aquello que era nuevo. Los estudiantes obtienen respuestas a las preguntas que se plantearon en el cuadrante anterior, logran conceptualizar qué es lo nuevo que están aprendiendo, y por qué es como es.

Cuadrante 3: la práctica

En este punto, los estudiantes han tenido experiencias con el aprendizaje nuevo, han reflexionado sobre ello y han realizado conceptualizaciones abstractas. Lo anterior se ha logrado porque se ha compartido información de expertos sobre este nuevo aprendizaje. En el cuadrante 3, se regresa la mirada al estudiante, pero ahora, con la experiencia nueva, la reflexión y la conceptualización sobre ella se pondrá a prueba el nuevo aprendizaje con sus propias habilidades y el uso de este por parte de los estudiantes. La pregunta de este cuadrante es ¿cómo? (McCarthy y McCarthy, 2006).

En este cuadrante, los estudiantes practican, experimentan, actúan con el nuevo aprendizaje, lo prueban, evalúan su precisión, ven cómo funciona; o quizás, si no funciona, lo cuestionan, lo comparan. En este cuadrante, se observa cómo opera ese nuevo aprendizaje y se domina a partir de la práctica y de la experimentación con él. En este proceso, el estudiante se puede equivocar, notar que no funciona la manera en que usa el nuevo aprendizaje, y es momento de ajustarlo o corregirlo.

Cuadrante 4: la integración

Los estudiantes han pasado por una experiencia con el aprendizaje nuevo, han reflexionado sobre ello, lo han conceptualizado y lo han puesto en práctica a través de su propia experimen-

tación y uso de ese nuevo aprendizaje. Finalmente, el último paso para llegar al final del ciclo es la integración. En este cuadrante, se contesta la pregunta ¿y si...? (McCarthy y McCarthy, 2006).

En esta última etapa, se refina el uso del nuevo aprendizaje y su comprensión sobre él, y lo más importante: aquello que han aprendido se integra en sus vidas. Los estudiantes verifican la utilidad del nuevo aprendizaje, confirman sus conclusiones, hacen nuevas conexiones, evalúan, lo ponen en práctica en su vida cotidiana, comparten lo aprendido y crean nuevas preguntas a partir de ello.

Por último, McCarthy y McCarthy (2006) añaden a lo anterior la manera en que las estrategias de procesamiento del cerebro, tanto del hemisferio derecho como del izquierdo, se involucran e interactúan con el proceso de aprendizaje, lo anterior se

Tabla 1. El hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo en el ciclo de aprendizaje (McCarthy y McCarthy, 2006)

La experiencia ¿Por qué?	Conectar (HD) Se crea una experiencia nueva en el salón que se conecta con los estudiantes, con lo que sabían antes, con sus vidas. La experiencia que se crea en el aula se debe basar en la esencia del nuevo contenido.
	Captar la atención (HI) A partir de la nueva experiencia, se presta atención a ella y a lo que pasó con ella; se analiza y se discute lo que pasó durante esta experiencia y cuáles fueron sus percepciones. A través de la reflexión, se discute sobre la nueva experiencia.
La conceptualización ¿Qué?	Imaginar (HD) Antes de ir al conocimiento de los expertos, los estudiantes imaginan y tratan de entender el nuevo aprendizaje. Sienten que ya saben algo sobre ese nuevo aprendizaje al tratar de formar una imagen mental de él.
	Compartir la información (HI) Se comparte con los estudiantes el conocimiento de los expertos; ellos lo reciben y lo examinan. Es momento de la percepción y de compartir el conocimiento.
La práctica ¿Cómo?	Poner en práctica (HI) Los estudiantes ponen en práctica lo aprendido. Siguen lo que dicen los expertos, lo practican y se convierten en usuarios efectivos de este nuevo aprendizaje.
	Experimentar (HD) Una vez que el nuevo aprendizaje ha sido dominado, los estudiantes están listos para innovar y adaptarlo, para experimentar con él y probar sus hipótesis al respecto.
La integración ¿Y si...?	Refinar (HI) Los estudiantes evalúan el nuevo aprendizaje y cómo este se aplica en sus vidas, lo analizan, lo mejoran y lo refinan. El docente ofrece sugerencias, recursos y ayuda.
	Aplicar (HD) Los estudiantes han comprendido el nuevo aprendizaje y lo moldean, lo aplican en sus vidas, forman conexiones con ideas mayores, perciben la utilidad del nuevo aprendizaje.

puede ver en la Tabla 1.

En cada etapa del ciclo, que se enuncia en la columna izquierda, se considera las estrategias de procesamiento del hemisferio derecho (HD) y del hemisferio izquierdo del cerebro (HI), como se puede ver en la columna derecha. En estas cuatro etapas, se ven reflejados los cuatro estilos de aprendizaje mencionados anteriormente; es decir, las tendencias de percepción y procesamiento de experiencias nuevas de los seres huma-

nos. Esto quiere decir que, desde el plan de clase, se están considerando todos los estilos de aprendizaje. Una clase planeada de esta manera no solo estaría atendiendo a cómo los hemisferios del cerebro perciben y procesan la nueva información, sino también cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

De esta manera, se planean clases que ponen en el centro a todos los estudiantes a partir de todos los estilos de aprendizaje. Lo cual es

ventajoso ya que, por un lado, se promueve el involucramiento de los estudiantes desde la primera etapa y hasta la última y, por otro lado, la clase no se centra en un solo tipo de estudiante, el que coincida con el estilo de enseñanza del profesor, sino que se cubren los cuatro estilos de aprendizaje.

