

Modelo de capacitación docente basado en el aprendizaje experiencial para fortalecer competencias en la enseñanza del idioma Inglés

Luz A. Cevallos Columbus¹; Alfredo Alegría Alegría²

¹Universidad Nacional de Piura – Facultad de Ciencias Sociales y Educación, E-mail: quepe_05@hotmail.com, Telf. 969758574

²Universidad Privada del Norte, Telf.: 282354, E-mail: aaa@upnorte.edu.pe

RESUMEN

El propósito de este trabajo de investigación fue proponer un modelo de capacitación docente basado en el enfoque de *aprendizaje experiencial* de Kolb para fortalecer competencias metodológicas de la enseñanza del idioma inglés. El modelo fue aplicado- como estudio piloto- a un grupo de 10 profesores participantes del programa de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (PCPM), de la Universidad Nacional de Piura- Perú, analizando su utilidad como herramienta educativa. El programa tuvo un carácter semi presencial y se utilizó el "Task-based learning" (aprendizaje centrado en la tarea) junto con los principios del modelo de aprendizaje experiencial. Luego de una entrevista previa a los docentes para conocer su realidad socioeducativa, se realizó una evaluación de entrada para determinar el manejo específico de las competencias metodológicas de la enseñanza del idioma inglés. Se programaron sesiones de refuerzo en las que se integraron las cuatro competencias: "Listening, writing, Speaking, Reading". Se utilizó casos problemas de la realidad, enfatizándose la experiencia vivida como aspecto significativo del proceso del trabajo. El calificativo promedio final obtenida por el grupo en su manejo de las cuatro competencias fue de 15.7, que representó un incremento del 24 % en comparación con los resultados de entrada que fue de 10.9. Esta mejora sustancial sugiere que hay una relación significativa entre la acción del método experiencial del modelo y el desarrollo de las cuatro competencias metodológicas del aprendizaje del idioma inglés.

Palabras clave: aprendizaje y enseñanza del Inglés, aprendizaje experiencial, teoría de Kolb, Competencias metodológicas en la enseñanza del Inglés.

ABSTRACT

This report has had the main purpose of making a proposal for teachers training model based on Kolb experiential learning approach to strengthen the teachers' methodological competences. The usefulness of the model was analyzed by this pilot study in order to be applied to a group of ten teachers enrolled into the "Programa de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (PCPM)" of the Universidad Nacional de Piura- Perú". The program had a semi-presencial form and used the Task-based learning and the Kolb's experiential learning principles. The teachers were previously interviewed in order to know their social educational reality. An input test was applied to them to determinate how well they manage the methodological competences in the English teaching related to the above skills. The program consisted of reinforce sessions where it was integrated the skills of "Listening, writing, Speaking , Reading" and a session to monitor each one of these skills. Finally, an output test was also applied. Problem cases of the reality itself by focusing on teachers' lively experience were a significant aspect of the research. According to the results, teachers reached an average grade- in the four competences- of 15.7, that an increase of 24% with respect to the input test. Such increase suggests that there is a significant relationship between the action of the experiential method that underlies in the model and the developing of the analyzed methodological competences on each one of the English language skills promoted by the proposed training model.

Keywords: English Learning and Teaching, Experiential Learning, Kolb theory, Methodological competences in English teaching.

I. INTRODUCCIÓN

La ubicación de la enseñanza del idioma inglés a nivel secundario dentro del diseño curricular, ha sido y ha venido siendo una preocupación en la política educativa nacional elaborándose propuestas metodológicas diversas a lo largo del tiempo. Al respecto, el PLAN HUASCARAN (2001) y el PRONAFCAP (2007) consideraron estrategias para la capacitación magisterial de docentes de idioma inglés. Sin embargo, la experiencia de la autora de este informe en su calidad de capacitadora en el PCPM en la Universidad Nacional de Piura le permitió observar que aún persisten carencias, demostradas por docentes de colegios públicos, en el manejo de las competencias metodológicas de la enseñanza del inglés en las cuatro habilidades del idioma. Asimismo, problemas observados en cuanto a la falta de adecuación al contexto en que se desenvuelven los profesores. Por otro lado, en la aplicación de los programas no se desarrolló con la organización y efectividad que se hubiese deseado, produciendo en los docentes capacitados una sensación de incongruencia en las acciones tomadas por el estado. Un factor que contribuye a este problema es la inexistencia de la especialidad del idioma inglés en la UNP, como consecuencia, una menor calidad en el aprendizaje del idioma.

Hasta el momento, los programas de capacitación magisterial en el idioma inglés de la UNP no se han realizado en función de un modelo educativo pertinente adecuado a la realidad de la zona y de los docentes. Es decir, un modelo que considere al docente como centro del proceso de capacitación desarrollando las acciones de modo significativo considerando su entorno social y físico así como sus propias experiencias. De allí la necesidad de presentar una alternativa educacional que llene este vacío.

Considerando que la experiencia, según Dilthey, es la fuente del conocimiento (Ortega y Gasset, 1955), diversas teorías han tratado de fundamentar esta afirmación desde varias perspectivas. Desde el punto de vista psicológico es interesante mencionar el modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner (Shonkoff y Phillips, 1979), que remarca el carácter sistémico de la experiencia y desarrollo del individuo para quien la experiencia es el hecho de percepción que van de acorde con el ambiente que le es propio. Adecuando este enfoque al proceso de aprendizaje se hace evidente que este necesita para ser realmente concreto y útil de estar contextualizado en el sistema y los procesos culturales del individuo que aprende; en otras palabras se hace necesario el aprendizaje experiencial.

