



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO

**CAPACITACIÓN EN GESTIÓN DE PRÁCTICA REFLEXIVA DE  
DOCENTES Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL  
NIVEL BÁSICO, EN ESTUDIANTES DE UN CENTRO DE  
IDIOMAS**

**PRESENTADA POR  
AUREA ELISA ARICA SOLÓRZANO**

**ASESOR  
OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA**

**TESIS**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA CALIDAD AUTOEVALUACIÓN Y  
ACREDITACIÓN**

**LIMA – PERÚ**

**2017**



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual  
CC BY-NC-SA**

La autora permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO

CAPACITACIÓN EN GESTIÓN DE PRÁCTICA REFLEXIVA DE  
DOCENTES Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL  
NIVEL BÁSICO, EN ESTUDIANTES DE UN CENTRO DE  
IDIOMAS.

TESIS PARA OPTAR  
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN  
EN GESTIÓN DE LA CALIDAD AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

PRESENTADO POR:  
AUREA ELISA ARICA SOLÓRZANO

ASESOR:  
DR. OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA

LIMA, PERÚ  
2017

CAPACITACIÓN EN GESTIÓN DE PRÁCTICA REFLEXIVA DE  
DOCENTES Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL  
NIVEL BÁSICO, EN ESTUDIANTES DE UN CENTRO DE IDIOMAS.

## ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

### ASESOR

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

### PRESIDENTE

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

### MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Ramírez Maldonado Yenncy Petronila

Dr. Echaíz Rodas Carlos Augusto

DEDICATORIA

A mí madre,

Florencia Aurea Solórzano

Rodríguez, con amor.

## AGRADECIMIENTO

A Dios.

A mi hijo Douglas Sebastián Rojas Arica y  
a mi esposo Douglas Raúl Rojas Alva por  
su constante motivación.

A Yajaira Polet Rojas Rodríguez, con  
cariño.

## ÍNDICE

Portada	i
Título...	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	x
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiv

### **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

1.1 Descripción de la realidad problemática	1
1.2 Formulación del problema	3
1.2.1 Problema general	3
1.2.2 Problemas específicos	3
1.3 Objetivos de la investigación	4
1.3.1 Objetivo general	4
1.3.2 Objetivos específicos	4



1.4	Justificación de la investigación	5
1.5	Limitaciones de la investigación	10
1.6	Viabilidad de la investigación	11

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

2.1	Antecedentes de la investigación	12
2.1.1	Antecedentes Nacionales	12
2.1.2	Antecedentes Internacionales	14
2.2	Bases teóricas	17
2.2.1	La gestión educativa estratégica	28
2.2.2	Componentes de la gestión educativa estratégica	32
2.2.3	La gestión del acompañamiento pedagógico desde una perspectiva crítico reflexiva	35
2.2.4	Procesos de la Gestión de la Práctica Reflexiva	40
2.2.5	La planificación	40
2.2.6	La Ejecución	42
2.2.7	Control y Evaluación	44
2.2.8	La Gestión de la Práctica reflexiva del docente	47
2.2.9	Diferencia entre la Práctica reflexiva y la reflexión ocasional	56
2.2.10	Características de una Práctica Reflexiva	57
2.2.11	El docente reflexivo vs El docente no reflexivo	59
2.2.12	Niveles de reflexión en la gestión de la práctica reflexiva	61
2.2.13	Prácticas esenciales para llegar a ser un docente reflexivo	69
2.2.14	El docente reflexivo frente al currículo	78
2.2.15	La Práctica reflexiva y la evaluación	81
2.2.16	La gestión de la práctica reflexiva: el aporte de la neurociencia	83

2.2.17	Las emociones en la gestión de la práctica reflexiva	86
2.2.18	El educador emocionalmente inteligente	89
2.2.19	La didáctica de las operaciones mentales en la gestión de la práctica reflexiva	92
2.2.20	La importancia de divertirse en el aprendizaje	95
2.2.21	La experiencia y la reflexión en la gestión de la práctica reflexiva	96
2.2.22	La gestión de la práctica reflexiva en la formación	98
2.2.23	Como se entretajan la experiencia y la reflexión con la formación y el aprendizaje	99
2.2.24	La afectividad como base para una eficaz Gestión de la Práctica reflexiva	101
2.3	Definición de términos conceptuales	106
2.4	Formulación de hipótesis	115
2.4.1	Hipótesis general	115
2.4.2	Hipótesis específicas	116
2.4.3	Variables bivariada. Variable Independiente y dependiente	116

### **CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO**

3.1	Diseño de la investigación	118
3.2	Descripción del proceso de investigación	121
3.3	Población y muestra	123
3.4	Operacionalización de las variables	124
3.5	Técnicas para la recolección de datos	127
3.6	Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	131
3.7	Aspectos éticos	131

<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	133
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1. Discusión	142
5.2 Conclusiones	147
5.3 Recomendaciones	149
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	
Referencias bibliográficas	151
Tesis	152
Referencias hemerográficas	153
Referencias electrónicas	154
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA	160
Anexo 2 DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA	163
Anexo 3 INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DEL NIVEL REFLEXIVO	166
Anexo 4 GUÍA DE INDUCCIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA	168
Anexo 5 DIARIO DEL PROFESOR REFLEXIVO	170
Anexo 6 ENTREVISTAS	174
Anexo 7 CARICATURA	176
Anexo 8 COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE	177
Anexo 9 FORMATO KET PUNTAJE	178
Anexo 10 FORMATO KET PUNTAJE	179
Anexo 11 FORMATO KET PUNTAJE	180
Anexo 12 INSTRUMENTO KET-CAMBRIDGE EXAM	181
Anexo 13 INSTRUMENTO KET-CAMBRIDGE EXAM	189

## **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar si la capacitación de la gestión de la práctica reflexiva mejora el desempeño de los docentes y por ende mejora el aprendizaje del idioma inglés en el centro de idiomas de la universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita 2016. A lo largo de la investigación se desarrollaron estrategias para aplicar la práctica reflexiva como modelo de calidad educativa.

Se introduce el diario reflexivo del profesor para generar una reflexión sistemática, y la guía de inducción reflexiva del docente, herramientas primordiales para el desarrollo de la investigación. Para tal efecto se adoptó una metodología de investigación cuasi- experimental con un enfoque cuantitativo con dos grupos del mismo nivel conformado por 24 estudiantes para el grupo experimental y 24 estudiantes para el grupo control.

Se utilizó como instrumento de medición el examen internacional KET - Key English Test de la Universidad de Cambridge, con el cual se evaluó a los estudiantes al inicio y al final de la investigación. Los resultados obtenidos muestran en el pre test

que los estudiantes evaluados de ambos grupos obtuvieron un nivel desaproductorio. El 100% de estudiantes desaprobadados en el grupo control y un 95.8% de estudiantes desaprobadados en el grupo experimental.

En el post test los estudiantes evaluados en el grupo control obtuvieron un margen de aprobación de 4,2%. Mientras que el 41,6% de estudiantes en el grupo experimental alcanzó el nivel aprobatorio, y el 4,2% alcanzó el nivel aprobado con mérito, confirmándose finalmente la hipótesis de trabajo.

Palabras clave: gestión, práctica reflexiva, aprendizaje del idioma inglés, diario reflexivo del profesor, ficha de observación reflexiva docente, Key English Test.

## **ABSTRACT**

The aim of this research is to determine if the training of management of reflective practice improves the teachers performance and therefore improve the language learning in the language centre of the San Martín de Porres University – Santa Anita branch 2016. Throughout the research plenty of strategies were developed to apply reflective practice as a model of educational quality.

The Reflective diary was introduced in order to generate a systematic reflection and The Reflective teacher observation sheet, essential tools to develop this study. For this purpose, a quasi-experimental research methodology was adopted with a quantitative approach with two groups of the same level, consisting of 24 students for the experimental group and 24 students for the control group.

The KET - Key English Test of the Cambridge University was used as a measurement instrument, with which the students were evaluated at the beginning and at the end of the research. The results show that in the pretest the students evaluated in both groups obtained 100% disapproval in the control group and 95.8% disapproval in the experimental group.

In the post test the students evaluated in the control group obtained a margin of approval of 4.2%. While 41.6% of students in the experimental group reached the approval level, and 4.2% approved with merit, so the working hypothesis was finally confirmed.

Key words: management, reflective practice, English language learning, reflective teacher's diary, reflective teacher observation sheet, Key English Test.

## INTRODUCCIÓN

En el siglo XX la Práctica Reflexiva, originaria de Donald A. Schon (1930-1997), traducción adaptada de la expresión americana *The Reflective Practitioner*, se percibía como un planteamiento novedoso, sin embargo existía un gran desconocimiento de sus bases. A fines del siglo XXI las aportaciones de la psicología cognitiva y las neurociencias han incorporado su uso en el proceso de enseñanza- aprendizaje y su aplicación a la didáctica.

En el marco de una experiencia de reflexión docente sobre la aplicación de un modelo reflexivo innovador, la práctica reflexiva pretende contribuir a la mejora del aprendizaje del idioma inglés con una perspectiva innovadora. La práctica reflexiva no es una forma habitual de reflexionar, la cual es inherente al ser humano, por el contrario la práctica reflexiva es una forma de reflexionar sistemática, aprendida, metódica e intencional que se adquiere con un entrenamiento voluntario y continuo.

La presente investigación fue realizada con el propósito de determinar en qué medida la capacitación de la gestión de la práctica reflexiva mejora el desempeño



de los docentes y como esta incide en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del nivel básico de un centro de idiomas.

Para el desarrollo de este estudio se realizó una capacitación teórico-práctica en la gestión de la práctica reflexiva introduciendo el diario reflexivo del profesor para generar una reflexión sistemática, y la guía de observación reflexiva docente con la cual se monitoreo consecutivamente las sesiones de clase. Esta ficha reflexiva fue creada en base a los ejes de la práctica reflexiva.

El instrumento con el cual se midió el nivel del idioma inglés al inicio y al final de nuestra investigación fue el examen internacional KET de la universidad de Cambridge también conocido como Key English Test. Este examen acredita el uso del idioma para comunicarse en situaciones sencillas a nivel básico evaluando las cuatro habilidades del idioma inglés, el cual se sitúa en el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Desde mi posición de coordinadora académica de un centro de idiomas y cuya principal función es monitorear docentes, puedo permitirme afirmar que sin buenos docentes no existirá currículo alguno que pueda mejorar la educación, por ello la razón de mi estudio. Esta investigación está estructurada de la siguiente manera:

En el Capítulo I se describe la realidad problemática de la presente investigación. Se plantea el problema general y se identifican los problemas específicos a investigar. Se establecieron los objetivos de la investigación, la justificación y la relevancia del presente trabajo.

Por otro lado, en el Capítulo II se plantea la fundamentación teórica, los antecedentes de la investigación, las bases teóricas para poder determinar la estructura y comprensión de la investigación y un glosario de términos, se definen las hipótesis, la hipótesis general y las hipótesis específicas. Así también las variables.

En el Capítulo III se establece la metodología aplicada en el proceso de investigación, considerando la descripción del proceso de investigación, la operacionalización de variables y las técnicas para el procesamiento y análisis de datos.

En el Capítulo IV se definen los resultados de la investigación y se realizan la contrastación de hipótesis. Finalmente, en el último capítulo se encuentran las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Descripción de la realidad problemática**

La realidad problemática da lugar en el centro de idiomas de la universidad de San Martín de Porres – sede Santa Anita, donde me desempeño como coordinadora académica. En el centro de idiomas, no contamos con un perfil docente establecido ni un modelo de enseñanza unificado; es por ello, que cada quién se desempeña en el aula según criterio propio.

Los docentes cuentan con un monitoreo de clase continuo, por medio de la observación de clase la cual consiste en visitar sus aulas mensualmente con el propósito de recoger datos, evaluar el desempeño académico y poder realizar las correcciones o sugerencias así como también el intercambiar ideas para lograr alcanzar mejores resultados en términos de actividades significativas que generen la correcta producción del idioma en nuestros alumnos.

A pesar que muchos de ellos no cuentan con una preparación académica universitaria, son capaces de desarrollar clases motivadoras, significativas y memorables, motivadas por la pasión en la enseñanza que comparten.

Estos maestros quienes desarrollan la práctica docente de forma empírica muchas veces no son capaces de explicar las razones por la cuales realizan sus actividades, sin embargo sus clases contienen casi todos los ingredientes necesarios para facilitar la adquisición de una segunda lengua de manera comunicativa y real y esto se debe a que cada profesional posee un conocimiento tácito, el cual también debe ser muchas veces reformulado a través de un modelo reflexivo el cual propondremos en esta investigación.

Shón, (1983, p.207) mencionó “Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da *desde* nuestra acción “.

Otras de las razones que dan origen a esta investigación es el pensamiento docente el cual es eje fundamental en este estudio.

Nos encontramos con profesores que no son capaces de reflexionar sobre su desempeño, mejorar y reformular sus prácticas, así también profesores renuentes al cambio, con sus propios hábitos e ideas arraigadas, en relación a su praxis las cuales les imposibilita mejorar y dar un servicio de excelencia. Así también la carga emocional que puedan traer con ellos producto de las largas jornadas laborales que involucran la extensa asignación de cursos a dictar en las diferentes instituciones,

sumado a ello, las carencias en lo que respecta a estrategias de reflexión y el escaso tiempo con que cuentan, por ende la falta de reflexión en su quehacer docente conlleva a tener grupos heterogéneos con bajo rendimiento en las diferentes habilidades del uso del idioma inglés. Es por ello la razón de mi investigación.

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Problema general**

¿En qué medida; la capacitación en la gestión de práctica reflexiva de docentes, mejora el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita?

### **1.2.2 Problemas específicos**

- a) ¿En qué medida; la capacitación en la gestión de práctica reflexiva de docentes, mejora la producción comunicativa en los estudiantes del nivel básico en el centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita?
  
- b) ¿En qué medida; la capacitación en la gestión de práctica reflexiva de docentes, mejora la comprensión lectora en los estudiantes del nivel básico en el centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita?

- c) ¿En qué medida; la capacitación en la gestión de práctica reflexiva de docentes, mejora la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel básico en el centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita?
  
- d) ¿En qué medida; la capacitación en la gestión de práctica reflexiva de docentes, mejora la producción escrita en los estudiantes del nivel básico en el centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita?

### **1.3 Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar en qué medida la capacitación en la gestión de práctica reflexiva mejora el desempeño de los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- a) Determinar en qué medida la capacitación en la gestión de práctica reflexiva de docentes mejora la producción comunicativa en los estudiantes del nivel básico en el centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita.
  
- b) Determinar en qué medida la capacitación en la gestión de práctica reflexiva de docentes mejora la comprensión lectora en los estudiantes del nivel

básico en el centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita.

- c) Determinar en qué medida la capacitación en la gestión de práctica reflexiva de docentes mejora la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel básico en el centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita.
  
- d) Determinar en qué medida la capacitación en la gestión de práctica reflexiva de docentes mejora la producción escrita en los estudiantes del nivel básico en el centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita.

#### **1.4 Justificación de la investigación**

Desde hace algunos años los Centros de Idiomas e Institutos de Inglés se han incrementado debido a que actualmente las leyes señalan el dominio de un idioma extranjero como requisito indispensable para la obtención de grados académicos universitarios. Esto ha llevado a que surja la necesidad de contratar mayor cantidad de docentes para el dictado del idioma Inglés respondiendo de esta forma al incremento de la demanda.

La realidad de los profesores de inglés es muy distinta a la del resto de profesionales de la Educación; recientemente se ha creado la carrera con mención en la enseñanza del idioma inglés, sin embargo, desde el año 2000, dos

universidades estatales ofrecían esta carrera en la modalidad a distancia, asistiendo una vez por semana y recientemente incorporando a esta modalidad, la asesoría virtual. Una de estas universidades, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), ofreció su programa por un tiempo muy corto, desapareciendo en el año 2012.

Actualmente, la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) lidera el rubro, invitando a participar a su programa a los egresados de centros de idiomas, universidades, instituciones binacionales con estudios de inglés o francés hasta el nivel avanzado y los nativos en dichos idiomas, así como los bachilleres y titulados en las diversas especialidades con estudios de inglés o francés hasta el nivel avanzado, otorgando grado académico y título profesional en el lapso de tres años(Universidad Nacional Federico Villarreal, 2016).

Hoy en día, contar con un título profesional otorgado bajo el programa de la UNFV, no nos garantiza que el docente pueda hacer frente a la responsabilidad del dictado del idioma bajo un paradigma reflexivo, debido a que en el plan de estudios de esta universidad como en muchas otras, no contemplan la práctica reflexiva como parte formativa dentro de su malla curricular. Sin embargo, la realidad muestra que el mercado cuenta con un alto índice de docentes egresados bajo esta modalidad. Universidad Nacional Federico Villarreal (2014).

En el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, el 73% de los docentes cuenta con formación académica universitaria bajo esta modalidad a distancia de los cuales el 46% son licenciados y un 24% son bachilleres, mientras que un 9%, cuenta con título en otra especialidad, lo que



justifica establecer y potenciar la gestión de la práctica reflexiva como una herramienta imprescindible de apoyo en el quehacer docente.

Así también, diversos factores inherentes del ser humano, como supuestos, paradigmas, personalidad, falta de concienciación de su práctica o carencia de estrategias para poder lidiar con la carga laboral, limitarían su práctica docente, por no mencionar, otros elementos y circunstancias que influyen en los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Tal y como asegura Larrivee “A menos que los maestros se involucren en una reflexión crítica y en un descubrimiento continuo, se quedarán atrapados en los sus prejuicios y juicios no examinados, interpretaciones, suposiciones y expectativas” (2000, p.294).

En tal sentido, examinar exhaustivamente la labor del docente dio lugar a una comprensión más profunda de lo valioso que es reflexionar sobre su desempeño antes, durante y después de la lección, para ser capaz de realizar cambios en el contexto y reformular sus enseñanzas. Es también fundamental tener un análisis sistemático de las prácticas de enseñanza con el objetivo de enmarcar la enseñanza de los docentes en un modelo reflexivo, cuya eficiencia y eficacia será demostrada o desvirtuada a través de la presente investigación.

### **Justificación metodológica**

Para lograr los objetivos de estudio-el cual involucró mejorar el nivel del uso del idioma inglés en todas sus habilidades-se propuso, la reflexión crítica en los

docentes como parte de su formación permanente convirtiendo la práctica reflexiva ocasional en habitual, en una reflexión metodológica, articulando el conocimiento teórico con el conocimiento práctico, lo cual favorecerá la formación del habitus, desarrollando una postura reflexiva, fomentando la utilización de esquemas reflexivos. (Perrenaud, 2007, p.79).

Así también, para mejorar el uso del idioma inglés, se exploraron los procesos y niveles reflexivos en un enfoque praxeológico.

Por tanto, la presente investigación propone potenciar el desarrollo profesional desde el ámbito formativo, considerando a la gestión de la práctica reflexiva como parte fundamental dentro de las estrategias de formación docente, constituyendo un referente válido para la innovación, basada en la utilización de instrumentos y herramientas propuestos a lo largo de la investigación para el modelo reflexivo. En tal sentido, dicho modelo involucra una metodología basada en la reflexión la cual podrá extrapolarse a otros contextos y disciplinas, tal como refiere Schön (1998), respecto del modelo reflexivo en profesionales de otras especialidades como ingenieros, arquitectos, etc. para luego ser Dewey(2007),quién recoge esta teoría, al aplicar la práctica reflexiva en la disciplina de la educación.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi experimental, el cual incluirá una prueba de entrada y otra de salida, utilizando como instrumento el examen internacional KET (Key English Test),de estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y producción oral y escrita del idioma. Con este primer

instrumento validado por el Marco Común Europeo, se diagnosticó el nivel de inglés de nuestros estudiantes, para luego una vez expuestos al uso del modelo reflexivo como propuesta, comparar la equivalencia y diferencias en el uso del idioma entre un grupo control y otro experimental de la población estudiada, compuesta por los estudiantes del Centro de Idiomas.

Tomando como muestra el grupo control y el grupo experimental del mismo nivel de conocimiento del idioma, se procedió a evaluar el uso del idioma el cual integra las cuatro habilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, mediante el examen internacional KET el cual se encuentra en la escala A2, del Marco Común Europeo. En este primer nivel dicho examen evalúa el idioma a nivel elemental y demuestra la habilidad para comunicarse en situaciones sencillas a un nivel básico escrito y hablado. Es por ello, desde este nivel será fundamental incluir el modelo reflexivo con el fin de potenciar la enseñanza-aprendizaje.

### **Justificación teórica**

La investigación propuesta busca, mediante la aplicación de diversas teorías sobre la gestión de la práctica reflexiva, encontrar explicaciones a diversos factores que impiden el buen desarrollo de una clase y por ende su incidencia en el aprendizaje del alumno, permitiendo mejorar los modelos de enseñanza y la composición de las sesiones de clase eficaces. La enseñanza eficaz es mucho más que una recopilación de habilidades, estrategias y técnicas, es una combinación de creencias y valores en una identidad profesional tratándose de desarrollar un código de conducta. (Larrive, 2000, p.306).

Además la presente investigación no solo busca aplicarla gestión del modelo reflexivo, sino desarrollar un análisis para reconocer las deficiencias que se cometían antes de la implementación del mismo, permitiendo adquirir una visión más amplia sobre la formación docente, confirmar y contrastar las teorías y prácticas existentes en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita.

### **Justificación práctica**

De acuerdo con los objetivos de estudio, es fundamental difundir la necesidad de herramientas transversales en la educación del idioma inglés, que permitan la construcción de nuevos y mejores conocimientos.

La presente investigación permitió confirmar la aplicabilidad de la práctica reflexiva de manera realista en un medio como el nuestro, e implementar el modelo reflexivo como herramienta indispensable en la enseñanza-aprendizaje; por ello se elaboraron, implementaron y aplicaron : la guía de inducción de clase, la ficha de autoevaluación docente y el diario del profesor, esperando que este modelo sea útil para aplicar una educación constructivista en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres.

### **1.5 Limitaciones de la investigación**

La información en relación a este estudio es limitada, para realizar un estudio profundo de la misma se ha tenido que acudir a información publicada en revistas indexadas y adquirir textos del extranjero en los idiomas Inglés, Francés y en

Español. Otro factor a considerarse como limitación en esta investigación en este estudio es la interferencia en el idioma, el hecho de analizar material en inglés, establecer discusiones en el idioma extranjero con los docentes que forman parte del experimento y luego tener que transferir toda esta información al idioma castellano demanda mucho más esfuerzo en la traducción y en el tratar de plasmar las ideas conteniendo el mensaje exacto que si lo haríamos en nuestro idioma nativo.

### **1.6 Viabilidad de la investigación**

La investigación es viable, porque se dispone de los recursos, de los permisos y aún más contando con la facilidad de realizar este estudio en el área de trabajo de quien suscribe. Una de las funciones inherentes al cargo que desempeño es el evaluar, monitorear y formar docentes del idioma inglés, por ello tengo cuenta con la facultad y facilidad de ingresar a las aulas y tener contacto directo con los alumnos y profesores.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

En la revisión de antecedentes, relacionados a la investigación se presentan estudios internacionales y nacionales donde la Practica Reflexiva juega un roll decisivo para el logro de diversos objetivos en el ámbito educativo.

#### **2.1.1 Antecedentes Nacionales**

Santiváñez (2014) en su tesis titulada Sistematización de estrategias para la formación del docente reflexivo 2014, sustentada para optar el Grado de maestro en la Universidad de Lima, realizó un estudio de tipo cualitativo de enfoque crítico interpretativo con análisis documental cuyo propósito fue presentar la experiencia desarrollada en el curso Práctica Pre-profesional del Plan de Licenciatura en Educación de una Universidad de Lima. La muestra de estudio corresponde a los profesores y estudiantes del curso.

El objetivo fue sistematizar las estrategias desarrolladas en el curso, por medio de actividades que fueron ejecutadas a través de prácticas reflexivas.

En la investigación se concluyó que las estrategias para la formación docente deben incluir espacios para la reflexión en y sobre la acción docente como un proceso gradual y que esta práctica reflexiva sirva para crear conciencia crítica en el docente con respecto a su experiencia y conocimiento. Así también, deben incorporar estrategias individuales y cooperativas para que así haya una toma de conciencia de su actuar docente, Cárdenas (2012) en su tesis titulada *La experiencia de Procalidad en el perfeccionamiento docente: Desarrollo personal y la reflexión crítica como elementos para mejorar la labor de los profesores 2012*, sustentada para optar por el grado de maestro en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El diseño de la investigación fue cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo. Básicamente la investigación se centró en el análisis de percepciones cuyo objetivo de investigación fue determinar la pertinencia de los elementos base del programa PROCALIDAD, con el fin de proponer recomendaciones para su consideración en los programas o intervenciones que, en materia de formación y apoyo al profesor, se realicen en el país. La muestra de estudio corresponde a los profesores y directivos de instituciones educativas de educación básica regular, y la Coordinadora Académica del programa PROCALIDAD.

En la investigación se encontró que los docentes de las escuelas públicas clamaban por tiempo, por un espacio para la reflexión sobre la práctica educativa de manera sistemática y continua encontrándose muy recargados de trabajo académico pero también burocrático.

Concluye el estudio proponiendo promover la práctica reflexiva desde la formación inicial docente como elemento esencial para mejorar la calidad educativa en el país.

### **2.1.2 Antecedentes Internacionales**

Christodoulou (2013) por medio de su tesis doctoral titulada *The impact of guided reflective practice on the teaching of English as a foreign language in Higher Education in Cyprus 2013*, sustentada para optar por el grado de maestro en la Universidad de Nottingham. El diseño de investigación fue cualitativa comparativa (QualCA y CAA en la codificación), cuyo propósito de estudio fue investigar el impacto de una Práctica Reflexiva Guiada en un grupo de profesores de Educación Superior TEFL en una universidad privada en Cyprus y como este influyó en las opiniones y creencias.

El objetivo principal de esta investigación es incrementar la comprensión del "yo" y de la enseñanza de idiomas a través de aplicar una práctica reflexiva como un vehículo destinado a las interacciones con otros y mostrar que la Práctica Reflexiva y la educación no son procesos divorciados uno del otro. La muestra de estudio corresponde a una muestra reducida de 5 profesores de dicha institución.

La investigación condujo por un lado al surgimiento de un marco de referencia CARE Collaborative, Appreciative, Reflective Enquiry. Este modelo que dio a luz al modelo de atención del desarrollo de los maestros. Por otro lado, la reflexión puede florecer como una herramienta para el desarrollo humano y profesional.



Barreto, Molina, Muñoz (2014) en su tesis titulada La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza 2014, se sustenta en un marco epistemológico de investigación cualitativa con el uso de una herramienta autobiográfica, cuyo propósito fue generar categorías que posibiliten al docente la estructuración de su proceso de reflexión en la acción, desde su práctica de enseñanza. La muestra de estudio lo constituyó 6 docentes de educación superior de la ciudad de Bogotá.

El producto de dicho análisis aportó las pautas concluyentes en el desarrollo de un instrumento que servirá para estimular la reflexión docente con respecto a su quehacer, como contribución al mejoramiento de su labor académica.

García, Loredo y Carranza (2008) en su investigación titulada Análisis de la Práctica Educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión la cual fue publicada en la Revista Electrónica de Investigación Educativa, propone tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes, el pensamiento, la interacción y la reflexión sobre los resultados.

La muestra de estudio corresponde a profesores de educación media superior y a la educación superior, 1 división de estudios de postgrado, Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.

El resultado de la investigación considera cambiar la forma tradicional de la evaluación de la docencia a partir de la evaluación de la práctica educativa.

Rodríguez (2013) en su tesis doctoral titulada El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente 2013, sustentada en la Universidad Centro Americana

de Nicaragua, apoyada en el uso de un portafolio digital, propone analizar el nivel de calidad reflexiva de los profesores y que cambios perciben en sus prácticas educativas como también contribuir a la discusión sobre modelos de formación sostenible y pertinente, para contribuir a la mejora de la docencia universitaria desde una perspectiva innovadora. Se introduce el uso del portafolio digital como herramienta fundamental de una práctica reflexiva.

La metodología adoptada para la investigación del caso fue un estudio instrumental del caso, y la muestra fueron docentes voluntarios de diferentes áreas de la universidad en mención.

Se concluyó que el proceso reflexivo contribuyó a una percepción positiva de la mejora de su docencia, planificación de sus clases y una mejor interacción con los alumnos. Fueron detectadas carencias en los niveles de profundidad de la reflexión realizada por los profesores.

Alberú, Aguirre, Cordero (2009) realizaron un estudio titulado La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. Revista Electrónica (volumen 1), 1-26. Los datos se condujeron desde una óptica cualitativa, cuyo objetivo fue explorar a profundidad los procesos de reflexión sobre la práctica docente en una experiencia de reflexión crítica.

Se concluyó que es factible promover la reflexión crítica en los docentes como parte de su formación permanente y se argumenta que este tipo de formación produce docentes críticos, reflexivos y participativos. La muestra de estudio corresponde a

siete profesores de la Facultad de idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en Ensenada, México.

## **2.2 Bases teóricas**

Para iniciar nuestra investigación sobre la enseñanza reflexiva, nos centraremos en algunas de las contribuciones de John Dewey (1904/1965, 1933, 1938), Donald Schön(1930-1997), Philippe Perrenoud (2007), Barbara Larrivee (2006-2008) y Fred A.J. Korthagen (2001) para promover la acción reflexiva de los maestros.

### **Aportes de diversos estudiosos:**

#### **Aportes de Donald A. Schön**

Donald Schön, Dr. en Filosofía en la Universidad de Harvard (1930-1997), autor de multicitados libros “El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan” (publicado por primera vez en 1983) y “La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones” (publicado por primera vez en 1987), es uno de los principales referentes del modelo reflexivo quien concibe el paradigma reflexivo como un análisis en la práctica, una propuesta y una guía dirigida a la acción, revelándonos la capacidad del docente en la reflexión, en el saber intuitivo, que tienen los profesionales en la acción, del saber desde la acción. Así mismo concibe el conocimiento teórico como instrumento del proceso de reflexión, considerándose instrumento únicamente si la teoría se integra a la práctica de forma significativa.

El aporte de Schön constituye una alternativa a la respuesta de una necesidad compleja de reformular la praxis docente desde la experiencia. Este aporte ha contribuido en repensar la formación profesional, sea cual sea su profesión, para lo cual Schön propone cambios en el currículo y realiza observaciones a la formación basada en la racionalidad técnica, proponiendo un modelo educativo que promueva la práctica reflexiva basada en el aprender haciendo, conjuntamente con un acompañamiento pedagógico.

Con referencia a lo anterior, Schön (1930-1997) recoge las ideas de Dewey acerca de "aprender y hacer" y en base a ello construye su propuesta. El objetivo de su aporte se centra en la enseñanza reflexiva, cuyo objetivo es analizar el proceso cognitivo de diferentes profesionales afirmando que el conocimiento está en la acción no en el proceso de explicación teórica. En efecto, Schön indica que los docentes deben dar énfasis en la práctica y no priorizar la teoría, considerando que la máxima expresión de la competencia se dará en la práctica.

De ahí que, Schön (1998) afirma: "Cuando alguien reflexiona desde la acción, se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría del caso único "(p. 72).

A partir de lo señalado por Schön podemos deducir que el reflexionar desde la acción nos permite ir paulatinamente reformulando nuestra praxis, generando nuevas estrategias, implementándolas o adaptándolas según lo exija el contexto. Por ende, el reflexionar desde la acción nos exige tomar decisiones in situ con el

propósito de encaminar nuestra enseñanza y poder adaptar nuestra práctica a las necesidades de los estudiantes. Para Schön (1983), los profesionales que reflexionan sobre su saber desde la práctica pueden reflexionar sobre la práctica mientras están en medio de ella, es decir reflexionando desde la acción. Este proceso enmarca también los procesos del pensamiento, las características, llámese creencias, personalidad, aptitudes, etc. de cada uno de los agentes involucrados. Por ello la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen su práctica, viendo sus experiencias desde una nueva perspectiva. Este proceso de reflexión pasa por etapas de apreciación, acción y reapreciación.

Por otro lado, Schön (1998) realiza una ilustración muy significativa en base a lo que manifiesta en su multicitado libro "The reflective teacher" (El profesional reflexivo), donde nos narra a través de paralelismos muy creativos cómo la gente añora al profesional de antes, el profesional que examinaba todas las áreas del paciente como un conjunto; transmitiéndonos que se le debe prestar atención al estudiante en todas sus dimensiones. Así también hace referencia que un alto grado de especialización podría originar efectos desfavorables por ende perjudicial en el docente produciendo limitaciones en sus objetivos, lo que él llama "estrechez de miras". Concluyendo que esto produciría una ruptura en la integridad en la experiencia y la comprensión (p. 66).

Del mismo modo, Schön (1983) hace énfasis que la práctica profesional es un medio de resolución de problemas y esta no se puede dar a través de una perspectiva técnica en lo que a Educación refiere, proponiendo una nueva

disciplina del conocimiento. Schön (1983) menciona: “Vamos a buscar en lugar de eso, la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores” (p.55). Por ello, Schön critica fuertemente a los defensores de la racionalidad técnica evidenciando una clara dicotomía entre los investigadores de aquella época entre la teoría y la práctica.

Schön, D. (1998) encontró dos limitaciones implícitas en el modelo de racionalidad técnica, destacando dos de ellas: el encuadre del problema el cual es una condición o proceso necesario mediante el cual definimos la acción que se ha de adoptar en el aula, la cual no puede ser abordada desde la racionalidad técnica. Al respecto, Schön señala que:

“En la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertos.

Para resolver un problema mediante la aplicación de la teoría o la técnica existente, un profesional debe ser capaz de extrapolar estas categorías a características de la situación práctica. Un conflicto de fines no puede ser resuelto mediante el uso de técnicas derivadas de la investigación aplicada. Más bien a través de procesos no técnicos de encuadramiento de la situación problemática podemos organizar y clarificar tanto los fines que se han de lograr como los posibles medios con que hacerlo” (p. 47-49).

Por otro lado, el dilema de rigor y relevancia donde los profesionales se encuentran en un verdadero dilema al contrastar y llevar estas teorías a la práctica, encontrándose con la realidad que la teoría y la ciencia son limitadas frente a la realidad problemática. Algunos profesionales optaran por el terreno elevado, tratando de forzar que las diversas situaciones o eventualidades que surjan encajen con las teorías en uso, mientras otros optaran por desarrollar un pensamiento divergente atreviéndose a experimentar escogiendo “terrenos bajos y patanosos” (Schön, 1983, p. 50).

En las lecturas de Schön (1983), las cuales son un referente para la comprensión global del concepto, podemos encontrar que el docente en su quehacer diario realiza juicios críticos en torno a su práctica, sin embargo no son capaces de fundamentar y establecer lineamientos ya que todo es realizado en base al conocimiento tácito.

