

## **El Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología incluyente: Apropiación del inglés como segunda lengua a través de esquemas de intervención social**

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es destacar el impacto académico y emocional que expone el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en el proceso de aprehensión del inglés como segunda lengua. Lo que se devela es el resultado de una intervención pedagógica que pretendía contribuir a través de la estructuración de una guía instruccional, las fases organizativas para el desarrollo de un proyecto tipo III con base en el método de proyectos de William Kilpatrick (1918). La metodología planteada, es un estudio explicativo secuencial desarrollado por medio de un enfoque mixto, el cual, constituyó el análisis del diseño de un esquema social en pro de la aceptación de las diferencias haciendo uso del inglés como código lingüístico. Como resultado del análisis se manifiesta efectividad en la apropiación del idioma al establecer espacios investigativos que involucren los intereses, las realidades sociales y las afecciones tangibles de los aprendices; puesto que, estos factores de correlación se constituyen como elemento clave de integración e interacción común en los grupos de investigación. Se concluye que, el uso del ABPr fortalece el proceso de apropiación del inglés como segunda lengua, no obstante, los elementos emocionales componen un factor imprescindible durante el ascenso académico, especialmente en los primeros grados de escolaridad; por ende, es indispensable ofrecer un ambiente de seguridad, respeto y formación según las necesidades educativas de los estudiantes.

**Palabras claves:** Aprendizaje Basado en Proyectos, habilidades comunicativas, elementos emocionales, hábitos de estudio, evaluación formativa.

## **Project Based Learning as an inclusive methodology: Appropriation of English as a second language through social intervention schemes**

### **Abstract**

The objective of this article is to highlight the academic and emotional impact of the Project Based Learning use (PBL) in the process of apprehension of English as a second language. What is revealed is the result of a pedagogical intervention that aimed to contribute through the structuring of an instructional guide, the organizational phases for the development of a type III project based on William Kilpatrick's project (1918). The proposed methodology is a sequential explanatory study developed through a mixed approach, which constituted the analysis of a social scheme design for the acceptance of differences using English as a linguistic code. Because of the analysis, effectiveness is expressed in the appropriation of language by establishing research spaces that involve the interests, social realities and tangible conditions of learners; since, these correlation factors are constituted as a key element of integration and common interaction in the research groups. It is concluded that, the use of PBL strengthens the appropriation process of English as a second language, nevertheless, emotional elements are an essential factor during academic advancement, especially in the first grades of schooling; hence, it is essential to offer a safety environment, respect and training according to the students' educational needs.

**Keywords:** Project Based Learning, Communicative skills, emotional elements, study habits, formative evaluation.

## **O aprendizado baseado em projetos como metodologia inclusiva: apropriação do inglês como segunda língua através de esquemas de intervenção social**

### **Resumo**

O objetivo desse artigo é destacar o impacto acadêmico e emocional que o uso do *Aprendizado Baseado em Projetos* (ABPr) tem no processo de apreensão do inglês como segunda língua. Descobriu-se o resultado de uma intervenção pedagógica que pretendia contribuir através da estruturação de uma guia instrucional, as fases organizativas para o desenvolvimento de um projeto tipo III baseadas no método de projetos de William Kilpatrick (1918). A metodologia apresentada é um estudo explicativo sequencial, desenvolvido por meio de um enfoque misto constituído da análise do projeto de um esquema social em prol da aceitação das diferenças, fazendo uso do inglês como código linguístico. Como resultado desta análise manifesta-se uma efetividade na apropriação do idioma ao estabelecer espaços investigativos que envolvam os interesses e realidades sociais, assim como os afetos tangíveis dos aprendizes, posto que estes fatores de correlação se constituem como elemento chave da integração e interação comum nos grupos de pesquisa. Conclui-se que o uso do ABPr fortalece o processo de apropriação do inglês como segunda língua, uma vez que os elementos emocionais compõem um fator imprescindível durante a ascensão acadêmica, especialmente nos primeiros graus de escolaridade; sendo assim indispensável oferecer um ambiente de segurança, respeito e formação, de acordo com as necessidades educativas dos estudantes.

**Palavras chaves:** Aprendizado baseado em projetos, habilidades comunicativas, elementos emocionais, hábitos de estudo, avaliação formativa.

## Introducción

La adquisición de una segunda lengua es una necesidad social a nivel mundial. Las líneas de enseñanza ortodoxas contraponen a las exigencias reales de un sistema interactivo donde la comunicación subyace como el marco de comprensión global (Biava & Segura, 2010). El Ministerio de Educación Nacional, ha diseñado e implementado diversas políticas públicas en Colombia (PNB, PFDCLE, Ley 1651, 2013, Colombia Bilingüe, PNI) en pro del fortalecimiento de los procesos de apropiación del inglés como lengua extranjera en los múltiples centros educativos del país. Los resultados de efectividad adscritos a estos programas, develados a través del formato de prueba estandarizado a nivel nacional (ICFES), evidencian que no se avanza significativamente hacia el cumplimiento de los objetivos planteados por estos planes de desarrollo académico (Urrea, 2018).

La constitución de incumplimiento e identificación de falencias estructurales en el planteamiento de las políticas públicas del bilingüismo desarrolladas en Colombia, manifiestan la imperiosa necesidad de replantear las estrategias de enseñanza-aprendizaje de este idioma, especialmente durante los primeros años de escolaridad. La Neurociencia denomina este espacio de desarrollo evolutivo como plasticidad cerebral, por medio del cual se refleja una mayor adaptabilidad del cerebro para la apropiación de nuevo conocimiento (Jerez, 2017). Para el cumplimiento de estos factores endosados a la formación social del individuo, el sistema educativo debe garantizar la instrucción asertiva, pensada en la otredad y direccionada a la construcción de hombres críticos y socialmente activos.

Este trabajo, resalta la viabilidad del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de recepción y producción oral en inglés, enfatizando en la relevancia de los elementos emocionales como factores prioritarios para la construcción de una sociedad alejada de la heteronomía y arraigada a los procesos de constitución de paz. A través de esta propuesta, se exponen los elementos de enseñanza - aprendizaje del inglés como un proceso natural, en el cual se tiene presente la importancia de las estructuras gramaticales, pero se hace hincapié, en el análisis de problemáticas sociales que despierten el interés de los estudiantes por la investigación y donde se otorgue relevancia al uso activo del idioma en contextos cotidianos.

Estudios realizados, señalan que las metodologías activas han retomado fuerza e interés de aplicación en los diferentes estadios de formación académica (Sánchez & López, 2018); la concordancia de coexistencia de medios como aprendizaje cooperativo, flipped classroom, trabajo por centros de interés o aprendizaje basado en proyectos reflejan mayor adaptabilidad y asertividad de recepción del conocimiento por parte de la población estudiantil. No obstante, no todo proyecto de aula se puede denominar metodología activa, o en este caso ABPr (Torrego & Martínez, 2018) ya que, estos modelos cuentan con características propias que hacen de este proceso, una vivencia autónoma, colaborativa, real y contextual que enriquece el proceso de aprendizaje de los estudiantes sin necesidad de cumplir con momentos o espacios ortodoxos de la educación tradicionalista (Galeana, 2006).

