

**UNIVERSIDAD NACIONAL SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**



**PRÁCTICA DOCENTE EN EL INGLÉS EN EL MARCO DE LA INNOVACIÓN
PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA “SIMÓN BOLÍVAR”, DEL DISTRITO DE ANDRÉS AVELINO,
AYACUCHO, 2015**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria,
especialidad Inglés y Lengua Española**

PRESENTADA POR

Noelia Martínez Ayala

ASESOR

Mg. Luis Rojas Tello

AYACUCHO – PERÚ

2015

A mis padres, con mucho cariño por haberme ofrecido mi formación profesional.

Noelia

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en especial a la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, y a la plana docente, quienes durante los años de estudio fueron guías de mi formación profesional.

Al Mg. Luis Rojas Tello, en su condición de asesor, quien me brindó apoyo incondicional en la elaboración del presente trabajo de investigación.

A los docentes de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres de la provincia de Huamanga, quienes siempre se mostraron dispuestos a colaborar.

A todas aquellas personas y amistades que, de una u otra manera, contribuyeron a la ejecución de esta investigación.

ÍNDICE

| | |
|--|------|
| AGRADECIMIENTOS..... | iii |
| ÍNDICE | iv |
| RESUMEN | vi |
| ABSTRACT | vii |
| INTRODUCCIÓN..... | viii |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 1 |
| 1.1. Identificación del problema..... | 1 |
| 1.2. Descripción del problema..... | 2 |
| 1.3. Formulación del problema..... | 3 |
| 1.4. Objetivos de investigación | 4 |
| 1.5.Importancia y Justificación..... | 5 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 6 |
| 2.1. Antecedentes..... | 6 |
| 2.2. Bases Teóricas | 9 |
| 2.2.1.Estudio histórico..... | 9 |
| 2.2.2.Desempeño docente..... | 10 |
| 2.2.3.Rol de docente | 19 |
| 2.2.4.Taxonomía de los docentes | 27 |
| 2.2.5. Dimensiones de la práctica docente..... | 27 |
| 2.2.6. Perfil profesor investigador- innovador..... | 28 |
| 2.2.7. El contexto de intervención como configurador de la función docente | 32 |
| 2.2.8. El profesor como persona..... | 34 |
| 2.2.9. Liderazgo y desempeño docente..... | 40 |
| 2.2.10. Idioma inglés | 41 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.11. ¿Por qué estudiar inglés? | 42 |
| 2.2.12. Competencia lingüística | 44 |
| 2.2.13. Estrategia lingüística de enseñanza en inglés | 47 |
| 2.2.14. Tendencia de la enseñanza de la lengua extranjera | 50 |
| 2.2.15. Aprendizaje por competencias | 59 |
| 2.2.16. Estrategias de aprendizaje | 61 |
| 2.3. Definición de términos básicos..... | 77 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 79 |
| 3.1. Sistema de Hipótesis..... | 79 |
| 3.2. Tipo de investigación | 81 |
| 3.3. Nivel de investigación | 81 |
| 3.4. Método de investigación..... | 82 |
| 3.5. Diseño de investigación..... | 83 |
| 3.6. Población y muestra..... | 83 |
| 3.7. Técnica e instrumento de recolección de datos | 85 |
| 3.8. Validez y confiabilidad de instrumentos | 86 |
| 3.9. Procedimiento y procesamiento de datos | 89 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 92 |
| 4.1. Análisis e interpretación de datos descriptivo | 92 |
| 4.2. Prueba de hipótesis | 114 |
| 4.2. Discusión de resultados | 116 |
| CONCLUSIONES | 133 |
| SUGERENCIAS..... | 136 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 138 |
| MATRIZ DE CONSISTENCIA..... | 141 |
| ANEXO 01: ENCUESTA | 142 |
| ANEXO 02: REGISTRO DE NOTAS | 144 |

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo el de analizar la práctica docente en el marco de la innovación pedagógica de educación secundaria. El área de estudio fue en la Institución Educativa Pública “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres de la provincia de Huamanga; el nivel de investigación fue descriptivo; la muestra constituyó 7 profesores y 40 estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar”. Los datos fueron recolectados a través del cuestionario, escala de valoración y guía de entrevista sobre la práctica docente, en el marco de la innovación pedagógica. Se aplicó el chi cuadrado para la prueba de hipótesis, con un nivel de confianza al 95 % y nivel de significancia de 5 %.

Se llegó a la conclusión de que la práctica docente en el marco de la innovación pedagógica no es significativa en Educación Secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar del distrito de Andrés Avelino Cáceres, Ayacucho, 2015 ($\rho = 0,202 > \alpha = 0,05$). Por tanto, el empleo de las estrategias metodológicas de los docentes no es adecuada ni pertinente, por lo que no contribuyen al aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Práctica docente y rol pedagógico del docente

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the teaching practice within the framework of pedagogical innovation in secondary education. The study area was in the Public Education Institution "Simón Bolívar" of the district of Andrés Avelino Cáceres of the province of Huamanga; The level of research was descriptive; The sample consisted of 7 professors and 40 students of the Fifth Degree of Secondary Education of the Educational Institution "Simón Bolívar". Data were collected through the questionnaire, assessment scale and interview guide on teaching practice, within the framework of pedagogical innovation. Chi square was used for hypothesis testing, with a 95% confidence level and significance level of 5%.

It was concluded that teaching practice in the context of pedagogical innovation is not significant in Secondary Education of the Simón Bolívar Educational Institution of the district of Andrés Avelino Cáceres, Ayacucho, 2015 (). Therefore, the use of the teachers' methodological strategies is neither adequate nor pertinent, therefore they do not contribute to student learning.

Key words: Teaching practice and pedagogical role of the teacher

INTRODUCCIÓN

Los procesos de transformación de los últimos 30 años impactan fuertemente en la identidad y el trabajo de los docentes en el Perú. Existe desconcierto en la práctica docente, debido a los constantes cambios que se suscitan en el contexto social, en el aula y en el ámbito político-administrativo.

En el contexto social, estos cambios se evidencian a raíz de los avances de la ciencia y la tecnología, debido a que uno de los retos para el profesor es mantener la atención del alumno durante una larga explicación; en el contexto del aula, se evidencia la fragmentación del rol docente en la práctica educativa, por la disminución de la comunicación horizontal entre los docentes y estudiantes; en el contexto político administrativo, se manifiesta esta fragmentación del rol docente en la práctica educativa, por la baja asignación de recursos económicos a la educación, así como por la falta de una política educativa nacional de cambio y por las bajas remuneraciones a los docentes, que generan inestabilidad en el ámbito educativo.

En la región de Ayacucho, existe la necesidad fortalecer la flexibilidad, manejo de la diversidad de estrategias didácticas, disposición a trabajar en equipo, capacidad de seguir aprendiendo. Fortalecer la formación en las dimensiones: Personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, axiológica.

a) En la dimensión personal fortalecer la reflexión en torno a los siguientes cuestionamientos: ¿quién es el docente fuera del salón de clases?, ¿qué representa para él su trabajo en su vida privada? y ¿de qué manera ésta se hace presente en el aula?. Las ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: las circunstancias que lo hicieron elegir como la única alternativa, el grado de satisfacción que experimenta el docente por

su trayectoria profesional y por lo que actualmente se propone lograr y sus expectativas para el futuro.

b) En la dimensión institucional se debe de atender a lo que la institución educativa representa como colectividad en la que está inmersa la práctica individual de cada profesor. La idea que constituye el núcleo de esta dimensión es la experiencia de pertenencia institucional; y la idea suplementaria están relacionadas a las normas de comportamiento, de comunicación entre colegas y autoridades.

c) En la dimensión interpersonal atiende a la actuación individual y colectiva de los profesores. Las ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: el clima institucional, los espacios, los estilos de comunicación, el tipo de convivencia existente, el grado de satisfacción de los distintos miembros y los efectos que el clima institucional en la escuela.

d) En la dimensión social, se considera la forma en que el docente percibe y expresa su quehacer como agente educativo frente a sus destinatarios, para analizar el cómo se configura cierta demanda para la actividad que desempeña, la cual, queda circunscrita a un momento histórico y a un contexto geográfico y cultural particulares. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: la repercusión social que la práctica del docente tiene con relación a ciertos alumnos, que por sus condiciones culturales y socioeconómicas, presentan alguna desventaja ante la experiencia escolar, las expectativas sociales que pesan sobre él y las presiones que recibe por parte de sus destinatarios y el sistema educativo.

e) En la dimensión didáctica se debe concebir al docente como un agente, que sirviéndose de los procesos de enseñanza, se ocupa de dirigir o facilitar la interacción de los alumnos con el saber que la institución propone, para que ellos construyan su propio

conocimiento. El propósito de esta reflexión, es determinar la naturaleza y profundidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos en términos de conocimientos y de habilidades. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: la manera en que el profesor acerca el conocimiento para que sus alumnos puedan recrearlo, la forma en que entiende su proceso de aprendizaje y conduce las situaciones de enseñanza y análisis de aspectos específicos que son privativos del salón de clases (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, forma de evaluar, etc.).

f) En la dimensión axiológica se debe tomar en cuenta básicamente, tres pautas para la reflexión: análisis de los valores que el docente manifiesta a través de sus actos, particularmente, cuando ha tenido que afrontar una situación problemática en la que era necesario tomar una decisión, y también, cuando opina sobre situaciones de enseñanza o de vida de sus alumnos, expresando lo que considera y afirma como valioso; examinación de la vida cotidiana en la universidad para descubrir qué tipo de valores se transmiten por medio de la estructura de relaciones y de organización; y, revisión de las orientaciones de política educativa.

Ésta situación problemática expuesta, nos motivó realizar la investigación sobre la práctica docente en el marco de innovación pedagógica de educación secundaria en la institución educativa Simón Bolívar del distrito de Mariscal Cáceres, Ayacucho, 2015.

Finalmente, el contenido del presente trabajo de investigación ha sido estructurado de la siguiente manera: en el primer capítulo se desarrolló el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la justificación de la investigación; en el segundo capítulo, el marco teórico en el que se desarrolló los antecedentes, las bases teóricas y la definición de los conceptos básicos; en el tercer capítulo, el marco metodológico; y en el cuarto capítulo, los resultados de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Identificación del problema

En el contexto de la educación, las actividades de interacción docente-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma de inglés, es eminentemente memorístico, mecánico, pasivo e informal, donde el estudiante solo pone parte de sus capacidades cognitivas, presentando los alumnos frecuentemente un déficit en la habilidad para usar la lengua en forma efectiva en situaciones de comunicación real.

Las muestras de fracasos en el resultado académico en los alumnos del Quinto Año de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Mariscal Cáceres, generan frustración en el estudiante. Hoy en día, urge una estrategia didáctica para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa.

El origen de esta situación se encuentra en los enfoques de la práctica docente y estrategias, métodos y técnicas empleadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Muchos docentes no tienen el interés en la capacitación en las últimas innovaciones pedagógicas, para encaminar al desarrollo de las estrategias, habilidades, destrezas y valores de aprendizaje de inglés de los estudiantes.

1.2. Descripción del problema

En el Perú, el aprendizaje del idioma inglés es sumamente crítico, debido a su aprendizaje memorístico.

Según Sánchez (2012), en el Perú, la enseñanza del inglés está sometido al aprendizaje memorístico de reglas gramaticales, donde los estudiantes no pueden hablar de manera fluida, creativa, libre, continua, natural y espontánea.

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en escolares del Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar, es sumamente memorístico de verbos regulares e irregulares, estructuras de tiempos gramaticales.

Se evidencia un porcentaje de estudiantes que no conversan en inglés de manera libre y fluida, debido a que la estrategia cognitiva de enseñanza que se utiliza no favorece al desarrollo eficiente de la competencia comunicativa y sus dimensiones de forma integral, desaprovechando las potencialidades educativas de la asignatura de Inglés para contribuir a una personalidad integral y autodeterminada en los alumnos.

Por las encuestas realizadas se ha encontrado que existe:

- Falta de capacitación permanente de los profesores.

- Deficiente uso de materiales audiovisuales.
- Solo se enfocan en saber cómo construir oraciones, pero no practican el uso real de la lengua.
- Poco diálogo entre estudiantes y profesores, sólo se limitan a repeticiones de algunas frases que no es de interés del estudiante.
- Deficiente práctica de las frases aprendidas en conversaciones reales.
- Memorizar reglas y no practicar frases usando diversos tiempos gramaticales.
- Interferencia sistémica con su primera lengua.

La metodología a aplicarse debe ser práctica, ágil, motivadora, orientadora, que contribuya a que el estudiante tenga más confianza en su capacidad de aprender, a que se desarrolle su potencialidad de hacer críticas y propuestas, por lo que en la aplicación de una determinada estrategia se debe integrar elementos lúdicos, canciones, material concreto y una práctica constante del idioma que asegure y favorezca la fluidez y manejo del inglés en los estudiantes.

1.3. Formulación del problema de investigación

Problema general

¿Cómo es la práctica docente en inglés en el marco de la innovación pedagógica en Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres de Ayacucho, 2015?

Problemas específicos

1. ¿El empleo de las estrategias metodológicas del docente son adecuadas y pertinentes?
2. ¿Las estrategias metodológicas aplicadas del docente mejoran el aprendizaje de los estudiantes?

1.4.Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar la práctica docente en el marco de innovación pedagógica de la innovación pedagógica en Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres de Ayacucho, 2015.

Objetivo específico

- 1) Analizar, si el empleo de las estrategias metodológicas del docente son adecuadas y pertinentes.
- 2) Analizar, si el empleo de las estrategias metodológicas del docente mejoran el aprendizaje de los estudiantes.

1.5 Importancia y Justificación

1.5.1. Importancia de la investigación

La investigación es importante porque los resultados serán una contribución al desarrollo de la ciencia, específicamente en el campo pedagógico, ya que el propósito del presente estudio es describir la práctica docente en el marco de la innovación pedagógica.

Por otro lado, la importancia de la investigación radica en que es una investigación nueva, y está encaminada a dar alternativas a fin de resolver este problema de déficit en la habilidad

para usar la lengua en forma efectiva en situaciones de comunicación real, con un adecuado empleo de la didáctica.

1.5.2. Justificación de la investigación

Justificación teórica: El presente estudio permitirá ampliar la información empírica acerca la práctica docente en el marco de la innovación pedagógica. El enfoque de este trabajo de investigación alienta la reflexión crítica del profesorado respecto a su práctica docente y pensamiento pedagógico, sin desatender la formación teórica, propiciando que el objetivo fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser promover la construcción de saberes en los estudiantes de manera comprensiva, profunda y significativa, mediante el desarrollo de un aprestamiento flexible, adaptativo. Vale decir, mediante el uso de estrategias de aprendizaje.

Justificación metodológica: El resultado de la investigación confirmará la funcionalidad de los procedimientos y se comprobará la eficacia a través de su aplicación, ya que los estudiantes (muestra) operarán con eficiencia para asegurar el procesamiento y organización de la información.

Justificación práctica: Los resultados de la presente investigación serán producto de un proceso de experimentación, así mismo es un estudio orientado a solucionar diversas dificultades debido a la eficiencia de sus procedimientos, tales como utilizar con eficiencia las herramientas intelectuales, para lograr las competencias que exige la profesión.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

A nivel local

Sánchez (2012), en su trabajo de investigación titulado “Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación básica regular en la Institución Educativa “Melitón Carbajal” del distrito de Ayacucho”, tesis de maestría en la Universidad de César Vallejo de Ayacucho, llega a las siguientes conclusiones: el aprendizaje significativo de los estudiantes, en gran medida, depende de la adecuada aplicación de las estrategias de aprendizaje, tales como, estrategias de ensayo, que implica repetición dinámica de los contenidos; estrategias de elaboración, que significa hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar; estrategias de organización, que implica incorporar estructuras cognitivas en el aprendizaje; estrategias de metacognición, y estrategias de regulación, dirección y supervisión. Estrategias que juegan un papel muy fundamental en el aprendizaje de los estudiantes.

A nivel nacional

Reyes (2012), en su trabajo de investigación titulado “Liderazgo directivo y desempeño docente

e en el nivel secundario de una institución educativa de Ventanilla – Callao”, tesis de maestría de la Universidad de San Ignacio de Loyola de Lima, realizado mediante el tipo de investigación de tipo básico descriptivo, con un nivel correlacional y diseño descriptivo correlacional, con un muestreo no probabilístico intencional, con 40 docentes. Tuvo como método general el cuantitativo, y como método hipotético deductivo. La técnica e instrumentos utilizados fue la encuesta, cuestionario y la ficha de evaluación. Llegó a la siguiente conclusión: “No existe relación significativa entre la percepción del liderazgo autoritario coercitivo y el desempeño docente en el nivel secundario de una institución educativa del distrito de Ventanilla - Callao 2009, de acuerdo al análisis con la prueba de correlación lineal de Spearman. Por lo tanto, no se confirma la primera hipótesis específica.

Zarate (2011), en su trabajo de investigación titulado, “Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima”, realizado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de tipo de investigación descriptivo, con un nivel correlacional y diseño descriptivo transaccional o transversal. El muestreo fue probabilístico estratificada, con 201 docentes y 729 docentes como muestra. Tuvo como método general el descriptivo y como método específico descriptivo. La técnica e instrumento utilizado fue el cuestionario. Llegó a la siguiente conclusión: existe una alta relación, porque el 95 % de los docentes están de acuerdo con el liderazgo directivo que presenta en las dimensiones *gestión pedagógica, institucional y administrativo*, asimismo, la relación entre el

liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel primaria se muestra con aceptación según los docentes, ya que los resultados estadísticos arrojan que el Chi cuadrado es de 27.13, considerado alto.

A nivel internacional

Lina (2006), en su investigación titulada “Modelo de evaluación del desempeño profesional docente y aprendizaje de inglés en la Universidad Pedagógica Félix Varela de Cuba”, de tipo exploratorio, con un nivel correlacional y diseño transversal correlacional, con un muestreo probabilístico de 76 directores y 28, mediante la técnica e instrumento utilizado de la entrevista y encuesta. Llega a la siguiente conclusión: existe correlación significativa entre el desempeño profesional y aprendizaje de inglés en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Cuba, con una correlación muy fuerte y significativa de 0,959.

Castillo (2005), en su trabajo de investigación titulado “Práctica docente y aprendizaje de idioma extranjero en la Universidad de Puerto Rico” utilizó como método de estudio el explicativo, de diseño causal correlacional. Concluye que la práctica docente es uno de los más grandes retos a los que se enfrentan los docentes de la escuela en la sociedad puertorriqueña del Siglo XXI. Esta es una gestión única, ya que carga la responsabilidad compleja de transformar el sistema educativo en una organización ágil y dinámica que logre los resultados esperados de acuerdo con los estándares de calidad establecidos por la misma institución. Por consiguiente, la práctica docente pertinente se relaciona significativamente con el aprendizaje del idioma inglés.

2.2.Bases teóricas

2.2.1. Estudio histórico

Nuestros antepasados, desde que aparecieron sobre la tierra en tiempos remotos, estuvieron siempre frente a muchos problemas tan desafiantes; sin embargo, se enfrentaron para sobrevivir y hoy en día, en la mentalidad de los hombres están internalizados la superación, la propia realización; por lo que hoy por hoy, la educación es comprendida como la formación integral del hombre.

Farro (2006, p. 40) afirma que “Una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo”.

Sánchez (2000, p. 92) corrobora ello mencionando que:

La educación facilita nuestra integración a la vida social y nuestro correcto desempeño como miembros de ella. Seríamos incapaces de lograrlo si la educación no promoviese oportunamente el desarrollo de nuestras disposiciones individuales (capacidades personales, corpóreas, psicológicas y espirituales), nuestra adaptación al medio social (interrelación constructiva con el entorno) y nuestra apropiación de la cultura (recepción y toma de ella).

Así como dice Arana (1998, p.74), “La gestión educativa se enmarca dentro de un proceso de planificación para lograr las propias capacidades del centro educativo”.

Trasladado el término calidad al campo educativo, tiene mucho que ver con la concepción educativa, con los contextos históricos, sociales, culturales, y hasta con los enfoques pedagógicos.

2.2.2. Desempeño docente

La práctica docente tiene conceptos sinónimos con el desempeño docente, por tal situación, tenemos el fundamento teórico sobre la práctica docente.

Montenegro (2003) señala que mientras la competencia es un patrón general de comportamiento, el desempeño es un conjunto de acciones concretas. El desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce en diferentes o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva. El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente. Para esto, la evaluación presenta funciones y características bien determinadas que se tienen en cuenta en el momento de la aplicación. De ahí la importancia de definir estándares.

Marco del buen desempeño docente

Se origina en la nueva propuesta de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente, impulsada por el Consejo Nacional de Educación (CNE), y fue aprobada en enero del 2012 mediante la Resolución Ministerial n.º. 0547-2012-ED.

Propósitos específicos del Marco de Buen Desempeño Docente

El Ministerio de Educación (2012) establece los siguientes propósitos:

- a) Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.

- b) Promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.
- c) Promover la revaloración social y profesional de los docentes, para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.
- d) Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente.

Estructura del Marco de Buen Desempeño Docente

Está estructurado en cuatro dominios, competencias y desempeños (MINEDU, 2012).

Dominio I. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales - materiales e inmateriales - y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

Competencia 1

Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

Desempeños

1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales.
2. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.
3. Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.

Competencia 2

Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

Desempeños

4. Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.
5. Selecciona los contenidos de la enseñanza, en función de los aprendizajes fundamentales que el marco curricular nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.
6. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.

7. Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes.
8. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.
9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.
10. Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros esperados de aprendizaje y distribuye adecuadamente el tiempo.

Dominio II. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.

Competencia 3

Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

Desempeños

11. Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre los estudiantes, basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.
12. Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.
13. Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que ésta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.
14. Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
15. Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.
16. Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.
17. Reflexiona permanentemente, con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.

Competencia 4

Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva

y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.

Desempeños:

18. Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.
19. Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.
20. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.
21. Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.
22. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.
23. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.
24. Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Competencia 5

Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

Desempeños:

25. Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes.
26. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.
27. Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.
28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.
29. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.

Dominio III. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la

valoración y respeto a la comunidad y sus características y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.

Competencia 6

Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.

Desempeños:

30. Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela.
31. Participa en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipos de trabajo.
32. Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.

Competencia 7

Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

Desempeños

33. Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.
34. Integra críticamente, en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.
35. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, y da cuenta de sus avances y resultados.

Dominio IV. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.

Competencia 8

Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

Desempeños

36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.
38. Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.

Competencia 9

Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

Desempeños

39. Actúa de acuerdo con los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar con base en ellos.
40. Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.

2.2.3. Rol docente

El término *rol*, de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española (2001), significa papel o “función que alguien o algo cumple”.

En esta perspectiva el rol docente, de acuerdo a Ascorra y Crespo (2004) es el:

Conjunto de prácticas legitimadas socialmente que establecen los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan los profesores y de las posiciones que adoptan en contextos sociales. Es característico de todo rol la presencia de un patrón determinado de acciones que viene constreñido por las expectativas sociales asociadas a la posición y a

las funciones que el profesor desarrolla. En el caso de los docentes, es posible distinguir que los roles se asocian con aspectos relacionados con la gestión, con el aprendizaje y con la intervención social (p.26).

Así mismo, Gimeno, Rodríguez y Marrero (citado por Díaz & Hernández, 2004, p.2), “el rol del docente constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento”.

Díaz y Hernández (2004, p. 29) señalan que la función central del docente “consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia”.

Coll (citado por Díaz y Hernández, 2004, p.30), en la concepción constructivista, destaca la función docente:

La función docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad”.

En suma, al rol docente se atribuyen variadas funciones. Para efectos de la presente investigación se asumirá el rol del maestro relacionado al aprendizaje y, en específico, a su rol mediador, en tal sentido, el docente como mediador del aprendizaje es el agente que planifica, orienta, y lleva a cabo un conjunto de actividades intencionadas para generar aprendizajes significativos.

Rol docente como mediador del aprendizaje

Al respecto, Chávez y Gutiérrez (2008, p.40) señalan que:

El docente como mediador, es aquel que logra promocionar el aprendizaje de una manera creativa, abriendo espacios para la expresión en todos los ámbitos. El mediador

promueve el aprendizaje, la construcción del conocimiento y experiencias que necesitan los aprendientes para enseñarse a sí mismos.

También contribuye a cambiar o transformar sus mundos porque crea espacios de oportunidades, posibilidades y de búsqueda del conocimiento.

Según Ascorra y Crespo (2004), el rol docente como mediador de aprendizaje está estructurado en tres niveles de discurso:

- Metodológico-mediacional
- Reflexivo-profesional
- Afectivo.

a) El componente metodológico-mediacional

Está referido a las preguntas acerca de cómo aprenden los alumnos y qué variables inciden en dicho fenómeno. De acuerdo a los postulados de la teoría constructivista, se concibe la educación como una forma de diálogo, una extensión de la conversación; medio a través del cual el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía y andamiaje de los adultos, quienes van constituyendo un apoyo en el proceso de incorporación a la sociedad.