En tal sentido, Schön, (1938) identificó formas en las que los profesionales podrían llegar a ser conscientes de su conocimiento tácito y aprender de su experiencia, y la experiencia de su experiencia. Siendo una de sus principales preocupaciones facilitar el desarrollo de profesionales reflexivos.

Una de sus contribuciones más importantes y perdurable fue la identificación de los tipos de reflexión: El conocimiento en la acción, la reflexión en la acción (pensando mientras lo hace) y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (después de los eventos de pensar).

## **Aportes de John Dewey**

John Dewey (1910/1933,1938) otro pensador importante del nacimiento de la práctica reflexiva, filósofo educativo en los EE.UU, quién contribuyó al pensamiento sobre la educación, sostiene que la práctica reflexiva es una forma holística de atender y hacer frente a los dilemas en el aula. Según Dewey el proceso de reflexión para los docentes da inicio cuando una dificultad o dilema surge.

En tal sentido, Dewey asevera que“...La capacidad de reflexión se inicia sólo después del reconocimiento de un problema o dilema y la aceptación de la incertidumbre (Larrivee 2006, p.3 cita a Dewey, 1938).En tal sentido, Dewey asevera que “... la capacidad de reflexionar es iniciada solo después del reconocimiento del problema o dilemma y la aceptación de algo incierto” (Larrivee 2006, p. 3 cita a Dewey, 1938).

En otras palabras para Dewey (1938), el proceso de reflexión da inicio toda vez que el maestro se enfrenta con una dificultad en el ámbito del estudio, situaciones que necesitan ser analizadas para poder alcanzar una solución.

El mencionado autor en su multicitado libro “How we think” (1910), hace la distinción entre la acción que es rutinaria y la acción que es reflexiva, contrastando el pensamiento reflexivo con los hábitos del pensamiento que son anti sistemáticos, como las creencias no fundamentadas, las conjeturas por falta de evidencia y de objetividad, las presunciones y una absurda inclinación a la comodidad que da lo tradicional.



Del mismo modo, Larrivee (2006), citando a Dewey asevera que "...la capacidad de reflexionar es iniciada sólo después del reconocimiento de un problema o dilema y la aceptación de la incertidumbre" (p.3), por lo que la reflexión es un factor que mejora el aprendizaje constructivista.

En su libro *Cómo pensamos* (How we think 1933) el autor hace referencia a tipos de acción, la acción rutinaria y la acción reflexiva, al hacer la distinción entre ambas concluye que la acción rutinaria está basada principalmente en la inercia, la tradición y la autoridad. En efecto, Dewey refiere que la acción rutinaria es principal característica del maestro irreflexivo (citado en Zeichner, 2005, pág. p.128).

Dewey señala que existe un "código colectivo" que no es otra cosa que "este es el modo de hacer las cosas en nuestra escuela". Bajo esta premisa el maestro se limita enormemente a la irreflexión, a lo estático y a la enseñanza pasiva. Es así que el docente se torna un mero ejecutor de los códigos, políticas establecidas en instituciones sin que consideren las múltiples delimitaciones de los problemas. Por ende, limitando al docente a delimitar problemas y posibles alternativas de solución, corriendo el riesgo de olvidarse de su rol principal, el ser un facilitador, para transformarse en un simple agente, olvidando el fin principal de su labor docente. Consecuentemente, para Dewey (1938): "la reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán utilizados por los maestros, es más bien una forma holística de atender y responder a los problemas una forma de ser maestro" (p.122).

Por lo tanto, este rasgo holístico involucra lo cognitivo y lo emocional, sumado a esto el arte de enseñar, el cual proporcionará herramientas y recursos para

desarrollar la labor de maestro reflexivo, facilitando el acercamiento, comprensión y cumplimiento de los objetivos académicos con los estudiantes.

A fin de comprender el modelo reflexivo, Zeichner (2005) cita a Dewey, quien propone tres actitudes elementales:

a. **Mente abierta:**

Nos invita a cuestionarnos y a examinar nuestras decisiones, dejando de lado creencias, pensamientos, anteponiendo la razón, la objetividad con que se deben analizar diversas situaciones. Una mente abierta acepta limitaciones de su práctica y de sus alumnos y de las diferentes maneras de ver a sus alumnos, para desde este punto de partida reformular su praxis.

b. **Responsabilidad:**

Dewey indica que la responsabilidad es una condición vital para una acción reflexiva lo cual implica reflexionar sobre nuestras acciones y considerar las consecuencias de ellas. Asimismo, la reflexión exige se contemplen situaciones inesperadas, resultados posiblemente adversos a lo que nos proponen como objetivo de clase, ya que aún en condiciones favorables siempre se presentarán resultados inesperados.

c. **Honestidad:**

La honestidad es la tercera actitud necesaria para la reflexión. Los docentes examinan sus pensamientos, sus ideas arraigadas, creencias, y evalúan los resultados.

Las actitudes de mente abierta, responsabilidad y honestidad, combinadas con el dominio de las capacidades de investigación como la observación y el análisis, definen para Dewey al maestro reflexivo.

[...] nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria [...] nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos (Zeichner, 2005)

### **Aportes de Philippe Perrenoud**

Philippe Perrenoud, (2007), menciona que todos los que reflexionamos en la acción o sobre la acción somos practicantes reflexivos. Esta afirmación nos llama a reflexionar sobre nuestro desempeño, con qué compromiso y conocimiento del modelo reflexivo nos desempeñamos (p.12). Para Perrenoud, (2007) “Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia “(p.23).

Para ello es necesario fomentar el pensamiento crítico estableciendo modelos, generando en los docentes, hábitos y actitudes en el método y posturas reflexivas. Perrenoud así sostiene que este modelo reflexivo ha sido revitalizado por Donald A. Schön debido a que las ciencias de la Psicología, Antropología y Sociología cognitivas claman ser parte de la dimensión reflexiva del individuo. Del

mismo modo, Perrenoud señala que el modelo que se le atribuye a Schön, el paradigma del practicante reflexivo, no está dirigido exclusivamente a los docentes, sin embargo, los funcionamientos mentales subyacentes están presentes.

Este modelo ha sido útil para la disciplina de la educación, por ello que debería direccionarse a nuestro desempeño docente. Sin embargo, para inscribirse en una lógica de formación profesional, es necesario tener en cuenta la especificidad de cada oficio y preguntarse como conjugar en el paradigma reflexivo (Perrenoud, 2007, p. 14).

Desde el punto de vista de (Perrenoud, 2007) no basta analizar la practica en el trabajo, el considera que las formaciones tecnológicas, temáticas didácticas y disciplinarias deben replantearse en base a la práctica reflexiva. El modelo reflexivo abarca un todo, no solo necesitamos profesores prestos a acoger este modelo pero para empezar desarrollándose dentro de este; es importante hacer reajustes en el sistema, modificaciones para así poder seguir el hilo conductor de esta práctica.

Sin embargo se considera que estos reajustes o cambios se darán en paralelo a la práctica reflexiva porque es desde ahí donde podrán los docentes ir replanteando no solo su práctica, herramientas a usarse y otros (p. 23).

Concluyendo, estos docentes tendrían que ser capaces de evolucionar y tener disposición para la reflexión sobre lo que se planea realizar en el aula, lo que se ha realizado y lo que ha resultado de su práctica.

Así mismo, preparar a los futuros docentes para abrazar esta práctica reflexiva he incluirla como herramienta fundamental en su praxis. Y tal como dice Perrenoud: “[...] la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación” (Lafortune, Mongeauy Pallascio, 1998, citado en Perrenoud, p. 17).

### **Aporte de Barbara Larrivee**

Tomando como referencia el esfuerzo de varios estudiosos del paradigma reflexivo Barbara Larrivee (2008) enfoca la P.R como la culminación de toda forma de reflexión la cual no se da únicamente para revisar la experiencia sino para guiar una acción futura. Al mismo tiempo se refiere a la PR como el resultado de un proceso de una constante toma de decisiones y de resolución de problemas del desempeño docente in situ. (p. 342).

Para Larrivee (2006), en su libro “Teacher Reflection” la PR debe ser vista como una necesidad en el quehacer docente y esta debe ser considerada en su práctica diaria.

Por ende los docentes tienen que dedicarse a la investigación crítica (Perrenoud, 2007) y al pensamiento reflexivo para orientar positivamente sus prácticas.

Así también, resalta que los docentes tienen que lidiar con situaciones inevitables que afectan la vida de los estudiantes. Es por ello, hace referencia al día a día de un maestro donde tiene que sortear diversas situaciones y hacer frente a estudiantes con diferentes tipos de caracteres, formación, cultura, etc.

En consecuencia, es relevante comprender que el docente tendrá que ser capaz de orientar y re direccionar su enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje, aceptando y considerando la singularidad de los estudiantes para finalmente reformular su práctica. En otras palabras, ampliar su horizonte reflexivo utilizando la práctica reflexiva como un modelo a seguir, una herramienta indispensable para identificar conductas y prácticas que limiten el potencial del docente, así también para tolerar y reconocer sus limitaciones, siendo este modelo elemento vital para reconocer las necesidades y diversidad de sus estudiantes en un mundo globalizado.

Por ello, el modelo reflexivo evitará que el profesional de la educación caiga en la rutina, la cual impedirá al docente avanzar en su desarrollo profesional, tornándose en un actuar mecánico con altas probabilidades de afectar el desarrollo académico, desencadenando un síndrome producto del cansancio mental.

De igual manera, otros factores que podrán ser determinantes en la enseñanza - aprendizaje son los sentimientos, conductas, prejuicios y creencias que el docente posee "A menos que los profesores desarrollen la práctica de la reflexión crítica, permanecen atrapados en juicios, interpretaciones, suposiciones y expectativas no examinados" (Larrivee, 2000, p. 293).

### **2.2.1 La gestión educativa estratégica**

Actualmente existe una disociación entre lo pedagógico y lo organizacional, la actual administración educativa es rígida ocasionando restricciones estructurales a la innovación.

Únicamente una profunda reestructuración de la gestión educativa podrá situar al sistema educativo en una posición óptima para poder lidiar con los nuevos objetivos estratégicos, como son la calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales (Pozner de Weinberg, 2000-1).

Por lo tanto, desde la perspectiva de (Martínez Ruíz, 2014), una guía para la gestión educativa contemporánea sería saber, actuar y evaluar lo que sucede in situ dentro de las aulas e instituciones. Para ello, cita a Fullan (2016):

“No estoy diciendo que los estándares, la evaluación, el currículo y el desarrollo profesional son cosas erróneas por hacer. Lo que estoy diciendo seriamente es que son teorías de acción incompletas, cuando no están cerca de lo que realmente ocurre en el salón de clases y en la cultura escolar. Esto no es fácil de cambiar y es ahí en realidad donde está el por qué se ha fallado en lograr tal cambio” (p. 16).

Puesto que, la gestión educativa busca generar condiciones de cambio adecuadas, elevando la calidad educativa de manera sostenida., se debe prestar especial atención al esquema comparativo presentado en la revista Gestión Educativa Estratégica (2010) donde se realiza una comparación entre la gestión actual y la gestión educativa estratégica, podemos resaltar una de sus características la cual consideramos esencial, el “Asesoramiento y orientación profesionalizantes” la cual guarda estrecha relación con nuestra propuesta de estudio, la gestión de la práctica reflexiva, basada principalmente en la formación docente y en la reformulación de la gestión educativa implícito en un eje afectivo, reflexivo, didáctico y cognitivo.

<b>Administración Escolar</b>	<b>Gestión Educativa Estratégica</b>
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad de lo pedagógico
Enfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizantes
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

*Tabla N° 1 (Pozner de Weinberg, 2000-1, p.15).*

La gestión educativa estratégica será la columna vertebral de nuestra investigación sirviéndonos de soporte en la labor cotidiana de la enseñanza y de los procesos involucrados, con la convicción de que esta llegue a ser un proceso práctico generador de buenas decisiones, de una comunicación asertiva y el medio para llevar a la práctica el modelo reflexivo y vislumbrar de qué manera configura el futuro por medio de una reflexión prospectiva.

La gestión educativa dista mucho de ser un plan o planificación de actividades, por el contrario, la gestión educativa es una práctica que se despliega para diseñar e implementar políticas que orienten el quehacer institucional y que además articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar la gobernabilidad del mejoramiento continuo de la calidad educativa, la equidad y la pertinencia de la educación en todos sus niveles, maestros, actores que toman decisiones continuamente, estudiantes, procesos de enseñanza y de aprendizaje y los gestores educativos (Pozner de Weinberg, 2000-1, p. 17).

Cuando hablamos de la gestión educativa no nos referimos a una administración, sino que es una manera de socializar y sensibilizar lo abstracto de la planeación. La



gestión educativa tiene que replantearse como un proceso dinámico, abierto y perfectible.

La gestión, además de impulsar los procesos y controlar a los actores (equipo docente) propicia múltiples espacios de formación de competencias, ampliándolas en el proceso, apuntando a alcanzar una mejor calidad educativa, por medio de una transición de la construcción de propuestas, que se traducen en proyectos, programas, modelos educativos, etc., hasta las relaciones sociales en el aula, dando vida a una práctica dinámica, formativa, no mezquina llamada Práctica Reflexiva. Esta nos permitirá renovar la experiencia y de cuestionar sistemáticamente nuestras acciones, ejercitando la autocrítica y el intercambio de experiencias en el aula.

La autoevaluación y la prospectiva nos permitirán evitar situaciones críticas en el aula y visualizar estrategias anticipándonos a las posibles eventualidades.

Michael Fullan (2009), en su análisis de diferentes reformas educativas afirma que la gestión juega un papel esencial identificando cuatro factores decisivos:

“(1) Atraer personal de alta calidad para la profesión de la enseñanza (académicos que además sean idóneos para la enseñanza); (2) un enfoque en y para las estrategias que desarrollen la calidad de las prácticas pedagógicas y en una base que permita la vinculación laboral; (3) cultivar, seleccionar y desarrollar líderes orientados a la instrucción (especialmente directores y también otros a nivel de distrito y estatal); y (4) dar seguimiento a la base de datos que proporciona información acerca del buen desempeño de

los estudiantes, escuelas y grupos de escuelas y cómo han operado con la intervención temprana para solucionar problemas” (p. 108).

### 2.2.2 Componentes de la gestión educativa estratégica

Es indispensable resaltar que todas las actividades de la gestión educativa se integran en tres claves, la reflexión, decisión y liderazgo. La gestión además posee tres componentes esenciales y perfectamente distinguibles, que trabajan u operan en conjunto. Estos componentes se compenetran y se interrelacionan, quedando evidencia, de que la gestión educativa, implica y fomenta la integración de saberes, prácticas y competencias. Para efectos de este estudio adoptaremos los componentes considerados en la revista (Pozner de Weinberg, 2000-1).

#### **Pensamiento sistémico y estratégico:**

Por medio de las etapas del pensamiento sistémico podemos afirmar que la gestión de la práctica reflexiva, se encuentra íntimamente ligada a los componentes del mismo al compartir la circularidad.



*Figura N° 1 Ciclo sistémico estratégico (Pozner de Weinberg, 2000-1, p. 28).*

Este ciclo sistémico y estratégico, inmerso en la planeación, operará como un mecanismo de logro de impacto de calidad, toda vez que la gestión educativa construye comunicación y acciones para concretar visión de futuro consensuada.

Cada una de estas etapas alberga la intervención de múltiples variables y actores que a su vez requieren amplias competencias profesionales e interpersonales.

Sin la articulación presentada, el estudio o proyecto carecería de contenido estratégico. Como lo expresa Pozner de Weinberg, (2000-1):

“El diagnóstico se transforma en un ejercicio puramente externo; los objetivos se tornan inoperantes como visión de futuro y como motivos de asociación; la implementación se torna imprescindible porque no hay parámetros de prioridad ni de coordinación; las acciones pierden su pertinencia e intencionalidad, se confunden las nuevas actividades con las rutinas preexistentes; finalmente, la evaluación pasa a burocratizarse y no acumula en un proceso de aprendizaje organizacional” (p. 28).

### **Liderazgo pedagógico:**

Hoy en día el desafío de la gestión es inspirar el cambio mostrando la calidad que diferenciará a cada una de las modificaciones que se dé. Sin embargo, hoy en día se observa en las instituciones educativas más elementos de corte administrativo que de liderazgo académico, por ello los cambios propuestos o anhelados se convierten en una utopía cuyas propuestas quedan plasmadas en una serie de documentos absolutamente divorciados de la realidad en el aula sin injerencia alguna en los aprendizajes de los estudiantes.

La transformación educativa exige líderes pedagógicos, para inspirar, monitorear, acompañar este cambio. Por ello, el gestor por medio del liderazgo será ente principal, recordando, que el liderazgo es un conjunto de cambios que apuntan a la constante innovación. Estas prácticas de liderazgo dinamizan las organizaciones educativas recuperando así la misión pedagógica a partir de objetivos pre-establecidos.

Este liderazgo cumple un rol primordial en la gestión de cualquier modelo o sistema educativo debido a ser una herramienta esencial para la implementación. Así pues, el contar con docentes calificados será elemento clave para lograr objetivar la gestión. Al respecto, Barber y Mourshed 2007 en (Martínez Ruíz, 2014 p. 27) sugieren un binomio de guía de gestión educativa: “la calidad de la implementación de un cambio educativo se basa en el liderazgo educativo, (...) mientras que la calidad del sistema educativo se basa en la calidad del docente”.

### **Aprendizaje organizacional:**

Las nuevas formas de organización en las instituciones educativas responden al trabajo colectivo. Otros lo llaman ciclo de aprendizaje que refiere a procesos mediante los cuales los integrantes comparten, adquieren y desarrollan nuevas competencias, esquemas de observación y auto evaluación.

El aprendizaje organizacional se dará en la medida que los procesos de retroalimentación sean permanentes y reflexivos. Este aprendizaje supone una constante comunicación en relación a logros, carencias y demandas generando

innovación y valor agregado en los procesos educativos. Esta innovación surgirá del proceso de retroalimentación en la medida del análisis de experiencias y como estas sean reformuladas involucrando nuevas ideas; obteniendo como resultado un aprendizaje profundo.

### **2.2.3 La gestión del acompañamiento pedagógico desde una perspectiva crítico reflexiva**

El acompañamiento pedagógico se inicia con la reflexión crítica mediante la observación de la práctica docente. El acompañante pedagógico registra, analiza e interpreta lo observado plasmándolo en la guía de inducción de práctica reflexiva creada para este estudio, para luego, realizar la deconstrucción de la práctica docente evidenciando las fallas, debilidades, y fortalezas, realizando una comprensión profunda del porqué de cada acción del docente en el aula.

El proceso de deconstrucción de la práctica docente consiste en analizar la práctica docente pasada y presente desde la retrospectiva donde esta deconstrucción se apoyará en herramientas como los diarios reflexivos del profesor, las observaciones, inducción al docente en el modelo reflexivo propuesto y las entrevistas.

Será tarea del acompañante pedagógico ser el hilo conductor para guiar el quehacer del docente inmerso en una reflexión crítica asesorándolo en el uso de diversas técnicas y herramientas para poder ejecutar el modelo reflexivo eficazmente. De acuerdo con la revista *Enfoque Crítico Reflexivo* (MINEDU, 2017),

“En el diálogo reflexivo, el acompañante promueve que el propio docente llegue a de construir su práctica a partir de una reflexión profunda sobre la misma” (p. 7).

El siguiente paso será la construcción del saber pedagógico por medio de la interacción docente – acompañante, donde además de compartir experiencias y teoría de la materia de estudio, se realizará una autocrítica, revisando la experiencia y reformulándola en base a las dimensiones de la práctica reflexiva. Para ello, se implementaran cambios con el fin de mejorar la enseñanza del docente transformando su práctica y por ende logrando un alto índice de mejora de los aprendizajes, configurando nuevos escenarios educativos con una perspectiva holística.



Figura N°2 Fases del diálogo reflexivo (MINEDU, 2017, p. 9).

En conclusión, el acompañamiento pedagógico se basa en tres pilares:

1. Es una estrategia de formación en acción.
2. El acompañante pedagógico tiene un rol de “mediador de la reflexión crítica” individual y colectiva.
3. El acompañamiento pedagógico tiene tres propósitos: contribuir al desarrollo profesional docente, el fortalecimiento de la institución educativa y lograr incidencia favorable en los aprendizajes de los estudiantes. (MINEDU, 2017, p. 9).

## Como se desarrolla el diálogo reflexivo

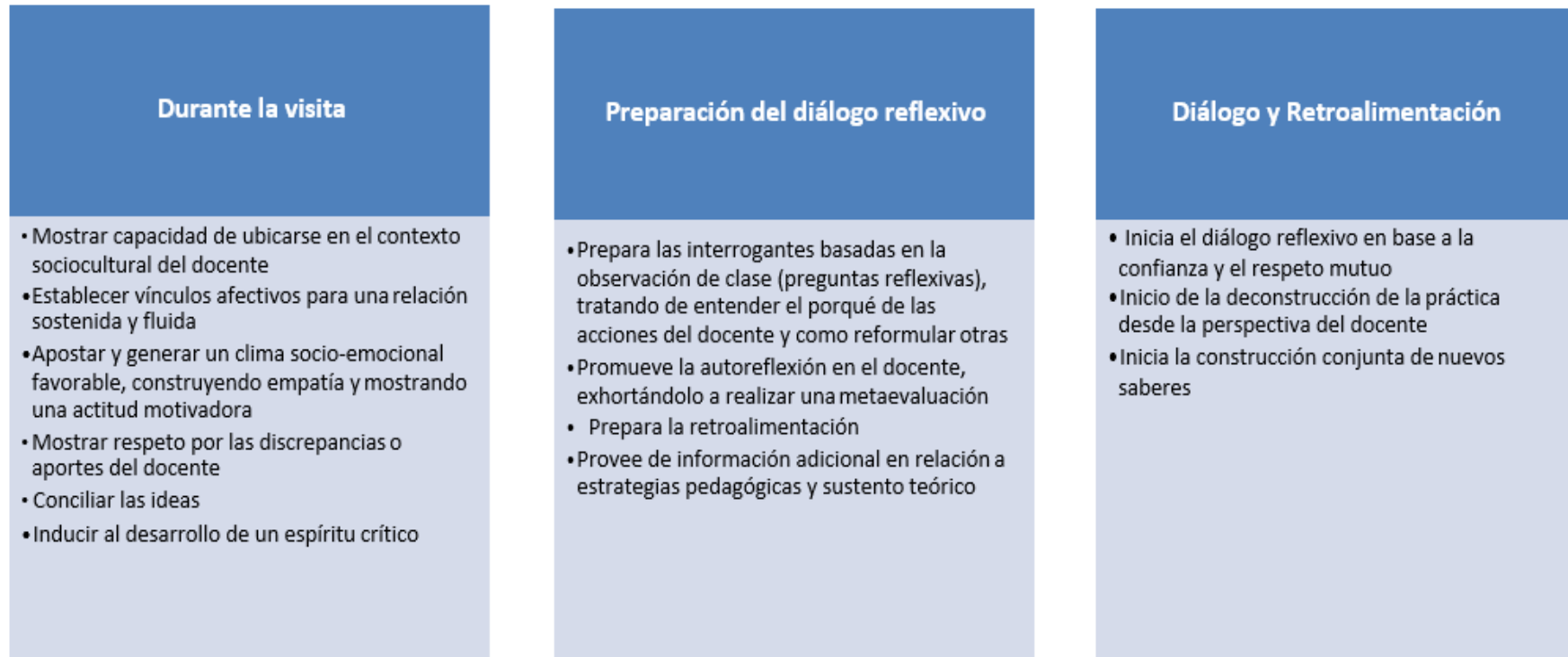


Figura N°3 Adaptado de (MINEDU, 2017, p. 12-13).

## Los momentos del diálogo reflexivo (feedback)

La reunión entre el acompañante y el docente se da origen al diálogo reflexivo y a la retroalimentación en el cual se observan tres momentos:

1. Diálogo de apertura
2. Diálogo de reflexión
3. Diálogo de compromisos de mejora

A continuación los tres momentos según la revista Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia (MINEDU, 2017).

### Los tres momentos del diálogo reflexivo

Diálogo de apertura	Diálogo de reflexión	Diálogo de compromisos de mejora
<ul style="list-style-type: none"><li>• Inicio del proceso reflexivo</li><li>• Muestra una actitud cercana, construyendo un lazo afectivo</li><li>• Brinda soporte docente</li><li>• Hace uso de expresiones motivadoras para iniciar el proceso de deconstrucción.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover un proceso de valoración y reflexión más profundo por medio de la inducción teórica y práctica</li><li>• Muestra una actitud de escucha activa</li><li>• Guarda silencio, el docente es el protagonista del proceso reflexivo</li><li>• Despliega una actitud empática</li><li>• El acompañante ayuda a sintetizar percepciones del docente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inicia la transformación de la práctica docente, identificará aspectos de su práctica basados en la experiencia para reformularla</li><li>• Identifica las limitaciones que surgen en el proceso enseñanza-aprendizaje para una gestión prospectiva</li><li>• Comprende el impacto de su quehacer docente</li><li>• Implementa estrategias de acción alternativas</li></ul>

Figura N°4 Adaptado de (MINEDU, 2017, p. 13-15).



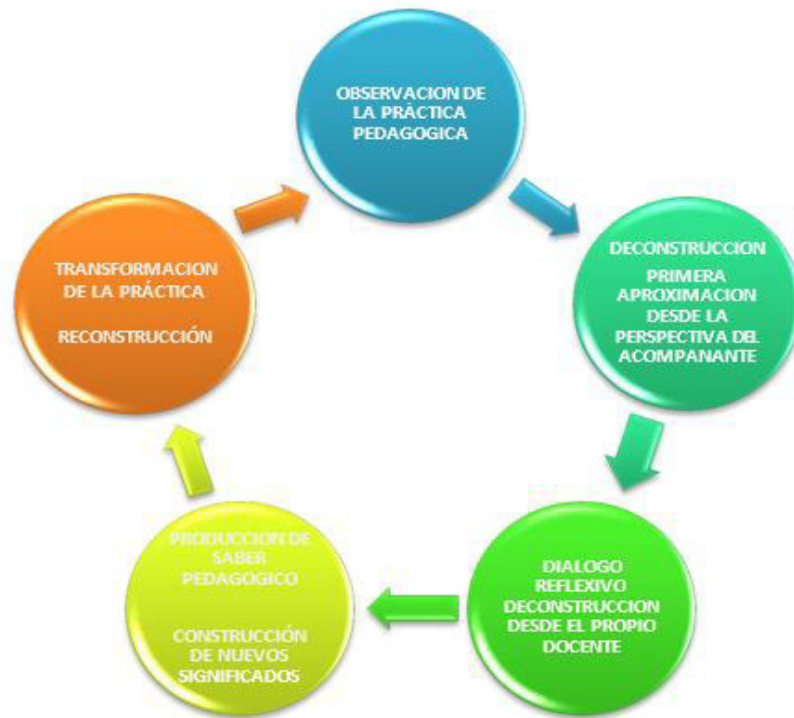


Figura N°5 Adaptado de (MINEDU, 2017, p. 7).

#### **2.2.4 Procesos de la Gestión de la Práctica Reflexiva**

Los procesos de gestión dan una direccionalidad para alcanzar las metas trazadas basadas en la calidad, la cual implica la mejora continua en el quehacer diario y en los procesos de gestión. Es así como Walter Schewhat desarrollo una propuesta del ciclo de los procesos de gestión para que luego W.Edwars Deming lo hiciera conocido como el “Ciclo de Deming” el cual tiene los momentos: Planificar, Hacer, Verificar y Actuar (PHVA). En tal sentido, a través cada uno de los momentos del Ciclo de Deming aplicado a cada uno de los procesos de gestión alcanzaremos los objetivos planteados.

#### **2.2.5 La planificación**

La planificación es la esencia de la gestión, entendida como la elaboración a priori de los planes de acción, siendo uno de los estadios más importantes en cualquier proceso para lograr resultados satisfactorios, siempre contemplando cambios a lo largo del mismo por ser el proceso educativo un proceso dinámico, abierto y no rígido (UNESCO, 2017).

La planificación, es uno de los componentes más desarrollados debido a que ha originado mayores innovaciones retomando el sentido del que, del cómo, del por qué y del cuándo y para que se planea, siendo útil como eje vertebral de un proceso de gestión. Como lo afirma (Velasco, 2004) “la esencia de la gestión es la planificación, entendida como la elaboración, evidentemente a priori, de los planes de acción...” (p. 32).

Así también, cumple un papel esencial como dinamizador de los demás componentes, siendo un instrumento estratégico que facilitara la gestión educativa.

La planeación es definida como el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivada del análisis y autoevaluación y basado en acuerdos tomados en consenso. Esta planificación se caracteriza por ser participativa, con una mirada prospectiva que permita anticipar las necesidades del alumnado, del sistema o modelo a seguir (la gestión de la práctica reflexiva) y de la institución.

Podemos ampliar su definición mencionando que es un conjunto de procesos de diseño, desarrollo y operación de proyectos de intervención que parte de situaciones existentes apuntando a las metas y objetivos trazados considerando los aspectos de implementación y evaluación. Para esto, se debe planificar la forma de evaluar lo ejecutado y convertir este procedimiento en un hábito que contribuya a la mejora continua, Asimismo, la planificación deberá ser objetiva y realista, basándose en un compromiso compartido por los gestores. Para que el proceso de planificación nos lleve a un éxito rotundo es absolutamente necesario contar con los siguientes insumos:

- Diagnóstico de la realidad
- Establecer metas
- Las líneas de acción
- Recursos

## 2.2.6 La Ejecución

Para que las reformas se ejecuten correctamente y alcancen los objetivos y estándares esperados es necesario la participación activa del acompañante pedagógico durante el proceso, involucrándose para ser un ente con conocimiento de causa y poder ser un referente útil en el proceso de formación docente, en la gestión de la práctica reflexiva. Es así como en este proceso se ejecutará el segundo elemento en el ciclo de Deming “*hacer*”.

Adicionalmente, según (Pozner de Weinberg, 2000-1) las prácticas de los gestores educativos deben asegurar las siguientes funciones:

Analizar y sintetizar, anticipar y proyectar, concertar y asociar, decidir y desarrollar, comunicar y coordinar, liderar y animar, evaluar y reenfocar (p. 32-33).

### Analizar y sintetizar:

El gestor realiza un trabajo de diagnóstico, para luego diseñar un posible sistema de acciones.

### Anticipar y proyectar:

En esta función el gestor investiga sistemáticamente la realidad en que se desarrollan los aprendizajes, para predecir y anticipar posibles estrategias de acción. Con el fin de alcanzar las metas trazadas, así también disminuyendo posibles amenazas anteponiéndose a ellas.

#### Concertar y asociar:

Esta función asegura la capacidad de negociación del gestor, exigiendo argumentaciones y visiones para lograr una educación de calidad.

#### Decidir y desarrollar:

Es función del gestor el tomar decisiones a corto, mediano, y largo plazo. El gestor cumple el rol de planificador estratégico y valiéndose del pensamiento estratégico ser capaz de articular lo deseable y lo posible.

#### Comunicar y coordinar:

Crear espacios permanentes de comunicación, desarrollando una comunicación asertiva. Será función del gestor aclarará las demandas, las redefinirá generando propuestas.

#### Liderar y animar:

El liderazgo ejerce motivación, por medio de la cual incentiva a los involucrados a ejercer mejoras en sus prácticas. El liderazgo colaborará a establecer una dirección logrando que todos los actores bajo una gestión exitosa logren orientar sus acciones hacia la mejora de los aprendizajes.

#### Evaluar y reenfocar:

Esta función exige evaluación durante el proceso y al término del programa o modelo a seguir. Es decir en etapas intermedias y finales para así poder retroalimentar el mismo y poder dar énfasis al proceso de innovación y cambio.

### **2.2.7 Control y Evaluación**

La toma de decisiones se basa en las evaluaciones de los programas, planes, proyectos, propuestas enmarcado dentro de la política de la institución; así como con las necesidades del entorno, evaluando lo trascendental, lo esencial. El objetivo final de los procesos de control y evaluación ha sido brindar información substancial de los procesos para que estos se reformulen promoviendo la innovación y desencadenando acciones de aprendizaje y mejora en la gestión.

Para recoger información efectiva en este proceso se hizo uso del momento de Verificación (del Ciclo de Deming). La verificación en esta etapa nos permitió, asegurarnos que la ejecución correspondió a lo planeado y programado, y nos permitió realizar modificaciones y reformulaciones.

En la actualidad, la evaluación de los procesos no se mide de forma numérica, lo que se mide es el impacto de las actuaciones y la efectividad de las herramientas o recursos a utilizarse, para la puesta en práctica del modelo sugerido. En consecuencia, es indispensable ejercitarse en el empleo de ejercicios de meta-evaluación para valorar el beneficio o provecho de la evaluación utilizada, así como también nos permita valorar el impacto de las acciones implementadas de ser el caso.

Actuar implicó un segundo momento de la ejecución y es el último momento del Ciclo de Deming, en este segundo momento se consideraron, ambos, los resultados de la evaluación y de los reajustes o modificaciones realizados.

## Procesos de la Capacitación en Gestión de Práctica Reflexiva

### DIAGNÓSTICO

- ❖ Cuestionario reflexivo de entrada (autoevaluación) evidenciando bajo nivel de flexibilidad, afectividad.
- ❖ Se observó bajas calificaciones en las diferentes habilidades del idioma Inglés.
- ❖ Observaciones de sesiones de clase en las cuales se evidencio: Inequidad, intolerancia, clases no preparadas, actividades fuera de contexto, sesiones mecanizadas por parte de los docentes,

### PLANIFICACIÓN

- ❖ Elaboración de un plan para la gestión de la práctica reflexiva:
  - ❖ Conformación de los grupos experimentales establecidos.
  - ❖ Evaluación de entrada: examen KET (Key English Test) de la Universidad de Cambridge. Council of Europe level A2. El cual evalúa las cuatro habilidades del idioma Inglés (Reading and Writing, Listening and Speaking). (Ver anexo N° 1).
  - ❖ Establecimiento de límites de tiempo para la inducción del docente que generarán debates y discusiones en base a teoría y práctica.
  - ❖ Observaciones de clase inopinadas.
  - ❖ Evaluación de salida: Evaluación de resultados del modelo innovador (capacitación de la gestión de la Práctica Reflexiva) en la mejora del aprendizaje por medio del examen internacional KET (Key English Test) de la Universidad de Cambridge. Council of Europe level A2 (Ver anexo N°2).
- ❖ Constituir la caja de herramientas:
  - ❖ El diario del profesor
  - ❖ Guía de inducción de clase reflexiva, la cual nos va a permitir instruir y evaluar al docente en las cuatro dimensiones de la práctica reflexiva.
  - ❖ Reuniones periódicas para evaluar la mejora de la calidad de la enseñanza en base al modelo innovador.