Hasta aquí hemos revisado qué es el Ciclo 4MAT, un modelo de diseño instruccional para clases enfocadas en todos los estilos de aprendizaje. En la siguiente sección, pondremos en práctica este ciclo en la planeación de una clase de ELE. En la figura siguiente, se sintetiza el Ciclo 4MAT:

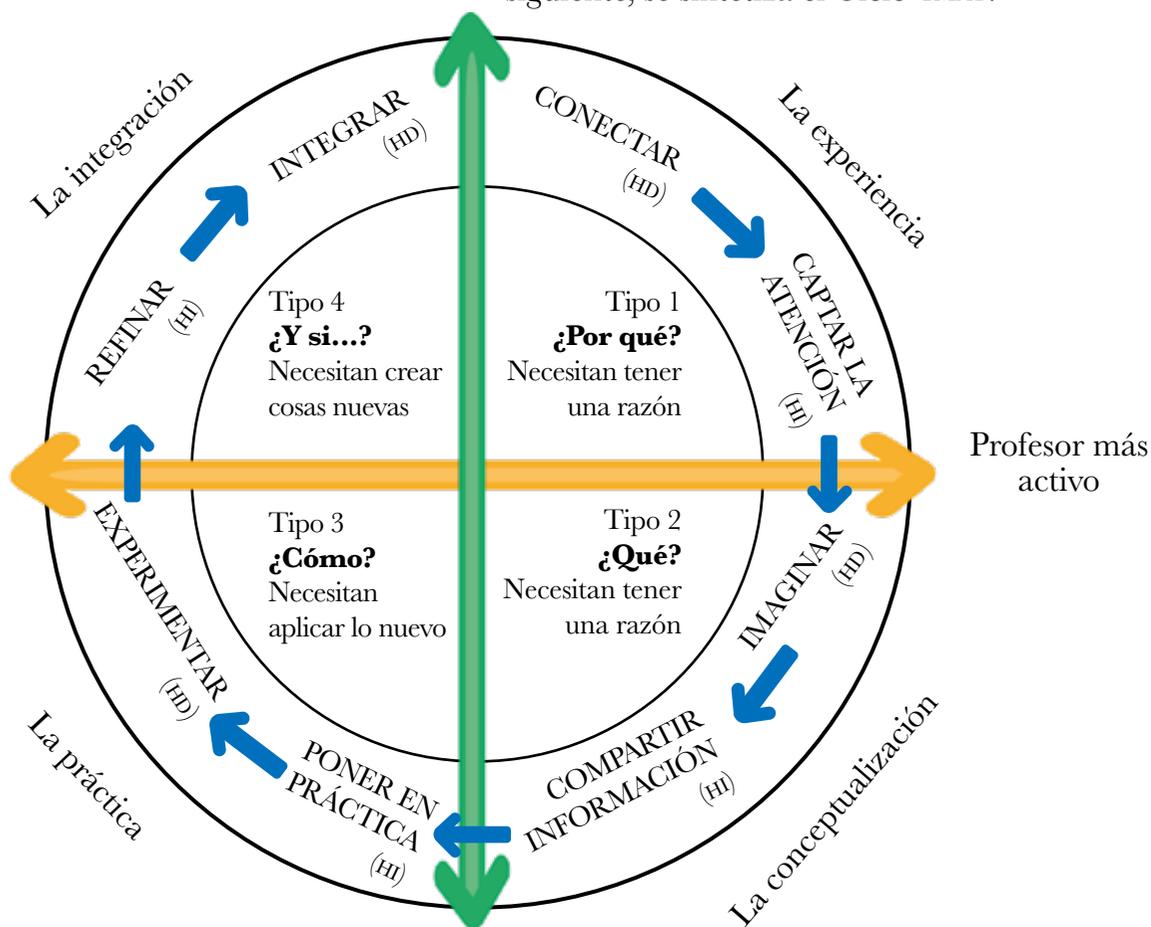


Figura 3. El Ciclo 4MAT

Un ejemplo de planeación con el Ciclo 4MAT

Después de haber revisado algunas razones por las cuales se recomienda sistematizar la planeación de clases e información sobre los estilos de aprendizaje y el Ciclo 4MAT, es tiempo de revisar un ejemplo en el cual se aplican las directrices establecidas por Bernice McCarthy y sus colaboradores en el diseño de una planeación de clases de ELE.

En general, para planear una clase, normalmente los profesores contamos, al menos, con dos tipos de documentos: el formato de planeación de clases que usa el profesor y el material didáctico que usan los estudiantes creado para la clase. A veces, cada escuela tiene sus propios formatos. A continuación, se propone uno considerando las etapas del ciclo explicadas previamente. En el diseño de materiales, cada profesor puede poner en juego su creatividad y sus conocimientos para crear los materiales.

En la siguiente página, se muestra la opción de formato de plan de clase mencionada previamente, que integra las etapas del Ciclo 4MAT en el propio diseño de la clase. En primer lugar, hay un cuadro de datos generales, en el cual se propone expli-

ciar el nombre del profesor o profesora, la fecha y la clase que se impartirá; por ejemplo, el nivel de lengua o el nombre de la clase: español 6 o español 7, conversación, redacción, etc. También el nivel de lengua, que comúnmente se usaría el Marco Común Europeo de Referencia, por ejemplo: B2 o C1, lo cual da una mejor idea del nivel de dominio de lengua del grupo.

Asimismo, se propone escribir cuántos estudiantes tiene el grupo y cuáles son sus nacionalidades, así como el horario y el salón de la clase. Finalmente, el tema, que depende de la organización curricular del curso; es decir, puede escribirse un tema gramatical, uno por función comunicativa, por tema cultural, etcétera. Y los objetivos por cumplir, o en su caso, las competencias a desarrollar. Esta primera parte puede variar de escuela a escuela y dependiendo de las necesidades de la clase.

En segundo lugar, se propone una tabla donde, de izquierda a derecha, se indica primero la etapa del Ciclo 4MAT; en la segunda columna, el hemisferio al que se atiende en cada actividad; después, el tiempo pensado para cada actividad; en la cuarta columna, la descripción de la actividad, y, finalmente, los materiales reque-

ridos. La disposición y organización de este formato puede variar según las preferencias de cada docente y de cada escuela

de lenguas. La propuesta es integrar en el mismo plan de clase de manera explícita las cuatro etapas del Ciclo 4MAT.