Ahora bien, Tejada (2001) señala que a consecuencia de los cambios progresivos en la sociedad, el rol docente ha evolucionado dando alternativas de las nuevas competencias que debe desempeñar, por ello, estableceremos las competencias asociadas a cada uno de los roles descritos líneas arriba.

Dominio de los contenidos disciplinares. El dominio de los contenidos de una disciplina determinada se hará evidente en la medida cómo los docentes relacionamos los contenidos con

los objetivos y las situaciones de aprendizaje (Perrenoud, 2004); es decir, tener pleno control personal de lo que Develay (1992) llama matriz disciplinaria (Para Kuhn, las matrices disciplinares, al ser un tipo de visiones del mundo científicas, no son susceptibles de una caracterización completamente explícita, sino que se adquieren de forma implícita a través del proceso educacional), que implica los conceptos, las preguntas, los paradigmas que estructuran los conocimientos en el seno de una disciplina.

Uso de estrategias y recursos pedagógicos. Para Perrenoud (2004) es importante que cada profesor sea capaz de pensar constantemente por sí mismo, en función de sus alumnos, del momento, la relación de lo que les hace hacer y la progresión de los aprendizajes, por ello, el uso de estrategias y recursos pedagógicos estará vinculado a una intencionalidad reflexionada y articulada a los objetivos macros previstos en cada área curricular, así como a una teoría fundamentada que vaya más allá de las tradiciones pedagógicas.

El juicio pedagógico. El Marco del Buen Desempeño Docente (2012) señala que el juicio pedagógico “Supone tener criterios variados, multidisciplinares e interculturales para reconocer la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar y valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para discernir la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia”.

b) En el componente reflexivo-profesional

Se analiza la labor del docente desde el punto de vista del nivel de profesionalismo que ejerce. El profesor descrito por este rol presenta un alto grado de profesionalismo, lo que se ve traducido en que su labor de guía está impregnada de un carácter reflexivo. Con esto, según

Contreras (1997, citado por Ascorra & Crespo, 2004, p. 26), “El maestro deja de ser un experto infalible, poseedor del conocimiento científico que avala todos sus actos, para ser una persona abierta al diálogo y a los cuestionamientos”.

Profesionalismo. Saber analizar las relaciones intersubjetivas que se ponen de manifiesto entre el docente y los estudiantes es una dimensión esencial de la práctica reflexiva, el vínculo educativo es demasiado complejo, moviliza demasiadas capas de su personalidad para el que el maestro domine de un modo racional, y por completo la relación que construye con sus alumnos. Cifali, (1994, citado por Perrenoud, 2004).

A pesar de la complejidad señalada, el docente debe ser capaz de reflexionar sobre su práctica de modo consciente e imparcial, libre de apasionamientos, formar una estructura, los aspectos positivos, los nudos críticos y la subjetividad a modo de teoría implícita que impera en su práctica.

Si se preguntara a los maestros qué significa “ser profesional”, por lo general la respuesta, según Helsby (1995, citado por Hargreaves, 1996, p.2):

Se referirían a lo que es ser profesional, lo que usualmente se refiere a la calidad del trabajo que realizan, el modo y estilo de conducirse y a los estándares que enmarcan su actividad. En la literatura, este concepto se conoce como profesionalismo.

Abierta al diálogo y los cuestionamientos. La presencia del docente con una actitud abierta al diálogo y los cuestionamientos hace posible que la actividad pedagógica sea susceptible de mejora permanente, dicha mejora será posible en la medida que exista en él un alto grado de racionalidad. Al respecto, Habermas (citado por Patiño, 2014, p.5) señala:

Ha hecho mucho énfasis para distinguir dos tipos de racionalidad en el ser humano: lo que llama la racionalidad instrumental, que se circunscribe al cálculo de los medios que nos sirven para conseguir un fin, y la racionalidad comunicativa, que está abierta al diálogo con los demás para encontrar consensos y llegar a acuerdos que favorezcan lógicamente la vida de los representados en la comunidad del diálogo y no solamente a los intereses de unos cuantos.

Autoridad. Tenti (1997) indica, que:

La autoridad del maestro, condición necesaria del aprendizaje, no existe como cualidad innata de un individuo, sino que se expresa en una relación. Para decirlo con otras palabras, se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo –el docente y sus alumnos–, y que varía según los contextos y las épocas (p.2).

Por consiguiente, de acuerdo a la personalidad del profesor se organizará el clima afectivo de la clase, las disposiciones y actitudes hacia los pedidos de los alumnos, las posibilidades de escucha y comprensión de diferentes puntos de vista, las formas de establecer los encuadres de tarea, las maneras de comunicarse, la calidad de los intercambios en el diálogo.

Recordemos que la personalidad es uno de los aspectos que determinan el ejercicio de la autoridad del docente, no es el único ni es el determinante.

La intención es poder reconocer en el ejercicio de la autoridad docente los aspectos de la personalidad y sus estilos. Además, será necesario reconocer que los estilos de personalidades se despliegan en una relación junto con los alumnos y con los grupos de alumnos con los que se desarrolla el acto pedagógico.

c) **En el componente afectivo motivacional**

De acuerdo a Ascorra y Crespo (2004), está vinculado con el modo en que el docente favorece la creación de determinados contextos en la sala de clases. Este profesor organiza el aula para interactuar lo más posible con sus alumnos, con el objetivo de generar un ambiente propicio para una actividad mental constructiva. Además, se esfuerza para que los alumnos le otorguen sentido a sus aprendizajes, vinculando las actividades de aprendizaje con situaciones cotidianas, donde los alumnos puedan vivenciar que aquello que aprenden es útil y significativo para sus vidas.

Es así que, otro aspecto importante es generar un clima propicio para el aprendizaje. La moral y la autoestima se mantengan altas, mediante una implicación activa y responsable por parte de los estudiantes, además de reconocimiento e incentivos, imparcialidad y coherencia en lo que respecta al comportamiento de los estudiantes. El ambiente de aprendizaje ha de ser atractivo, con muestras del trabajo realizado y una preocupación expresa de que el alumno se sienta cómodo. Lo cual resultara atrayente también para los padres y los miembros de la comunidad, que forman parte también de la vida escolar.

Vivencia de la diversidad. Según la UNESCO (2012, citado por Blanco, 2013, p. 94-95), la diversidad implica participar en los valores democráticos y cultivar la solidaridad. Una de las finalidades que se atribuye a la educación en los diferentes instrumentos de carácter internacional es la de fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales, y el mantenimiento de la paz. Para lograr este objetivo es imprescindible que los niños y jóvenes tengan la oportunidad de educarse en escuelas que eduquen en y para la diversidad, desarrollando valores y actitudes de solidaridad y valoración

de las diferencias, y respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz; es decir, aprendan a vivir juntos.

Vinculación. En el Marco del Buen Desempeño Docente (2014) refiere que tiene que ver con el establecimiento de lazos personales con los estudiantes, en particular con su dimensión subjetiva, así como con la generación de vínculos significativos entre ellos. Etimológicamente, “vínculo” significa “atadura” y “compromiso”, y supone entonces intercomunicación afectiva, empatía, involucramiento, cuidado e interés por el otro, apertura para hallar siempre lo mejor de cada uno.

Liderazgo motivacional. En el Marco del Buen Desempeño Docente señala que implica la capacidad de despertar el interés por aprender en grupos de personas heterogéneas en edad, expectativas y características, así como la confianza en sus posibilidades de lograr todas las capacidades que necesitan adquirir, por encima de cualquier factor adverso y en cualquier ambiente socioeconómico y cultural.

Perrenoud (2004) señala que existen componentes que se traducen en competencias que debe poseer el docente:

- Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el estudiante.
- Instituir y hacer funcionar el consejo de alumnos y negociar con ellos varias clases de reglas y obligaciones.
- Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

2.2.4 Taxonomía de los docentes

Georg Kerschenteiner (citado por Stratulat, 2013) destaca cuatro tipos de docentes:

El solícito representa al docente paternalista, que es el único que decide el desarrollo de las actividades sin dejar a los estudiantes la libertad de la elección y la expresión de sus ideas y opiniones.

El indolente deja demasiada libertad a los estudiantes, y casi no aparece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A menudo da la sensación de ser un espectador en el acto educativo.

El ponderado es la combinación de los dos tipos anteriores, participa más en el aula, trayendo actividades interesantes y dosificándolas con mucho cuidado. Además, sabe encontrar un equilibrio entre la disciplina y la libertad que tiene el alumno y trata de conservar la buena imagen que tiene el aprendiz sobre él.

El nato es la imagen del profesor actual, que se preocupa por sus educandos, intenta satisfacer sus necesidades y adaptar las tareas y las actividades que planifica a las características individuales de cada uno. Además transmite permanentemente el entusiasmo por el aprendizaje.

2.2.5 Dimensiones de la práctica docente

Fierro y Conteras (2003, p.2) distinguen las siguientes dimensiones:

Dimensión Personal. El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

Dimensión institucional. La escuela constituye una organización donde se despliegan las

prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común.

Dimensión interpersonal. La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

Dimensión social. La dimensión social de la práctica docente refiere al conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales.

Dimensión didáctica. Esta dimensión se refiere al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.

2.2.6 Perfil del profesor investigador-innovador

“Este perfilamiento integra toda una serie de conocimientos, capacidades, habilidades destrezas, actitudes. Dado que el listado puede ser muy extenso, a la par que unas pueden integrar o exigir otras, vamos a concretarlo en torno a las más relevantes” (Tejada, 1998, p.10). Luego este autor establece los siguientes perfiles:

- a) **Conocimiento del entorno.** El profesor actual no puede limitarse en su actuación profesional a las cuatro paredes del aula, sino que necesita actuar a partir de la consideración de contextos más amplios (el centro educativo, el entorno social envolvente y el contexto social general). Es más, no basta con la consideración de éstos, sino que se necesita la interacción con los mismos (resto de profesores, padres, representantes sociales, laborales, entidades, etc.). Su conocimiento, comprensivo y a la vez crítico, le permite adaptarse a las necesidades y tener la respuesta idónea en relación con las demandas derivadas de aquellos.
- b) **Capacidad de reflexión sobre la práctica.** La reflexión es una necesidad en la innovación por cuanto la misma permite tener conciencia de cada uno de los pasos en el proceso, por pequeños que sean, tanto en la planificación, desarrollo y evaluación, para que éstos se conduzcan adecuadamente.
- c) **Actitud autocrítica y evaluación profesional.** La evaluación se convierte en el principal recurso para guiar la innovación. Una evaluación entendida más como mecanismo de mejora y calidad de los procesos de cambio, que como control de los mismos. Incluye a los agentes y permite que los mismos reconduzcan su propia actuación en la dirección exigida por el proceso. Para ello se necesita una actitud autocrítica, donde el cambio de actuación profesional y personal derivado de la misma sea vivido igualmente como una necesidad del propio proceso de innovación.
- d) **Capacidad de adaptación a los cambios** (flexibilidad). El nuevo profesional investigador-innovador debe estar predispuesto a asumir el cambio como una constante de

su actuación. La rutina es un refugio y evidencia rigidez, será la actitud flexible la condición fundamental para el éxito y el fomento de la innovación.

- e) **Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguridad.** El profesional que estamos aludiendo se caracteriza por superar las resistencias provocadas por el miedo al cambio, la incertidumbre que provoca, el riesgo que conlleva y la inseguridad personal y profesional que se deriva de los nuevos retos. Así pues, frente a la seguridad y certeza de lo conocido, provocadoras de actitudes inmovilistas, se necesita una actitud tolerante y flexible con la innovación para poder avanzar. Es esta una actitud diferencial muy significativa entre el innovador y el resistente.

- f) **Capacidad de iniciativa y toma de decisiones.** Consecuentemente con todo lo anterior, se necesita una capacidad de iniciativa y de toma de decisiones como motor del propio proceso. No se puede ser pasivo en el mismo, ni dependiente de otros. El profesor innovador-investigador tiene su propio protagonismo, ineludible, a la hora de afrontar el proceso de cambio. Ha de actuar no por inercia, sino bajo el presupuesto de la autonomía profesional y fundamentada en su capacidad reflexiva, crítica, evaluadora, que son los facilitadores de su acción.

- g) **Poder de autonomía para intervenir.** No se trata tanto de una condición derivada del contexto para la actuación profesional, siendo importante y necesaria, cuanto de la capacidad del propio profesional para poder acometer procesos de innovación. Esto es posible en la medida que se dan el resto de características que venimos comentando. Es decir, no basta con que el sistema de actuación permita la autonomía, sino si el profesional dentro del mismo es capaz de desarrollar dicha intervención de manera eficaz

y en correspondencia con las exigencias del propio proceso de innovación.

- h) Trabajo en equipo.** Los procesos de innovación, por su complejidad y sus implicaciones, al integrar proyectos comunes, síntesis del conflicto de intereses y de las necesidades contextuales, exigen el trabajo en equipo tanto en su planificación como en su desarrollo y evaluación. Aunque pudiera resultar paradójico en relación con lo que acabamos de decir respecto de la autonomía, no podemos asumir que el profesor trabaja aisladamente, sino al lado de otros profesionales y protagonistas de la acción con los que interacciona. De ello se derivan nuevas habilidades o destrezas sociales con las que debe contar, sin las cuales difícilmente pueden acometerse procesos de esta naturaleza.
- i) Voluntad de auto perfeccionamiento.** En la medida en que este profesional asume las características que venimos describiendo, se subsume la voluntad de autoperfeccionamiento. Es decir, desde el momento en que es un inconformista con lo dado, se siente motivado a buscar nuevas formas de actuación en aras a la mejora de su práctica, queda abocado hacia la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes para dicha actuación personal y profesional. De hecho, esta inquietud predispone a nuevos procesos de innovación, convirtiéndose, a la vez, en un motor de la misma.
- j) Compromiso ético profesional.** Todas y cada una de las características presentadas, necesarias para la asunción de procesos de innovación, comportan implícitamente una actitud de mejora. Si el profesor se siente comprometido ética y profesionalmente, podrá ser, no sólo capaz de implicarse en procesos de cambio, sino también acometerlos con garantías de éxito.

2.2.7 El contexto de intervención como configurador de la función docente

Según Tejada (2001), el contexto de intervención del docente puede analizarse en tres niveles: contexto sociocultural, institucional e instructivo.

- a) **Contexto sociocultural.** Es el nivel más amplio. La dependencia de la función docente viene determinada por cuanto el profesor, la escuela en términos amplios, tienen encomendado la integración del estudiante a lo social (socialización).

Desde una perspectiva convencional, el papel del profesor se concreta en la transmisión de una serie de valores, conocimientos y formas de actuar que se consideran fundamentales para la conservación de la cultura. En este sentido, el papel del profesor es mediador, actuando tanto mejor cuanto más conocimientos y de forma más exacta transmite a sus alumnos. Es necesario recalcar que no sólo el profesor es mediador, existiendo simultáneamente otros mediadores, entre los que cabe destacar también al alumno.

En una perspectiva cultural más moderna, el docente es el centro de donde nace y desde donde se programa la acción. El rol del profesor varía en el sentido que no se centra tanto en la transmisión de valores como en la estimulación del desarrollo personal del alumno, de manera que este último pueda ser un constructor de cultura más que un continuador de la misma. Es decir, se admite el papel mediador del alumno participante en la instrucción.

- b) **Contexto institucional.** La institución escolar goza de toda una estructura organizativa que influye directamente en la actuación del profesor. De un lado, el profesor como un

miembro más de la comunidad educativa desarrolla un proyecto educativo y de centro, que afecta tanto a su actuación en el aula como en la propia institución. Por otro, como un elemento más de la organización se inscribe dentro de una estructura relacional. De este modo, el docente se encuentra simultáneamente dependiendo de ciertas instancias que afectan a su relación trabajo entre iguales-colegas, a la vez que está investido profesionalmente de una determinada autoridad que debe ejercer con el grupo de alumnos tanto en el aula como fuera de ella. En el primer caso, en relación específica con el currículo, es un miembro más que interviene en el diseño del mismo, y en el segundo caso, se le exige una responsabilidad directa en el desarrollo de la docencia en el aula y en las instituciones internas del centro.

Con todo ello, queremos decir que la función del profesor y sus roles dentro de la institución dependerán directamente de las características de la misma institución.

Específicamente nos estamos refiriendo a la influencia directa de la cultura organizativa y el clima institucional como factores que afectan la actuación del profesor en la institución.

- c) **Contexto instructivo.** Es en este contexto donde el profesor adquiere mayor protagonismo desde una perspectiva didáctica; por algo es el responsable directo de la creación de un clima social donde la interacción es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje. La calidad de ese clima de hecho se convierte en una variable irrenunciable para la efectividad de la enseñanza. Es más, en esta situación aparecen dos funciones genuinas del profesor: el profesor como instructor y el profesor como organizador. En el primer caso, el profesor planifica la enseñanza, elige los objetivos de aprendizaje, selecciona y secuencia los contenidos, diseña las actividades, elige los medios y recursos,

diseña el sistema de evaluación, etc. En el segundo caso, el profesor realiza toda una serie de actividades relativas a las formas de comportamiento del alumno en clase, a la distribución de los horarios y de los materiales, a las formas de relación del alumno con sus compañeros y consigo mismo, etc. En una palabra es pieza activa de la dinámica del grupo en situación interactiva con todo lo que ello comporta.

2.2.8 El profesor como persona

Stronge (2012) señala que algunos estudios sugieren que la instrucción y los procesos de gestión son la clave para la efectividad, pero en muchas de las respuestas en entrevistas y encuestas acerca de la enseñanza eficaz, enfatizan que las características de un(a) docente efectivo tienen relación con los comportamientos sociales y emocionales, más que con la práctica. Por otra parte, la influencia psicológica del profesor sobre los estudiantes, ha sido relacionada con el rendimiento estudiantil en varios estudios sobre efectividad.

Cuidado y preocupación por los estudiantes. Los profesores efectivos se preocupan por sus estudiantes y lo demuestran, de tal manera, que sus alumnos y alumnas están conscientes de ello. Diversos estudios han explorado que un buen profesor muestra la importancia del cuidado a la vista de profesores y estudiantes. También los supervisores ubican en una mejor clasificación a quienes muestran cuidado y apoyo a los estudiantes.

El cuidado es un término amplio, quizás tanto como la efectividad misma. Un estudio define el cuidado como un acto de sacar lo mejor de cada estudiante a través del apoyo y el cariño. Obviamente, las características del cuidado van más allá de conocer a los estudiantes; incluye cualidades como la paciencia, la confianza, la honestidad y fortaleza. Los atributos específicos que muestra un(a) docente cuidadoso son: saber escuchar, cordialidad, comprensión,

conocimiento de sus estudiantes en forma individual, cercanía, estímulo, y por sobre todo, amor a los niños.

Saber escuchar. La práctica de los profesores efectivos está focalizada en un saber escuchar empático, para demostrar a los estudiantes su preocupación no solo acerca de lo que les sucede en el aula, sino en general en sus vidas. Estos profesores inician una comunicación bidireccional que denota confianza, tacto, honestidad, humildad y cuidado. En el acto de escuchar, estos profesores realmente ponen atención y comprenden lo que los estudiantes dicen. Están dedicados a mejorar la vida de sus estudiantes y demostrar su comprensión a través del cariño, la paciencia, la sencillez. Por otra parte, la investigación indica que niñas y niños quieren ser nutridos con esas actitudes, y valoran a los profesores que son amables, gentiles, y alentadores. En particular, para los estudiantes de primaria, el cariño de un profesor es un signo de cuidado y un importante elemento en la percepción de eficacia.

Comprensión. Los estudiantes tienen una alta valoración de los profesores cuando estos demuestran comprensión por sus preocupaciones y preguntas. Consistentemente, las entrevistas con los estudiantes revelan que desean profesores que escuchen sus argumentos y que los apoyen en la elaboración de sus problemas.

Quieren profesores con los que puedan mantener un mutuo respeto y estén dispuestos a hablar con ellos sobre sus vidas personales y experiencias. A través de un adecuado modo de darse a conocer, los profesores pueden llegar a transformarse en seres humanos a los ojos de los estudiantes. Estar a su disposición y tener una profunda comprensión de ellos, legitima al docente como persona, cuando demuestra, además, una preocupación genuina y empática

hacia ellos.

Conocer a los estudiantes. Los profesores eficaces y preocupados por sus estudiantes los conocen tanto formal como informalmente. Ellos utilizan cada oportunidad, en la escuela y en la comunidad, para mantener las líneas de comunicación abiertas. Muchos actores educativos enfatizan que los profesores efectivos conocen a sus estudiantes de forma individual; no solo conocen el estilo de aprendizaje de cada uno y sus necesidades, sino que también comprenden su personalidad, lo que les gusta y no les gusta, y las situaciones personales que pueden afectar su comportamiento y su rendimiento en la escuela. Los profesores efectivos se preocupan de sus estudiantes, primero como personas y luego como estudiantes, respetando a cada uno en forma individual.

La investigación sobre los profesores preocupados entrega los siguientes puntos importantes:

- Conocen a sus estudiantes y crean relaciones que les ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje.
- Enfatizan consistentemente el cariño por sus estudiantes como un elemento clave para su éxito.
- Crean en el aula un clima cálido y de apoyo, tienden a ser más efectivos con todos los estudiantes.
- Se mantienen al tanto, intencionadamente, sobre aspectos de la cultura de los estudiantes fuera de la escuela.
- Creen verdadera y sinceramente que cada estudiante tiene derecho a tener un(a) docente cuidadoso y competente.
- Están especialmente atentos a respetar debidamente³ la confidencialidad de los temas tratados con sus estudiantes.

- Consideran que la ética del cuidado es tan importante como el aprendizaje para el desarrollo de todo el potencial educativo.

El rol de la equidad y el respeto. Más allá de una demostración de cariño, un profesor eficaz establece buenas relaciones y credibilidad con los estudiantes, enfatizando, modelando y practicando la justicia y el respeto. El respeto y la equidad son identificados como prerequisites de una enseñanza efectiva a los ojos de los estudiantes. De hecho, los estudiantes entrevistados en relación con sus puntos de vista sobre los profesores eficaces, consistentemente dan cuenta de la importancia de la equidad y el respeto en todos los niveles de escolaridad, desde primaria hasta secundaria.

Los elementos de justicia y respeto se destacan en muchos estudios. Las y los estudiantes declaran que los profesores efectivos responden al mal comportamiento en forma individual, más que haciendo responsable a toda la clase por las acciones de un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes. Esos profesores conocen y comprenden los hechos antes de responder a cualquier situación disciplinaria; luego, indican a los estudiantes lo que específicamente hicieron de manera equivocada. Además, les dicen lo que necesitan para hacer bien las cosas. Por otra parte, los estudiantes esperan que los profesores los traten equitativamente –tanto cuando se comportan bien como cuando no lo hacen–, para evitar manifestaciones de favoritismo.

Los profesores efectivos continuamente demuestran respeto y comprensión, junto con equidad, respecto por la etnia, los antecedentes culturales y de género. La percepción de los estudiantes sobre los profesores efectivos, enfatiza la imparcialidad en el trato equitativo con todos los estudiantes. Esperan, por ejemplo, que no permitan que el origen étnico afecte su trato o sus

expectativas frente a ellos.

Las versiones de muchos maestros, sobre las percepciones de equidad en el aula, indican los siguientes puntos clave:

- Los estudiantes asocian el respeto con la equidad, y esperan que los profesores los traten como personas.
- Los estudiantes se dan cuenta de que los profesores efectivos evitan el uso del ridículo, y son capaces de prever situaciones en las que los estudiantes puedan perder el respeto de sus pares.
- Los profesores efectivos realizan una enseñanza en la práctica cotidiana, de la equidad, género y étnica.
- Los estudiantes asocian la equidad y el respeto, con un profesor que es consistente en proporcionar oportunidades para que los estudiantes tengan un input en la sala de clases.
- Los profesores efectivos ofrecen a todos los estudiantes la oportunidad de participar y tener éxito.
- Interacciones sociales con los estudiantes
- Las y los profesores y los estudiantes ocupan mucho tiempo diario interactuando académicamente.
- Sin embargo, la interacción social les da a los profesores la oportunidad para demostrar imparcialidad, cuidado y respeto, lo que ha sido demostrado como un elemento importante en los profesores efectivos.

La capacidad del profesor de relacionarse con los estudiantes para hacer conexiones positivas y afectuosas con ellos, desempeña un papel importante en el cultivo de un ambiente de

aprendizaje positivo y la promoción del rendimiento de los estudiantes.

Los profesores efectivos usan una amplia variedad de estrategias para interactuar con los estudiantes.

Sin embargo, la base de estas interacciones va más allá de las cuatro paredes del aula. De hecho, los estudiantes revelan que los profesores efectivos demuestran interés en la vida de los estudiantes más allá de la sala de clases. Asisten a eventos deportivos, conciertos y otros programas especiales en que participan sus estudiantes y esto es valorado por ellos. Además, los investigadores sostienen que las interacciones sociales constructivas entre profesores y alumnos no solo contribuyen al aprendizaje y los logros, sino que también incrementan la autoestima de los estudiantes y fomentan sus sentimientos de pertenencia a la clase y a la escuela.