## EJECUCIÓN

- ❖ Se procede a la toma del examen internacional KET a ambos grupos: grupo control y grupo experimental.
  - ❖ Inicio :
    - ❖ Entrenamiento al docente del grupo experimental.
    - ❖ Acompañamiento pedagógico instruyendo al docente en la puesta en práctica de la gestión de la práctica reflexiva (formación práctica y teórica).
    - ❖ Ejecutar las dimensiones de la práctica reflexiva:
      - Dimensión afectiva
      - Dimensión didáctica
      - Dimensión valórica
      - Dimensión social
  - ❖ Caja de herramientas:
    - ❖ Se realizan observaciones de clase inopinadas utilizando la guía de inducción de la práctica reflexiva; basada en los ítems de los indicadores de las dimensiones de la práctica reflexiva. (Ver anexo N°3).
- Dinámica de retroalimentación**
- ❖ El docente desarrollará El diario del profesor (Journal) el cual será periódicamente revisado y comentado en las reuniones pedagógicas. (Ver anexo N°4).
- Retroalimentación final**
- ❖ Debates, discusiones y entrevista al docente del grupo experimental. (Ver anexo N°5)

## CONTROL

- ❖ Por medio de este proceso se verifica el cumplimiento de lo planificado, al modelo adoptado, con el propósito de corregir y reformular el quehacer docente.

## EVALUACIÓN

- ❖ Se evalúa ambos grupos, experimental y control en el nivel de dominio del idioma en sus cuatro habilidades mediante el examen Internacional KET de la Universidad de Cambridge.

*Figura N°6* Procesos de la capacitación en Gestión de Práctica Reflexiva.



## **2.2.8 La Gestión de la Práctica reflexiva del docente**

### **2.2.8.1 Definición de la variable Gestión de la práctica reflexiva del docente**

Tomando como base la investigación de Domingo Roget (2014), definimos la práctica reflexiva como una metodología cuyo elemento de partida es la experiencia y el análisis de la misma por medio de la reflexión sobre la práctica con el fin de enriquecerla, construyendo nuevas estrategias, planteamientos, cuestionándose sobre creencias, teorías implícitas y esquemas predeterminados que necesiten reformularse. El fin de este modelo formativo es crear en el docente un hábito consciente de auto análisis y autoformación profundizando en lo didáctico y pedagógico cuyo eje principal es su dimensión afectiva.

La práctica reflexiva es una práctica aprendida en la cual se requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, una práctica sistemática, premeditada, intencional y efectiva, y esto solo se adquiere con capacitación constante con la intervención de un “mediador” (Gómez Nocetti, 2008) y con un gran compromiso del profesional. Por ello, es necesario establecer que la Práctica Reflexiva es totalmente distinta a la “reflexión” la cual es ocasional, inherente al ser humano, espontánea, instantánea, improvisada y casual; no siendo realidades iguales ni de significado único.

<b>NOTAS DIFERENCIALES</b>	
<b>REFLEXIÓN</b>	<b>PRÁCTICA REFLEXIVA</b>
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional
Indiferente	Afectiva

*Tabla N°2.* Comparación entre reflexión natural y práctica reflexiva. Adaptado de Domingo (2014).

Este modelo reflexivo es de corte humanista, divorciado de la estandarización y donde las estrategias se van construyendo en base a las necesidades o al cuidadoso análisis reflexivo del docente. Para Schon (1999) “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (p.123).

Así pues, la práctica reflexiva ejecutada por medio de los procesos de gestión, exige una autoevaluación constante crítica y analítica. El maestro reflexivo ha de reflexionar sobre su práctica sumergido en un ciclo reflexivo de acción–reflexión–acción, considerando las individualidades de los estudiantes por medio de una práctica abierta, no únicamente con una mirada hacia resultados.

Rodríguez, (2013) define la práctica reflexiva como “una actitud sistemática de análisis y valoración del quehacer docente para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir positivamente en su enseñanza” (p. 85).

La gestión de la práctica reflexiva permitirá que el docente preste especial atención a las dimensiones pedagógicas y éticas de su labor, creando espacios para la reflexión por medio de la cual pueda recoger sus experiencias reformulándolas y reorientándolas a dar brindar soluciones a las limitaciones que se presentan a lo largo del proceso de aprendizaje. Esta práctica reflexiva permitirá al docente evidenciar el impacto real que su desempeño en el aula y como este incide en los estudiantes, impulsándolo a la mejora continua.

#### **2.2.8.2 Dimensiones de la Práctica Reflexiva del docente**

La Práctica Reflexiva como propuesta para la mejora del aprendizaje del idioma Inglés, se gestionará por medio de los procesos de gestión, los que se encuentran implícitos para la ejecución de cada una de las dimensiones de la práctica reflexiva. Para esta investigación se tomaron en consideración algunas de las dimensiones propuestas en el blog del Psic. Fernando Reyes Baños (2009), dimensiones comprendidas en las bases teóricas propuestas inicialmente por Fierro, Fortoul y Rosas (2000).

##### **Dimensión afectiva**

La dimensión afectiva juega un rol fundamental en el proceso de aprendizaje, siendo este eje principal en la práctica reflexiva.

El componente afectivo conlleva a procesos afectivos que desencadenan un clima social adecuado y estimulante para incrementar el aprendizaje en los estudiantes. Así, Ginsberg (2007) señala:

“señala que la inmediatez (cercanía), constituida por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto de su desempeño en clase. La inmediatez o cercanía se incrementa con el uso del contacto visual, el lenguaje de la inclusión y la forma relajada y entusiasta de hablar de los maestros” (como se cita en Cabrero, 2009, p. 7)”.

Según Caine y Caine (1998) y Damasio (2003), los aspectos afectivos se encuentran íntimamente ligados a la enseñanza-aprendizaje. Incluso relacionado con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de meta-cognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje.

La carencia de este componente afectivo podría causar graves resultados interfiriendo en el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, las diversas herramientas de evaluación o acompañamiento docente se enfocan en un gran porcentaje en contenidos, técnicas y estrategias de enseñanza, dejando casi olvidados los indicadores de la dimensión afectiva bajo la premisa de la subjetividad de su análisis. Producto de ello, nos encontramos con docentes mecanizados cuya prioridad es impartir conocimiento lo cual se traduce en puro contenido, no

contemplando el componente principal, el componente afectivo, cuya atención prestada casi siempre es insuficiente.

Olson y Wyett (2000) afirman:

“por cada maestro que promueve relaciones positivas a nivel afectivo con sus alumnos, existen cinco maestros que no cuentan con las competencias para hacerlo. Esto quiere decir que el nivel promedio de los maestros se ubica en la categoría de ineficacia a nivel afectivo (como se cita en Cabrero, 2009, p. 8)”.

En tal sentido, los estudios realizados por Olson y Wyett (2000) proponen tres categorías estándares en relación a las tres competencias afectivas en los profesores: autenticidad, respeto y empatía. Del mismo modo Rompelmann (2002), propone tres dimensiones para la dimensión afectiva:

## **1. Dimensión: de oportunidad**

1.1. Equidad

1.2. Apoyo individual al estudiante: interacción cercana entre alumno-profesor dentro y fuera del aula.

1.3. Latencia: dar tiempo al estudiante para responder.

1.4. Profundizar: dar pistas, reelaborar las aportaciones de los alumnos, ayudarlo a reflexionar.

1.5. Mantener altas expectativas en el razonamiento: generar opiniones propias, contribuir a los hechos, evaluar ideas, explicar, descubrir conexiones entre hechos, generar hipótesis, organizar información, explicar información, etc.

## **2. Dimensión de Realimentación**

- 2.1. Corregir: de una manera positiva y significativa.
- 2.2. Elogiar el desempeño académico y hacer críticas positivas: especificar los avances del estudiante en detalle, hacer un alto para resaltar la mejoría del alumno o su participación en clase.

## **3. Dimensión de Consideraciones hacia las personas**

- 3.1. Proximidad: cercanía al estudiante. Gestos de amabilidad.
- 3.2. Respeto/ Cortesía: expresado en forma verbal y no verbal. Compartir sus experiencias en relación al contexto de clase en forma muy suscita. Evidenciar gestos de amabilidad y cercanía. Ej. Dar una palmada en el hombro, una sonrisa.
- 3.3. Poner límites en relación al comportamiento, de forma respetuosa, amable pero con autoridad (como se cita en Cabrero, 2009, p. 9-10)".

La UNESCO por su parte (Delors, 1996) apuesta por una educación avocada no solo a lo cognitivo a la adquisición de contenidos, sino a considerar en el proceso enseñanza-aprendizaje las habilidades y actitudes de los estudiantes, basándose en el uso de los cuatro pilares los cuales se plantean en el libro "La Educación encierra un tesoro" aprender a conocer (contenidos), aprender a hacer (habilidades), aprender a convivir y aprender a ser (dimensiones sociales, afectivas y éticas). Sin embargo, estos pilares propuestos deben evolucionar asignando nuevos objetivos a la educación, replanteando los ámbitos y tiempos.

Por otro lado, otro estudioso de las ciencias sociales Underhill, (2000) señala que existen tres tipos de profesores en la enseñanza de una segunda lengua, el lector,

quién no tiene preparación académica ni metodológica alguna en apoyar su enseñanza pero que maneja la lengua extranjera y quién no posee destrezas ni técnicas y que no tiene interés de aprender, el profesor, quien si cuenta con formación académica y además está familiarizado con las técnicas y procedimientos en la enseñanza. Sin embargo no cuenta con destrezas en lo que respecta a relaciones personales e interpersonales y el “facilitador” quién cuenta con formación académica y metodológica pero que además considera la dimensión afectiva dentro de su desempeño laboral. Este facilitador quien si está capacitado en el uso de métodos y técnicas de enseñanza considera la actitud del alumno y sus intereses y considera de forma activa la atmósfera psicológica del aprendizaje y los procesos interiores que se dan (p. 143-155).

Underhill (2000), concluye que existen tres dimensiones que conforman la acción docente en el aula. El que enseñar (contenido), el cómo enseñar (la metodología) y el modo de enseñar (el componente reflexivo y psicológico-afectivo).

### **Dimensión valórica**

La práctica docente no está aislada de los valores inherentes al ser humano los cuales deben ser desarrollados de manera transversal. Cada docente transmite sus valores personales, creencias, actitudes, juicios y percepciones en su quehacer diario, esto se da de dos maneras, implícita y explícita y se hace evidente en la interrelación con los estudiantes.

Esta experiencia formativa da lugar a que el aprendizaje se vuelva significativo, construyendo relaciones humanas no solo en el aula de clase sino también cimentando valores para la vida fuera de ella. El análisis de esta dimensión

contempla la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes (Baños, Periplos en red, 2007).

### **Dimensión didáctica**

La dimensión didáctica percibe al docente como agente facilitador valiéndose de los procesos de enseñanza haciendo del estudiante participe de su propio aprendizaje construyendo su propio conocimiento. Esta dimensión ejercitará las destrezas y habilidades de los estudiantes, determinando la naturaleza y profundidad de los aprendizajes adquiridos. Constituye núcleo de esta dimensión son los medios (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, forma de evaluar, etc.) y estrategias que el docente utilice para transmitir el conocimiento a sus estudiantes (Baños, Periplos en red, 2007).

### **Dimensión social**

Contempla la forma en como el docente como agente educativo, percibe y se aproxima al estudiante el cual pertenece a diversos grupos sociales. El núcleo de esta eje social contempla la manera en que el docente considera los aspectos socio cultural y geográfico en el momento de desarrollar su sesión de clase y la trascendencia que esta tiene en el alumno en relación a la presión que esta ejerce en el estudiante en el aula y por parte del sistema educativo (Baños, Periplos en red, 2007).



## La Gestión aplicada a la Práctica Reflexiva y sus indicadores

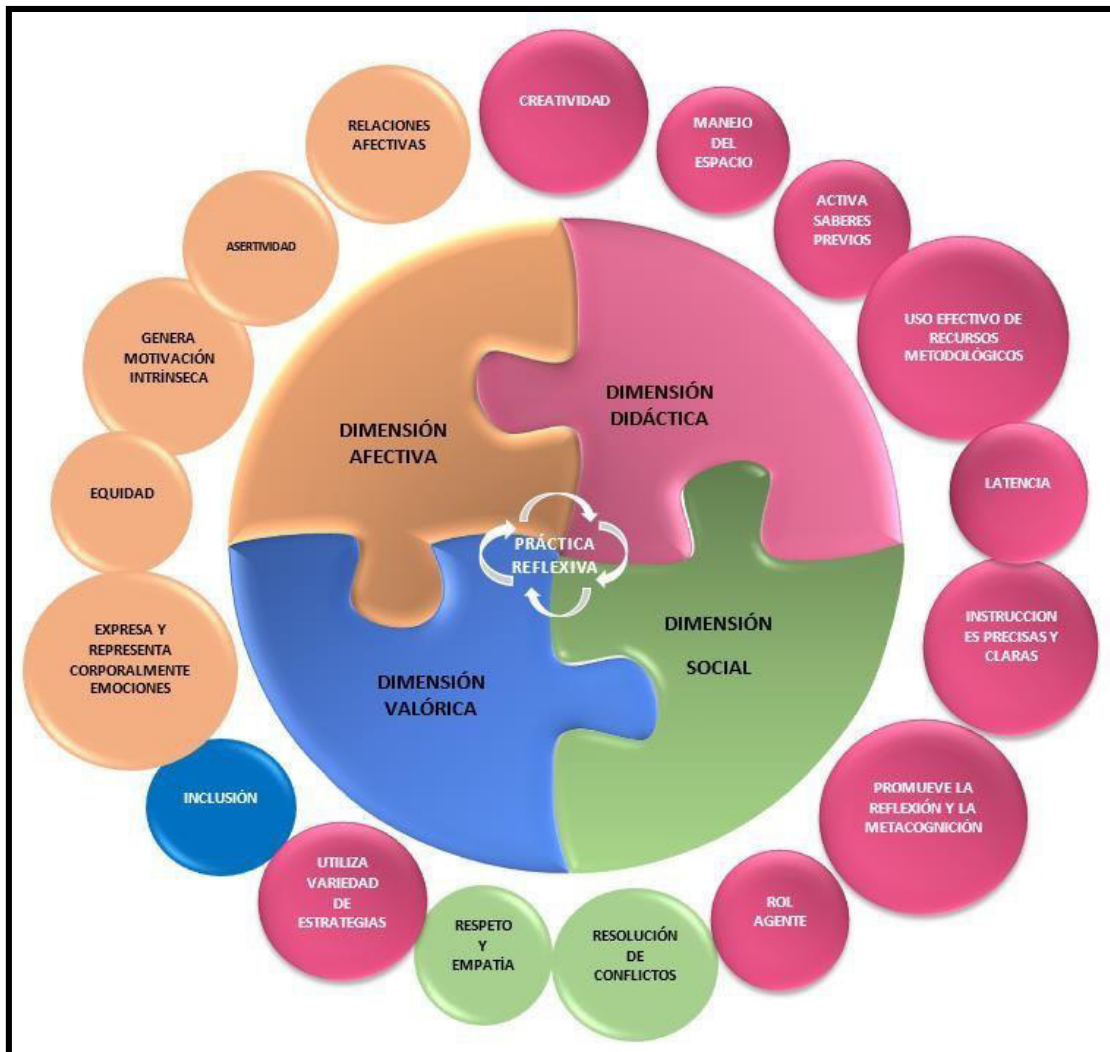


Figura N°7 Dimensiones e indicadores de la de la Práctica Reflexiva.

### **2.2.9 Diferencia entre la Práctica reflexiva y la reflexión ocasional**

La capacidad de reflexión es innata a la persona, inherente a la índole o condición humana, siendo el ser humano capaz de ejercer la reflexión sin necesidad de valerse de técnicas o modelos aprendidos.

Aunque ambas, se apoyan una en la otra no son de igual naturaleza ni de significado unívoco. Al ser la Práctica reflexiva aprendida, esta requiere un análisis metódico, instrumentado, sistemático, lo cual se adquiere con un entrenamiento constante y eficaz. De ahí que, podemos resumir que la actividad de reflexión es una actividad innata, natural, ocasional y espontánea mientras que la Práctica reflexiva tiene una postura instrumental metódica y al ser aprendida y de actividad sistemática requiere en principio de voluntad y una gestión eficaz (Domingo Roget, 2014).

Hay que hacer notar que aunque la reflexión sea una acción o ejercicio natural del ser humano, esta no alcanzara su nivel más significativo si no desarrolla ciertos hábitos reflexivos. Por ende, es absolutamente necesario crear consciencia en el docente y crear la necesidad de una auto-reflexión para desde ahí partir, creando una disposición permanente, un hábito reflexivo.

Domínguez (2014) plantea que para que una persona actualice su capacidad reflexiva que tiene en potencia necesita adquirir ciertos hábitos reflexivos como son la curiosidad y la disciplina mental (p. 140).

La Práctica reflexiva exige adoptar una postura paradigmática que sobrepase la racionalidad técnica, proponiéndose la racionalidad práctica para aquellos docentes

reflexivos. Esta racionalidad práctica se desarrolla en función a la investigación, al diagnóstico, comprensión, práctica en valores, siendo capaces los docentes de tomar decisiones, y de crear su propia teoría; superando la ejecución y la aplicación de instrucciones impuestas por teóricos, desprofesionalizando así a los docentes, considerándolos poco competentes.

### **2.2.10 Características de una Práctica Reflexiva**

Entre los múltiples beneficios de la Práctica reflexiva podemos destacar la interacción entre acción pensamiento y ser, promoviendo un aprendizaje profundo. Siendo un modelo holístico y formador que se centra en la persona y no en el saber teórico propiciará en el docente un aprendizaje crítico-reflexivo logrando un conocimiento metacognitivo de sí mismo, decodificando conductas como las creencias, actitudes, prejuicios, etc, y reformulándolas en base a lo que se ha recogido a lo largo del análisis de la experiencia y la reformulación de la misma.

Mediante la práctica reflexiva los maestros aprenden a conciliar la razón científica con la razón práctica para luego en la práctica, transmitirla a sus estudiantes. Las conductas rutinarias y reacciones vehementes, innatas al ser humano quedan desterradas de su inconsciente, para permitirse actuar de manera premeditada e intencionada, eximiéndolos de reacciones impulsivas

Siendo la naturaleza de la práctica reflexiva holística y formativa, permitirá manejarse en el aula, permitiendo responder ante diversas situaciones con plasticidad, flexibilidad y espontaneidad por medio de un proceso mental donde

están implicadas la intuición, la emoción, y la pasión y si a esto le agregamos la afectividad, el desempeño del docente será aún más efectivo.

Es así que la Práctica reflexiva permite un análisis profundo de los procesos de enseñanza aprendizaje basándose en las experiencias vividas y recogidas en el aula, permitiendo que los procesos de mejora aplicadas al contexto real, surjan de la propia experiencia de los maestros.

Finalmente, la Práctica reflexiva hace del docente un investigador e innovador innato en el contexto real del aula, transformando su propia práctica.

Podemos concluir que la aplicabilidad de la Práctica reflexiva es multidimensional, por ende podemos extrapolarla a diversos ámbitos.

Domínguez (2014) considera algunas que serán útiles en el ámbito de la educación:

- La PR como... diálogo entre razón científica y razón práctica.
- La PR como ... aprendizaje crítico transformador.
- La PR como ... sistema para aprender de la propia práctica.
- La PR como ... metodología de aprendizaje docente.
- La PR como ... método de formación continua para docentes.
- La PR como ... competencia profesionalizadora.
- La PR como ... innovación educativa.
- La PR como ... investigación-acción.
- La PR como ... sistema de mejora institucional.
- La PR como ... herramienta para el aprendizaje de idiomas.
- La PR como ... competencia formativa.

*Figura N°8 Adaptado de Domínguez (2014)*

### **2.2.11 El docente reflexivo vs El docente no reflexivo**

A muchos docentes les es complejo asumir el rol de líder en el aula. Existen profesores que ejercen el liderazgo erróneamente, sobre todo aquellos que ejercen una educación convencional.

El liderazgo emocional es una de las características del profesor reflexivo, aquel profesor que desarrolla una práctica reflexiva. Esta característica es esencial para la gestión de la práctica reflexiva, debido a que un grupo de alumnos (aula) funcione, necesita un líder que lo dinamice hacia el logro de los objetivos.

Por medio de la práctica reflexiva se formarán líderes positivos, los cuales desarrollaran competencias emocionales. Este líder se va a caracterizar por crear situaciones óptimas para el aprendizaje significativo, construyendo confianza, empatía, cooperación, respeto, sentido de humor y lazos afectivos. A esto llamaremos un liderazgo emocionalmente inteligente.

Cabe destacar, que cada persona posee un concepto distinto a lo que liderazgo refiere, en base a su formación y experiencia. Por ende, hay un concepto de liderazgo negativo. (Bisquerra et al., 2015).

Si bien es cierto, mayormente el liderazgo es asignado a las cabezas de instituciones, todo maestro reflexivo debe ejercer un liderazgo con inteligencia emocional, que es lo que propone la gestión de la práctica reflexiva, siendo esta formativa y aprendida.

Existen personas que nacen con un carisma que les facilita el llegar a los demás, pero hay otros que tienen que aprender las competencias para un liderazgo efectivo. No obstante, no bastará poseer carisma y otras características personales, sino desarrollar competencias emocionales. “Hay características personales que pueden ayudar a ser un buen líder. Pero también hay un conjunto de competencias del buen líder que se pueden aprender”. (Bisquerra et al., 2015, p. 251). Así pues, de otra forma el docente no será capaz de gestionar una eficiente práctica reflexiva para la enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés.

Larrivee (2000) señala que para llegar a realizarse como un docente reflexivo la literatura nos dice que el docente reflexivo abarca la capacidad de desarrollar una reflexión crítica y una auto-reflexión. Entendidos en el tema subrayan que el pensamiento crítico, pensamiento reflexivo o reflexión crítica han sido creados para descubrir la forma de pensar de una persona, la cual acepta sus dudas, y reconoce sus limitaciones y acepta sus problemas, atribuyendo menos significado al rol de la personalidad en el proceso reflexivo. La capacidad reflexiva se activa una vez que hallamos reconocido un problema, limitación (citado en Dewey, 1933, 1038). Por ello concluye diciendo metafóricamente que: “llegar a ser un docente eficaz involucra considerablemente más que acumular habilidades y estrategias, la mezcla. [...] la materia real de la enseñanza es la mezcla o cemento la cual mantiene los ladrillos en su lugar y proporciona una base”

## **2.2.12 Niveles de reflexión en la gestión de la práctica reflexiva**

La literatura nos muestra diferentes niveles y tipos de reflexión. Estas descripciones van desde una simple lección llegando a considerar las implicaciones étnicas, sociales y políticas de la práctica docente.

Las definiciones más comunes describen tres niveles de reflexión, (Day; 1993; Farrel, 2004; Handal & Lauvas, 1987; Jay & Johnson, 2002; Larrive, 2004; Van Manen, 1977).), siendo más importante “la reflexión crítica”.

Actualmente no existe una terminología aceptada para definir los diferentes niveles de reflexión. Así que consideraremos para este estudio los niveles establecidos por Barbara Larrivee (2006).

### **2.2.12.1 Reflexión Superficial (*Surface reflection*):**

En este primer nivel los docentes se avocan a buscar estrategias y métodos usados para alcanzar objetivos pre-determinados. Este es un nivel incipiente de reflexión, donde la mayor preocupación del docente radica en mantener el orden y a los estudiantes tranquilos, en lugar de enfocarse (Larrivee, *Teacher Reflection*, 2006) en el objetivo real, el aprendizaje.

### **2.2.12.2 Reflexión Pedagógica (*Pedagogical reflection*):**

En este nivel el interés del docente se enfoca en reflexionar sobre los objetivos de

la educación, las teorías y las conexiones entre la teoría y la práctica. Los docentes inmersos en la reflexión pedagógica realizan un gran esfuerzo por comprender los principios teóricos en la práctica diaria del docente y fomentan la coherencia entre lo que ellos dicen, hacen o creen y los principios teóricos usados en el aula en tiempo real (Larrivee, 2006). En este nivel de reflexión los docentes serán capaces de determinar los momentos donde detecten incoherencia entre lo que ellos ponen en práctica en el aula y lo que ellos predicán. Este es un alto nivel de reflexión. (Larrivee, Teacher Reflection, 2006)

### **2.2.12.3 Reflexión Crítica (*Critical reflection*):**

A este nivel el docente reflexiona sobre las implicaciones de sus principios éticos y las consecuencias de su quehacer docente sobre sus estudiantes. Del mismo modo, reflexiona sobre su práctica y sus creencias, su práctica y las condiciones sociales y en el contexto que estas se ejecutan.

Su mayor preocupación radica en la equidad en aula y la justicia social, buscando finalmente confluir la práctica con los ideales de los estudiantes.

Según Larrivee, (2006) la reflexión crítica se considera un nivel de mayor orden de reflexión. La reflexión crítica añade las siguientes dimensiones:

- El cuestionamiento de los supuestos subyacentes, los sesgos y los valores que uno ejerce sobre su enseñanza.
- Consciente consideración de las implicaciones éticas y las consecuencias de las prácticas sobre los estudiantes y su aprendizaje.
- Examen de cómo las prácticas de instrucción y otras prácticas contribuyen a la equidad social y al establecimiento de una sociedad justa.



- Ampliar la conciencia más allá de las circunstancias inmediatas de instrucción para incluir el cuidado de las bases democráticas y el fomento de acciones socialmente responsables (p.15).

**a) Auto- Reflexión (*Self-reflection*):**

La función de la auto-reflexión se centra en examinar profundamente las creencias, valores, expectativas y presunciones del docente. Analiza también el impacto tanto de la familia como el impacto cultural que ha experimentado el docente y como se relacionan entre sí, y como este impacto en el docente, influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Barbara Larrivee (2005) sostiene que la capacidad de auto-reflexión es característica esencial en los profesores reflexivos. Del mismo modo afirma que el conocernos a sí mismos es un pre-requisito para alcanzar la comprensión de los estudiantes p. 16.

“Es un proceso de búsqueda y descubrimiento que descubre la relación de uno mismo con la situación, de personal a profesional. Basándose en la presunción de que la comprensión de uno mismo es una condición previa para comprender a los demás, la autorreflexión justifica la distinción por sí misma” (Larrivee, 2000, p.294).

Es así como la auto-reflexión constituye el pilar de la práctica reflexiva otorgando especial consideración a un profundo análisis de las creencias, valores personales, creencias y las expectativas que los docentes traen al aula. Estas creencias e ideas

arraigadas formaran nuestra personalidad, guiando nuestra conducta en el aula, así como nuestras percepciones, las cuales serán subjetivas y en muchas oportunidades emergiendo respuestas emocionales.

De acuerdo con Argyris (1990) nuestras creencias son autogeneradas, y en muchos casos infundadas, estas creencias se construyen y se recogen por medio de la observación. Este proceso de observación es denominado por Argyris "reflexive loop", describiendo el proceso circular por medio del cual se recoge información, se llega a conclusiones, se adoptan creencias y se toman acciones.

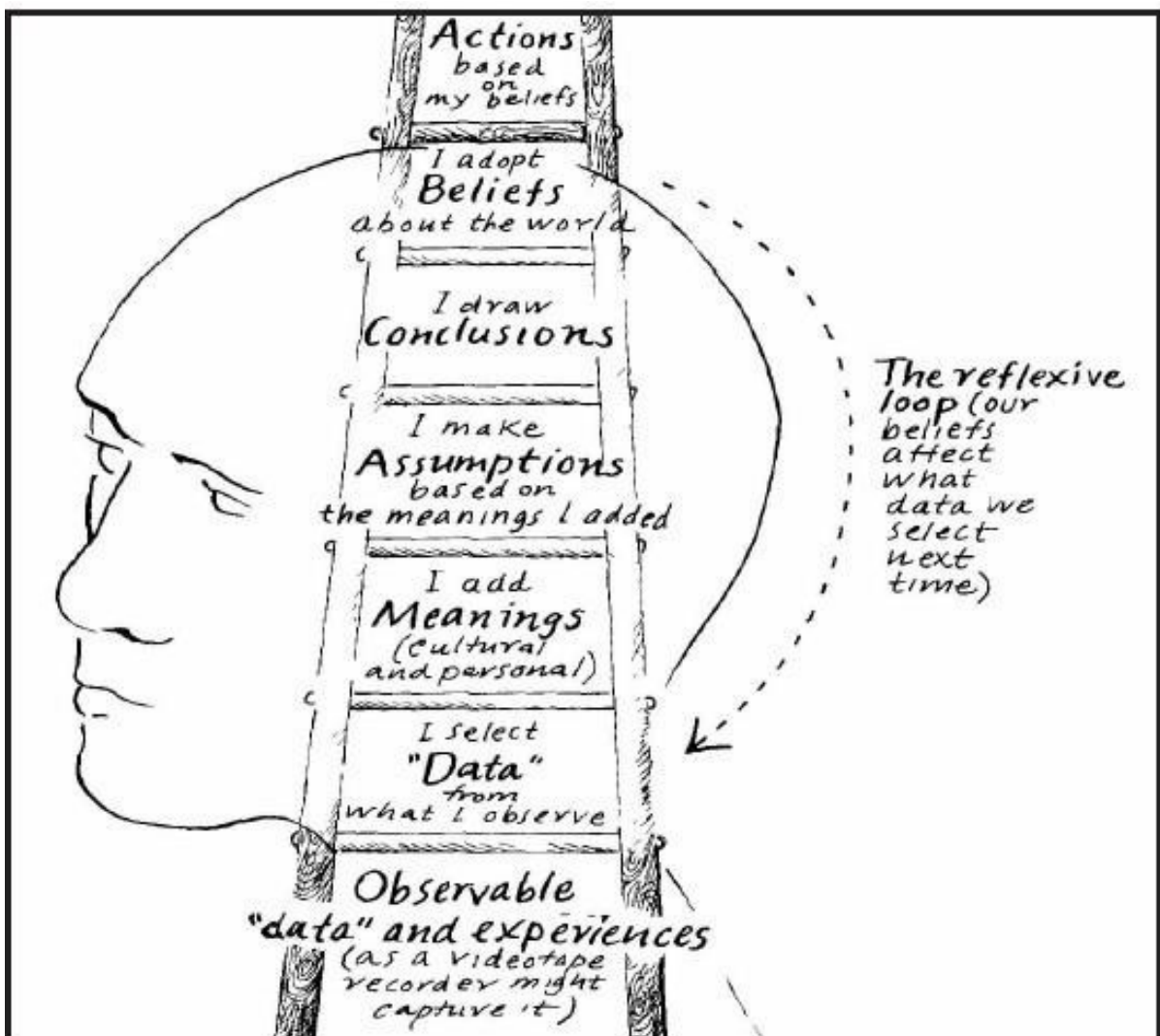


Figura N°9 Sistemas de selección. Senge (1994).

Estas presunciones o pensamientos arraigados permitirán crearnos “modelos mentales”, los cuales conducirán nuestro actuar, y de los cuales no seremos conscientes y menos aún de las consecuencias que estos modelos mentales originen. Todo ser humano desarrolla hábitos suposiciones y tendencias en relación a la interpretación de nuestras experiencias, experiencias que dejan de ser puras ya que son talladas culturalmente y personalmente. Es por ello, que el manejo de técnicas de reflexión, meditación y cambio del estilo valorativo de nuestras emociones influenciará positivamente en la práctica eficaz de una enseñanza basada en la gestión de la práctica reflexiva.

A partir de la definición de los cuatro niveles de reflexión, Barbara Larrivee empezó el desarrollo de un instrumento para medir el nivel de reflexión docente, un instrumento de auto evaluación de los docentes, inspirado en las contribuciones de los estudiosos Van Manen (1977), Schon (1998), Jay y Jhonson (2002), entre otros (Larrivee, 2008, p. 342). De la contribución de estos estudiosos de la materia en investigación, Larrivee recoge tres niveles comunes de reflexión incluyendo uno más, el nivel denominado pre-reflexión.

La autora elaboró los indicadores para cada nivel de reflexión, los cuales fueron validados por un grupo de investigadores a nivel mundial, expertos en investigaciones sobre práctica reflexiva: y a partir de ello se procedió con la elaboración del instrumento el cual fue sometido a una segunda evaluación para la validación de los descriptores de cada nivel de reflexión y de los indicadores. Finalmente se elaboró el instrumento final.

Este instrumento fue utilizado en nuestra investigación como una herramienta de autoevaluación del docente al inicio y al final del estudio.

Asimismo, el instrumento (tabla niveles de reflexión), fue de gran utilidad al docente como guía y recurso de apoyo en su avance diario. Esta tabla de niveles de reflexión con indicadores fue indispensable en el acompañamiento al docente en cuanto al soporte, diálogo y feedback, como para la evaluación de la calidad de su reflexión y desempeño. Sin embargo, no es requisito el mantenerse en el nivel más alto de reflexión para considerar haber alcanzado una práctica reflexiva de calidad.

Larrivee (2008) como se citó en Rodríguez (2013), considera que el desarrollo de la práctica no es un proceso lineal, pudiendo el docente encontrarse en diferentes niveles de manera simultánea. La mejora de la calidad reflexiva docente refiere a un proceso constante, en capas o en espiral, donde es aconsejable que los profesores con menos experiencia cuenten con acompañamiento dentro de un ambiente laboral cálido el cual genere soporte emocional. (p. 345).