### **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr)**

El tipo de aprendizaje derivado de los proyectos se denomina "Aprendizaje Basado en Proyectos" (ABPr), este se fundamenta con base en la identificación de una situación problema que pueda ser desarrollada y solventada a través de la construcción de un esquema de intervención, por ende, es una alternativa formativa que trasciende los principios de la pedagogía activa (Ciro, 2012). Kilpatrick (1918) contribuyó a la constitución de la teoría del "Método de Proyectos" donde se explicita su fundamento sobre la metodología y función en construcción de procesos y conocimientos sociales. Su captación sobre el uso de proyectos en el aula de clase acentúa en la conexión del aprendizaje del estudiante con la interacción social y física comprendida con el medio ambiente y las modificaciones realizadas a los procesos de enseñanza para transformarlos en acciones significativas o con sentido para el estudiante, ofreciendo espacios para relacionar lo aprendido con la vida cotidiana.

La reglamentación de la teoría del "Método de Proyectos" distingue la construcción de cuatro tipos de intervención; los cuales se direccionan de acuerdo con el interés y la intención investigativa. Este estudio enfatiza la estructuración de proyectos tipo III, la guía derivada de la teoría de proyectos define cinco momentos investigativos (Kilpatrick, 1929) más aún, la producción establecida en la constitución de la estrategia pedagógica modificó los espacios en fases enmarcadas en las necesidades del grupo investigativo, pero manteniendo lo estipulado en el documento referente.

**Tabla 1**

*Etapas del proyecto con base en el método de proyecto de Kilpatrick (1918)*

<b>Etapas de Proyecto tipo III Kilpatrick (1918)</b>	<b>Estructura utilizada durante el diseño del proyecto. (con base en las fases asignadas en el documento del método de proyectos)</b>
1. Identifica y define el problema	<b>Fase 1. Propuesta</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Identificación del problema.</li><li>✓ Verificación de la situación.</li><li>✓ Estructuración de título, objetivos y justificación.</li></ul>
2. Determina la hipótesis o razón por la cual el problema existe.	<b>Fase 2. Indagación</b> Proceso investigativo - Consulta
3. Recolectar y analizar los datos	<b>Fase 3. Planeación</b> Diseño de estrategias.
4. Formular conclusiones	<b>Fase 4. Ejecución</b> Implementación de las estrategias.
5. Aplicar la conclusión a la hipótesis original	<b>Fase 5. Análisis de resultados</b> Contraste de los resultados con la pregunta inicial. Proceso de autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación.

Nota: Elaboración propia

Entre las conclusiones relacionales de los estudios investigativos realizados y direccionados durante el uso del ABPr y la adquisición del inglés como segunda lengua, es posible coincidir en que la formación docente, la división de clases sociales, la relación maestro-alumno, la construcción de espacios de respeto, las situaciones de diálogo e interacción permanente, el asentamiento de factores propios de la lengua (fluidez, pronunciación, coherencia) la selección de tópicos de interés, la organización de proyectos sociales y la evaluación formativa, son los elementos con mayor incidencia y mención en los procesos investigativos (Veloso, 2016). Estas fuentes de análisis conllevan a la concepción asertiva del uso de esta metodología como medio para la contemplación comunicativa cíclica entre los agentes investigadores; asumiendo la constitución de

proyectos como un procedimiento gradual y evitando la visualización de la entrega final como el objetivo principal de la investigación.

La concepción de la escuela y el rol del maestro exigen modificaciones atenuadas con relación al cambio en los métodos de enseñanza (Guzman & Marin, 2011), ambos concebidos como mediadores espacio-temporales y situacionales, Dewey (1915) contraponía sus ideologías educativas y criticaba la división de conocimiento como elementos individuales que no permitían instruir a los educandos en la construcción de una sociedad democrática, para lo cual, se presupone la construcción de un individuo único, con capacidad de reflexión y actuación social. Esta constitución del ser integral direcciona al Aprendizaje Basado Proyectos, donde se destaca la independencia y autonomía del estudiante quien busca y construye su propia línea de conocimiento (Pinzón, 2014). Esto permite el aumento de acciones como liderazgo, responsabilidad, pensamiento crítico, relación con terceros, identificación de rol en un grupo de trabajo y asertividad en los desempeños colectivos.

### **Desarrollo de las habilidades comunicativas en una segunda lengua**

Las argumentaciones referentes a la adquisición y nivel de suficiencia en las habilidades comunicativas se conciben como el resultado de la decodificación de un reglamento lingüístico implícito en los genes; este se adquiere y fortalece a partir de estructuras innatas por medio de dos principios fundamentales (Chomsky, 2006), el lenguaje como una función independiente de otros procesos de desarrollo y el principio de innatismo, en el cual, se define el lenguaje como un conjunto de elementos y reglas formales que no pueden aprenderse por relación, sino como proceso natural.

El principio de innatismo modifica la percepción del aprendizaje de un idioma, dejando a un lado la visión de ser un código lingüístico reglamentario y estático a divisarlo junto con variantes sociales y culturales. Los individuos necesitan la estructura como medio de comunicación, más aún, es ineludible realizar conexión entre las reglas y las culturas propias del acto comunicativo (Salaberri, 2007). Este análisis conlleva a correlacionar la adquisición del inglés como segunda lengua o desarrollo de la competencia (Trujillo, 2001) a través de las exposiciones e interacciones sociales que ofrece el acercamiento de los individuos a la estructuración de proyectos y la asimilación del acto investigativo.

## **Elementos emocionales**

La capacidad de construir espacios educativos sanos supedita e impacta la facultad de atención, la motivación y los rasgos psicológicos que caracterizan a una persona; puesto que, son estos junto con las disposiciones cognitivas los elementos decisivos durante el proceso de aprendizaje (Bandura, 1986). Los estudiantes que sostienen dificultades en la aprehensión de un idioma constantemente evidencian temor frente a los actos comunicativos que involucren amplios espacios de interacción; debido a factores como la burla entre pares o incluso del formador (Roldan, 2016); la exposición incesante a prácticas orales de diferentes índoles y clasificaciones, son situaciones, que pueden causar estrés y ansiedad en los aprendices; en especial cuando se cuenta con un dominio limitado de estructuras gramaticales, vocabulario, coherencia, pronunciación, entonación, expresiones idiomáticas entre otras (Bowers et al., 1986). Estas concepciones afectan el progreso y desarrollo social del individuo, la adquisición de la lengua y fomentan la frustración de los estudiantes frente a las pruebas de suficiencia a las que son expuestos.