Los profesores que son conscientes de su estilo de interactuar con sus estudiantes, son capaces de proporcionar un ambiente de aprendizaje más favorable para todos ellos. A través de la interacción social con los estudiantes, los profesores efectivos son capaces individual, realista y exitosamente de lograr cambios para que cada uno de ellos llegue a tener éxito.

Los aspectos de la enseñanza eficiente relacionados con la interacción social, implican lo siguiente:

- Los profesores efectivos consistentemente se comportan de una manera amistosa y personal, mientras mantienen una adecuada estructura de los roles de profesor y alumno.
- Los profesores efectivos trabajan con los estudiantes, en lugar de hacer las cosas a o para ellos.
- Las interacciones productivas suponen entregar a los estudiantes responsabilidad y respeto; también, tratar a los estudiantes secundarios como personas mayores, cuando sea

apropiado.

- Los profesores que se consideran eficaces permiten que los estudiantes participen en la toma de decisiones.
- Los profesores efectivos ponen atención a lo que los estudiantes tienen que decir.
- Los estudiantes indican que los profesores efectivos pasan más tiempo interactuando y trabajando directamente con ellos, en comparación con los profesores ineficaces.
- Al interactuar con los estudiantes, los profesores efectivos demuestran que se divierten y tienen la voluntad de jugar o participar.

2.2.9 Liderazgo y desempeño docente

Según Chiavenato (2006), el liderazgo no es más que la actividad o proceso de influenciar a la gente para que se empeñe voluntariamente en el logro de los objetivos del grupo, entendiendo por grupo un sector de la organización con intereses afines y propone liderazgo y desempeño docente en tres aspectos, convivencia, gestión escolar y desempeño.

Convivencia. Se promueve un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo. Las relaciones humanas en el aula y en todos los espacios de la escuela se basan en la aceptación en la valoración incondicional de la identidad cultural y los derechos de todos y todas. Se confía en las capacidades de los estudiantes y en sus posibilidades de aprender por encima de cualquier adversidad.

Gestión escolar. El director y el consejo escolar ejercen liderazgo pedagógico y responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de los procesos pedagógicos. Existe una organización escolar en la que participan distintos actores educativos

(directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia y líderes comunitarios), que funciona democráticamente y que centra su accionar en los aprendizajes.

Desempeño. Se denomina desempeño al grado de desenvoltura que una entidad cualquiera tiene con respecto a un fin esperado. Es la manera como alguien o algo trabaja, juzgado por su efectividad. Bien pudiera decirse que cada empresa o sistema empresarial debiera tener su propia medición de desempeño.

2.2.10 Idioma inglés

Según Crystal (2003), el idioma inglés es una lengua de gramática occidental que surgió en los reinos anglosajones de Inglaterra y se extendió hasta el norte. El inglés es el tercer idioma del mundo en número de hablantes que lo tienen como lengua materna (entre 300 y 400 millones de personas), así como el tercero más hablado, por detrás del mandarín y el español, si se cuenta también a quienes lo tienen como segunda lengua, que son 200 millones de personas más.

El inglés, al extender Inglaterra su lengua por todo el mundo (Imperio británico), y al convertirse los Estados Unidos de América en la mayor potencia económica y militar, se ha convertido de facto en la lengua franca de nuestros días.

Pese a la existencia de otras lenguas internacionales y de idiomas artificiales, como el esperanto o interlingua, que pretenden ser lenguas francas más neutrales, el inglés constituye hoy en día el principal idioma de comunicación internacional. Esto se debe al predominio de la civilización dominante, que por lo general no adopta otro idioma, sino que por el contrario, impone el suyo.

Actualmente, existen propuestas para la neutralidad en el uso de una lengua auxiliar. Sin embargo, aparte de los problemas que originaría ponerse de acuerdo en elegir otra lengua, desde el punto de vista económico se perderían grandes cantidades de dinero en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ello se deduce la negativa para adoptar una lengua internacional diferente al inglés por parte de quienes obtienen provecho con este negocio.

2.2.11 ¿Por qué estudiar inglés?

Según el MINEDU (2015), la sociedad de la información y del conocimiento, la globalización de la economía y la cultura y el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología exigen a los ciudadanos enfrentar nuevos escenarios, problemas y desafíos para desarrollarse como persona, para ejercer la ciudadanía global, continuar estudios, trabajar en contextos globales y tener acceso a la información actualizada en tiempo real. Una de estas exigencias es que los ciudadanos debemos ser competentes en el idioma Inglés pues el conocimiento de este idioma permite mejorar la calidad de vida. Podemos afirmar que se trata de la lengua del mundo actual, una gran lengua internacional, una “lingua franca”. Comunicarse en Inglés hoy es una necesidad más, quien no domina esta lengua está en clara desventaja. El idioma Inglés se ha convertido en el idioma global de comunicación por excelencia, uno de los de mayor uso en el mundo.

En el marco del fortalecimiento de la mejora de la educación, en el Perú se busca asegurar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ello, cobra especial importancia la enseñanza del idioma Inglés como herramienta que le brinda al estudiante un abanico de posibilidades como acceso a la información de primera fuente, continuar con sus estudios profesionales y posibilidades laborales en el ámbito nacional e internacional impulsando el uso

de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para la eficaz interacción de los estudiantes y docentes en contextos sociales, culturales y económicos diversos.

Inglés en la Jornada Escolar Completa

Según el MINEDU (2015), en la Jornada Escolar Completa, el área de Inglés propone un nuevo modelo de enseñanza del idioma con cinco horas de estudio semanales, tres (03) de las cuales son presenciales y dos (02) virtuales al que se denomina Modelo Mixto (Blended). En él, la tecnología y el docente funcionan de manera integrada y con roles específicos. En las sesiones “uno a uno” de interacción estudiante- computador/software se interioriza la lengua, y en las sesiones presenciales, el docente dinamiza y propicia el desarrollo de las habilidades lingüísticas de manera integrada.

Esta nueva propuesta se sustenta en los enfoques metodológicos de la enseñanza del idioma Inglés:

- a) **Enfoque comunicativo.** Busca desarrollar la competencia comunicativa, la cual se sustenta en un conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos que el hablante-oyente de una lengua pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación.
- b) **Enfoque centrado en la acción.** Adoptado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Considera a los usuarios y estudiantes como miembros de una sociedad, que deben realizar tareas de manera individual o grupal, empleando sus competencias específicas para obtener un resultado concreto en un determinado contexto.
- c) **Enfoque intercultural.** Adoptado en contextos europeos en un marco curricular coherente entre lengua y cultura, centrado en el aprendizaje de inglés como lengua

extranjera, con conceptos como actitud intercultural, habilidad de interpretar, relacionar, descubrir, interactuar, y conciencia crítica cultural.

- d) **Enfoque en el marco de CALL (Computer Assisted Language Learning).** Sustentado por impulsores de la “tecnología como mediadora”, que conciben que el ambiente virtual de aprendizaje con materiales centrados en el estudiante para que interactúen individualmente, con práctica y repetición frente al computador, en línea, en red física o estación de trabajo, con pizarra digital, móviles y otros. Todo ello constituye una gran ayuda para los profesores que facilitan el aprendizaje de inglés.
- e) **Enfoque neurocientífico.** Se basa en los estudios sobre la forma cómo el cerebro adquiere lenguaje, y según los cuales se configura como un proceso automático subconsciente, por lo que adquirir cualquier lengua sigue un proceso similar al de adquirir la lengua materna. Al respecto, Knowles, en su teoría “Reconocimiento jerárquico y recurrente – RHR”, sostiene que el cerebro reconoce patrones para agrupar y procesar los inputs de lenguaje en fragmentos cada vez mayores, lo que constituye la base para lograr la fluidez oral de una lengua y las competencias de comunicación. La secuencia de aprendizaje es: familiarización – reconocimiento – comprensión – práctica – dominio – revisión – automaticidad.

2.2.12 Competencias lingüísticas

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

- Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando habla despacio y con claridad.
- Comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.
- Plantea y contesta preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
- Utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.
- Escribe postales, cortas sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones.
- Completa formularios con datos personales, por ejemplo su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.

Competencia y capacidades de inglés

| COMPETENCIAS | CAPACIDADES |
|---------------------------|--|
| Comprende textos orales | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la intención del interlocutor. • Infiere el significado de los textos orales. • Discrimina información relevante. • Interpreta el contenido del mensaje escuchado. |
| Se expresa oralmente | <ul style="list-style-type: none"> • Expresa con claridad ideas, sentimientos y hechos. • Interactúa mostrando interés en su interlocutor. • Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. |
| Comprende textos escritos | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la intención del autor. • Infiere el significado de los textos escritos. |

| | |
|-------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Discrimina información relevante y complementaria. • Interpreta el contenido del mensaje leído. |
| Produce textos escritos | <ul style="list-style-type: none"> • Organiza sus ideas de manera coherente según el tipo de texto. • Redacta textos escritos de manera clara y coherente, adecuando el registro a la situación comunicativa. • Elabora textos escritos utilizando la teoría gramatical y el léxico apropiado. |

Aprendizaje esperado de inglés

| COMPETENCIA | CAPACIDAD | INDICADORES |
|---------------------------|--|--|
| Comprende textos orales | Discrimina información relevante. | Completa información específica según lo comprendido. |
| | Infiere el significado de los textos orales. | Deduce el mensaje o significado según lo comprendido. |
| Se expresa oralmente | Expresa con claridad ideas, sentimientos y hechos. | Se hace entender con expresiones breves. |
| | Interactúa mostrando interés en su interlocutor. | Intercambia información oportuna con su interlocutor. |
| | Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. | Hace uso de una correcta pronunciación. |
| Comprende textos escritos | Identifica la intención del autor. | Reconoce la intención del autor en diferentes textos. |
| | Infiere el significado de los textos escritos. | Deduce el mensaje de diferentes textos escritos. |
| Produce textos escritos | Elabora textos escritos utilizando la teoría gramatical y el léxico apropiado. | Utiliza diversas estructuras gramaticales y lexicales según la situación comunicativa. |
| | | |

2.2.13 Estrategias didácticas de enseñanza en inglés

Según Sánchez (2012), las estrategias de enseñanza pueden ser definidas como procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza, puesto que dichas estrategias permiten al sujeto pensar, organizar, retener y recuperar la información a fin de promover aprendizajes significativos. De esta forma, el aprendiz puede planificar, regular y evaluar los procesos de aprendizajes en función a los objetivos planteados en la asignatura.

En este sentido, el uso de estrategias se pueden presentar desde dos perspectivas, desde la perspectiva docente y desde la perspectiva del estudiante, las cuales a pesar de ser aplicadas en forma distinta logran un aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva docente, la aplicación de estrategias abarca desde la facilitación de técnicas de aprendizaje a sus estudiantes, para que los mismos las adquieran como estrategias y puedan aprender a aprender, al tiempo que aplica estrategias de enseñanzas, las cuales les facilitan al docente la enseñanza de los contenidos de la materia que enseña con la finalidad de facilitarle a los educandos el proceso de aprendizaje. Tales como:

a) El método Oral

Titote (1968, citado por Perrenoud, 2004, p.18) nos resume los principios que regulan la enseñanza de idiomas extranjeros en las escuelas Berlitz, especialmente en lo referido a la lengua oral:

- ✓ Nunca hables demasiado: haz que hablen mucho los alumnos.
- ✓ Nunca uses el libro: usa tu propia programación
- ✓ Nunca saltes el orden: sigue tu programa.
- ✓ Nunca vayas demasiado deprisa: sigue el ritmo del alumno.

- ✓ Nunca hables demasiado despacio: habla normalmente.
- ✓ Nunca hables demasiado rápido: habla con naturalidad.
- ✓ Nunca seas impaciente: tómatelo con calma.
- ✓ Nunca traduzcas: demuestra.
- ✓ Nunca expliques: actúa.
- ✓ Nunca hagas un discurso: haz preguntas.
- ✓ Nunca imites errores: corrige
- ✓ Nunca utilices palabras aisladas: usa correcciones.

El método fue muy popular hasta las primeras décadas del siglo XX, y se aplicó con bastante éxito en instituciones de enseñanza privadas donde la instrucción era llevada a cabo por profesores nativos, con bastante uso de la lengua en forma oral, uso de recursos personales y una gran imaginación para la confección de materiales, y las clases eran dirigidas para un número pequeño de alumnos por curso. Sin embargo, su aplicación en escuelas públicas no estuvo exenta de inconvenientes y problemas que a la larga incidió en su paulatino abandono, porque no había suficientes profesores nativos, que tuvieran una competencia lingüística - comunicativa para garantizar el éxito del método. El énfasis en la lengua oral en sus comienzos y la centralidad de la lengua objeto como vehículo de enseñanza son dos grandes avances, pero al ser aplicado ortodoxamente y desconociendo la realidad o el entorno en que se producía la enseñanza llevó inevitablemente a la frustración de profesores y conlleva a buscar nuevas fórmulas que permitan una optimización del proceso.

Precisamente, durante la segunda guerra mundial, ante la necesidad de preparar a soldados para comunicarse con gente nativa en los lugares donde las contingencias del conflicto los llevaban, se desarrolló un método que iba a conocer con el nombre del método del ejército, cuyas siglas en inglés son ASTP por ArmySpecialized Training Method.

b) El método del ejército

Declarada la guerra, los soldados tuvieron la imperiosa necesidad de comunicarse instantáneamente con los habitantes, para ello se tuvo que involucrar a universidades, psicólogos y lingüistas de gran prestigio (Boas Bloomfield y Fries, entre otros) que se abocaron a estructurar las estrategias y técnicas adecuadas de aprendizaje. El gobierno estadounidense solicitó a algunas universidades del país que desarrollaran programas especiales de enseñanza de lenguas extranjeras para el personal militar. La metodología que se tenía entonces para acceder a la comprensión de las lenguas nativas en los Estados Unidos ayudó a consolidar y estructurar el método para aprender el idioma extranjero. Este implicaba una profunda inmersión en el aspecto oral de la lengua, con muchos ejercicios de repetición y sustitución acompañado del empleo del vocabulario para internalizar nuevos hábitos lingüísticos. El plan de clases normalmente consideraba la presentación de diálogos a partir de los cuales se inferían las reglas gramaticales.

El método tuvo tal aceptación (Bowel et al, 1985) y resulta ser el cimiento del método que dominaría el escenario de la enseñanza de idiomas extranjeros, al menos, las décadas de los cincuenta y sesenta.

c) El método audio lingual

Hablar implica la internalización de nuevos hábitos lingüísticos y no la memorización de reglas gramaticales. Por lo tanto, aprender una lengua extranjera significa adquirir nuevos hábitos a través de la práctica repetitiva intensa y sistemática. El aprendizaje está basado en diálogos sencillos que contienen vocabulario y estructuras básicas. Estos son aprendidos a

través de un proceso de mímica y memorización, viendo, escuchando y repitiendo en forma grupal y/o individual.

Según Skinner (Bowel et al, 1985), todo comportamiento verbal implica una relación entre los estímulos que la provocan (E-R), en que las respuestas verbales son una reacción a los estímulos que la provocan. El refuerzo oral continuo elimina las respuestas inadecuadas y enfatiza la forma escrita.

A fines de los años cincuenta, Noan Chomsky publica su libro *Syntactic Structures* en que sienta las bases para una profunda transformación en los estudios lingüísticos y en los nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas extranjeras. Rechaza categóricamente la descripción del estructuralismo y teoría conductista en la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos, toda vez que sostiene que la lengua implica creación y generación de nuevas oraciones sobre la base de la aplicación de reglas de gran abstracción y complejidad.

La presión de las condiciones cambiantes de la sociedad, sumado a la experiencia e intuición de los mismos profesores, influye para que un nuevo enfoque aparezca en escena con mucho éxito y aceptación de la comunidad y con perspectivas de dominar el escenario durante mucho tiempo.

2.2.14 Tendencias de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según Bowel et al (1985), las corrientes psicológicas contemporáneas dominantes en el siglo XX, dígase conductismo, cognitivismo y humanismo, así como el desarrollo de la lingüística han influido en el sistema de principios y categorías de los métodos y los enfoques surgidos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza y

el aprendizaje de lenguas extranjeras, se agrupan en tres tendencias: la conductista, la cognitivista y la interactiva.

Se infiere, a través del rastreo bibliográfico, que esta clasificación responde a corrientes psicológicas contemporáneas, por lo que el autor identifica una cuarta tendencia, a partir del estudio crítico, a la cual se adhiere y utiliza como fundamento teórico de la estrategia didáctica desarrolladora que propone.

A) Tendencia conductista

Esta tendencia sobre la enseñanza de lenguas extranjeras está basada en la corriente psicológica conductista. Sus postulados lingüísticos se basan en la lingüística estructural norteamericana y británica.

El rasgo distintivo de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras agrupados en la tendencia conductista es la fórmula estímulo-respuesta-reforzamiento.

Que entre sus características están: dar una secuencia a las unidades, siguiendo solamente como principio la complejidad gramatical; prestar más atención a la estructura y a la forma que al significado; demandar la memorización de diálogos basados en estructuras gramaticales; no considerar necesaria la contextualización de los elementos lingüísticos; basar el aprendizaje en aprender estructuras, sonidos y palabras; lograr la perfección en el uso del idioma, incluyendo una pronunciación igual a la del nativo; utilizar la ejercitación como técnica principal; evitar las explicaciones gramaticales; dar paso a las actividades comunicativas después de un largo proceso de ejercitación; prohibir el uso de la lengua materna y la traducción en las etapas tempranas; trabajar la lectura y la escritura después que

exista una perfección en la habilidades orales; tener como objetivo deseado la competencia lingüística; controlar y evitar por todos los medios entrar en conflictos con la teoría; considerar la lengua como hábito, por lo que los errores tienen que ser prevenidos a cualquier costo; lograr como meta la precisión; lograr la interacción del alumno con el sistema lingüístico, presentado a través de medios técnicos audiovisuales y de materiales controlados y determinar lo que el alumno va a usar.

Todo este proceder metodológico hace un uso excesivo y extensivo de la imitación, hasta el nivel de obviar la creatividad, la espontaneidad y la independencia del alumno. Para tal fin, se diseñaron los laboratorios de lenguas y la enseñanza programada; sin embargo, los resultados no han sido todo lo satisfactorio que se esperaban.

Los ejemplos clásicos que responden a esta concepción son el enfoque oral y el audio-lingual, que pertenecen al grupo de métodos estructuralistas.

La limitación fundamental de las investigaciones estructuralistas estuvo en que sus estudios "no daban cuenta de los procesos cognitivos, ni de la interacción, o a las estructuras sociales". El método de análisis estructural del lenguaje, estuvo centrado en la caracterización de las unidades de cada uno de los niveles que conforman su complejo sistema, desvinculado de la cognición y la sociedad.

Por tales razones, se considera que las principales insuficiencias de esta tendencia, se centran en obviar la racionalidad humana, pues no consideran los procesos mentales que intervienen en la comunicación; en no considerar lo afectivo-volitivo como parte del proceso de comunicación, y en ver al ser humano como un ente que se adapta al ambiente incapaz de transformarlo.

B) Tendencia cognitiva

La tendencia cognitivista, también conocida por mentalista, tiene su base en la corriente psicológica contemporánea cognitivista, que surge en la década de 1950 en los EE.UU., como respuesta al conductismo.

Las concepciones pedagógicas derivadas de la corriente psicológica cognitivista, fueron llevadas al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras con gran éxito. Como ejemplos de estas ideas están el método cognitivo y el enfoque comunicativo, que enfatizan los procesos cognitivos al aprender una lengua extranjera.

Las diferentes versiones del enfoque comunicativo se caracterizan por determinar la secuencia de las unidades a partir del contenido, la función y el significado que sean de interés para comunicar algo; usar diálogos que giren alrededor de funciones comunicativas, sin tener que ser necesariamente memorizados; considerar la contextualización como premisa básica; lograr una comunicación efectiva; utilizar la ejercitación, como algo periférico; lograr una pronunciación comprensible; usar cualquier recurso a partir de la edad y de los intereses de los alumnos; estimular los intentos por comunicarse desde el mismo comienzo; hacer un uso juicioso de la lengua materna; usar la traducción cuando sea necesario y beneficioso; comenzar la lectura y la escritura desde el primer día; aprender las estructuras lingüísticas que sean objeto de aprendizaje a través del proceso de lucha por comunicarse; tener la competencia comunicativa como la meta a alcanzar; ayudar a los alumnos de cualquier manera, de forma tal que los motive a trabajar con la lengua; considerar el ensayo y el error como proceso que le permita a los alumnos crear su propia lengua; considerar el lenguaje fluido y aceptable como la meta principal; la precisión no puede juzgarse en abstracto, sino en

contexto; lograr una interacción entre los propios alumnos a través del trabajo en parejas y en equipos y; finalmente, lograr una motivación intrínseca a partir de lo que se quiera comunicar en la lengua.

Como insuficiencias de esta tendencia, se considera que se sobrevalora el aspecto cognitivo y se le resta importancia a la esfera afectivo-volitiva, las cuales deben estar presentes de forma balanceada y armónica en el proceso de formación de la personalidad y en el propio proceso de la comunicación humana que es, en primer, y quizás único lugar, un proceso estrictamente motivado y, por lo tanto, afectivamente determinado. Por otra parte, los procesos mentales son predominantemente estudiados desde el punto de vista biológico, obviando un tanto el carácter social del aprendizaje y de la comunicación.

C) Tendencia interactiva

Esta tendencia, como las anteriores, tuvo su base en la corriente psicológica humanista, por lo que también es conocida como tendencia humanista de enseñanza de lenguas extranjeras.

Estas ideas han sido llevadas a la enseñanza de lenguas extranjeras a través de los enfoques procedimentales y otros métodos menos difundidos (la sugestopedia, la vía silente, el de respuesta física total y el de aprendizaje de lenguas en comunidad), en los que se realza el aspecto afectivo-volitivo. Esta tendencia considera, que en la planificación del proceso de aprendizaje los aspectos más importantes son las actividades y los roles de los alumnos en lugar del contenido, por lo que no se parte de objetivos previamente preestablecidos, planteándose un cambio de énfasis de la materia a enseñar al proceso de aprendizaje, considera Cerezal.

Como crítica a esta forma de aprendizaje de lenguas extranjeras, el autor considera que se minimiza el papel de los docentes y de la institución escolar, restándole importancia a la función educativa del maestro y al papel social de la escuela en la formación de una personalidad integral y autodeterminada. Por otro lado, la comunicación no se aborda como un proceso integral, ya que las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa no se trabajan como un sistema interrelacionado y balanceado.

D) Tendencia interactiva

Por la trascendencia de esta tendencia para la elaboración de la estrategia didáctica desarrolladora, se hace un análisis más exhaustivo de sus rasgos distintivos.

Esta cuarta tendencia, también tiene su raíz en una corriente psicológica contemporánea: el enfoque histórico-cultural, surgido en la antigua URSS con los trabajos del destacado psicólogo Lev S. Vygotsky en la década de 1930 y enriquecida posteriormente por sus seguidores.

Para su análisis se partía de las perspectivas filosófica, sociológica, psicológica, lingüística, pedagógica y didáctica.

D.1. Perspectiva filosófica

Tiene como base el materialismo-dialéctico. Enfoca la comunicación como una actividad humana. Concibe el dominio del idioma extranjero como una actividad, que le permite al sujeto gozar de una vida más plena, al ampliarle su universo cultural, contribuyendo a una personalidad más integral.

D.2. Perspectiva sociológica

Considera la relación educación-sociedad.

En la dimensión individual, están presentes los sujetos portadores de la acción educativa, la escuela juega un papel de primer orden para desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos, junto a la familia y a la comunidad.

En la dimensión social, el nivel microsocioal es de suma importancia porque en él, se establecen las relaciones entre los diferentes protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: maestro-grupo, maestro-alumno, alumno- alumno y alumno-grupo.

Se considera la educación como mediadora entre el hombre y la cultura, para promover un amplio espectro de conocimientos en las diferentes áreas del saber.

D.3. Perspectiva psicológica

Se basa en el enfoque materialista - dialéctico de la psiquis humana, en particular, en la aplicación del Enfoque histórico-cultural.

D.4. Perspectiva lingüística

Se parte de que el idioma extranjero es una vía para expresar ideas, emociones, sentimientos y, sirva a la vez, para la regulación de la personalidad.

Se concibe la competencia comunicativa en la lengua extranjera como proceso integral de la actividad humana, donde las funciones comunicativas son formas concretas que permiten el proceso de apropiación de la lengua extranjera, y el contexto como condición para que se produzca dicho proceso.

D.5. Perspectiva pedagógica

Se asume una Pedagogía humanista socialista, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en que la clase de lengua extranjera debe garantizar la justicia y la igualdad sociales desde esos propios procesos.

Se parte de un proceso pedagógico que garantice la atención a la individualidad y a la diversidad.

Se concibe la comunicación como actividad que tiene presente lo afectivo y lo cognitivo.