<b>Niveles de Reflexión de la práctica docente según Larrivee (2008, p. 342-343)</b>	
<b>Características</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Nivel de Reflexión: Pre-reflexión</b>	
<p>El profesor reacciona a las situaciones de los estudiantes y del aula de forma automática y rutinaria. Opera con respuestas reflejas, sin análisis previo y atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes u otros. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sus prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor interpreta las situaciones en el aula sin conexión reflexiva con otros eventos o circunstancias.</li> <li>▪ No se apoya en creencias y afirmaciones evidenciadas por la experiencia, la teoría o la investigación.</li> <li>▪ Está preocupado con el manejo, control y disciplina estudiantil.</li> <li>▪ No reconoce la interdependencia de las acciones entre profesor y estudiante.</li> <li>▪ Atribuye la propiedad de los problemas a estudiantes u otros y nunca a él mismo.</li> <li>▪ Desprecia las perspectivas de los estudiantes sin debida consideración.</li> <li>▪ No relaciona las acciones de enseñanza con el aprendizaje o comportamiento del estudiante.</li> <li>▪ Describe los problemas simple y unidimensionalmente.</li> <li>▪ No ve más allá de las inmediatas demandas de un episodio de enseñanza.</li> </ul>
<b>Nivel de Reflexión: Reflexión superficial</b>	
<p>Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no tomando en cuenta las teorías pedagógicas. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El análisis del profesor sobre métodos de enseñanza se limita a cuestiones técnicas sobre la mejor manera de lograr unos objetivos predefinidos.</li> <li>▪ Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no la teoría o la investigación.</li> <li>▪ Reconoce la necesidad de adaptarse a las diferencias de los estudiantes.</li> <li>▪ Limita el análisis de la práctica de la enseñanza a preguntas técnicas acerca de las actividades de enseñanza.</li> <li>▪ Modifica estrategias de enseñanza sin desafiar supuestos fundamentales acerca de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>▪ Ajusta las prácticas docentes solo a situaciones comunes sin desarrollar un plan a largo plazo.</li> <li>▪ Cuestiona la utilidad de la práctica de la enseñanza específica pero no hace un análisis más amplio de políticas.</li> <li>▪ Planifica algunas actividades diferenciadas para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes.</li> </ul>

<b>Nivel de Reflexión: Reflexión Pedagógica</b>	
<p>Alto nivel de reflexión basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas.</p> <p>Reflexiona sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica.</p> <p>Hace un análisis acertado sobre las bases teóricas relacionadas con la práctica del aula. Evalúa el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piensa constantemente acerca de cómo las prácticas de enseñanza están afectando el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las experiencias de aprendizaje.</li> <li>• El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.</li> <li>• La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.</li> <li>• Creencias y posiciones acerca de la enseñanza son apoyadas por la evidencia de la experiencia, además de ser basado en la teoría o la investigación.</li> <li>• La opinión del profesor sobre la enseñanza y aprendizaje es multidimensional, la conexión de los acontecimientos dentro de un marco más amplio.</li> <li>• Analiza la relación entre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Tiene genuina curiosidad acerca de la eficiencia de las prácticas de enseñanza, experimenta y asume riesgos.</li> <li>• Se dedica a la crítica constructiva de su enseñanza.</li> <li>• Ajusta los métodos y estrategias basadas en el desempeño relativo de los estudiantes.</li> <li>• Está comprometido con su aprendizaje continuo y con la mejora de su práctica.</li> <li>• Considera la perspectiva del estudiante en la toma de decisiones.</li> </ul>
<b>Nivel de Reflexión: Reflexión crítica</b>	
<p>Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes. Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. Se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y tratan de conectar su práctica con los ideales democráticos. Se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como los procesos de pensamiento.</li> <li>• Mira la práctica desde puntos de vista más amplios en lo sociológico, cultural, histórico y contextos políticos.</li> <li>• Toma en cuenta las ramificaciones éticas de las políticas y las prácticas del aula.</li> <li>• Direcciona los asuntos de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula de clase.</li> <li>• Se observa a sí mismo en el proceso de pensar.</li> <li>• Está claro de las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza.</li> <li>• Es un activo investigador, criticando ideas actuales y generando nuevas hipótesis.</li> </ul>

*Tabla N°3 Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee 2008.*

### **2.2.13 Prácticas esenciales para llegar a ser un docente reflexivo**

Para efectos de este estudio adoptaremos dos de las tres prácticas sugeridas por Larrive (2000) en su artículo “La Transformación de la Práctica docente: llegar a ser un profesor reflexivo (Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher) ; adaptando su propuesta inicial e incluyendo “la construcción de un filtro afectivo” como un tercera práctica, hipótesis formulada por el experto en el campo de la lingüística Stephen Krashen (1980) en su teoría de adquisición de segundas lenguas o también llamado el modelo monitor. Del mismo modo recogeremos la propuesta de (Bisquerra, Pérez, & García, 2015) “El Educador Emocionalmente Inteligente” en su multicitado libro Inteligencia Emocional en Educación.

#### **a) Tiempo para la auto-reflexión (Making time for solitary reflection)**

La reflexión sistemática consiste en hacer de esta un hábito en el quehacer docente, haciendo del proceso reflexivo parte integral de la práctica del docente.

Esta práctica consiste en recoger las experiencias diarias, reflexionar sobre ellas, analizando nuestras conductas, valores y creencias, reformularlas, para así continuar con el ciclo. Este tiempo reflexivo es visto como un tiempo muy valioso, donde se pone especial atención a dudas y dilemas. Asimismo, afirma que llegar a ser un docente reflexivo involucra la negociación de sentimientos, de frustración, de negatividad, aceptando que estos sentimientos son parte natural del proceso de cambio.

Larrivee (2000) nos invita hacer uso del diario reflexivo del profesor con el propósito de maximizar su tiempo de reflexión. Desde la perspectiva de Larrivee, este diario ejercerá un proceso de reflexión sistemática en el docente en base a la experiencia recogida. Por medio de esta esta herramienta, el docente será capaz de modificar el estilo valorativo de sus emociones examinando sus prejuicios, presunciones y creencias. En definitiva, este instrumento reflexivo estará orientado a concientizar al profesorado entorno a su conducta en relación a los estudiantes de diversos medios socio-culturales (Ver anexo 5).

En la práctica diaria el proceso de reflexión crítica es cíclica, El proceso para convertirse en un docente reflexivo involucra una serie de fases siendo la fase inicial la fase de examinación (examination stage) la cual exigirá descentrarse para para poder realizar una autoevaluación de su práctica, analizándola y promoviendo en ellos mismos el deseo de transformación personal por ende de su práctica.

En la segunda fase (second stage) el docente analizará sus conflictos internos y experimentará confusión ocasionándole temores y dudas a las cuales el docente tendrá que hacer frente renunciando a sus creencias, hábitos e ideas arraigadas que lo llevan únicamente a estar atrapado en una práctica docente rutinaria que lo aleja de nuevos modelos de pensamiento y del campo formativo vinculado a una educación de calidad que fortalezca las competencias profesionales de los estudiantes.

En la tercera y última fase el docente experimenta una transición y evolución en su forma de pensar y de actuar, su práctica está basada en los principios de la



práctica reflexiva generando emociones positivas, originándose finalmente la transformación del docente.

#### **b) El docente como eterno facilitador en la resolución de problemas**

Los modelos pre-establecidos para operar los problemas no deben ser forzados, es aquí donde el docente reflexivo tendrá la tarea de sintetizar las experiencias recogidas integrando la nueva información, la retroalimentación, y el descubriendo de razones subyacentes, obteniendo como resultado un nuevo significado. Este enfoque deberá ir de la mano con un cambio de estilo valorativo de las emociones (Berté, 2014).

Por otro lado, el salón de clase funcionará como un laboratorio donde se realizan experimentos por medio de los cuales los maestros, se ejercitan en procedimientos y procesos variados en relación a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes. Ahora bien, estos procesos o prácticas no pueden ser estáticos sino dinámicos debido a que existen hoy en día nuevas perspectivas, percepciones, tendencias, etc. En este camino el docente tomará ventaja de aquellas situaciones problemáticas para reformularlas creando nuevos cimientos. (Larrive, 1996).

Si apelamos a un ejemplo, nadie ha sido ajeno en repetidas oportunidades experimentar el hecho de ver a un estudiante pidiendo ayuda por medio de gestos o actitudes, que el docente inmerso en la gestión de una práctica reflexiva sabrá sabiamente descifrar. En tal sentido, por medio de la auto-reflexión los docentes serán capaces de ser más conscientes de como

nuestros sistemas de selección pueden estar descartando respuestas eventualmente más efectivas a las situaciones de clase y al comportamiento exigente de los estudiantes.

La auto-reflexión les facilitará reformular sus estrategias y/ conductas cambiando su antigua percepción por una nueva. Una nueva visión que pueda lograr alcanzar y hacer realidad los objetivos trazados.

Nuestras reacciones y acciones están regidas por nuestros múltiples sistemas de selección. En la figura N°9 podemos ejemplificar nuestros sistemas de selección con sus respectivos filtros interpretativos, cada nivel de selección nos será útil para descartar posibles respuestas que los docentes suelen verter a los estudiantes.

De este modo, experiencias, creencias y disposición en relación a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, presunciones, expectativas, estados de ánimo, aspiraciones y el nivel socio-cultural de nuestros estudiantes como su origen étnico, limitarán favorable o desfavorablemente la calidad de respuestas a los estudiantes como también ampliará las alternativas de respuesta.

### **c) La construcción de un filtro afectivo**

Uno de los mayores exponentes Stephen Krashen quién propuso la hipótesis del filtro afectivo, quién sostiene que el estado de ánimo de los estudiantes actúa como un filtro que permitirá o no la comprensión y adquisición del idioma.

Para Krashen el filtro afectivo se asemeja a una pantalla o tamiz que impiden ciertas condiciones para alcanzar el aprendizaje. Este, está formado por diversos factores sean positivos o negativos, los cuales nos darán un valor, alto o bajo según la sumatoria de los factores.

En efecto, el filtro afectivo está formado por diversos factores motivacionales y afectivos, como un conjunto de emociones, falta de interés de motivación, ansiedad, angustia, etc, factores que pueden bloquear el aprendizaje o la adquisición del mismo. De tal manera que, si un estudiante motivado por aprender el idioma tiene un filtro afectivo bajo tendrá un desempeño satisfactorio, mientras que la ausencia de la motivación activa o acciona el filtro afectivo.

Por otra parte, investigaciones dan fe que existe una estrecha relación entre el grado de angustia del estudiante y el éxito de adquisición del código.

En resumidas cuentas, los estados de angustia, la inestabilidad emocional y los conflictos internos no favorecen la adquisición de una segunda lengua. Dicho en palabras de Krashen (1988):

“los estudiantes que muestran alta motivación, confianza y seguridad en sí mismos y bajo nivel de ansiedad están mejor equipados para tener éxito en la adquisición del segundo idioma. Por el contrario, la baja motivación, baja autoestima y ansiedad debilitante pueden combinarse para incrementar el

filtro afectivo y formar un “bloqueo mental” que impide la comprensión por ende la adquisición de un idioma”.

Dentro del estudio Krashen cita los aspectos que actúan en el aprendizaje de una segunda lengua:

### **La motivación**

Este aspecto es uno de los más relevantes defendido por Gardner (1987) quién argumenta que no es otra cosa que el deseo, el esfuerzo y la satisfacción que el estudiante muestra al aprender la nueva lengua. Gardner conjuntamente con Krashen señalan que existen dos tipos de motivación, la integradora y la instrumental. En la primera el estudiante se encuentra interesado en aprender y se muestra muy dispuesto, en la segunda su motivación radica en algún factor externo ej. Un examen, estudios en el extranjero, etc.

### **La actitud**

Existen diversas definiciones del término actitud, según (Pizarro & Josephy, 2010, p. 212-213), la actitud en relación con el aprendizaje involucra diversas perspectivas:

Una actitud receptiva logrará un progreso mayor y más efectivo que en aquellos sea negativa.

- a) La actitud está estrechamente ligada al compromiso y según el nivel de compromiso será su aprendizaje.

- b) La actitud positiva se reflejará en clase, dando como resultado mayores logros y mejores resultados.

### **La ansiedad**

MacIntyre y Gardner (1994) definen la ansiedad como la aprehensión o miedo al utilizar una segunda lengua. Este miedo se caracteriza por aparecer al utilizar la segunda lengua ocasionando respuestas fisiológicas (Pizarro & Josephy, 2010, p. 213). Existen tres procesos de ansiedad los cuales son fundamentales para la comprensión del por qué la ansiedad es un factor importante en el aprendizaje de una nueva lengua.

a) Aprehensión comunicativa

En este proceso los rasgos de personalidad como la timidez, la tranquilidad y la reticencia juegan en contra para la verbalización de la segunda lengua. En ocasiones los alumnos experimentan aprehensión al momento de verbalizar inhibiéndose al momento de la participación en clase.

b) Prueba de ansiedad

La ansiedad frente a una evaluación es una condición psicológica donde se experimenta angustia antes, durante o después de realizar una evaluación, siendo las posibles causas del desarrollo de ansiedad el no estar bien preparado para rendir una evaluación, tener deficientes hábitos de estudio, ser sometido a una evaluación si haber recibido el input suficiente por medio de los procesos de enseñanza aprendizaje, haber recibido sesiones de estudio bien estructuradas por parte del docente con un proceso de aprendizaje gradual y significativo.

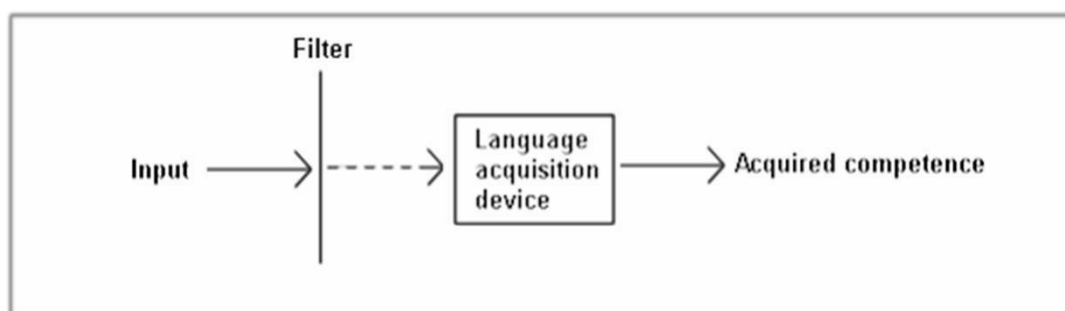
c) El miedo a una evaluación negativa

Xiaoyan Du (citada en Pizarro & Josephy, 2010, p.213) define el miedo a la evaluación negativa, como:

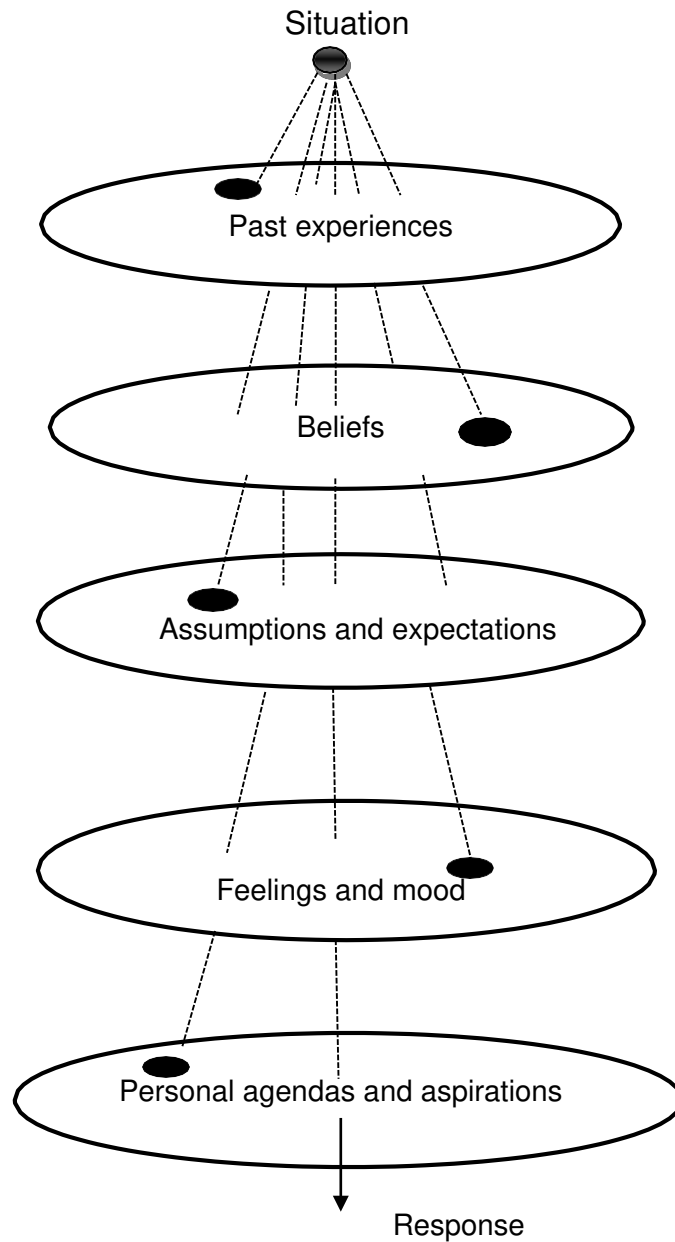
“el estado en que un individuo está demasiado centrado en las opiniones de los demás, evita los sentimientos o impresiones negativas expresadas por otras personas, y previene situaciones en que sea expuesto a la crítica o evaluación ya que espera que otros tengan una opinión desfavorable sobre él”.

Este constante temor de ser evaluado hace que el estudiante se sienta incapaz de desenvolverse óptimamente generando un alto nivel de ansiedad.

Finalmente, la actitud, el respeto al docente y a la clase, proveerá los filtros más básicos. Dicho de otro modo, esta conducta o actitudes positivas podrían ser producto de otros factores emocionales construidos a lo largo del tiempo en clase. Por otro lado el afecto es necesario pero no determinante para la adquisición de una segunda lengua.



*Figura N°10* Operation of the Affective Filter



*Figura N°11. Larrivee, B. (2004, June). Assessing teachers' level of reflective practice as a tool for change.*

### **2.2.14 El docente reflexivo frente al currículo**

Toda política de formación docente debe estar articulado a las políticas educativas. En la revista Enfoque Crítico Reflexivo para una nueva propuesta (MINEDU, 2017,

p. 8), el currículo recibe el nombre de enfoque socio-constructivista, siendo descrito como una construcción colectiva del mismo por medio del cual se develan los supuestos implícitos, se analiza y se adoptan propuestas educativas.

Una de las características principales del currículo es el dinamismo, el cual exige movimiento e innovación, y que, además permite la retroalimentación a través del recojo de experiencias y de la reformulación de estas, desde la práctica reflexiva del docente. Es por ello que se afirma que el currículo está en constante transformación.

El currículo exige una formación coherente con las directrices de actuación de la política educativa institucional. Dicho desde el punto de vista de Pascual E. (2001), existen dos enfoques de construcción del currículo:

El enfoque centrado en el producto y el enfoque centrado en el proceso.

#### El enfoque centrado en el producto:

El currículo es diseñado y validado por expertos siendo el docente responsable de la ejecución. En este caso el currículo extingue el quehacer pedagógico. Según



(MINEDU, 2017), “Este es un modelo centralizado de construcción curricular, el cual homogeniza procesos y resultados” (p. 8).

#### El enfoque centrado en el proceso:

Este enfoque involucra a todos sus actores por medio de los cuales el currículo se construye. Así pues, este currículo involucra relaciones humanas, lo cual, estimula y determina el aprendizaje en la persona.

Siendo el currículo es un proceso y no un producto para consumir el dinamismo es su principal característica, lo cual refleja la flexibilidad de este, estando sujeto a los ajustes que este sufrirá por medio de los procesos reflexivos.

En el primer enfoque “currículo como producto” el docente no ejerce una práctica reflexiva sino mecánica, sin posibilidad de innovación y sin considerar ajustar su práctica a las necesidades e intereses de sus estudiantes, simplemente el docente es un mero ejecutor de lo que otros diseñan, mientras que en el segundo caso “currículo como proceso”, el docente se desempeña como constructor del currículo contextualizado, opuestamente al primer caso, este enfoque sí contempla las carencias, debilidades o fortalezas de sus estudiantes dentro de un currículo formativo lo cual exige un docente reflexivo. De acuerdo con Pascual (2001) en (MINEDU, 2017)

“El rol del profesor que hoy se demanda caracteriza a un profesional reflexivo, crítico e investigador de su propio quehacer, capaz de participar

en la producción de conocimiento pedagógico y de impulsar innovaciones en el ámbito de su aula y del centro escolar. Tales rasgos de la profesionalidad del profesor implican un desempeño que se ubica no solo en el ámbito del aula y del centro escolar y la vinculación de éste con el contexto social, cultural y educativo” (p. 8).

Desde la gestión de la práctica reflexiva como competencia formativa y como herramienta para el aprendizaje de idiomas se develará el currículo oculto, el cual no se visualiza en el currículo oficial y se transmite de manera implícita, sin embargo tiene notable incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. El currículo oculto hace referencia a la transmisión de valores, normas, actitudes y creencias, vinculándose también a las experiencias que acompañan a los contenidos educativos, dichos aspectos no figuran en el.

Al no estar el currículo oculto en los contenido del documento educativo, este se puede aprovechar en lo que respecta a las relaciones sociales, logrando un aprendizaje significativo al aprender más por lo que se hace y no por lo que se dice, preparándolo para la incorporación del sistema productivo Jackson.P (1968).

En efecto, el currículo nulo no solo afecta e involucra al alumnado sino también al profesorado, quienes tendrán que por medio de la gestión de la práctica reflexiva descentrarse y luchar contras sus creencias, modelos de enseñanza convencional y pensamientos arraigados dando pase al modelo reflexivo, el

cual servirá de componente para una enseñanza crítico transformadora y método de formación continua de docentes.

La misión del docente reflexivo será hacer coincidir el currículo explícito con el currículo real y el currículo apropiado, partiendo de que una cosa es lo que se registra en los documentos y otra cosa muy distinta es lo que el docente enseña y lo que los estudiantes realmente aprenden, tomemos como ilustración la caricatura de Larrive (2009) en su multicitado libro *“Authentic classroom management. Creating a learning community and building reflective practice”*:



Figura N°12 Adaptado de (Larrivee, Auténtico manejo de aulas.

Creando una comunidad de aprendizaje y construcción de una práctica reflexiva, 2009, p. 11).

### 2.2.15 La Práctica reflexiva y la evaluación:

La práctica reflexiva posee un significado más amplio en relación a la evaluación, no limitando a esta a ser un instrumento de naturaleza cuantitativa, generando un conjunto de estereotipos que obstaculizan la práctica

evaluadora. La práctica reflexiva promueve una evaluación formativa en base a una perspectiva constructivista.

A pesar de las recientes estrategias sugeridas por el MINEDU, la educación actual se basa en un sistema evaluativo pobre, débil que lo único que se consigue a través de este tipo de evaluación es obtener docentes agotados con un mínimo de energía, llegando algunos de ellos al burnout.

La práctica reflexiva contempla a la evaluación como una herramienta para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje; sirviendo como un medio de obtención de información para luego ser utilizada en la reformulación de la praxis educativa y toma de decisiones. De acuerdo con Fernández. J. (2014) “la evaluación no debe ser el producto final de la educación sino un recurso al servicio del aprendizaje” (p. 182). La práctica reflexiva es inclusiva, la cual considera la llamada evaluación diferenciada, aumentando la exigencia de las evaluaciones en lugar de bajar el nivel, potenciando las competencias de los estudiantes en virtud de sus estilos de aprendizaje (rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos).

La práctica reflexiva para ejercer una eficaz evaluación adopta la propuesta de Honey, Alonso y Gallego en Fernández.J, (2014) quienes afirman que el proceso de aprendizaje es cíclico y existe un momento en el ciclo donde las personas evidencian mayor concentración. En esta etapa dominante se observan cuatro estilos de aprendizaje (p. 185-186).

- Activos

Se caracterizan por ser de mente abierta, nada escépticos y se involucran en nuevas tareas con entusiasmo.

- Reflexivos

Se caracterizan por ser prudentes, observadores y analíticos.

- Teóricos

Se caracterizan por ser perfeccionistas, por buscar objetividad y racionalidad.

- Pragmáticos

Se caracterizan por ser impacientes, experimentan nuevas ideas rápidamente.

### **2.2.16 La gestión de la práctica reflexiva: el aporte de la neurociencia**

El cerebro emocional tiene tres piezas:

- La corteza pre frontal
- La corteza cingulada anterior
- La corteza amígdala

Estas tres áreas cumplen un rol fundamental del cerebro emocional.

Según, Davidson (2000) "existe bastante investigación empírica en el estudio de la neurociencia afectiva, destacando la función de la corteza pre-frontal. En el interior de esta se encuentra la corteza ventromedial cumpliendo un papel

fundamental en la auto-regulación de las emociones en general” (citado en Bisquerra, Pérez, García, 2015 p. 100).

Del mismo modo, esta cumple un valor primordial en el procesamiento emocional, en la valoración del valor emocional de estímulos, reforzante o no, de lo bueno y lo malo. Por otro lado, la corteza cingulada regula las emociones a través del control de impulsos, y cumple una función en la recuperación tras eventos traumáticos. Finalmente, la amígdala funciona como una alarma del cerebro, detectando situaciones de amenazas, ubicándose próxima al hipotálamo el cual controla las respuestas de lucha o huida. La amígdala induce respuestas corporales ante situaciones de peligro. Por tanto, las emociones negativas producto del miedo, como la ansiedad y el estrés debilitan la capacidad de aprendizaje.

### **La química cerebral**

Hoy en día se han identificado multitud de compuestos químicos cerebrales estando algunos de ellos ligados a funciones específicas.

Las conductas mentales o experiencias reportan conductas, y situaciones agradables generando y activando circuitos neuronales conocidos como refuerzos o sistemas de recompensas del cerebro. De esta manera tenemos a la dopamina, serotonina, oxitocina, acetilcolina y a la noradrenalina.

- La dopamina: es el neurotransmisor de la motivación.
- La serotonina: es considerada la clave en el estado de bienestar, mejorando la capacidad de aprendizaje. A mayor nivel, mayor serenidad y optimismo.
- La oxitócica: es considerada la hormona del amor. A mayor producción de esta, asignará sentimiento de confianza y afecto.
- La acetilcolina y la noradrenalina: son neurotransmisores que se asocian con la atención, el aprendizaje y la memoria. (Bisquerra et al., 2015).

En conclusión afirmaremos que las emociones están estrechamente ligadas al aprendizaje y por medio de una eficaz gestión de la práctica reflexiva podrán los maestros reflexivos generar emociones positivas, emociones afectivas las cuales a su vez darán origen a aprendizajes significativos, algo que, según estudios, la medicina no ha podido mejorar. Los estudiosos Davidson y Begley (2012) subrayan que "las intervenciones educativas pueden actuar sobre circuitos neuronales muy específicos de un modo que la medicina actual no puede" (citado en Bisquerra et al., 2015 p. 129).

Bajo el concepto de neuroplasticidad el cerebro está proyectado para cambiar en respuesta a la experiencia y sobre todo está diseñando para cambiar en respuesta al aprendizaje. La educación basada en una práctica reflexiva cambia la mente el cerebro de la persona.

## **2.2.17 Las emociones en la gestión de la práctica reflexiva**

### **La emoción**

Definir el concepto de emoción no es tarea sencilla, las emociones se experimentan continuamente pero definir el concepto se torna complejo.

Existen diversas teorías que definen a las emociones, sin embargo para este estudio nos basaremos en la definición de que “una emoción es una reacción compleja del organismo, que se entiende mejor cuando podemos pensar en alguna emoción fuerte que hayamos experimentado” (Bisquerra, et al., 2015).

Conviene destacar, que toda emoción se activa a partir de un estímulo ya sea consciente o inconsciente, llámese recuerdos, un dolor, un pensamiento, etc. La mayoría de las emociones se generan en la interacción con otros individuos por medio del contacto físico, gestos, la letra de una canción, es decir todo lo que captan nuestros sentidos. De ahí que, se da una valoración al estímulo, una valoración inmediata, lo que viene a ser una valoración primaria y una valoración cognitiva o secundaria donde la persona se cuestiona si está en condiciones de enfrentar esa situación. Esta valoración puede ser positiva o negativa, si esta es positiva, esto puede significar que el estímulo es percibido como señal de progreso, bienestar, o logro y si este es percibido negativamente entonces este significaría un riesgo inminente.



Sin duda, el estilo valorativo se adquiere en el hogar, en el círculo más cercano, en la familia, en la sociedad en la educación, etc. Si nos desarrollamos en un medio donde cualquier eventualidad es asumida como una amenaza o desgracia pues entonces el docente desarrollará un estilo secundario. En cambio si uno ha desarrollado una capacidad de relativizar, alta tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, etc. Entonces estas emociones negativas afectaran en un grado mucho menor.

Toda emoción constituye una triple respuesta. Existen tres formas por medio de las cuales la “valoración de los acontecimientos” activa la respuesta emocional:

1. La respuesta psicofisiológica

Cuando se experimenta una emoción se produce una reacción psicofisiológica, sin ella no hay emoción. Esta respuesta consiste en reacciones corporales: taquicardia, sudoración, cambio en el tono muscular, cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc.

2. La respuesta comportamental

Refiere a como la persona exterioriza sus emociones por medio del lenguaje no verbal y las expresiones faciales. Estas expresiones faciales permiten la conexión directa con los centros de procesamiento de emociones del cerebro debido a los 23 músculos que rodean la boca.

3. La respuesta cognitiva

Refiere a la experiencia emocional hecha consciente, he de ahí que deriva el

sentimiento que coincide con el componente cognitivo. Entonces denominaremos al sentimiento como la emoción hecha consciente. (Bisquerra, et. al., 2015).

Asimismo, las emociones juegan un rol decisivo en la toma de decisiones, puesto que constituyen una especie de repositorio de los “recuerdos emocionales”, sean estos positivos o negativos en relación a experiencias vividas, en las cuales se tuvo que hacer uso de la toma de decisiones. Así pues, ante situaciones que debemos tomar decisiones nos encontramos ya predispuestos emocionalmente en función a la buena o mala experiencia del pasado. Damasio (1994), hace referencia a “marcadores emocionales” como los recuerdos que quedaron marcados en el cerebro y en el sistema nervioso. A esto argumenta, “gracias estos marcadores somáticos se nos reducen el número de opciones de elección y el tiempo de respuesta, se focaliza la atención, se optimiza la memoria de trabajo y, en definitiva, aumenta la eficiencia en la toma de decisiones” (p. 100).

Dentro de este marco, la capacitación en la gestión de la práctica reflexiva cumplirá un rol preponderante. El docente reflexivo, podrá cambiar su estilo valorativo, lo cual ayudará a disminuir los estímulos negativos de su vida profesional y personal. Puesto que, será tarea del docente reflexivo implantar estrategias enfocadas al cambio del estilo valorativo por medio de la propuesta innovadora: La capacitación en la gestión de la práctica reflexiva, enfocándolo desde el “eje afectivo” hacia sus estudiantes.

### 2.2.18 El educador emocionalmente inteligente

La práctica reflexiva implica el desarrollo de competencias emocionales al ser humanística, e intencional al exigir una reflexión profunda y sistemática.

Según el modelo del GROU (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica) de la universidad de Barcelona existen cinco grandes *competencias emocionales*, (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007) citado en (Bisquerra, 2015, p. 175,258-263).

#### ➤ La conciencia emocional

Este entrenamiento consistirá en conocer las propias emociones y detectar las emociones de los demás como el clima emocional del aula. La introspección, la autoobservación y la observación de otras personas son actividades que se desarrollan para el logro de esta competencia; siendo estas actividades un paso previo de la regulación emocional. Si entendemos las emociones y reacciones de los estudiantes seremos capaces de descifrar las razones, ayudándonos a prever posibles reacciones inapropiadas hacia los demás.

Bisquerra, et. al. (2015) menciona ejemplos de preguntas que se pretenden responder con la conciencia emocional: “¿Qué emoción estoy experimentando?, ¿a qué me impulsa este estado emocional?; ¿qué es lo apropiado en esta

situación?; ¿qué emoción está experimentando la otra persona?; ¿qué se siente impulsada a hacer?” (p. 174, 259).

➤ La regulación emocional

Este entrenamiento consistirá en lograr la autorregulación emocional, evitando la impulsividad.

En un aula se dan a lugar un sin número de situaciones que generan emociones positivas y negativas, por ello el docente emocionalmente inteligente pondrá en práctica su capacidad de regulación emocional a través de estrategias que permitan ser un modelo referente para gestionar las emociones de los estudiantes.

Algunas técnicas sugeridas por (Bisquerra, et. al; 2015) para la regulación de emociones son:

El diálogo interno, relajación, respiración, introspección, meditación, mindfulness (conciencia plena), control del estrés, autoafirmaciones positivas, asertividad, reestructuración cognitiva, etc.

➤ La autonomía emocional

Este entrenamiento consiste en desarrollar la capacidad de no verse afectado por los estímulos del entorno. Esta requiere de autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, motivación y responsabilidad.

➤ Las habilidades sociales

Escucha empática:

Este entrenamiento consiste en construir la capacidad de empatía y escucha, considerando que las relaciones interpersonales están entrelazadas de emociones. Esta habilidad social exige una escucha con el corazón y no únicamente con el oído, prestando real interés al estudiante mostrando apoyo y comprensión.

Contagiar de entusiasmo e interés:

El hecho de transmitir emociones positivas a los estudiantes puede incrementar el rendimiento cognitivo e incrementar sus recursos intelectuales, incrementar la motivación intrínseca y fomentar la confianza y seguridad entre los estudiante. No obstante el transmitir emociones negativas puede afectar nuestra salud, el nivel cognitivo y las relaciones en el aula.

Expresión apropiada de las emociones:

Es de vital importancia moldear nuestras expresiones frente a los estudiantes debido a que un simple gesto podría ser decisivo en la adquisición eficaz y pronta del idioma o podría provocar desánimo y deserción entre nuestros estudiantes. La expresión adecuada de nuestras emociones generara y potenciara un clima de confianza en el aula.

➤ Las competencias para la vida y el bienestar

Este entrenamiento consiste en construir competencias emocionales positivas con principios éticos. El autor define esta competencia emocional como un

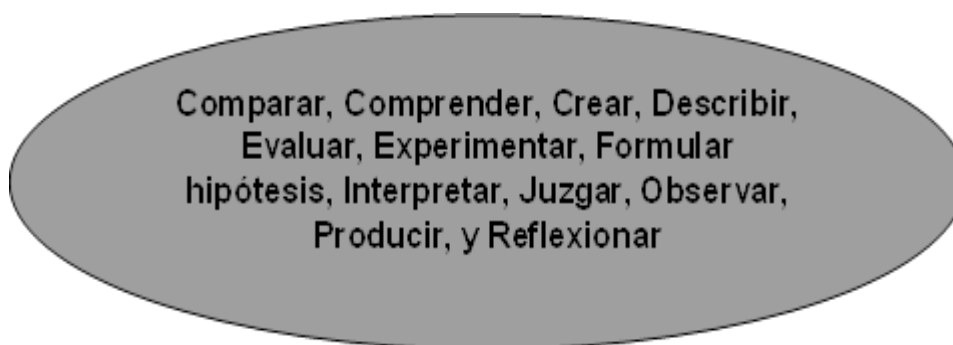
conjunto de habilidades, valores y actitudes que promueven la construcción del bienestar personal y social, educando desde la compasión, la confianza y la esperanza.

### **2.2.19 La didáctica de las operaciones mentales en la gestión de la práctica reflexiva**

Según Lucio Guasti (2014) las teorías del conocimiento siempre fueron concebidas como base de la organización. De este modo, la teoría y el conocimiento se tornaban al eje principal del aprendizaje, cuando todo debería de depender de la potencialidad operativa. Tiempo después los horizontes en relación a este tema se cumplían con el desarrollo global del sujeto.

Al ser la práctica reflexiva formativa; esta guarda estrecha relación con las operaciones mentales. Estas operaciones mentales no son métodos, sin embargo los métodos están caracterizados por las operaciones mentales, siendo estas operaciones mentales componentes estructurados del método.