Los elementos emocionales como la motivación propia del aprendiz en su proceso, la confianza en sí mismo y el control de la ansiedad, constituyen el nivel de impacto y apropiación tanto del proceso, como los resultados a obtener al culminar la formación o adquisición de la lengua (Krashen & Terrell, 2001). El control sobre estas emociones permite que el paso de la información al cerebro y su respectiva adaptación o aprendizaje sea efectiva y aplicable socialmente; convergiendo en la relevancia que tiene desenvolverse en ambientes que permitan afrontar las situaciones propias al círculo de desarrollo social del individuo a través del discernimiento, para esto, es imprescindible denotar la apropiación de la autoeficacia, autorregulación y resiliencia

## **Metodología**

El trabajo se estructura bajo la mirada de un enfoque mixto (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2010) a través de un estudio explicativo secuencial (Creswell, 2013) con el fin de analizar los elementos tanto cualitativos emergentes de la observación, como cuantitativos subyacentes de los procesos estadísticos aplicados. Más aún, el diseño del proyecto de implementación se realizó con base en la teoría del “Método de Proyectos” de Kilpatrick (1918) ahondando en el tipo III, el cual, adoptó algunas modificaciones con el

fin de dar claridad a las fases que los participantes necesitaban apropiarse en su proceso investigativo.

**Reconocimiento de la muestra seleccionada.** Al comenzar el proceso de análisis de la muestra se constituyen suposiciones relacionadas con la dificultad adscrita a la adquisición del inglés como segunda lengua (*temor, desinterés, carencia de estructuración en los hábitos de estudio de los estudiantes, temas-contextualización*), se desarrolló una encuesta que permitió al investigador identificar aquellos factores que podrían estar causando mayor temor frente al aprendizaje del inglés en los estudiantes, sus temas de interés para dar viabilidad a la organización del proyecto y reconocer el tipo de acompañamiento y hábitos de estudio presentes en la población seleccionada.

**Implementación de la prueba diagnóstica.** Frente a la necesidad de conocer el estado inicial y final de dominio de recepción y producción oral del inglés en el grupo de investigación constituido, se apropió el examen Movers como elemento de acción comparativa entre ambos espacios situacionales de exposición a la verificación. Este formato es avalado por la Universidad de Cambridge y cuenta con un nivel de medición A1 según el Marco Común Europeo de Referencia. Cambridge Assessment English asume el A1 Movers como una prueba constituida por temas y situaciones informales que abarca las cuatro habilidades lingüísticas, comprensión auditiva, expresión oral, lectura y expresión escrita; más aún, el énfasis se realiza en las primeras dos destrezas en mención.

**Seguimiento al proceso académico.** Con la intención de realizar un registro detallado de los avances y comportamientos durante las sesiones de proyecto, se estableció una rúbrica que permitió medir de manera numérica el progreso cíclico de la población participante; este elemento de exploración investigativa ayuda a comprender a los estudiantes lo que se está haciendo bien y lo que requiere mejora (Stevens & Levi, 2012). Para la estructuración de este formato se enfatizó en las habilidades comunicativas y los elementos emocionales. La primera, se subdividió en lenguaje, pronunciación e interacción, mientras la segunda, en el análisis de competencias no lingüísticas como el lenguaje corporal y los procesos actitudinales.

La concepción de avance fue determinada por números de 0 a 4; esto con la finalidad de realizar una medición estadística al culminar el proceso de implementación. Los estudiantes, no fueron partícipes del análisis de sus habilidades y actitudes a diario; sin

embargo, en los momentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, se dio a conocer de manera individual las fortalezas y debilidades en pro de mejorar aquellos factores que afectaban su proceso.

**Tabla 2**

*Rúbrica de seguimiento académico*

Criteria for English oral production and reception						
Points	Production		Social Reception	English-competences	Non-linguistic competences	Attitude
	Language	Pronunciation				
Extraordinary (4)	Speaks using the appropriate vocabulary and structures without remarkable mistakes.	Uses the pronunciation worked in class perfectly and tries to sound natural.	Uses the presented vocabulary and structures in social situations with friends or teachers spontaneously.		Uses gestures and facial expressions to support what he-she is saying.	Shows great interest and makes a great effort to perform well and to learn more.
Very good (3)	Speaks correctly or with a few mistakes using the appropriate language and structures.	Uses the pronunciation worked in class.	Tends to use vocabulary and structures in L2 in social situations.		Uses non-linguistic competences to help communication.	Shows interest and makes an effort to have a good result.
<i>Acceptable</i> (2)	Speaks with several mistakes although it is comprehensible.	Tries to use the correct pronunciation but makes several mistakes.	Sometimes uses vocabulary and structures in L2 during social situations.		Uses non-linguistic competences to help communication more than linguistic competences.	Shows interest and aims for a pretty nice result.
<i>Need improvement</i> (1)	Only uses single words and sometimes with mistakes.	Pronounces the words as they are written.	Only uses vocabulary and structures when it is requested during the L2 class.		Relies on non-linguistic competences to communicate.	Effort and interest were only enough for a passable result.
<i>Not acceptable</i> (0)	Doesn't try to speak or speech is incomprehensible		Doesn't speak in English if it not strictly necessary.		Can't communicate even with non-linguistic strategies.	Doesn't make any effort or shows interest in learning or improving.

*Maximum score: 20 points*

*Nota:* Tomado y modificado de Assessment of Young language learners: using rubrics to bridge the gap between praxis a curriculum Cañete (2014).

**Registros actitudinales - Observación participante.** La función de consolidar espacios de registros subyacentes del proceso de observación, se conectan con la necesidad de vislumbrar y analizar factores actitudinales referentes a la metodología por proyectos llevada a cabo a través desarrollo de un esquema de intervención. La observación participante se centra en estar en contacto directo con la población y el entorno que los

rodea y/o afecta a diario (Bisquerra et al., 2004); la guía de observación fue estructurada con base en las categorías de análisis y se utilizó para la recolección de información direccionada a comportamientos, reacciones, dificultades y fortalezas que presenten relevancia ante las concepciones del proyecto, así mismo, se buscaba indagar sobre acciones que modifican la adquisición del inglés como segunda lengua, tales como, relación maestro- estudiante, factores emocionales que enriquecen o cargan negativamente el proceso de la población, el valor de la identificación de roles en el trabajo colaborativo, etc.

**Estructuración de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.** A través de la técnica de grupo focal se ofrece un espacio donde los maestros agentes de enseñanza de inglés del grado en intervención puedan consolidar momentos de socialización, para inquirir sobre su proceder en el aula de clase y su avance o concepción del proceso de los estudiantes (Hamui & Varela, 2013). Este grupo se constituye como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), que se transforma en una zona, donde se comparte el sentir, pensar y vivir de los individuos participantes o involucrados durante el proceso educativo, suponiendo la autorreflexión y explicación de situaciones que afectan la naturaleza del objeto en estudio; mientras su análisis lleva a la obtención de datos cualitativos, tales como, experiencias de enseñanza-aprendizaje, estrategias implementadas, comportamientos y/o actitudes, resultados del uso del trabajo autónomo y colaborativo, entre otros.