D.6. Perspectiva didáctica

Se erige sobre un conjunto de exigencias didácticas, tales como:

Estructurar el proceso a partir del protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad.

Orientar al alumno hacia la búsqueda activa del conocimiento, mediante un sistema de actividades que propicien la búsqueda y exploración del conocimiento desde posiciones reflexivas, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.

Partir del diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno. Atender a las diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.

Estimular la formación de conceptos, y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.

Orientar la motivación hacia la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo.

Desarrollar formas de actividad y comunicación que permitan favorecer el desarrollo individual, logrando una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.

Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.

Considerar la competencia comunicativa integral y sus dimensiones, las funciones comunicativas y el contexto como objetivos rectores de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, en un marco donde la comunicación en esta lengua extranjera sirva, también, como medio.

Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación, para reforzar la labor instructiva y educativa del maestro y la independencia cognoscitiva y estratégica del alumno.

Tiene en cuenta la orientación práctica de los objetivos, hacia las habilidades lingüísticas fundamentales: audición, expresión oral, lectura y escritura, y hacia los procesos autorreguladores de la personalidad.

Considera el principio de la funcionalidad como criterio rector para la selección del contenido de la competencia comunicativa integral.

Reconoce la primacía del lenguaje oral, al aprender la lengua extranjera.

Parte de la división de la enseñanza en etapas claramente diferenciadas y la consecuente disposición concéntrica del material.

Considera la presentación temático-situacional del material didáctico.

Considera los procesos de vacío de información, selección y retroalimentación.

Considerar los errores como proceso lógico del aprendizaje.

Como limitaciones fundamentales para la puesta en práctica de esta tendencia, se encuentran el insuficiente conocimiento por los docentes de las concepciones que la fundamentan y la poca experiencia en su aplicación práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.2.15 Aprendizaje por competencias

Farro (2006) menciona que dentro de los contenidos curriculares, tenemos aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

El aspecto conceptual está basado en el pensamiento crítico, creativo y teórico (saber). Versa sobre la aplicación de conceptos, hechos, datos, principios, leyes y teorías.

El aspecto actitudinal está basado en la toma de decisiones de carácter reflexivo con actitud ética (saber ser). Versa sobre valores, actitudes y normas.

El aspecto procedimental está basado en la manipulación, praxis y automatización de habilidades, técnicas y estrategias (saber hacer).

A. Habilidad

Alcázar (2001, p.127) señala que “La habilidad es la capacidad y disposición potencial para realizar tareas. Implica el dominio de procesos mentales que capacitan al individuo para actuar con facilidad y rapidez en la resolución eficaz de los problemas”.

Existen diversos tipos de habilidades tales como:

1. Psicomotrices. Con respuestas motoras (visuales, auditivas, kinestésicos recibidos a través de los sentidos); están encaminadas al logro de la pericia en el manejo de instrumentos que hacen más eficientes las tareas profesionales.

2. Cognitivas. Conjunto de representaciones y procesos a través de los cuales se adquieren y utilizan conocimientos, pudiendo clasificarse en:

a. Básicas. Como la observación, discriminación, comparación, clasificación, análisis, síntesis, etc.

b. De orden superior. Con capacidad organizativa (plantear metas, establecer prioridades), toma de decisiones (plantear y evaluar alternativas), criticidad (realizar interferencias), creatividad (buscar resultados originales, significativos y apropiados para el problema) solución de problemas (analizar y evaluar alternativas); requieren de procesos mentales específicos la observación, discriminación, comparación, clasificación, análisis, síntesis, etc.

3. Metacognitivas. Capacidad para conocer y controlar la productividad de nuestro pensamiento, lo cual implica la toma de conciencia (reflexión), fijación de objetivos (autocontrol). La retroalimentación permite a la meta cognición alimentarse a partir de los efectos que produce.

4. Sociales. Tiene que ver con la relación interpersonal, capacidad de trabajar en equipo, manejar conflictos y motivar a otros.

2.2.16 Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias son operaciones mentales empleados para facilitar la adquisición de conocimientos, comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje. Su uso es para generalizar información y solucionar problemas.

Díaz y Luke (citado por Hernández, M.1997) definen las estrategias de aprendizaje como el conjunto de pasos y habilidades que un alumno posee y emplea para aprender, recordar y utilizar la información.

Rod (citado por Hdez.M, 1997) definió las estrategias de aprendizaje como "procesos mentales que los aprendices dirigen para aprender la lengua de llegada".

O'Malley y Chamot (1990, p. 75) las definen como "Medios que los aprendices parecen emplear para mejorar la eficiencia en el aprendizaje"

Monereo (1997, p. 35) define las estrategias de aprendizajes como "Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción".

Oxford (1990, p.8) las define como "acciones específicas, conductas, pasos o técnicas que los aprendices emplean intencionalmente para mejorar su avance, para hacer más rápido y fácil el aprendizaje".

Monereo (1998) propone algunas estrategias para favorecer la motivación en el estudiante:

- Conocer al estudiante y su interacción con el grupo.
- Explorar sus motivaciones para relacionarlas con el aprendizaje.
- Relacionar las experiencias de los estudiantes con el contexto en que viven.
- Formular objetivos vinculados con los intereses de los estudiantes para que perciban su importancia y comprendan en qué dirección caminan.
- Valorar su deseo de aprender, mantenerles informados sobre sus avances, habilidades, sus dificultades y orientarles para mejorarlas o superarlas.
- Crear un clima de confianza, participación y respeto en el grupo.
- Fomentar la iniciativa, creatividad y cooperación.
- Planificar las secuelas de aprendizaje y actividades prácticas vinculadas a la realidad socio-laboral.
- Pedir y valorar resultados.

Herzberg, Argyres y Maslow (1986) señalan cuatro factores de la comunicación y aprendizaje: habilidades, actitudes, niveles de conocimientos y sistemas socioculturales, que desembocan en potencialidades cognositivista, operativas y afectivas para alcanzar finalidades organizacionales. Debido a la influencia del docente en el estudiante, se hace necesario plantear estrategias de capacitación permanente, actualizada y con prospectiva, para la calidad y excelencia en pro del alumnado.

Un sistema de enseñanza tiene dos componentes básicos:

a) Un sistema de instrucción. Que tiene que ver con la delimitación de metas institucionales de capacitación.

b) Un sistema de contenidos. Se refiere a todos los contenidos que se pretenden dar al estudiante, los cuales están organizados de acuerdo a su importancia, su generalidad o su secuencia de desarrollo, dependiendo de los propósitos específicos de enseñanza.

Andreonio (1975) señala que desde diferentes perspectivas psicológicas, al docente se le ha asignado el de transmitir conocimientos, el de animador, el de supervisor, guía del proceso de aprendizaje, el de investigador. Las condiciones que le permiten el logro de aprendizaje significativo, requieren de varias condiciones, la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, depende también de la disposición (motivación y actitud) de este por aprender, así como los materiales o contenidos de aprendizaje con significado lógico.

El enfoque cognitivo del aprendizaje se orienta a explicar sobre la importancia de las estrategias de aprendizaje y los efectos que producen cuando los sujetos son instruidos en su funcionamiento tienen importantes implicaciones tanto para las teorías psicológicas como para las prácticas educativas.

La finalidad de la enseñanza estratégica es estimular en los alumnos además del aprendizaje.

2.2.17 Evaluación

Al margen de los diversos tipos y de los objetivos con que pueda efectuar la evaluación, para valorar la capacidad de expresión escrita, hay que considerar dos aspectos complementarios y relacionados: el producto escrito, o los textos que un individuo sea capaz de redactar, y el proceso de composición, o el método de trabajo y las estrategias que utiliza para producirlos. La tradición escolar se ha centrado casi exclusivamente en el primer aspecto, pero el segundo, según todo lo que se ha apuntado no es menos importante.

Evaluación del producto. La técnica más conocida y utilizada para valorar la calidad del producto escrito es la prueba de expresión, donde el alumno tiene que redactar un texto o más. Habitualmente, esta prueba o examen se realiza con poca preparación por parte de los maestros y alumnos; así, se suele resolver el tema con una instrucción del tipo: “Escribe una redacción de una página o bien escribe una carta explicando qué has hecho este verano”.

Pero para iniciar una prueba de este tipo, que sea válida y fiable, hay que tener en cuenta los aspectos siguientes, ordenados de forma lógica: objetivos, ejercicio y tipo de texto de la prueba, criterios de éxito y baremos, y sistema de corrección.

Objetivos. Describen los aspectos concretos que se quieren valorar. Como hemos visto, la habilidad de la expresión escrita incluye una gama variadísima de conceptos, procedimientos y actitudes que intervienen de manera más o menos activa en cada acto de escritura. Pretender evaluarlos todos al mismo tiempo y conjuntamente, es arriesgado, ya que causa desviación (pérdida de la objetividad) e invalidez (es decir, se acaban evaluando puntos distintos a los previstos inicialmente). Es mejor escoger unos pocos objetivos selectivos, que respondan a los contenidos del curso y a los intereses de la evaluación, y elaborar una prueba adecuada.

Prueba: ejercicio y tipo de texto

Con los objetivos escogidos y formulados, el paso siguiente es seleccionar el ejercicio apropiado para valorar estos aspectos. La didáctica nos ofrece un amplio abanico de técnicas de evaluación: dictado, redacción, llenar espacios en blanco, texto comunicativo, hacer resúmenes, etc. Cada técnica insiste especialmente en unos puntos, y, por lo tanto, es adecuada para unos objetivos concretos. Por ejemplo, el dictado es un ejercicio que exige comprensión oral y transcripción escrita, de manera que es muy útil para valorar la ortografía, pero, en

cambio, no es ninguna actividad real de expresión, y de ninguna manera puede evaluar los restantes objetivos señalados anteriormente.

La técnica más válida y global para evaluar la capacidad de expresión es la redacción de un texto completo. En este caso, es importante definir con precisión las características del escrito que se pide: tipo (descripción, carta, diálogo, etc.), extensión (en número de palabras), destinatario, propósito, tema, etc.

Criterios de éxito y baremo de puntuación

Con la prueba elaborada, y antes de pasarla a los alumnos, conviene diseñar el baremo de la puntuación y los criterios que se aplicarán en la corrección. Los criterios de éxito son el conjunto de aspectos lingüísticos o comunicativos que tiene que conseguir el escrito para considerarse aceptable. El baremo de la puntuación es el valor que se da a cada aspecto, con valor numérico.

Sistema de corrección

La corrección de la prueba consiste en aplicar el baremo de bandas preestablecido. Si se trata de unas bandas analíticas, hay que repasar punto por punto el baremo e ir retando los aspectos deficientes. En el apartado gramatical, se marcan las incorrecciones, se suman y se aplica la tabla de puntos. La franja de variación es la más subjetiva, y depende de una valoración global del texto el punto de vista.

Desde el punto de vista pedagógico, Scriven (1967) señaló que los objetivos de la evaluación son invariables, consistiendo en asignar mérito o valor a un producto, proceso o actividad. En los últimos años, se ha criticado el rumbo imparable hacia la medición (assessment) que la

evaluación estaba tomando para redirigirla hacia objetivos racionales y formativos, hacia la auténtica evaluación (evaluation). Así, si prestamos atención a las consecuencias de la evaluación, Stufflebeam y Shinkfield (1989, p. 183) la definen como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, pertinentes para cambiar y perfeccionar el programa educativo. Si el objetivo es el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente para el área de lengua y literatura, Mendoza y Cols. (1996, p. 406) señalan que:

La evaluación es proceso para detectar y hallar soluciones válidas a las cuestiones problemáticas (eficacia metodológica, dificultades específicas de la materia, deficiencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos), mediante el análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos obtenidos de la observación, entrevistas, controles y pruebas específicas, de manera que se ayude al alumno en el dominio de su capacidad y habilidad para la comunicación.

Una evaluación intuitiva al concepto de evaluación

La primera acepción de “evaluar” dictada por la RAE señala el valor de una cosa. Se debe considerar que evaluar en educación no es lo mismo que evaluar la calidad de un coche o juzgar el valor literario de una novela. Debemos hacernos una serie de preguntas: ¿Quién evalúa? ¿Qué evaluar? ¿Cómo y con qué medio lo haremos? ¿Para qué? ¿Cuándo?; pero también, ¿Qué pasa después? ¿Qué hacemos con los resultados? ¿Qué consecuencias tiene todo ello? En un trabajo anterior, (Briz, 1998, p. 117) proponía algunos rasgos para un modelo de evaluación que daban algunas respuestas.

-Ser formativo y humano: que sirva para ayudar a nuestros alumnos individualmente, y para mejorar nuestra tarea docente, nuestro colegio, etc.

-Ser flexible y abierto: que sea capaz de seleccionar los instrumentos de evaluación adecuados a la situación y a la persona que evaluamos, sin encerrarse en una única perspectiva y renovándose paulatinamente.

-Ser fundamentado, sistemático y reflexivo: que la evaluación se realice con arreglo a una planificación y unas bases teóricas, preferentemente eclécticas, tamizadas por la prudencia e inteligencia del evaluador.

-Ser global: que atienda a toda la riqueza de dimensiones del lenguaje, receptivas, creativas y reflexivas; lingüísticas y comunicativas; teóricas y prácticas.

-Ser ético, crítico y ecológico: que conozca, respete y potencie el ámbito cultural y lingüístico del alumno, a la vez que le permita actuar responsable y críticamente ante el medio.

-Ser democrático y participativo: que tenga en cuenta los intereses y necesidades de todos los participantes, el alumno, la familia, la coordinación con otros profesores o expertos, con la comunidad educativa, etc.

Esta propuesta, aunque todavía era más bien intuitiva, daba alguna solución a las preguntas que nos planteamos:

-¿Quién evalúa? Todos debemos participar en la evaluación, ya que en una sociedad democrática no hay súbditos, sino ciudadanos que tienen derecho a la información y la participación. Ninguna actividad está excluida de los derechos y deberes cívicos. Además,

como veremos, la participación es algo muy positivo en la autonomía, motivación y responsabilización de profesores y alumnos.

-¿Qué evaluar? Todos los conocimientos y habilidades relevantes de una forma global y también de cada componente específico.

-¿Cómo y con qué medios lo haremos? De forma sistemática, fundamentada, reflexiva e inteligente y con los instrumentos apropiados, combinando instrumentos de índole cuantitativa y cualitativa.

-¿Para qué? Para valorarlo todo, la cantidad y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, pero sobre todo, la cantidad y calidad de la enseñanza y el aprendizaje, para mejorar, formar personas y profesionales competentes, ayudar a los profesores y los alumnos.

-¿Cuándo? Antes, al principio, durante, al final y después, ya que la función educativa de la evaluación así lo requiere.

-¿Qué pasa después?, ¿qué hacemos con los resultados?, ¿qué consecuencias tiene todo ello? La evaluación tiene que ser humana, atender a las características de los alumnos, ser responsable, pero también honesta y transparente. Ha de perfeccionarse y reajustarse progresivamente.

Todos estos criterios conforman una concepción determinada de la evaluación todavía muy general, que es preciso concretar algo más. La primera idea que hay que resaltar es la de “complejidad”. Son muchas las variables y requisitos que requiere una evaluación adecuada. Así, consideramos que quizás un rasgo esencial de la “buena evaluación” es la coherencia, la relación armónica y solidaria entre elementos, partes y fases que la componen en sí misma, pero también la conexión y coordinación con el tipo de objeto, contexto o personas a las que

se aplica (coches, novelas, personas, etc.); es decir, se requiere tanto coherencia interna como externa.

Evaluación coherente

A partir del marco teórico planteado, parece razonable establecer un modelo de evaluación coherente que nos permita resolver el problema, de evaluar de forma adecuada y eficaz las habilidades lingüísticas. Desde nuestro punto de vista, un rasgo principal que debe contener la evaluación es el de coherencia, considerando la complejidad del proceso didáctico evaluador cuya naturaleza es claramente comunicativa. Así, la evaluación es un acto o secuencia de actos de comunicación de naturaleza reguladora (controlamos, valoramos y dirigimos nuestra conducta o la de otros, como alumnos o como profesores) en la que se produce un proceso consciente y sistemático de transferencia de información sobre el contexto material (objetos, materiales, métodos, etc.) y humano de la educación (procesos y productos de la enseñanza y el aprendizaje), mediante instrumentos y formas variadas de observación y recolección o registro de datos, asociado a un proceso de asignación de significado mediante procesos de análisis e interpretación rigurosa de los datos disponibles. Todo ello con el objetivo de llegar a un juicio de valor fundado sobre cualquier elemento interviniente en el proceso (los alumnos, la ley, los profesores, los programas, etc.), dando lugar a unas consecuencias (conseguir el objetivo de toda la vida: ser maestro, una injusticia, al suspender a un alumno que se ha esforzado; dar el título de médico a un inepto) y permitiendo a su vez la toma de decisiones de muy distinta naturaleza (perfeccionar el proceso, suspender al alumno, dar un título, hacer una adaptación curricular), etc.

Es preciso desarrollar, desde nuestro punto de vista, un tipo de evaluación coherente que podamos definir como aquella modalidad de evaluación en la que se produce una planificación consciente y sistemática del proceso evaluador en el marco de una estructura definida por una concepción ideológica, ética y curricular, con unos objetivos y funciones determinados que se desarrollan a lo largo del tiempo en un contexto concreto, en virtud de la cual es preciso seleccionar y coordinar las estrategias, los medios e instrumentos necesarios.

La evaluación coherente exige de inmediato evaluar la propia evaluación (metaevaluación). Por otro lado, ningún instrumento de evaluación puede ser inicialmente descartado, ya que puede tener sentido para un objetivo evaluador en un contexto determinado. Además, es poco probable encontrar un instrumento universal que sirva para conseguir cualquier objetivo en cualquier contexto. Como señala Álvarez (1999, p. 92):

La coherencia y la cohesión de un programa, de un método de enseñanza o de unas prácticas de evaluación determinadas se podrán juzgar a la luz de la coherencia y la cohesión que estos elementos guardan en el marco conceptual de referencia. Las incoherencias, por el contrario, podrán explicarse por la ruptura y el distanciamiento entre estas partes.

La necesidad de coherencia es asumida por las aportaciones didácticas actuales para el área de lengua y literatura. Así, Lomas y Osoro (1990, p. 178) señalan que: "...las decisiones relativas a la evaluación deben mantener la misma exigencia de coherencia con las concepciones y fines generales de la disciplina que reclamábamos para otros elementos del currículo...". También Mendoza y Cols. (1996, p. 395) defienden que tiene que haber una coherencia entre metodología y evaluación, sin olvidar que lo que cuenta en la enseñanza es lo que se evalúa:

“Hay que ser consciente de que el tipo de evaluación que se aplica condiciona la funcionalidad de todo proceso anterior de enseñanza/aprendizaje, y no a la inversa”.

Destacaremos, finalmente, el trabajo de Pascual (2000, p. 218) sobre necesidades del profesorado de lengua en el que, tras un minucioso estudio, llega a la conclusión que compartimos plenamente, de que “es preciso un cambio profundo y urgente en la cultura evaluativa actualmente dominante en nuestra área, en la que tenga cabida un planteamiento de la evaluación de carácter formativo, funcional y comunicativo, coherente con el enfoque didáctico adoptado en la enseñanza de la lengua”.

La evaluación como proceso de cohesión

La evaluación es un proceso enmarcado en otro proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos coordinados y de naturaleza compleja. Para ser coherente requiere tener en cuenta una serie de parámetros o indicadores, que nos permitan llevar adelante un plan o diseño global de evaluación o juzgar su adecuación.

1. Coherencia global. La evaluación es coherente si a partir de unas concepciones educativas y éticas planifica, dirige y coordina toda la información para dar lugar a un sistema estructurado, transparente y justo para todos.

2. Coherencia curricular. La evaluación es coherente si tiene en cuenta simultáneamente los elementos del currículo y su aplicación real en el aula: objetivos, contenidos y actividades realizadas.

3. Coherencia temporal. La evaluación debe desarrollarse en el tiempo, es preciso realizar una evaluación previa que nos permita iniciar el curso con unos criterios predefinidos; una

evaluación inicial a fin de ajustar el programa a las características de los alumnos; una evaluación procesual y continua que regule el proceso de enseñanza y aprendizaje y una evaluación final que permita valorar la calidad de los resultados y tomar las decisiones pertinentes.

4. Coherencia contextual. La evaluación ha de ser coherente con la complejidad contextual en que se desarrolla: contexto profesional, escolar, extraescolar y humano.

5. Coherencia social. La evaluación es coherente si es compartida, consensuada y surge del acuerdo, si establece cauces de participación apropiados y auténticos de todas las personas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6. Coherencia funcional. La evaluación es coherente si tiene en cuenta las funciones necesarias (social y pedagógica) que debe desempeñar en relación con los objetivos educativos en un contexto determinado. Debe perfeccionarse para atender de forma equilibrada y razonable tanto a las exigencias razonables de competencia que la sociedad demanda como a la formación humana e integral del alumno.

7. Coherencia instrumental o metodológica. La evaluación es coherente si selecciona aquellos medios e instrumentos amplios y variados, cuantitativos y cualitativos, que permitan cumplir las funciones requeridas.

La evaluación coherente de las habilidades lingüísticas

Las habilidades lingüísticas presentan unas características que las hacen resistirse ante las pautas convencionales de evaluación. La evaluación del discurso oral y escrito, de las macro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) nos plantea tres escollos que es preciso afrontar.

El primero es concretar la naturaleza del objeto, es decir, qué evaluar: al hablar hacemos muchas cosas como mover las manos, pronunciar sonidos, construir frases, elegir unas palabras o convencer a quien nos escucha. Debemos decidir qué es importante, qué hay que evaluar para cada tipo de discurso o un alumno determinado. En segundo lugar, es preciso plantear una estructura de evaluación coherente que oriente nuestra acción de una manera autónoma, pero consciente, fundamentada y racional. En tercer lugar, considerando el objeto y la estructura: cómo hacerlo, con qué medios podemos contar. Ello supone analizar los recursos e instrumentos de evaluación actualmente disponibles o construir otros nuevos que nos permitan realizar tal tarea.

3.2.12. Los instrumentos de evaluación

La evaluación de las habilidades lingüísticas en el marco de un enfoque comunicativo requiere cumplir los criterios de coherencia: debe enmarcarse en una concepción ideológica, ética y curricular; coordinarse con los formantes del currículo, desarrollarse en el marco temporal; atender a las características contextuales (en particular, de los alumnos); fomentar la participación; debe estar dirigida a valorar los resultados, pero predominantemente ser formativa; configurando en definitiva un sistema coherente, global y consciente de la acción evaluadora. Es preciso evaluar los conocimientos teóricos (el saber), pero sobre todo el desarrollo de habilidades prácticas (saber hacer): expresivas (hablar y escribir), reflexivas (juzgar y revisar los textos propios o ajenos) y receptivas (escuchar y leer), en textos orales y escritos. La calidad de un programa puede medirse en términos de capacidades discursivas de uso, recepción y reflexión, contrastando el nivel de los alumnos antes y después de la aplicación didáctica.

La evaluación de la actuación, de las habilidades requiere la observación directa o indirecta de muestras del lenguaje oral o escrito. Las situaciones de observación pueden ser numerosas:

- **Situaciones de comunicación oral.** Observación directa de habilidades y conductas, debidamente seleccionadas con arreglo al contexto escolar y curricular, en situaciones de comunicación habituales, ya sean informales o de lenguaje espontáneo en clase, de interacción con el profesor, en trabajo de grupo, en el patio, etc. O en situaciones más o menos formales como: coloquio, dramatización y teatro, recitación, exposición, narración, etc. Las mismas actividades pueden evaluarse indirectamente mediante anecdotarios, grabaciones, transcripción de los textos orales, aplicación de escalas y listas de control, etc.
- **Situaciones de comunicación escrita.** Observación directa del alumno en contextos individuales y grupales de lectura, comprensión lectora, ortografía, expresión escrita, etc. observando las conductas durante el proceso. Observación indirecta de los textos y cuadernos del alumno, de la resolución de las tareas, etc.

El evaluador debe desarrollar la capacidad de observación, y además de utilizar en determinadas circunstancias la evaluación cuantitativa, debe también atender a la evaluación cualitativa. Además de mediciones precisas, debemos utilizar el “ojo crítico e ilustrado” del experto. Eisner (1998, p. 121) señala al respecto que:

Para esta forma de indagación cualitativa llamada crítica educativa, es vital la evaluación de lo que se ve. A diferencia del llamado observador distante, quien, en cierto modo, solo es competente en la descripción, los críticos educativos tienen también la tarea de valorar. La razón para llevar a cabo esta función es clara. Describir el trabajo de los estudiantes, o los procesos de la vida en el aula, sin ser

capaz de determinar si este trabajo o estos procesos son mal educadores, no educativos o contribuyen a un estado de enfermedad educativa.