#### **OPERACIONES MENTALES**



*Figura N° 12 (Berté, 2014).*

Esta práctica reflexiva se encuentra en el centro del proceso formativo, por ello es imprescindible comprender como la práctica reflexiva ejercerá sobre la mente y como esta ejerce sobre las operaciones mentales, sin embargo al prescindir de ella el idealismo se mantiene presente en nuestro sistema educativo, sin haberse traducido en lograr un aprendizaje eficaz en nuestros estudiantes, de acuerdo a la realidad de cada uno de ellos.

A estos elementos se unirá un tercer elemento que será relevante e imprescindible para el aprendizaje y la didáctica, el cual será el contenido.

Berté (2014) afirma que “la operación mental sin contenido no es verificable, el método sin contenido no es practicable” (p11).

Por lo expuesto por Marco Berté podemos concluir que el aprendizaje se da por medio de tres elementos: las operaciones mentales, el método y el contenido. Hoy en día el “sistema formativo” sufre diversos cambios alterando el óptimo aprendizaje de nuestros estudiantes, estas políticas no deben intervenir en el campo de la didáctica, permitiéndonos desarrollar nuestras metodologías.

Desde esta perspectiva Berté (2014) señala que: “El sistema formativo no puede desestructurarse continuamente por leyes que contienen indicaciones didácticas que hay que interpretar sobre la base de una supuesta novedad absoluta” (p.13).

Por ello que la didáctica es autónoma y es la única que puede garantizar la calidad tanto en el proceso como en el resultado. Una de las características

de la gestión de la práctica reflexiva es construir las didácticas adecuadas para la pluralidad de nuestros estudiantes y que se adecuen a las diversas realidades de cada uno de ellos, para que el sistema pueda construir un patrimonio a disposición de las competencias y romper fronteras en la formación y esta no solo llegue a ámbitos limitados. Es necesario identificar el estilo de aprendizaje o las dificultades que los estudiantes presenten para empezar a construir una didáctica más versátil y no sólo la didáctica tradicional la cual parte del contenido.

Así mismo, reflexionar sistemáticamente en reformular las estrategias y potenciarlas para el desarrollo de capacidades y destrezas creando una consciencia crítica entre nuestros docentes. (Berté, 2014, p. 14-17).

La visión entonces se modifica, asignando al sistema formativo la tarea de localizar los modelos o la pluralidad de modelos que puedan ser adecuados para las situaciones y para la especificidad histórica del aprendizaje.

Según, (Berté, 2014) estas operaciones mentales aunque no estén completas son el camino, son cualidades que comprendería el esqueleto principal de la consciencia crítica el cual vendría a ser el resultado del proceso formativo, por ende una de las cualidades de un profesor reflexivo, teniendo en cuenta que la formación holística es principal característica de la práctica reflexiva.

Entre la interacción de estas operaciones mentales con los diferentes campos del saber abrirán campos de reflexión no solo para la adquisición de conocimientos en forma significativa, sino también para enriquecer la calidad de la enseñanza (p.16- 17).



### **2.2.20 La importancia de divertirse en el aprendizaje**

Para muchos, público en general y estudiantes comparten el pensamiento de que el aprendizaje no guarda relación con la diversión. El sentir de la mayoría de alumnos es que encuentran la instrucción y el aprendizaje asociados a sentimientos de displacer. Sin embargo, la práctica reflexiva incorpora la diversión como condición para un aprendizaje significativo y memorable. Por ello, cuando hablamos de un aprendizaje divertido no hacemos referencia a un aprendizaje el cual involucra bromas o trucos, sino de un proceso comprendido por fases pre determinadas y estructuradas sistemáticamente, incorporando dinámicas o actividades con un significado real en un clima emocional positivo. Estas dinámicas o actividades deberán de estar orientadas a generar motivación y crear predisposición en el estudiante para continuar aprendiendo.

Con mucho pesar descubrimos que las clases de idiomas se dictan bajo parámetros y currículos diseñados en base a contenidos y que los momentos de diversión se den lugar de forma improvisada. En palabras de (Berté, 2014) “la instrucción real carece de diversión planificada” (p. 184).

Al ser principal característica de la práctica reflexiva ser holística, esta estará centrada en la atención al estudiante, valiéndose de la diversión para generar emociones positivas y placenteras a través de la motivación que la diversión provoca. En palabras de Bisquerra (2014), “Las aplicaciones prácticas son: que se debe prestar atención a la dimensión emocional del aprendizaje, procurando que los estudiantes puedan experimentar emociones positivas” (p. 184).

A causa de esta afirmación debemos enfatizar la necesidad de generar variedad en las tareas, recomendando el considerar asignar tareas con altas expectativas de logro y otras con menores expectativas de logro, de tal manera que todos los estudiantes puedan experimentar sensación de logro y satisfacción personal. En tal sentido, (Bisquerra, et. al., 2015) respalda el enunciado citando la teoría del flujo o flujo (flow) de Csikszentmihalyi (1997), haciendo énfasis en que “cuando se produce este equilibrio entre retos y competencias, se está en las mejores condiciones para disfrutar con lo que se está haciendo” (p. 179 - 180).

En otras palabras el autor de la teoría del flow aconseja poner al estudiante ante retos acordes con sus competencias.

### **2.2.21 La experiencia y la reflexión en la gestión de la práctica reflexiva**

Existen diversas formas de describir la experiencia, como Senge (1990) quien nos habla de una experiencia impura, debido a que toda experiencia es culturalmente y personalmente esculpida.

Así también existe la óptica de un simple percibir hasta un flujo de conciencia o experiencias vividas, definición que utilizaremos en nuestro estudio.

Husserl (2002) sostiene en Berté, (2014) “en la experiencia vivida sujeto y objeto son indistintos y se constituyen como tales solo tras la reflexión” (p.34).

He de ahí que la reflexión constituirá la plenitud de la experiencia. Esta afirmación se extrapolará en los diferentes tipos de experiencia, llámese cognitiva, imaginativa, emocional, etc. Por ello, la experiencia no se dará sin la reflexión de las vivencias, con una plena intencionalidad para así alcanzar la plenitud de la misma; a lo que el autor define como una experiencia que se hace. (Berté, 2014).

En este estudio la experiencia se plasmará como la interacción entre el YO de sí mismo y el otro YO de sí mismo, prestando especial atención a la experiencia que se hace a través del otro yo de sí mismo.

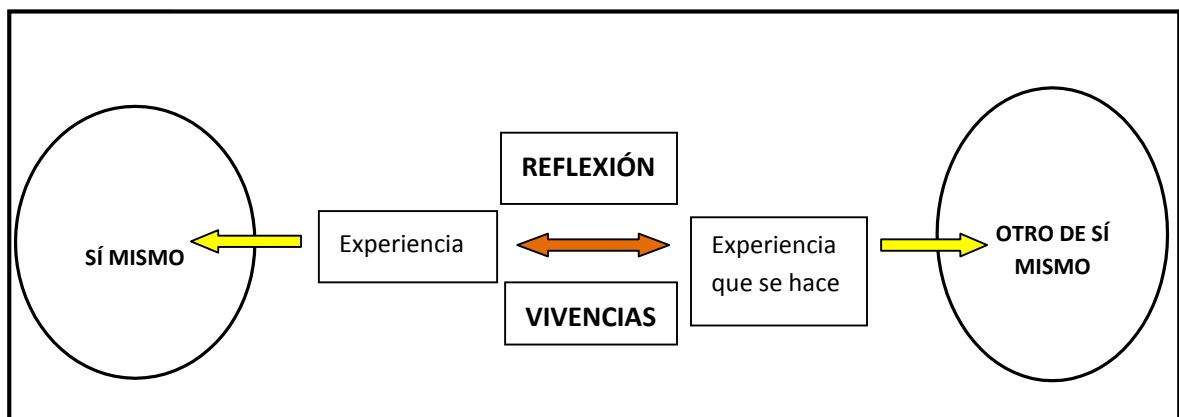


Figura N°13. (Berté, 2014)

Por otro lado, Berté (2014) sostiene que “la reflexión implica un reflujo de las operaciones del sujeto hacia el sujeto mismo” (p. 38). En otras palabras, este enunciado se traduce en la posibilidad de imaginar las operaciones mentales, las cuales realizan dos movimientos.

En el primer movimiento: el sujeto se convierte en objeto (movimiento intencional). En el segundo movimiento: retorna al sujeto haciendo uso del conocer, del querer, del hacer, etc. En esta reflexión el sujeto entra en una relación estrecha consigo mismo por medio del otro de sí mismo.

Es preciso señalar que la reflexión se extiende en el tiempo desde el presente hasta el futuro. Sin embargo. Al respecto, San Agustín (1998) menciona que “nos referimos a los tiempos de forma impropia y precisa que los tiempos correctos son tres: el presente del pasado, el presente del presente y el presente del futuro” (citado en Berté, 2014, p. 42). Los cuales equivalen a decir que el presente del pasado es la memoria, el presente del presente es la intuición directa y el presente del futuro vendría a ser la espera.

Esta precisión a la cual hace referencia San Agustín, nos lleva a entender el presente del pasado, refiriéndose a la memoria, por medio de la cual recogeremos la experiencia de la cual reflexionaremos, potenciaremos y reformularemos en el presente del presente, esperando resultados esperados en el presente del futuro lo cual se traduce en la espera deseada.

### **2.2.22 La gestión de la práctica reflexiva en la formación**

La práctica reflexiva es formativa debido a su flexibilidad, adaptabilidad y afectividad entre otros, contrariamente a la educación mecánica la cual contempla dinámicas didácticas obsoletas muy distantes a ser una práctica holística. En tal sentido, proponemos la gestión de la como una alternativa de

enseñanza cuyo mayor propósito es alcanzar a desarrollar las potencialidades de los estudiantes a través de una enseñanza reflexiva cumpliendo una formación formativa insustituible. Para Berté (2014) la formación es:

“el proceso de transformación a través del cual el hombre, al encontrarse con el otro yo de sí mismo e interactuando libremente con él, va formándose progresivamente a sí mismo, elaborando valores y significados y adquiriendo y ejercitando esas competencias que, una vez adecuadas a las situaciones y continuamente renovadas, le permiten orientarse, proyectar, proyectarse y operar en la realidad” (p. 45).

Visto de esta forma, este trabajo busca orientar a los docentes de idiomas y de otras áreas a realizar una reflexión sistemática en lugar de una reflexión ocasional de su desempeño. La práctica reflexiva dista de estar basada en una enseñanza mecánica, restringiéndose a una mera dimensión cognitiva. Dicho con palabras de Berter (2014) refiere que “no es un aprender meramente cognitivo, sino también operativo, relacional, imaginativo, emotivo, afectivo y que atañe a los valores” (p.19).

### **2.2.23 Como se entretajan la experiencia y la reflexión con la formación y el aprendizaje**

Es importante destacar que la práctica reflexiva está basada en una reflexión concomitante y una reflexión subsiguiente, de allí pues, que la reflexión concomitante acompaña la experiencia que se hace. Esta reflexión tiende a

prolongarse tras experimentar un evento significativo que revivimos, o cuando la experiencia que se hace la desmiente a la que ya se tiene. De igual forma tenemos a la reflexión subsiguiente, la cual implica a la reflexión concomitante de la cual recogemos y tomamos en consideración algún aprendizaje de esta experiencia en forma consciente, siendo conscientes de que estamos inmersos en ella.

En la perspectiva que aquí adoptamos podemos decir que el vínculo entre la experiencia, la reflexión y la formación, es recíproca.

La experiencia y la formación se encuentran estrechamente ligadas debido a que no existe formación sin experiencia, ambas se nutren una de la otra. Una recogiendo la experiencia reformulada y la otra, valiéndose de la formación para generar nuevas experiencias. A todo ello la reflexión juega un papel preponderante, siendo el ingrediente principal para que esta experiencia después de ser recogida sea transformada, mejorada, reformulada, articulada y bien orientada. Por ende, la formación plena del estudiante y el aprendizaje no se dará sin la reflexión en la experiencia; mediante la reflexión concomitante y la reflexión consiguiente. En conclusión, la plenitud de la experiencia se concretará por medio de la reflexión (Berté, 2014).

Tenemos pues, que, existe una estrecha relación entre formarse y aprender, y es que el formar y ser formados obedece a la motivación que recibe la persona para recepcionar y desarrollar los estímulos que recibe, tornándose en un proceso reflexivo. Al respecto, Berté (2014), argumenta que “la formación está

en el centro de proceso reflexivo” (p.49). Por tanto es absolutamente necesario que el docente reflexivo quién ejerce una práctica reflexiva sea capaz de analizar el estilo de aprendizaje de sus estudiantes, de variar sus actividades, de innovar y adaptar nuestro propio estilo de enseñanza, de permitir al estudiante a ser partícipe de su propio aprendizaje y todo esto basado en una práctica sistemática no ocasional, en otras palabras se trata de un proceso continuo y dinámico, basado en la experiencia “Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2004, p. 23).

#### **2.2.24 La afectividad como base para una eficaz Gestión de la Práctica reflexiva**

##### **El componente afectivo, los sentimientos y las emociones en la gestión de la práctica reflexiva**

Científicamente hablando, el término afecto abarca todos los denominados fenómenos afectivos, llámese emociones, estado de ánimo, sentimientos, etc.

Las emociones se diferencian de los estados de ánimo por ser estos de muy corta duración, mientras que los estados de ánimo, los cuales están sujetos a estímulos, tienen una duración mayor, al igual que los sentimientos que incluso podrían ser para toda la vida. El sentimiento es la emoción hecha consciente.

Ambos, el sentimiento y la emoción se incluirán en un marco más amplio, como es el afecto o los fenómenos afectivos.

El docente reflexivo será aquel que sea capaz de generar sabiamente emociones positivas para así construir lazos afectivos entre él y los estudiantes; generando socialmente emociones que conduzcan al estudiante a conductas positivas, creando líderes capaces de crear climas pre dispuestos al aprendizaje. Desde esta perspectiva Bisquerra et al., (2015) argumenta: “las emociones pueden afectar a la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad y otras facultades” (p. 140).

Por consiguiente, el docente reflexivo no es aquel que se mantiene neutro ante diversos estímulos, sino aquel que toma ventaja de diversos objetos para construir un lazo afectivo.

En este marco, debemos resaltar que las emociones se pueden formar, orientar, adoctrinar, considerando su función motivadora en los procesos mentales.

Es así que para catalogar a un docente como “eficaz” se exigía este cumpla con ciertas competencias, en algunas épocas estas competencias predominaban sobre otras, es decir las competencias afectivas sobre las cognitivas y viceversa. (Olson y Wyett, 2000), tiempo después encontrarían que las competencias cognitivas se habían descuidado y que el conocimiento sobre el contenido de la materia no era suficiente para que los alumnos alcanzaran



los objetivos trazados para llegar al aprendizaje. Indudablemente, las emociones están ligadas al afecto y estas son de vital importancia en el desarrollo de una práctica reflexiva. No existe práctica reflexiva sin el componente afectivo como ingrediente esencial.

En los últimos diez años se ha incrementado el interés de los docentes por valorar el impacto de la dimensión afectiva en el desempeño docente y como estas competencias afectivas adquiridas ejercen resultados positivos en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con García (2009), las dimensiones afectivas involucran.

- 1) La habilidad para percibir en sí mismo y en los demás, emoción y sentimientos.
- 2) La habilidad para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la relación con los alumnos.

Benites (2009), en su artículo “las dimensiones afectivas de la docencia” hace referencia a pruebas estandarizadas de rendimiento realizadas a países como el nuestro donde se evidencia una preocupación por el pobre rendimiento alcanzado por nuestros educadores, subrayándose que las deficiencias radican en el dominio de los contenidos de las asignaturas a dictar y falta de habilidad de como transmitir estos contenidos. Sin embargo, escasa atención se tomó a los componentes afectivos de la docencia.

Jacques Delors (1996), en su informe a la UNESCO argumenta que el éxito de los estudiantes va más allá del aspecto cognitivo. En el informe a la UNESCO

titulado “la Educación encierra un tesoro” hace referencia a cuatro pilares del aprendizaje en el que se basa la educación en aprender a conocer (aprender a aprender), aprender a hacer (habilidades), aprender a vivir, y aprender a ser (dimensiones sociales, afectivas y éticas).

La política de la UNESCO ha ayudado al diseño y creación de programas de estudio, dichos planes están basados en una educación que no solo contempla adquisición de conocimientos, sino de habilidades y actitudes.

“mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación de las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas” (Delors, 1996 p.34).

Hoy en día se trabaja con enfoques integradores (enfoques por competencias), considerando a la competencia la combinación de conocimientos, actitudes, destrezas y valores. El docente reflexivo deberá dominar estas competencias así como las habilidades para ayudar a los estudiantes en el logro de las mismas. Así mismo, el modelo por competencias contempla dimensiones afectivas las cuales son esenciales para la formación del docente y del estudiante. Sin embargo, escasamente se ponen en práctica en la enseñanza de idiomas.

En los estudios realizados por Olson y Wyett (2000) se pudo constatar que los docentes se encuentran en un nivel de ineficiencia afectiva, lo cual origina insatisfacción en los estudiantes desencadenándose en un bajo rendimiento.

Olson y Wyett (2000) afirman que “por cada maestro que promueve relaciones positivas a nivel afectivo con sus alumnos, existen cinco maestros que no cuentan con las competencias para hacerlo. Esto quiere decir que el nivel promedio de los maestros se ubica en la categoría de ineficacia a nivel afectivo” (p. 8).

La enseñanza por competencias exige que las dimensiones afectivas confluyan con las dimensiones cognitivas lo cual, estudios realizados en el extranjero han corroborado que un gran porcentaje de docentes no cuenta con las habilidades para desarrollar la dimensión afectiva siendo el nivel afectivo el mismo que poseen otras personas en general. En resumen los docentes no han desarrollado de forma particular dichas competencias. A este respecto, cabe resaltar que los componentes afectivos tienen un impacto directo en el aprendizaje, constituyéndose elemento esencial del mismo.

En conclusión, la dimensión afectiva como un eje puesto en ejercicio por medio de la gestión de la práctica reflexiva generará cercanía o inmediatez con los estudiantes. Según Thomas, Richmond, y McCroskey, (1994), cuando nos referimos a la inmediatez o cercanía hablamos de conductas no verbales, como expresiones faciales, gesticulaciones, sonreír, monitorear la clase, vocalización pertinente, gestos de cercanía como tocar de manera afectuosa al alumno,

evitando ser amenazante y evitar dictar la clase desde el pódium (citado en Cabrero, 2009).

Otro estudioso afirma que la inmediatez ó cercanía se correlaciona de forma positiva con resultados óptimos de los alumnos, haciendo mención al aprendizaje cognitivo y afectivo, Ginsberg (2007). En conclusión podemos afirmar que esta cercanía constituirá un atributo positivo que promoverá buenas relaciones en el aula contribuyendo a crear un clima afectivo que se traducirá en generar aprendizajes significativos en el aula.

## **2.3 Definición de términos conceptuales**

### **2.3.1 Definición conceptual de la variable Gestión de la Práctica Reflexiva**

Tomando como base la investigación de Domingo Roget (2014), definimos la práctica reflexiva como una metodología cuyo elemento de partida es la experiencia y el análisis de la misma por medio de la reflexión sobre la práctica con el fin de enriquecerla, construyendo nuevas estrategias, planteamientos, cuestionándose sobre creencias, teorías implícitas y esquemas predeterminados que necesiten reformularse. El fin de este modelo formativo es crear en el docente un hábito consciente de auto análisis y autoformación profundizando en lo didáctico y pedagógico cuyo eje principal es su dimensión afectiva.

La práctica reflexiva es una práctica aprendida en la cual se requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, una práctica sistemática, premeditada, intencional y efectiva, y esto solo se adquiere con capacitación constante con la intervención de un “mediador” (Gómez Nocetti, 2008) y con un gran compromiso del profesional. Por ello, es necesario establecer que la PR es totalmente distinta a la “reflexión” la cual es ocasional, inherente al ser humano, espontánea, instantánea, improvisada y casual; no siendo realidades iguales ni de significado único.

La práctica reflexiva es de corte humanista, divorciada de la estandarización y donde las estrategias se van construyendo en base a las necesidades o al cuidadoso análisis reflexivo del docente. Para Schon (1999) “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (p.123).

Así pues, la práctica reflexiva exige una autoevaluación constante crítica y analítica. El maestro reflexivo ha de reflexionar sobre su práctica sumergido en un ciclo reflexivo de acción–reflexión-acción, considerando las individualidades de los estudiantes por medio de una práctica abierta, no únicamente con una mirada hacia resultados.

### **2.3.2 El Aprendizaje del idioma Inglés**

En la actualidad hemos evolucionado de utilizar modelos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, lo cual nos exige un nuevo perfil

docente, de docentes expositores del conocimiento al de monitores de aprendizaje debido a que aprender implica aspectos cognoscitivos, afectivos y de metacognición. El docente reflexivo a pesar de las limitaciones en tiempo y planes de estudio inflexibles, en algunos casos, deberán más que preocuparse por enseñar, preocuparse si el estudiante entendió.

En clase se suele encontrar alumnos con todo tipo de estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico). Será tarea del docente reflexivo primero, el detectar tendencias de aprendizajes en los alumnos realizando un análisis sistemático para poder generar actividades dirigidas a los diferentes estilos de aprendizaje; y segundo preocuparse por transmitir no solo contenidos sino enseñarse capacidades. Tal como lo sostiene Martínez (2014) “En la actualidad el docente no debe conformarse con únicamente ser el trasmisor del conocimiento, porque, de ésta manera, sería como sembrar en un terreno poco fértil y árido; obteniéndose con ello pocos frutos de su labor” (p. 123).

### **2.3.3 Definición conceptual de la variable Aprendizaje del idioma Inglés**

Algunos estudiosos afirman que la adquisición de una segunda lengua se da primero, y luego se da el aprendizaje, sin embargo esta afirmación no se ciñe a nuestra realidad. El aprendizaje del idioma inglés se da simultáneamente a la adquisición del mismo debido a que no vivimos en un país de habla inglesa. Esta adquisición se evidenciará conforme el docente transmita y genere conocimientos significativos, basándose en un input comprensible, considerando el filtro afectivo como factor decisivo en el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.

Stevens (1985) fue el primero en establecer las diferencias entre adquisición y aprendizaje. Él refiere que se adquiere una lengua inmersa en un proceso bajo condiciones naturales y se aprende una lengua cuando esta se complementa con otros factores, como estudios, tutorías, etc.

Es muy difícil trazar una línea divisoria entre aprendizaje y adquisición debido a que a excepción de nuestra lengua materna, es muy complicado encontrar casos de adquisición pura. Esta adquisición casi siempre está acompañada de aprendizaje y viceversa. Por ello M. Halliday, P. Stevens y M. Intosh (1968, p.12-14) afirman que la diferencia entre los procesos de adquisición y aprendizaje radica en el "cómo" se interioriza una lengua.

Por otro lado Krashen afirma que la nueva información recibida en la comunicación es interiorizada inconscientemente y almacenada en el hemisferio izquierdo del cerebro, en las áreas lingüísticas. Según la teoría neurofuncional de Lamendella, la información aquí almacenada está disponible para ser utilizada automáticamente en la comunicación.

Krashen menciona que para este nivel de adquisición de una lengua son necesarias dos condiciones:

Una es que el mensaje pueda ser comprendido (comprehensible input) en la conocida «Input Hypothesis», desarrollada por Krashen en su obra *The Input Hypothesis: Issues and Implications* y la segunda condición es el *filtro afectivo* (affective filter), el cual está conformado por factores de motivación,

emocionales y de autoconfianza. Así pues Krashen indica que según la intensidad de estos factores, darán lugar a un proceso de adquisición más rápido o más lento.

Por otra parte, se produce aprendizaje cuando el foco de la comunicación está en la forma del mensaje. La información nueva, que es de naturaleza metalingüística, se almacena también en el hemisferio izquierdo del cerebro, pero no necesariamente en las áreas lingüísticas, y el uso de la misma no será espontáneo sino consciente. (R., 1987, p.44).

#### **2.3.4 Dimensiones de la variable Aprendizaje del idioma Inglés**

Hemos considerado para este estudio las cuatro dimensiones que son contempladas en el Marco Común Europeo (Common European Framework) en el cual está basando nuestro instrumento de medición, el examen internacional KET (Key entry test) y en el cual están basadas todas los exámenes estandarizados de la Universidad de Cambridge.

##### **Dimensión: Producción Oral**

De acuerdo al marco común europeo el usuario utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo actual o el último que tuvo. (Cambridge University Press and UCLES, 2016)



**Dimensión: Producción Oral o Interacción**

De acuerdo al marco común europeo el usuario puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Es capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puede comprender lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo. (Cambridge University Press and UCLES, 2016).

**Dimensión: Producción Escrita**

De acuerdo al marco común europeo el usuario es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas. Puede escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradecimiento agradeciendo algo a alguien. (Cambridge University Press and UCLES, 2016).

**Dimensión: Comprensión Auditiva**

De acuerdo al marco común europeo el usuario comprende frases y el vocabulario habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos. (Cambridge University Press and UCLES, 2016).

**Dimensión: Comprensión Lectora**

De acuerdo al marco común europeo el usuario es capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sabe encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprende cartas personales breves y sencillas. (Cambridge University Press and UCLES, 2016).

## **2.3.5 Definición de términos básicos**

### **2.3.5.1 Definición de gestión**

Se denomina gestión al eslabón entre la planificación y las metas que se pretende alcanzar. Así mismo la gestión genera una cultura de colaboración entre los colaboradores, siendo esta muy útil para generar propuestas de mejora.

Mintzberg (1984) y Stoner (1996) asumen, respectivamente, el término gestión como la disposición y la organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados (citado en Tlalpan, 2014).

#### **Planificación**

La planificación es un método por medio del cual ejecutamos planes a corto o largo plazo, los cuales serán organizados en función del planeamiento. Los resultados estarán sujetos al planeamiento realizado. Una planificación apunta al logro de metas. "Es el proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas" (Stoner, 1996), citado en (Eduardo 2006).

#### **Organización**

Esta palabra procede del griego *órganon* que puede traducirse como "herramienta o instrumento". La organización es un sistema por medio del cual alcanzaremos las metas trazadas. (Eduardo, 2006)

#### **Ejecución**

La planificación es un proceso eminentemente teórico, pero es su aplicación

práctica la que debe importarnos. La **ejecución** de esa planificación, la puesta en práctica de las acciones definidas en esa fase teórica es la que debe ayudarnos a lograr esos objetivos. (Empresas y gestión, 2012).

Por ello la ejecución responde a una planificación sistemática, una acción final.

### **Control**

El control es la función administrativa por medio de la cual se evalúa el rendimiento.

Fayol, citado por Melinkoff (1990), el control "Consiste en verificar si todo se realiza conforme al programa adoptado, a las órdenes impartidas y a los principios administrativos...Tiene la finalidad de señalar las faltas y los errores a fin de que se pueda repararlos y evitar su repetición" (p.62). (Monografias.com, 1996).

Para Robbins (1996) el control puede definirse como "el proceso de regular actividades que aseguren que se están cumpliendo como fueron planificadas y corrigiendo cualquier desviación significativa" (p.654) (Monografias.com, 1996).

### **Aprendizaje**

Los temas de educación y aprendizaje son polisémicos, existen diversidad de concepciones del término aprendizaje, para ello se han revisado diferentes autores como Gagné (1995), Hilgard (1979), Kantor (1978), Giordan (2006), Domjan (2000), Zabalza (1991), Pérez Gomez (1988), Knowles (2001), García (2004) entre otros.

Gagné (1995), define el aprendizaje como “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento (p.5)”. La revista de Integración Académica en Psicología (Guerrero & y Faro, 2012), desglosa la definición indicando que los procesos cognitivos involucrados se van precisando y conservando (p. 2).

Así también, Domjan (2000), sostiene que el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta que dan orígenes a estímulos o respuestas resultado de la experiencia previa (psikipedia, 2000).

De forma semejante, Knowles (2001) se basa en la definición de Gagné sosteniendo que el aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia y se distingue entre: El aprendizaje como producto, resultado final de la experiencia del aprendizaje. El aprendizaje como proceso, resalta lo que sucede en curso de la experiencia de aprendizaje, y el aprendizaje como función, destaca aspectos críticos del aprendizaje como, la motivación, la retención, la transferencia que originan cambios de conducta en el aprendizaje humano.

Por su parte Kantor (1978), afirma que la educación es un proceso de socialización lo cual facilita el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje. El aprendizaje se considera como la capacidad intelectual donde se desarrolla enseñando el cómo y no el qué al realizar ciertas actividades en situaciones específicas.

Los conceptos o definiciones de la educación y el aprendizaje han variado en el tiempo. En los años ochenta se plantearon tres cambios substanciales, entre

los cuales el concepto de aprendizaje fue modificado: a) el paso de una orientación psicologísta de la educación a su integración en una teoría de la enseñanza, b) el paso de un paradigma predominantemente conductista u otra orientación cognitiva; y c) ampliación del concepto de aprendizaje que engloba lo cognitivo, efectivo y afectivo. (Guerrero & y Faro, 2012, p. 2-3).

### **2.3.5.2 Definición conceptual de Aprendizaje**

El aprendizaje de un idioma extranjero ocurre con la comprensión de un input real, este aprendizaje será basado en la forma consciente de adquirir reglas gramaticales, vocabulario y uso del idioma con la simultánea adquisición de la lengua por medio de un aprendizaje inconsciente del mismo, el cual se denomina adquisición.

### **2.3.5.3 Definición conceptual de Adquisición**

La adquisición del inglés como un segundo idioma no requiere del uso consciente extensivo de reglas gramaticales.

## **2.4. Formulación de hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente el aprendizaje del idioma Inglés a nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

1. La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la producción comunicativa en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.
2. La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.
3. La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.
4. La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la producción escrita en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

### **2.4.3 Variables bivariada. Variable Independiente y dependiente**

Variable Gestión de la Práctica Reflexiva

Variable Aprendizaje del idioma inglés

## **CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO**

### **3.1 Diseño de la investigación**

Para este estudio se utilizó el diseño cuasi-experimental con un enfoque cuantitativo el cual se ajusta a la naturaleza de la investigación. El presente estudio contó con grupos intactos, es decir grupos ya constituidos los cuales no fueron asignados aleatoriamente, incluyendo una prueba de entrada y una de salida, con el objetivo de comparar la equivalencia entre los grupos. Así contando con una instrumentación objetiva.

El diseño cuasi-experimental o casi-experimental se apoya en dos grandes estrategias, series temporales o modelos longitudinales y diferencia de diferencias, la cual es la contribución del programa o modelo reflexivo sugerido en este estudio.

Un requisito indispensable en el diseño cuasi-experimental es que el grupo control sea lo más parecido posible al grupo experimental. En este diseño uno

de los grupos recibe el programa o estímulo y el otro no. Ambas poblaciones tienen las mismas características, las mismas variables o condiciones; para ello se buscó un grupo con el cual compartían similares características con el cual se realizó la comparación y se midió el impacto de nuestra propuesta.

Pese a que este diseño cuenta con limitaciones, como la vulnerabilidad a los sesgos de selección, cuando se diseñan, controlan y analizan correctamente los cuasi- experimentos pueden ofrecer una evidencia tan fiable del impacto del programa. A lo largo del estudio se buscó saber si existía un cambio en la variable dependiente que se relacione sistemáticamente con el tratamiento experimental.

El enfoque cuasi-experimental es mucho más vulnerable a las amenazas contra la validez inferencial, en comparación con la estrategia experimental. Además se pueden generar mayor cantidad de hipótesis que se ajusten a los datos. No obstante, por otro lado existe una mayor generalización de los resultados.



## ALGORITMO: INVESTIGACIÓN CUASI EXPERIMENTAL



$$P(R_1) = \mu_1 GE$$

$$P(R_2) = \mu_2 GC$$

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 > \mu_2$$

Leyenda:

Ge=

grup

o

expe

rime

ntal

Gc=

grup

o

contr

ol

R-1= Resultado grupo control

R-2= Resultado

grupo

experimental P=

Promedio

### **3.2 Descripción del proceso de investigación**

Para la presente investigación se escogieron dos grupos, un grupo experimental y otro grupo control con los que medimos nuestro programa de entrenamiento reflexivo.

Ambos grupos fueron evaluados al inicio del experimento (pre-test) con el examen internacional Key English Test –KET- de Cambridge University Press y así también el mismo examen en versión 2015, fué tomado al concluir la investigación (post-test). Ambos exámenes permitieron medir el uso del idioma en sus cuatro habilidades, demostrándose por medio del mismo si la gestión de la práctica reflexiva la cual fue adoptada por los profesores, tuvo éxito o no, permitiendo medir el desempeño docente. El presente procedimiento fue de carácter inopinado puesto que los docentes involucrados desconocían que los alumnos serían evaluados al concluir la presente investigación, así también los estudiantes.

Por espacio de 7 meses se capacitó a los docentes a cargo de los grupos experimentales de diversas formas, por medio de lecturas guiadas, debates dirigidos, tutoría individual, observación de clase y a su vez el docente recibió capacitación en el uso del diario del profesor el cual lo fue desarrollando paulatinamente a lo largo de la investigación. Adicionalmente a ello se fue puliendo el desempeño del docente y adecuando su praxis dentro de un marco reflexivo, de este modo se fue convirtiendo en un crítico reflexivo en el mundo de la enseñanza.

Para este propósito, se realizaron visitas inopinadas al salón de clase con el objetivo de recoger información por medio de la guía de inducción de la práctica reflexiva, cuyos ítems provienen de los indicadores de las dimensiones de la práctica reflexiva, la cual me brindó información netamente cualitativa alineada con la teoría; de allí que surgieron las tutorías y reforzamiento en diversas áreas en el campo metodológico. Así también los resultados brindados a razón del uso del diario del profesor fueron determinantes para la adquisición del modelo reflexivo, el cual se complementó perfectamente con la guía de inducción de la práctica reflexiva, mostrándonos paso a paso como el contenido de esta guía de inducción se plasmaba y se ejecutaba en el diario del profesor.

Periódicamente se realizaron reuniones de retroalimentación para analizar teorías en base a las lecturas guiadas; se analizaron las dimensiones de la práctica reflexiva, se realizaron debates y posteriormente se construyeron nuevas estrategias que permitieron mejorar la práctica docente dentro de un paradigma reflexivo.

Finalmente, el examen de post test confirmó la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas.

### **3.3 Población y muestra**

La población comprendió el staff total de docentes, el cual asciende a un total de 35 docentes en ambos turnos, mañana y tarde. Así también los estudiantes

del Centro de Idiomas de la Universidad San Martín de Porres Sede Santa Anita, los cuales oscilan entre 1100 y 1150 alumnos en ambos turnos, turno mañana y tarde.

La muestra comprende a dos profesores involucrados en el estudio, un docente quién tiene asignado el grupo control y el otro docente quién está a cargo del grupo experimental y, los estudiantes de dos secciones a quienes se les llamará grupo control conformado por 24 alumnos y grupo experimental conformado por 24 alumnos. Ambos grupos han sido asignados al mismo docente por un espacio de 7 meses.