FORMATO DE PLAN DE CLASES

Profesor:		Fecha:	
Clase:		Nivel de lengua:	
Número de estudiantes:		Nacionalidades:	
Horario:		Salón:	
Tema:			
Objetivos:			

Etapa	HD/HI	Tiempo	Descripción de las actividades	Materiales
Experiencia	Conectar			
	Captar la atención			
Conceptualización	Imaginar			
	Compartir la información			
Práctica	Poner en práctica			
	Experimentar			
Integración	Refinar			
	Aplicar			

Un formato como este puede ser de gran ayuda para las escuelas en general y para los centros de lengua en particular que aún no lo usen. Entre las ventajas de sistematizar la planeación de clases, se encuentran las siguientes: en primer lugar, la comunicación entre la comunidad docente puede ser más efectiva; por ejemplo, los docentes de un mismo nivel de lengua pueden compartir, en el mismo idioma, la manera de planear clases o en sustituciones de compañeros docentes, se puede comprender más efectivamente lo que el profesor que se va a ausentar quiere hacer en cada etapa de la clase. En segundo lugar, se puede formar también una comunidad de coevaluación entre pares, ya que, cuando se tienen criterios claros sobre cómo hacer un plan de clase, se puede evaluar de mejor manera lo que proponen los docentes.

Para mostrar el ejemplo, se optará por un nivel de lengua y un tema gramatical. Además de la planeación de clases, se deben tomar otras decisiones con respecto a la teoría de adquisición, la teoría de enseñanza y la teoría lingüística a las cuales un profesor se adscribe; en este cuadernillo, no se ahondará en esto, solamente se mostrará una planeación sencilla de cómo enseñar un tema gramatical a partir del Ciclo 4^{MAT}. El

tema gramatical elegido será el copretérito para narrar acciones del pasado y descripciones pasadas que ya no son actuales en el presente. Este tema gramatical se inserta en el curso de Español 2 en el programa de cursos del CEPE, como puede verse en el libro *Dicho y Hecho 2* (Koleff, Sánchez y Hernández, 2014), lo cual corresponde a un nivel A2 del MCER. En este curso, los estudiantes extranjeros entran en contacto con el copretérito por primera vez. Este es el contenido lingüístico que se enseñará en la clase de ejemplo; es decir, la respuesta a la pregunta ¿qué?

Ahora, para diseñar el plan de clase con el Ciclo 4^{MAT}, el profesor debe plantearse ¿por qué?, ¿cómo?, ¿y si...?; es decir, una vez definido el nivel de lengua y el contenido de la enseñanza, se prosigue al diseño de la clase. De acuerdo con el programa del CEPE y con el libro *Dicho y hecho 2* (Koleff, Sánchez y Hernández, 2014), el pretérito se estudia antes que el copretérito. El pretérito de indicativo aparece en la Unidad 2 y en la Unidad 3, mientras que el copretérito aparece en la Unidad 4. Por ello, se propone que, en la etapa de *experiencia*, el contenido nuevo, en este caso, el copretérito, se conecte con el pasado que ya han estudiado antes los aprendices de español.

En esta página, se muestra el plan de clase como ejemplo, con el Ciclo 4MAT explicitado. Más adelante, se analizarán en térmi-

nos de este ciclo las partes de la clase con el material didáctico propuesto.

FORMATO DE PLAN DE CLASES

Profesor:	Moisés López Olea	Fecha:	27 de octubre de 2020
Clase:	Español 2	Nivel de lengua:	A2
Número de estudiantes:	10	Nacionalidades:	China, japonesa, estadounidense
Horario	9:00-10:30 hrs. (1.5 hrs.)	Salón:	15, primer piso
Tema: El pasado (copretérito)			
Objetivos: El estudiante conjugará los verbos regulares e irregulares del copretérito. El estudiante narrará en pasado hábitos y descripciones no actuales en el presente.			

Etapa	HD/HI	Tiempo	Descripción de las actividades	Materiales
Experiencia	Conectar	15 min	Al inicio de la clase, el profesor pregunta a sus estudiantes cinco actividades que hicieron durante el fin de semana pasado y durante las últimas vacaciones de su vida. En parejas, los estudiantes contestan las preguntas. El profesor puede escribir en el pizarrón las siguientes preguntas: ¿qué hiciste el fin de semana pasado? ¿qué hiciste en tus vacaciones pasadas? Los estudiantes comparten grupalmente sus respuestas. El profesor escribe en el pizarrón algunos verbos en pretérito que los estudiantes hayan dicho. Indica que seguirán hablando en pasado.	Plumones Pizarrón
	Captar la atención	15 min	El profesor entrega a sus estudiantes el material “¿Cómo era tu vida hace diez años?” (página 29). Individualmente, los estudiantes leen la Actividad I, donde personajes ficticios narran lo que hacían en su vida antes y que ahora ya no hacen y realizan la Actividad II. En parejas, se comparten las respuestas. El profesor explica el vocabulario nuevo y guía la atención de los estudiantes hacia los verbos. Conduce a sus estudiantes a reflexionar sobre estos verbos en pasado y la diferencia en la forma de conjugación que tienen con los verbos escritos en el pizarrón.	Plumones Pizarrón Material impreso “¿Cómo era tu vida hace diez años?”