**Estrategia Pedagógica Proyecto tipo III.** El diseño de la estrategia pedagógica se direcciona a la conexión coherente entre la estructuración de esquemas de intervención tipo III y el uso del inglés como código comunicativo que permitiera la interacción entre los miembros del grupo investigativo. Esta metodología se divide en 5 fases, propuesta, consulta, planificación, implementación y análisis de resultados; no obstante, el orden de aplicación de las fases no es obligatoriamente cíclico; por el contrario, es flexible y adaptable al centro de interés y las necesidades de la investigación.

**Fase 1 Propuesta.** El primer espacio situacional del proyecto está ligado a la identificación de un problema visible y significativo tanto para los alumnos, como para los profesores. Si el asunto es de fácil comprensión, y afecta significativamente a la comunidad, será digno de trabajar (Allen, 1996). El grupo de investigación debe asegurar que la situación problemática sea real, mediante consultas, cuestionarios o entrevistas.

Después de estudiar el contexto y tener claro con qué se relaciona el problema, es hora de crear un título, un objetivo y una justificación para el proyecto; sin olvidar que las ideas deben subyacer de los alumnos, así como de cada detalle que surja de este proceso.

**Fase 2 Consulta.** La segunda fase se centra en el estudio de las referencias teorías u estudios previamente realizados que presenten conectividad con el centro problemático de la indagación en proyección. La búsqueda de información de apoyo es una de las acciones que requiere mayor distribución y asignación de tiempos; debido a los numerosos recursos que se encuentran en las diferentes fuentes de datos; la tarea se transforma en espacios claves de socialización, discusión, análisis, entre otras; por lo tanto, es posible que los aprendices repasen las referencias en repetidas ocasiones (Limón, 2006), pero es responsabilidad del maestro guiar el proceso y trazar el camino correcto.

**Fase 3 Planeación.** Después de tener clara la situación problemática y la información que se utilizará para apoyar el proyecto, es hora de diseñar las estrategias que liderarán la intervención y que tratarán de resolver el enigma social que se identificó al comienzo del proceso. Más aún, es necesario tener claro que las estrategias deben centrarse en un objetivo específico que se evaluará al final de la implementación de estas. Además, los alumnos deben conocer sus roles, responsabilidades y las expectativas del grupo durante esta fase; estas acciones de prevención evitan concepciones erróneas, evasión de asignaciones y problemas de comunicación en el equipo de investigación.

**Fase 4 Implementación.** Esta fase se direcciona a la aplicación de las estrategias diseñadas por los grupos de investigadores. La implementación debe ser interactiva, amable con la comunidad y significativa; además, debe incluir a los individuos que fueron identificados como afectados por la problemática, la publicidad y una opción u oportunidad clara para resolver o mejorar el enigma en estudio. Los roles deben ser claros y las responsabilidades deben ser asignadas coherentemente a todos los miembros del grupo. Las tareas se dividen con base en las fortalezas de los integrantes, para así, cumplir con los resultados que el equipo espera obtener (Gergen, 1994); no obstante, es imprescindible poner en práctica las estrategias de trabajo establecidas sin olvidar, que el maestro debe evitar interferir durante el proceso, este debe ser realizado por los estudiantes tanto como sea posible (Legrand, 1999).

**Fase 5 Análisis de resultados.** Este momento, se realiza tanto al final del proyecto, como a medida que el esquema de intervención evoluciona. Según sus necesidades, es posible definir si la ruta de evaluación (realimentación del maestro, autoevaluación y coevaluación) se toma cada semana o dos, pero es obligatorio tener un registro académico que ayude a decidir si los estudiantes están desarrollando sus habilidades como se supone que deben hacerlo, y concretar lo que necesitan reforzar (Milán, Fuentes, & De La Peña, 2004). Además, durante esta fase, los individuos verificarán si las estrategias son útiles para resolver la problemática y si la estructura del proyecto es significativa para la comunidad o, por el contrario, deben ser replanteadas con base en el análisis realizado.

**Formatos de evaluación superpuestos en la estrategia pedagógica.** El sistema de verificación adjudicado al desarrollo del proyecto fue formativo (Scriven, 1967). La evaluación de impacto que causa este tipo de intervención pedagógica en los grupos de investigación se consolida con base en el nivel de asertividad en las asignaciones propuestas; por ende, se estipuló viabilidad en adaptar formatos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que permitiera reflexionar sobre el avance concretado en el círculo de investigación (Ortiz, 2007) y un espacio otorgado a evaluaciones estandarizadas que orientaran al seguimiento de progreso en el dominio de la lengua.

## **Resultados**

El contraste entre el diseño del esquema de intervención, el estado de producción y recepción oral realizado durante las primeras semanas y las verificaciones finales, develaron que el 70% de la población logró una valoración del 75% del resultado máximo (20 puntos) expuesto por la rúbrica de seguimiento. La subdivisión por categoría de acompañamiento permitió reconocer aquellos factores propios de la comunicación que recibieron mayor ponderación numérica por parte del investigador (*pronunciación, competencias no lingüísticas y factores actitudinales*), más aún, la recepción del mensaje (*listening*) se mantuvo como un factor de alta complejidad para el grupo de investigadores.

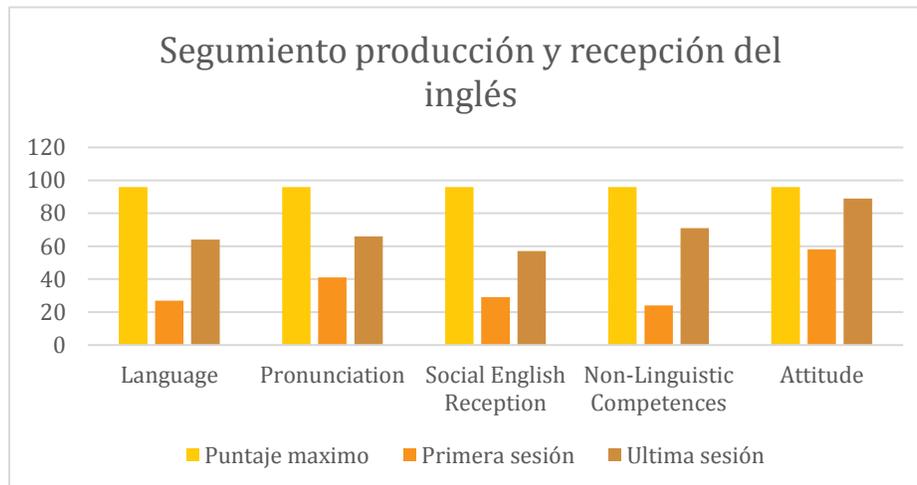


Figura 1. Ponderado de avance académico durante las 25 sesiones

La contextualización de problemáticas visibles y tangibles transformaron en situaciones significativas las fases del proyecto; el reconocimiento social de una necesidad, el desarrollo y diseño de una posible solución, la implementación de esta y por último la evaluación de la efectividad de lo diseñado con base en la experiencia, conlleva a un aprendizaje integral, el cual se analizó de acuerdo con las competencias: comunicativa, sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural (Hita, 2000), avalando el análisis de los sujetos dentro de su pragmática (*lenguaje vs circunstancias de la comunicación*); la realidad tangible que permite la interacción entre pares (*uso del inglés como segunda lengua*) con sentido (*proceso lógico*), pertinencia, (*con base en la edad de la población*) y apropiación del proceso (*necesidades de reconocimiento público*).