### 3.4 Operacionalización de las variables

#### 3.4.1 Variable independiente:

Grupo experimental					Grupo control							
VARIABLE I					CONTROL		VARIABLE I		CONTROL			
PRESENTE	PROCESOS	ETAPAS	PASOS	SI	NO	AUSENTE	PROCESOS	PASOS	SI	NO		
Con Gestión de Práctica Reflexiva	Planificación	Elaboración del plan para la capacitación en gestión de práctica reflexiva.	• Conformación de los grupos experimentales.	✓		Sin Gestión de Práctica Reflexiva	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de entrada KET (Key English Test).</li> <li>Planificación de sesiones de clase en base a un sílabus flexible, entregado por la institución, el centro de idiomas.</li> <li>Planificación de sesiones de clase en base a las necesidades e intereses de los estudiantes.</li> </ul>		✓		
			• Evaluación de entrada KET (Key English Test).	✓								
			• Establecimiento de límites de tiempo para la inducción del docente en base a teoría y práctica.	✓								
			• Observaciones de clase inopinadas.	✓						✓		
			• Evaluación de salida: Evaluación de resultados del modelo innovador (gestión de la práctica reflexiva) por medio del examen internacional KET.	✓						✓		
	Constituir la caja de herramientas.	• El diario del profesor.	✓									
		• Guía de inducción reflexiva.	✓									
		• Reuniones periódicas para evaluar la mejora de la calidad de la enseñanza en base al modelo innovador.	✓									
	Ejecución	Desarrollo del plan para la capacitación en gestión de práctica reflexiva	• Entrenamiento al docente del grupo experimental.	✓				Ejecución	• Observaciones de clase inopinadas utilizando una ficha estandar del centro de idiomas.	✓		
			• Ejecución de los ejes de la Práctica Reflexiva	✓					• Enseñanza dinámica y flexible			
Dimensión afectiva:			✓									
- Relaciones afectivas.			✓									
- Asertividad.			✓									
- Expresa y representa corporalmente emociones	✓											
- Genera motivación intrínseca en el alumno logrando la sensación de realización y logro personal en el estudiante.	✓											
- Equidad.	✓								✓			



### 3.4.2 Variable dependiente:

Pre- test	VARIABLE DEPENDIENTE			Post- test
VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	EVALUACIÓN
<b>APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS</b>	<b>PRODUCCIÓN ORAL</b>	Interacción oral	Participa en una conversación en forma sencilla. Plantea y contesta preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	<b>Examen Internacional KET de la Universidad de Cambridge.</b>
	<b>PRODUCCIÓN ESCRITA</b>	Expresión oral	Utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.	
	<b>COMPRENSIÓN LECTORA</b>	Comprensión	Es capaz de escribir postales cortas y sencillas. Completa formularios con datos personales.	
	<b>COMPRENSIÓN AUDITIVA</b>	Comprensión	Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a su familia y a su entorno.	

### **3.5 Técnicas para la recolección de datos**

#### **3.5.1 El diario del profesor**

Hace algún tiempo el diario del profesor reflexivo ha venido siendo usado en los Estados Unidos y Canadá, siendo empleados en el área académica, sobre todo en los cursos de formación del profesorado. En la revista “V Encuentro de Profesores de Español”, en los últimos diez años se ha empezado a ser empleado en Europa adquiriendo cada vez mayor popularidad en el área académica como instrumento para la reflexión (Pérez de Obanos, 2009).

Un diario reflexivo es un medio de grabación de ideas, pensamientos y experiencias personales que responden a los eventos del aula. Esta herramienta será eficaz para no solamente para conseguir una valiosa información en detalle, pero este proceso dará lugar a percepciones sobre el rendimiento diario de los profesores.

Llevar un diario ayudó a explorar profundamente en las reacciones personales y entender el progreso de los estudiantes. En tal sentido, el uso del Journal proporcionó al docente una mirada interna, profunda y consciente de su práctica, animando a los profesores a desarrollar un sentido de responsabilidad.

La literatura sugiere, plasmar en el diario del docente reflexivo, su rutina, acciones conscientes en el aula, eventualidades que surgieran con los estudiantes, nuestras reacciones atinadas o desatinadas, eventos o situaciones fuera del aula que puedan influir en nuestro desempeño, inquietudes, nuevos aportes en base a



nuevas teorías o teorías mejoradas como producto de su experiencia reformulada.

Por otro lado, el uso del Journal o Diario del docente influyó en la perspectiva y la eficacia de la metodología en el trato con el lenguaje de los maestros y como desarrollar la afectividad con sus estudiantes. En efecto, el diario reflexivo del profesor creó el camino para una asertiva gestión de la práctica reflexiva, dejando abierta la necesidad de desarrollar la dimensión afectiva eje principal de la misma.

Por ello, el uso del Journal o Diario del docente se convierte en fuente tangible de información debido al hecho de que a través de este instrumento los maestros exploran su práctica, para despejar dudas acerca de la enseñanza, así como para proporcionar ideas para futuros análisis.

En conclusión, el Diario reflexivo del profesor es una herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje el cual cumple un rol cíclico del cual Dewey es su mayor referente. Este Diario del docente reflexivo permite la investigación en acción: acción, reflexión sobre la acción, toma de conciencia y plan de acción, (ver anexo 5).

### **3.5.2 Guía de inducción a la práctica reflexiva**

El monitoreo de clase se realizó con una guía de observación de clase construida en base a las dimensiones de la práctica reflexiva. (Ver anexo 4).

### **3.5.3 Tutoría individual y debate reflexivo en base a lecturas dirigidas**

Periódicamente se realizaron reuniones con los docentes involucrados en el experimento para recoger información e intercambiar o ampliar ideas en base al material en estudio asignado.

### **3.5.4 Ficha de autoevaluación**

La ficha de autoevaluación (ver anexo 3) se utilizó al inicio y al final de nuestra investigación como parte de nuestro estudio, como herramienta de motivación del docente. Así el docente pudo evidenciar carencias en su práctica y los cambios obtenidos. El instrumento se encuentra validado y es parte del libro de la autora Barbara Larrivee. *Survey of Reflective Practice: A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner* (Larrivee, Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, 2008).

### **3.5.5 Examen Internacional KET de la Universidad de Cambridge**

El examen internacional KET evalúa y acredita la habilidad de usar el idioma inglés al nivel A2, escala del Marco Común Europeo de Referencia para los idiomas (ver anexo 8). Este examen demuestra que el candidato puede manejar el idioma a un nivel básico, siendo capaz de: entender y producir frases y expresiones básicas, presentarse y responder a cuestionamientos básicos acerca de detalles personales. Así también el estudiante es capaz de interactuar a nivel básico con personas de habla inglesa y de producir párrafos simples y de corta extensión.

Los exámenes de Cambridge cuya principal característica son la calidad y la equidad de sus evaluaciones; son reconocidos mundialmente por más de 20000 instituciones y además cuentan con la certificación de calidad ISO:9001-2008 el cual ha sido renovado hasta el año 2018.

Los exámenes de Cambridge son diseñados y evaluados cumpliendo con los estándares internacionales de calidad reconocidos por la norma de Sistema de Gestión de Calidad ISO 9001:2008, diseñados bajo cinco principios esenciales: Validez, Confiabilidad, Impacto, Practicabilidad y Calidad. (Ver Cambridge Esol Examinations web page).

Los exámenes de Cambridge son respaldados por el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas, el cual es el resultado de la necesidad de diseñadores de currículos, grupo de evaluadores, estudiantes, profesores, a directores a apuntar a un solo horizonte o directriz como un marco internacional común para el aprendizaje de idiomas.

El MCER, provee esquemas de descriptores y una serie de descriptores de las diferentes habilidades. Estos proveen definiciones, categorías y ejemplos que los profesionales del lenguaje pueden usar para comprender mejor y comunicar sus objetivos, los cuales reciben el nombre de descriptores ilustrativos. Estos descriptores describen las habilidades de los estudiantes en términos de hablar, leer, escuchar y escribir en seis niveles de referencia.

Los exámenes de Cambridge están conformados por dos tipos principales de componentes: documentos objetivos y documentos de rendimiento. Los documentos objetivos son aquellos que no necesitan juicio humano para su puntuación, como las habilidades de comprensión lectora y comprensión auditiva. Mientras los documentos de rendimiento necesitan el juicio humano, como la habilidad de expresión oral y producción escrita.

ALTE (The Association of Language Testers in Europe) la cual es la asociación de evaluadores de Europa, se encarga de monitorear la calidad de los exámenes y de elevar los estándares.

### **3.6 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos**

Se realizaron los siguientes cálculos: La media aritmética.

Prueba de Shapiro Wilk para averiguar si los datos se aproximan a una distribución normal.

“U” de Mann-Whitney para comparar grupos independientes.

La prueba de rangos para comparar grupos relacionados (Ver anexo 7).

### **3.7 Aspectos éticos**

Se consignaron los datos de las fuentes utilizadas, respetando la autoría de diversos autores.

Se contó con el consentimiento de los docentes involucrados en este estudio para formar parte del mismo.

Los datos de los alumnos y docentes quienes formaron parte del presente estudio fueron mantenidos en reserva.

Se solicitó la autorización correspondiente a la Dirección del Centro de Idiomas Sede - Santa Anita para realizar el presente estudio.

Se aplicó el modelo reflexivo en el grupo experimental.

Se interpretaron los resultados de este estudio con objetividad y responsabilidad.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### Estadísticos descriptivos

Tabla 1

Distribución de frecuencias del pre test de aprendizaje del inglés

Nivel	Grupo control pre test		Grupo experimental pre test	
	f <sub>0</sub>	%	f <sub>0</sub>	%
Fail	24	100	23	95.8
Pass	0	0	0	0
Pass With Merit	0	0	1	4,2
Total	24	100	24	100

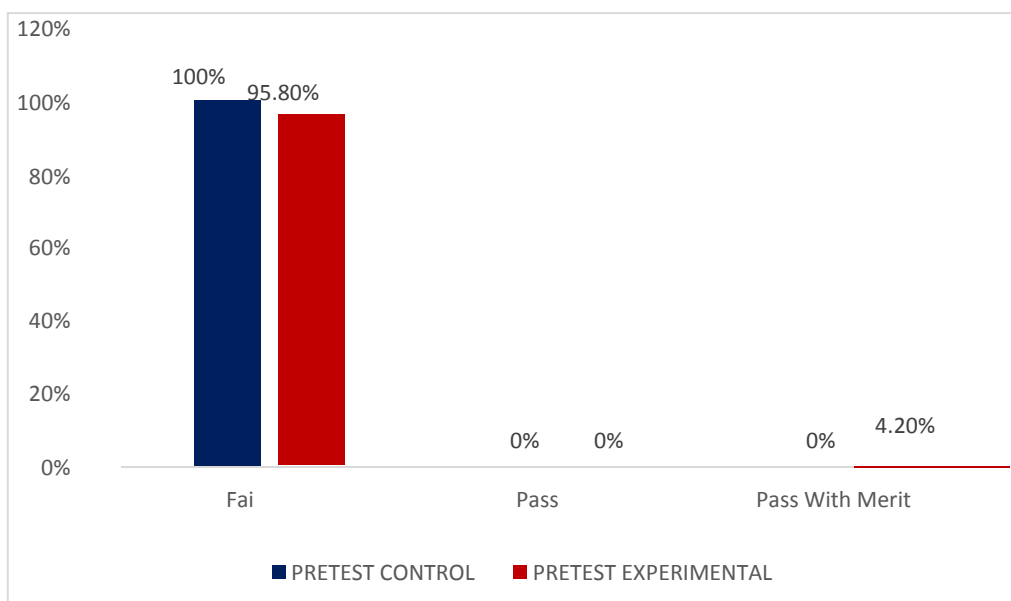


Figura 1. Niveles de aprendizaje del pretest de aprendizaje del idioma inglés

En la tabla 1 y figura 1 se observa que el 100% de estudiantes evaluados del grupo control alcanzaron solo el nivel fail (desaprobatorio). Del mismo modo, el 95.8% del grupo experimental alcanzaron el nivel fail, mientras que el 4,2% alcanzaron el nivel pass with merit (aprobado con mérito).

Tabla 2

Distribución de frecuencias del pos test de aprendizaje del inglés

Nivel	Grupo control postest		Grupo experimental postest	
	f <sub>0</sub>	%	f <sub>0</sub>	%
Fail	23	95,8	13	54,2
Pass	1	4,2	10	41,6
Pass With Merit	0	0	1	4,2
Total	24	100	24	100

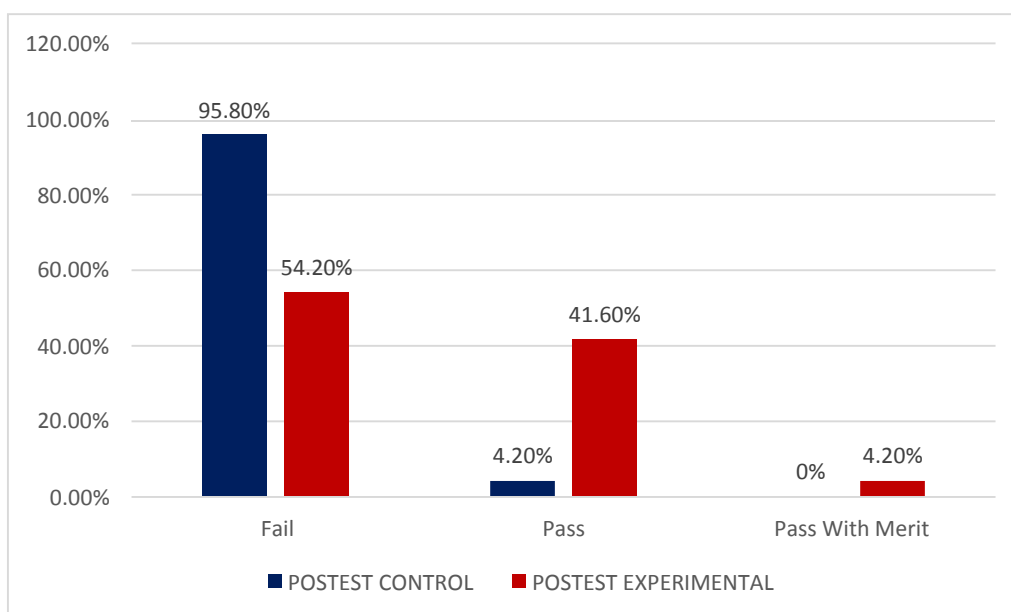


Figura 2. Niveles del aprendizaje del idioma inglés en el postest.

En la tabla 2 y figura 2 se observa que el 95,8% de estudiantes evaluados del grupo control alcanzaron el nivel fail (desaprobatorio) y un 4,2% alcanzaron el nivel pass (aprobatorio). Así mismo, se observa que el 54,2% de estudiantes evaluados del grupo experimental alcanzaron el nivel fail (desaprobatorio) y el 41,6% alcanzaron el nivel pass (aprobatorio), mientras que el 4,2% alcanzaron el nivel pass with merit (aprobado con mérito).



## Pruebas de normalidad

Para realizar la prueba de normalidad consideraremos la significancia ( $p$  valor), pues, esto indica que existe significancia estadística, es decir si los resultados obtenidos se deben al azar o a la relación entre variables.

Los criterios de decisión son:

Si  $p$  valor  $\geq \alpha$  (significancia = 0,05), entonces no se rechaza la  $H_0$  (nula) Si  $p$  valor  $< \alpha$  (significancia = 0,05), entonces se rechaza la  $H_0$  (nula)

Hemos considerado las siguientes hipótesis para la prueba de normalidad:

$H_0$ : La distribución de las variables aleatorias no es diferente de la distribución normal.

$H_1$ : La distribución de las variables aleatorias es diferente de la distribución normal.

Así mismo, la decisión de la prueba a utilizar está en función al siguiente criterio: Si la población es menor a 30 se utilizará Shapiro-Wilk y si es mayor o igual a 30, Kolmogorov-Smirnov.

En la tabla 3 se observa que el grupo está configurado por 48 alumnos en total; de ahí que, hemos utilizado Kolmogorov-Smirnov. Además se observa que el  $p$ -valor es menor a 0,05, por lo tanto, no tienen distribución normal. De las razones presentadas concluimos que la distribución de las variables aleatorias es diferente de la distribución normal.

Tabla 3

*Prueba de normalidad de aprendizaje del idioma inglés antes y después del experimento*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
<b>SPEAKING</b>	,220	48	,000	,881	48	,000
<b>READING</b>	,174	48	,001	,942	48	,019
<b>WRITING</b>	,254	48	,000	,827	48	,000
<b>LISTENING</b>	,137	48	,024	,944	48	,024
<b>SPEAKINGd</b>	,172	48	,001	,902	48	,001
<b>READINGd</b>	,165	48	,002	,936	48	,011
<b>WRITINGd</b>	,168	48	,002	,875	48	,000
<b>LISTENINGd</b>	,145	48	,013	,973	48	,322
<b>Suma antes</b>	,129	48	,043	,929	48	,006
<b>Suma después</b>	,183	48	,000	,865	48	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Así mismo, en la tabla 3, el p – valor del Kolmogorov-Smirnov es menor que 0,05, por lo que utilizaremos la U de Mann Whitney. Pero si la población es mayor a 25 se utilizará la prueba Z, ya que cuando el U de Mann Whitney tiene muestras grande por “el teorema central del límite, una muestra grande tiende a distribuirse de forma normal, por lo que podrá utilizarse el estadístico Z,” (Elorza, 2007, p.514)

## Contrastación de hipótesis

### Prueba de hipótesis general

H<sub>0</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes no mejora significativamente el aprendizaje del idioma inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016.

H<sub>1</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente el aprendizaje del idioma inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016.

Tabla 4

#### *Contrastación de hipótesis general*

	Aprendizaje del inglés antes	Aprendizaje del inglés después
<b>U de Mann-Whitney</b>	232,000	54,500
<b>W de Wilcoxon</b>	532,000	354,500
<b>Z</b>	-1,155	-4,817
<b><u>Sig. asintótica (bilateral)</u></b>	<u>.248</u>	<u>.000</u>

a. Variable de agrupación: grupo

Los criterios de decisión son:

Si  $p \text{ valor} \geq \alpha$  (significancia = 0,05), entonces no se rechaza la H<sub>0</sub> (nula)

Si  $p \text{ valor} < \alpha$  (significancia = 0,05), entonces se rechaza la H<sub>0</sub> (nula)

En la tabla 4 observamos que el sig. es menor que 0,05 en pos test y es mayor que 0,05 en el pre test. Por lo que se debe rechazar la hipótesis nula. Por ello concluimos que la gestión de la mejora significativamente el aprendizaje del idioma inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016.

## Prueba de hipótesis específicas

### Prueba de hipótesis específica 1

H<sub>0</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes no mejora significativamente la producción comunicativa en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

H<sub>1</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la producción comunicativa en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

Tabla 5  
*Prueba de hipótesis de Speaking antes -después*

	<u>Speaking</u> <u>Antes</u>	<u>Speaking</u> <u>después</u>
<b>U de Mann-Whitney</b>	225,000	44,000
<b>W de Wilcoxon</b>	525,000	344,000
<b>Z</b>	-1,335	-5,114
<b><u>Sig. asintótica (bilateral)</u></b>	<u>,182</u>	<u>,000</u>

a. Variable de agrupación: grupo

Los criterios de decisión son:

Si  $p \text{ valor} \geq \alpha$  (significancia = 0,05), entonces no se rechaza la H<sub>0</sub>

(nula) Si  $p \text{ valor} < \alpha$  (significancia = 0,05), entonces se rechaza la H<sub>0</sub>

(nula)

En la tabla 4 observamos que el sig. es menor que 0,05 en pos test y es mayor que 0,05 en el pre test. Por lo que se debe rechazar la hipótesis nula. Por ello concluimos que la capacitación de la gestión de la práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la habilidad comunicativa del idioma inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016.

## Prueba de hipótesis específica 2

H<sub>0</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes no mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

H<sub>1</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

Tabla 6  
*Prueba de hipótesis de reading antes -después*

	<u>Reading</u> <u>antes</u>	<u>Reading</u> <u>después</u>
<b>U de Mann-Whitney</b>	239,000	74,500
<b>W de Wilcoxon</b>	539,000	374,500
<b>Z</b>	-1,018	-4,416
<b><u>Sig. asintótica (bilateral)</u></b>	<u>.309</u>	<u>.000</u>

a. Variable de agrupación: grupo

Los criterios de decisión son:

Si  $p \text{ valor} \geq \alpha$  (significancia = 0,05), entonces no se rechaza la H<sub>0</sub>

(nula) Si  $p \text{ valor} < \alpha$  (significancia = 0,05), entonces se rechaza la H<sub>0</sub>

(nula)

En la tabla 4 observamos que el sig. es menor que 0,05 en pos test y es mayor que 0,05 en el pre test. Por lo que se debe rechazar la hipótesis nula. Por ello concluimos que la capacitación de la gestión de la práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la comprensión lectora del idioma inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016.

### Prueba de hipótesis específica 3

H<sub>0</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes no mejora significativamente la producción escrita en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

H<sub>1</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la producción escrita en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

Tabla 7  
*Prueba de hipótesis de writing antes -después*

	<u>Writing antes</u>	<u>Writing después</u>
<b>U de Mann-Whitney</b>	277,500	71,000
<b>W de Wilcoxon</b>	577,500	371,000
<b>Z</b>	-,227	-4,572
<b><u>Sig. asintótica (bilateral)</u></b>	<u>,820</u>	<u>,000</u>

a. Variable de agrupación: grupo

Los criterios de decisión son:

Si  $p \text{ valor} \geq \alpha$  (significancia = 0,05), entonces no se rechaza la H<sub>0</sub> (nula) Si  $p \text{ valor} < \alpha$  (significancia = 0,05), entonces se rechaza la H<sub>0</sub> (nula)

En la tabla 4 observamos que el sig. es menor que 0,05 en pos test y es mayor que 0,05 en el pre test. Por lo que se debe rechazar la hipótesis nula.

Por ello concluimos que la capacitación de la gestión de la práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la producción escrita del idioma inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016.

#### Prueba de hipótesis específica 4

H<sub>0</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes no mejora significativamente la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

H<sub>1</sub>: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

Tabla 8  
Prueba de hipótesis de listening antes -después

	<u>Listening</u> <u>antes</u>	<u>Listening</u> <u>después</u>
<b>U de Mann-Whitney</b>	189,500	215,500
<b>W de Wilcoxon</b>	489,500	515,500
<b>Z</b>	-2,049	-1,507
<b><u>Sig. asintótica (bilateral)</u></b>	<u>.040</u>	<u>.132</u>

a. Variable de agrupación: grupo

Los criterios de decisión son:

Si  $p \text{ valor} \geq \alpha$  (significancia = 0,05), entonces no se rechaza la H<sub>0</sub> (nula) Si  $p \text{ valor} < \alpha$  (significancia = 0,05), entonces se rechaza la H<sub>0</sub> (nula)

En la tabla 8 observamos que el sig. es mayor que 0,05 en pos test y es menor que 0,05 en el pre test. Por lo que no se debe rechazar la hipótesis nula. Por ello concluimos que la capacitación de la gestión de la práctica reflexiva de docentes no mejoró significativamente la habilidad auditiva del idioma inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016.

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **5.1 Discusión**

A lo largo de la historia se ha podido evidenciar diversas propuestas de currículos en el ámbito de la educación, muchos de ellos fracasaron en el intento, debido a que estos obedecían a sistemas rígidos de enseñanza divorciados de la realidad y basados en sistemas burocráticos, ceñidos a contenidos prestando poco interés a la dimensión afectiva del estudiante.

Desde mi posición de coordinadora académica de un centro de idiomas y cuya principal función es monitorear el desempeño de los profesores, puedo permitirme afirmar que sin docentes de calidad, e incluso con infraestructura de primera no existirá currículo alguno que pueda mejorar la educación.

Los resultados de la presente investigación fueron obtenidos a través de la evaluación realizada con el instrumento ya validado por en Marco Común Europeo de las Lenguas KET, Key English Test. Este examen fue tomado al inicio de nuestro estudio confirmando los resultados que los docentes evidenciaban a



través de su quehacer diario, el cual corroboraba el pobre nivel de inglés que manejaban los estudiantes; concluyendo que el manejo del idioma se encontraba por debajo del nivel requerido.

Este examen fue tomado nuevamente, con otra versión del mismo, para evitar sesgos, después de la capacitación de la gestión de la práctica reflexiva de docentes cuyos resultados fueron más que alentadores, determinándose a través de la gestión de la práctica reflexiva del docente, que el nivel del idioma de nuestros estudiantes había mejorado significativamente en tres de las cuatro habilidades que este examen comprende. Sin embargo, no fue así con la comprensión auditiva que no mostró mejora y en la cual se aceptó la hipótesis nula. Este resultado, obedecería a la poca exposición del idioma a nivel auditivo, textos con menos actividades de audio a diferencia que para las otras habilidades. Así también, los textos que se utilizan en el centro de idiomas no son de versión exclusivamente británica, estando expuestos a audios de habla Inglesa como de habla Americana.

Otro factor al cual atribuimos la aceptación de la hipótesis nula, es en que los estudiantes no recibieron ningún tipo de entrenamiento para este tipo de examen internacional, entrenamiento sugerido para estudiantes que toman los exámenes de Cambridge, en el cual son entrenados en la correcta distribución del tiempo para cada tipo de ejercicio y en la mecánica del examen.

Para este estudio se introdujeron el diario del profesor y la ficha reflexiva del docente, los cuales fueron de gran utilidad en el proceso de monitoreo e inducción a la práctica reflexiva del docente, sirviendo como herramientas de monitoreo / trabajo de campo y de autoevaluación para el docente.

La práctica reflexiva por ser de naturaleza holística y formativa exigió en el docente conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. En otras palabras, los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de los alumnos.

El mayor aporte de la presente investigación radica en que este modelo reflexivo se puede extrapolar a todas las disciplinas de la educación debido a que esta práctica reflexiva está basada en los ejes: afectivo, didáctico, valoral y social, ejes claves para un aprendizaje significativo. Además de ello, la práctica reflexiva la cual es ejecutada por medio de los procesos de gestión, es ser de gran utilidad en la optimización de emociones del docente, en el desarrollo de un liderazgo emocional, en el desarrollo de competencias emocionales.

Así pues, ha quedado demostrado que el ejercicio de la práctica reflexiva optimiza y mejora significativamente el quehacer docente y el aprendizaje del idioma inglés. Habiendo exigido un cambio del estilo valorativo de las emociones en los docentes, en razón a que esta valoración activa las respuestas emocionales. Este estilo valorativo ayuda a disminuir los estímulos negativos, liberando hormonas como la dopamina, serotonina, oxitócica, acetilcolina y noradrenalina, las cuales en conjunto mejoraron la condición de los estudiantes para un aprendizaje significativo.

Del mismo modo, la práctica reflexiva promueve una condición emocional positiva fortaleciendo en el docente sus sentimientos personales y profesionales, efecto que se pudo evidenciar a través del constante monitoreo.

Dentro de los resultados de estudios obtenidos por Santivañez (2014); Cárdenas (2012); Christodoulou (2013); García, Loredó y Carranza (2008); y Rodríguez (2013) en otras investigaciones, es importante resaltar que todos ellos comparten resultados favorables. Esta similitud con el presente estudio está basada en que la práctica reflexiva constituye una valiosa competencia personal y profesional imprescindible en la formación docente que requiere ser desarrollada como parte de ella desde su fase inicial. Otro aspecto interesante en el cual todas las investigaciones anteriores realizadas comparten con el presente estudio, es que la práctica reflexiva incorpora estrategias individuales y cooperativas con el fin de facilitar la formulación de contra esquemas al no ser un modelo estandarizado.

En relación al proceso de evaluación, los estudios coinciden en afirmar que la práctica reflexiva contempla la evaluación como proceso formativo, continuo y criterial, el cual servirá como recurso de mejora del proceso de aprendizaje y no como solo como recurso de calificación.

Otra similitud que queremos resaltar en el presente estudio es, que la práctica reflexiva contribuyó a una percepción positiva de la mejora del quehacer docente en relación a planificación didáctica, práctica y pedagógica, reflejado en la mejora del aprendizaje en los estudiantes. Así también, la práctica reflexiva fue el artífice en la construcción de un filtro afectivo como una herramienta para

mejorar la calidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje y como herramienta esencial para el aprendizaje de idiomas.

Finalmente, podemos concluir que a lo largo de este estudio donde a través de la práctica reflexiva el docente llegó a deconstruir su práctica mediante una reflexión profunda, para luego así construir el saber pedagógico, compartiendo, analizando y reformulando experiencias. Este proceso inicia con la gestión del acompañamiento pedagógico, el cual se apoya en el uso de herramientas como, la ficha de observación de clase reflexiva y el diario del profesor (journal), hasta llegar al desarrollo del currículo nulo. En tal sentido, por medio de la ficha reflexiva se trabajó, la dimensión didáctica, valórica y la dimensión afectiva, eje principal de la práctica reflexiva, desarrollando dimensiones sociales afectivas y éticas.

Por lo tanto, después del análisis respectivo se confirma la hipótesis planteada: La capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes mejora significativamente el aprendizaje del idioma Inglés a nivel básico en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.

## CONCLUSIONES

1. De acuerdo a los resultados de la investigación se puede afirmar que la capacitación en la gestión de práctica reflexiva del docente, por medio de los procesos articulados de gestión, ha mejorado significativamente las habilidades: comunicativa, producción escrita y comprensión lectora en el nivel básico del CI USMP.
2. La capacitación en la gestión de la práctica reflexiva ha elevado la calidad educativa de manera sostenida, articulando los procesos teóricos y prácticos; conciliando la razón científica con la razón práctica, contemplando el currículo como proceso y no como producto dentro de su práctica docente.
3. Se evidenció un cambio significativo en la variable dependiente, la cual se relacionó sistemáticamente con el tratamiento experimental.
4. Visto el resultado del postest, el 41,6% de estudiantes evaluados correspondiente al grupo experimental alcanzaron el nivel aprobatorio y un 4,2% aprobaron con mérito, mientras que el grupo control alcanzo

solamente un 4,2% de estudiantes aprobados.

5. En función de los resultados obtenidos concluimos que la capacitación de la gestión de la práctica reflexiva no contribuyó a mejorar la habilidad auditiva en nuestros estudiantes, lo cual será materia en un estudio posterior.
6. Desde la práctica reflexiva se develará el currículo oculto y el currículo nulo, los cuales sirven de componentes para una enseñanza crítico transformador y método de formación continua de docentes.
7. El presente estudio nos ha hecho descubrir carencias tanto en los niveles de reflexión docente como carencias en la construcción de un filtro afectivo en el aula.
8. Después de este estudio, el docente reflexivo tiene la capacidad de cambiar su estilo valorativo, lo cual disminuirá los estímulos negativos de su vida profesional, logrando un conocimiento metacognitivo de sí mismo.
9. La gestión educativa no debe ser vista como una administración, esta es un proceso dinámico, abierto y perfectible.

## RECOMENDACIONES

1. Se sugiere implementar la práctica reflexiva como metodología formativa del docente, fomentando la profundización de la calidad de la reflexión al nivel crítico, incluyendo la capacitación en la gestión de la práctica reflexiva como parte del currículo de formación del profesorado.
2. Garantizar el acompañamiento de la reflexión docente con el apoyo de una tutoría y de una guía de inducción de la práctica reflexiva. (Ver anexo 4).
3. La aplicabilidad de la práctica reflexiva es multidimensional, por ende debería extrapolarse a otras disciplinas.
4. Prestar mayor atención a los componentes afectivos de la docencia en el desarrollo del currículo como ingrediente indispensable.
5. Se exhorta a ampliar este estudio determinando en qué medida el clima laboral influye en el desempeño docente y por ende en el aprendizaje de los estudiantes.

6. Se propone realizar un estudio basado en la habilidad auditiva, por que esta se desarrolla con mayor dificultad en los estudiantes a diferencia de otras habilidades.
  
7. Realizar una gestión educativa con prospectiva humanística.



## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Referencias bibliográficas

Berté, M. (2014). *Reflexionar- Un modo mejor de pensar. Didáctica de las operaciones mentales.* . España: Narcea,S.A. De ediciones.

Bisquerra, A., Pérez, J., & García, E. (. (2015). *Inteligencia emocional en educación.* España: Síntesis S. A.

Cook, T. y. (1986). The causal assumptions of quasi-experimental. En T. y. Cook, *The causal assumptions of quasi-experimental* (págs. 141-180). Reldel Publishing Company.

Cook, T. y. (1986). The causal assumptions of quasi-experimental. En T. y. Cook, *The causal assumptions of quasi-experimental* (págs. 141-180). Reldel Publishing Company.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.Informe de la unesco para la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi.* . México: unesco.: Santillana.

- Domingo Roget, A. (2014). *La Practica Reflexiva*. Barcelona: Narcea.
- Larrivee, B. (2009). *Authentic classroom management. Creating a learning community and building reflective practice*. U.S.A: Pearson.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Routledge*, 341-360.
- Larrivee, B. (2006). *Teacher Reflection*. U.S.A.: Houghton Mifflin Company.
- Larrivee, B. (2000). *Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher*. *Carpax Publishing 1(3)*, 293-323.
- Martínez Ruíz, X. y. (2014). *Gestión educativa y prospectiva humanística*. México,D.F.: Paideia.
- Senge, P. (1994). *The Fifth discipline, The art and Practice of a learning organization*. U.S.A.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.

## **Tesis**

- Barreto, L. J. (2011). *Repositorio Institucional-Pontificia Universidad Javeriana*.  
Obtenido de Repositorio Institucional-Pontificia Universidad Javeriana:  
<http://repository.javeriana.edu.co/handle>

Cárdenas, S. J. (28 de 01 de 2013). *Repositorio de la PUCP*. Obtenido de Repositorio de la PUCP:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1697>

Christodoulou, N. (02 de julio de 2013). *Repository Nottingham University*.

Obtenido de Repository Nottingham University:

[http://eprints.nottingham.ac.uk/end\\_user\\_agreement.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/end_user_agreement.pdf)

Rodriguez, R. (23 de 02 de 2013). *Tesis Doctorals en Xarxa*. Obtenido de Tesis

Doctorals en Xarxa: <http://www.tdx.cat/handle/10803/108035>

Santivañez, A. M. (18 de 12 de 2014). *Repositorio PUCP*. Obtenido de

Repositorio PUCP:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5780>

## **Referencias hemerográficas**

Cabrero, B. G. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. MexicoD.F.: MexicoD.F.

Gómez Nocetti, V. (2008). La Práctica Reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Rev. Pensamiento Educativo Vol. 43*, 271-283.

Instituto de Evaluación de la Organización de Estados Iberoamericanos. (2016). *Estudio comparado de los Sistemas de Educación Técnica de los Países de la Alianza del Pacífico*. Santiago de Chile: Gráfica LOM.

Olson, C. y. (2000). Teachers need affective competencies. *Revista digital universitaria*, 3-10.