El "Aprendizaje Experiencial" fue previsto en las primeras décadas del siglo pasado por John Dewey (1988: 22). Afirma que el aprendizaje es activo y genera cambios en la persona y en su entorno. Utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuye a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad. Es decir, la experiencia es el fundamento de toda auténtica educación.

Una situación educativa es el resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende. El aprendizaje es un fenómeno situado, contextualizado. Es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura. El conocimiento se abstrae de situaciones en que se aprende y a partir de ellos, se emplea. La cognición situada propone una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas. (Brown, Collins y Dugui, 1989). Asimismo, Derry, Levin y Shauble, citado por Díaz-Barriga (2003: 3), sostienen que la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en la que participa el estudiante, así como el tipo y el nivel social que éstas promueven. Díaz-Barriga (2003: 3) cita también a Hendrick quien propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender a involucrarse en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

Un modelo de enseñanza situada, resaltaré la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismo de ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promueven un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Díaz-Barriga y Hernández (2002), las definen como procedimientos que el profesor o agente de enseñanza usa de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos. Las estrategias de aprendizaje experiencial y situado que presentan son:

Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos; análisis de casos (*Case method*); método de proyectos; prácticas situadas o aprendizaje *in situ*, en escenarios reales; aprendizaje en el servicio (*Service learning*); trabajos en equipos colaborativos; ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas; aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación. (NTICs). A través de ellas se espera que el alumno desarrolle habilidades y destrezas que solo la práctica puede generar y a su vez generar interés en el aprendizaje y la solución de problemas auténticos. El aprendizaje apuesta por una visión constructivista centrada en el alumno que permita aprendizajes significativos. El aprendizaje experiencial debe implicar relacionar cíclicamente el "hacer" y el "pensar". Esta metodología responde a lo que se conoce como el modelo de "Experiential Learning theory", de Kolb (Gibbs, 2001: 4).

En cuanto al profesor, para que logre el nivel de "facilitador en proceso", tiene que adherirse a un programa de capacitación en el manejo de metodología didáctica- Aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en casos, simulaciones (actividades), exploración de campo- entre otras para que adquiera la competencia en el diseño, elaboración y manejo de estas metodologías (Díaz-Barriga, 2006: 125).

Una metodología trascendente es el aprendizaje basado en problemas (ABP) centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, debiendo el estudiante solucionar problemas y casos auténticos y complejos. Este enfoque, centrado en el alumno permite una enseñanza individualizada respetando la diversidad y los talentos e intereses personales que se refuerzan a través de aprendizaje cooperativo. Esto hace posible articular teorías, crear hipótesis y discutir de forma crítica las ideas de otros; los alumnos alcanzan un nivel mucho más profundo en la comprensión de los problemas ofrece un contexto más real para el aprendizaje e involucra a los alumnos en tareas reales, a través de las estrategias de aprendizaje auto-dirigidas que se utilizan en el ABP pueden servir para estimular el aprendizaje permanente (Díaz- Barriga 2003: 8)

Estas conceptualizaciones teóricas y metodológicas no son manejadas por los docentes de secundaria inscritos en el PCPM de la UNP. Por lo general, desconocen el uso apropiado de las herramientas metodológicas para la enseñanza del idioma en las cuatro habilidades ya mencionadas. Se produce así un desfase entre la realidad de la capacitación brindada y los principios teóricos enunciados en los programas. La falta de un modelo educativo cuya implementación proporcione un contexto didáctico a estos profesores se torna imprescindible,

En función a esta problemática y considerando los principios teóricos explicados previamente, en el presente trabajo, se plantea una alternativa de solución: el diseño de una propuesta de Modelo de Capacitación Educativa en la Enseñanza del Idioma Inglés, basada en principios de Aprendizaje Experiencial dirigido al dominio y fortalecimiento de las competencias metodológicas de docentes que enseñan el idioma inglés en tanto considere a los docentes como agentes que actúan en forma creativa y viable en escenarios reales disponibles en el entorno en función a una sistematización organizacional y didáctica adecuada a los fines nacionales perseguidos por el PCPM. La propuesta toma en cuenta tres dimensiones:

- a) Una superestructura que defina la filosofía y los fundamentos del Modelo Educativo sobre la base del Aprendizaje Experiencial según los aspectos sociológicos, políticos, pedagógicos, y socioculturales que se oriente al dominio y fortalecimiento de las competencias metodológicas para la enseñanza del idioma inglés.
- b) Una estructura flexible y organizada en base a los objetivos del Programa de Capacitación que ofrece el Ministerio de Educación que oriente el desarrollo metodológico de los docentes del PCPM de la UNP.
- c) Una infraestructura fundamentada por las condiciones y recursos disponibles y de la comunidad procurando una coordinación pertinente y oportuna entre ambos.

El modelo de capacitación basado en el aprendizaje experiencial para fortalecer competencias metodológicas de la enseñanza del idioma inglés Listening, writing, Speaking, Reading (hablar, escribir, leer y escuchar) fue aplicado a un grupo de 10 profesores participantes del programa de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (PCPM), de la Universidad Nacional de Piura- Perú.

II. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1 OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio estuvo constituido por 10 docentes que participaron en el programa de Capacitación y Perfeccionamiento Magisterial (PCPM) de la UNP analizándose la evolución del desempeño del potencial metodológico de acuerdo a la aplicación del modelo de capacitación propuesto.

El proceso se desarrolló en dos tipos de entornos: a) *In situ*, en las aulas de los colegios donde laboran los profesores y b) en las aulas de la Universidad Nacional de Piura dónde se llevó a cabo el proceso experimental.