La implementación de la competencia plurilingüe y pluricultural referida en el Marco Común Europeo de Referencia, contribuyó en el énfasis social-cultural para la aprehensión del inglés como segundo idioma; la estructuración cíclica permitió el desarrollo de las habilidades comunicativas de manera natural; los estudiantes concibieron sus responsabilidades dentro de los momentos investigativos desde el saber, saber ser y el saber hacer, elementos considerados como componentes generales para el desarrollo de las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras (Salaberri, 2007). Las cinco estrategias diseñadas e implementadas durante el proyecto contaron con momentos de socialización de presaberes y consulta - (saber), reconocimiento de actitudes positivas y negativas dentro de los roles de trabajo (saber ser) e identificación de habilidades e intereses (saber hacer). La

apropiación del lenguaje se reconoció como una necesidad comunicativa que fomentaba la integración cultural tanto en la investigación como en actos presentes en su cotidianidad.

Los registros realizados en las guías de observación develaron falencias en elementos como coherencia y cohesión, fluidez verbal, precisión gramatical, rango de vocabulario, comunicación no verbal e identificación de ideas generales y específicas; el análisis de los registros de las 25 sesiones reconoce que estos factores de estudio evolucionaron progresivamente durante la implementación hasta alcanzar en su totalidad una valoración satisfactoria.

La estructuración de una Comunidad Profesional de Aprendizaje permitió la socialización de experiencias significativas en la apropiación del inglés como segunda lengua identificadas a través del uso de ABPr. Los elementos con mayor incidencia para los maestros coinciden que la construcción de conocimiento subyace: primero, de la capacidad para realizar trabajo autónomo a través del reconocimiento de las habilidades propias de cada ser humano, segundo, la disposición para hacer trabajo colaborativo y construir los procesos internos con base en los procesos sociales a los que son expuestos los niños y por último, la efectividad de los procesos evaluativos a los que son expuestos los estudiantes, los cuales, deben ser coherentes con los espacios y enfocados en las necesidades específicas de la población.

### **Comparativo estado inicial y final**

La implementación de la prueba diagnóstica inicial develó una concepción alarmante frente a la idealización de dominio que suponía comprender la muestra. La sección de recepción oral (listening) del examen Movers, contó con cinco componentes de comprensión para una totalidad de 25 puntos, divididas en conversaciones descriptivas, identificación de ideas específicas y generales, preguntas de selección múltiple y seguimiento de instrucciones.

Los resultados revelaron que sobre un mínimo de suficiencia del 75% de la prueba, el 0% de los estudiantes alcanzó un manejo igual o superior a esta medida; el nivel de dominio con mayor ponderación fue sobre el 52% (*evidenciado por 3 de los participantes*); mientras que, el 85% de la población evidenció un predominio del examen inferior al 50%, con casos particulares que comprendieron un porcentaje inferior al 25%.

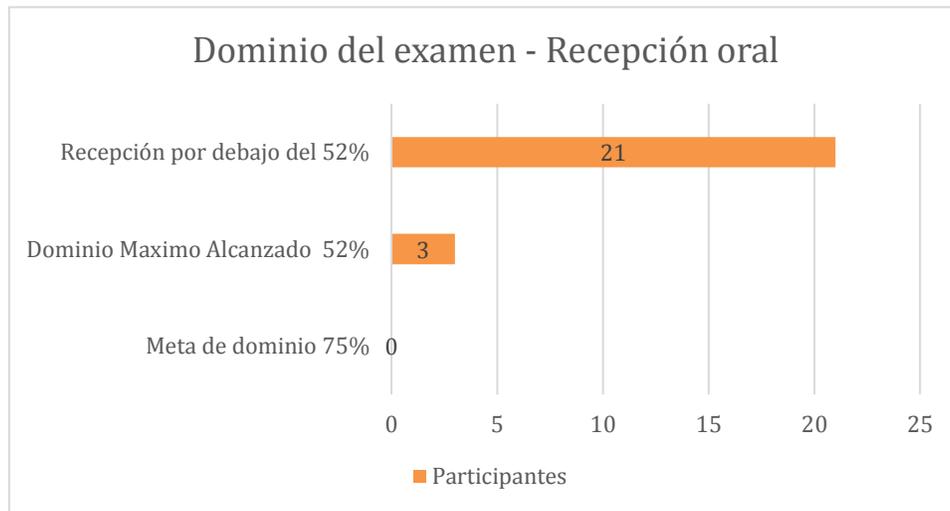


Figura 2. Porcentaje de dominio del examen – Listening

La categorización general englobaba un total de 120 puntos (*totalidad de puntos por grupo*) por componente de comprensión; se logra identificar que las situaciones que constataron mayor dificultad entre los participantes fueron: la identificación de ideas específicas y generales con un porcentaje máximo del 15% de alcance sobre cada elemento aplicado.

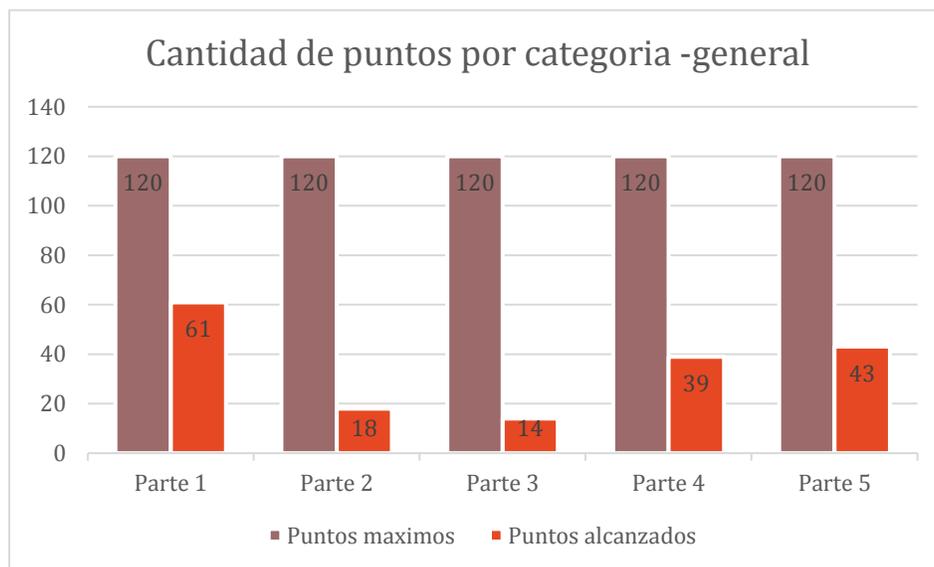


Figura 3. Cantidad de puntos por categoría-Listening – Movers.