Underhill. (2000). *La facilitación en la enseñanza de idiomas. Rev.de investigación educativa scielo Vol. 14*, 250-271

Pérez de Obanos, R. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE. *V encuentro Brasileño de profesores de Español*, 1-12.

### **Referencias electrónicas**

Alberú, S. A. (30 de 04 de 2009). *Revista Redalyc*. Obtenido de Revista Redalyc: <http://www.redalyc.org>>pdf

Baños, P. F. (19 de noviembre de 2007). *Periplos en red*. Obtenido de Periplos en red: <http://periplosenred.blogspot.pe/2007/11/dimensiones-en-la-practica-docente.html>

Baños, P. F. (2007). *Periplos en red*. Obtenido de <http://periplosenred.blogspot.pe/2007/11/dimensiones-en-la-practica-docente.html>

Cambridge University Press and UCLES . (junio de 2016). *Cambridge English Teacher*. Obtenido de Cambridge English Teacher: [https://www.cambridgeenglishteacher.org/what\\_is\\_this](https://www.cambridgeenglishteacher.org/what_is_this)

Cambridge English Language Assessment (2008). *Research notes. Issue 63. 1-49* [www.CambridgeESOL.org/Principles](http://www.CambridgeESOL.org/Principles)

Dewey, J. (1910). *How we think*. New York, Chicago: D.C.HEATH & CO.,

PUBLISHERS. Obtenido de

<https://archive.org/details/howwethink000838mbp>

Eduardo, F. (21 de abril de 2006). *Monografías.com*. Obtenido de

<http://www.monografias.com/trabajos34/planificacion/planificacion.shtml>

*Empresas y gestión*. (10 de octubre de 2012). Obtenido de

<https://empresasygestion.wordpress.com/2012/10/08/planificar-ejecutar-medir-corregir/>

Galván Lozano, S. E. (2016). *Hacia una enseñanza reflexiva*. España: Trillas.

García, C. L. (2008). *Revista electrónica de investigación educativa*. Obtenido de

Revista electrónica de investigación educativa:

<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación. *Revista*

*Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83-101. Obtenido de

[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279236671.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf)

Martínez, F. A. (2011). *monografias.com*. Obtenido de

<http://www.monografias.com/trabajos102/reflexion-practica-docente/reflexion-practica-docente.shtml#reflexiona>

Merino., J. P. (2014). *Definición. De*. Obtenido de <http://definicion.de/reflexividad/>

MINEDU, P. . (2 de enero de 2017). *Enfoque Crítico Reflexivo para una Nueva*

*Docencia*. Obtenido de Enfoque Crítico Reflexivo para una Nueva

Docencia: [https://es.scribd.com/document/347952146/ENFOQUE- CRITICO- REFLEXIVO-PARA-UNA-NUEVA-DOCENCIA-pdf](https://es.scribd.com/document/347952146/ENFOQUE-CRITICO-REFLEXIVO-PARA-UNA-NUEVA-DOCENCIA-pdf)

Moll, S. (12 de abril de 2015). *Justifica tu respuesta.com*. Obtenido de Justifica tu respuesta.com: <http://justificaturespuesta.com/17-competencias-emocionales-para-ensenar-a-tus-alumnos/>

*Monografias.com*. (2 de abril de 1996). Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos12/cofas/cofas.shtml#ixzz4LIASClhZ>

Pozner de Weinberg, P. (20 de 06 de 2000-1). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: ANFP-IIPE-UNESCO. Obtenido de [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo02\\_0.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo02_0.pdf)

R., M. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filosofía Inglesa*, 37-47.

Ruíz, P. (2013). *Slideshare*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/Escudero26/praxiologia-de>

S.I.N.E.A.C.E , S. n. (02 de junio de 2012). *Elaboración y Validación de Instrumentos de Competencias Profesionales*. Obtenido de Elaboración y Validación de Instrumentos de Competencias Profesionales: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2017/03/03-Guia-elaboracion-Instrumentos-evaluacion.pdf>

Scribd. (2003). *El ser humano y su dimensión afectiva*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/54565892/El-Ser-Humano-y-Su-Dimension-Afectiva>

Sociedad Peruana de Pediatría. (marzo de 2016). *Crianza y Salud*. Obtenido de La dimensión afectiva: <https://crianzaysalud.com.co/la-dimension-afectiva-importante-elemento-del-desarrollo-humano/>

Tlalpan, V. H. (18 de mayo de 2014). *Competencias para la gestión educativa*. Obtenido de <http://univimequipo3.blogspot.pe/>

UNESCO. (11 de marzo de 2017). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Obtenido de Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>

## ANEXOS



## Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

**TITULO:** LA CAPACITACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL NIVEL BÁSICO DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES SEDE SANTA ANITA, 2016

PROBLEMA EN	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLE	METODOLGIA / DISEÑO
<p><b>PROBLEMA GENERAL</b></p> <p>¿En qué medida la capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora el <b>aprendizaje del idioma inglés en el nivel básico</b> del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016?</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL</b></p> <p>Determinar en qué medida la capacitación en gestión de la <b>práctica reflexiva</b> mejora el <b>aprendizaje del idioma Inglés en el nivel básico</b> del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres Sede Santa Anita.</p>	<p><b>HIPOTESIS GENERAL:</b></p> <p>La capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora significativamente el <b>aprendizaje del idioma inglés en el nivel básico</b> del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016</p>	<p><b>VARIABLE INDEPENDIENTE:</b></p> <p><b><u>LA CAPACITACIÓN EN GESTIÓN DE PRÁCTICA REFLEXIVA</u></b></p> <p><b>Definición conceptual:</b> La Práctica reflexiva es una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente (Domingo Roget, 2014). El fin de este modelo formativo es crear en el docente un hábito consciente de auto análisis y autoformación profundizando en lo didáctico y pedagógico cuyo eje principal es su dimensión afectiva.</p>	<p><b>Tipo de estudio:</b> Explicativo</p> <p><b>Diseño del estudio:</b> Cuasi Experimental Se empleará un grupo experimental y otro de Control equivalentes con pre y post test.</p> <p>El esquema que corresponde a este diseño es:</p> <p>G.E. : O<sub>1</sub>                      X                      O<sub>3</sub> ----- G.C. : O<sub>2</sub>                      -                      O<sub>4</sub></p> <p>Donde: G.E.: El grupo experimental G.C.: El grupo control O<sub>1</sub> O<sub>2</sub>: Resultados del Pre Test. O<sub>3</sub> O<sub>4</sub>: Resultados del Post Test.</p> <p>X                      :                      Variable Experimental (La ) -                      : No aplicación de la variable experimental</p> <p><b>POBLACION Y MUESTRA</b> <b>Población</b> La población comprende el staff de 35 docentes y 1150 alumnos del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres, sede Santa Anita ambos turnos 2016.</p>
<p><b>PROBLEMAS ESPECIFICOS</b></p> <p>¿En qué medida la capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora la <b>producción comunicativa en el nivel básico</b> del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita?</p> <p>¿En qué medida la capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora la <b>comprensión lectora en el nivel básico</b> del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita?</p>	<p><b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b></p> <p>Determinar en qué medida la capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora la <b>producción comunicativa</b> en el nivel básico del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita.</p> <p>Determinar en qué medida la capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora la <b>comprensión lectora</b> en el nivel básico del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita.</p> <p>Determinar en qué medida la capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora la <b>habilidad auditiva</b> en el nivel básico del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita.</p>	<p><b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b></p> <p>La capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora significativamente <b>la producción comunicativa en el nivel básico</b> del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016</p> <p>La capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora significativamente <b>la comprensión lectora</b> en el nivel básico del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016</p> <p>La capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora significativamente <b>la habilidad auditiva</b> en el nivel básico del centro de idiomas de la Universidad de San</p>		

<p>¿En qué medida la capacitación en gestión la <b>práctica reflexiva</b> mejora la <b>habilidad auditiva en el nivel básico</b> del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita?</p> <p>¿En qué medida la capacitación en gestión de la práctica <b>reflexiva</b> mejora la <b>producción escrita en el nivel básico</b> del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita?</p>	<p>Determinar en qué medida la capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora la <b>producción escrita</b> en el nivel básico del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita.</p>	<p>Martín de Porres sede Santa Anita, 2016</p> <p>La capacitación en gestión de <b>práctica reflexiva</b> mejora significativamente la <b>producción escrita</b> en el nivel básico del centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres sede Santa Anita, 2016</p>	<p><b>Definición operacional:</b> El modelo a adoptarse involucra el uso del modelo RADC el cual es un modelo innovador, el cual involucra la fusión de la reflexión sistemática, la afectividad, la didáctica y lo cognitivo a través de los cuatro ejes de la práctica reflexiva. Se capacitará a los docentes a cargo de los grupos experimentales en la gestión de práctica reflexiva, por medio de lecturas guiadas, debates dirigidos, tutoría individual, observación de clase y el diario del profesor el cual ira desarrollando paulatinamente a lo largo de la investigación. Todo esto dentro de un modelo de gestión.</p> <p><b>VARIABLE DEPENDIENTE:</b></p> <p><b><u>APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS</u></b> <b>Definición conceptual:</b></p> <p>Algunos estudiosos afirman que la adquisición de una segunda lengua se da primero que el aprendizaje, sin embargo esta afirmación no se ciñe a nuestra realidad. El aprendizaje del idioma inglés se da simultáneamente a la</p>	<p><b>Muestra</b> La muestra comprende los profesores involucrados en el estudio y los estudiantes de dos secciones. Un grupo control y un grupo experimental. La muestra fue seleccionada por equivalencia inicial donde implica que los grupos son similares entre sí al momento de iniciarse el experimento, conformada por un grupo control de 24 alumnos y un grupo experimental de 24 estudiantes. Así mismo dos docentes de los grupos control y experimental.</p> <p><b>Método de investigación:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Técnicas e instrumentos de recolección de datos:</b> .Guía de inducción de la práctica reflexiva. .Ficha de autoevaluación .Debate reflexivo en base a lecturas dirigidas. .El diario del profesor (journal). .Tutoría individual.</p> <p><b>Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Examen internacional KET de la Universidad de Cambridge. Examen A2 según escala del Marco Común Europeo (International European Framework).</li> </ul>
--	--	--	--	--

			<p>adquisición del mismo debido a que no vivimos en un país de habla inglesa. Esta adquisición se evidenciará conforme el docente transmita y genere conocimientos significativos, basándose en un input comprensible, considerando el filtro afectivo como factor decisivo en el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. En situaciones de bajo estrés será mayor la adquisición del L2 y las habilidades emergen en forma significativa después que las habilidades de la escucha.</p> <p><b>Definición operacional:</b> Es el resultado obtenido luego de la aplicación de la gestión de la práctica reflexiva o modelo <b>RADC</b> (The reflective practice, in the affective and didactic content ).</p> <p>Se medirán los logros obtenidos por medio del Examen internacional KET de la universidad de Cambridge, el cual mide el uso del idioma inglés en sus cuatro habilidades: Hablar, Escuchar, Escribir y Leer bajo los lineamientos del Marco Común Europeo (The Common European Framework).</p>	<p><b>Métodos de análisis de datos:</b> T de Student o de "U" de mann-Whitney para comparar grupos independientes. T de Student o la prueba de rangos asignados de Wilcoxon para comparar grupos relacionados.</p>
--	--	--	--	--

## Anexo 2: DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Practica Reflexiva	Dimension Afectiva	Relaciones afectivas	Evidencia un lazo afectivo con los estudiantes. Se dirige a sus alumnos por su nombre Evidencia interés en conocer las debilidades y fortalezas de los alumnos
		Asertividad	Reacciona apropiadamente ante los errores de los estudiantes Muestra disposición para absolver dudas Considera todos los aportes de los alumnos en la toma de decisiones. Genera debate y consenso
		Expresa y representa corporalmente emociones	Emite gestos de amabilidad y proximidad con el estudiante. Es dinámico y se muestra animado
		Genera motivación intrínseca en el alumno logrando la sensación de realización y logro personal en el estudiante	Elogia al estudiante cuando este participa. Aplica estrategias considerando la diversidad de sus estudiantes así como sus intereses y necesidades.
		Equidad	Demuestra equidad dando las mismas oportunidades de participación a sus estudiantes.
	Dimension Valórica	Respeto y empatía	Demuestra respeto y cortesía hacia el estudiante. Respeto el ritmo de trabajo de los estudiantes. Maneja sus emociones y reacciones frente a conductas en el aula.
		Resolución de conflictos	Otorga una respuesta de calidad mostrando una actitud positiva y abierta

		Utiliza variedad de estrategias de enseñanza – aprendizaje	Utiliza diversas estrategias para maximizar las diferentes habilidades de los estudiantes. Genera preguntas reflexivas con el fin de consolidar y verificar el aprendizaje. Enseñanza inductiva. Permite el descubrimiento de las diversas reglas gramaticales. Genera preguntas reflexivas. Personaliza la sesión de clase Facilita la interacción generando actividades comunicativas en pares y grupos.
		Rol agente	Facilita, orienta y guía el aprendizaje de los estudiantes.
		Latencia	Otorga tiempo prudente al estudiante para responder a preguntas en el proceso de clase. Dosifica el tiempo adecuadamente para la realización de las actividades.
		Promueve la reflexión y la <u>metacognición</u>	Fomenta a que el estudiante sea capaz de construir su propio aprendizaje siendo protagonista de él.
		Creatividad	Genera variedad de actividades comunicativas. Utiliza el texto creativamente. Explora diferentes lenguajes artísticos para transmitir vocabulario y transmitir el mensaje.
		Uso efectivo de recursos metodológicos	Hace uso correcto de materiales lúdicos, tecnología y otros. Aplica la retroalimentación como herramienta de aprendizaje. Aplica mecanismos de evaluación.
		Manejo del espacio	Distribuye las carpetas de una manera adecuada.
		Activa saberes previos y los conecta con los nuevos	Utiliza estrategias que permiten activar saberes previos.
		Instrucciones precisas y claras.	Explica las instrucciones de manera clara y precisa. Corroboración la comprensión de la actividad asignada.
		Evaluación	Aplica técnicas de evaluación formativa.
	<b>Dimension Valórica</b>		

		<b>Dimension Social</b>		
			Inclusión	Personaliza la sesión de clase Considera los factores que contribuyen y afectan el aprendizaje del alumno.
			Contextualización	Contextualiza la clase según el contexto geográfico, social y cultural para potenciar el aprendizaje en los estudiantes. Las actividades fueron presentadas en contexto.

### Anexo 3:

## Survey of Reflective Practice: A tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner Self - Assessment

Practice Indicators <i>For each indicator, select the rating you think best represents your current practice. I am a teacher/teacher candidate who:</i>	Assessment Criteria		
	Frequently	Sometimes	Infrequently
<b>LEVEL 1 : PRE-REFLECTION</b>			
Operates in survival, reacting automatically without consideration of alternative responses			
Enforces preset standards of operation without adapting or restructuring based on students' responses			
Does not support beliefs and assertions with evidence from experience, theory or research			
Is willing to take things for granted without questioning			
Is preoccupied with management, control and student compliance			
Fails to recognize the interdependence between teacher and students actions			
Views student and classroom circumstances as beyond the teacher's control			
Attributes ownership of problems to students or others			
Fails to consider differing needs of learners			
Sees oneself as a victim of circumstances			
Dismisses students' perspectives without due consideration			
Does not thoughtfully connect teaching actions with student learning or behavior			
Take for granted students' singularity and learning styles			
Does not see beyond immediate demands of a teaching episode			
<b>LEVEL 2 : SURFACE REFLECTION</b>	Frequently	Sometimes	Infrequently
Limits analysis of teaching practices to technical questions about teaching techniques			
Modifies teaching strategies without challenging underlying assumptions about teaching and learning			
Fails to connect specific methods to underlying theory			
Supports beliefs only with evidence from experience			
Provides limited accommodations for students' different learning styles			
Reacts to student responses differentially but fails to recognize patterns			
Adjust teaching practices only to current situation without developing a long-term plan			
Implements solutions to problems that focus only on short-term plan			
Makes adjustments based on past experience			
Questions the utility of specific teaching but not general policies or practices			
Provides some differentiated instruction to address students' individual differences			

Practice Indicators	Assessment Criteria		
<i>For each indicator, select the rating you think best represents your current practice. I am a teacher/teacher candidate who:</i>			
LEVEL 3: PEDAGOGICAL REFLECTION	Frequently	Sometimes	Infrequently
Experiment with new technology and material			
Strives to enhance learning for all students			
Seeks ways to connect new concepts to students' prior knowledge			
Has genuine curiosity about the effectiveness of teaching practices, leading to experimentation and risk-taking			
Considers students contributions			
Adjusts methods and strategies based on students' relative performance			
Analyzes the impact of task structures, such as cooperative learning groups, partner, peer or other groupings, on students learning			
Searches for patterns, relationships and connections to deepen understanding			
Has commitment to continuous learning and improved practice			
Identifies creative ways of representing ideas and concepts to students			
Let students discover the grammar			
Acknowledges what student brings to the learning process			
Considers students' perspectives in decision making			
Sees teaching practices as remaining open to further investigation			
LEVEL 4 : CRITICAL REFLECTION	Frequently	Sometimes	Infrequently
Take advantage of difficult situations			
Considers the ethical ramifications of classroom policies and practices			
Addresses issues of equity and social justice that arise in and outside of the classroom			
Challenges status quo norms and practices, especially with respect to power and control			
Observes self in the process of thinking			
Is aware of incongruence between beliefs and actions and takes action to rectify			
Acknowledges the social and political consequences of one is teaching			
Is an active inquirer, both critiquing current conclusions and generating new hypotheses			
Challenges assumptions about students and expectations for students			
Suspends judgments to consider all options			
Recognize assumptions and premises underlying beliefs			
Considers his/her limitations			
Acknowledges that teaching practices and policies can either contribute to, or hinder, the realization of a more just and humane society			
Encourages socially responsible actions in their students			

Taken from "A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner" (Larrive, p.355-356)

Adapted by Elisa Arica Solórzano

Taken from LARRIVEE, B. (2008). *Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. Reflective Practice*, 9(3), 341-360.



### Anexo 4: GUÍA DE INDUCCIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

INFORMACIÓN GENERAL:			
1	DOCENTE :		
2	IDIOMA :	CICLO:	SEDE:
3	FECHA :		
4	INICIO :	TERMINO:	
5	NUMERO DE ESTUDIANTES :		
6	OBSERVADOR DE CLASE :		
	<hr style="width: 50%; margin-left: auto; margin-right: auto;"/> FIRMA		RESULTADO FINAL:
ESCALA DE VALORES			RANGO
SOBRESALIENTE	(OUTSTANDING)	O	19-20
ARRIBA DEL PROMEDIO	(AVOBE AVERAGE)	AA	17-18
PROMEDIO	(AVERAGE)	AA	15-16
POR DEBAJO DEL PROMEDIO (BELOW)		B	14
DEFICIENTE	(WEAK)	W	13-12

#### I. DIMENSIÓN AFECTIVA

N°	INDICADORES	PUNTAJE
	Evidencia un lazo afectivo con los estudiantes.	
2	Se dirige a sus alumnos por su nombre	
3	Evidencia interés en conocer las debilidades y fortalezas de los alumnos	
4	Demuestra equidad dando las mismas oportunidades de participación a sus estudiantes.	
5	Demuestra respeto y cortesía hacia el estudiante.	
6	Respeto el ritmo de trabajo de los estudiantes.	
7	Maneja sus emociones y reacciones frente a conductas en el aula.	
8	Reacciona apropiadamente ante los errores de los estudiantes	
9	Muestra disposición para absolver dudas	
10	Considera todos los aportes de los alumnos en la toma de decisiones.	
11	Genera debate y consenso	
12	Fomenta que el estudiante sea participe de su aprendizaje y tome conciencia de él.	
13	Emite gestos de amabilidad y proximidad con el estudiante.	
14	Es dinámico y se muestra animado	
15	Elogia al estudiante cuando este participa.	
16	Aplica estrategias considerando la diversidad de sus estudiantes así como sus intereses y necesidades.	
17	Personaliza la sesión de clase	
18	Considera los factores que contribuyen y afectan el aprendizaje del alumno.	

## II. DIMENSIÓN DIDÁCTICA

N°	INDICADORES	PUNTAJE
19	Facilita, orienta y guía el aprendizaje de los estudiantes.	
20	Contextualiza la clase según el contexto geográfico, social y cultural para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.	
21	Las actividades fueron presentadas en contexto.	
22	Las actividades se encuentran relacionadas. Se evidencia una transición natural entre ellas.	
23	Utiliza diversas estrategias para maximizar las diferentes habilidades de los estudiantes.	
24	Genera preguntas reflexivas con el fin de consolidar y verificar el aprendizaje.	
25	Enseñanza inductiva.	
26	Permite el descubrimiento de las diversas reglas gramaticales.	
27	Personaliza la sesión de clase	
28	Facilita la interacción generando actividades comunicativas en pares y grupos.	
29	Otorga tiempo prudente al estudiante para responder a preguntas en el proceso de clase.	
30	Dosifica el tiempo adecuadamente para la realización de las actividades.	
31	Fomenta a que el estudiante sea capaz de construir su propio aprendizaje siendo protagonista de él.	
32	Genera variedad de actividades comunicativas.	
33	Utiliza el texto creativamente.	
34	Explora diferentes lenguajes artísticos para transmitir vocabulario y transmitir el mensaje.	
35	Hace uso correcto de materiales lúdicos, tecnología y otros.	
36	Aplica la retroalimentación como herramienta de aprendizaje.	
37	Aplica mecanismos de evaluación.	
38	Distribuye las carpetas de una manera adecuada.	
39	Utiliza estrategias que permiten activar saberes previos.	
40	Explica las instrucciones de manera clara y precisa.	
41	Corroborar la comprensión de la actividad asignada.	

## III. IDIOMA

	INDICADORES	PUNTAJE
43	Fluidez.	
44	Demuestra precisión al utilizar el idioma extranjero.	
45	Pronuncia de manera inteligible.	
46	Utiliza el idioma acorde al nivel asignado.	

## Anexo 5

Teacher's journal  
Teacher's journal

Teacher's name: Monica Herrera Mendoza  
Level: Elementary 5  
Schedule: 8:30 am

### DAY 1

- I think I should have mixed the groups randomly instead of having them grouping themselves.
- I wish had brought my power point about classroom language because I had to correct them repeatedly.
- I definitely should have praised them more rather than correcting their pronunciation mistakes.

### DAY 2

I should have let the conversation part for the last thirty minutes; I didn't take into account the fact that they may have not been ready yet. I will definitely take their cans in consideration more than their cans.

### DAY 3

I think my peace wasn't accurate for the level I was teaching. I have to slow down a little bit more. It's weird I had never thought about it before but it was because of *my coordinator's observation*. The idea of a Spanish chart wasn't definitely the best one. Actually it might be threatening. Another bad thing that happened to me was the fact that I had some issues with my printed material. A good idea could be to have everything ready the night before. I got the papers I need it; however, they were delayed.

### DAY 4

Today I started my class with a lot of enthusiasm although it was not enough. I think a good idea would have been to bring to class a list of verbs. I just assumed they had been given one before, but actually they weren't. I'm starting to think I should not assume certain actions from other colleagues. I ought to focus on my own

teaching. There was something else that called my attention today in class. *One of my students didn't bring his book and I didn't noticed it until there were thirty minutes to finish the class, I was so into assessing the listening part, that I completely forgot look at my student's needs.*

#### DAY 5

My class went so much better than last week. On the other hand, *I think I didn't control my peace one more time despite my coordinator recommendations.* And I have to let them more to come up with their ideas and answers; I think it's due to my previous class. Before my elementary class, I have a high intermediate 3. I have to change or better said adjust my tone, my fluency and some other pronunciation patterns when I'm with my elementary five.

#### DAY 6

Today I should have worked better in pronunciation, correcting them repeatedly didn't work at all; I didn't tell them to bring their dictionaries for the writing part. And once more, I assumed they were already familiar with some connectors in writing. Even though I gave them a model, I should have reviewed them with more time.

#### DAY 7

Today my class was about reading comprehension, and as usual most of the readings in the book are very challenging. Therefore, I knew it wasn't going to be easy. I decided to start the class with a game called "running dictation". I gave my students the instructions to get started and at the same time I realized they needed me to model the activity, which I didn't. When I noticed they didn't get it quite right; I provided them with some examples and I took two students. Now that I'm reflecting on it thoughtfully, I see that first, I should have modeled the activity myself. Then, I should have chosen the best students to show another example of how the activity was supposed to be done. And finally, a good idea would have been to ask questions to clarify my student's understanding.

#### DAY 8

Mondays are the days when students arrive late more often, when I started the class I have to admit it, I was a little bit annoyed because there were only 3 students out of 13. Video sessions are one of my favorite activities for students have the chance to listen to native speakers of the language, and it makes me feel glad when my students reach the objectives. This lesson had something different than the other ones didn't. I was told they had been used to watching the videos with the subtitles. I wasn't ready for that answer, but I recalled some of my coordinator's advice; I cannot pretend my students change certain actions or ways of learning swiftly. So I had them watch the video the first time with subtitles, but with their books closed. After that, they didn't have the chance to see the subtitles and I noticed they were kind of surprised since they told me about their previous experiences and I only took them into account the first time. Perhaps I should have told them why it was important for them to get used to not watching videos with subtitles. I could notice they were a little bit uncomfortable with the activity.

## DAY 9

From my point of view lab sessions are the perfect way to improve students' listening skills. Most of the programs in the computers have great exercises. And once more my students arrived late. It really bothered me so I drastically changed my lesson plan. And I told them they were going to be evaluated. Immediately, I could see their reactions. Some of them were okay, some other started to breathe faster, and others got nervous. *I ruined a perfect opportunity for them to practice and feel comfortable with their own learning. I can't let my mood affect my students learning process.* I know that I'm not perfect but I have to remember that we teachers have so many roles and one of them is performers. The show must go on.

## DAY 10

It is so incredible to see that your students are getting better, not only did I adjust the way I speak but at the same time I'm more aware of their needs and mostly important, their condition as students. However I still have to work on some other aspects. Timing is something I'm still struggling. I have to accept that I underestimated them and we had 10 minutes left to practically recheck the answers. They are improving a lot so now I have to give them only the necessary time.

## DAY 11

I love using games as a way of warm up, I usually group them randomly. Now that they've spent so many days together it is easy to get along with each other. However, there were two students who arrived late, as usual, and I didn't let them in until the warm-up activity was finished. What a terrible mistake! When it was time to present the topic of the class, these two students were so not into I, plus they were kind of lost. I need to be less strict and more flexible about what has to do with students learning.

## DAY 12

It's incredible how the warm-up activity can motivate students and you can see them engaged in the tasks. Listening is one of the hardest activities for students. Most of them did it right, especially the ones who arrived on time; however, I let them in as soon as I saw them waiting at the door. And it really helped. The next part of the activity was for students to plan their next vacation, so they worked in groups, I gave the instructions, checked they understood. The last part was for them to report to class what they had discussed in groups. *I was thrilled when I listened to them speaking since they went beyond my expectations.* On the other hand, I was surprised for one of the groups, which had the best students of the course, did not follow the instruction, and their outcome was not what I expected from them. Now, I can tell that I took them for granted. Even if they are the best students, they need me. I shouldn't have paid more attention to the weak students. I feel so sorry about that, and I'm definitely working on it next time.

### DAY 13

Talking about students' likes and dislikes or maybe their daily routines is a piece of cake while talking about environmental issues is as hard as climbing a hill. However I think I did it quite good. The problem was that some terms were a little bit more challenging to explain and it would have been better to use Spanish to check their understanding. I've been very reluctant to use our mother tongue in class, but I could see how important it is in certain situations.

### DAY 14

Habitat Destruction!!! What a subject. Being one of my last classes with this group, I can tell I feel so proud of them. Today we developed in class the second reading passage of the book. Although the subject was a little bit hard and not common for them. They were able to reach the objectives of the class. There was only one thing that I could have done differently. I wanted to check their pronunciation so I had them reading one by one some of the extracts from the passage. It was a little bit old-fashion in my personal opinion. Next time, I will have them working in groups and read to each other instead of reading for the whole class. That way, they won't feel so embarrassed if they mispronounced a word. At the same time they will have the chance to correct each other.

### DAY 15

By the end of this month not only my students will turn green, so will I. Video session arrived. I took into account my previous experience with the subtitle thing. So I explained to them why it was important for them to watch the videos with no subtitles. But here it comes the funny thing, when I displayed the video there was a terrible problem with the audio, it didn't sound clear at all. Therefore, I displayed the subtitles and my students burst into laughing. When I read the subtitles I realized the vocabulary was so challenging. So it was a good thing to happen actually. Anyway I told them once that it was important to see the videos with subtitles off. Lesson for today, next time I have to check the audio of the videos right before students start the activity.

## Anexo 6

# INTERVIEWS

*INTERVIEW: Monica Herrera Medina (Teacher).*

*Academic Coordinator:* What have you learnt through the journal process?

*Teacher:* I have definitely learnt so many valuable things that I had never taken into an account before. But the thing that called my attention the most was the fact that I used to think that the learning process was a 50% 50% percent. The first 50% from the teacher and the second 50

% from the student. However, I never realized up until this process that my 50% was the most important. That no matter what previous learning experiences my students might have had, I can really make a change in their learning.

***Academic Coordinator:* How did you feel? Were there any changes in your practice?**

***Teacher:*** At first I felt weird but then I felt so much better since it was the first time I wrote down about my classes, and there was also something that made it not a very common thing to do, which was the idea of writing down the things that I consider didn't go well. We, teachers, usually talk about or discuss with our colleagues about the things that go well or the ones that we feel so proud of, but talking about what didn't go well is not an easy task.

There were so many changes for sure. After the first three days of writing the journal I started seeing some changes in my students' responses as I changed certain things in my practice. I felt so enthusiastic, too when I saw the new results because of this "changes".

***Academic Coordinator:* How effective were your changes?**

***Teacher:*** They were so effective, if I had to give it a rate it would be Almost 95%. For example, the classroom environment, my students' motivation. They feel more comfortable when speaking English, they are eager to learn, they aren't as afraid as they were when it came down to making mistakes and the changes helped me a lot in terms of teacher motivation, too. I think I can enjoy more my classes now and I think it is so good, makes me feel better when I work.

***Academic Coordinator:* How can you improve the changes?**

***Teacher:*** Although I am no longer writing the journals, I will still take some of my time to reflect about my lessons. This task doesn't finish here. I will definitely keep on analyzing what I do in class. I will try to see beyond what everybody else sees. Practice makes better, and I couldn't agree more with that thought.

***Academic Coordinator:* What barriers did you encounter? Did you make any changes?**

**Teacher:** I used to think speaking Spanish in the class was not good. And to be really honest with you I'm still thinking it is not. When my coordinator gave me my feedback and she mentioned using Spanish in class as a way of checking certain words which are difficult to understand, I was reluctant to do so. On the other hand, I reflected about it and said to myself that this was the moment to see beyond my beliefs or experiences and give it a try. Therefore, I did it and the results didn't affect my students learning at all.

**Academic Coordinator:** All in all, what meaningful changes have you made?

**Teacher:** Now I'm trying to be more flexible in my practice, take in consideration what other colleagues tell me about it. I am more aware of my students' needs rather than my beliefs or past experiences as a teacher. I'm taking some quality time to reflect on my teaching since it not only affects my students but also affects me. And what could be better than affecting me in a good way. I think I feel proud of myself for all the aspects I have improved. In conclusion I will be more engaged with my role as a teacher. And I'm so grateful to have been given the opportunity to do it.



## Anexo 7

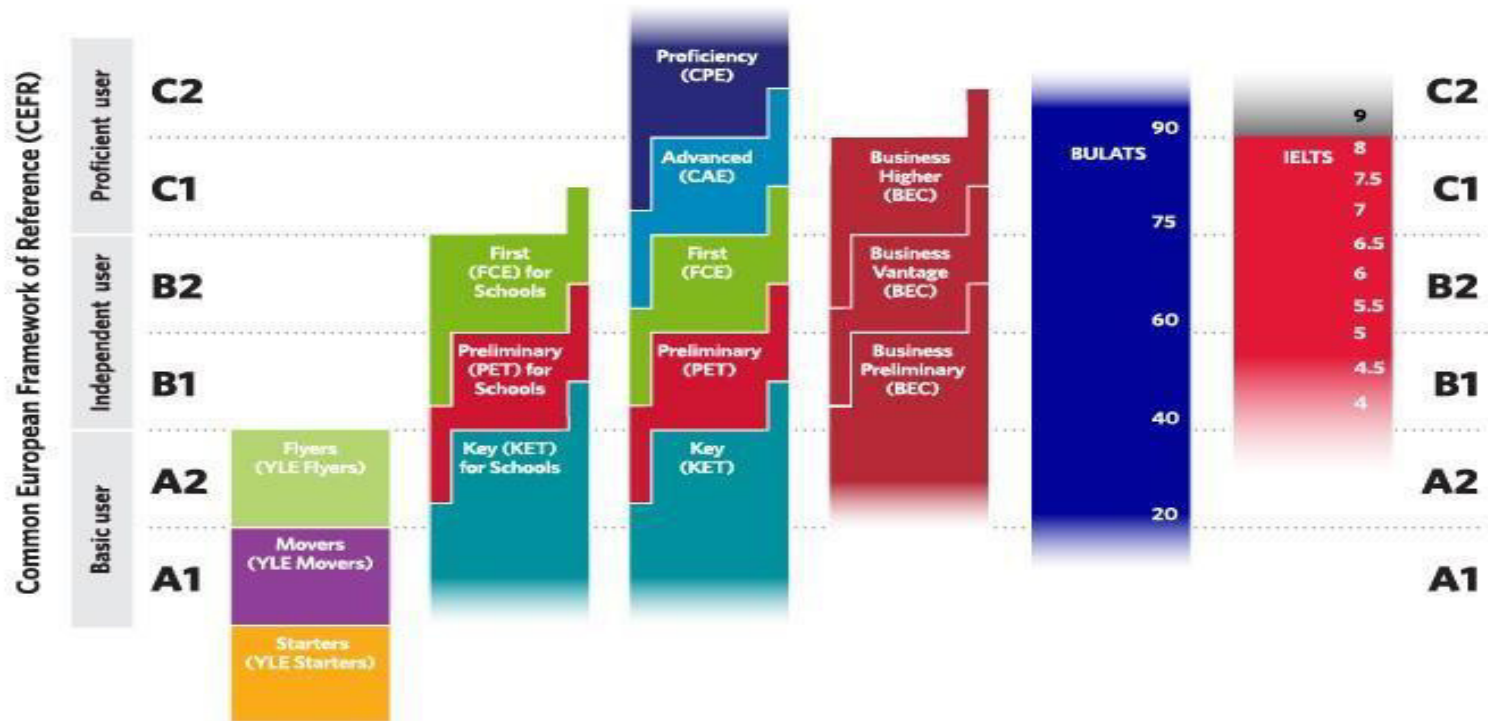


Adaptado de (Larrivee, Authentic classroom management. Creating a learning community and building reflective practice, 2009, p. 11).