Se trabajo con una población de diez (10) docentes de la asignatura de Inglés, matriculados en el II- semestre del 2010. La mitad de los participante (5) son de la ciudad de Piura, dos de ellos (2) trabajan en Talara (La Brea-Negritos), otros dos docentes (2) laboran en Sullana y el último (1) en un asentamiento humano. Los docentes no se encuentran especializados en el área de Inglés sino que esta asignatura les ha sido asignada en sus centros de trabajo.

2.2 MEDIOS. A continuación se detalla cada uno de los medios utilizados:

- Encuesta en los distritos del departamento de Piura: Tambogrande: CEN Andrés Razúri (15018) y CEN San Lorenzo ; Las Lomas: Instituto Nacional Agropecuario; La Unión: CEN Los Libertadores de América; La Arena: Centro Educativo La Arena; Castilla: Colegio Parroquial Niño Jesús de Praga; Piura: CEN San José y CEN Fátima.

La encuesta con un formato de cuestionario de once preguntas de alternativa multiple -tuvo un propósito de presentar un panorama general de opinión de cada docente acerca de los siguientes aspectos:

La acción pertinente del estado en la capacitación docente; el contexto educativo donde laboran los profesores; la eficiencia, efectividad y servicio del programa.

- *Diagnóstico Académico de las competencias metodológicas previas a la aplicación piloto del modelo* utilizando un instrumento de registro basado en criterios personales debido a su experiencia como capacitadora en el Programa Nacional de Formación y Capacitación de Profesores (2007-2009). Criterios generales considerados para este diagnostico han sido: Desempeño docente actual, manejo de estrategias metodológicas en el aula, (de la discusión se comenta cada uno de los resultados de los instrumentos), manejo del inglés como elemento socializador, actitud del docente frente a la situación problemática de la asignatura., nivel de análisis ante la problemática presentada.
- *Prueba de ejecución* (que funciona como evaluación de entrada y salida) , diseñada por la autora para conocer el nivel Inicial y replantear la propuesta, elaborada por la autora en función a los criterios dados por el Ministerio para la capacitación docente en el idioma inglés, así como su contextualización a la realidad de los sujetos implicados en el trabajo.
- *Registro Anecdótico* que sirvió para anotar situaciones generales (grupo) y particulares (individual) en relación al dominio y fortalecimiento de las competencias Metodológicas. Asimismo fue el instrumento que se baso la autora para definir las habilidades cognitivas de los profesores siguiendo un análisis estructurado.
- *Ficha de observación de fortalecimiento de las competencias metodológicas* basada en cuatro criterios de evaluación para cada una de las competencias de Listening, Speaking, Reading y Writing.
- Guía temática de la exposición de la presentación del programa a los profesores participantes. Las preguntas que se realizadas en esta conversación grupal previa a la

evaluación de entrada se refirieron a los siguientes temas: Las experiencias iniciales de los profesores capacitados del área de Inglés, el dominio de carácter Teórico de metodologías educativas y conocimiento acerca del aprendizaje experiencial, las necesidades y expectativas de la formación pedagógica de los participantes

2.3 MÉTODOS Y TÉCNICAS

Elaboración del Modelo de capacitación docente

El modelo de capacitación se elaboró teniendo en cuenta principios del aprendizaje y cognición situada así como del aprendizaje experiencial ("*learning by doing*", aprender haciendo) propuesto por Kolb (Gibbs 1999) Asimismo, el proceso se basó en el sistema de Task-based learning (aprendizaje centrado en la tarea) y técnicas de análisis estructurado como la activación de las capacidades de reflexión y análisis.

Se programó un Pre- test - una ficha de observación diagnóstica- que fue estructurado en base a cuatro criterios metodológicos generales (Fig. 1): **1)** desempeño docente actual, **2)** manejo de estrategias metodológicas en el aula, **3)** manejo del inglés como elemento socializador, **4)** actitud del docente frente a la situación problemática de la asignatura y el nivel de análisis ante la problemática presentada.

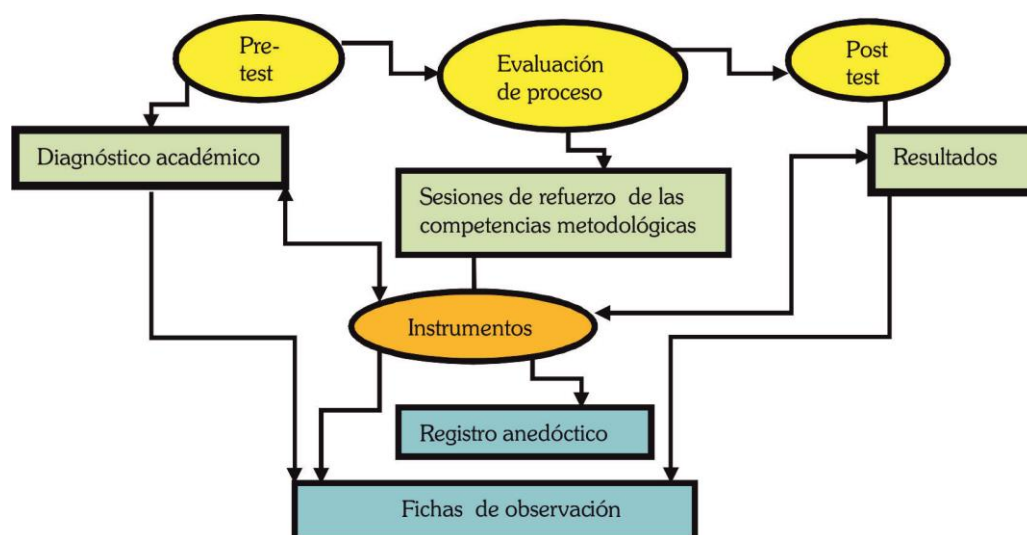


Fig.1. Procesos de evaluación del trabajo con instrumentos de evaluación.