La implementación de la prueba diagnóstica final de Movers evidenció un avance significativo en el desarrollo de las habilidades comunicativas de recepción oral en inglés.

El análisis de los resultados obtenidos en la sección de *listening* dieron como resultado una similitud entre los promedios de alcance sobre el examen y las conclusiones obtenidas en la rúbrica de seguimiento académico desarrollada durante el esquema de intervención.

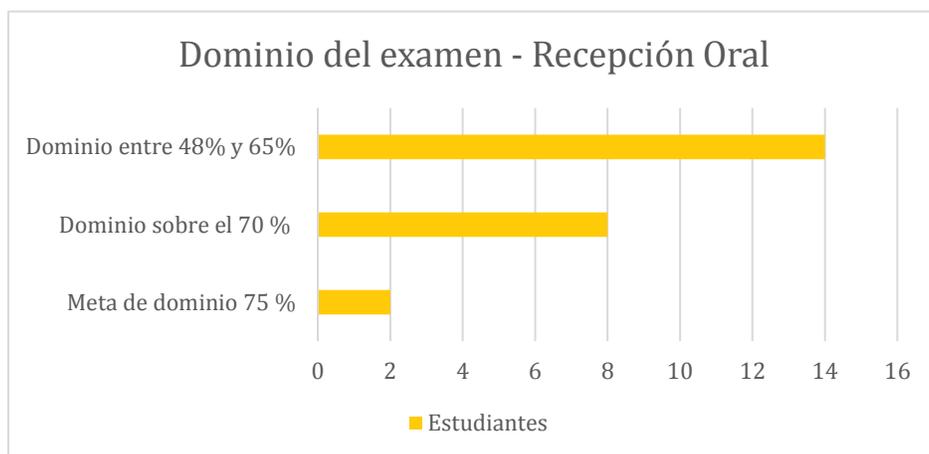


Figura 4. Porcentaje de dominio del examen – Listening

Los resultados reflejaron que el 9% de la muestra (2 *estudiantes*) alcanzó el nivel de dominio esperado, el 67% (16 *estudiantes*) evidencio un nivel de apropiación del examen entre el 60% y 70%, el 21% (5 *estudiantes*) presentó un dominio entre el 48% y 56% sobre este, más aún, se reconoció un caso particular que dejo una evidencia inferior al 20% del examen resultado similar al de la prueba diagnóstica inicial y quien comprendió problemas comportamentales y de socialización durante todo el proceso de investigación.

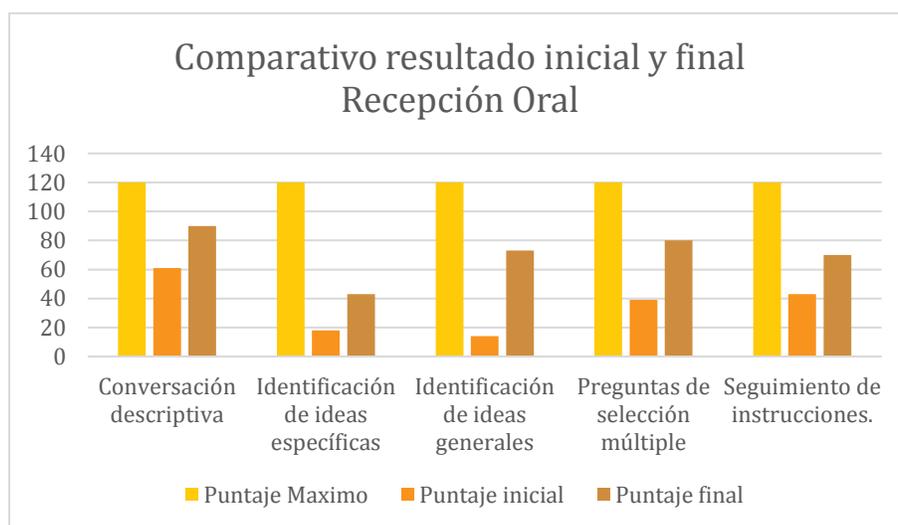


Figura 5. Comparativo resultado inicial y final recepción oral – Listening

La fase de comparación entre el estado inicial y final de la muestra en la habilidad de recepción oral, denota que antes de la implementación del esquema de intervención, el ponderado de dominio más alto fue sobre el 52% del examen (*por 3 de los participantes*) y el 85% de la muestra mostró propiedad de la prueba inferior al 50%, mientras que, en la prueba final, se observa que dos de los participantes lograron un control igual o superior al 75% del examen y que el 84% de los estudiantes, es decir 16 sobre 24 evidenciaron un dominio entre el 60% y 70% de la verificación final.

La sección de producción oral (Speaking), contó con valoración externa ajena al maestro investigador, tanto el formato inicial, como el final. El juicio valorativo asignado a cada uno los participantes, fue propuesto con base en los criterios estipulados en el Assesment Scale estructurado por Cambridge. Los resultados del primer examen de interacción comunicativa develaron que la comprensión máxima de la prueba estuvo sobre el 60% comprendido por el 38% de la muestra; mientras que, el 62% evidenció un dominio de producción oral inferior al 40% con un total de once estudiantes que presentaron un rendimiento inferior al 25% de suficiencia.

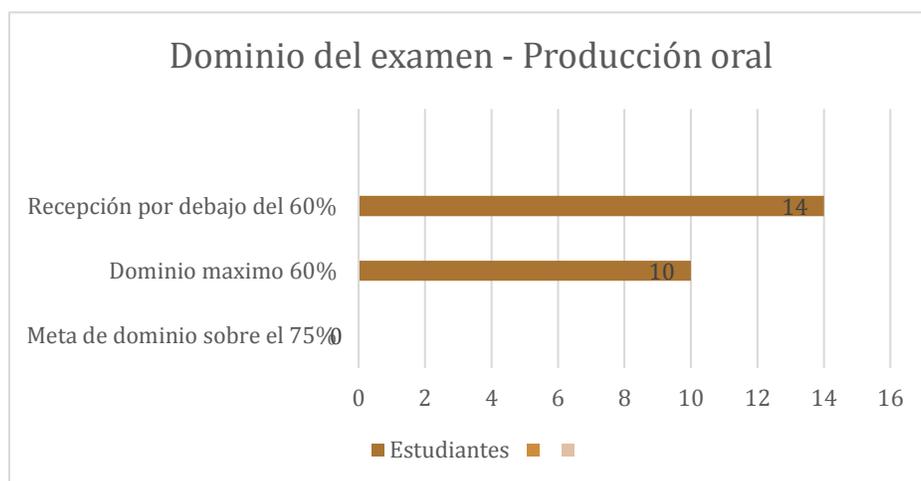


Figura 6. Resultados prueba diagnóstica inicial Speaking - Movers.