Anexo 8

# Cambridge English

A range of exams to meet different needs



Taken from Common European Framework of references for languages.

## Anexo 9

### Cambridge English: Key English Test - Nivel A2 MCER

**Cambridge English: Key**, también conocido como **Key English Test (KET)**, es una cualificación de nivel básico que le acredita poder utilizar el Inglés para comunicarse en situaciones sencillas y demuestra un buen comienzo en su aprendizaje de Inglés.

Cambridge English: Key se sitúa en el **nivel A2** del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) . Alcanzar este nivel significa que usted puede:

- entender y utilizar frases básicas y expresiones sencillas**
- presentarse y responder preguntas básicas** sobre sus datos personales
- interactuar con personas de habla inglesa** que hablan despacio y con claridad
- escribir notas breves y sencillas** .

### Formato del examen Cambridge English: KET

Cambridge English: Key se compone de tres partes desarrollados para poner a prueba sus habilidades en inglés.

Partes	Contenido	Marks (% del total)	Propósito
Reading & Writing (1h, 10 min)	9 partes / 56 preguntas	50%	Muestra que pueda entender información escrita sencilla como por ejemplo carteles, folletos, periódicos y revistas.
Listening (30 min, incluyendo el tiempo de transferencia de 8 minutos)	5 partes / 25 preguntas	25%	Requiere que sea capaz de entender anuncios y otras conversaciones habladas razonablemente lento.
Speaking (8-10 min por parejas candidatos)	2 partes por de	25%	Muestra que puede tomar parte en una conversación preguntando y respondiendo preguntas sencillas. Su examen de expresión oral se llevará a cabo cara a cara con uno o dos candidatos mas y dos examinadores. Esto hace que la prueba más realista y más fiable.

Taken from Common European Framework of references for languages.

# Cambridge English

The overall score is calculated by averaging the individual scores a candidate receives. In *Cambridge English: Key*, the score for the Reading & Writing paper is doubled to account for the double weighting of this paper.

The grades and CEFR levels are defined at specific points on the Cambridge English Scale. For example, a Cambridge English Scale score of 195 in *Cambridge English: Advanced* represents a grade B, and also indicates that the candidate is at Level C1.

### Relating scores between exams

The Cambridge English Scale represents performance across a wider range of language ability than any single exam. Each exam is mapped to a section of the scale.

Although Cambridge English exams are targeted at a specific level (*Cambridge English: First* at Level B2, for example) there is a degree of overlap between exams at adjacent levels. The new Cambridge English Scale shows where the exams overlap and how performance on one exam relates to performance on another.

The diagram overleaf shows that a candidate who scores 182 in *Cambridge English: First* will be expected to achieve a similar score in *Cambridge English: Advanced*.

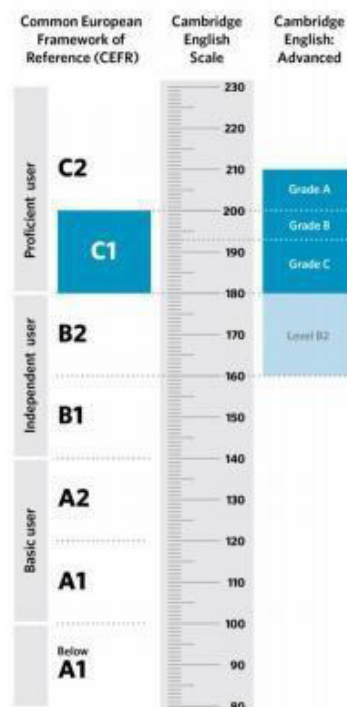
The scores reported for each exam range from:

- 82 to 150 for *Cambridge English: Key*
- 102 to 170 for *Cambridge English: Preliminary*
- 122 to 190 for *Cambridge English: First*
- 142 to 210 for *Cambridge English: Advanced*
- 162 to 230 for *Cambridge English: Proficiency*
- 102 to 170 for *Cambridge English: Business Preliminary*
- 122 to 190 for *Cambridge English: Business Vantage*
- 142 to 210 for *Cambridge English: Business Higher*

Our extensive research over many years means that we can be confident that candidates who achieve the same Cambridge English Scale score in different exams show a comparable level of ability. The alignment of our exams is an integral part of our test construction procedures as well as the rating scales we use to assess performance.

### An example of how the scale works

The example below shows the relationship between the CEFR levels, the Cambridge English Scale and the grades awarded in *Cambridge English: Advanced*.



A candidate scoring 200 to 210 will receive a grade A and a *Cambridge English: Advanced* certificate stating that they demonstrated ability at Level C2. The maximum achievable score for *Cambridge English: Advanced* is 210.

Candidates with scores from 193 to 199 will receive a grade B. Those scoring between 180 and 192 will receive a grade C. These candidates will receive a *Cambridge English: Advanced* certificate at Level C1.

Candidates who score between 160 and 179 will receive a Cambridge English certificate stating they demonstrated ability at Level B2.

Candidates scoring between 142 and 159 will not receive a certificate, but will be given a Cambridge English Scale score which will be shown on the Statement of Results.

## Anexo 11

### Cambridge English: Key Scale Scores

Depending on which university, college or organization you are applying to, you may be asked to achieve a specific score or grade, either overall or for a particular skill. For *Cambridge English: Key*, the following scores will be used to report results:

Cambridge English Scale Score	Grade	CEFR Level
140–150	Pass with Distinction	B1
133–139	Pass with Merit	A2
120–132	Pass	A2
100–119	Level A1	A1

The exam is targeted at Level A2 of the CEFR. The examination also provides reliable assessment at the level above A2 (Level B1) and the level below (Level A1).

Scores between 100 and 119 are also reported on your Statement of Results, but you will not receive the *Key English Test certificate*.

Taken from Common European Framework of references for languages.

# Anexo 12



## KEY ENGLISH TEST

**PAPER 1** Reading and Writing

Sample Paper

**Time** 1 hour 10 minutes

### INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, Centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

Read the instructions on the answer sheet.

Write your answers on the answer sheet. Use a pencil.

You must complete the answer sheet in the time allowed.

### INFORMATION FOR CANDIDATES

There are nine parts to the test.

Questions 1 – 55 carry one mark.

Question 56 carries five marks.

## Reading and Writing • Part 1

### Questions 1 – 5

Which notice (A – H) says this (1 – 5)?

For questions 1 – 5, mark the correct letter A – H on your answer sheet.

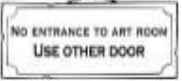
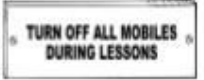
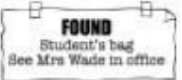
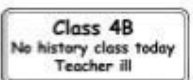

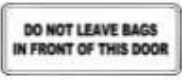
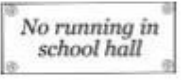
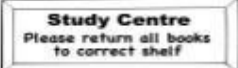
### Example:

0 You cannot use your phone.

Answer:

0	A	B	C	D	E	F	G	H
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- You should put things back in the right place.
- Go here if you have lost something.
- You must walk in this place.
- These students do not have a lesson.
- You cannot go in through here.

- A 
- B 
- C 
- D 
- E 
- F 
- G 
- H 

## Reading and Writing • Part 2

### Questions 6 – 10

Read the sentences about an internet café.  
Choose the best word (A, B or C) for each space.  
For questions 6 – 10, mark A, B or C on your answer sheet.



#### Example:

0 Last month an internet café ..... near Ivan's house.

- A opened    B began    C arrived

Answer: 0  A  B  C

6 The internet café quickly became ..... with Ivan and his friends.

- A favourite    B popular    C excellent

7 It only ..... Ivan five minutes to get to the café.

- A takes    B has    C gets

8 Ivan often ..... his friends there after school.

- A waits    B meets    C goes

9 The café has different ..... of computer games that they can play.

- A things    B ways    C kinds

10 Ivan thinks there is a lot of ..... information on the internet.

- A certain    B sure    C useful

3

Turn over ►

## Reading and Writing • Part 3

### Questions 11 – 15

Complete the five conversations.  
For questions 11 – 15, mark A, B or C on your answer sheet.

#### Example:

0



Answer: 0  A  B  C

11 Why didn't you come to the pool yesterday?

- A I didn't see them there.  
B It was a great time.  
C I was doing something else.

12 I have to go home now.

- A Have you been before?  
B It's still quite early.  
C How long was it for?

13 Whose phone is that?

- A It's not there.  
B Wasn't it?  
C I'm not sure.

14 There weren't any more tickets for the match.

- A That's a pity.  
B It isn't enough.  
C I hope so.

15 Shall we play that new computer game?

- A It's all right.  
B Yes, it is.  
C If you'd like to.

4

Questions 16 – 20

Complete the telephone conversation between two friends.  
What does Josh say to Matt?  
For questions 16 – 20, mark the correct letter A – H on your answer sheet.

Example:

Matt: Hi, Josh. It's Matt.

Josh: 0 ..... C .....

Answer: 0 

A	B	C	D	E	F	G	H
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Matt: Oh, sorry. I'm phoning about the skateboarding competition this afternoon.

Josh: 16 .....

Matt: Really? There was some information about it in our club magazine.

Josh: 17 .....

Matt: Just from 2.30 till 5 pm. They give out the prizes at 6 pm.

Josh: 18 .....

Matt: The prizes are better this time. The top prize is a skateboard.

Josh: 19 .....

Matt: You're much better than you were last year!

Josh: 20 .....

Matt: Great! See you then.

- A I'd like a new one but I don't think I'm good enough to win.
- B I didn't see it. Is the competition on all afternoon?
- C Hi. You're calling early!
- D Do the winners get CDs like last year?
- E I wasn't very good then.
- F I didn't know that was today.
- G I haven't got one of those.
- H Maybe, we'll see. Shall we meet in the park at 2.00?

Reading and Writing • Part 4

Questions 21 – 27

Read the article about a young swimmer.  
Are sentences 21 – 27 'Right' (A) or 'Wrong' (B)?  
If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C).  
For questions 21 – 27, mark A, B or C on your answer sheet.

Ana Johnson



Ana Johnson is a 13-year-old swimmer who lives in Melbourne in Australia. Her dream is to swim for Australia in the next Olympics.

She swims in both long and short races and she has already come first in many important competitions.

As well as spending many hours in the pool, Ana also makes time for studying and for friends. 'I have lots of friends who swim and we're very close. It's much easier to have friends who are swimmers because they also have to get up early to practise like me and they understand this kind of life. But I'm not so different from other people my age. In my free time I also enjoy going to the movies and parties. There are also some good things about swimming for a club. I travel a lot for competitions and I've made friends with swimmers from other Australian cities and from other parts of the world.'

Ana is becoming well known in Australia and she believes it is important to get more young people interested in swimming. 'I don't mind talking to journalists and having my photograph taken. But last year I was on TV and that was much more fun.'



Example:

0 Ana's home is in Melbourne.

A Right B Wrong C Doesn't say

Answer:

0	A	B	C
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21 Ana hopes she will become an Olympic swimmer.

A Right B Wrong C Doesn't say

22 Ana knows that she is better at short races than long ones.

A Right B Wrong C Doesn't say

23 Ana has won a lot of swimming competitions.

A Right B Wrong C Doesn't say

24 It is difficult for Ana to make friends with other people who swim.

A Right B Wrong C Doesn't say

25 Ana likes doing the same things as other teenagers.

A Right B Wrong C Doesn't say

26 Ana has met people from different countries at swimming competitions.

A Right B Wrong C Doesn't say

27 Ana prefers speaking to journalists to being on television.

A Right B Wrong C Doesn't say

## Reading and Writing • Part 5

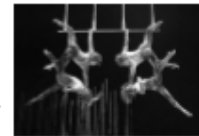
### Questions 28 – 35

Read the article about a circus.

Choose the best word (A, B or C) for each space.

For questions 28 – 35, mark A, B or C on your answer sheet.

### A famous circus



The circus, Cirque du Soleil, began (28) ..... Montreal, Canada.

It was started (29) ..... the Canadian Guy Laliberté in 1984.

When he left college, Laliberté travelled around Europe and earned

money (30) ..... music in the streets. Not long after he returned home, he started Cirque

with (31) ..... friend, Daniel Gauthier. During the 1990s, Cirque grew quickly. It now

does shows (32) ..... over the world and the number of people working for it has grown

from 73 to (33) ..... than 3,500.

The Cirque does not have any animals, but (34) ..... is music and dance and each show

tells a story. (35) ..... show, which is called Varian, is about a man who could fly. The

show starts with him falling from the sky and tells the story of how he (36) ..... to learn

to fly again.

Example:

0 A in B at C to

Answer:

0	A	B	C
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28 A from B by C of

29 A played B plays C playing

30 A their B his C its

31 A some B all C enough

32 A more B much C most

33 A this B it C there

34 A One B Each C Both

35 A need B must C has

## Reading and Writing • Part 6

### Questions 36 – 40

Read the descriptions of some words about the free time that people have.

What is the word for each one?

The first letter is already there. There is one space for each other letter in the word.

For questions 36 – 40, write the words on your answer sheet.

Example:

0 If you like reading about music and fashion, you may buy this. m \_ \_ \_ \_ \_

Answer: 0

36 People who like watching football often go to this place. s \_ \_ \_ \_ \_

37 If you enjoy taking photographs, you will need this. c \_ \_ \_ \_ \_

38 People who like swimming in the sea often go here. b \_ \_ \_ \_

39 You may play this instrument if you like music. g \_ \_ \_ \_ \_

40 If you enjoy camping, you will need to take this with you. t \_ \_ \_

## Reading and Writing • Part 7

### Questions 41 – 50

Complete the message left on the internet by a girl from Mexico City.  
Write ONE word for each space.  
For questions 41 – 50, write the words on your answer sheet.

Example:

0	is
---	----

My name (0) ..... Elisa Valdez. I'm twelve and I live in Mexico City. I (41) ..... two brothers, Emilio and Miguel. Both of (42) ..... are a few years older (43) ..... me. My sister, Maria, is (44) ..... youngest in my family and it was her tenth birthday (45) ..... week.

I love spending time (46) ..... my friends. We often (47) ..... shopping or play volleyball together. I really enjoy dancing too. I joined a dance school five years (48) ..... and I go there twice (49) ..... week to practise. I've learned a (50) ..... of interesting things about my country's music and dancing.

11

Turn over ►

## Reading and Writing • Part 8

### Questions 51 – 55

Read the invitation and the email.  
Fill in the information in Louisa's notes.  
For questions 51 – 55, write the information on your answer sheet.

Come to an ice-skating party  
on Saturday  
at  
Park Ice Rink  
Starts at 1.30 p.m.  
You won't need any money  
but bring a warm sweater.  
Let me know if you can come  
by Thursday.  
Sara

From:	Carla
To:	Louisa

Shall we go to Sara's ice-skating party together?  
My dad will take us in the car but we'll need to come back by bus. We'll drive to yours and get you at 12.30. Ring me this afternoon on my mobile (07816 212185) or after 6 p.m. at home (366387) to let me know.

### Louisa's Notes Ice-skating party

Person having party:

Sara

Day:

51

Time:

52  p.m.

Take:

53

Travel there by:

54

Carla's evening phone number:

55

12

### Reading and Writing • Part 9

#### Question 56

Read the email from your English friend, Alex.



<b>From:</b>	Alex
<b>To:</b>	

It's great you can come to my house this evening to watch a DVD. What time can you come? Which DVD do you want to watch? What would you like to eat?

Write an email to Alex and answer the questions.  
Write 25 – 35 words.  
Write the email on your answer sheet.

**Do not write your answer here.**

**You must write your answer for Part 9  
on your Answer Sheet.**

																																					
[Grid for Candidate Name and Centre No.]																																					
Candidate Name <small>It will always print in ALL CAPITALS and include the Candidate No. (not in pencil)</small>	Centre No.																																				
Candidate Signature	Candidate No. <table border="1"><tr><td>8</td><td>8</td><td>8</td><td>8</td></tr><tr><td>7</td><td>7</td><td>7</td><td>7</td></tr><tr><td>6</td><td>6</td><td>6</td><td>6</td></tr><tr><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td></tr><tr><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr></table>	8	8	8	8	7	7	7	7	6	6	6	6	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	0	0	0	0
8	8	8	8																																		
7	7	7	7																																		
6	6	6	6																																		
5	5	5	5																																		
4	4	4	4																																		
3	3	3	3																																		
2	2	2	2																																		
1	1	1	1																																		
0	0	0	0																																		
Examination Title	Examination Details																																				
Centre																																					
Supervisor <small>Fill this section in ABSENT or the WITHDRAWN status here.</small>																																					
<b>KET Paper 1 Reading and Writing Candidate Answer Sheet</b>																																					
<b>Instructions</b> Use a PENCIL (B or HB). Rub out any answer you want to change with an eraser. For Parts 1, 2, 3, 4 and 5: Mark ONE letter for each question. For example, if you think C is the right answer to the question, mark your answer sheet like this:																																					
<table border="1"><tr><td>0</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td></tr></table> 		0	A	B	C																																
0	A	B	C																																		
<b>Part 1</b>	<b>Part 2</b>	<b>Part 3</b>																																			
1 ABCDEFGH	6 ABC	11 ABC	16 ABCDEFGH																																		
2 ABCDEFGH	7 ABC	12 ABC	17 ABCDEFGH																																		
3 ABCDEFGH	8 ABC	13 ABC	18 ABCDEFGH																																		
4 ABCDEFGH	9 ABC	14 ABC	19 ABCDEFGH																																		
5 ABCDEFGH	10 ABC	15 ABC	20 ABCDEFGH																																		
<b>Part 4</b>	<b>Part 5</b>																																				
21 ABC	28 ABC																																				
22 ABC	29 ABC																																				
23 ABC	30 ABC																																				
24 ABC	31 ABC																																				
25 ABC	32 ABC																																				
26 ABC	33 ABC																																				
27 ABC	34 ABC																																				
	35 ABC																																				
<b>Turn over for Parts 6 - 9</b> →																																					
<small>KET RW</small>		<small>DP48/236</small>																																			

For Parts 6, 7 and 8:

Write your answers in the spaces next to the numbers (36 to 55) like this:

0 example 

Part 6	Do not write here
36	1 36 0
37	1 37 0
38	1 38 0
39	1 39 0
40	1 40 0

Part 7	Do not write here
41	1 41 0
42	1 42 0
43	1 43 0
44	1 44 0
45	1 45 0
46	1 46 0
47	1 47 0
48	1 48 0
49	1 49 0
50	1 50 0

Part 8	Do not write here
51	1 51 0
52	1 52 0
53	1 53 0
54	1 54 0
55	1 55 0

Part 9 (Question 56): Write your answer below.


Do not write below (Examiner use only)

0 1 2 3 4 5

KEY ENGLISH TEST

Listening

0085/02

SAMPLE TEST 1

Time Approximately 30 minutes (including 8 minutes' transfer time)

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.

Listen to the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

While you are listening, write your answers on the question paper.

You will have 8 minutes at the end of the test to copy your answers onto the separate answer sheet. Use a pencil.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

There are five parts to the test.

Each question carries one mark.

You will hear each piece twice.

For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers.

3 What will the weather be like?

A  B  C

4 How far is the nearest supermarket?

A  B  C

5 Which table does Sally like?

A  B  C

Turn over

2 Part 1

Questions 1-6  
You will hear five short conversations.  
You will hear each conversation twice.  
There is one question for each conversation.  
For questions 1-5, put a tick (✓) under the right answer.  
Example:

0 How many people were at the meeting?

A  B  C

1 Where is the woman going to go on holiday this year?

A  B  C

2 What time was the man's appointment?

A  B  C

4

Part 2

Questions 6-10

Listen to Tom talking to a friend about a sports afternoon.  
What sport did each person do?

For questions 6-10, write a letter (A-H) next to each person.  
You will hear the conversation twice.

Example:

0 Tom  D

People

6 Sam

7 Jane

8 Paul

9 Susan

10 Anne

Sports

A basketball

B football

C golf

D horse-riding

E skiing

F table-tennis

G tennis

H volleyball

5

Part 3

Questions 11-15

Listen to Jenny talking to Mark about buying a computer game.

For questions 11-15, tick (✓) A, B or C.  
You will hear the conversation twice.

Example:

0 The name of the computer game is  
A City 2010   
B City 2001   
C City 2100

11 The game is not good for people under  
A eight   
B ten   
C twelve

12 Black's PC shop is in  
A Cambridge   
B London   
C Peterstown

13 The address of the shop is  
A 29 Hunter Road   
B 29 Walker Street   
C 29 Marsden Street

14 The last day you can get a free game is  
A Monday   
B Thursday   
C Friday

15 The computer game cost  
A £26   
B £30   
C £48

[Turn over

6  
Part 4

**Questions 16-20**

You will hear a man asking for information about a train.

Listen and complete questions 16-20.  
You will hear the conversation twice.

---

TRAIN	
To:	Newcastle
Day of journey:	16 <input style="width: 100px;" type="text"/>
Train leaves at:	17 <input style="width: 100px;" type="text"/>
Return ticket costs:	18 £ <input style="width: 100px;" type="text"/>
Food on train:	19 Drinks and <input style="width: 100px;" type="text"/>
Address of Travel Agency:	20 22 <input style="width: 100px;" type="text"/> Street

KET Handbook 2014 - Listening Sample Test 1

7  
Part 5

**Questions 21-25**

You will hear some information about a museum.

Listen and complete questions 21-25.  
You will hear the information twice.

---

Manor House Museum	
<b>YOU CAN SEE:</b>	
<b>Downstairs:</b>	
Entrance Hall:	old photos
Ford Room:	21 <input style="width: 100px;" type="text"/> pictures of Italian <input style="width: 100px;" type="text"/>
<b>Upstairs:</b>	
Left:	22 <input style="width: 100px;" type="text"/> more than 150 <input style="width: 100px;" type="text"/>
Right:	23 <input style="width: 100px;" type="text"/> from films and TV
Price of guide book:	24 £ <input style="width: 100px;" type="text"/>
Museum closes at:	25 <input style="width: 100px;" type="text"/>

**You now have 8 minutes to write your answers on the answer sheet.**

KET Handbook 2014 - Listening Sample Test 1

Figura N° xx



# Anexo 13



KEY ENGLISH TEST

Reading and Writing

SAMPLE TEST 1

0085/01

Time 1 hour 10 minutes

### INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

Read the instructions on the answer sheet.

Write your answers on the answer sheet. Use a pencil.

You must complete the answer sheet within the time limit.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

### INFORMATION FOR CANDIDATES

#### READING

Questions 1 – 55 carry one mark.

#### WRITING

Question 56 carries five marks.

© UCLES 2015

500/2416/4

Cambridge English Entry Level Certificate in ESOL International (Entry 2)

2  
Part 1

Questions 1-5  
Which notice (A-H) says this (1-5)?  
For questions 1-5, mark the correct letter A-H on your answer sheet.

Example:  
0 You can eat here in the mornings. Answer:  A  B  C  D  E  F  G  H

1 You should not swim here. **A DANGEROUS CROSSROADS**

2 You must not drive fast here. **B SWIMMING POOL OPEN FOR BOOKINGS Adults: £2.00 Children: £1.00**

3 You can play football here after lessons. **C HALF PRICE FOOTBALL TICKETS - SALE MUST END THIS AFTERNOON**

4 It is cheaper to buy things today than tomorrow. **D POLICE CARS ONLY**

5 You can drive here next week. **E DANGER! DO NOT GO IN TO THIS MOUNTAIN**

**F BREAKFAST SERVED 7.00 - 10.00**

**G ROAD CLOSED UNTIL WEEKEND**

**H SCHOOL SPORTS CLUB NOW OPEN IN THE EVENINGS!**

8171/1006/01/004 / English for Entry 2 / 1

3  
Part 2

Questions 6-10  
Read the sentences about going camping.  
Choose the best word (A, B or C) for each space.

For questions 6-10, mark A, B or C on your answer sheet.

Example:  
0 Adam and Martin ..... school last week.  
A studied B went C finished Answer:  A  B  C

6 They ..... to go camping for their holiday.  
A decided B thought C felt

7 They wanted to ..... somewhere near the sea.  
A stand B put C stay

8 It ..... three hours to drive to the campsite.  
A had B took C got

9 They put their tent in a ..... of the field.  
A centre B corner C back

10 They ..... some postcards to their friends.  
A bought B chose C sent

8171/1006/01/004 / English for Entry 2 / 1

Turn Over



## Part 4

## Questions 21-27

Read the article about a young man and woman who lost a ring.

Are sentences 21-27 'Right' (A) or 'Wrong' (B)?

If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C).

For questions 21-27, mark A, B or C on your answer sheet.

## THE RING AND THE FISH



Thomas and Inger, who live in Sweden, are the happiest couple in the world. Two years ago, they were on a boat a few kilometres from the beach. Thomas asked Inger to marry him and he gave her a gold ring. He wanted to put the ring on Inger's finger, but he dropped it and it fell into the sea. They were sure the ring was lost for ever.

That is, until last week, when Mr Carlsson visited them. He has a fish shop and he found the ring in a large fish which he was cutting up for one of his customers. The fish thought the ring was something to eat! Mr Carlsson knew that the ring belonged to Thomas and Inger because inside the ring there were some words. They were, 'To Inger, All my love, Thomas'. And so Mr Carlsson gave the ring back to them.

Inger now has two rings. When they lost the first one, Thomas bought Inger another one. But they think the one the fish ate is the best one.

## Example:

0 Thomas and Inger's home is in Sweden.

A Right      B Wrong      C Doesn't say

Answer: 0  A  B  C

21 Thomas asked Inger to marry him when they were on a boat.

A Right      B Wrong      C Doesn't say

22 Thomas put the gold ring on Inger's finger.

A Right      B Wrong      C Doesn't say

23 They returned from their boat trip without the ring.

A Right      B Wrong      C Doesn't say

24 Mr Carlsson often visited Thomas and Inger.

A Right      B Wrong      C Doesn't say

25 Mr Carlsson caught the fish.

A Right      B Wrong      C Doesn't say

26 Mr Carlsson found the ring when he ate the fish.

A Right      B Wrong      C Doesn't say

27 Thomas and Inger prefer the first ring.

A Right      B Wrong      C Doesn't say

## Part 5

## Questions 28-35

Read the article about a woman called Jahan Begum.  
Choose the best word (A, B or C) for each space.

For questions 28-35, mark A, B or C on your answer sheet.

## Jahan Begum



Jahan Begum (0) ..... born on a farm in the hills. She lived there with her family (28) ..... thirteen years. The family grew their own food and (29) ..... animals. But then one year it didn't rain so they decided to move to (30) ..... country.

The journey (31) ..... the mountains was long and difficult. (32) ..... first home in the new country was a tent. Then Jahan's brothers made a house with wood and stones so the family had somewhere better to live.

Now, (33) ..... day Jahan makes things like hats and socks out of wool. She sells (34) ..... in the market to get money for food. She is happy with her home and her work, but she (35) ..... hopes to return to her farm in the hills one day.

Example:

0 A is B was C there Answer: 0  A  B  C

28 A for B after C since

29 A keep B keeping C kept

30 A any B another C that

31 A against B through C at

32 A Their B its C His

33 A some B each C this

34 A they B it C them

35 A yet B ever C still

## Questions 36-40

Read the descriptions of some jobs.  
What is the word for each one?

The first letter is already there. There is one space for each other letter in the word.

For questions 36-40, write the words on your answer sheet.

Example:

0 I help people to learn things.

t \_ \_ \_ \_ \_

Answer: 0 teacher

36 I show customers the menu and bring them their food.

w \_ \_ \_ \_ \_

37 People come to my shop to buy medicine.

c \_ \_ \_ \_ \_

38 I will repair your car for you.

m \_ \_ \_ \_ \_

39 If you want to change the colour of your room, I will do it for you.

p \_ \_ \_ \_ \_

40 I help my boss by answering the phone, making appointments and writing letters.

s \_ \_ \_ \_ \_

## Questions 41-50

Complete this postcard.  
Write ONE word for each space.

For questions 41-50, write the words on your answer sheet.

Example:

0 On

Dear Jane,

I'm sitting (0) ..... the beach at the moment. Soon, I'm (41) ..... to have a swim.  
I arrived here three days (42) ..... with my family. We (43) ..... be on holiday  
together here for two weeks. It (44) ..... a beautiful place. The beach is very near  
(45) ..... hotel. The sea isn't cold and (46) ..... are many interesting places to  
visit. Yesterday we walked (47) ..... a village in the mountains. I took lots  
(48) ..... photographs. It's (49) ..... pity that you didn't come (50) ..... us.

Love

Peter

## Part 8

## Questions 51-55

Read these two notes about school books.  
Fill in the information on the Bookshop Order Form.

For questions 51-55, write the information on your answer sheet.

<b>Books you'll need this year:</b>		14 Park Road Ilford 11 February
<b>Europe, 1815 - 1875</b> by T Hudson	£7.99 each	Jack,  I'll give you £4 for your old school geography book. When you're at the bookshop tomorrow, can you order the history book I need?
<b>Geography of India</b> by Grant Robinson		
<b>Order from:</b>		Thanks, Jenny Doyle
<b>Queen's Bookshop</b> 22 Green Street Barking		

<b>QUEEN'S BOOKSHOP ORDER FORM</b>	
Customer:	Jenny Doyle
Address:	51 <input type="text"/>
Name of book:	52 <input type="text"/>
Writer:	53 <input type="text"/>
Price:	54 <input type="text"/>
Date of order:	55 <input type="text"/>

## Part 9

## Question 56

You now live in a new house. Write a note to a friend about the house.

Say:

- where your house is
- which room you like best and why.

Write 25-35 words.  
Write the note on your answer sheet.

**KEY ENGLISH TEST**

Listening

**0085/01**

**SAMPLE TEST 1**

**Time** Approximately 30 minutes (including 8 minutes' transfer time)

**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

Do not open this question paper until you are told to do so.

**Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.**

Listen to the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

While you are listening, write your answers on the question paper.

You will have 8 minutes at the end of the test to copy your answers onto the separate answer sheet. Use a pencil.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

**INFORMATION FOR CANDIDATES**


There are five parts to the test.

Each question carries one mark.

You will hear each piece twice.


For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers.

**3** What are the weather like this weekend?




A  B  C

**4** Where are they going to meet?



A  B  C

**5** What will be in the car?



A  B  C

Turn over ▶

**Questions 1 - 3**

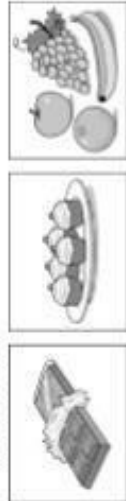
You will hear five short conversations. You will hear each conversation twice. There is one question for each conversation. For questions 1 - 3, put a tick (✓) under the right answer.

**Example:**

**0** How many people were at the meeting?


3	13	30
A <input type="checkbox"/>	B <input type="checkbox"/>	C <input checked="" type="checkbox"/>

**1** What's Jeff's favourite food?



A  B  C

**2** What time will Dany arrive back?



A  B  C

Questions 16 – 20

Part 4

You will hear a man telephoning the Tourist Information Centre in Windfield.

Listen and complete questions 16 – 20.  
You will hear the conversation twice.

**Trip to Windfield**

Name of hotel to stay:	Mill Hotel
Address:	16 24 _____ Road
Cost of single room:	17 £ _____
Telephone number of hotel:	18 _____
Places to visit:	19 Museum and _____
Museum closed on:	20 _____

6

Questions 21 – 25

Part 5

You will hear some information about a food market.

Listen and complete questions 21 – 25.  
You will hear the information twice.

**ELWOOD FOOD MARKET**

What I sell:	vegetables
	21 and _____
What I sell:	22 coffee and _____
Has breakfast in the café next:	23 _____
What I:	
Price of pizza each:	24 _____
Children's playroom next to the:	25 _____

You now have 8 minutes to write your answers on the answer sheet.

7



Questions 6 – 10

Part 2

Listen to Sam talking to Jimmy about his birthday presents. Which present did each person give him?

For questions 6 – 10, write a letter A – H next to each person. You will hear the conversation twice.

Example:

6 Jimmy  C

People

- 6 present
- 7 brother
- 8 sister
- 9 aunt
- 10 cousin

Presents

- A belt
- B book
- C CD
- D chocolate
- E computer game
- F football
- G money
- H sweater

Questions 11 – 15

Part 3

Listen to James talking to a friend about a new music club.

For questions 11 – 15, tick (✓) A, B or C. You will hear the conversation twice.

Example:

6 The club is next to the  A cinema.  B university.  C park.

11 The club opened  A yesterday.  B a week ago.  C a month ago.

12 What did James like about the club?  A the good dancers  B the fast music  C the friendly people

13 At the club, you must not wear  A t-shirts.  B jeans.  C sports shoes.

14 Yesterday, James's ticket was  A £5.  B £7.50.  C £10.

15 The club stays open until  A 12.00.  B 2 a.m.  C 5 a.m.

# SPEAKING

**Part 2 3–4 minutes (Prompt card activity)**

Prompt cards are used to stimulate questions and answers of a non-personal kind. The interlocutor reads out instructions and gives a question card to one candidate and an answer card to the other. After the candidates have asked and answered questions, they change roles, as in the example below.

**Example**

The interlocutor reads out these instructions and gives a question card to Candidate B and an answer card to Candidate A.

Candidate A, here is some information about a museum.  
Candidate B, you don't know anything about the museum,  
so ask A some questions about it. Now B, ask A your questions  
about the museum and A, you answer them.

Candidate A - your answers.

Candidate B - your questions.

**SANDON AIR MUSEUM**



More than 70 aeroplanes to look at  
**OPEN DAILY 10 am – 6 pm**  
Shop with books and postcards  
Large free car park.

Tickets: Adults £5.00  
Students £3.00

**MUSEUM**

- what / see?
- open / weekends?
- student ticket? £?
- car park?
- buy / postcard?

There is a variety of acceptable questions which may be produced using this material. For example:

- What can I see at the museum?
- Is it open at the weekend?
- How much is a student ticket?
- Is there a car park?
- Can I buy a postcard there?


The examiner will stop the interaction after 4 or 5 questions have been asked and answered. A different set of prompt cards is then given out, so that Candidate A has the opportunity to ask questions and Candidate B to answer them. In this example, the questions are about a bookshop.

Candidate B, here is some information about a bookshop.  
Candidate A, you don't know anything about the bookshop,  
so ask B some questions about it. Now A, ask B your questions  
about the bookshop and B, you answer them.

Candidate B - your answers.

Candidate A - your questions.

**WORLD BOOKS**  
212 Main Street



**Largest bookshop in the country**

*Get your travel books here*

Monday – Saturday 10.00 am – 6.00 pm  
Sunday 12.30 pm – 5.00 pm

Tel: 724 399

**BOOKSHOP**

- address ?
- big / small ?
- closed / Sundays ?
- sell travel books ?
- telephone number ?