Tipos de pruebas e instrumentos

Es preciso, pues, seleccionar aquellos instrumentos que sean apropiados, con lo que podemos valorar la mayor parte de las destrezas:

- **Pruebas orales o escritas.** Pueden ser utilizadas para las habilidades receptivas (comprensión oral o escrita) mediante formas muy variadas: cuestionarios, mapas conceptuales, resúmenes, comentarios, etc. Permiten mediante una atención adecuada analizar la evolución del alumno, el logro de los objetivos en relación con su capacidad.
- **Bandas, listas, parrillas o taxonomías descriptivas.** (Mendoza y otros, 1996). Es una clasificación de conductas, habilidades o carencias relativas que conforman una visión global de un área concreta, facilitando un diagnóstico inicial o un seguimiento del desarrollo. Tienden a recoger un conjunto muy amplio de objetivos de observación, por lo que suele ser conveniente su adaptación al grupo o sujeto concreto que se desea evaluar, incluso puede traducirse en instrumentos más operativos como listas de control, escalas, etc.
- **Listas de control y escalas de observación o estimación.** Pueden utilizarse para las cuatro macrohabilidades, incluso a partir de un examen oral o escrito para describir detalladamente las destrezas y lagunas de la prueba. Son interesantes en la autoevaluación, evaluación entre compañeros, en la coevaluación, etc.

- **La lista de cotejos.** Conforman un listado cerrado de conductas u objetivos especificados clara y concretamente (criterio de competencia), cuya presencia o ausencia se desea observar en determinados contextos (conversaciones, dramatizaciones, entrevistas, recreo, lectura, etc.) y que van siendo marcadas positivamente conforme son logrados.
- **Las escalas.** Requieren un criterio continuo de competencia. Casanova (1997, p. 393) lo define así: “Es un instrumento de recogida de datos en el cual se valora la consecución de cada uno de los objetivos o indicadores previstos”.
- **Análisis de trabajos y carpetas.** La observación y valoración de los trabajos escritos: redacciones, composiciones, ejercicios diversos, etc. es una fuente de información imprescindible, especialmente en un marco de evaluación formativa y continua. Nos proporciona una gran cantidad de información con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos. Además de los trabajos que el alumno realiza a diario, puede ser de gran interés la observación y análisis de trabajos de otras asignaturas o de otros cursos para analizar y comprender el proceso de desarrollo. También es fundamental dar al alumno la oportunidad de revisar y mejorar los trabajos y actividades que realiza, así como indicarle lo positivo y negativo de los mismos y las orientaciones para hacerlo mejor, sin limitarse a una simple calificación.

Giné y Parcerisa (2000, p. 120) proponen para informar al alumno la técnica de devolución: “Devolver el trabajo corregido para que el alumno analice sus errores, para que proponga cómo solventarlos, para que los corrija...”. Puede referirse a un examen o a cualquier otro trabajo. Se trata de una oportunidad para aprender, proporcionando

al alumno recursos para superar las dificultades y para poder reforzar aquello que se ha hecho correctamente.

- **Filmaciones o grabaciones en audio/video.** Registran globalmente una situación vital determinada, permitiendo un análisis detenido de los procesos comunicativos, motrices, gestuales, etc. especialmente con el uso del video, que de otro modo escapan con rapidez a la observación. Se impone posteriormente un registro de los datos mediante el uso de la transcripción gráfica de las conductas o el uso de listas de control, escalas de estimación, etc. Las grabaciones pueden usarse en diversos contextos grupales o individuales, en situaciones de juego, en el ambiente familiar, en los momentos del trabajo, etc.

Entrevistas. Se trata de una técnica básica de diagnóstico médico, psicológico y educativo de carácter asimétrico (el evaluador busca información y el evaluado la proporciona), basada en la interacción comunicativa directa (verbal y no verbal) que puede realizarse con niveles de sistematización, directividad y formalidad diversos con la intención de conocer, describir y valorar las conductas y, opcionalmente, de tomar decisiones relativas a calificación o selección del sujeto, al establecimiento de estrategias de evaluación complementarias, acciones preventivas o programas de apoyo.

2.3. Sistema Conceptual

- **Actitud.** Disposición de ánimo manifestada exteriormente. Es producto de la estructuración de creencias, valoraciones y tendencias en el actuar. Tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y reactivo.

- **Aptitud.** Cualidad que hace un objeto sea apropiado o apto para un fin.
- **Calidad.** Es alcanzar o exceder con valor agregado las expectativas de los clientes. La calidad requiere, en última instancia, conformidad con los requerimientos del cliente a través de servicios y productos, sin desperdicios ni defectos.
- **Conocimiento.** Es el conjunto de representaciones que el estudiante almacena en su memoria.
- **Estilos de aprendizajes.** Son formas de percibir y procesar los estímulos que difieren de individuo a individuo.
- **Habilidad.** Capacidad y disposición para algo. Destreza en ejecutar una cosa.
- **Motivación.** Es un proceso psíquico superior por medio del cual, la persona impulsa y orienta su actividad. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas. Cognitivas en cuanto a las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas en tanto que comprende elementos como la autoevaluación, auto concepto.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Sistema de hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

La práctica docente en el marco de innovación pedagógica es significativa en la Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres, Ayacucho, 2015.

3.1.2. Hipótesis específicas

- 1) El empleo de las estrategias metodológicas del docente son adecuadas y pertinentes.
- 2) El empleo de las estrategias metodológicas del docente mejora significativamente el aprendizaje de los estudiantes.

3.2.3. Variables

Variable de estudio: práctica docente en el marco de innovación pedagógica.

3.2.4. Operacionalización de variables

La operacionalización de variables se realizó analizando los aspectos particulares y generales, encaminados al proceso de cambio, contrastando mis objetivos, hipótesis y variables.

En este sentido, se procedió a describir estadísticamente la información consolidada, según los gráficos de barras, caracterizando de esta manera el conjunto de datos para describir, explicar, analizar e interpretar la obtención de una respuesta al planteamiento del problema de investigación.

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Escala de medición | Valoración |
|---|----------------------|---|--------------------|--|
| Práctica docente en el marco de innovación pedagógica | Desempeño en inicio | <ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad en la asistencia • Motivación del docente | Ordinal | Siempre De vez en cuando Nunca No opina |
| | Desempeño en proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo secuencial de la clase • Elaboración y uso de materiales educativos • Dinamicidad del docente • Dosificación del tiempo • Incentivo académico • Reforzamiento académico • Absolución de dudas • Ejercicios de lecto-escritura • Ejercicios de juego de roles • Conclusión de la clase | | |
| | Desempeño en cierre | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación formativa • Resolución del examen • Respuestas positivas al examen • Repaso y recuperación del examen | | |

| | | | | |
|-----------------------|-----------------|--|---------|---|
| Rendimiento académico | Nota académicas | <ul style="list-style-type: none"> • Evidencia logro destacado en el aprendizaje de inglés • Evidencia logro previsto en el aprendizaje de inglés • Evidencia en proceso en el aprendizaje de inglés • Evidencia en inicio en el aprendizaje de inglés | Ordinal | Excelente Bueno Regular Deficiente |
|-----------------------|-----------------|--|---------|---|

3.2. Tipo de Investigación

No experimental aplicada, que permitió aplicar las leyes pedagógicas en la solución de los problemas de enseñanza y aprendizaje del idioma de inglés.

Villegas (2005, p. 67) menciona:

Es sin duda el tipo de investigación más adecuada y necesaria en las actuales circunstancias, para la tarea educativa porque el quehacer del maestro debe ser permanente búsqueda de nuevas tecnologías y la adaptación y aplicación de nuevas teorías de práctica de la educación, a la pedagogía experimental con la finalidad de transformar la realidad educativa.

Carrasco (2009, p. 43) refiere, que “Se investiga para actuar, transformar, modificar o producir cambios en un determinado sector de la realidad”.

Según Valderrama (2015, p.39), “Su finalidad específica es aplicar las teorías existentes a la producción de normas y procedimientos tecnológicos, para controlar situaciones o procesos de la realidad”.

3.3. Nivel de investigación: descriptiva

Permitió describir las características y perfiles de los docentes en la práctica educativa en la enseñanza de la segunda lengua.

Según Hernández et al (2014, p.92):

Consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y cómo se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis. Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, este es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas.

3.4. Método de investigación

Método descriptivo. El método que se aplicó fue descriptivo, que consistió en describir la práctica docente en el marco de la innovación pedagógica de manera detallada con relación al aprendizaje de los estudiantes.

Como afirma Tamayo (1990, citado por Valderrama (2015, p. 81):

[...] están en el segundo nivel del conocimiento científico: existe una gran variedad de estudios descriptivos. Los datos descriptivos pueden ser cuantitativos o cualitativos. En el primer caso, suelen estudiar muestras grandes de sujetos. En el segundo caso, se trata de estudios más en profundidad, sobre un número reducido de casos.

Método inductivo. Permitió recolectar datos en el lugar de los acontecimientos de la práctica pedagógica, en el marco de la innovación pedagógica.

Velásquez (2009, p. 238) señala que “El método de inducción es la forma de razonamiento por medio de la cual se pasa el conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general que refleja lo que hay de camino en los fenómenos individuales”.

3.5. Diseño de investigación: no experimental, transversal o transeccional descriptivo. Se recolectó datos en distintos tiempos sobre la práctica docente dentro del marco de la innovación pedagógica, en diferentes sesiones de aprendizaje.

Según Hernández et al (2014, p.92):

Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción. Son, por tanto, estudios puramente descriptivos, y cuando establecen, hipótesis, éstas son también descriptivas (pronóstico de una cifra o valores).

Según Carrasco (2009, p. 72), “Estos diseños se emplean para analizar y conocer las características, rasgos, propiedades y cualidades de un hecho o fenómeno de la realidad en un momento determinado del tiempo”.

3.6. Población y muestra

Población

Constituida por 14 profesores y 180 estudiantes del primero al quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres de la provincia de Huamanga.

Muestra

Constituida por 7 profesores y 40 estudiantes del primero al quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres de la provincia de Huamanga.

Criterios de inclusión y exclusión

| Criterio | Inclusión | Exclusión |
|--------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| Estudiantes matriculados | Estudiantes regulares | Traslados Repitentes |
| Profesores estables | Profesores nombrados y contratados | Destacados Reasignados |

Tipo de muestreo

No probabilístico intencional por cuotas. Para el presente trabajo de investigación, se seleccionaron a los estudiantes del primero al quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres de la provincia de Huamanga. Se entregó el cuestionario a los estudiantes de cada grado que circunstancialmente pasaban en el patio del colegio hasta completar el tamaño de la muestra.

Según Villegas (2005, p. 171):

La muestra se elige en el lugar o hecho en se encuentra mayor facilidad para trabajar (muestreo accidental) (...). Es el tipo de muestreo que permite al investigador seleccionar a las unidades de la muestra según sus necesidades de la información que desea obtener y que, a su juicio, con representativas.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

a) Técnicas

Encuesta

Se aplicó la técnica de la encuesta, la cual permitió recoger datos de la opinión de los docentes y estudiantes del primero al quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar”. Se aplicó la encuesta a los estudiantes, docentes y director.

Entrevista

Se aplicó la entrevista a algunos profesores sobre la práctica docente, a los que enseñan del primero al quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar”.

Análisis de contenido

Técnica que permitió recoger datos de las notas de los estudiantes del primero al quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar”.

b) Instrumentos

Cuestionario

Instrumento que permitió recoger datos sobre la práctica docente, que se entregó a los estudiantes, docentes y director para que puedan responder a los ítems.

Ñaupas (2009, p. 139) indica: “Consiste en formular un conjunto sistemático de preguntas escritas en una cédula, que están relacionadas a hipótesis de trabajo y, por ende, a las variables e indicadores de la investigación”.

Guía de entrevista

Instrumento que permitió recoger datos de manera directa sobre la práctica docente en la Institución Educativa “Simón Bolívar”. Se entrevistó a los profesores acerca de la variable de estudio.

Registro de notas

Instrumento que permitió registrar notas de los estudiantes del primero al quinto grado de Educación Secundaria en la Institución Educativa “Simón Bolívar”.

3.8. Prueba de validez y confiabilidad de instrumentos

Validez

Para la prueba de validez del instrumento de investigación, estos fueron sometidos a juicio de tres expertos para verificar su utilidad y aplicabilidad de los instrumentos, para tal propósito, se proporcionó un formato de validación, donde emitieron su opinión acerca del contenido de los instrumentos para la elaboración en versión definitiva, quienes dictaminaron oportuna y favorablemente con los siguientes resultados:

| N.º | EXPERTO | PORCENTAJE DE VALORACIÓN |
|--------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| 01 | Mg. Luis Rojas Tello | 87 % |
| 02 | Mg. Máximo Orejón Cabezas | 90 % |
| 03 | Mg. Marcos David Cavero Aróstegui | 90 % |
| Promedio ponderado | | 89 % |

Del análisis se refiere que la ponderación promedio de la validez de los instrumentos equivale a 89 % de aceptación, en base a los tres expertos consultados, lo que se considera aplicable el instrumento.

Confiabilidad

La confiabilidad de consistencia interna fue determinada con la prueba piloto, en una muestra de 15 estudiantes que no fueron miembros de la muestra, aplicando Alpha de Cronbach, cuya fórmula referencial fue:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S^2} \right]$$

Donde:

α = coeficiente de Cronbach

K= número de ítems o preguntas del instrumento

$\sum S_i^2$ = Suma de las varianzas de cada ítem

S^2 = Varianza total o varianza del instrumento

| Instrumentos | α de Cronbach | Interpretación |
|--------------------|----------------------|----------------|
| Cuestionario | 0,84 | Aceptable |
| Guía de entrevista | 0,83 | Aceptable |
| Total | 0,84 | Aceptable |

El coeficiente de confiabilidad del instrumento fue 0,84 (84 % aceptable), verificándose su adecuada estructuración para medir las variables en estudio.

3.9. Procedimiento y procesamiento de datos

a) Prueba de normalidad

Se realizó la prueba de distribución normal de datos para decidir qué prueba estadística se elegirá en la prueba de hipótesis.

Se realizó a través de la prueba de Kolmogorov- Sminov ($n > 50$), para la cual se planteó previamente la hipótesis estadística:

H₀: Los datos tienen una distribución normal ($\rho > \alpha$)

H₁: Los datos no tienen una distribución normal ($\rho < \alpha$)

Ingresado datos al programa SPSS, tenemos los siguientes resultados:

| DATOS DE LA VARIABLE | NORMALIDAD DE CALIFICACIONES | | |
|---|---|-------------|---|
| | Valor de significancia calculada (ρ) | Comparación | Valor de significancia asumida (α) |
| Desarrollo de las capacidades de inglés. | $\rho = 0,02$ | $>$ | $\alpha = 0,05$ |
| Interpretación. El valor de la significancia calculada es mayor que la asumida ($\rho = 0,02 < \alpha = 0,05$), entonces aceptamos la alterna y rechazamos la nula; es decir, que los datos no tienen distribución normal. Por tanto, es posible aplicar la prueba no paramétrica; en este caso se aplica la prueba de chi cuadrado. | | | |

b) Análisis descriptivos. Se realizó la organización, clasificación y sistematización de los datos en cuadros y gráficos, mediante las frecuencias absolutas y relativas simples. Asimismo, se emplearon las medidas de tendencia central y de dispersión.

c) **Análisis inferencial.** Se aplicó la prueba de hipótesis a través del chi cuadrado cuya fórmula es:

$$x_c^2 = \frac{\sum (O - E)^2}{E}$$

Donde:

x_c^2 Valor calculado del chi cuadrado

O: Valores observados

E: Valores esperados

Utilizamos el chi cuadrado porque trabajamos con variables y datos cualitativos, las mismas que hemos comparado y presentado en tablas de contingencia que nos permitió probar la hipótesis planteada.

Pasos del análisis inferencial

a) Hipótesis estadística

Hipótesis nula H_0

La práctica docente en el marco de la innovación pedagógica no es significativa en Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres de la provincia de Huamanga ($\rho > 0,05$)

Hipótesis alterna H_a

La práctica docente en el marco de la innovación pedagógica es significativa en Educación Secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres de la provincia de Huamanga ($\rho \leq 0,05$)

b) Nivel de significancia. Se ha elegido al 5 % que equivale $\alpha = 0,05$ con un nivel de confianza al 95 %.

c) Conclusión

| Condición bilateral | Significación | Interpretación | |
|------------------------|---------------|----------------|----------------|
| | | Ha | H ₀ |
| $x_c^2 < x_t^2$ | $\rho > 0,05$ | Se rechaza | Se acepta |
| $x_c^2 \geq x_t^2$ | $\rho < 0,05$ | Se acepta | Se rechaza |

Donde x_c^2 : Valor calculado de chi cuadrado

x_t^2 : Valor de la tabla de chi cuadrado

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, una vez recolectado los datos sobre la práctica docente, se procedió a los cálculos estadísticos correspondientes, obteniéndose los resultados que a continuación se detallan.

4.1. Análisis e interpretación de datos descriptivos

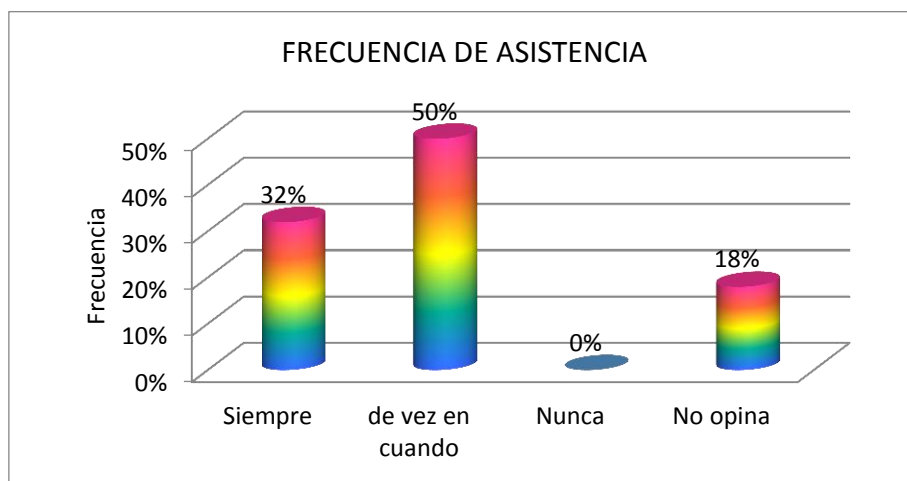
4.1.1. Análisis e interpretación de la práctica docente en el inicio del desarrollo de la sesión de clase

TABLA 1
PUNTUALIDAD EN LA ASISTENCIA

| ¿El docente con qué frecuencia a asiste a clases? | f | % |
|---|----|-----|
| Siempre | 13 | 33 |
| De vez en cuando | 20 | 50 |
| Nunca | 0 | 0 |
| No opina | 7 | 18 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 1



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 1, el 32 % de los estudiantes indican que los docentes asisten puntualmente; 50%, de vez en cuando y, 18% de estudiantes no opinan.

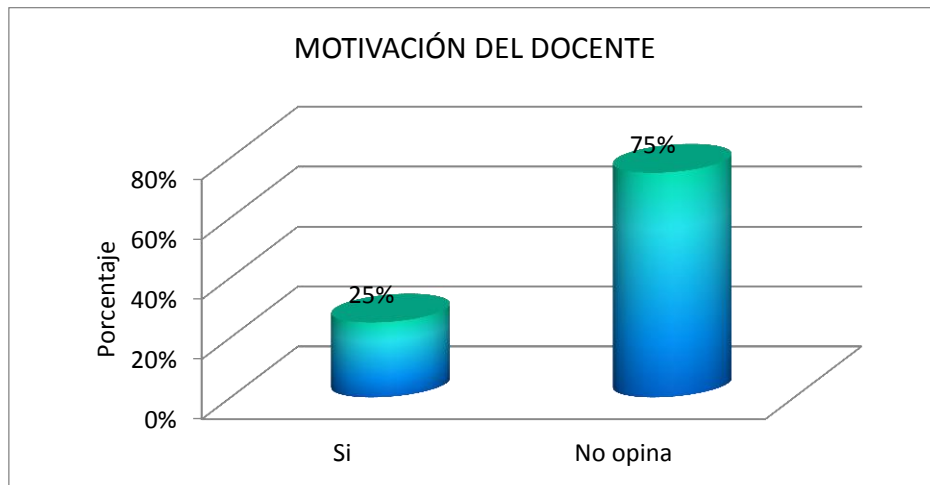
Al respecto, se hizo una entrevista al profesor de inglés (entrevista personal del 03 de marzo de 2015), quien al ser preguntado sobre la asistencia a clase de los docentes, supo manifestar que “La inasistencia se debe a que los docentes se encuentran enfermos, en algunos casos, por el excesivo uso de tizas, ya que algunas pizarras del colegio no son acrílicas. En otros casos, la falta se debe a motivos familiares, como la muerte de un familiar”.

TABLA 2
MOTIVACIÓN DEL DOCENTE

| | f | % |
|---|-----------|------------|
| ¿Al iniciar la clase el docente motiva a los alumnos a estar atentos? | | |
| Sí | 10 | 25 |
| No | 30 | 75 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 2



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 2, el 25% de los estudiantes manifiestan que los docentes realizan la motivación al iniciar la clase. El 75 % indican que no realizan la motivación inicial.

Preguntado sobre el tema al profesor antes referido (entrevista personal del 03 de marzo 2015), manifiesta que:

Muchas veces, la falta de motivación en clases es por falta de tiempo, ya que el docente no cuenta exactamente con 60 minutos como hora pedagógica, sino 45 minutos como hora pedagógica, y es por ello que surge la necesidad de afianzar en el aspecto práctico del inglés, como por ejemplo trabajos individuales en clases. Muchos docentes han descuidado el alcance, las repercusiones positivas que una buena motivación puede generar en sus estudiantes.

Desde luego, ello se atribuye en gran medida a la ausencia del conocimiento que se tiene sobre los factores motivacionales, y cómo estos inciden en el comportamiento, creatividad, en resultados que favorezcan a los actores involucrados, especialmente a quien se motiva.

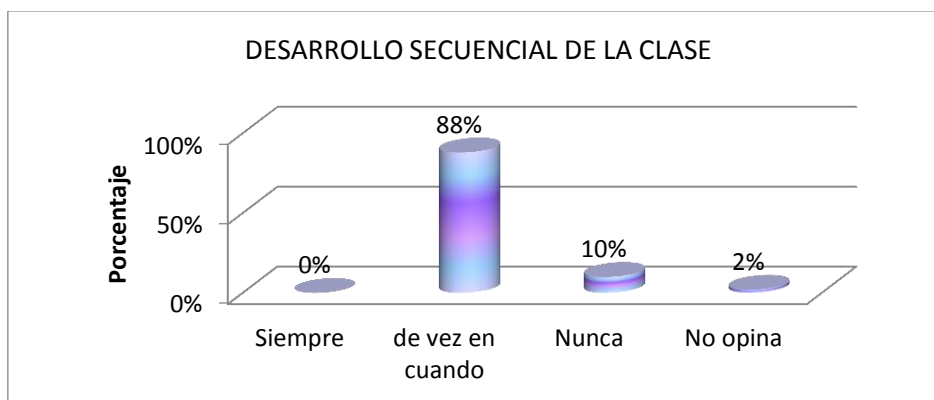
4.1.2. Análisis e interpretación de la práctica docente en el proceso del desarrollo de la sesión de clase

TABLA 3
DESARROLLO SECUENCIAL DE LA CLASE

| ¿El docente desarrolla su clase de manera secuencial? | f | % |
|---|----|-----|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 35 | 88 |
| Nunca | 4 | 10 |
| No opina | 1 | 2 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 3



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 3, el 88 % de los estudiantes manifiestan que los docentes de vez en cuando desarrollan su clase de manera secuencial. El 10 % dice que nunca desarrollan secuencialmente, y el 2 % no opinan.

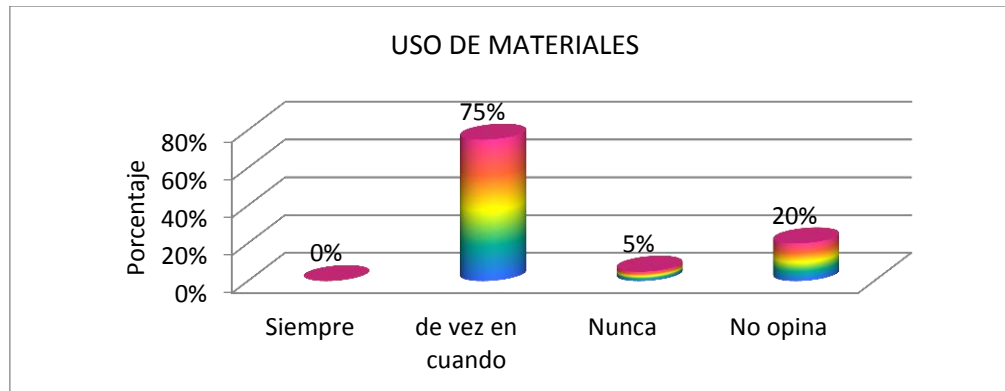
Preguntado sobre el tema, un profesor entrevistado (entrevista personal del 03 de marzo de 2015), manifiesta que “La falta de secuencialidad de los temas en clases es por obviar aspectos esenciales que ya los alumnos conocieron en años inferiores, y es por ello que se obvia. Otras veces el docente lo hace con la finalidad de terminar la unidad didáctica programada”.