Conceptualización	Imaginar	5 min	El profesor pide a sus estudiantes que, en parejas, imaginen qué diferencias hay entre “hice” y “hacía”, por ejemplo. Los estudiantes pueden ver los verbos del material en copretérito y los verbos en el pizarrón en pretérito. Pueden comentar si ya saben cuál es el tema, o imaginar cómo explicar esa diferencia.	----
	Compartir la información	10 min	El profesor explica el tema del copretérito. Puede usar el material impreso o explicarlo en el pizarrón. De cualquier manera, el profesor indica a los estudiantes que la información explicada está en el material en la Actividad III.	Plumones Pizarrón Material impreso “¿Cómo era tu vida hace diez años?”
Práctica	Poner en práctica	10 min	El profesor hace una práctica rápida de conjugación. Con tarjetas con verbos, pide a los estudiantes que hagan una oración. Cada estudiante elige una tarjeta y crea una oración en pasado en copretérito. El profesor corrige si hay errores. El profesor pide a los estudiantes que hagan la Actividad IV del material impreso. Grupalmente, se revisan las respuestas.	Tarjetas de verbos Plumones Pizarrón Material impreso “¿Cómo era tu vida hace diez años?”
	Experimentar	15 min	El profesor pide a los estudiantes que hagan la Actividad V del material impreso. En parejas, los estudiantes comparten sus respuestas y grupalmente se revisan las respuestas. El profesor asigna a los estudiantes la Actividad VI del material impreso. En parejas, hacen las preguntas que se proponen en el material. Luego, escriben en un párrafo las respuestas de sus compañeros en hojas blancas. Intercambian estas hojas con el grupo y tratan de adivinar de quién son las respuestas.	Tarjetas de verbos Plumones Pizarrón Material impreso “¿Cómo era tu vida hace diez años?” Hojas blancas y plumones de colores
Integración	Refinar	10 min	El profesor muestra a sus estudiantes un video de un mexicano hablando sobre su pasado; sobre las cosas que hacía antes, pero ya no. Los estudiantes escuchan y tienen que pensar en su respuesta, individualmente lo comparten con el grupo. De manera opcional, crean un video de unos minutos de duración y lo suben a sus redes sociales.	Video sobre el pasado de un mexicano Televisión o pantalla
	Aplicar	10 min	Al final de la clase, el profesor pide a sus estudiantes que creen preguntas con verbos en copretérito para entrevistar a un mexicano fuera del salón. Se revisan las preguntas y se asigna la tarea: fuera de clase, los estudiantes tienen que hacer las preguntas a un mexicano y escribir sus respuestas.	

En los datos generales, se han rellenado los espacios como el nombre del profesor, la fecha hipotética para dar la clase, así como la clase, en este caso Español 2, y el nivel de lengua, que corresponde a A2. Se estableció como dato imaginario que habrá 10 estudiantes de tres nacionalidades diferentes: china, japonesa y estadounidense. Se plantea que este plan de clase cubra una hora y media.

El objetivo propuesto es meramente gramatical y se asocia a una función comunicativa. En esta clase, el estudiante entra en contacto por primera vez con el copretérito, por lo que se busca que domine su conjugación, pero también que lo asocie con su significado aspectual, que tiene que ver con acciones habituales o descripciones no actuales. Los objetivos se plantean en futuro y, al final de la clase, puede revisarse si se han alcanzado al terminar el ciclo. En este caso, se puede tomar en cuenta, por ejemplo, la taxonomía de Bloom para plantear objetivos alineados a otros marcos de aprendizaje, o plantear competencias a desarrollar; esto dependerá del enfoque y el compromiso teórico de cada profesor.

La propuesta del formato que se presenta ya enuncia explícitamente las cuatro etapas del Ciclo 4MAT junto con los ocho pasos que llevan al ciclo a través de ambos hemisferios del cerebro. Se han establecido ciertos tiempos aproximados para cada actividad propuesta. En cada actividad se ha explicitado qué hace el docente y qué hace el estudiante, así como los materiales requeridos.

La planeación de clases es una actividad necesaria y fundamental en el trabajo de todo profesor. A veces, no logramos controlar factores que nos hacen cambiar repentinamente el plan. Algunas actividades pueden llevarse menos tiempo del pensado; otras, mucho más de aquel que hemos planeado. A veces faltan estudiantes y las actividades colaborativas tienen que ajustarse. De todas formas, la improvisación debe ser el último recurso empleado en la clase, no la práctica común. Como se ha mostrado, la complejidad de planear una clase es alta. En la siguiente página se muestra el material didáctico diseñado para esta clase, en este se suman los comentarios sobre cada actividad que sigue Ciclo 4MAT.

¿CÓMO ERA TU VIDA HACE 10 AÑOS?

I. ¿Recuerdas tu vida hace diez años? Lee las respuestas de los personajes.



Hola. Yo me llamo Edgar. Pues, hace diez años yo tenía 20 años; ahora tengo 30. Déjame recordar... Pues **iba** a la universidad casi todo el día, **estudiaba** Mercadotecnia y Comunicación. **Iba** a la Universidad Autónoma de Querétaro. Todos los días aprendía inglés en las mañanas antes de las clases de licenciatura; ahora estoy aprendiendo alemán. Cada fin de semana **había** una fiesta, y salía cada viernes y sábado con mis amigos; ahora solo salgo con mi novia. Cuando **estaba** en la universidad, yo **trabajaba** por las tardes, también, en un cine y, por eso, **veía** todas las películas gratis. Mi trabajo ahora es en una empresa de teléfonos. Estos son todos mis recuerdos.



Qué tal, buenos días. Yo soy Aurora. Fíjate que hace diez años yo **vivía** en otra ciudad, ahora estoy en Ciudad de México muy cerca del centro, pero, cuando yo **tenía** 38 años, vivía en Monterrey. En ese entonces, **era** secretaria en una empresa de venta de autos; ahora estoy retirada y me dedico a cuidar el hogar. Hace diez años, mis hijos **tenían** 13 y 18 años, y ellos **estudiaban** todos los días. Ahora los veo muy poco porque vivo acá, pero casi siempre **íbamos** al mercado los lunes y los jueves, y, después, **regresábamos** a la casa. Mi hijo mayor, Roberto, **llevaba** el perro a pasear y el otro, el menor, **se quedaba** viendo televisión todo el día. Ahora ya se cuidan solos. ¿Cómo ves?



Mi nombre es Alberto y hace diez años yo **tenía** siete años nada más. Recuerdo que todos los días **jugaba** con mis amigos en la calle fútbol o algo así y no había celulares; ahora estoy estudiando la preparatoria y muy pronto voy a entrar a la universidad. Cuando **era** niño, **me levantaba** más tarde, como a las siete de la mañana; ahora, entro a esa hora y tengo que levantarme a las cinco de la mañana. Mmmh... ah, también **aprendía** a tocar guitarra cada martes y jueves, y los fines de semana **paseaba** con mi familia, ahora ya casi no. Recuerdo que **no me gustaba** bañarme, pero ahora sí, mi mamá **tenía** que obligarme antes. Cuando **era** niño, tenía un gato que **se llamaba** Bolas, pero **se murió**; ahora tengo un pez.