Para reajustar o reforzar las cuatro competencias del idioma Inglés: Speaking (hablar), Listening (escuchar), writing (escribir) y Reading (leer), se planificaron cuatro sesiones de trabajo mensual con los profesores durante cuatro meses siguiendo un cronograma de trabajo establecido por el programa de PCPM. Las sesiones se programaron en dos modalidades: presenciales y a distancia. Asimismo, dentro de estas modalidades, se planificaron sesiones "in situ", es decir, dentro de las aulas de los colegios previa coordinación con los profesores participantes (de acuerdo a sus horarios de clase). Para las sesiones de refuerzo se seleccionaron técnicas y estrategias experienciales para cada una de las cuatro competencias del inglés; además se les pidió a los profesores materiales de trabajo que funcionarían como diario y cuaderno de campo (Anexo, figura N° 2)

Para la evaluación de cada una de las competencias del idioma Inglés: Speaking, Listening, writing y Reading se diseñaron fichas de observación (Anexo, tablas b, c, d, e) que consignaron ítems sobre: el desempeño de los profesores en relación con la motivación de los estudiantes, la selección, adecuación, creatividad, elaboración y aplicación pertinente de técnicas, estrategias, actividades, tareas, material didáctico y de procesos metodológicos sobre aprendizaje experiencial. Estos criterios

estuvieron basados en una escala numérica con un puntaje cuantitativo y a la vez cualitativo del proceso de reforzamiento. En estas fichas están considerados los procesos metodológicos presentes en la Rueda de Kolby de acuerdo a los contenidos de cada una de las unidades del silabo. Además se elaboro dos registros anecdóticos: una para anotar las diferentes actividades del trabajo realizado y otro para registrar el desempeño académico de los profesores durante cada sesión de reforzamiento. En cuanto a la evaluación final, se elaboro también un post test siguiendo los mismos criterios del pre-test(Anexo, Tabla a).

Aplicación del Modelo

Reunión Preliminar de información, Motivación y Coordinación. Este proceso tomo las características de un Focus group. A los profesores se les explico la metodología del aprendizaje experiencial a seguir y la organización de las actividades.

Para el Diagnostico Académico, se les aplico un **Pre- test**(Anexo, Tabla a) que se realizo a través de un proceso de observación sistemática y con aplicación de estrategias y técnicas experienciales. La evaluación se inició con la técnica de brainstorm acerca de las experiencias pedagógicas que poseían los profesores y su respectiva metodología que utilizaban para enseñar las habilidades propias del idioma como: Speaking, Listening, writing y Reading. Luego, se les formuló preguntas dirigidas hacia la reflexión y análisis de las experiencias contadas por sus propios compañeros para luego ser sometidas a discusión. Asimismo, se les pidió en pareja que presentaran posibles soluciones frente a la situación problemática con participación de todos los profesores. Finalmente, la evaluación culminó con una conclusión generada por las ideas y soluciones emitidas por los mismos profesores.

De las sesiones de Refuerzo (Anexo, tablas I, II, III).El modelo se ejecuto en las sesiones de reforzamiento en cada una de las cuatro competencias del idioma inglés, de acuerdo a las fases del aprendizaje experiencial de la teoría de Kolb (observación reflexiva, la experiencia concreta, Experiencia. Activa, Conceptualización abstracta).

El modelo se desarrolló en un periodo de cuatro meses, y cada competencia tomó cuatro sesiones de cuatro horas; cada una las cuales dieron un total de dieciséis sesiones de reforzos. Cada competencia se llevó a cabo en tres sesiones de refuerzo y la cuarta sesión fue el proceso final que consistió en una evaluación.

En el Primer Refuerzo de la competencia de **"Listening"** se activaron las experiencias previas de los profesores a través de situaciones problemáticas (learner listening difficulties) que habían surgido durante la enseñanza- aprendizaje con sus alumnos. Asimismo, se les hizo reflexionar sobre los motivos que los producían. Se observó que 10 profesores demostraron deficiencias en detectar sus posibles causas y solo 4 de ellos tuvieron una participación regular. En el Segundo Refuerzo, se continuó con la misma temática, pero se les agrego otra variable: la forma cómo podrían mejorar o superar estas dificultades. Esto conllevó a un mayor análisis de estructuración: los profesores se expresaban con un grado mejor de reflexión, llegando a presentar algunas soluciones a las dificultades encontradas. En el Tercer Refuerzo, se les presentó un conjunto de tres (3) actividades en las cuales, los docentes -después de activar sus capacidades de análisis y reflexión- propusieron sugerencias de cómo ser mejoradas o modificadas de acuerdo a su contexto de enseñanza. En esta parte se observó, cada vez más, la participación de los profesores aportando alcances a cada actividad presentada. En el cuarto refuerzo, se evaluó con un 'microteaching', es decir una micro clase simulada ante sus compañeros de clase en las aulas de la universidad y/o de sus colegios. De los diez docentes participantes, la mitad (05) demostró un mayor rendimiento que los cinco restantes.