TABLA 4
USO DE MATERIALES

| ¿El docente con qué frecuencia utiliza materiales de enseñanza, relacionadas al tema? | f | % |
|---|-----------|------------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 30 | 75 |
| Nunca | 2 | 5 |
| No opina | 8 | 20 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 4



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 4, el 75 % de los estudiantes manifiestan que los docentes de vez en cuando utilizan materiales de enseñanza relacionados al tema que desarrolla. El 5 % dice que nunca utilizan, y el 20 % no opinan.

Preguntado al profesor entrevistado (entrevista personal, 03 de marzo de 2015) refiere que:

Muchas veces, el docente obvia el uso de los materiales educativos por falta de tiempo, ya que la elaboración de las sesiones de clase requiere mucho tiempo, y ello se va

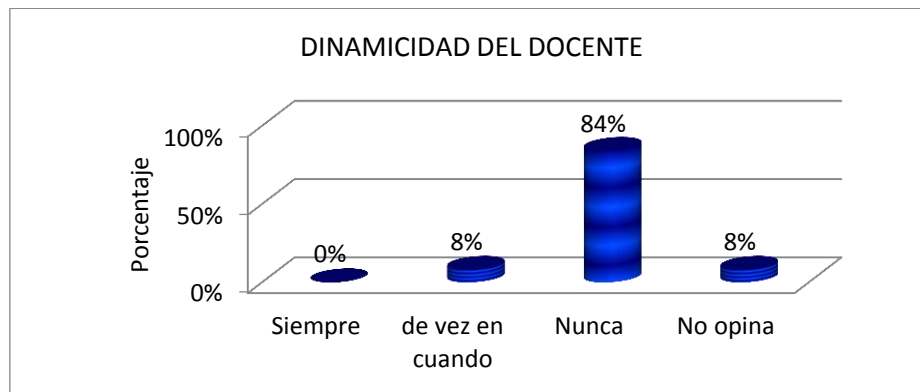
tornando ya no en una justificación, sino en un descuido imperdonable, es por ello que como docente exige a los profesores practicantes el uso de materiales didácticos para que ellos así estén acostumbrados a trabajar con ello.

TABLA 5
DINAMICIDAD DEL DOCENTE

| ¿El docente es dinámico en sus clases? | f | % |
|--|-----------|-----------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 3 | 8 |
| Nunca | 34 | 84 |
| No opina | 3 | 8 |
| TOTAL | 40 | 99 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 5



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 5, el 8 % de los estudiantes manifiestan que de vez en cuando los docentes son dinámicos en sus clases. El 84 % de estudiantes indican que nunca son dinámicos, y el 8% no opina.

Preguntado al profesor entrevistado (2015) sobre el tema refiere que:

La dinamicidad se adquiere por la constante práctica que se pone. Hay docentes jóvenes que no son dinámicos como también docentes de larga data. Ello se debe a la falta de

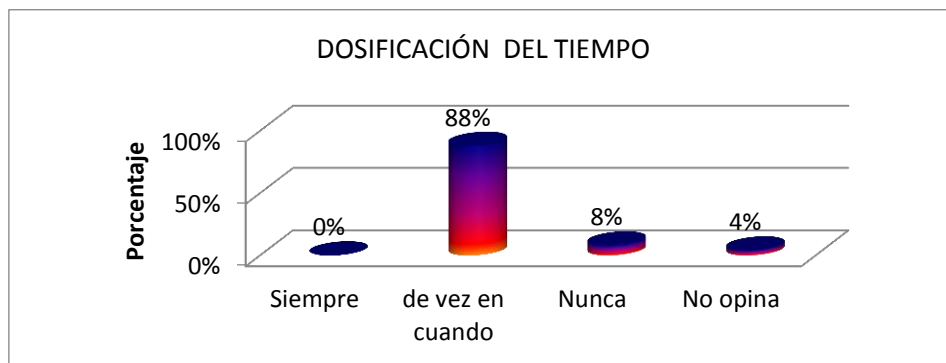
identidad con la profesión, ya que muchas veces ellos estudian la carrera no por vocación, sino por ocasión.

TABLA 6
DOSIFICACIÓN DEL TIEMPO

| ¿El docente dosifica y concluye el tema que está desarrollando? | f | % |
|---|-----------|------------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 35 | 88 |
| Nunca | 3 | 8 |
| No opina | 2 | 4 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 6



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 6, el 88 % de los estudiantes manifiestan que de vez en cuando los docentes dosifican y concluyen el tema que están desarrollando. El 4 % nunca dosifica el tiempo, y mucho menos concluye el tema; y el 2 % no opina.

En la entrevista realizada al docente (entrevista personal del 03 de marzo de 2015), manifiesta que:

La falta de dosificación del tiempo presenta deficiencias en el cumplimiento de los objetivos de la clase. Se toman como referencias los concursos escolares, por ser estos la expresión máxima de esta actividad. Valorar cómo se desarrollan las clases en las diferentes escuelas constituye un punto de partida importante para poder revelar las

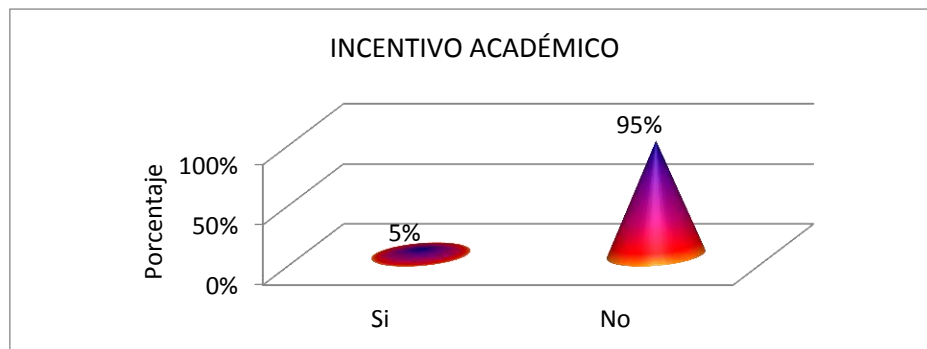
principales deficiencias que existen en el tratamiento de los diferentes aspectos de las estrategias de enseñanza, específicamente el relacionado con la utilización del tiempo de la clase.

TABLA 7
INCENTIVO ACADÉMICO

| ¿El docente motiva a la participación oral de los estudiantes? | f | % |
|--|----|---------------|
| Sí | 2 | 5 |
| No | 38 | 95 |
| TOTAL | | 40 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 7



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 7, el 5 % de los estudiantes manifiestan que los docentes sí motivan a la participación oral de los estudiantes, y el 95 %, opinan que no.

Al respecto, otro profesor entrevistado (2011) manifiesta que:

Lo primero que deben hacer los progenitores es analizar con el estudiante las causas que han llevado a esas calificaciones; este paso es esencial para buscar las posibles soluciones a la situación de fracaso escolar, no dudar en acudir al docente para realizar

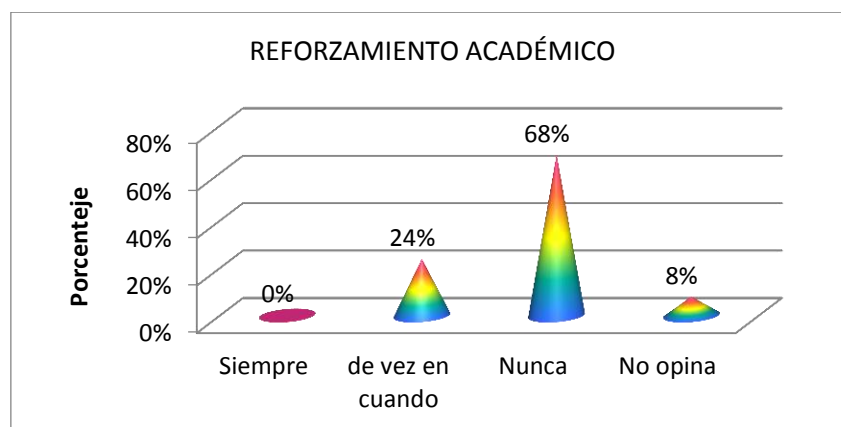
ese mismo análisis y obtener recomendaciones, pautas para que el estudiante mejore en su rendimiento.

TABLA 8
REFORZAMIENTO ACADÉMICO

| ¿El docente refuerza a los estudiantes que dificultan en la pronunciación del segundo idioma? | f | % |
|---|-----------|------------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 10 | 24 |
| Nunca | 27 | 68 |
| No opina | 3 | 8 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 8



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 8, el 24 % de los estudiantes manifiestan que los docentes de vez en cuando refuerzan a los estudiantes que dificultan en la pronunciación del segundo idioma. El 68 % manifiestan que nunca refuerzan, y el 2 % no opina.

Al respecto, un docente entrevistado (entrevista personal del 03 de marzo de 2015), manifiesta que:

El reforzamiento académico se debe de impartir de manera más continua a los estudiantes para cubrir las dudas que se generan en clases, con la finalidad de mejorar sus conocimientos en un segundo idioma, de manera personalizada; así mismo, el apoyo

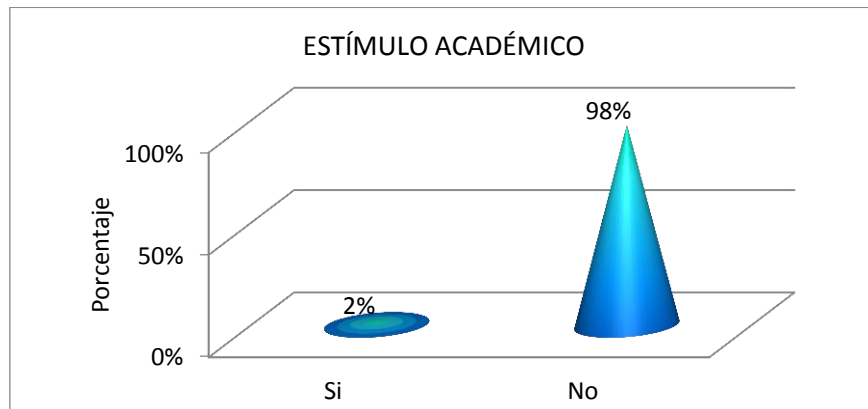
se les debe de brindar para que puedan desarrollar sus tareas y así tener una orientación en técnicas de estudio.

TABLA 9
ESTÍMULO ACADÉMICO

| ¿El docente incentiva o premia a los estudiantes? | f | % |
|---|-----------|------------|
| Sí | 1 | 2 |
| No | 39 | 98 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 9



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 9, el 2 % de los estudiantes manifiestan que los docentes incentivan o premian a los estudiantes. El 98 % indican no realiza esa acción.

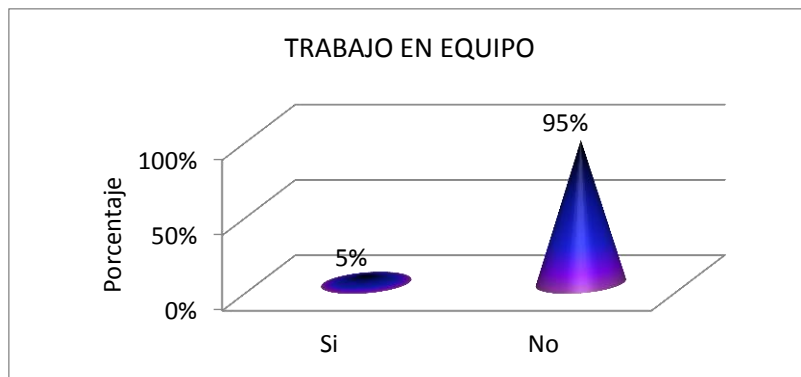
Al respecto, el docente entrevistado (entrevista personal del 03 de marzo de 2015) manifiesta que “El incentivo académico con notas es saludable en la medida en que se otorgue de manera proporcional y justificada, porque puede tomarse como un regalo de notas y no estaría bien vista”.

TABLA 10
TRABAJO EN EQUIPO

| ¿Los estudiantes realizan trabajos grupales en clase? | f | % |
|---|-----------|------------|
| Sí | 2 | 5 |
| No | 38 | 95 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 10



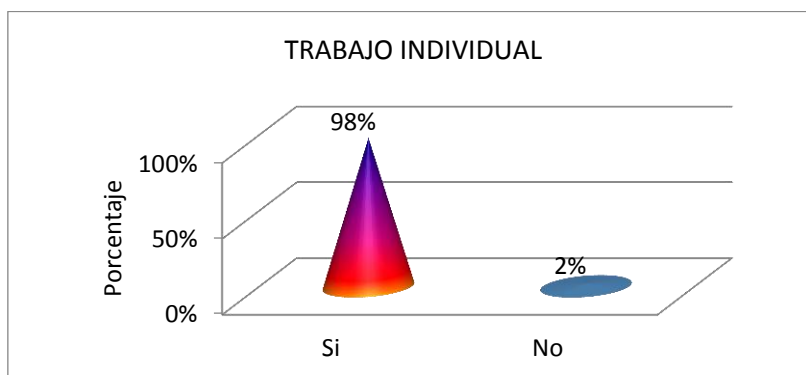
Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 10, el 5 % de los estudiantes manifiestan que los estudiantes realizan trabajos grupales en clase, y el 95 % indican que no realizan dicha actividad.

TABLA 11
TRABAJO INDIVIDUAL

| ¿Los estudiantes realizan trabajos individuales en casa? | f | % |
|--|-----------|------------|
| Sí | 39 | 98 |
| No | 1 | 2 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 11



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 11, el 98 % de los estudiantes manifiestan que los estudiantes sí realizan trabajos individuales en casa, y el 2 % indican que no.

Al respecto, otro docente (entrevista personal, 03 de marzo de 2015) manifiesta que:

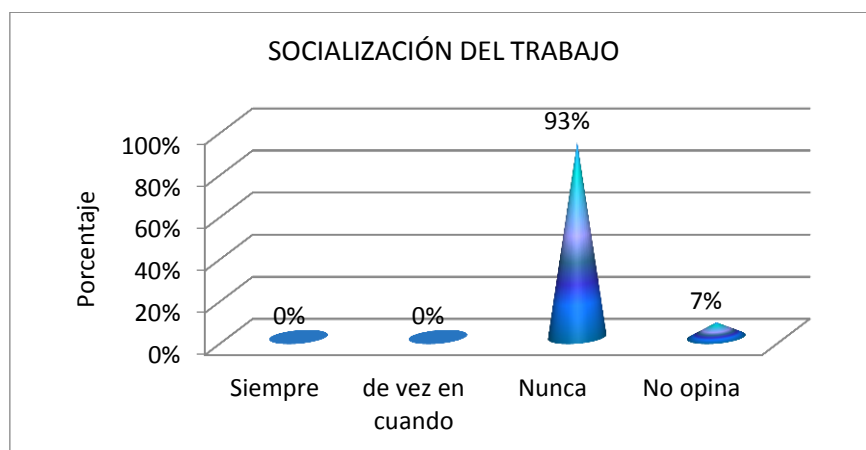
La intervención en clase resulta algo trascendental para los estudiantes, porque así se aclararan dudas, y asumir una posición con respecto a un tema puntual, argumentar y diferir con fundamentos son algunas de las ventajas que poseen los alumnos participativos. Es fundamental luchar con los problemas de autoestima e inseguridad de los alumnos.

TABLA 12
SOCIALIZACIÓN DEL TRABAJO

| ¿Los estudiantes socializan en clase los homeworks o trabajos de casa? | f | % |
|--|-----------|------------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 0 | 0 |
| Nunca | 37 | 93 |
| No opina | 3 | 7 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 12



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 12, el 93 % de los estudiantes manifiestan que los estudiantes nunca socializan en clase, mediante los homeworks o trabajos de casa, y el 2 % no opina.

Al respecto, otro docente entrevistado (entrevista personal del 03 de marzo de 2015, manifiesta que:

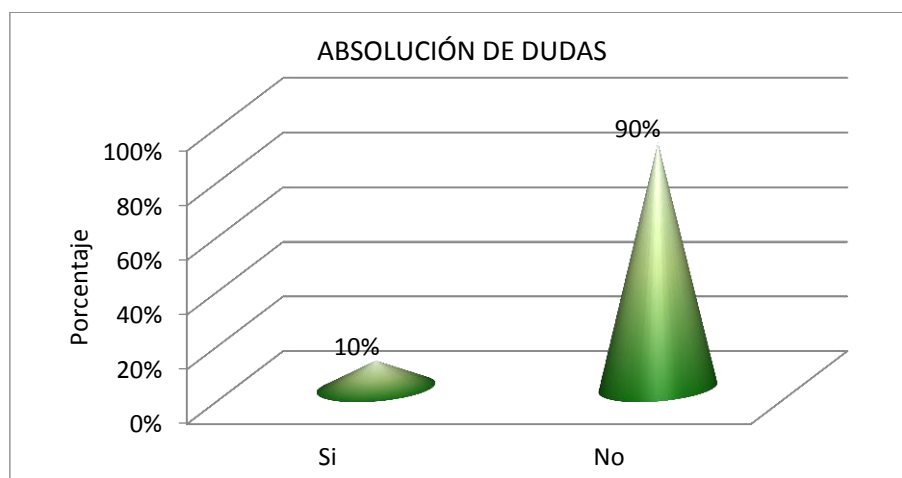
Es de suma utilidad que los estudiantes respondan en clase a las preguntas dejadas para ser desarrolladas en casa, para así poder comprobar si ellos mismos lo desarrollaron, o lo desarrollaron sus padres o fue copia fiel de sus compañeros de clases.

TABLA 13
ABSOLUCIÓN DE DUDAS

| ¿El docente corrige a tiempo las dudas de los estudiantes? | f | % |
|--|-----------|------------|
| Sí | 4 | 10 |
| No | 36 | 90 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 13



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 13, el 10 % de los estudiantes manifiestan que los docentes corrigen a tiempo las dudas de los estudiantes, y el 90 % no lo realizan.

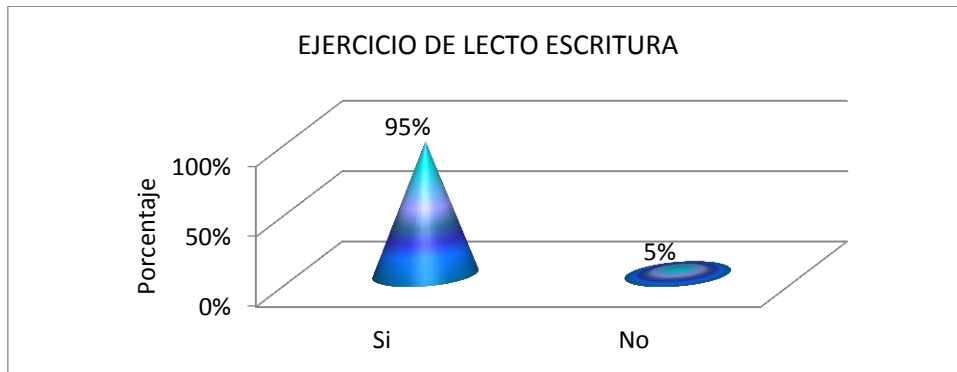
Al respecto, otro docente entrevistado (entrevista personal del 03 de marzo de 2015) manifiesta que “Es importante que el docente corrija a tiempo los errores que posee los estudiantes, y aclarar todas las dudas oportunamente”.

TABLA 14
EJERCICIO DE LECTO- ESCRITURA

| ¿El docente realiza ejercicios de lecto-escritura en clase? | f | % |
|---|-----------|------------|
| Si | 38 | 95 |
| No | 2 | 5 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 14



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 14, el 95 % de los estudiantes manifiestan que los docentes realizan ejercicios de lecto-escritura en clase, y el 2 % indican que no.

Al respecto, otro docente (entrevista personal del 03 de marzo de 2015) manifiesta que:

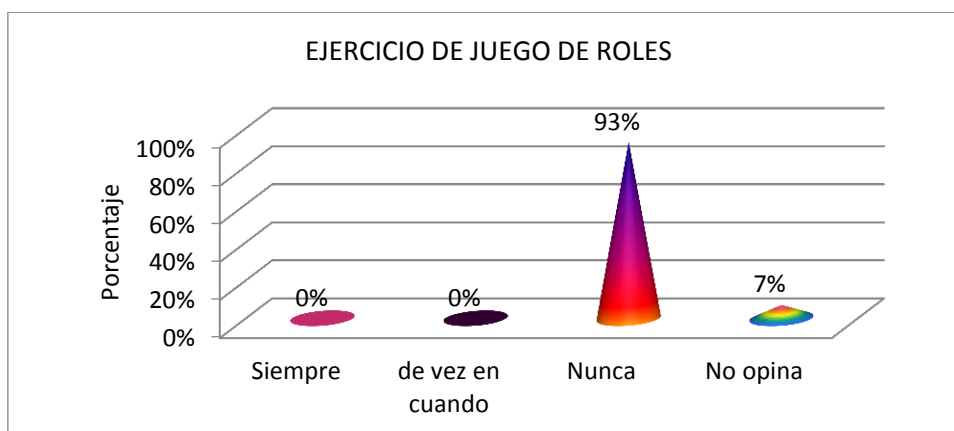
El docente cuando desarrolla sus clases debe de emplear una comunicación verbal y no verbal. Así como una comunicación visual, la misma que es traducida en mensajes que percibimos por la vista: semáforos, señales de tráfico, un faro; así mismo, el lenguaje gestual que utilizamos es muy importante.

TABLA 15
EJERCICIO DE JUEGO DE ROLES

| ¿Los alumnos realizan ejercicios de ROL PLAY(juegos de roles)? | f | % |
|--|-----------|------------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 0 | 0 |
| Nunca | 37 | 93 |
| No opina | 3 | 7 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 15



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 15, el 93 % de los estudiantes manifiestan que los docentes nunca realizan ejercicios de rol play (juegos de roles), y el 7 % no opina.

Al respecto, otro docente (entrevista personal del 03 de marzo de 2015) manifiesta que:

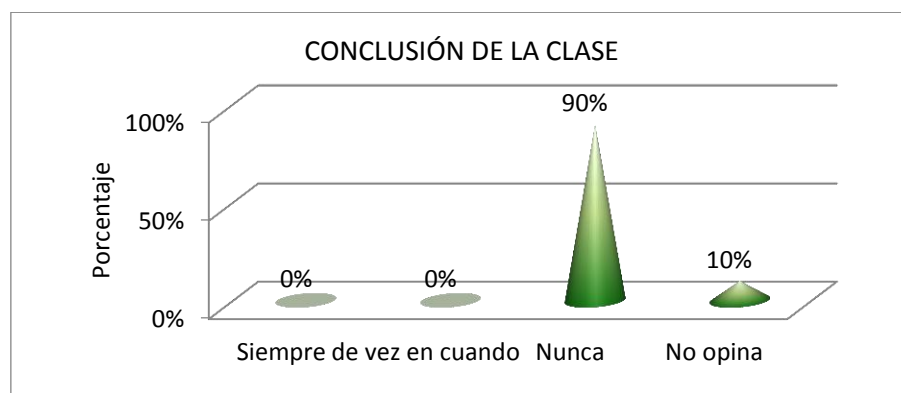
Los juegos de roles son aquellas escenas en el que el estudiante toma papeles de una obra teatral o un grupo de estudiantes preparan la comida. El detalle es usar oraciones y frases en inglés para poder así ellos mejorar su pronunciación.

TABLA 16
CONCLUSIÓN DE LA CLASE

| ¿El docente con qué frecuencia hace una conclusión de toda la clase desarrollada? | f | % |
|---|-----------|------------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 0 | 0 |
| Nunca | 36 | 90 |
| No opina | 4 | 10 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 16



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 16, el 90 % de los estudiantes manifiestan que los docentes nunca realizan la conclusión de toda la clase desarrollada, y el 10 % no opinan. Al respecto, otro docente (entrevista personal del 03 de marzo de 2015) manifiesta que “La retroalimentación implica volver a explicar el mismo tema a los alumnos con la diferencia que se afiance más en las dudas”.