El formato de producción oral contó con tres categorías de análisis: gramática y vocabulario, pronunciación y comunicación interactiva; la categorización por elemento comprendía un alcance máximo de 5 puntos por estudiante y un total de 120 por el grupo y durante la valoración, todos los elementos evaluativos presentaron igualdad de complejidad para los participantes.

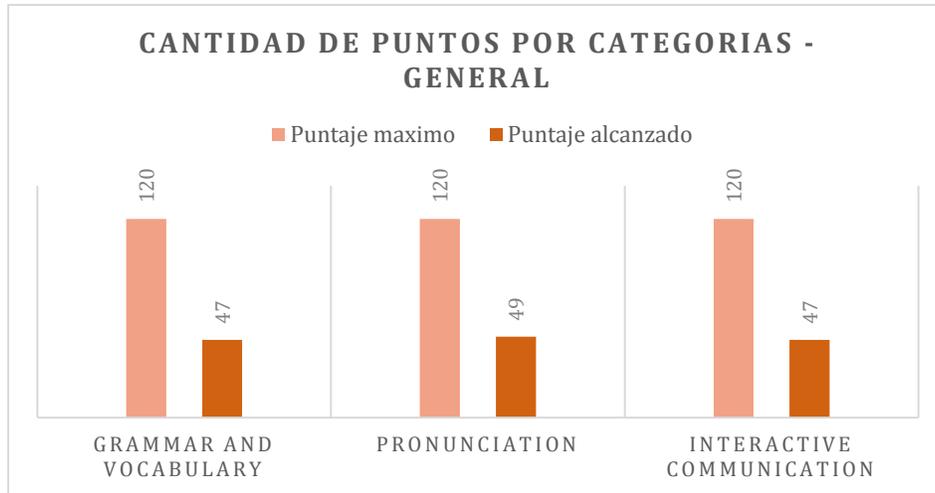


Figura 7. Cantidad de puntos por categoría-Speaking – Movers.

Los resultados de la prueba diagnóstica final dieron a conocer que el dominio máximo de la prueba estuvo igual o superior al 75% en un total de 15 participantes, es decir el 58% de la población. Así mismo, se muestra que el porcentaje con menor ponderación sobre el proceso comunicativo interpuesto en el examen estuvo sobre un 40% y se presentó en solo 3 de los participantes.

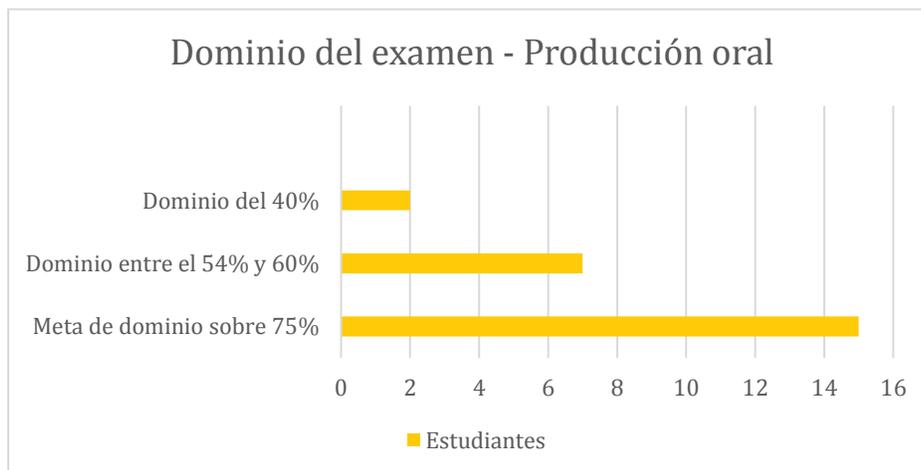


Figura 8. Porcentaje de dominio del examen – Speaking.

Las tres categorías de análisis utilizadas en el formato de Movers y las cuales presentaron resultados de dificultad similares durante la prueba diagnóstica inicial, exponen un avance positivo con base en los ponderados asignados en el registro en la rúbrica académica y lo expuesto en la verificación final: más aun, la estructuración del acto de comunicación asume expresiones de tiempo amplias y de constante aplicación.



Figura 9. Comparativo resultado inicial y final recepción oral – Speaking

El contraste de avance reconoce que la habilidad de producción oral (*speaking*) en la prueba inicial obtuvo un dominio máximo del 60% (*sobre el 100% del examen*) por el 38% de la muestra, y que el 62% de los estudiantes evidenciaron un dominio de producción oral inferior al 40% según los parámetros del examen, mientras que los resultados de la prueba de producción oral final, develaron que el 63% de la población (15 estudiantes) superaron el objetivo del 75% de dominio, y que 7 de los estudiantes, estuvieron en un rango el 54% y 60 % de apropiación del acto comunicativo.

Con base en los resultados de las pruebas diagnósticas, es factible aseverar que la habilidad con mayor avance y apropiación fue producción oral, con un 58% de la población evidenciando un dominio igual o superior al 75% de la prueba. No obstante, es importante mencionar que, aunque la habilidad de recepción oral no cumplió con la meta de dominio mínima por un número significativo de estudiantes; es posible reconocer un nivel de alcance entre el 60% y 75% del examen en un ponderado del 75% de la población estudiada; es decir, 18 estudiantes más que en la prueba inicial y un avance del 23% de dominio del formato sobre el ponderado de análisis base del 52% con un total de tres participantes.

### Conclusiones

Con base en las observaciones realizadas y desarrolladas en los instrumentos de recolección de información, es inequívoco y prioritario implementar procesos de formación de agrado y seguridad a los niños en sus primeros grados de escolaridad, puesto que, son estas experiencias las que logran definir si los procesos son efectivos o por el contrario

necesitan ser replanteados y concretados según la etapa y los intereses de las poblaciones con las que se realizan procesos académicos. En este caso, la apropiación del inglés como segunda lengua, es un sumario de acciones culturales, lingüísticas y actitudinales que conllevan a que la asimilación de esta sea extensa y de constante aplicación; por ende, las problematizaciones que se utilicen como medio de interacción entre pares y uso del idioma deben causar impacto positivo y despertar la curiosidad e intención de investigar en los estudiantes.

En conclusión, es de necesidad inminente expandir los procesos de inmersión de la lengua en contexto real y significativos para los estudiantes. Priorizando la construcción del conocimiento como un constructo social, necesario para la sana edificación de estudiantes aptos para vivir en una sociedad democrática y globalizada. Y, que el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos no solo apropia el uso del inglés como código lingüístico o medio de comunicación, sino que, a su vez, fomenta la integración de variantes sociales, culturales, humanísticas y tecnológicas en el proceso de formación integral de los estudiantes.