Yo me llamo Estefany. A ver, vamos a ver, hace diez años yo **estaba** en la universidad, **estudiaba** mucho y aprendía francés. También **iba** a muchas fiestas, pero no era muy pachanguera. **Me gustaba** más ir al cine o al teatro. No **tenía** mucho dinero, pero ahorrraba para viajar por todo México. **Viajaba** al menos una vez al mes los fines de semana. Yo vivía en Querétaro; ahora vivo en Brasil y trabajo en un banco, soy gerente. Hace diez años, cuando **tenía** como 19 o 20, **trabajaba** en una librería y cada día recibía muchas cajas de libros y los **registraba** y **acomodaba**. Me **gustaba** leer algunos mientras no **había** clientes. ¡Ah! También **vivía** con mis papás; ahora vivo con mi novio. Pues no recuerdo nada más.



⁷ El diseño del material presentado es de elaboración propia.

II. Menciona cuáles son las diferencias en la vida de los personajes.

	Antes	Ahora
Edgar		
Aurora		
Alberto		
Estefany		

CONECTAR (HD)

No todas las etapas tienen que estar en el material impreso, pero sí en el plan de clase. En primer lugar, el profesor hace un repaso del pretérito, que han estudiado antes, mediante una actividad oral. Pone sobre la mesa el tema del pasado, ya familiar para los estudiantes, pero con un tiempo verbal conocido; el pretérito. En el pizarrón, quedan escritos los verbos usados en pretérito. Los estudiantes han despertado sus estrategias lingüísticas para hablar en pasado mediante el pretérito de indicativo.

(HI) CAPTAR LA ATENCIÓN

Después, se entrega a los estudiantes el material. El profesor dirige la atención hacia la pregunta del título. Pone de manifiesto que seguirán hablando en pasado. Los estudiantes leen los tres párrafos de la Actividad I, donde podrán encontrar suficiente input con el copretérito. Al hacer la Actividad II, hay certeza de que tienen que prestar atención a la nueva forma. La ven, se preguntan: “¿por qué estos verbos son así?”. Piensan en el pasado que ya conocen y que está en el pizarrón y ven este nuevo pasado que aún no conocen. Pueden hacer la Actividad II aún sin saber qué significa el copretérito. El profesor resuelve dudas de vocabulario nuevo, que tiene que estar nivelado para A2. La Actividad II puede hacerse también a través de audios. Lo importante es enfrentar al estudiante con el contenido nuevo, sumergirlo en él, despertar su curiosidad sobre esta manera de conjugar los verbos.

III. Lee y estudia la información sobre cómo hablar en pasado.

¿Qué hacías antes?

Para hablar de actividades y acciones que hacías con frecuencia en el pasado (y que probablemente ya no haces más) usamos la forma –ABA (ar) e –ÍA (er, ir) de los verbos en español.

Actividades frecuentes en el pasado

Durante la universidad, yo **vivía** en Canadá. Cada domingo, **platicaba** con mis papás por Zoom. Todos los días, **iba** a clases y **tomaba** cursos de inglés.

Todas las tardes, **corría** en el parque y **hacía** un poco de ejercicio. Casi no **salía** porque no **tenía** mucho tiempo, pero **visitaba** los lugares más interesantes de la ciudad. Todos los viernes **veía** a mis amigos en el bar. No **era** muy sociable, pero tampoco **era** muy tímida. Me **gustaba** conocer nuevos lugares.

	PLATICAR	CORRER	SALIR
Formas regulares	platic aba	corr ía	sal ía
	platic abas	corr ías	sal ías
	platic aba	corr ía	sal ía
	platic ábamos	corr íamos	sal íamos
	platic aban	corr ían	sal ían

	IR	VER	SER
¡Buena noticia! En esta forma, solo hay tres irregulares	iba	veía	era
	ibas	veías	eras
	iba	veías	era
	íbamos	veíamos	éramos
	iban	veían	eran

Nombre gramatical: Copretérito o pretérito **imperfecto** de indicativo

¿Cómo era tu casa antes?

Para hacer descripciones en el pasado, también usamos la misma forma (ABA, ÍA) de los verbos en español. Para describir, frecuentemente usamos el verbo SER, ESTAR o HABER.



Descripción en el pasado

Cuando yo **era** niño, mi casa **estaba** en San Luis Potosí. **Era** una casa grande, **tenía** tres baños y cuatro recámaras. **Era** color blanco y azul, y **tenía** muchas ventanas. En mi cuarto, **había** muchos juguetes, una cama, una mesa y dos sillas. En mi casa, **había** un patio y dos árboles de naranja. San Luis Potosí **era** una ciudad tranquila.

IMAGINAR (HD)

32

Antes de dar la vuelta a la página, el profesor puede guiar una discusión sobre qué significa el copretérito en la Actividad II. Sin explicar más, los estudiantes pueden tratar de pensar, imaginar, adivinar, qué significan esos verbos y cuál es la diferencia con los verbos escritos en el pizarrón en el pretérito. Ya hablaron sobre las vacaciones pasadas y el fin de semana pasado y ahora ven cambios en la vida de los personajes. ¿Cuál creen que es la diferencia? ¿Alguien puede explicarlo o dibujarlo en el pizarrón?

(HI) COMPARTIR LA INFORMACIÓN

El profesor explica ahora el significado de este nuevo tiempo verbal. Los estudiantes pueden dar la vuelta a la página y ver la información, las tablas de conjugación, las explicaciones sobre su significado y los ejemplos en la Actividad III del material. Lo nombran: es el copretérito. Se dan cuenta de que solo hay tres verbos regulares. La información presentada en este material se adscribe a la gramática tradicional, pero es en este punto donde el profesor puede presentar la información de acuerdo con la teoría lingüística a la cual se adscriba. Lo más importante es que los estudiantes doten de significado a la nueva forma lingüística.