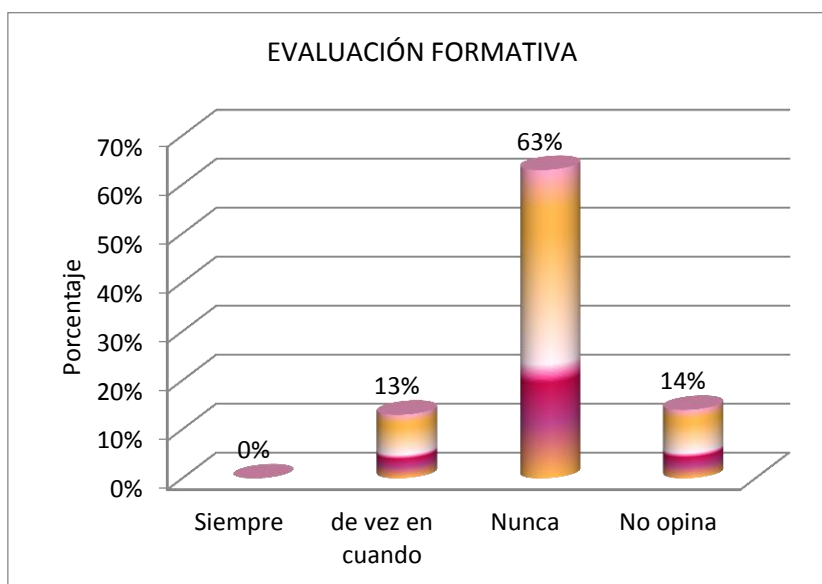
4.1.3. Análisis e interpretación de la práctica docente en el cierre del desarrollo de la sesión de clase

TABLA 17
EVALUACIÓN FORMATIVA

| ¿El docente evalúa a los estudiantes al finalizar la clase? | f | % |
|---|-----------|-----------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 5 | 13 |
| Nunca | 25 | 63 |
| No opina | 5 | 14 |
| TOTAL | 35 | 89 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 17



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 17, el 13 % de los estudiantes manifiestan que los docentes de vez en cuando evalúan a los estudiantes al finalizar la clase. El 63 % dicen que nunca evalúa, y el 14 % no opinan.

Al respecto, otro docente entrevistado (entrevista personal del 03 de marzo de 2015) manifiesta que:

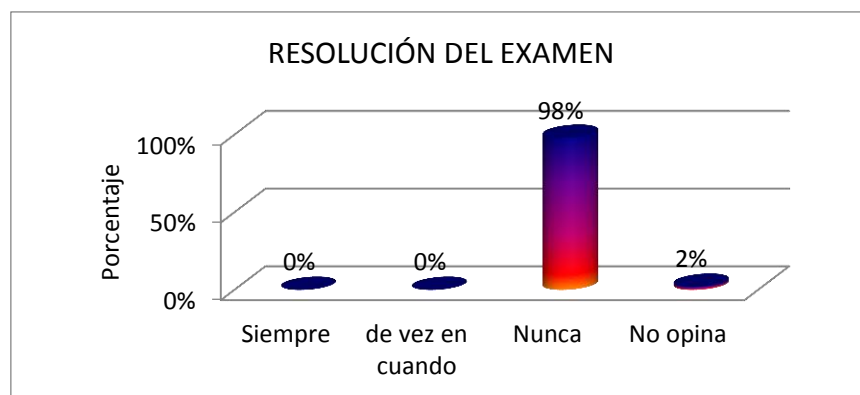
Uno de los problemas más ingentes en nuestro medio educativo es el divorcio existente entre el proceso instrucción y la evaluación. La instrucción como un proceso de información-formación y la evaluación como una comprobación de la adquisición por parte de los estudiantes; la evaluación formativa tiene un carácter eminentemente individualizante. Es necesario establecer estrategias de acuerdo con la idiosincrasia del alumno.

TABLA 18
RESOLUCIÓN DEL EXAMEN

| ¿El docente desarrolla en clase las preguntas del examen? | f | % |
|---|-----------|------------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 0 | 0 |
| Nunca | 39 | 98 |
| No opina | 1 | 2 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 18



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 18, el 98 % de los estudiantes manifiestan que los docentes nunca desarrollan en clase las preguntas del examen, y el 2 % no opina.

Al respecto, otro docente entrevistado (entrevista personal del 03 de marzo de 2015) manifiesta que:

La solución de las preguntas planteadas en el examen es una obligación del maestro, porque ello implica que el maestro sabe cuáles son las respuestas, ya que hoy en día los

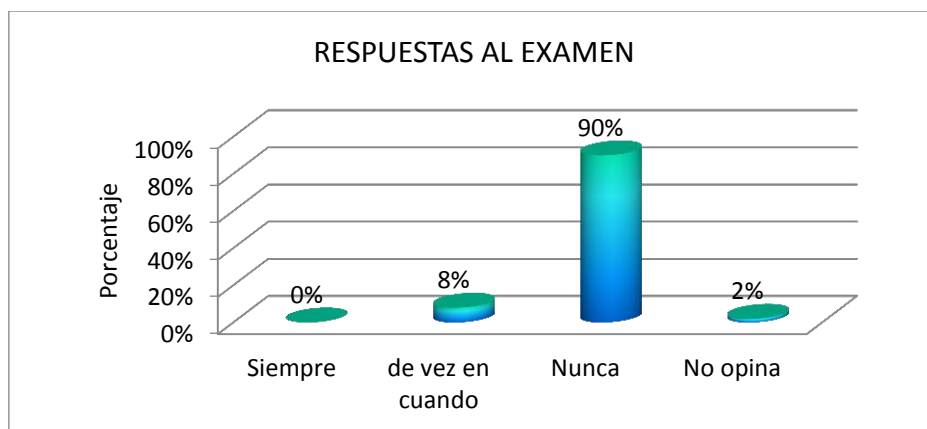
maestros usan las preguntas del internet, ocasionando mayores dudas al alumno, cuando lo correcto es que ellos lo planteen de acuerdo al tema desarrollado.

TABLA 19
RESPUESTAS AL EXAMEN

| ¿Los estudiantes al desarrollar los exámenes responden positivamente a las preguntas? | f | % |
|---|-----------|------------|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 3 | 8 |
| Nunca | 36 | 90 |
| No opina | 1 | 2 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 19



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 19, el 8 % de los estudiantes manifiestan que de vez en cuando, los estudiantes al desarrollar los exámenes responden positivamente a las preguntas. El 10 % dicen que nunca responden positivamente, y el 2% no opina.

Al respecto, otro docente entrevistado (entrevista personal del 03 de marzo de 2015) manifiesta que:

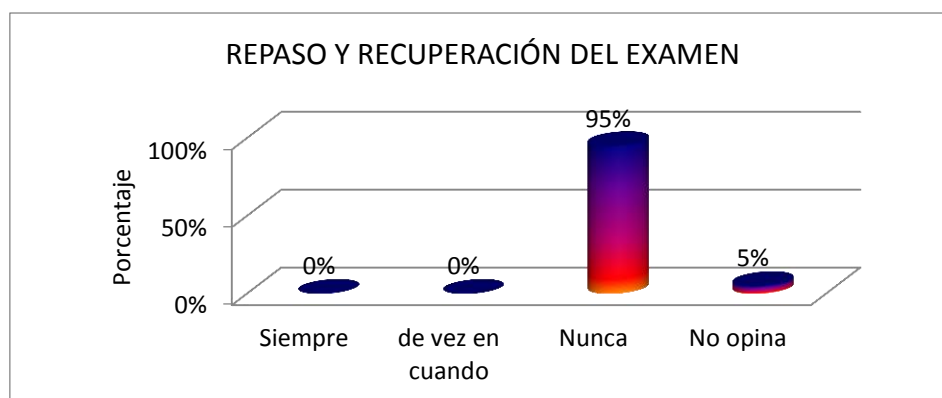
Debe de redactarse un conjunto de pautas y recomendaciones en torno a la evaluación de medición de una determinada capacidad para asignarla un calificativo, experiencias vividas de los educandos, y ello se debe hacer en función de los objetivos generales y específicos, competencia, capacidades. Entre los pasos específicos recomendables para el planteamiento de un instrumento de evaluación se debe de tener en cuenta el objetivo, los contenidos educativos, la estrategia de recolección de las respuestas de los estudiantes y el procesamiento de la información obtenida.

TABLA 20
REPASO Y RECUPERACIÓN DEL EXAMEN

| ¿El docente con qué frecuencia hace un repaso general del curso y toma recuperación del examen a los estudiantes desaprobados? | f | % |
|--|----|-----|
| Siempre | 0 | 0 |
| De vez en cuando | 0 | 0 |
| Nunca | 38 | 95 |
| No opina | 2 | 5 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de la encuesta

GRÁFICA 20



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 20, el 95 % de los estudiantes manifiestan que los docentes nunca realizan el repaso general del curso ni toman recuperación del examen a los estudiantes desaprobados, y el 5 % no opinan.

Al respecto, otro docente entrevistado (entrevista personal del 03 de marzo de 2015) manifiesta que “El repaso escolar contribuye a no perder el hábito de estudio para afianzar sus habilidades de escritura y lectura”.

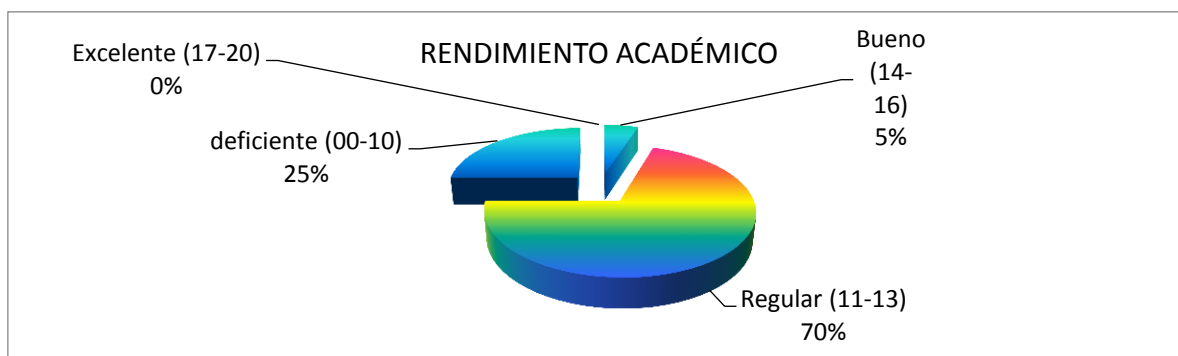
4.1.4. Análisis e interpretación del rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés

TABLA 21
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES EN EL ÁREA DE INGLÉS

| Notas en el área de inglés | f | % |
|----------------------------|-----------|------------|
| Excelente (17-20) | 0 | 0 |
| Bueno (14-16) | 2 | 5 |
| Regular (11-13) | 28 | 70 |
| Eficiente (00-10) | 10 | 25 |
| TOTAL | 40 | 100 |

FUENTE: Datos de registro de notas

GRÁFICA 21



Como podemos visualizar en la tabla y la gráfica 21, se evidencia que ningún estudiante aparece con un rendimiento académico excelente. El 5 % aparece como bueno; el 70 % es regular, con notas que oscilan de 11 a 13 y 10.

Este resultado es nada alentador, y es de mucha preocupación por el aprendizaje del inglés de los estudiantes de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito Andrés Avelino Cáceres. Si hacemos la inferencia, este mismo resultado está ocurriendo en otras instituciones educativas de la región de Ayacucho.

4.2. Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis de la chi cuadrado:

| Preguntas | Chi cuadrado | Sig. asintótica |
|--|--------------|-----------------|
| 1. ¿El docente con qué frecuencia asiste a clases? | 12,0 | 0,213 |
| 2. ¿Al iniciar la clase el docente motiva a los alumnos a estar atentos? | 2,0 | 0,157 |
| 3. ¿El docente desarrolla su clase de manera secuencial? | 12,0 | 0,213 |
| 4. ¿El docente con qué frecuencia utiliza materiales de enseñanza, relacionadas al tema? | 12,0 | 0,213 |
| 5. ¿El docente es dinámico en sus clases? | 8,0 | 0,238 |
| 6. ¿El docente dosifica y concluye el tema que está desarrollando? | 12,0 | 0,213 |
| 7. ¿El docente motiva a la participación oral de los alumnos? | 2,0 | 0,157 |
| 8. ¿El docente refuerza a los alumnos que dificultan en la pronunciación del segundo idioma? | 12,0 | 0,213 |
| 9. ¿El docente incentiva o premia a los alumnos? | 2,0 | 0,157 |
| 10. ¿Los estudiantes realizan trabajos grupales en clase? | 2,0 | 0,157 |
| 11. ¿Los estudiantes realizan trabajos individuales en casa? | 2,0 | 0,157 |
| 12. ¿Los estudiantes socializan en clase los homeworks o trabajos de casa? | 8,0 | 0,238 |
| 13. ¿El docente corrige a tiempo las dudas de los alumnos? | 2,0 | 0,157 |
| 14. ¿El docente realiza ejercicios de lecto-escritura en clase? | 2,0 | 0,157 |
| 15. ¿Los alumnos realizan ejercicios de ROL PLAY(juegos de roles)? | 8,0 | 0,238 |
| 16. ¿El docente con qué frecuencia hace una conclusión de toda la clase desarrollada? | 8,0 | 0,238 |
| 17. ¿El docente evalúa a los alumnos al finalizar la clase? | 8,0 | 0,238 |
| 18. ¿El docente desarrolla en clase las preguntas del examen? | 8,0 | 0,238 |
| 19. ¿Los alumnos al desarrollar los exámenes responden positivamente a las preguntas? | 12,0 | 0,213 |
| 20. ¿El docente con qué frecuencia hace un repaso general del curso y toma recuperación del examen a los alumnos desaprobados? | 8,0 | 0,238 |
| Promedio | 7,1 | 0,202 |

| | |
|--------------------------|-----------------|
| Valor de la chi cuadrado | $X^2_c = 7,1$ |
| Significancia asumida | $\alpha = 0,05$ |
| Significancia calculada | $\rho = 0,202$ |

Según la prueba del chi cuadrado al 95 % del nivel de confianza, el valor de la significancia calculada es mayor a la significancia asumida ($0,202 > 0,05$), entonces aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la alterna.

Luego concluimos que la práctica docente en el marco de la innovación pedagógica no es significativa en Educación Secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar del distrito Andrés Avelino Cáceres de Ayacucho, 2015 ($\rho = 0,202 > \alpha = 0,05$). Así se comprobó la hipótesis general.

El empleo de las estrategias metodológicas del docente no es adecuado y pertinente. Así se comprobó la hipótesis específica 1.

El empleo de las estrategias metodológicas del docente no mejora positivamente el aprendizaje de los estudiantes. Así se comprobó la hipótesis específica 2.

Como se puede evidenciar en los resultados del análisis estadístico, la mayoría de los estudiantes indican que los docentes:

- Asisten puntualmente de vez en cuando.
- Realizan escasa motivación inicial.
- Desarrollan su clase de manera secuencial.

- De vez en cuando utilizan materiales de enseñanza relacionados al tema que desarrollan.
- No son dinámicos en sus clases.
- De vez en cuando, los docentes dosifican y concluyen el tema que están desarrollando.
- Pocas veces motivan a la participación oral de los estudiantes.
- Nunca refuerzan a los estudiantes que dificultan en la pronunciación del segundo idioma.
- No incentivan o premian a los estudiantes.
- No promueven trabajos grupales de sus estudiantes en clase.
- Promueve trabajos solo individuales en casa.
- Nunca socializan en clase los homeworks o trabajos de casa.
- No corrigen a tiempo las dudas de los estudiantes.
- Sólo realizan ejercicios de lecto-escritura en clase.
- No realizan ejercicios de rol play (juegos de roles).
- Nunca realiza la conclusión de toda la clase desarrollada.
- Nunca evalúan a los estudiantes al finalizar la clase.
- Nunca desarrollan en clase las preguntas del examen.
- Al desarrollar los exámenes nunca responden positivamente a las preguntas.
- Nunca realizan repaso general del curso ni toman recuperación del examen a los estudiantes desaprobados.

4.3. Discusión de resultados

A continuación, discutimos los siguientes resultados:

1. Los 50 % de los estudiantes indican que los docentes asisten puntualmente de vez en cuando, y menor porcentaje indican que los docentes son puntuales.

Según Behrend (citado por Castillo, 2005, p. 54), “La ausencia de un docente constituye una desorganización del centro educativo, y el tiempo perdido como consecuencia de este fenómeno es muy superior al del tiempo perdido por causa de los conflictos de trabajo”.

Según nuestro enfoque, de este enunciado podemos afirmar que en los últimos años la inasistencia del docente a clases ha sido fuertemente criticada por la asociación de los padres de familia y autoridades, ya que los alumnos pasan de grado con una serie de deficiencias, las cuales se traslucen en la universidad cuando llevan el curso de inglés como requisito para poder egresar de esta casa superior de estudios.

Como se puede advertir, la inasistencia del docente a clases es un problema que en los últimos años se vino dando, bajo el amparo de los directores y autoridades de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA), hecho que ha repercutido en la formación académica del estudiante. Estos hechos no fueron denunciados por los estudiantes, por temor a sufrir represalias.

Al respecto, es de manifestar que la asistencia es importante y necesaria, para que el docente tenga en cuenta la enseñanza a través del ejemplo de una serie de comportamientos formativos, como la puntualidad al llegar a clases.

2. El 75 % de los estudiantes señalan, que los docentes no realizan la motivación al iniciar la clase.

Por tal razón, señalamos que es menester resaltar que los estudiantes son los más vulnerables a estas malas prácticas didácticas. Significa que el docente no tuvo una

formación adecuada durante su formación profesional, y ello hace que el docente no sea consciente de la importante labor de motivación en clases.

Tal como se puede advertir de los comentarios de los docentes, el escenario educativo debe posibilitar el desarrollo adecuado de las acciones o actividades educativas que se realizan. Los ambientes comunes como talleres, laboratorios y aulas deben acondicionarse adecuadamente, de modo que se conviertan en escenarios estimulantes del aprendizaje para propiciar un clima favorable de trabajo. La ambientación de las aulas hace más agradable el trabajo educativo, porque incentiva y estimula el aprendizaje en relación con los temas que se están tratando.

Según Mora (2010), Castillo (2005, p. 45):

La motivación es el proceso permanente, mediante el cual el docente crea las condiciones, despierta y mantiene el interés del estudiante por su aprendizaje. El docente moderno debe estar bien compenetrado cómo son sus interrelaciones con sus estudiantes, de qué manera ellos lo perciben y se sienten plenamente identificados con su estilo docente, concretamente, motivados con los conocimientos que proporciona y lo que estos generan en pro de darle paso a nuevas ideas.

Aunándome a las palabras de Mora, sostengo que al estar frente a los estudiantes, el docente debe dialogar, motivar al estudiante para que se identifique plenamente con el tema a tratar.

3. El 88 % de los estudiantes indica que los docentes de vez en cuando desarrollan su clase de manera secuencial.

Al respecto, el Presidente del Consejo Consultivo de Docentes del MINEDU, Patiño (2014, citado en MINEDU, 2015, p.37) opina:

La sesión de aprendizaje es el conjunto de situaciones que cada docente diseña y organiza con secuencia lógica para desarrollar un conjunto de aprendizajes propuestos en la unidad didáctica, la sesión de aprendizaje desarrolla dos tipos de estrategias de acuerdo a los actores educativos

- Del docente: estrategias de enseñanza o procesos pedagógicos.
- Del estudiante: estrategias de aprendizaje o procesos cognitivo/ socio- afectivos /motores.

Este especialista resalta la importancia de la secuencialidad de las clases, toda vez que ello debe realizarse de acuerdo a la unidad de aprendizaje, para fomentar una instrucción adecuada, más que nada en la enseñanza de una segunda lengua.

Ante toda esta evidencia, el Estado está llamado a decidir las acciones de las políticas educativas, para aplicar las sanciones respectivas, previa verificación de las mismas.

4. El 75 % de los estudiantes indican que los docentes de vez en cuando utilizan materiales de enseñanza relacionados al tema que desarrollan.

Al respecto, Rossi (1989, citado en Castillo, 2005, p. 46) opina que:

El material didáctico se suele emplear como nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad. Lo ideal sería que toda enseñanza y aprendizaje se realizara en contacto con la vida real, pero no siempre es posible ni aconsejable, y por eso recurrimos a una serie de medios, recursos o materiales que nos sirven de puente entre lo que se enseña y se aprende y el mundo real. Por eso, el material didáctico sustituye a la realidad y trata de representarla de la mejor forma posible, facilitando su objetivación.

De ello se puede inferir que existen diversas clases de materiales educativos a utilizarse en la clase:

- **Materiales educativos orales**, como las exposiciones, las conferencias, los diálogos, los debates, discos y grabaciones sobre temas educativos, etc.
- **Materiales educativos escritos**, como los textos de consulta, enciclopedias, libros diversos, folletos, separatas, papelógrafos, organizadores visuales, etc.
- **Materiales educativos audiovisuales**, como cine, video-cassettes, programas televisivos, programas en la computadora, etc.
- **Materiales educativos volumétricos**, como maquetas, figuras geométricas, representaciones, objetos varios.
- **Materiales educativos cibernéticos**, como máquinas de enseñanza, computadoras, software diversos, etc. Los programas específicos en el computador y la información procedente del internet y de aulas virtuales son materiales educativos muy valiosos que docentes y estudiantes deben utilizar de forma adecuada.

En este sentido, se debe priorizar que los equipos y programas de trabajo educativo cuenten con equipos para que se pueda realizar una buena clase, toda vez que en la formación educativa de los estudiantes, los métodos, procedimientos y técnicas se encuentran expresados en un medio educativo.

5. El 84% de los estudiantes indican que los docentes no son dinámicos en sus clases.

Según Saccomanno (2010, citado en MINEDU, 2015, p. 38), en uno de sus artículos manifiesta que:

Estoy convencido de que los docentes deben ganar más que un diputado, pero también de que ellos eligieron la trinchera en la que se encuentran. Y es una trinchera donde se debe de mantener la dinamicidad en todo momento, porque bajar la guardia en este aspecto es riesgoso, porque pueden estar en otra realidad que no es la del aula; ya que las víctimas están frente a sus pupitres, frente al pizarrón, expectante.

Por su parte, Sánchez (2012, p. 47), indica:

El aprendizaje significativo de los estudiantes, en gran medida, depende de la adecuada aplicación de las estrategias de aprendizaje, tales como: estrategia de ensayo, que implica repetición dinámica de los contenidos; estrategia de elaboración, que significa hacer conexiones entre lo nuevo y familiar; estrategias de organización, que implica incorporar estructuras cognitivas en el aprendizaje; estrategias de metacognición, de regulación, dirección y supervisión. Estrategias que juegan un papel muy fundamental en el aprendizaje de los estudiantes.

De este comentario, se puede inferir que al menor descuido en el dictado de las clases y las explicaciones, los estudiantes corren el riesgo de estar perdidos en clase y, sobre todo, sin entender la clase.

De ello, podemos advertir que el ser dinámico implica vivir la clase, estar presente en ella con los cinco sentidos, tratando de llegar más al alumno. Yo recuerdo que en una clase de economía, el profesor explicaba: puso el título del monopolio y, a manera de motivar a los estudiantes, decía que el monopolio “no significaba que el monito tenga polio”, y esa frase hizo que muchos de los compañeros de clase, despertaran de sus retardos, originados por el implacable calor concentrado en aula.

6. El 88 % de los estudiantes indican que de vez en cuando los docentes dosifican y concluyen el tema que está desarrollando.

Según Castillo (2005, p.48):

La práctica docente es uno de los más grandes retos a los que se enfrentan los docentes de la escuela. Esta es una gestión única, ya que carga la responsabilidad compleja de transformar el sistema educativo en una organización ágil y dinámica que logre los resultados esperados de acuerdo con los estándares de calidad establecidos por la misma institución. Por consiguiente, la práctica docente pertinente se relaciona significativamente con el aprendizaje del idioma inglés.

Conforme manifiesta el docente, la falta de dosificación del tiempo genera dudas en los estudiantes, toda vez que ellos no entendieron el tema a falta de ejercicios y aspectos teóricos, que muchas veces el docente los obvia porque le ganó el tiempo.

7. Sólo el 50 % de los estudiantes indican que los docentes motivan a la participación oral de los estudiantes.

Saccomanno (2010, citado en MINEDU, 2015, p. 58) plantea:

¿Qué es lo que despierta la participación? Algunos de los factores que influyen en la participación del alumno en el aula son los siguientes: la influencia del profesor, aspectos relativos al conocimiento, al afecto y al perfil exhibicionista que tenga cada persona. De esta forma, la motivación y la pregunta resultan un hecho clave en el proceso interactivo de la intervención, que a su vez se clasifica en directa, indirecta y grupal, según sus características. Tener un alto grado de participación en clase es importante y altamente productivo para el alumno. Aclarar dudas, preguntar, asumir una posición firme con respeto a un caso puntual, dialogar, argumentar, entender, cuestionar, diferir con fundamentos bien formados y seguir con atención un tema preciso son algunas de las tantas ventajas con las que

cuentan quienes disponen de dicha capacidad, que a largo plazo se convierte en un factor determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El autor señala que el premio, en ocasiones, puede ser útil y servir de estímulo para que el estudiante logre pequeñas metas, es por ello que manifiesto que las recompensas por las calificaciones deben ser utilizadas como recurso pedagógico encaminado a reconocer los logros o corregir los errores, y que el objetivo de la recompensa con las notas debe estar orientado al reconocimiento del estudiante por el esfuerzo realizado, como un refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje.