En la competencia de 'Speaking', se dialogó con los profesores sobre sus experiencias positivas en la enseñanza de 'Speaking'. En un segundo momento, se les pidió que hicieran un listado sobre las situaciones que no les permitían desarrollar un adecuado aprestamiento en sus alumnos. Se analizó un conjunto de técnicas de 'Speaking' a través de la técnica de 'questions' y 'answers', haciéndose evidente la participación activa de la mitad de los profesores (5). Cada grupo presentó un informe cuya discusión en plenario permitió enriquecer y mejorar sus técnicas metodológicas de nueve (09) profesores debido a que hacían una contrastación de experiencias. Los profesores

diseñaron planes de acción en base a un conjunto de actividades orales y los ejecutaron en sesiones de aprendizaje dentro de sus colegios. Se les evaluó nuevamente con un 'microteaching', donde después de una fase de experimentación 'in situ' los diez (10) profesores participantes demostraron un avance en esta competencia.

En la competencia de 'Reading', los profesores analizaron críticamente los criterios y/o estrategias metodológicos de una lectura eficaz en la enseñanza del inglés, relacionándolos con aquellos que utilizan a menudo en sus sesiones de aprendizaje en sus aulas. Los docentes demostraron un conocimiento práctico de la competencia de Reading; planificaron, elaboraron y aplicaron a un conjunto de tareas evidenciando una mejor performance. A cada profesor se le evaluó directamente en sus aulas. Se practicó una evaluación situada. Los profesores lograron superar sus deficiencias metodológicas en dicha competencia.

En la competencia de 'Writing' los profesores experimentaron en sesiones de aprendizaje los procesos de 'Writing' aplicándolos en diversas tareas, lo que permitió que los profesores obtuvieran resultados positivos. Se activó nuevamente la fase a distancia, los profesores seleccionaron, elaboraron y aplicaron en sus colegios las actividades de escritura y procesos de redacción, lo que se pudo observar un ligero incremento en el manejo de esta competencia. (Véase cuadro IV del segundo refuerzo). Se continuó con la fase a distancia. Ellos analizaron, reflexionaron y discutieron críticamente las actividades y procesos metodológicos que habían aplicado en sus clases, su reflexión acerca de ello los hizo incrementar aun más sus notas. Analizaron, reflexionaron y discutieron críticamente las actividades y procesos metodológicos realizados en sus aulas. Cuatro (04) profesores lograron dar un salto cualitativo en su desempeño docente.

De las evaluaciones de salida. En cuanto a la aplicación del Post test, se siguió el mismo procedimiento seguido en el Pre-test pero con técnica de análisis más estructuradas e integrando a su vez las cuatro habilidades del idioma inglés, de esta manera se conoció el potencial general logrado por los docentes a lo largo de la aplicación del modelo y finalmente se organizaron los resultados en gráficos y tablas.

Análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos. En las fichas se evaluaron las cuatro competencias permitiendo desarrollar una curva de desarrollo y a la vez comparar una evaluación de entrada, refuerzos y una evaluación de salida. Las fichas fueron usadas en la evaluación diagnóstica, la consolidación de las sesiones de reforzamiento y la evaluación final. El modelo se aplicó siguiendo experiencias vividas o experimentadas por los docentes durante las diferentes fases del aprendizaje experiencial en contextos reales o ambientados para tales fines. Finalmente, se comprobó a través de una evaluación de salida.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. El modelo de Capacitación Docente

En la tabla 1 se presenta los aspectos relacionados a los resultados generales; en primer lugar una comparación entre el pre- test y el Post- test con su respectivo aumento en porcentaje del desempeño de los docentes. En segundo lugar, también se observa los resultados generales de las evaluaciones de las competencias de Listening, Speaking, Reading and Writing.

En promedio los docentes mejoraron en un porcentaje total de 24% (Tabla I). Asimismo, esto se evidenció en los coeficientes de variación. Hubo pues un real desarrollo significativo de las competencias metodológicas. Los profesores se esforzaron en aprender las estrategias y técnicas; además de aplicar las tareas y actividades correspondientes a cada competencia. A medida que ellos iban gradualmente mejorando su desempeño docente; mas empeño ponían por aprender y experimentar.

De acuerdo a los resultados (ver tabla N°1), la evaluación de diagnóstico indicó que en el grupo habían cuatro docentes que habría que entregar estrategias metodológicas compensatorias. El resto dio la impresión de presentar menos dificultades para el desarrollo de ellas. Hay que tomar en cuenta que los profesores han obtenido los resultados mostrados porque no pertenecen al área

específicamente de Inglés - son docentes titulados en otras especialidades pero que han asumido horas de Inglés por cuestiones de completar su carga académica.

En cuanto a cada una de las competencias, tenemos que la competencia que tuvo mayor desarrollo fue la de "writing" con un puntaje de 16.8 (ver figura N°1) seguido de "Reading" con 16.6, luego de 14.8 en "Speaking" y por último la competencia de "Listening", con 13.8.

En cuanto a las evaluaciones de entrada y salida, se observa que hubo una gran diferencia. En promedio los docentes mejoraron en un porcentaje total de 24% (ver tabla N° 1). Asimismo, esto se evidenció en los coeficientes de variación. Hubo pues un real desarrollo significativo de las competencias metodológicas. Los profesores se esforzaron en aprender las estrategias y técnicas; además de aplicar las tareas y actividades correspondientes a cada competencia. A medida que ellos iban gradualmente mejorando su desempeño docente; mas empeño ponían por aprender y experimentar Finalmente, los profesores se sintieron satisfechos con sus logros alcanzados al igual que la autora del trabajo.