IV. Lee las oraciones y conjuga los verbos entre paréntesis en copretérito.

1. ¿Qué hacían Juan y su hija hace 10 años los fines de semana?



- a. (salir) Ellos _____ de su casa sábado y domingo.
- b. (jugar) Ellos _____ jugaban en la playa.
- c. (comer) Juan y su hija _____ hamburguesas en la plaza.
- d. (obedecer) La hija no _____ a su papá en el parque.
- e. (visitar) Ellos _____ museos frecuentemente.
- f. (ser) Ellos _____ muy felices juntos.
- g. (ir) Juan y su hija _____ a la alberca los domingos.

2. En general, ¿cómo era México hace veinte años?



- a. (ser) Los mexicanos _____ menos en cada estado.
- b. (hacer) Los mexicanos _____ muchas más fiestas.
- c. (ver) Los mexicanos _____ muchas telenovelas.
- d. (tomar) Los mexicanos _____ mucho tequila.
- e. (estar) México _____ menos contaminado.
- f. (haber) En México, no _____ problemas de salud.
- g. (vivir) Las personas _____ en ciudades pequeñas.

V. Lee las siguientes preguntas y crea oraciones para contestarlas.

1. Normalmente, ¿qué hacías con tu papá o tu mamá cuando eras niño?



- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____
- g. _____

2. En general, ¿cómo era tu país hace diez o veinte años?



- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____
- g. _____

(HI) PONER EN PRÁCTICA

En esta etapa, el profesor puede también crear y diseñar prácticas según la teoría de adquisición a la cual se adscriba. En este material, se pueden ver ejercicios estructuralistas a nivel oracional en la Actividad IV. Se trata de una práctica controlada de conjugación, donde los estudiantes tienen que poner en práctica lo explicado antes por el profesor, todavía sin innovar y sin aventurarse por sí solos, sino que tienen que usar los verbos que se les indican. Además de la práctica de este material, el profesor puede hacer juegos con tarjetas de verbos u otro tipo de práctica controlada.

EXPERIMENTAR (HD)

Como parte de la práctica, hay que permitir que los estudiantes usen libremente el nuevo contenido revisado. En este caso, se proponen dos ejercicios en la Actividad V a nivel oracional; en los cuales, el estudiante crea oraciones por sí mismo. Intenta usar verbos y vocabulario en oraciones de manera libre en producción escrita.

Posteriormente, contestarán una serie de preguntas que los forzarán a usar en su oralidad el copretérito. A manera de entrevista, pueden hacerse las preguntas entre ellos, poniendo en juego sus habilidades de conversación.

En ambos casos, los estudiantes intentan por sí mismos usar el copretérito, tratando de innovar y adaptar para su uso lo explicado y practicado en etapas previas.

V. Lee las siguientes preguntas y comparte tus respuestas oralmente con el grupo.



- a. ¿Cómo era tu ciudad hace diez años? ¿Cómo es ahora?
- b. ¿Cómo era tu papá cuando eras niño? ¿Cómo es ahora?
- c. ¿Cómo era un día normal durante la universidad?
- d. ¿Qué hacías cada fin de semana cuando tenías ocho años?
- e. ¿Cómo era tu vida cuando eras niño? ¿Cuáles son las diferencias ahora?
- f. ¿Cómo eras cuando eras niño? ¿Has cambiado últimamente?
- g. ¿Cómo era tu primaria? ¿Cómo eran tus compañeros? ¿Cómo eran tus maestros?
- h. ¿Qué te gustaba hacer cuando eras niño? ¿Y qué hacías cuando eras adolescente?

(HI) REFINAR

Fuera del material del estudiante, la idea en esta etapa es que los estudiantes integren en su vida cotidiana el nuevo contenido lingüístico. Por ejemplo, podrían ver un video de un mexicano hablando sobre su pasado en una red social. Comprenderán lo que ha dicho y ellos podrán crear una respuesta similar. El profesor corrige esa respuesta y los estudiantes podrán crear un video similar en sus redes sociales con el mismo tema.

La idea es que se pregunten ¿y si... uso este verbo? ¿Y si digo esta oración en copretérito?

APLICAR (HD)

En la clase, los estudiantes crean preguntas pensando en que las harán a un mexicano. El profesor revisa esas preguntas y corrige si es necesario. La idea de la aplicación es que los estudiantes vean que este nuevo tiempo verbal es usado en la realidad, que será parte de su vida cotidiana y que lo integren en su uso del español. Al hacer las preguntas a los mexicanos, es posible que lo escuchen en ellos y se den cuenta de cómo integrarlo en una conversación con un mexicano.

Planear una clase implica una compleja toma de decisiones por parte del profesor. Las decisiones pueden ser en apariencia simples, como elegir el formato para hacer su plan de clase, o más complejas, como optar por un modelo de planeación de clases que se ajuste a su adscripción a la teoría de adquisición, la teoría lingüística y la teoría de aprendizaje con las que comulga. Tiene que decidir también qué materiales incluir, si diseñar o no materiales propios, optar por materiales auténticos o materiales controlados, entre muchas otras cuestiones.

Se ha presentado hasta aquí un posible formato para planear clase con el Ciclo 4MAT y un ejemplo de planeación de clase junto con su material propio. Después de todo lo anterior, finalmente, es necesaria la siguiente interrogación: ¿y si ahora planean ustedes, lectores, una clase con el Ciclo 4MAT? ¿Y si lo prueban en sus clases con sus estudiantes? ¿Y si usan y cuestionan el formato propuesto y la clase planeada? ¿Qué puede mejorar? ¿Qué se le puede criticar tanto positiva como negativamente? ¿Y si ponen en práctica esta clase? Antes de finalizar, en la siguiente sección, se destacan algunas ventajas de emplear este modelo de planeación de clases.