### Referencias

- Allen, D.E. (1996). Problems: A key Factor in PBL. Recuperado de <http://www.udel.edu/pbl/cte/spr96-phys.html>
- Bandura, A. (1986). The social foundations of thought and action. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Biava, M., & Segura, A. (2010). ¿Por qué es importante saber el idioma Inglés? *Córdoba, Argentina C*. Retrieved from <https://karinarodrojas.files.wordpress.com/2014/09/porque-es-importante-saber-ingles.pdf>  
<http://cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/Por-que-es-importante-saber-ingles.pdf>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gomez, J., Latorre, A., Martinez, F., Mateo, J., ... Vila, R. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. In *Metodología de la Investigación Educativa* (segunda ed). Retrieved from

[https://www.academia.edu/15314915/RAFAEL\\_BISQUERRA\\_ALZINA\\_Coordinador](https://www.academia.edu/15314915/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador)

Bowers, R., Auerbach, E., Horwitz, D., Block, E., Clark, R., Mcdonough, J., & Butler, C. (1986). Tesol quarterly. *TESOL QUARTERLY*, 20(3), 195. Retrieved from [https://www.academia.edu/2498047/Preliminary\\_evidence\\_for\\_the\\_reliability\\_and\\_validity\\_of\\_a\\_foreign\\_language\\_anxiety\\_scale](https://www.academia.edu/2498047/Preliminary_evidence_for_the_reliability_and_validity_of_a_foreign_language_anxiety_scale)

Chomsky, N. (2006). Language and Mind. In *Language and Mind* (Third Edit). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511791222>

Ciro, C. (2012). Aprendizaje Basado En Proyectos Como Estrategia De Enseñanza Y Aprendizaje En La Educacion Basica Y Media. *Tesis*, 4–79. <https://doi.org/9212>

Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches (3ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (1915). *The school and society* (p. 206). p. 206. Retrieved from <https://archive.org/details/schoolsociety00dewerich/page/n8>

Galeana, L. (2006). Aprendizaje Basado en Proyectos. *Universidad de Colima*, 17. Retrieved from <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Gergen, K. (1994). Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism. *Institute of Psychology, Aarhus University.*, 356. Retrieved from [https://psy.au.dk/fileadmin/site\\_files/filer\\_psykologi/dokumenter/CKM/NB19/GERGEN.pdf](https://psy.au.dk/fileadmin/site_files/filer_psykologi/dokumenter/CKM/NB19/GERGEN.pdf)

Guzman, I., & Marin, R. (2011). La competencia y las competencias docentes : reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 151–163. Retrieved from [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301588498.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf)

- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales Investigación en Educación Médica. *Investigación En Educación Medica*, 2(1), 55–60. Retrieved from [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09\\_MI\\_HAMUI.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF)
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2010). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. In *Metodología de la investigación* (Quinta Edi). Retrieved from <http://www.casadellibro.com/libro-metodologia-de-la-investigacion-5-ed-incluye-cd-rom/9786071502919/1960006>
- Hita, G. (2000). *La Enseñanza Comunicativa De Idiomas En Internet*. 112. Retrieved from [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09\\_MI\\_HAMUI.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF)
- Jerez, A. (2017). La edad en que deberían estar los mejores profes. *El Tiempo*.
- Kilpatrick, W. (1929). The Project Method, The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College, Columbia University*, 29. Retrieved from <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog>
- Krashen, S., & Terrell, T. (2001). The natural Approach Language Acquisition in the classroom. *Phoenix ELT*, 58(9–10), 322–325. <https://doi.org/10.1023/A:1013991227805>
- Legrand, L. (1999). Célestin Freinet. *Prospects*, 23(1–2), 403–418. <https://doi.org/10.1007/bf02195047>
- Limón, S. (2006). La investigación en la técnica didáctica ABP. En C. Sola et al. (eds.), (p. 93-104).
- Milán, M., Fuentes, H., & De La Peña, R. (2004). La Evaluación Como Un Proceso Participativo. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(4), 48–60. Retrieved from [file:///C:/Users/BIBLIOTECA10/Downloads/296-893-1-PB \(1\).pdf](file:///C:/Users/BIBLIOTECA10/Downloads/296-893-1-PB (1).pdf)

- Ortiz, E. (2007). La autoevaluación estudiantil Una Practica Olvidada. *Cuaderno de Investigación En La Educación*, 107–119. Retrieved from [http://cie.uprrp.edu/cuaderno/download/numero\\_22/vol22\\_06.pdf](http://cie.uprrp.edu/cuaderno/download/numero_22/vol22_06.pdf)
- Pinzon, R. (2014). English teaching through project-based learning method, in rural area. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 151. <https://doi.org/10.19053/0121053x.2344>
- Roldan, A. (2016). Obstáculos en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Dos Grupos de Población Bogotana. *Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas*, 95. Retrieved from <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6611/1/RoldánSánchezGuiomarAndrea2017.pdf>
- Salaberri, M. (2007). Competencia Comunicativa Intercultural. *Universidad de Almeria*, 61–76. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>
- Sánchez, R., & López, R. (2018). Hacia la Educación Primaria bilingüe : Diseño de actividades AICLE para Plástica y Ciencias Sociales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 127–139. Retrieved from [file:///C:/Users/BIBLIOTECA10/Downloads/Dialnet-HaciaLaEducacionPrimariaBilingue-6492490\(1\).pdf](file:///C:/Users/BIBLIOTECA10/Downloads/Dialnet-HaciaLaEducacionPrimariaBilingue-6492490(1).pdf)
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En B. R. Worthen & James, R. Sanders (Eds.). *Educational evaluation: Theory and practice* (p. 60-106). Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Stevens, D., & Levi, A. (2012). Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading

time, convey effective feedback, and promote student learning. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Torrego, L., & Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2), 1–12. Retrieved from file:///C:/Users/BIBLIOTECA10/Downloads/Dialnet-SentidoDelMetodoDeProyectosEnUnaMaestraMilitanteEn-6492482 (1).pdf

Trujillo, F. (2001). La Teoría de la Relevancia como base para una interpretación de la comunicación. *Eúphoros*, ISSN 1575-0205, N<sup>o</sup>. 3, 2001, Págs. 221-232, (3), 221–232. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183088>

Urrea, N. (2018). ¿Cómo Finaliza Colombia Bilingüe? *Universidad Militar Nueva Granada*, 24. Retrieved from <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/18110/UrreaCortesNathalia2018.pdf;jsessionid=D6F2FB59095A6096204F901AB2D2F1BF?sequence=1>

Veloso, D. (2016). *Developing Speaking Skills through Project-Based Learning*. 1–17. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/4c12/0bb19994e97043b9a18f400505fd56062cde.pdf>