Tabla I: Resultados de la aplicación de las pruebas de pre-test, evaluaciones de procesos (competencias de Listening, speaking, reading y writing) y la evaluación del post test

Profesores Participantes	CALIFICATIVOS DE PROCESOS					Post- test	% Incremento
	Pre- test	L	S	R	W		
A	10	14	16	17	17	16	30
B	10	15	15	16	16	16	30
C	13	15	15	18	18	17	20
D	10	13	14	17	17	15	25
E	11	13	13	16	16	15	20
F	12	12	14	18	18	16	20
G	11	13	15	16	17	15	20
H	11	14	16	15	16	15	20
I	9	14	15	16	16	15	30
J	11	15	15	17	17	16	25
TOTAL	54					78	24

L: Listening S: speaking R: reading W: writing

3.2. Capacitación docente

Al término de la aplicación del modelo ejecutado en cuatro sesiones de refuerzo en las **Competencias de 'listening', 'Speaking', 'Reading' and 'Writing'** en base al Aprendizaje Experiencial, los profesores lograron alcanzar en forma global un incremento de 24% en las evaluaciones del Post-test, es decir con un total de 78 en comparación al Pre-test que fue solo de 54. (**tabla N°1**). Se siguió un cronograma específico que se cumplió acorde a la programación inicial en las competencias de Listening y Speaking. Sin embargo, en la ejecución de las dos últimas sesiones de Reading y Writing hubo inconvenientes de tiempo; así que tuvo que reprogramarse.

En relación a las primeras sesiones de reforzamiento de cada competencia metodológica, en particular, en las competencias de "Listening", y la de "Speaking" los profesores presentaron dificultades en las discusiones estructuradas- poca participación – debido a que en esta técnica experiencial debían activar la capacidad de análisis y reflexión de sus experiencias y de las actividades programadas. Este limitante se debe a que los profesores han recibido una enseñanza muy tradicional: recepción de información pero no para ser procesada sino para ser memorizada y repetida mecánicamente, lo que no les ha permitido potenciar sus procesos superiores mentales. Sin embargo, en las sesiones de "Reading" y "Writing", se evidencio mejoras debido a que se les ayudo con la técnica de preguntas y respuestas, lluvias de ideas sobre el tema, además del uso de los materiales de trabajo como su diario y un cuaderno de campo lo cual les ejercito en la reflexión.

Asimismo, se observo deficiencias metodológicas en la fase de experimentación del aprendizaje situado en las sesiones simuladas y de contextos reales por el desconocimiento del aspecto teórico y por la falta de capacitación que se ajuste a su realidad y necesidades. Sin embargo; en las sesiones de

"Reading" y "Writing", los profesores lograron mejorar su desempeño metodológico debido a la práctica de estrategias experienciales.

En cuanto a los refuerzos de la competencia de 'listening', estos consistían en activar los saberes previos de los profesores a través de la técnica de 'preguntas estructuradas' sobre una situación problemática más común que ellos y sus alumnos enfrentaban en clase. Se les hizo reflexionar sobre sus anteriores experiencias, luego se les alcanzó material de lectura sobre la temática de estudio para ser analizada y discutida de manera estructurada relacionándolas con sus experiencias docentes. En los primeros refuerzos (1ero y 2do) hubo una escasa participación de los profesores debido a que no estaban acostumbrados a este tipo de metodología experiencial, es decir, a la práctica de su capacidad de análisis. Para ello, en los últimos refuerzos (3er y 4to), la autora tuvo que guiar mejor el aprendizaje de sus participantes preparando preguntas adicionales más estructuradas que los indujeran a la reflexión y discusión y de esta manera se pudo observar una mayor participación individual aportando soluciones a los problemas presentados de cada actividad de 'Listening'. Asimismo, se atribuye esta mejora, a que los profesores pasaron a la etapa experimental del modelo en sus respectivas aulas de clase, complementada con una micro-enseñanza simulada con sus respectivas críticas constructivas. Este hecho permitió una mejora gradual en el fortalecimiento de la competencia de 'Listening' (véase TABLA N° I de los refuerzos- anexos)

También se formaron parejas de 5 para acompañarse en la fase experimental dentro del aula, donde grababan y/o registraban los eventos metodológicos y las reacciones o reacciones de su colega durante el proceso. Contaban además con un diario personal de anotaciones donde se autoevaluaban llegando a tener una visión más amplia de lo que estaban haciendo. El conocer la forma en que iban mejorando les fue útil para una autoevaluación completa de sus competencias.

En la competencia de 'Speaking', se trabajó en dos grupos de cinco (05), con la finalidad de que pudieran detectar aspectos positivos en la enseñanza de esta competencia. La técnica grupal les dio confianza ya que fueron capaces de interactuar entre ellos, comentando sus anécdotas y sus propias experiencias. Luego hicieron un listado de los aspectos positivos lo que a su vez condujo a detectar los aspectos negativos que enfrentaban, anotándolos en la pizarra para que ambos grupos pudieran observarlos y coincidieran en los mismos. (Véase Tabla N°2 de los refuerzos- anexos)

En cuanto a los refuerzos de la competencia de Reading, se observa un mejor desempeño docente debido a que los profesores estaban cada vez más habituados y comprometidos con las técnicas experienciales- se siguieron las mismas técnicas utilizadas en la competencia de 'Listening' y 'Speaking' pero con la diferencia que en esta última también se consideró la parte virtual del curso. Esto les hizo capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades en su enseñanza con un tiempo más para el análisis, la reflexión y la recreación de sus potencialidades creativas. En consecuencia, ello fortaleció sus competencias metodológicas del Inglés. (ver tabla N° 3)

Por último, los Refuerzos de la competencia de 'Writing', siguieron los mismos procedimientos de las anteriores competencias pero cabe notar que fue en ella que se logró los mejores resultados demostrándose un claro avance. Esto siempre se produce debido a que el writing tiene un carácter esencialmente objetivo mientras en tanto que las competencias de listening y reading exigen una mayor comprensión abstracta. Después de haber realizado un trabajo en aula y un seguimiento situacional a los profesores en cada una de la competencia. Todas las fases de la metodología experiencial sirvieron para fortalecer la didáctica en la enseñanza del inglés (ver tabla N°4) de los Refuerzos.)