VENTAJAS DEL MODELO 4MAT EN LA PLANEACIÓN DE CLASES

Hay evidencia de que una vez que el modelo 4MAT se aplica adecuadamente, funciona (Magos Guerrero, 2013; Zanethic, 2009). Personalmente, las experiencias en el aula usando este modelo de planeación de clase hacen notar claramente cómo todo el grupo se involucra en la clase desde el primer momento. La gran ventaja de este modelo de planeación de clases es que se centra en el estudiante. Pero no solo en un tipo de estudiante, sino en todos los estudiantes, ya que atiende a todos los estilos de aprendizaje bajo el modelo de 4MAT (McCarthy, 1997). Es común que un profesor enseñe como él aprende; es decir, que su estilo de enseñanza se alinee a su estilo de aprendizaje. En ese caso, solamente los estudiantes con una manera de aprender similar a la de él serán beneficiados. Si un profesor sigue el modelo 4MAT, estará tomando en cuenta a la totalidad de los estudiantes. De acuerdo con Joyce, Weil y Calhoun (2000), los modelos de aprendizaje basados en los estilos de aprendizaje corresponden a lo que ellos llaman la familia de los modelos sociales. En palabras de McCarthy (2000): el ciclo es un sitio para diferentes estilos de

aprendizaje en diferentes lugares. En síntesis, la planeación de clase bajo el Ciclo 4MAT tiene la ventaja de centrarse en todos los estudiantes en un grupo dado.

Otra ventaja es que este modelo sistematiza las actividades que corresponden a una etapa o a otra. Hay actividades asociadas a la etapa de “experiencia”; otras, a la de “conceptualización”; otras a la de “práctica”, y otras, a la de “integración”. Esto es benéfico no solo para los estudiantes, sino también para los profesores. Por un lado, esta sistematización hace de las planeaciones de clase una herramienta clara, que cualquier profesor puede leer y seguir. Por otro lado, facilita una evaluación docente más válida, confiable, justa y ética. La retroalimentación entre profesores pares puede ser más efectiva, ya que el modelo es sistemático y, una vez que se ha aprendido y aplicado es claro saber qué se espera en cada etapa.

Relacionado con lo anterior, este modelo sistemático, que se centra en los estudiantes y en su estilo de aprendizaje, parece funcionar; así lo demuestra la evidencia científica. Nicoll-Senft y Seider (2010) llevaron a cabo un gran estudio entre diversas disciplinas de educación superior, en las cuales implementaron el modelo 4MAT.

Después de tomar clases con este modelo, se aplicaron cuestionarios. Sus resultados son alentadores: los estudiantes reportan prestar más atención y tener más interés en las actividades de clase como en las tareas, reduciendo significativamente el estrés típico de la educación superior.

Una de las mayores ventajas de este modelo es que se adapta a cualquier modelo y nivel educativo, a cualquier teoría lingüística y a cualquier teoría de adquisición. Es plenamente compatible con la enseñanza de lenguas, tanto presencial como en línea o a distancia. Un ejemplo del uso de 4MAT en educación a distancia se encuentra en Nikolaou y Koutsouba (2012). La etapa de *experiencia* puede asociarse a las habilidades de comprensión, escuchar y leer; por ejemplo, se puede exponer a los estudiantes a una experiencia con aspectos lingüísticos nuevos a manera de inmersión; la etapa de *conceptualización* puede adaptarse a una enseñanza con un enfoque cognitivo, o contenidos pragmáticos, etcétera; la etapa de *práctica* puede asociarse, también, a las habilidades de producción, hablar y escribir. Finalmente, la etapa de *integración* puede asociarse a las cuatro habilidades tradicionales, con materiales auténticos y con prácticas con hablantes nativos.

Otra ventaja del Ciclo 4MAT es que puede ser también un punto de referencia para la evaluación docente (McCarthy, 2000). En una comunidad de prácticas docentes, el Ciclo 4MAT da claridad en cómo planear una clase y qué se espera de cada etapa. De esta manera, una observación de clase entre colegas sería fructífera en su aplicación, en la observación y en la retroalimentación.

Finalmente, de manera más general, el Ciclo 4MAT no solo es susceptible de aplicarse a la planeación de una clase, sino de todo un programa (McCarthy, 2000); en otras palabras, puede ser un marco de diseño y planeación del currículo completo de un curso. Además, de acuerdo con la autora, aplica a todos los niveles de educación.

CONCLUSIONES

Existen diversas maneras de planear una clase. Más allá de emitir juicios de valor sobre estas, hay que comprender que cada profesor ejerce su labor de acuerdo con su identidad y su forma de ser, entre otros factores. Una de las grandes ventajas de la formación docente es que permite que el profesor tome decisiones informadas al respecto, que decida con argumentos qué

manera de organizar una clase es más efectiva y cómo lograr verdaderamente el aprendizaje. Más allá de partir de intuiciones y de enseñar de la manera en que se nos enseñó una lengua a nosotros, se busca que los docentes planeen clases con efectividad y de manera sistemática. De esta forma, por ejemplo, la sustitución de clases sería una labor menos confusa y menos a la deriva, como suele serlo.

El Ciclo 4MAT permite organizar y planear una clase que atiende los cuatro estilos de aprendizaje y que, a través de su ciclo en espiral de cuatro etapas, es claro en cómo planear y cómo organizar una clase. Además, se toma en cuenta cómo el cerebro percibe y procesa las experiencias nuevas para lograr el aprendizaje. Esta manera de planear clase es sistemática, por lo que hay etapas claras que el docente diseña y se siguen durante una clase. A través de estas etapas, se atienden todos los estilos de aprendizaje y ambos hemisferios cerebrales. Por ello, es un modelo de planeación de clase centrado en el estudiante y en el aprendizaje humano.