Es tan interesante este artículo, porque nos hace ver que si los estudiantes no participan no es por falta de capacidad, sino por la inseguridad en sí mismos, sea por problemas de autoestima y otros; tal como se puede observar, la educación no solo está relacionada al campo cognitivo, sino también con el campo psicológico. Muchos de los alumnos no participan, porque muchas veces ellos son maltratados en su mismo hogar, donde la madre o el padre les dicen insistentemente que son inútiles, y ello genera inestabilidad en el estudiante, la misma que, por supuesto, se reflejan en el colegio.

8. El 68 % de los estudiantes indican que los docentes nunca refuerzan a los estudiantes que dificultan en la pronunciación del segundo idioma.

Según MINEDU (2015, p. 56), el docente debe “Promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan a la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza”.

El refuerzo académico cotidiano en los estudiantes que tienen dificultades en aspectos gramaticales resulta de mucha utilidad, ya que ello se puede subsanar con los homeworks o trabajos en casa, para sembrar en el estudiante seguridad.

9. El 98 % de los estudiantes indican que los docentes no incentivan o premian a los estudiantes.

Al respecto, según el MINEDU (2012, p. 58):

Es importante la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.

De las entrevistas realizadas, se puede inferir que el premio y estímulo con las notas es saludable en la medida de que ello motiva a que los estudiantes tímidos participen y los estudiantes más inquietos guarden silencio, ya que en todo momento están a la expectativa de las preguntas del docente.

10. El 95 % de los estudiantes indican que los docentes no promueven trabajos grupales de sus estudiantes en clase.

Según Ferreiro (2005, citado en castillo, 2005, p. 49) señala:

Abogo por la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en el modelo educativo propuesto por María Montessori (1912), en Italia, los escritos y

sugerencias a la práctica educativa del norteamericano John Dewey (1916), y las experiencias pedagógicas del francés Celestín Freinet (1938). La actividad de los alumno/as en el salón de clases ha sido y es una preocupación constante de todos aquellos que de una u otra forma tenemos la obligación profesional de enseñar y nos preocupa hacerlo cada vez mejor. El aprendizaje cooperativo es precisamente la alternativa educativa que mejor satisface esa necesidad que siempre ha existido y que ahora cobra mayor trascendencia por las características de la generación, de hacer participar a los educandos en sus aprendizajes. Una reflexión, ¿en el salón de clases?, ¿quién participa realmente, los alumnos o el maestro? La interactividad tiene que ver con la relación que establece el sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Mientras que la interacción se refiere a la actividad y comunicación entre los sujetos implicados en una tarea de aprendizaje.

Según el MINEDU (2012, p. 59):

Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes. Integra críticamente en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, y da cuenta de sus avances y resultados.

Resulta interesante la exposición del autor, toda vez que no cabe duda que la participación de los alumnos en clase de manera grupal es provechosa, porque ya pasó el tiempo del maestro tradicional donde todo el tiempo hablaba, explicaba, escribía en el pizarrón, preguntaba y se contestaba, mientras que sus alumnos lo escuchaban, cuando más tomaban apuntes y, de vez en cuando, contestaban una pregunta del maestro. La participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria.

11. El 98 % de los estudiantes indican que solo realizan trabajos individuales en casa.

Al respecto, el MINEDU (2012, p. 57) sostiene que el docente:

Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

La participación de los estudiantes en el aula resulta significativa, porque se adquiere conocimientos. La actitud del alumno para decidir si participa o no en clase está relacionada con la conducta del estudiante, y también con su mundo interior y exterior.

12. El 93 % de los estudiantes indican que nunca socializan en clase los homeworks o trabajos de casa.

Al respecto, Chávez y Gutiérrez (2008, p.40) señalan que:

El docente, como mediador, es aquel que logra promocionar el aprendizaje de una manera creativa, abriendo espacios para la expresión en todos los ámbitos. El mediador promueve el aprendizaje, la construcción del conocimiento y experiencias que necesitan los aprendientes para enseñarse a sí mismos. También contribuye a cambiar o transformar sus mundos, porque crea espacios de oportunidades, posibilidades y de búsqueda del conocimiento.

Estos planteamientos nos reflejan la gran experiencia académica que él posee, porque socializar los trabajos de casa es un indicador para medir el avance de nuestros estudiantes.

13. El 90 % de los estudiantes indican que los docentes no corrigen a tiempo las dudas de los estudiantes.

Según Perrenoud (2004, p.35):

Es importante que cada profesor sea capaz de pensar constantemente por sí mismo, en función de sus alumnos, del momento, la relación de lo que les hace hacer y la progresión de los aprendizajes, por ello el uso de estrategias y recursos pedagógicos estará vinculado a una intencionalidad reflexionada y articulada a los objetivos macros previstos en cada área curricular, así como a una teoría fundamentada que vaya más allá de las tradiciones pedagógicas.

El corregir las dudas de los estudiantes es toda labor de cada docente, porque ello refleja cuán eficiente está siendo el docente en clases.

14. El 95 % de los estudiantes indican que los docentes sólo realizan ejercicios de lecto-escritura en clase.

Según el Marco del Buen Desempeño Docente (2012, p. 35), la práctica docente:

Supone tener criterios variados, multidisciplinarios e interculturales para reconocer la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar y valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para discernir la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.

Los ejercicios de lecto-escritura son de suma importancia, porque gracias a ello se mide el grado de aprendizaje de los estudiantes, y mediante ello podemos sentar bases del aspecto gramatical.

15. El 93 % de los estudiantes indican que los docente no realizan ejercicios de rol play (juegos de roles).

Cifali (1994, citado por Perrenoud, 2004, p. 43) manifiesta que:

A pesar de la complejidad señalada, el docente debe ser capaz de reflexionar sobre su práctica de modo consciente e imparcial, libre de apasionamientos, formar una estructura, los aspectos positivos, los nudos críticos y la subjetividad a modo de teoría implícita que impera en su práctica.

Este aspecto es dejado por casi todos los docentes por falta de tiempo, ya que prefieren dedicarse a su hogar y otras actividades de su interés.

16. El 90 % de los estudiantes indican que los docentes nunca realizan la conclusión de toda la clase desarrollada.

Al respecto, Tenti (1997, p. 37) indica:

La autoridad del maestro, condición necesaria del aprendizaje, no existe como cualidad innata de un individuo, sino que se expresa en una relación. Para decirlo con otras palabras, se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo –el docente y sus alumnos–, y que varía según los contextos y las épocas (p.2).

De acuerdo a Ascorra y Crespo (2004, p. 54):

Está vinculado con el modo en que el docente favorece la creación de determinados contextos en la sala de clases. Este profesor organiza el aula para interactuar lo más posible con sus alumnos, con el objetivo de generar un ambiente propicio para una actividad mental constructiva. Además, se esfuerza para que los alumnos le otorguen sentido a sus aprendizajes, vinculando las actividades de aprendizaje con situaciones cotidianas, donde los alumnos puedan vivenciar que

aquello que aprenden es útil y significativo para sus vidas.

De acuerdo a mi opinión, la retroalimentación debe realizarse una vez que se haya evaluado mediante un examen al alumno, para ver dónde radican sus dudas, y en base a ello repetir algunas clases; no todas porque el tiempo es apremiante.

17. El 63% de los estudiantes indican que los docentes nunca evalúan a los estudiantes al finalizar la clase.

Según el MINEDU (2012, p. 56), el docente:

Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales. Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.

La evaluación debe de ser integral, ello implica que debe considerarse la participación en clases, el comportamiento, competencias, saberes adquiridos por los estudiantes; y hoy en día, solo algunos docentes evalúan mediante ejercicios de la clase que han realizado, y ello ya depende de la formación que cada docente recibió.

La evaluación es un proceso permanente, flexible, integral y es un acto natural en la enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, al realizarse continuamente dejará de convertirla en un acto de temor por parte de los estudiantes.

La evaluación puede ser de entrada, salida, escrita u oral, con el propósito de verificar su adquisición y superar sus dificultades de aprendizaje detectadas.

Es importante que las preguntas del instrumento de evaluación salgan de fuentes que el estudiante conoce. No hay ninguna razón técnica para que al momento de aplicar ciertos instrumentos de evaluación, como por ejemplo las intervenciones orales o asignaciones, se califiquen hasta el máximo de la puntuación, porque solo se califica hasta 20 las pruebas escritas.

18. El 90 % de los estudiantes indican que los docentes nunca desarrollan en clase las preguntas del examen.

Según el MINEDU (2012, p. 56), el docente:

Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.

Este resultado motiva a la reflexión, porque cuando impartimos conocimientos, estas deben ser acorde a la realidad y, sobre todo, considerar en los exámenes ejercicios similares para no crear confusión en el alumno, ya que la evaluación es el medio de que dispone el profesorado para tratar de determinar hasta qué punto se ha comprendido y asimilado el contenido programático.

19. El 90 % de los estudiantes indican que, al desarrollar sus exámenes, nunca responden positivamente a las preguntas.

Según el MINEDU (2012, p. 54), el docente:

Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso. Desarrolla, cuando corresponde, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.

Es conveniente para efectos de calificación de los instrumentos de evaluación, redactar previamente las respuestas tipo modelo de evaluación o claves de respuestas, a fin de evitar cualquier subjetividad en el acto de calificación.

20. El 95 % de los estudiantes indican que los docentes nunca realizan repaso general del curso, tampoco toman recuperación del examen a los estudiantes desaprobados.

Al respecto, Chávez y Gutiérrez (2008, p.40) señalan que:

El docente como mediador, es aquel que logra promocionar el aprendizaje de una manera creativa, abriendo espacios para la expresión en todos los ámbitos. El mediador promueve el aprendizaje, la construcción del conocimiento y experiencias que necesitan los aprendientes para enseñarse a sí mismos. También, contribuye a cambiar o transformar sus mundos, porque crean espacios de oportunidades, posibilidades y de búsqueda del conocimiento.

En la enseñanza del Inglés esto resulta de suma importancia, toda vez que los conocimientos impartidos deben de ser repasados en forma general para afianzarlos y dar paso a los nuevos conocimientos.

CONCLUSIONES

1. En el presente trabajo de investigación se encontró que la mayoría de los docentes no asisten puntualmente a sus clases, no realizan motivación al iniciar la clase, no desarrollan su clase de manera secuencial, existe escaso uso de materiales de enseñanza, los docentes no son dinámicos en sus clases, no dosifican ni concluyen el tema que desarrollan, no motivan a la participación oral de los estudiantes, no refuerzan a los estudiantes que dificultan en la pronunciación del segundo idioma, no incentivan o premian a los estudiantes, no promueven trabajos en equipo de sus estudiantes, no promueve la socializan de los trabajos de los estudiantes, no corrigen a tiempo las dudas de los estudiantes, no realizan ejercicios de juegos de roles en el aprendizaje de inglés, nunca realizan la conclusión de toda la clase desarrollada, nunca evalúan a los estudiantes al finalizar la clase, no desarrollan en clase las preguntas del examen, no realizan repaso general del curso y no toman recuperación del examen a los estudiantes desaprobados.
2. La práctica docente en el marco de la innovación pedagógica no es significativa en Educación Secundaria en la Institución Educativa “Simón Bolívar” del distrito de Andrés Avelino Cáceres, Ayacucho, 2015 ($\rho = 0,202 > \alpha = 0,05$). Por tanto, el empleo de las estrategias metodológicas de los docentes no son adecuadas ni pertinentes, y no mejora el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la mayoría de los estudiantes está en el nivel de rendimiento académico regular.

3. Existe la necesidad urgente de cambiar la política educativa para mejorar la calidad en la práctica docente en la región de Ayacucho y a nivel nacional. Las innovaciones pedagógicas que viene impulsando el gobierno central, va quedando sin efecto. La calidad educativa debe estar basada en los intereses y necesidades del educando, y el aprendizaje debe estar íntimamente ligada con las estrategias innovadoras de enseñanza. La calidad educativa debe asumir una nueva concepción en la que se subraye la filosofía de “aprender a aprender”, con lo que se promueva un aprendizaje significativo, productivo y creador.

4. No existe actualización de los docentes en cuanto a la tecnología educativa y gestión de aula.

SUGERENCIAS

Los resultados de la investigación, a la luz de la exigencia de la sociedad del conocimiento del siglo XXI, nos permiten sugerir:

1. A los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, a fin de que reestructuren el plan curricular, según las exigencias de la innovación pedagógica del contexto nacional e internacional. Así mismo, priorizar la formación profesional de los futuros educadores en el marco de la innovación pedagógica y el Marco del Buen Desempeño Docente y las Rutas de Aprendizaje.
2. A las autoridades de la Educación Básica Regular (DREA, UGEL), a fin de promover y mejorar el monitoreo y acompañamiento pedagógico, para mejorar la calidad de la práctica docente.
3. A los docentes de las instituciones educativas de la región y el país, a fin de que el equipo directivo garantice el adecuado desarrollo de los procesos de gestión escolar.
4. A los docentes de la Educación Básica Regular, especialmente de la especialidad de Inglés, permanente reflexión del rol que vienen asumiendo como docentes en las diferentes instituciones educativas sobre la calidad de la práctica educativa, con permanente capacitación en el manejo de las funciones pedagógicas de planificación, implementación, ejecución y evaluación de los aprendizajes necesarios.

5. A los docentes de la especialidad de Inglés, para que el docente elabore una estrategia didáctica, para mejorar la pronunciación y entonación del inglés, a fin de contribuir con mayor eficiencia al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa. El docente debe propiciar situaciones donde la expresión gestual y corporal sean los ejes primordiales del conocimiento, para enriquecer las ideas utilizando el juego como punto de apoyo; y aumentar el vocabulario de inglés tomando como base las unidades didácticas y los proyectos que mejor desarrollan en la etapa escolar.

6. A los docentes de la especialidad de inglés, capacitación constante en beneficio de una enseñanza de calidad. Aplicar las estrategias acorde con el nivel de escolaridad, ambiente armónico, que facilite el desempeño laboral, buena organización por parte de los docentes. Presencia de material pedagógico para el desarrollo de las labores educativas y participación sobresaliente en eventos culturales: cuenta cuentos, teatro, cantos, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alcázar, M. (2001). *Currículum Universitario para el siglo XXI*. Universidad Nacional Agraria la Molina. Lima.
2. Andreonio, H. (1975). *Aptitud mental y rendimiento académico*. Barcelona: Hurder.
3. Ascorra, H. y Crespo, K. (2004). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica: Programa Escuelas de Calidad*. México: Secretaria de Educación Pública.
4. Arana, M.E. (1998). *Principios y procesos de la Gestión Educativa*. Lima: San Marcos.
5. Blanco, V. (2013). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
6. Bowel, J. et al (1985). *Relaciones Interpersonales*. Colombia: Mac Graw Hill.
7. Carrasco, S. (2005). *Metodología de la Investigación Científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar proyectos de investigación*. Lima: San Marcos.
8. Castillo, F. (2005). *Práctica docente y aprendizaje de idioma extranjero*. Tesis de maestría en la Universidad de Puerto Rico.
9. Chávez, P. y Gutiérrez, S. (2008). *Perfil de los Profesores para la Sociedad del Conocimiento*. México: UNAM.
10. Chiavenato, I. (2006). *Administración de recursos*. (4^a ed.). Colombia: Mac Graw Hill.
11. Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. (2^a ed.). Cambridge: University Press.
12. Develay, L. (1992). *Que es gestión educativa*. España: Alianza.
13. Díaz, G. y Hernández, A. (2004). *Gestión educativa*. Cuba: Cultura Popular.
14. Farro, F. (2006). *Planeamiento Estratégico para Instituciones Educativas de Calidad*. Lima: San marcos.
15. Fierro y Conteras (2003). *Gestión del Talento Humano*. Colombia: Mc Graw Hill.
16. Hargreaves, K. (1996). *Administracion de Recursos Humanos*. (5^a ed.). Santa Fé de Bogotá: Ed. Mc Graw Hill.
17. Herzberg, P. Argyres, W. y Maslow, A. (1986). *Teoría de la motivación*. Nueva York: Mc Graw Hill.
18. Hernández, M. (1997). *Práctica docente*. Lima: San Marcos.

19. Hernández, R. y otros (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.) México: Mc Graw Hill.
20. Hdez, M. (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
21. Lepeley, W. (2011). *Gestión y calidad en Educación*. Tesis de maestría en la Universidad de Chile.
22. Lina, T. (2006). *Modelo de evaluación del desempeño profesional docente*. Tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Félix Varela de Cuba.
23. Martínez, N. (2015, octubre). [Entrevista con Alfredo Cisneros y otros, docentes de inglés de la Institución Educativa Simón Bolívar: práctica docente]. Manuscrito.
24. Ministerio de educación (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Lima
25. Ministerio de educación (2015). *Rutas de aprendizaje*. Lima
26. Monereo, C. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Lima: San Marcos
27. Montenegro, J. (2003). *Desempeño docente*. Colombia: Voluntad.
28. Ñaupas, H. (2009). *Metodología de investigación científica y asesoramiento de tesis*. Lima Gráfica Retai S.A.C.
29. O'Malley, B. y Chamot, Z. (1990). *Identidad y autenticidad humana*. México: Eicasia.
30. Oxford, V. (1990). *Aptitud mental y rendimiento académico*. Barcelona: Hurder.
31. Patiño, A. (2014). *Administración de la Calidad Educativa*. México: Prentice Hull.
32. Perrenoud, D. (2004). *Métodos y técnicas de aprendizaje: teoría y práctica*. (4ª ed.). Trujillo: Gráfica Norte.
33. Reyes, A. (2012). *Liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa de Ventanilla – Callao*. Tesis de maestría en la Universidad de San Ignacio de Loyola. Lima.
34. Sánchez, A. J. (2012). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación básica regular en la institución educativa de Melitón Carbajal del distrito de Ayacucho*. Tesis de maestría en la Universidad de César Vallejo.
35. Sánchez, R. (2000). *Estudio histórico del inglés*. Lima: San Marcos.

36. Stratulat, (2013). *Administración Gerencial y Estratégica*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
37. Stronge. W. (2012). *Organización y Liderazgo el Arte de la Decisión*. México: Addison Wesley Iberoamerica.
38. Tejada (2001). *Principales Métodos y Técnicas Educativos*. Lima: San Marcos.
39. Tenti (1997). *Administración Estratégica*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
40. Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica*. Lima: San Marcos.
41. Velásquez, A. (2009). *Metodología de investigación científica*. Lima: San Marcos.
42. Villegas, L. (2005). *Metodología de la investigación pedagógica*. (3^a ed.). Lima: San Marcos.
43. Zarate, J. (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia*. Tesis de maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANEXOS N°01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PRÁCTICA DOCENTES EN EL MARCO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SIMÓN BOLÍVAR”,
DISTRITO DE ANDRÉS AVELINO CÁCERES, AYACUCHO, 2015

| Problema | Objetivos | Hipótesis | Variables e indicadores | Metodología |
|--|---|---|--|---|
| <p>¿Cómo es la práctica docente en el marco de innovación pedagógica de educación secundaria en la institución educativa Simón Bolívar del distrito de Mariscal Cáceres, Ayacucho, 2015?</p> <p>ESPECÍFICAS</p> <p>1. ¿El empleo de las estrategias metodológicas del docentes son adecuadas?</p> <p>2. ¿Las estrategias metodológicas aplicadas del docente mejoran el aprendizaje de los estudiantes?</p> | <p>Analizar la práctica docente en el marco de innovación pedagógica de educación secundaria en la institución educativa Simón Bolívar del distrito de Mariscal Cáceres, Ayacucho, 2015</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <p>1. Analizar si el empleo de las estrategias metodológicas del docentes son adecuadas</p> <p>2. Analizar si el empleo de las estrategias metodológicas del docentes mejoran el aprendizaje de los estudiantes</p> | <p>La práctica docente en el marco de innovación pedagógica es significativa en educación secundaria en la institución educativa Simón Bolívar del distrito de Mariscal Cáceres, Ayacucho, 2015</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <p>1. El empleo de las estrategias metodológicas del docente son adecuadas y pertinentes.</p> <p>2. El empleo de las estrategias metodológicas del docentes mejora significativamente a los estudiantes</p> | <p>VARIABLE DE ESTUDIO Práctica docente en el marco de innovación pedagógica</p> <p><u>Dimensión e Indicadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y puntualidad • Motivación • Desarrollo secuencial del desarrollo • Elaboración y uso de materiales educativos • Dinamicidad en el desarrollo de las clases • Dosificación del tiempo • Refuerzo académico • Incentivo académico • Participación activa de los estudiantes • Trabajos en equipo de los estudiantes • Socialización de los trabajo en equipo • Absolución de dudas • Ejercitación de inglés • Juego de roles • Evaluación formativa • Resolución del examen | <p>TIPO DE INVESTIGACIÓN: Aplicada</p> <p>NIVEL : Descriptivo</p> <p>MÉTODO: Descriptivo Inductivo</p> <p>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Transversal descriptivo</p> <p>POBLACIÓN: Constituida por 14 profesores y 180 estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución educativa “Simón Bolívar” del distrito de Mariscal Cáceres, Ayacucho, 2015</p> <p>MUESTRA Constituida por 7 profesores y 40 estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución educativa “Simón Bolívar” del distrito de Mariscal Cáceres, Ayacucho, 2015</p> <p>TIPO DE MUESTREO No probabilístico</p> <p>TÉCNICAS Encuesta</p> <p>INSTRUMENTOS Cuestionario</p> <p>PROCESAMIENTO DE DATOS La validez de los instrumentos se realizará a través de juicio de expertos y la confiabilidad a través de Alfa de Crombach Los datos se analizarán a través de las estadísticas descriptivas e inferencia.</p> |

ANEXO N° 01: ENCUESTA

Queridos estudiantes la presente encuesta es con la finalidad de dar a conocer el proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual se le agradece que respondan las preguntas de manera objetiva.

- a . ¿En qué grado y sección te encuentras
- b. Fecha

Marca con una x o encierra en un círculo las respuestas que te parezcan correctas.

A) PROCESO DE ENSEÑANZA

a) ANTES DE LA CLASES

1) ¿El docente con qué frecuencia asiste a clase?

- a. Siempre. b. De vez en cuando. c. Nunca. d. No opina.

2) ¿Al iniciar la clase el docente motiva a los alumnos a estar atentos?

- a. Si b. No

b) DURANTE LA CLASES

3) ¿El docente desarrolla su clase de manera ordenada?

- a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina

4) ¿El docente con qué frecuencia utiliza materiales de enseñanza (relacionadas al tema)?

- a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina

5) ¿El docente es dinámico en sus clases?

- a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina

6) ¿El docente dosifica y concluye el tema que está desarrollando?

- a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina

7) ¿El docente motiva a la participación oral de los alumnos?

- a. Si b. No

8) ¿El docente refuerza a los alumnos que dificultan en la pronunciación del segundo idioma?

- a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina

9) ¿El docente incentiva o premia a los alumnos?

- a. Si b. No

10) ¿Los estudiantes realizan trabajos grupales en clase?

- a. Si b. No

- 11) ¿Los estudiantes realizan trabajos individuales en casa?
a. Si b. No
- 12) ¿Los estudiantes socializan en clase los homeworks o trabajos de casa?
a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina
- 13) ¿El docente corrige a tiempo las dudas de los alumnos?
a. Si b. No
- 14) ¿El docente realiza ejercicios de lecto-escritura en clase?
a. Si b. No
- 15) ¿Los alumnos realizan ejercicios de ROL PLAY (Juegos de Roles)?
a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina

c) FINALIZACIÓN DE LAS CLASES

- 16) El docente hace una conclusión de toda la clase desarrollada?
a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina
- 17) ¿El docente con qué frecuencia evalúa a los alumnos al finalizar la clase?
a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina

d) PROCESO DE APRENDIZAJE

- 18) ¿El docente desarrolla en clase las preguntas del examen?
a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina
- 19) ¿Los alumnos al desarrollar los exámenes responden positivamente a las preguntas?
a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina
- 20) ¿El docente con qué frecuencia hace un repaso general del curso y toma recuperación del examen a los alumnos desaprobados?
a. Siempre. b) De vez en cuando. c)Nunca d)No opina

**Se le agradece por la COLABORACIÓN
Noelia Martínez Ayala**

ANEXO N° 02: REGISTRO DE NOTAS

Institución Educativa: AÑO: 2015

| N° | Apellidos y nombres | Notas de áreas curriculares | | |
|----|---------------------|-----------------------------|---------|-------|
| | | Grado | sección | Notas |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |
| 15 | | | | |
| 16 | | | | |
| 17 | | | | |
| 18 | | | | |
| 19 | | | | |
| 20 | | | | |
| 21 | | | | |
| 22 | | | | |
| 23 | | | | |
| 24 | | | | |
| 25 | | | | |
| 26 | | | | |
| 27 | | | | |
| 28 | | | | |
| 29 | | | | |
| 30 | | | | |
| 31 | | | | |
| 32 | | | | |
| 33 | | | | |
| 34 | | | | |
| 35 | | | | |
| 36 | | | | |
| 37 | | | | |
| 38 | | | | |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 39 | | | | |
| 40 | | | | |