A medida que se avanzaba con las siguientes competencias, estas no dejaban de experimentarse sino por el contrario los profesores seguían aplicándolas e integrándolas una a una. Asimismo en cada unidad se les entregó material metodológico para que se pudiera trabajar la fase de la conceptualización abstracta.

Debe destacarse el espíritu de colaboración de los directores de los colegios donde trabajan los docentes participantes al permitir a la autora visitar los centros educativos para realizar el seguimiento respectivo a los profesores. Esto sugiere que cualquier propuesta de esta característica no podría funcionar sin una interiorización de quienes dirigen los centros educativos proyectando un sentido de liderazgo e interrelación positiva en la comunidad donde trabajan.

En cuanto a la evaluación de salida, en el desarrollo individual de las competencias, los profesores han obtenido mayor y mejor puntaje en la de "writing" debido a que esta competencia se desarrolló de manera integrada desde el comienzo de la aplicación de la propuesta.

A través de la propuesta teórica elaborada se enriquece los procesos de modelo de capacitación educacional en el país, la región Grau y del PCPM. De esta manera, la autora considera que si bien es cierto las propuestas del estado son magníficas e interesantes- remarcando las variables de calidad, equidad y pertinencia cultural en la búsqueda de la cobertura de la capacitación que sea eficiente- en realidad los programas puestos en marcha no han mejorado el desempeño de los docentes a nivel nacional lo cual se ve reflejado en el bajo rendimiento de los alumnos. El estado no demuestra todavía una voluntad política por brindar nuevos y mejores modelos educativos; ante este hecho se recomienda de invitar profesionales extranjeros para darle mayor realce y calidad a la capacitación de los profesores que enseñan inglés; de esta manera los profesores se encuentren más motivados a asistir a las capacitaciones y a aprender más.

IV. CONCLUSIONES

- 1.- El 100% de los profesores de Inglés lograron mejorar significativamente su desempeño docente en las cuatro competencias metodológicas del idioma.
- 2.- El rendimiento de los profesores fue más homogéneo en el resultado final que en el resultado inicial, en relación al desempeño de sus competencias metodológicas.
- 3.- De las cuatro competencias, el rendimiento más elevado y homogéneo obtenido por los docentes fue en la competencia de "writing".
- 4.- La metodología del Aprendizaje Experiencial aplicada exploratoriamente contribuye al fortalecimiento de las competencias metodológicas de docentes del programa de PCPM de la UNP.
- 5.- El monitoreo continuo durante el proceso de la capacitación orientó y mejoró el desempeño de los docentes en las competencias metodológicas del idioma inglés.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÍAZ BARRIGA A. F (2003). **Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo**. Revista Electrónica de Investigación Educativa. (redie) Vol. 5, N° 2. <http://redie.ens.mx/vol5no2/contenido/arceo.htm>. 12-09-10
- DÍAZ BARRIGA A, F (2006). **Aprendizaje Basado en Problemas: De la Teoría a la Práctica**. Edit. Perfiles Educativos. 221pp. 9-08-10
- DÍAZ BARRIGA F. y Hernández G. (2002). **Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista** (2°da edic.) Edit. Mc. Graw Hill. Consulta: 20-09-10
- DEWEY, J. (1938/1997). **Experience & Education**. Edit: Foreword. Nueva York: Simon & Schuster. p 91. 23-11-2010

- GIBBS G. (2008). **Learning by doing A guide to Teaching and Learning Methods. Oxford centerfor staff and Learning development.** Page created by Andrew C 2001. p 94.5-10-10
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DEL PERÚ (MED). **El Plan Nacional de Capacitación Docente.** Agencia Peruana andina de noticias (2008)[http://www.educared.edu.pe/.../el-plan-nacional-de-capacitación-docente-\(plancad\)/](http://www.educared.edu.pe/.../el-plan-nacional-de-capacitación-docente-(plancad)/). 24-03-10.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DEL PERÚ (MED). El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, PRONAFCAP, ...Proceso de preinscripción para participar del PRONAFCAP 2010 - 2011 - Maestros. www.ciberdocencia.gob.pe.vs.sld.cu/revistas/ems/vol17_4.../ems11403.htm :09-04-10
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DEL PERÚ (MED).Información Especializada del Sistema de ... - www.ciberdocencia.gob.pe... > PLANCAD (1995 - 2001)Consulta: 17-11-11
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DEL PERÚ (MED). Decreto Supremo N° 016-2007-ED. www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-016-2007-ED.php.Que, mediante DecretoSupremoN° 029-2007-PCM, fue aprobado el "**Plan...**Que, mediante Decreto Supremo N° 067-2001-ED, se crea el Proyecto **Huascarán...**17-11-11.
- SMITH, M. K. (2001). 'David A. Kolb on experiential learning', *the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/b-explrn.htm>. © Mark K. Smith 1996. 9-11-09
- SHONKOFFJACK P. AND. PHILLIPS,DEBORAH A. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood ...www.nap.edu/books/0309069882/htmlReference Finder Paste in your own text to find **books** that relate to your topic. Page I. bottomleft, bottomright. E-mail. Send to **Google** Reader Buzz This ... Editors ... I. **Shonkoff, Jack P.** II. Phillips ... 19-04-10
- UR. P (1997).Course in Language Teaching.Practice and Theory.Cambridge University Press.2da publicación. p 367. 25-05-10

ANEXOS

Tabla a: Los instrumento de evaluación de Entrada – Salida para evaluar las competencias metodológicas en el inglés

Criterios de Evaluación	very good (5)	good (4)	fairly good (3)	good (2)	bad (1)
Pertinencia en la integración y desarrollo de las habilidades metodológicas					
Pertinencia en la selección y adaptación de textos					
Uso adecuado de estrategias y técnicas metodológicas					
Creatividad y variedad en la aplicación de actividades					
Total					

Tabla b: Instrumento de Evaluación de la competencia de **Listening**

Capacidad: Reflexiona y discute críticamente un conjunto de problemas que enfrentan cotidianamente los alumnos en el momento de ejecutar una actividad de **Listening**

Nombre del estudiante	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Criterios de Evaluación										
Pertinencia en la innovación / adaptación de textos de acuerdo a las necesidades del alumno.										
Actividad relacionada al texto presentado.										
Usa estrategias efectivas en las actividades propuestas										
Material de acuerdo a la realidad										
Total										

Tabla c: Instrumento de evaluación de la competencia de **Speaking**

Capacidad: Experimenta con los diferentes tipos de técnicas y estrategias metodológicas sobre la interacción oral para fortalecer el conocimiento de sus experiencias como docentes del área.

Names	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Criterios de Evaluación										
Selección y aplicación de las diferentes técnicas experienciales (groupwork/ role plays/ long-short turns/ etc) que mantengan a los alumnos interactuando.										
Creatividad en el uso de estrategias adecuadas										
Variedad en el material presentado										
Motivación durante el proceso de e-a a través de una gama de actividades										
total										

Tabla d: Instrumento de evaluación de la competencia de **Reading**

Capacidad: planifica, elabora y aplica a un conjunto de tareas, los criterios metodológicos para mejorar la competencia de la **lectura**.

Nombre del estudiante	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Criterios de Evaluación										
Pertinencia en la adaptación y selección de textos interesantes de acuerdo a las necesidades del alumno.										
Pertinencia en la selección y variación de las tareas.										
Usa estrategias y técnicas efectivas en el desarrollo de la lectura y/o actividad										
Desarrolla eficientemente procesos metodológicos en una sesión de aprendizaje										
total										

Tabla e: Instrumento de evaluación de la competencia de **Writing**

Capacidad: experimenta diferentes tareas relacionadas con la habilidad de escritura y sus procesos para fortalecer el conocimiento de sus experiencias como docentes del área.

Nombre del estudiante	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Criterios de Evaluación										
Pertinencia en el uso de la habilidad como un medio o como un fin en la enseñanza del idioma (aspects of the language)										
Pertinencia en la selección y variación de las tareas.										
Usa estrategias efectivas en el proceso de escritura.										
Desarrolla eficientemente procesos metodológicos en una sesión de aprendizaje										
total										

Tabla I: Registro de notas de la aplicación del modelo de capacitación experiencial en Competencias metodológicas del idioma inglés: **Listening**

I unidad	Listening	activities			
Participantes	1er refuerzo	2do refuerzo	3er refuerzo	4to refuerzo simulada y / o real	Promedio de unidad
	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	
a	11	13	15	16	14
b	12	14	16	17	15
c	11	14	16	17	15
d	12	12	15	14	13
e	11	13	13	13	13
f	10	12	12	13	12
g	11	12	14	14	13
h	11	13	16	15	14
i	12	13	15	14	14
j	13	15	15	17	15

Tabla II: Registro de notas de la aplicación del modelo de capacitación en competencias metodológicas del idioma inglés:

Speaking

II unidad	activities				
Participantes	1er refuerzo	2do refuerzo	3er refuerzo	4to refuerzo microteaching simulada y / o real	Promedio de
	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	unidad
a	14	15	17	16	16
b	13	15	15	15	15
c	12	14	16	16	15
d	11	13	15	16	14
e	11	13	13	15	13
f	11	13	15	16	14
g	13	15	16	16	15
h	14	16	16	16	16
i	13	14	16	15	15
j	14	15	16	15	15

Tabla III: Registro de notas de la aplicación del modelo de capacitación en competencias metodológicas del idioma inglés:

Reading

III unidad	Reading	activities			
Participantes	1er refuerzo	2do refuerzo	3er refuerzo	4to refuerzo microteaching simulada y/o real	Promedio de
	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	unidad
a	16	16.5	16.5	17	17
b	15	15	16	16	16
c	17	17.5	17.5	18	18
d	16	17	17	17	17
e	15	16	16	16	16
f	17	17	18	18	18
g	16	16	16	17	16
h	14	15	16	16	15
i	16	15	16	16	16
j	16	17	17	17	17

Tabla IV: Registro de notas de la aplicación del modelo de capacitación en competencias metodológicas del idioma inglés :

Writing

IV unidad	Writing	activities			
Participantes	1er refuerzo	2do refuerzo	3er Refuerzo	4to refuerzo: micro-teaching simulada-real	Prom. de unidad
	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	
a	16	16	18	17	17
b	16	16	16	17	16
c	17	17	18	18	18
d	16	17	17	17	17
e	16	16	16	17	16
f	17	18	18	18	18
g	16	17	18	18	17
h	16	16	16	17	16
i	15	16	17	17	16
j	16	17	17	17	17