Finalmente, con este modelo de planeación de clases, se rompe el típico esquema de enseñar con los estudiantes recibiendo

la información durante todo el tiempo de clase, más bien, el plan de clase se diseña con base en procesos activos de percepción y procesamiento de información nueva. Es claro que este modelo dista lejanamente de un formato de cátedra para las clases centrado en el profesor. Las clases de español no pueden ser así, el estudiante requiere de practicar la lengua para hablar, escribir, escuchar y leer. En conclusión, el Ciclo 4MAT podría guiar al profesor de ELE a preparar a una buena clase de lengua que involucre a los estudiantes, a cualquier teoría lingüística, de aprendizaje y de adquisición y a todos los estilos de enseñanza y, principalmente, de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, K., Scheve, J. & Nieter, V. (2017). *Understanding learning styles. Making a difference for diverse learners*. Shell Education.
- Armstrong, S., Peterson, E. & Rayner, S. (2012). "Understanding and defining cognitive style and learning style: a Delphi study in the context of educational psychology". *Educational studies*, 38 (4), pp. 449-455.
- Bandler, R. & Grinder, J. (1975). *The structure of magic*. Science and Behavior Books.
- Bogen, J. (1986). "Mental duality in the intact brain". *Bulletin of clinical neurosciences*, 51, pp. 3-29.
- Bradshaw, J. & Nettleton, N. (1983). *Human cerebral asymmetry*. Prentice Hall.
- Childers, J. H. (1985). "Neurolinguistic programming: enhancing teacher-student communications". *Humanistic Education and Development*, 24 (1), pp. 32-39.
- Duun, R., Dunn, K. & Price, G. (1975). *The learning style inventory*. Price Systems.
- Gregorc, A. F. (1979). "Learning/teaching styles: potent forces behind them". *Educational leadership*, 36, pp. 236-238.
- Gregorc, A. F. (1982). *Gregorc style delineator: development, technical and administrative manual*. Gregorc Associates.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. McMillan.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. Basic Books.
- Joyce, Bruce, Marsha Weil y Emily Calhoun. 2000. *Modelos de enseñanza*. Editorial Gedisa.
- Jung, C. (1923). *Psychological types*. Princeton University Press.
- Kolb, D. A. (1983). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. & Boyatzis, R. E. (1993). *Learning skills profile*. McBer & Company.
- Koleff Osorio, M. C., Sánchez Sánchez, M. E. & Hernández Sánchez, M. T. (2014). *Dicho*

- y hecho 2. Español como lengua extranjera*. Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.
- McCarthy, B. (1990). "Using the 4MAT System to bring learning styles to schools". *Educational leadership*, 48 (2), pp. 31-37.
- McCarthy, B. (1997). "A tale of four learners: 4MAT's learning styles". *Educational leadership*, 54 (6), pp. 46-51.
- McCarthy, B. (2000). *About teaching 4MAT in the classroom*. About learning, Inc.
- McCarthy, B. & McCarthy, D. (2006). *Teaching around the 4MAT Cycle*. Corwin Press.
- Magos Guerrero, J. (2013) "4MAT y la didáctica de las lenguas extranjeras". *Foro Internacional de Especialistas en Enseñanza de Lenguas*. Gregorio Torres Quintero. Manzanillo: Universidad de Colima. <http://cenedic.ucol.mx/fieel/2013/>
- Nicoll-Senft, J. M. & Seider, S. N. (2010). "Assessing the impact of the 4MAT teaching model across multiple disciplines in higher education". *College teaching*, 58, pp. 19-27.
- Nikolaou, A. & Koutsouba, M. (2012). "Incorporating 4MAT model in distance instructional material – an innovative design". *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 10 (46), pp. 1-10.
- O'Neill-Blackwell, J. (2012). *Engage. The trainer's guide to learning styles*. Pfeiffer/John Wiley
- Pinilla-Herrera, A. & Cohen, A. D. (2020). "Estilos y estrategias de aprendizaje". Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. & Lacorte, M. (Eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, pp. 38-51. Routledge.
- Restak, R. (1991). *The brain has a mind of its own. Insights from a practicing neurologist*. Harmony Books.
- Shlain, L. (1998). *The alphabet versus de goddess: the conflict between word and image*. Viking.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind: toward a neurobiology of interpersonal experience*. The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (1998). *Thinking styles*. Cambridge University Press.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E. & Karp, S. A. (1971). *Manual for the group embedded figures test*. Consulting Psychologists Press.
- Zanetich, M. (2009). "4MATing your training – Why? What? How? What if? ". *Training and development in Australia*, pp. 11-13.

Una manera de planear clases en el aula de ELE: la enseñanza para todos los estilos de aprendizaje

Moisés López Olea

La enseñanza se basa en una constante toma de decisiones. Quizás, una de las primeras decisiones que hay que tomar durante los primeros días como profesores es cómo planear nuestras clases; también, durante todos los años de labor docente subsecuentes. La planeación de una clase es fundamental y desde esta etapa es necesario tomar en cuenta la inquietud de cómo implicar a los estudiantes para que se sientan motivados e involucrados en la clase. Este es el tema principal: la planeación de una clase para todos los estudiantes.

¿Cómo planear clases? En este cuadernillo, se introduce en sus generalidades una opción para la planeación: el conocido Ciclo 4^{MAT}, creado por Bernice McCarthy. Esta manera de planear clases se caracteriza por tener una fundamentación en el aprendizaje humano de acuerdo con el funcionamiento del cerebro y por tomar en cuenta a todos los estudiantes de la clase.

En su naturaleza, este modelo refleja las tendencias de los seres humanos para procesar y recibir información, y consiste en cuatro etapas que atienden a cuatro estilos de aprendizaje. Esto podría guiar nuestras decisiones en la planeación a incluir a todos y cada uno de los miembros del grupo en nuestra aula.

Además de introducir esta manera de planear clases, en este cuadernillo se aterriza el modelo a una clase de ELE enfocada en gramática y se propone un formato para la planeación de clases que refleje el ciclo y que podría emplearse para diseñar y planear las sesiones de nuestros cursos. Esta opción para planear clases es altamente compatible con la enseñanza de ELE y ha mostrado ser efectiva, por lo que valdrá la pena conocerla, evaluarla y probarla.



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS