



**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANIDADES Y ARTES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (A.B.Pr) UNA ESTRATEGIA  
PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES  
COMUNICATIVAS EN INGLÉS (LISTENING/SPEAKING)**

**Proyecto presentado como requisito parcial para obtener el título de  
Magister en Educación**

Presentado por:

**NELLY JOHANA ALVAREZ IDARRAGA**

Director de Proyecto

**ROMÁN EDUARDO SARMIENTO PORRAS, PhD.**

Bucaramanga, Colombia, noviembre de 2019

## **DEDICATORIA**

El presente trabajo investigativo constituye dos años de esfuerzo y disciplina académica; por tanto, lo dedico principalmente a Dios, por su infinita misericordia y permitirme tener la fuerza para culminar este proceso y poder así, obtener uno de mis logros más deseados.

A mi madre, por su amor, disciplina, y apoyo incondicional en todos estos años, gracias a ti he logrado llegar hasta aquí y convertirme en el ser humano que soy hoy. Es un orgullo y privilegio ser tu hija, y contar con el ejemplo de una mujer emprendedora.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por bendecirme con la vida, por guiarme a lo largo de mi existencia, por ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultad y de debilidad.

Gracias a mi madre e hija, por ser el apoyo y motivación de mis sueños, por confiar y creer en mis iniciativas, por los principios y valores que me han enseñado.

Agradezco a mis maestros, en especial a mi director Román Sarmiento quien a través de su orientación, paciencia y conocimientos logró encaminar este proceso investigativo y develar la construcción de este documento.

## CONTENIDO

CAPÍTULO I	14
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
Introducción	14
1.1 Planteamiento del problema	20
<b>1.2 Antecedentes del problema</b>	21
1.2.1 Antecedentes internacionales	22
1.2.2 Antecedentes nacionales	26
1.2.3 Antecedentes regionales	30
1.3 Problema de investigación	33
1.4 Objetivos de investigación	37
1.4.1 Objetivo general	37
1.4.2 Objetivos específicos	37
1.5 Manejo de hipótesis	38
1.6 Justificación	38
1.7 Limitaciones y delimitaciones	41
1.7.1 Limitaciones	41
1.7.2 Delimitaciones	42
CAPÍTULO II	44
MARCO DE REFERENCIA	44
2.1 Marco contextual	45
2.2 Marco teórico	47
2.2.1 Escuela progresista en Estados Unidos	48
2.2.2 Escuela nueva	57
2.2.3 Aprendizaje - Constructivismo	62
2.2.4 Adquisición del Lenguaje – Desarrollo de las habilidades comunicativas en una segunda lengua	66
2.2.5 Elementos emocionales	71
2.2.6 Evaluación Formativa	74
2.2.7 Trabajo autónomo vs Trabajo Colaborativo	80
2.3 Marco conceptual	82
2.3.1 Comunicación	83
2.3.2 Comunicación no verbal	83

2.3.3 Portafolio	83
2.3.4 Realimentación (Feedback)	84
2.3.5 Estrategia Pedagógica	84
2.3.6 Inteligencia	85
2.3.7 Factores culturales	85
2.4 Marco legal	86
2.4.1 Ley 115 de 1994.	86
2.4.2 Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés.	87
2.4.3 Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019.	88
2.4.4 Marco Común Europeo de Referencia.	89
CAPÍTULO III	91
METODOLOGÍA	91
DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	91
3.1 Tipo de investigación	91
3.1.1 Enfoque de investigación	91
3.2 Categorías de análisis	93
3.2.1 Habilidades comunicativas	94
3.2.2 Elementos Emocionales	94
3.2.3 Proceso de Enseñanza Aprendizaje	95
3.3 Población y muestra	96
3.3.1 Población	96
3.3.2 Muestra	97
3.4 Instrumentos de recolección de información	97
3.4.1 Encuesta	99
3.4.2 Prueba Estandarizada - Inicial y final	100
3.4.3 Rúbrica – Seguimiento académico	101
3.4.4 Observación participante – Guía de observación	102
3.4.5 Grupo focal	103
3.5 Análisis de Datos	104
3.5.1 Análisis de Datos Cuantitativo	104
3.5.2 Análisis de Datos Cualitativos	105
3.6 Método Triangulación Metodológica	106
3.7 Estrategia Pedagógica - Diseño e implementación	107

3.7.1 Guía instruccional	109
3.8 Validación de los instrumentos	114
CAPÍTULO IV	116
ANÁLISIS Y RESULTADOS	116
4.1 Intervención-Encuesta	116
4.1.1 Elemento emocional - Gustos	118
4.1.2 Elemento emocional - Temores	123
4.1.2 Elemento emocional - Hábitos de estudio	126
4.2 Pruebas Diagnósticas iniciales	129
4.3 Punto de partida – Identificación problemática social	135
4.4 Estrategia pedagógica	139
4.4.1 Categoría de análisis – Habilidades comunicativas	142
4.4.2 Categoría de análisis – Elementos emocionales	146
4.4.3 Categoría de análisis – Procesos de enseñanza Aprendizaje	149
4.5 Intervención Grupo focal	158
4.6 Prueba Diagnóstica final	164
4.7 Confiabilidad y validez	169
5.1 Conclusiones	171
5.1.1 Elementos emocionales	172
5.1.2 Habilidades comunicativas	173
5.1.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje	175
5.2 Recomendaciones	177
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
ANEXOS	190
Anexo 1: Consentimiento informado colegio	191
Anexo 2: Consentimiento informado padres de familia	192
Anexo 3: Encuesta – elementos emocionales	194
Anexo 4. Prueba diagnóstica inicial – Starters (listening and speaking)	208
Anexo 5. Prueba diagnóstica inicial – Movers (listening and speaking)	219
Anexo 6. Prueba diagnóstica final - Movers	232
Anexo 7: Guía de Observación	244
Anexo 8: Rúbrica de seguimiento académico	251
Anexo 9: Cuestionarios grupo focal	252

Anexo 10: Avaluos de aplicación de instrumentos	258
Anexo 11: Formato de autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación	269
Anexo 12: Guías de seguimiento al desarrollo de las estrategias -proyecto	271
Anexo 13: Folleto cierre de proyecto	278
Anexo 14: Formato de seguimiento – trabajo autónomo	280
Anexo 15: formatos de evaluación estandarizada (durante el proyecto)	281
Anexo 16: fotos de la aplicación de los instrumentos de investigación y evidencia de las campañas realizadas	287
Anexo 17: Ejemplo del Proyecto tipo III implementado	289

## LISTA DE TABLAS

**Tabla 1.** Programas de bilingüismo en los últimos gobiernos

**Tabla 2.** Características de un problema

**Tabla 3.** Actividades de acuerdo con el nivel de conocimiento

**Tabla 4.** Ejercicios para determinar los centros de interés de Decroly

**Tabla 5.** La educación según Freinet

**Tabla 6.** Niveles de inglés del personal docente, egresados y estudiantes

**Tabla 7.** Niveles de inglés Marco Común Europeo de Referencia

**Tabla 8.** Factores de análisis datos cualitativos

**Tabla 9.** Etapas del proyecto con base en el método de proyecto de Kilpatrick (1918)

**Tabla 10.** Resultados generales de la encuesta

**Tabla 11.** Estructura- The Artists and Their Magic Wands

**Tabla 12.** Elementos significativos durante el diseño de las estrategias

**Tabla 13.** Rúbrica de seguimiento académico – 25 sesiones

**Tabla 14.** Resultados obtenidos en el primer momento de evaluación estandarizada

**Tabla 15.** Resultados obtenidos en el segundo momento de evaluación estandarizada

**Tabla 16.** Respuestas obtenidas durante el primer encuentro con el grupo focal

**Tabla 17.** Respuestas obtenidas durante el primer encuentro con el grupo focal

**Tabla 18.** Acciones de cumplimiento de objetivos específicos



## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1.** Resultados ICFES 2014 vs 2017 asignatura de inglés por niveles.

Recuperado y modificado de ¿Cómo finaliza Colombia Bilingüe? Urrea (2018).

**Figura 2.** Resultados IELTS general grado once (2018)

**Figura 3:** Fases del método por problemas de Dewey

**Figura 4.** Tipos de proyecto según Kilpatrick (1918)

**Figura 5.** Punto de referencia método por proyecto de Kilpatrick (1925)

**Figura 6.** Componentes gramaticales según Chomsky

**Figura 7.** Ventajas de la competencia plurilingüe y pluricultural, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

**Figura 8.** Estrategias de evaluación para el diseño del proyecto

**Figura 9.** Estadios de recolección de información – Estudio explicativo secuencial

**Figura 10.** Organización categorías y subcategorías de análisis

**Figura 11.** Descriptivo y total de la muestra seleccionada

**Figura 12.** Estructura para la recolección de información

**Figura 13.** Factores de análisis datos cuantitativos

**Figura 14.** Proceso de triangulación de información

**Figura 15.** Intereses de los estudiantes con base en las afirmaciones de la encuesta

**Figura 16.** Diagnóstico de posibles habilidades y fortalezas de los estudiantes

**Figura 17.** Concepciones sobre relación con la maestra

**Figura 18.** Preferencia por habilidades comunicativas

**Figura 19.** Percepción de acoso escolar frente al uso de la lengua

**Figura 20.** Percepción frente al nivel de dificultad de las habilidades comunicativas

**Figura 21.** Información sobre agentes externos de exposición a la lengua

**Figura 22.** Aproximado de horas de trabajo autónomo semanales

**Figura 23.** Acompañamiento durante el trabajo en casa

**Figura 24.** Resultados prueba diagnóstica inicial Listening - Starters

**Figura 25.** Cantidad de puntos por categoría-Listening - Starters

**Figura 26.** Resultados prueba diagnóstica inicial Speaking- Starters

**Figura 27.** Cantidad de puntos por categoría-Speaking - Starters

**Figura 28.** Resultados prueba diagnóstica inicial Listening - Movers

**Figura 29.** Cantidad de puntos por categoría-Listening – Movers

**Figura 30.** Resultados prueba diagnóstica inicial Speaking - Movers

**Figura 31.** Cantidad de puntos por categoría-Speaking – Movers

**Figura 32.** Concepción sobre el acoso escolar en la comunidad educativa

**Figura 33.** Resultado sobre ponderado de discriminación

**Figura 34.** Triangulación de la información

**Figura 35.** Resultado listening-primer momento evaluación estandarizada

**Figura 36.** Resultado speaking-primer momento evaluación estandarizada

**Figura 37.** Resultado listening-segundo momento evaluación estandarizada

**Figura 38.** Resultado speaking-segundo momento evaluación estandarizada

**Figura 39.** Porcentaje de dominio del examen – Listening

**Figura 40.** Porcentaje de dominio del examen – Speaking

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1:** Consentimiento informado colegio
- Anexo 2:** Consentimiento informado padres de familia
- Anexo 3:** Encuesta – elementos emocionales
- Anexo 4:** Prueba diagnóstica inicial – Starters (listening and speaking)
- Anexo 5:** Prueba diagnóstica inicial – Movers (listening and speaking)
- Anexo 6:** Prueba diagnóstica final - Movers
- Anexo 7:** Guía de Observación
- Anexo 8:** Rúbrica de seguimiento académico
- Anexo 9:** Cuestionarios grupo focal
- Anexo 10:** Avals de aplicación de instrumentos
- Anexo 11:** Formato de autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación
- Anexo 12:** Guías de seguimiento al desarrollo de las estrategias -proyecto
- Anexo 13:** Folleto cierre de proyecto
- Anexo 14:** Formato de seguimiento – trabajo autónomo
- Anexo 15:** formatos de evaluación estandarizada (durante el proyecto)
- Anexo 16:** fotos de la aplicación de los instrumentos de investiga
- Anexo 17:** Ejemplo del Proyecto tipo III implementado

## RESUMEN

El objetivo de este estudio 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 (listening-speaking), elementos emocionales, hábitos de estudio, evaluación formativa.

## 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 (listening-speaking), emotional elements, study habits, formative evaluation.

## CAPÍTULO I

### DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*«Aprender otro idioma no es solamente aprender palabras diferentes para las mismas cosas, sino aprender otra manera de pensar acerca de las cosas»*

*Flora Lewis*

#### Introducción

En conformidad con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ser bilingüe y potencializar el desarrollo de las habilidades comunicativas en una segunda lengua se ha convertido en una necesidad básica en términos tanto académicos, como laborales, MEN (2005). Ante las exigencias sociales, se hace indispensable brindar estrategias innovadoras al sistema educativo nacional; estrategias, que fortalezcan los pilares de la educación, especialmente, la de los educadores, puesto que, para alcanzar resultados de calidad, es necesario deparar una educación con las características que se esperan obtener, y ofrecer esta, no solo a los educandos, sino a los educadores. Visto que, un maestro formado, adquiere la capacidad de instruir y orientar el desarrollo de las competencias requeridas en los aprendices, permitiéndoles ser formantes competentes y aventajados en mercados tanto nacionales, como internacionales. Para esto, se precisa contar con una formación completa en el área de especialidad y con las capacidades ineludibles para comunicarse no solo en su lengua materna, sino a través del uso de un segundo idioma.

Las necesidades y cambios constantes que presenta el mundo globalizado han transformado las acciones educativas ortodoxas, en situaciones de aprendizajes coherentes con lo que se vive en la actualidad. Uribe (2012) afirma que: Colombia, vive un proceso de

globalización, donde la firma de convenios con otros países está haciendo posible cada vez más una apertura económica internacional, lo cual ha traído consigo la necesidad de que tanto empresas como profesionales sean más competitivos y estén preparados a los cambios. (p.99). Es decir, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar orientados con base en las vivencias y requerimientos que sufren los aprendices en su cotidianidad. En este caso, la enseñanza del inglés como segunda lengua, necesita modificar la concepción estructuralista del idioma (acciones gramaticales y vocabulario) y proponer estrategias dinámicas que permitan hacer uso de este sistema de comunicación en situaciones reales.

Así mismo, Uribe (2012) plantea que Colombia está participando en muchos convenios de cooperación académica internacional, mediante los cuales se ofrecen becas de estudios de corta duración, posgrados (maestrías y doctorados) e investigaciones en instituciones de alto nivel en diferentes países a través de organismos como el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (p.99). Sin embargo, más del 80% de estas becas exigen el dominio del inglés, es decir, la acción de uso real y en contexto del idioma, lo cual descarta la connotación del inglés como un simple estudio de la materia, y lo transforma en un medio de comunicación, que permite desarrollarse en múltiples ámbitos sociales y de crecimiento personal.

Con base en el análisis de relevancia del aprendizaje del inglés como código comunicativo, es posible afirmar que los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, sobrepasan el manejo de estructuras gramaticales o características propias del mismo y se modifica o adjudica acciones de producción y recepción contextual propias de la lengua. Tal y como lo plantea el MEN (2005), este proceso tiene como función principal “comunicar mejor, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en

el desarrollo del país” (p. 1). Por esto, es necesario que tanto las instituciones, como maestros instructores de la lengua, comprendan que los métodos de memorización y repetición convencionales se han transformado en acciones obsoletas ante los cambios revolucionarios que ha sufrido la educación y las necesidades a las que se enfrentan los aprendices en su diario vivir.

El gobierno colombiano, en las últimas décadas ha creado e implementado múltiples políticas educativas que buscan fortalecer los procesos de adquisición y apropiación del inglés como segunda lengua, tanto en los estudiantes, como en los docentes de las múltiples instituciones nacionales. Sin embargo, el sistema de medición de asertividad de este proceso, las pruebas ICFES, muestran con dificultad un avance significativo en el dominio del inglés como lengua extranjera o el cumplimiento de los objetivos de algunos de estos programas, los cuales pretenden, incrementar el número de estudiantes con un nivel de alcance igual o superior a B1.

A continuación, se muestra en la tabla, los programas educativos propuestos por el MEN para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes y maestros colombianos.

**Tabla 1**

*Programas de bilingüismo en los últimos gobiernos*

<b>Programa</b>	<b>Objetivo del programa o normal</b>	<b>Metas del programa al culminar grado 11</b>
<b>Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019</b>	Lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse de inglés, de tal forma que pueden insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables.	100% en B1 al 2019



<b>Programa para el fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014</b>	Desarrollar competencias comunicativas en inglés en educadores y estudiantes del sistema educativo, para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento	40% en B1 al 2014
<b>Ley 1651,2013: Ley de Bilingüismo</b>	Modificar los artículos 13,20,21,22,30 y 38 de la ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en lo relacionado con las lenguas extranjeras.	N. A
<b>Colombia Bilingüe, 2014-2018</b>	Contribuir a que los estudiantes del sistema educativo se comuniquen mejor en inglés (...), el dominio de este idioma les permitirá a los estudiantes y docente colombianos tener acceso a becas en otros países, mayor movilidad y mejores oportunidades laborales, inclusive en Colombia.	8% en B1 al 2018
<b>Programa Nacional de inglés (PNI) 2015-2025</b>	Contribuir a alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025.	50% en B1 al 2025

Nota. Recuperado de La Universidad de Antioquia (2018) Del "Programa Nacional de Bilingüismo"

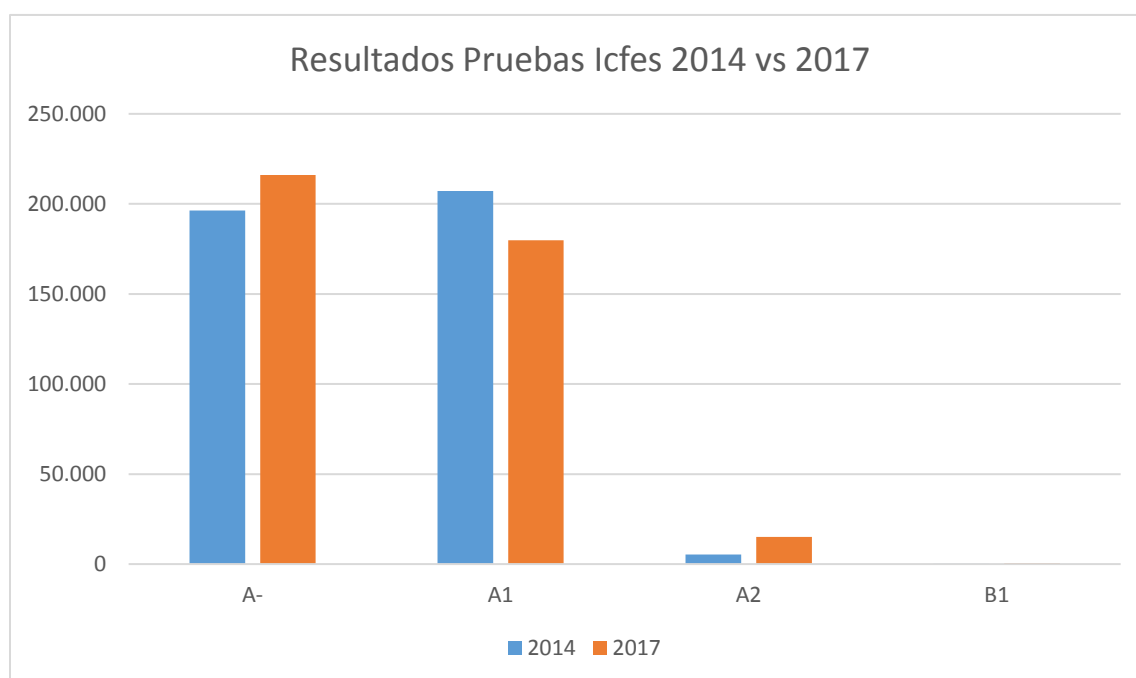
hasta "Colombia Bilingüe".

Como se evidencia en la Tabla 1, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano ha diseñado e implementado numerosos programas de formación bilingüe durante las últimas dos décadas; los cuales, han conservado como finalidad mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las instituciones educativas colombianas. Sin embargo, los objetivos que allí se plantean muestran una concepción idealista de dominio de la lengua, mientras que, las acciones que se llevan a la práctica carecen de factores de conectividad, intercambio cultural, capacitación docente, material didáctico entre otras. Además, la concepción de dominio social se asume como si la enseñanza de este idioma estuviese sujeta a la aprehensión del inglés como segunda lengua y no como lengua extranjera.

Con los elementos anteriormente mencionados, es posible denotar que existen falencias en las políticas públicas de bilingüismo que se han desarrollado en el país. Esto,

se hace evidente en los niveles de alcance o resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas ICFES, donde es posible indicar de manera estadística que no se ha cumplido con los objetivos de adquisición real y contextual de la lengua. Aunque este examen solo evalúa acciones gramaticales y de comprensión lectora, es un referente de manejo de la lengua básico.

A continuación, se muestra un comparativo entre los resultados obtenidos en las pruebas ICFES en la asignatura de inglés tomadas en el 2014 y 2017.



*Figura 1.* Resultados ICFES 2014 vs 2017 asignatura de inglés por niveles. Recuperado y modificado de ¿Cómo finaliza Colombia Bilingüe? Urrea (2018).

Se devela en la figura 1, que sobre los 408.923 estudiantes que presentaron la prueba y después de 10 años de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo tan solo 196 estudiantes (0,04793% de los aplicados) alcanzaron el nivel B1 según los estándares de desempeño y dominio de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia.

En este año, se organizó la política educativa denominada Colombia Bilingüe, la cual asume como reto formativo el 8% de los estudiantes con formación B1 en inglés para el 2018. Sin embargo, como se muestra en la figura 1, para el 2017 el porcentaje con este ponderado no logró superar el 0,1% de la población.

No obstante, se evidencia que sobre los 411.455 estudiantes que presentaron la prueba en el 2017, un total de 483 alcanzaron el nivel B1 según los estándares de desempeño y dominio de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia. Sin embargo, se evidencia que hubo un aumento de 2583 participantes durante la sustentación de esta prueba; es decir, aunque el número de alcance de nivel B1 aumentó en comparación con el 2014, no es significativo comparado con 13 años de implementación de un Programa de Bilingüismo Nacional, el incremento de estudiantes que presentaron la prueba entre el 2014 y 2017 y los resultados que se suponían alcanzar.

Con este análisis, se refleja el incumplimiento de la política pública desarrollada e implementada en pro del fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés; y la cual, se encuentra encargada de mejorar el proceso de adquisición y apropiación de este en los estudiantes colombianos. Por ende, es importante replantear las estrategias de enseñanza-aprendizaje de este idioma; especialmente durante los primeros años de escolaridad. Puesto que, es en esta etapa cuando se refleja una mayor adaptabilidad del cerebro para la apropiación de nuevo conocimiento. De acuerdo con lo estipulado en el artículo de Jerez (2017) ‘‘La neurociencia lo llama plasticidad cerebral, un concepto que ha mostrado la imperiosa necesidad de dar a los niños de cero a cinco años estímulos, educación y cuidados para que puedan sacar todo su potencial el resto de su vida.’’ (párr.2) Es decir, los más pequeños deben ser considerados los elementos de apoyo para el futuro,

por ende, deben contar con los mejores maestros, procesos de formación y oportunidades de experimentación.

### **1.1 Planteamiento del problema**

Reconociendo la necesidad de apropiarse del inglés como un proceso natural, que permita irrumpir y competir a la población colombiana en la evolución social-global que acentúa el mundo y el significado de iniciar y reforzar los procesos de aprendizaje de un segundo idioma desde la primera infancia; se hace relevante fomentar estrategias pedagógicas, que relacionen el proceso de enseñanza-aprendizaje con las actividades que envuelven el desarrollo diario de los aprendices. Para esto, se pretende justificar la pertinencia del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología que conlleve al fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés a través del diseño de proyectos tipo III. De acuerdo con Galeana (2006) el Aprendizaje Basado en Proyectos:

Se enfoca en un problema que hay que solucionar con base en un plan. La idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción donde los estudiantes identifican el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito, resultados esperados, entre otras, y no la simple solución de problemas no aplicados a la realidad o la realización de actividades (p.6).

Por ende, es imprescindible reconocer las necesidades e intereses de los aprendices, ya que, la incitación a un proyecto debe representar una actividad deliberada de la vida digna de una sociedad democrática, es decir, considerar el proyecto como la vida misma y no una preparación para la vida posterior Kilpatrick (1918). Es así, como se busca que la interacción de academia y vida conlleven a un aprendizaje significativo, que tenga aplicabilidad y utilidad ante la percepción de los estudiantes; para esto, se tendrán en cuenta

variantes sociales, culturales, humanísticas y tecnológicas, que aporten y conduzcan a una formación integral.

De este modo, el presente estudio pretende identificar, la existencia de diferencias significativa en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (listening/speaking) como segunda lengua cuando se modifica el uso de métodos tradicionales por el uso del aprendizaje Basado en Proyectos.

A continuación se presentan los antecedentes vinculado con la investigación en curso. Esto con la intención de contextualizar sobre estudios previos, acerca del uso del método de proyectos como estrategia para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés. El proceso de análisis documental se realiza a nivel internacional, nacional y regional, ya que, esto permite la evaluación global de múltiples perspectivas, planteamiento de objetivos, implementación de metodologías y resultados obtenidos. Lo cual promueve un mejor desarrollo de estructuración e implementación en este proceso de investigación.

## **1.2 Antecedentes del problema**

En los últimos años, las metodologías activas han retomado fuerza e interés de aplicación por parte de las instituciones educativas. Se denominan metodologías activas acciones como aprendizaje cooperativo, “flipped classroom” (clase invertida), trabajo por centros de interés o aprendizaje basado en proyectos; metodologías que presentan o evidencian mayor adaptabilidad y asertiva de recepción del conocimiento por parte de la población estudiantil o alumnado. En este caso, el ABPr o Aprendizaje Basado en Proyectos, parece ser el formato metodológico de mayor interés para los docentes y agentes institucionales.

Sin embargo, el uso de ABPr se ha convertido en un agente común en las instituciones educativas y aunque no es un concepto nuevo se asume como una oportunidad de innovación educativa. No obstante, es relevante recordar que no se puede denominar todo proyecto de aula ABPr, este cuenta 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.

Por ende, para dar veracidad al proceso investigativo e identificar aquellos factores de impacto positivo o negativo durante el desarrollo de un proyecto, se realizó una búsqueda detallada de instituciones educativas y docentes que hayan decidido implementar el ABPr como metodología de enseñanza del inglés. Se tomó referencias de aquellos que involucran en sus estudios variantes sociales, culturales, humanísticas y tecnológicas, puesto que, es de gran interés la formación integral del estudiante como ser humano útil para convivir en sociedad.

### **1.2.1 Antecedentes internacionales**

A nivel internacional, se evidencia la existencia de múltiples instituciones en países como España, Chile, Cuba, Estados Unidos y Tailandia que fomentan el uso del ABPr como metodología para el diseño de proyectos interdisciplinarios y el fortalecimiento del inglés como segunda lengua. El primer estudio, se analiza desde el punto de vista del maestro preparado y actualizado que actúe como elemento guía durante el desarrollo efectivo y activo de un proyecto. En la universidad de Castilla – La Mancha, se realizó un proceso de investigación denominado ‘*Hacia la Educación Primaria bilingüe: Diseño de actividades AICLE para Plástica y Ciencias Sociales*’ realizado por Sánchez & López (2018). Este estudio buscaba explicar cómo esta experiencia supone una oportunidad para

profundizar en CLIL (Content and Language Integrated Language, equivalente a AICLE) y otras necesidades específicas de los futuros maestros de Primaria en colegios plurilingües.

Se tomó de esta investigación, aquellas conclusiones relevantes que fomentan relación maestro- estudiante y los factores de impacto de este. En primer lugar, se afirma que, es deber de los educadores crear espacios de diálogos que les permita a los estudiantes integrar el conocimiento con sus intereses y así, dar sentido al trabajo colaborativo a través de tareas o asignaciones por proyectos en el aula. Seguidamente, durante la implementación de las estrategias propuestas, se muestra un gran nivel de deserción estudiantil, puesto que, los aprendices, suelen perder el interés por las actividades planteadas con facilidad; por ende, se recomienda mantener un grado de motivación alto y relación significativa entre el proceso y el acto evaluativo desde el comienzo del proyecto, para así, mostrar a través de la práctica la utilidad de lo realizado con el desarrollo de acciones cotidianas. Por otro lado, se devela la importancia de no sobrecargar a los estudiantes con múltiples asignaciones, puesto que, esto genera frustración en los mismos y desinterés por continuar el proceso investigativo. Por último, se hace relevante en las conclusiones la importancia de estos proyectos para llevar la realidad al aula de clase, enseñar a través de la práctica las necesidades de un país o sociedad y el nivel de asertividad de los proyectos para conocer los intereses y habilidades de los estudiantes.

Por otro lado, se encuentra un estudio realizado en Chile denominado “Developing Speaking Skills Through Project-Based Learning”, realizado por Veloso (2016) en un colegio con una población estudiantil de estrato medio-alto. En el cual, a través de un análisis poblacional, se identificó que la mayoría de los participantes pertenecientes a clases sociales estables económicamente, con una exposición a la lengua activa y constante, no manifiestan rechazo por el idioma, docente y/o utilidad del inglés. Sin embargo, la

participación y uso de este durante las clases es casi nula. Es decir, aunque los estudiantes reconocen la necesidad del idioma en su contexto social, no es evidente el uso de la lengua durante las sesiones de clase o la interacción con maestro u/o compañeros.

Así, se realizó la estructuración y aplicación de un proyecto social que permitiera la interacción y uso del inglés como medio de comunicación a través del método por proyectos; de lo cual, se pudo concluir que los aprendices que utilizan el ABPr como estrategia de aprendizaje, hacen uso activo del idioma y su interés por la adaptación de este es cíclico. No obstante, los docentes deben tener en cuenta que acciones como coherencia, precisión, fluidez y pronunciación deben ser reforzadas con ejercicios extra. Puesto que, aunque la autonomía que se les otorga a los estudiantes favorece su desarrollo social y apropiación de los procesos, existen elementos propios del idioma que develan importancia y corrección constante por parte del maestro. Así mismo, se menciona relevante la facilidad de exposición a otros ambientes y la expansión social que vivencian los aprendices a través de la destitución de las rutinas educativas o académicas, especialmente con aquellos estudiantes que carecen de motivación o interés por la adquisición de una nueva lengua.

Por último, se analizó el estudio "A development of the English oral communication course using the project-based learning approach to enhance English oral communication ability of Kasetsart University students" desarrollado en Tailandia por Siritaratn (2007). Esta investigación nace por la necesidad de mejorar la destreza oral en inglés como segunda lengua de los estudiantes universitarios de Kasetsart. Para este proyecto, se realizó un diagnóstico inicial, una intervención pedagógica (Aprendizaje Basado en Proyectos) y una prueba diagnóstica final que permitió un análisis cuantitativo y comparativo del estado inicial y final del grupo de trabajo.

Se concluyó que, haciendo uso del ABPr es posible mejorar las habilidades de



producción oral en inglés y que el uso asertivo de esta metodología genera un resultado efectivo no solo en las habilidades de recepción y producción de la lengua, sino, en el desarrollo de confianza y destrezas sociales debido al trabajo colaborativo que se realiza entre pares. Por otro lado, se recomienda tener claro por qué y para qué se realiza esa intervención o proyecto, para así, poder desarrollar con rigurosidad el diseño e implementación de este; teniendo presente la necesidad de tareas específicas que enriquezcan el proceso formativo y generen oportunidades de interacción y uso del idioma. Finalmente, la variación de espacios o ambientaciones educativas promueven los momentos de interacción entre pares y hacen del proceso comunicativo un agente natural ante la percepción de los estudiantes.

Analizando las propuestas descritas anteriormente, se puede afirmar que, primero, la formación docente es clave para el desarrollo activo de proyectos reales y enfocados a las necesidades sociales que vive cada población. Segundo, la división de clase social influye en el interés y apropiación de la lengua. Tercero, la relación maestro- alumno condiciona el estado de ánimo y aceptación de las actividades planteadas. Cuarto, es necesario ofrecer espacios de diálogo o interacción permanente en el desarrollo del proyecto, sin olvidar que, aunque el Aprendizaje Basado en Proyectos incita el uso del idioma activamente, parece relevante prestar atención al desarrollo de otros factores propios de la habilidad (fluidez, pronunciación-coherencia); para lo cual, se recomienda realizar sesiones de refuerzos gramaticales y de vocabulario propios de las situaciones que experimentan los estudiantes.

Por último, divisar asertividad en la selección de temas o problemáticas es clave para el proceso motivacional que se debe realizar durante el diseño e implementación del proyecto, sin olvidar que el fin último del proceso es aprender a hacer y no el resultado como tal. Por ende, es relevante que la población estudiantil tenga claro que la evaluación es formativa y

no sistemática, esto permite, divisar el proyecto paso a paso como un proceso y evita la visualización de la entrega final como el objetivo principal de la investigación.

### **1.2.2 Antecedentes nacionales**

Desde una perspectiva nacional, se han registrado diversos estudios que evidencian aportes significativos al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua a través de procesos formativos que registran como base la implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. A continuación, se presenta el análisis de las investigaciones seleccionadas y los factores con mayor relevancia desde los diferentes campos formativos, etapas evolutivas y las apreciaciones realizadas por los investigadores a cargo de estas.

En primer lugar, se devela el estudio realizado por Pinzón (2013) denominado *``English teaching through project based learning method in rural area``* el cual, fue indagado, estructurado y aplicado a un grupo de estudiantes de bajos recursos de una institución pública de Boyacá; donde se evidenciaron falencias en el dominio del inglés como segunda lengua y desinterés total frente al aprendizaje de esta. De este proyecto, se concluyó que el uso del ABPr como metodología educativa fomenta asertividad en los tópicos seleccionados, puesto que, se trabaja con base en necesidades contextuales e intereses de la población. Por ende, la recepción activa y de interés de los estudiantes frente a la propuesta, logra modificar la percepción del idioma y romper paradigmas de temor o rechazo adquiridos frente a la lengua. Así mismo, se afirma que, la investigación no solo mantuvo motivado al estudiante, sino también, logró fortalecer valores, apreciaciones sobre terceros y trabajo en equipo.

Por otro lado, la habilidad que presentó mayor grado de interacción fue speaking (habla) por el constante vínculo comunicativo que se tiene entre pares, así como el manejo

de nuevo vocabulario, recibe una mejor apropiación por el uso frecuente de este en las diversas estaciones o etapas del proyecto. Por último, se define al docente como una guía que fomenta el trabajo colaborativo y resalta las habilidades tanto individuales como grupales.

Seguidamente, se analizó el estudio denominado “*Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad*” realizado por García & Andreu (2010) con estudiantes de ingeniería Geodésica y Cartográfica. Este proyecto tuvo como finalidad desarrollar destrezas no solo propias del área a estudiar, sino también, acciones comunicativas; para que los aprendices logaran realizar trabajo en equipo de manera exitosa. Así mismo, enfatiza en la resolución de problemas como medio para fomentar el pensamiento crítico y la participación constante de la población seleccionada.

Del estudio se concluyó que, el uso del Aprendizaje Basado en Proyecto fortalece los lazos de integridad en los grupos de trabajo, la definición de roles fomenta la realimentación a terceros de manera crítica, el uso del idioma ante la necesidad laboral argumentada en el estudio motivó activamente a los aprendices y les permitió trabajar en sintonía. Así mismo, a través del proyecto realizado se trabajaron acciones como pensamiento crítico, lenguaje corporal, el inglés como lengua extranjera y la participación de los alumnos en las actividades planteadas.

Por último, la visualización de la evaluación como el propio aprendizaje es un factor importante durante el proceso de formación. Este proyecto, develó un enfoque constante en los métodos de evaluación que se utilizaban para generar una realimentación correcta y diversa. Todos los participantes tuvieron la oportunidad de generar juicios de valor los unos a los otros, y su fin estuvo orientado al cómo hicieron las cosas y no al que tuvieron como resultado.

Así mismo, se analizó el trabajo realizado por Guerrero (2011) “The use of Skype as a synchronous communication tool between foreign language college students and native speakers: a case study” y su concepción sobre la educación. Este considera, que el proceso de formación se transforma en una acción significativa cuando el aprendiz identifica la utilidad de lo aprendido en contexto real y no a través simulaciones o conceptos desligados de su cotidianidad. El proyecto realizado por Guerrero (2011) consistió en formar equipos de trabajo a través de sesiones en línea (Skype). Los grupos de trabajo estaban estructurados por un estudiante de habla inglesa y uno de lengua castellana; la intención de estas asignaciones era hacer uso del idioma que interesaba a cada uno de los estudiantes por medio de situaciones o tópicos de común interés. Se concluyó, que a pesar de ser una estrategia significativa, que permite a la población seleccionada hacer uso constante de lo aprendido y facilita la interacción, existen factores como conectividad, interés, y timidez que podrían afectar el proceso comunicativo entre pares.

Este proyecto, resalta la necesidad de reconocer en los estudiantes aquellas habilidades que los hacen sobresalir en el grupo, o las destrezas que los hacen buenos comunicadores en la segunda lengua; existen factores como fluidez, pronunciación, estructuras gramaticales, vocabulario, entonación, coherencia entre otras, que podrían ser enmarcadas constantemente en la población. Esto produce confianza y ayuda a crear conciencia de las fortalezas individuales de los alumnos. Ya que, la exposición abierta a este tipo de experiencias puede generar vivencias negativas, las cuales tienen como resultado bloqueos en la producción oral de los estudiantes y/o desinterés total por el aprendizaje de la lengua.

Tal y como se evidencia en el estudio realizado por Roldán (2016). *“Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana”*. Los problemas emocionales que impiden el proceso satisfactorio de adquisición de una

segunda lengua son el temor y la ansiedad. Estos generan desmotivación, preocupación, excusas, antipatía y cambios comportamentales en los estudiantes; lo cual conlleva en algunos casos a la deserción del proceso de aprendizaje. Esto, se presenta en cualquier etapa de desarrollo del ser humano, sin embargo, en la situación de adultos y jóvenes, la apatía por el aprendizaje de esta lengua se da por experiencias negativas, de rechazo o poco cordiales con maestros y compañeros. Es por esto, que se hace indispensable el manejo de educación emocional durante los procesos formativos; en este caso durante el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés como segunda lengua.

De los estudios es posible concluir que, los factores sociales influyen en los procesos de apropiación de la lengua. Los estudiantes que no han sido expuestos a la necesidad del uso del idioma no encuentran finalidad en el aprendizaje de este. Por ende, los procesos motivacionales y de implementación de las estrategias a situaciones reales es clave durante el proceso de enseñanza; la asimilación de los conceptos se hace clara cuando se cuenta con un fin real de aplicación. Así mismo, se resalta la validez y veracidad del uso del ABPr en el desarrollo de relaciones personales y la validación del trabajo colaborativo por asignación de roles y reconocimiento del papel que juega cada miembro del equipo dentro de la investigación. Por otro lado, es de necesidad inminente dar valor a la educación emocional durante los primeros años de escolaridad, para reconocer y asimilar los momentos de dificultad como oportunidades de mejora y no razones para la deserción del proceso.

Por último, es relevante tener en cuenta que en este caso el uso del Aprendizaje Basado En Proyectos e ideología de independencia funciona plenamente porque algunas de las poblaciones se pueden denominar como adultos. Sin embargo, cuando se trabaja con niños, el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos puede generar un choque emocional en los

estudiantes por la dependencia constante que se evidencia, especialmente en los primeros grados de escolaridad.

### **1.2.3 Antecedentes regionales**

Evidenciar estudios sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos a nivel regional, se convierte en una acción compleja, puesto que, no se reconoce diversidad en los procesos investigativos sobre este tema en Santander. Sin embargo, es posible identificar instituciones educativas que promueven el uso del aprendizaje basado en proyectos como metodología de aprendizaje interdisciplinar. A continuación, se presentan las organizaciones seleccionadas.

La primera institución, es el colegio Newport School, donde se plantea a través de su plan educativo la concepción del ABPr como metodología interdisciplinar para la apropiación de conocimiento integral. Este colegio, busca fortalecer el aprendizaje de los niños en su primera infancia de manera significativa y consciente con la interacción social a la que son expuestos. A través de proyectos, los niños descubren el uso de los conceptos asignados según su etapa escolar y refuerzan el uso del inglés como segunda lengua, puesto que, el colegio imparte formación bilingüe.

Así mismo, se evidencia el paso a paso estructurado para la implementación de un proyecto, los cuales se dividen en punto de partida, donde se crea la pregunta problema ligada a la realidad, la conformación de equipos y definición de roles, se consigna cual es el producto final o reto, seguido por el proceso investigativo, después, se realiza un análisis o síntesis de la información recopilada, se elabora el producto definido con anterioridad, se presenta a la comunidad el resultado final, se da respuesta a la pregunta inicial, y por último, se realiza la respectiva evaluación y autoevaluación del proceso y resultado. La organización del proceso académico permite que, tanto colaboradores, como estudiantes

logren identificar y agregar significado al porqué de cada uno de los momentos que vivencian en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el Colegio la Salle promueve el aprendizaje por proyectos y la aplicación de la metodología ABP (Aprendizaje basado en problemas) como estrategia para el desarrollo de contenidos de forma práctica y significativa para los estudiantes y la apropiación del inglés como lengua extranjera. Se muestra la importancia de permitir evidenciar a los niños resultados propios a través de la experimentación; esto facilita la comprensión de procesos complejos, despertando la curiosidad por lo desconocido y el entusiasmo para enfrentarse a un problema. Además, estimula el trabajo colaborativo y promueve la reflexión tras la realización del experimento, y así logran llegar a conclusiones en común que promueven la cultura investigativa y la intención de dar soluciones a sus problemáticas sociales.

Finalmente, se estudió la propuesta educativa del Colegio San Pedro Claver, quienes, ante la necesidad de modificar el proceso de enseñanza de inglés como segunda lengua y transformar el aprendizaje de este en un proceso natural, establecieron como parte de su sistema de formación la implementación de proyectos interdisciplinarios, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología. Tal y como se describe en el Proyecto Institucional de Aprendizaje (PIA) el ABPr se asume como una metodología educativa que integra contenido curricular con problemas o desafíos basados en experiencias reales y prácticas sobre el mundo, sobre el entorno de la escuela o sobre la vida cotidiana. Es decir, el tópico de los proyectos debe estar alineado con el marco curricular de la (s) asignatura (s) (habilidades y contenidos) y con el nivel de los estudiantes.

Durante el transcurso del 2018, se llevó a cabo un tiempo de prueba como introducción al uso de esta metodología; de este espacio de práctica se analizaron factores como formación docente, implementación de proyectos con un nivel de complejidad medio, interacción entre asignaturas, sistema de evaluación, cultura investigativa, entre otros. Más aun, existen factores relevantes de la metodología como la identificación del tipo de proyectos, la concepción del desafío y producto final, que no se han logrado establecer, y los cuales, conllevan a la constante revisión tanto en la estructuración de los proyectos, como de su respectiva implementación.

Por último, es relevante mencionar que los proyectos interdisciplinarios integran la mayoría de las asignaturas por grado, por ende, la producción oral y de recepción del inglés como segunda lengua no es significativa, puesto que, no es posible hacer uso de este como único medio de comunicación; ya que los maestros participantes no cuentan con el nivel mínimo de manejo del idioma.

De este modo, es posible concluir de las propuestas educativas que el bilingüismo se ha convertido en un fenómeno social. La exposición al mismo se ha transformado en una necesidad académica y laboral, que impone a las instituciones educativas el ofrecer un mejor proceso de formación. Es allí, donde se busca que los niños de los primeros grados de escolaridad reciban una exposición activa y significativa, que les permita experimentar un proceso sano, divertido y real del aprendizaje del inglés como segunda lengua. Sin olvidar, que la denominación formativa del proceso incita a una motivación constante del maestro hacia los estudiantes.

Por ende, esta propuesta de investigación busca probar que cuando se argumenta sobre procesos de enseñanza/ aprendizaje del inglés como segunda lengua, el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos es más efectivo que el uso de estrategias tradicionales.



Así mismo, se pretende evidenciar que, haciendo uso de esta metodología, se fomenta la integración de variantes sociales, culturales, humanísticas y tecnológicas en el proceso de formación integral de los estudiantes.

### **1.3 Problema de investigación**

Las exigencias que presenta el mundo en la actualidad, tanto a nivel empresarial como investigativo, posicionan la adquisición del inglés como segunda lengua en un requisito básico ante cualquier demanda laboral o académica. De acuerdo con Uribe (2012), el aprender inglés ha pasado de ser un privilegio a ser una necesidad y aunque se reconoce la existencia de múltiples lenguas que podrían ser otorgadas como proceso de aprendizaje de un segundo idioma, el inglés es el código de comunicación más utilizado en el mundo; no solo por nativos, sino también por el uso constante del mismo en múltiples naciones. De acuerdo con el reporte del Eurobarómetro de la UE en el 2012, 101 países usan este idioma como sistema de comunicación. El inglés es una lengua de negocios, de intercambio comercial y académico, de cultura y entretenimiento, es un idioma flexible, fácil de aprender y es un elemento infaltable para incursionar en el mundo globalizado actual.

Por ende, a partir de indagaciones realizadas durante varios años por el grupo de colaboradores del Colegio san Pedro Claver, se concluye, que para cumplir con los estándares estipulados por el Ministerio de Educación y las exigencias sociales; es necesario modificar los paradigmas de enseñanza tradicionales y proponer el uso de nuevas metodologías que causen impacto en el proceso formativo de cada uno de los estudiantes. En el marco del ámbito académico, cabe señalar que en esta institución la adquisición de un segundo idioma es un proceso de gran relevancia para la formación integral de los estudiantes. Por esto, inglés es la asignatura con mayor carga académica, cuenta con

plataformas de compensación en casa constituidas por la universidad de Cambridge, y hay un total de 19 maestros con validación de exámenes de suficiencia estandarizados internacionalmente.

Por otro lado, el colegio cuenta con un gran reconocimiento por su ardua labor en formación integral y su alto dominio del inglés como lengua extranjera. Según los resultados de Research (2018) y su programa Col-Sapiens la institución ocupa el noveno puesto de la categoría D2 de los mejores colegios de Colombia; la formación constante de la planta docente, directiva y administrativa, fomenta un ambiente educativo idóneo, capaz de atender las necesidades de los aprendices.

Así mismo, dentro de los parámetros que cubre el grupo de academia, los estudiantes de último grado escolar, debe certificar y acreditar que han desarrollado las competencias necesarias para hablar, leer, escuchar y escribir en inglés. Para esto se cuenta con una intensidad horaria establecida según el grado de escolaridad, una planeación periódica de enseñanza, preparación continua para los exámenes de suficiencia en inglés estipulados en los diferentes grados, clases con exposición a la lengua en un 100% y docentes certificados en el área de enseñanza.

Igualmente, para estipular el nivel de dominio de las diferentes habilidades de la lengua, el colegio mide el manejo del inglés de sus alumnos a través de cinco exámenes estandarizados denominados MOVERS, FLYERS, KET, PET y FCE; este último, como prueba de suficiencia final para los estudiantes de grado once (*en años anteriores se aplicaba el IELTS, un sample test de ACODESI, sin embargo, en función del proceso de bilingüismo, durante el 2019 se hace uso del FCE como formato estandarizado por la Universidad de Cambridge*).

Sin embargo, aun contando con un sistema organizado de formación bilingüe y enfatizar constantemente en la necesidad de innovar; modificar los ambientes educativos, desmontar modelos de enseñanza estáticos y ortodoxos por modelos que han sido sostenibles en con el paso de los años; en el proceso formativo se evidencia continuo descenso en el uso del idioma por parte de los estudiantes, resultados básicos en los exámenes estandarizados y actitudes de bajo interés frente a las propuestas educativa, especialmente, en aquellos grados escolares medios-altos.

No obstante, el continuo descenso en las pruebas estandarizadas genera preocupación en la institución e inconformidad en el análisis del proceso con los resultados. Aunque, toda la población estudiantil, tiene exposición constante al inglés y formación por habilidades; el manejo y uso de esta como lengua extranjera, no evidencian el dominio que se pretende alcanzar en los diferentes grados de escolaridad. A continuación, se evidencia en la figura 3 los resultados del 2018 obtenidos por los estudiantes de grado once en el examen IELTS.

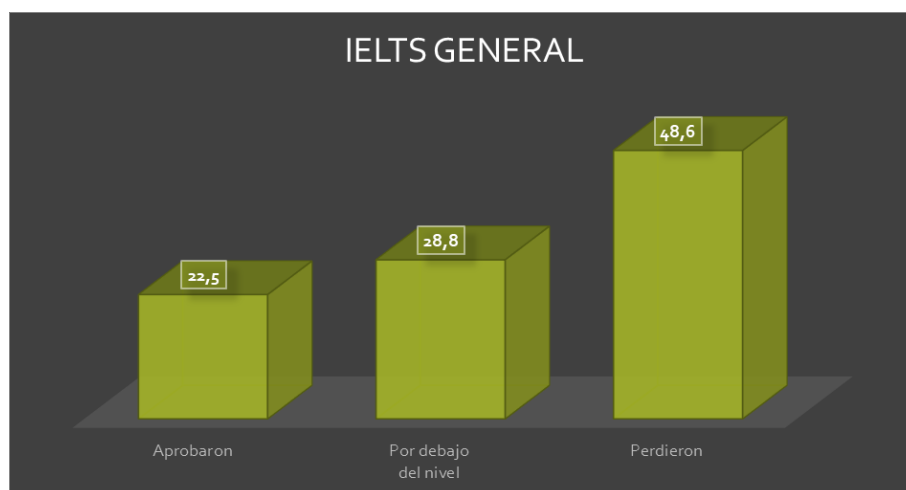


Figura 2. Resultados IELTS general grado once (2018). Rescatado del documento de sustentación general de homólogos ACODESI.

Tal y como se muestra en la figura 3, el porcentaje de aprobación del examen y asertividad en el nivel de suficiencia no superó el 23 % de la población. A nivel institucional, se manejan hipótesis como miedo, ansiedad, no manejo de la frustración, temor a la burla, carencia de realimentación, estrategias de enseñanza tradicionales, uso inadecuado de la tecnología, bajo nivel de conexión entre lo aprendido y el ambiente cotidiano, sistema de evaluación unilateral, entre otras.

Por otro lado, el Colegio San Pedro Claver, dio inicio al primer año de proceso de formación y estructuración para transformar el colegio en una institución bilingüe, para lo cual, se asume una recepción y producción del inglés alta. Puesto que, algunas asignaturas serán instruidas en este idioma y requieren comprensión de lo dicho, asimilación de conceptos y producción oral para su respectivo funcionamiento. Sin embargo, el manejo y uso de la lengua causa incertidumbre frente al reto que enfrenta tanto la institución como su población estudiantil. De esta manera, este elemento se transforma en un factor prioritario; el cual, conlleva a la indagación, estructuración e implementación de este proyecto investigativo.

De este modo, la presente investigación busca estudiar la posibilidad de aplicar un modelo de enseñanza-aprendizaje; que le permita al estudiante hacer uso de lo aprendido y apoderarse de su proceso de formación a través del aprendizaje Basado en Proyectos. De lo anteriormente descrito, nace la pregunta problema que orienta este proceso investigativo y la cual se denota a continuación ¿Existe alguna diferencia significativa en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas (*listening/speaking*) en inglés como segunda lengua cuando se modifica el uso de métodos tradicionales por el uso del aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga-

Santander? A la cual, se pretende dar respuesta a través del análisis de los datos recolectados durante el proceso de intervención pedagógica.

## **1.4 Objetivos de investigación**

### **1.4.1 Objetivo general**

Implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas (*Listening/Speaking*) en inglés como segunda lengua en los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga– Santander.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Diagnosticar el nivel de dominio de las habilidades de recepción y producción oral en inglés (*Listening/ speaking*) de los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga.
- Diseñar la tipología y fases del proyecto que se utilizará como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas (*Listening/speaking*) en inglés como segunda lengua con base en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Dirigir el diseño e implementación del proyecto estructurado por los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga– Santander.
- Evaluar el nivel de dominio de las habilidades de recepción y producción oral del inglés (*Listening/ speaking*) en los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver después de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés como segunda lengua.

## **1.5 Manejo de hipótesis**

A continuación, se plantean las hipótesis subyacentes con base en la pregunta de investigación. Las cuales, se establecen como supuestos nacientes del análisis situacional realizado por la maestra investigadora.

La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés, fomenta el uso del idioma como código lingüístico o medio de comunicación, debido a la práctica e interacción constante entre pares.

El Aprendizaje Basado en Proyectos, promueve al estudiante como eje central del proceso educativo. Por ende, las acciones estructuradas por estos pueden brindar mayor comodidad y seguridad sobre su proceder; ya que, son estos quienes han diseñado los elementos que desean presentar.

Reconocer que el estudiante es dueño de su proceso de formación, promueve la independencia y responsabilidad en los espacios de formación tanto personales como colaborativos.

La asignación de roles devela la asimilación de responsabilidades individuales y grupales en los estudiantes y mejora la práctica investigativa en los equipos de trabajo.

## **1.6 Justificación**

La ley 115 en el apartado *educación media*, en su objetivo *L* plantea como obligatorio la enseñanza- aprendizaje de un segundo idioma durante el proceso de formación primaria y secundaria, tanto en instituciones públicas como privadas. La intención de implementar la adquisición de una lengua extranjera desde los primeros años de escolaridad e imponerlo como un requisito de grado, permite la formación de seres

competentes ante las exigencias globales a las que se enfrenta el país. Pensando en las necesidades que se evidencian día a día en las aulas de clase, y que el conocimiento no se puede denominar un constructo individual sino social, se hace necesaria la implementación de estrategias innovadoras que formen no solo personas con conocimiento conceptual, sino que tengan bases sólidas en aspectos humanísticos, artísticos, tecnológicos y científicos.

De esta manera, se pretende implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, haciendo énfasis en dos habilidades comunicativas específicas (*listening/speaking*). A través de esta propuesta, se desarrollarán 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 tanto en contextos conocidos como en tiempos reales.

El Aprendizaje Basado en Proyectos maneja una fundamentación teórica/práctica activa que apunta al desarrollo de un buen perfil estudiantil. Este, es un método de aprendizaje donde los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tiene acción, utilidad y aplicación no solo en el aula, sino en el mundo real (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). Ante las necesidades sociales, esta metodología se ha convertido en foco de estudio y aplicación en diversos ámbitos educativos. Según Jones, Rassumen y Moffit (1997) el Aprendizaje Basado en Proyectos es una tarea compleja basada en preguntas o problemas que retan al estudiante e incentivan a la solución de problemas, toma de decisiones y actividades investigativas que les permite trabajar de manera autónoma durante periodos extensos de tiempo y culminar el proceso con presentaciones realistas sobre el tema abordado. Es así, como se perfila encaminar el

proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta no solo la lengua, sino las exigencias que se abordan a diario.

El colegio implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos como fundamento para el desarrollo de cultura investigativa, aprendizaje significativo, transversalidad de asignaturas, entre otras. Hasta el momento, se ha tenido como objetivo trabajar proyectos de manera interdisciplinar, enfocados en los intereses del gremio estudiantil y el uso de las nuevas tecnologías. Sin embargo, si el enfoque se da específicamente en el área, el uso de esta estrategia podría promover el interés de los estudiantes por la materia, reconocer la importancia del idioma en sociedad y hacer uso de este en contexto real. Puesto que el análisis de una situación problema y la planeación de estrategias para alcanzar un objetivo específico fomentan en los estudiantes la interacción por medio del trabajo activo, acercándose a realidades sociales en ambientes académicos y haciendo del proceso de aprendizaje una experiencia para ellos, lo cual estimula la discusión, el uso del idioma (*speaking*) y la recepción de información (*Listening*).

En este orden de ideas, la pertinencia de este estudio es significativo frente a la problemática descrita. Se pretende analizar e identificar si el uso del Aprendizaje Basado en Proyecto tiene un efecto positivo en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (*listening/speaking*) comparado con el uso de estrategias tradicionales. De esta manera, no sólo fortalecería el proceso de aprendizaje de los estudiantes sino también el proceso de enseñanza de los maestros. Así mismo, soportaría el uso de esta metodología como eje interdisciplinar en la institución; siempre teniendo presente la importancia de la orientación y motivación que ejerza el maestro sobre los aprendices.

Por último, cabe resaltar la importancia de crear un ambiente idóneo para el desarrollo del trabajo que se plantea. A través del uso de esta metodología, se podría



enfocar a el lenguaje, como un proceso de conexión, donde se le ofrezca al niño, múltiples oportunidades de construir significado de manera interactiva. Por este motivo, se hace importante mencionar algunas pautas que se deben tener en cuenta en la planeación de actividades, como por ejemplo el input que se les ofrece a los aprendices, un entorno afectivo, secuencia en lo que se enseña, planificación, actividades significativas, entre otras. Esto con la intención de transformar la percepción de aprender un segundo idioma como una acción tediosa a un intercambio social, divertido y ceno estático.

## **1.7 Limitaciones y delimitaciones**

### **1.7.1 Limitaciones**

Aunque a lo largo del documento se hace uso de los términos enseñanza-aprendizaje, existen múltiples factores que intervienen en estos procesos. Por ende, es relevante conocer que este estudio enfatizó en la selección de temas educativos, la importancia del trabajo autónomo y colaborativo y el proceso de evaluación formativa. Puesto que, se consideran elementos claves para el desarrollo del trabajo por proyectos y el fortalecimiento de los lazos comunicativos entre pares.

Además, se hace referencia al término habilidades comunicativas en inglés, pero se enfatiza en las de producción y recepción oral (Listening – Speaking) ya que, son los factores más relevantes y de mayor necesidad frente al proceso de bilingüismos que enfrenta la población estudiantil. No obstante, los procesos de investigación requieren de constantes momentos de lectura y de producción escrita, por ende, si se hace uso de estas, pero no se realiza análisis de avance sobre estos procesos.

Por último, con base en la teoría, es posible afirmar que existen múltiples elementos emocionales ligados al proceso de adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, en este

estudio se profundiza en los gustos, temores y hábitos de estudio con base en la teoría del filtro afectivo de Krashen (1985) y el aprendizaje social de Bandura (1986).

### **1.7.2 Delimitaciones**

**Intensidad Horaria:** Los estudiantes, manejan una intensidad horaria de 8 horas de inglés semanales. Sin embargo, existen actividades extracurriculares que pueden afectar el cronograma que se pretende realizar.

**Sistema de Evaluación:** La institución educativa, maneja un sistema de evaluación de SI o NO. Por ende, no existe asignación numérica, lo cual indica que, se debe generar un valor para cada uno y de esta manera evitar en lo posible la subjetividad.

**Selección de Tema:** Para trabajar con la metodología del ABPr, se debe tener en cuenta que el proyecto debe nacer de los intereses de la población. Resulta complejo la recepción de un mismo tema y aceptación de este por parte de toda la población.

**Trabajo Autónomo:** La población seleccionada está en un rango de edad de 6 a 7 años, crear el hábito y el interés por el trabajo autónomo es un proceso que requiere constante acompañamiento, disciplina y asignación de tiempos.

**Cultura investigativa:** Los estudiantes, reconocen en sus procesos formativos un sistema de aprendizaje tradicionalista, donde la maestra es quien entrega la información, por ende, la independencia en la búsqueda de información se puede convertir en un obstáculo.

De esta manera, se concluye el primer capítulo de este documento. La descripción de la problemática que ha contribuido al desarrollo de este estudio, los antecedentes que

proporcionan información desde la experiencia investigativa de los diferentes actores formativos seleccionados y la justificación o viabilidad del presente informe.

## CAPÍTULO II

### MARCO DE REFERENCIA

*El desarrollo de la competencia comunicativa resulta ser insuficiente para responder a las demandas que exigen las nuevas sociedades multiculturales y multilingües. Los hablantes no sólo necesitan comunicar mediante lenguas extranjeras, sino que necesitan usar las lenguas como herramientas para comprender a otros hablantes y sus culturas. En consecuencia, el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas debería ser el desarrollo de hablantes interculturales. Al mismo tiempo es necesario diseñar y poner en práctica nuevos enfoques metodológicos que tengan en cuenta la perspectiva intercultural.*

*(Salaberri, 2007, p. 61)*

El presente capítulo devela los referentes contextuales, teóricos, conceptuales y legales que constituyen esta investigación; por ende, aquí se describen los elementos geográficos, socioculturales y económicos con mayor relevancia para la estructuración y aplicación de la estrategia pedagógica en la institución seleccionada. Así mismo, se muestra el estudio sobre la literatura que apoya teóricamente los sustentos y acciones que se realizaron durante la implementación del proyecto. Además, el glosario con las definiciones clave desde los cuales se abordaron los conceptos de referencia y las acciones legales tanto nacionales como internacionales que soportaron y ofrecen veracidad a este estudio.

En primer lugar, se evidencia el marco contextual en relación con el Colegio San Pedro Claver y las acciones con mayor impacto para el desarrollo y accionamiento del proyecto.

## **2.1 Marco contextual**

El colegio San Pedro Claver fue fundado en Bucaramanga en 1896 después de un acuerdo entre el P. Luis Antonio Gamero, Jesuita superior de los jesuitas en Colombia, y el senador Alejandro Peña Solano en representación del Departamento de Santander. Es una institución educativa de carácter privado y católico. Es una obra de la compañía de Jesús, aprobada legalmente por el ministerio de educación nacional, con licencia de funcionamiento número 07271 del 30 de agosto de 2001, y tiene como fin servir al país y a la iglesia, desde la espiritualidad ignaciana, formando hombres y mujeres competentes, críticos y comprometidos con la sociedad. Pertenece a la federación de Colegios Jesuitas en Latinoamérica FLACSI y la Asociación de Colegios Jesuitas en Colombia ACODESI de alta calidad.

El colegio San Pedro Claver tiene alrededor de 280 trabajadores en las diferentes áreas y cuenta con dos sedes educativas en la ciudad de Bucaramanga. La primera, está situada en el barrio Sotomayor, donde asisten alrededor de 710 estudiantes de bachillerato, y la segunda sede, se encuentra ubicada en el Barrio Conucos, donde asisten alrededor de 651 estudiantes de primaria. Las instalaciones del colegio cuentan con biblioteca, laboratorios de computación, física y química, gimnasio, piscina y campo de fútbol. Las selecciones deportivas del colegio incluyen fútbol, baloncesto, tenis de mesa, voleibol, natación y microfútbol. Dentro de las actividades culturales se incluyen grupo de danza, banda rítmica, grupo de ballet, y ensamble sinfónico. El colegio también cuenta con la casa de retiros de "Villasunción" donde se llevan a cabo retiros espirituales, jornadas deportivas, afectividad, celebraciones, entre otras. Así mismo, este colegio, es reconocido por programas como Servicio Jesuita a Refugiados (SJR), "Fe y Alegría" y El Movimiento Juvenil Huellas, organizado por los Jesuitas.

Las familias de la Comunidad Educativa del Colegio San Pedro Claver pertenecen a estratos medio/altos, son núcleos familiares con un estilo de vida estable; quienes tienen una solvencia económica justa para brindar educación de calidad a sus hijos. Los padres de familia, en su mayoría son profesionales de las diferentes áreas académicas; con implicación constante en la formación de sus hijos.

El colegio San Pedro Claver está comprometido con educar y evangelizar a los miembros de su comunidad educativa con una propuesta de formación que busca siempre mejorar la dimensión espiritual, cognitiva, afectiva, corporal, comunicativa, estética, ética y sociopolítica. Teniendo presente valores como sentido de iglesia, excelencia-Magis, sentido ético, paz, justicia, reconciliación, responsabilidad social, respeto, tolerancia, ciudadanía y medio ambiente.

La misión propuesta por el Colegio San Pedro Claver, es brindar una formación integral a la niñez y la juventud mediante el modelo educativo propio de la Compañía de Jesús, que busca evangelizar a través de una propuesta que integra la profundidad intelectual, la formación en valores, el acompañamiento personal a los niños, niñas y adolescentes, la mejora e innovación y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías, con el fin de formar líderes en el contexto en que se desenvuelven y que contribuyan al mejoramiento de la sociedad con una opción preferencial por los pobres.

Así mismo, la visión del colegio es ser en el 2022 un colegio renovado e innovador, modelo de formación humana para Santander y Colombia, con un proyecto educativo que busca atender el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones, con énfasis en el compromiso con y en favor de los demás, a través de un liderazgo cristiano al estilo ignaciano.

Por último, los estudiantes del Colegio San Pedro Claver tienen que ser excelentes en los conocimientos requeridos por la vida en esta sociedad cada vez más tecnificada, que exige una mayor especialización en los campos del saber. Deben ser personas que se caractericen por la excelencia en su equilibrio emocional y afectivo, que le permitan convivir en ambientes hostiles sin perder la propia identidad. Deben ser capaces de superar la mediocridad en su capacidad de relación y cooperación en la búsqueda de una patria justa que pueda garantizar la paz. Así como, demostrar su excelencia en la vivencia de los valores asumidos como orientación fundamental en toda su vida personal y familiar.

## **2.2 Marco teórico**

Las redes de innovación que lideran al mundo hoy en día han transformado la concepción del inglés de una acción de estudio, a un estilo de vida. Biava & Segura (2010) afirman que la adquisición del inglés como segunda lengua, se ha transformado en una necesidad debido a los múltiples cambios culturales y el proceso de globalización. “Este fenómeno ha sido el principal motivo por el cual el inglés ha adquirido importancia a nivel mundial, hasta el punto de considerarse hoy en día como el idioma universal de los negocios.” (Biava & Segura, 2010, p.98) Por ende, para que la recepción de un nuevo idioma sea activo y agradable ante la percepción de los estudiantes, este debe enfatizar en factores más allá de los estructurales; la conectividad del idioma con las situaciones cotidianas debe estar directamente ligado y los agentes participativos deben tener presente que la adquisición de una nueva lengua modifica el ser, puesto que, dispone del aprendizaje para el aprendizaje no solo de la lengua, sino de la cultura, transforma su manera de pensar, sentir y actuar.

A través de la historia, se han realizados múltiples estudios para establecer cuál es la estrategia más efectiva para enseñar. Sin embargo, asistir a un solo método es complejo cuando se cuenta con una diversidad estudiantil de una magnitud tan significativa. Los investigadores, psicólogos, pedagogos siempre han buscado hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un camino con sentido; no obstante, el uso de estrategias ortodoxas y paradigmas de la educación continúan siendo ejes de referencias en múltiples instituciones educativas.

### **2.2.1 Escuela progresista en Estados Unidos**

Para contextualizar sobre el desarrollo de la metodología por proyectos, es necesario conocer la historia sobre su nacimiento. El primer pedagogo que hizo referencias a los proyectos como medio educativo fue John Dewey (1859-1952), quien, a su vez, fue uno de los mayores artífices al Movimiento de Educación Progresista de Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el cual se creó como protesta contra aquellas concepciones de la educación tradicionalista o clásica.

Dewey 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. Dewey (1899) afirma que ‘‘El patrón general de la organización de la escuela (Por los que me refiero a las relaciones entre alumnos y con los profesores) constituye la escuela como una institución que dista fuertemente de otras instituciones sociales’’ (p.17) Es decir, para esa época, ya se consideraba que el sistema educativo no integraba los conocimientos, ni fortalece lazos sociales entre los estudiantes; y que aparentemente estaban centrados en los intereses de los adultos y no del alumnado. No obstante, en su constante lucha por el desarrollo de la escuela progresista, Dewey concibe



este lugar, como un espacio de reflexión, donde se preparaba al estudiante para la vida misma y no simulaciones de conceptos aislados.

De este modo, Dewey basó su teoría en el método científico y con base en este, estructuró el “Método por problemas” como medio de aprendizaje y estructuración del conocimiento con sentido. Este método promueve el proceso de aprendizaje como una acción investigativa, donde los estudiantes reconocen la existencia de una situación problema, y en comunidad desarrollan posibles soluciones integrales que ofrezcan respuesta al problema inicial. En este proceso, se evidencian 5 fases, las cuales se describen a continuación:

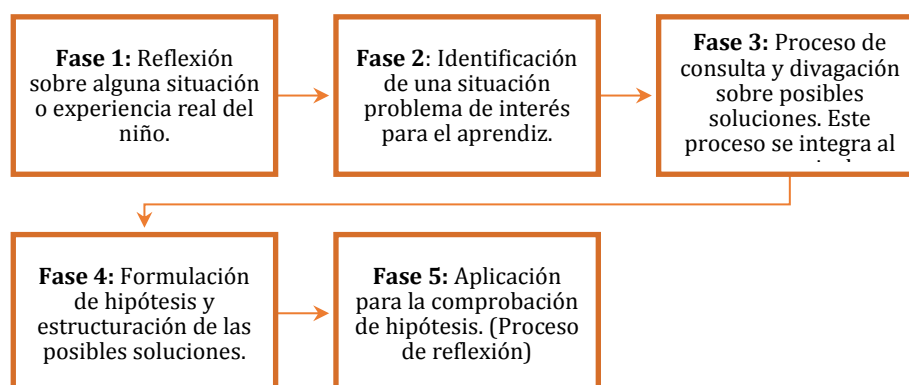


Figura 3: Fases del método por problemas de Dewey. Recuperado de Pedagogía – La red de profesionales de la educación.

En 1898, William Heard Kilpatrick (1871 – 1965) reconoce en el trabajo de Dewey aquellos elementos fundamentales para el desarrollo de la educación progresista. Esté, comenzó a interesarse por su percepción tanto filosófica como pedagógica, al punto de dedicar a estos factores investigativos casi toda su vida. En 1918, bajo el acompañamiento de Dewey, Kilpatrick escribe un artículo denominado “ El 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 enfatiza en la conexión del aprendizaje del estudiante con la interacción social y física que se pueda tener con el medio ambiente. Es decir, Los procesos de enseñanza se transforman en acciones significativas o con sentido para el estudiante, cuando se le ofrece espacio para relacionar lo aprendido con su vida cotidiana.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) es una alternativa formativa que trasciende los principios de la pedagogía activa, pues permite comprender el contexto real del desempeño profesional articulando conocimientos propios de la disciplina e intentando lograr un sinergismo que conduzca a una formación integral. (Ciro, 2012, p.17).

Es decir, los conceptos no son relevantes cuando no hay significado social. El uso del ABPr fomenta la interacción de los aprendices con problemas reales con los cuales se ven interconectados a diario. Así mismo, es relevante mencionar que la estructuración y selección de la problemática interpuesta para el diseño e implementación de un proyecto, independientemente del interés, debe siempre ser pensada desde la variante de reto o desafío ante la percepción del estudiante. Este debe estar en la capacidad de captar la atención del aprendiz y motivar a indagar en los tópicos a los cuales está siendo expuesto. De acuerdo con Allen (1996), un buen problema cuenta con las siguientes características:

## **Tabla 2**

### *Características de un problema*

---

Interesar a los estudiantes y motivarlos a consultar para estar en la capacidad de generar respuesta.

---

Relacionar el tema con el mundo real, de modo que los estudiantes tengan un interés en resolver el problema.

---

---

Requieren de la toma de decisiones y juicios con base en la información consultada, hechos, lógica y / o racionalización. Así mismo, se debe enfatizar en la buena argumentación y sustentación de ideas.

---

Todo problema debe orientar al trabajo en equipo y a la formación de acciones cooperativas que desarrollen en los estudiantes habilidades perceptivas y comunicativas.

---

Los objetivos planteados en las mallas curriculares deben estar en la disposición de incorporarse al problema, conectando los conocimientos previos a nuevos conceptos y conectando los nuevos conocimientos a los conceptos en otros cursos y / o disciplinas.

---

Además, un problema debe retar al estudiante al desarrollo del pensamiento crítico; en algunos ambientes académicos, se reconoce el conocimiento como la acción de recordar información. Sin embargo, con el uso del ABPr, se busca que los estudiantes aprendan qué hacer con la información que reciben. En la taxonomía de objetivos educativo de Bloom & David (1956). se muestra cómo el estudiante pasa de un sistema de reconcomiendo de la información a dar opinión, argumentar y sustentar la razón de esta.

**Tabla 3**

*Actividades de acuerdo con el nivel de conocimiento*

<b>Bloom's Cognitive Level</b>	<b>Students Activity</b>
<b>Evaluation</b>	Making a judgment based on a pre-established set of criteria.
<b>Synthesis</b>	Producing something new or original from component parts.
<b>Analysis</b>	Braking Material down into its component parts to see interrelationships 7 hierarchy of ideas.
<b>Application</b>	Using a concept or principle to solve a problem.
<b>Comprehension</b>	Explaining/interpreting the meaning of material.
<b>Knowledge</b>	Remembering facts, terms, concepts, definitions, principles.

Recuperado de *Taxonomy of Educational Objectives*, New York: McKay.

Con base en el método de proyecto de Kilpatrick (1918) se constituyen cuatro tipos de proyectos; los cuales, se presentan de manera descriptiva en la figura 5 a continuación.

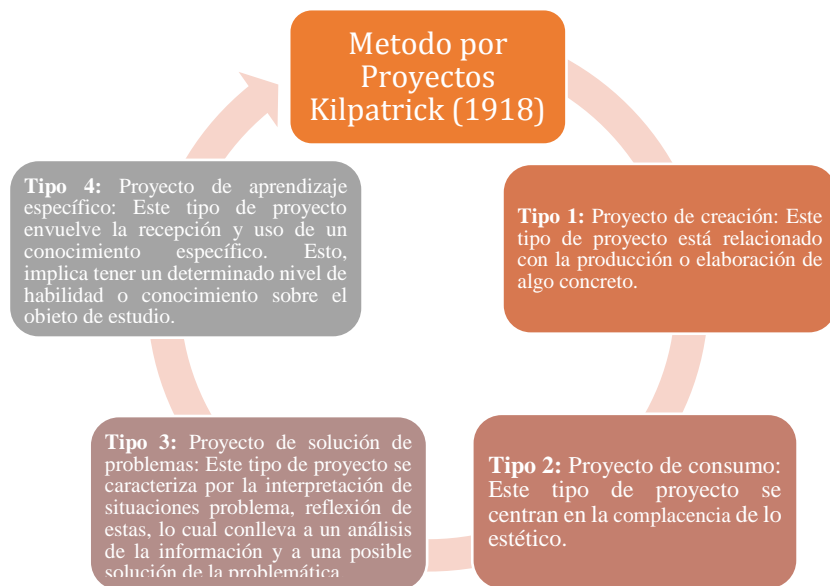
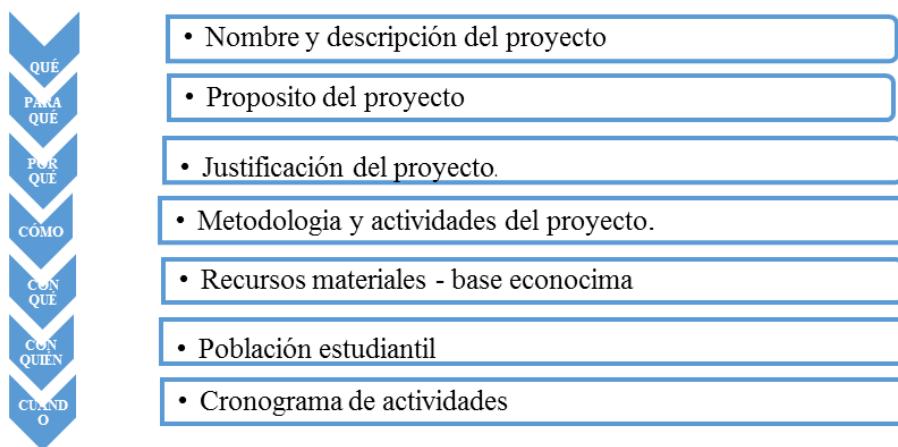


Figura 4. Tipos de proyecto según Kilpatrick (1918). Información recuperada del ensayo del Método por Proyecto Kilpatrick (1918)

Así mismo, Kilpatrick (1925) reconocía la necesidad de tener claridad sobre la concepción del proyecto y los procesos a los cuales se deben hacer relación. Para esto, en la figura 6, a continuación, se develan aquellos factores investigativos a los cuales se hace necesario dar respuesta.



*Figura 5.* Punto de referencia método por proyecto de Kilpatrick (1925). Recuperado de Foundations of Method. Informal Talks on Teaching Kilpatrick (1925)

### **¿Cómo hacer un proyecto?**

Con base en lo explicitado anteriormente, se puede generar un conglomerado de las acciones fundamentales para la estructuración, desarrollo y seguimiento de un proyecto.

#### **Se articula en torno a una temática y esta debe ser relevante y pertinente.**

- Es importante que se manejen tópicos o situaciones que apasionen a los aprendices y al maestro.

- Debe conectar con el currículo.
- Para seleccionar un tema es necesario preguntarse ¿Qué vale la pena aprender?

#### **Desligarse de sistema ortodoxos y paradigmas de la educación.**

- Crear preguntas, situaciones, controversia, dilemas entre otros.
- Es relevante preguntarse ¿Cómo se atrae y conecta a los aprendices con la intención educativa?

#### **Crear Comunidades Profesionales de Aprendizaje.**

- Buscar a un colega con quien haya afinidad de saberes, intereses, conocimiento y proyecta interdisciplinariedad.

#### **Diseñar un plan de trabajo**

- Crear un itinerario de actividades y experiencias.
- Detectar lo que se conoce del tema y qué se necesita saber.
- Indagar y definir ¿Cómo se lleva lo planteado a la práctica?

#### **Crear espacios de trabajo autónomo y cooperativo.**

- Identificar en qué situaciones y qué procesos son mejores si se realizan solos y que otros acompañados.

## **Diseñar diversidad de actividades que fomenten el trabajo cooperativo y que**

### **tengan en cuenta:**

- las inteligencias múltiples.
- Procesos de aprendizaje.
- Factores emocionales y culturales.
- Preguntarse ¿Cómo se puede personalizar el aprendizaje?

### **Organización de los espacios.**

● Es relevante exponer al estudiante a múltiples escenarios que le permitan indagar y sentir que el proceso de aprendizaje no es sistemático o en su defecto estático.

● Tener clara las posibilidades con las que se cuenta en acciones como tiempo, materiales, espacio, cantidad de estudiantes, recursos tecnológicos entre otras.

- Identificar los agentes de la comunidad que pueden intervenir y cómo.

### **Creación del producto final.**

- Responde a la pregunta ¿Para qué se hace este proyecto?

● La difusión del producto final es una de las etapas más relevante de la realización de los proyectos. Es allí, donde se hace énfasis en aspectos como autoestima de los estudiantes ante la recepción de su creación, comunicación con las familias, difusión del conocimiento en el entorno que los rodea, transmite una imagen creativa y activa de la planta docente.

### **Evaluación, del estudiante, del maestro, del proyecto...**

- Se deben implementar formatos de evaluación bilaterales (individuales y grupales)
- Utilizar diversas herramientas evaluativas.

Por otro lado, es relevante enmarcar que la implementación de un proyecto o actividad no es suficiente para considerarse Aprendizaje Basado en Proyectos. Según (Barron & Darling-Hammond, 2008; Thomas, 2000) citados por Galeana (2006) existen 5

atributos que establecen un proyecto como un ABPr. A continuación, se enuncian y explicitan aquellas características claves del Aprendizaje Basado en Proyectos.

### **Un proyecto central**

Enfocado en el estudiante y dirigido por él. Es decir, un proceso que le permita al aprendiz ser constructor de su propio conocimiento; teniendo en cuenta factores sociales, de formación académica y culturales. Así mismo, el progreso de un proyecto depende de una estructura predeterminada que cuente con inicio, desarrollo y un final definido. Aunque el Aprendizaje Basado en Proyectos, se piense con base en el resultado final, es relevante tener claro el paso a paso que llevará al estudiante a cumplir con lo planteado.

### **Un enfoque constructivista en conocimientos y habilidades importantes**

El ABPr enfatiza la independencia y autonomía del estudiante en busca y construcción de su propio conocimiento. Esto permite el desarrollo de acciones como liderazgo, responsabilidad, pensamiento crítico, relación con terceros, identificación de rol en un grupo de trabajo, asertividad en el trabajo colectivo, entre otros. Durante la implementación de un proyecto, es relevante definir cuál será el trabajo que permita poner en evidencia los resultados tanto positivos como los menos favorables, dificultades, fortalezas, la responsabilidad y perspectiva con la que se asumió el reto planteado a través de la implementación del proyecto.

### **Una actividad de conducción en forma de complejo, pregunta, problema o desafío:**

La sociedad de hoy ha enmarcado a las costumbres facilistas. Por ende, es complejo instruir de una manera tradicional a estudiantes que desean irrumpir de manera innovadora en un mundo globalizado. Es así, como el proyecto debe generar en el aprendiz un desafío que provoque en el deseo por investigar y buscar solución o respuesta a la problemática propuesta. Sacar al estudiante de su zona de confort conlleva al fortalecimiento de las

destrezas ya formadas y al descubrimiento de nuevos factores o características propias del ser.

### **Una investigación dirigida por el alumno y guiada por el profesor:**

El docente debe tener claro que su papel durante el proceso de desarrollo del proyecto es de orientador. La implementación del proyecto de inicio a fin debe ser realizado por el estudiante y supervisado por el maestro a cargo de direccionar la clase. Así mismo, el docente debe ser un formador integral, el cual este en constante formación y que vislumbre las necesidades a la que se enfrenta su población estudiantil. Tal y como lo afirman Guzmán y Marín (2011) el maestro es un ser que debe evolucionar en sí mismo, evitando siempre el estancamiento y la percepción estática del aula. Para eludir esta dificultad, el docente debe formarse de manera continua, reconociendo dificultades y fortalezas de su quehacer docente y de otros agentes educadores. Según Díaz y Hernández (2002) ``el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento`` (p.3).

Es decir, el maestro actúa como actor de orientación en vez de trasmisor de conocimiento, incentiva a la formación de cultura investigativa, análisis de información, argumentación crítica entre otras. Puesto que, tal como lo señala Limón (2006) para que un estudiante, desarrolle habilidades externas a las del conocimiento específico, debe estar en la capacidad de seleccionar, analizar y distinguir el tipo de información que necesita acorde a sus intereses y planteamientos investigativos.

### **Un proyecto del mundo real que es auténtico para el alumno**

El proceso de aprendizaje se transforma en una acción con sentido cuando se encuentra relación entre lo aprendido y las vivencias cotidianas. Puesto que la motivación por indagar despierta el interés y conlleva a realizar consultas que están entrelazadas a un trabajo



investigativo que permite resolver y decidir sobre las posibles soluciones durante el desarrollo y ejecución del proyecto. Así mismo, es relevante mencionar que los estudiantes partícipes de esta metodología deben desarrollar autonomía y capacidad de trabajar de manera independiente. Puesto que son estos, quienes realizan la investigación y búsqueda de información. El docente es una acción de apoyo y solo intervendrá en los casos que lo considere necesarios.

Así, se concluye que este método hace hincapié en el desarrollo de habilidades individuales y capacidad de trabajo colaborativo, que le permite a los estudiantes analizar de una manera crítica las áreas de interés según los parámetros que se manejan en las instituciones educativas. No obstante, se entrelaza de manera auténtica a las diversas disciplinas, lo cual, relaciona y construye de manera indirecta un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado a través de proyectos y acciones interdisciplinarias.

### **2.2.2 Escuela nueva**

Durante la misma época que Dewey y Kilpatrick promueven el desarrollo del Método de proyectos como medio para la apropiación del conocimiento de forma social con bases en las realidades o experiencias de los estudiantes; en Europa se incursionó con el desarrollo de la Escuela nueva o activa, la cual, subyace de la inconformidad frente a la concepción de los estudiantes como entes similares y de evolución lineal. Con base en la concepción de Filho (1964) citado por Narváez (2006) es posible identificar cuatro principios generales del movimiento de la Escuela Nueva. A continuación, se listan las asunciones propuestas por este autor.

- Respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que éste debe disponer de libertad.

- Admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social.
- La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social.
- Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa. (Filho (1964) citado por Narváez, 2006, p. 635)

En 1907 Ovidio Decroly (1871 – 1932) pedagogo y psicólogo desarrolló un método pedagógico basado en la observación de los niños y su proceder de para la adaptabilidad frente al aprendizaje. La escuela Decroly, la cual, lleva por lema ‘‘Escuela por la vida y para la vida’’ se caracteriza por la implementación de centros de interés. Decroly, fue el primero en integrar el concepto globalización como medio relacional con la educación y el ámbito psicológico; este, abogaba que los niños perciben el mundo como un todo y no un elemento fraccionado. Así mismo, argumentaba la necesidad de formar hombres y mujeres para la vida; acciones directamente relacionadas con la concepción de formación con base en las experiencias y a través del método por proyectos de Dewey y Kilpatrick.

La acción diferenciadora del método pedagógico de Decroly (1907) subyace de la organización de los centros de interés. Los cuales, están direccionados a la identificación de las preferencias educativas de los estudiantes y las necesidades curriculares. Estas se explicitan de la siguiente manera.

**Tabla 4**

*Ejercicios para determinar los centros de interés de Decroly.*

<b>Observación</b>	<b>Asociación</b>	<b>Expresión</b>
--------------------	-------------------	------------------

---

Constituye el paso de todo método científico y, como tal, ayuda al alumno al conocimiento profundo y riguroso de los hechos o seres estudiados. Con la observación se estructura su pensamiento racional.

Es un proceso de coordinación de ideas, de relacionar los conocimientos de los niños o conocimientos adquiridos en la observación, añadiendo materiales más abstractos.

**Expresión concreta:**  
Expresión de los conocimientos de los niños o conocimientos adquiridos en las observaciones y creaciones personales.

**Expresión abstracta:**  
Traducción del pensamiento con la ayuda de los símbolos y códigos convencionales (letras, números, fórmulas, signos musicales)

---

*Información recuperada de Ovide Decroly, artículo creado por F. Dubreucq - Choprix, M. Fortuny (s.f)*

El método pedagógico de Decroly se relaciona directamente con el método por proyectos propuesto por Dewey y Kilpatrick. Ambos, acuerdan en la necesidad de partir de las necesidades sociales y experiencias de los estudiantes. De allí, se toman los agentes más relevantes y de interés para la población y se proponen los elementos por proyectos según Kilpatrick (1918) o el análisis por centros de interés de Decroly (1907). De esta manera, se constituyen procesos con sentido por y para los niños. Esto, fortalece los lazos de interacción y construcción de sociedad.

Seguidamente, se encuentra María Montessori (1870 – 1952) quien defendía el desarrollo pleno de los niños durante su infancia. Esta pedagoga, afirmaba que los niños nacen y se desarrollan con intereses y apropiaciones del mundo únicas y propias. Por ende, es función de la escuela permitir el desarrollo individual de los estudiantes y orientar sus capacidades en función del crecimiento en sociedad. Para Montessori, los niños carecen de la percepción de utilidad y autosuficiencia del adulto, para Montessori (2003), el niño:

Ha sido considerado como un ser débil, inútil y sin valor social, un ser extra social, en una palabra, al cual hay que enseñarle todo, infiltrando en él hasta la verdad al carácter, sometién dose a una disciplina previa, tanto en el hogar como en la escuela (Montessori, 2003, p.32)

Por ende, la percepción del niño frágil debe modificarse y reconocer en él la base de la edificación de un adulto sano; no obstante, es necesario trabajar en la formación consciente y autónoma del conocimiento, pero desarrollado en comunidad escolar. Permitir a los estudiantes reconocer su punto de partida, la trazabilidad y viabilidad de una meta específica, contando siempre con el maestro guía, que logre realizar acompañamiento constante tanto a las acciones académicas, como actitudinales.

Por último, se hace relevante mencionar a Celestin Freinet (1896- 1966) y su concepción procedimental de aprendizaje a partir de la acción y el razonamiento o desarrollo del pensamiento. La "Pedagogía de Freinet" buscaba recuperar los espacios escolares a través de procesos cotidianos, significativos, cooperativos y activos por y para los estudiantes. Así mismo, este autor defendía el proceso de reconocimiento del niño y el adulto como agentes de un mismo nivel, es decir, eliminar la concepción o lineamientos de superioridad del maestro y acercarlo a la realidad del estudiante. Esto, significaba para él, verdadero acompañamiento del maestro, dejando a un lado la concepción de transmisión unilateral del conocimiento. Tal y como lo afirma Legrand (2000) el niño con sus necesidades edifica su núcleo educativo, por lo tanto, el centro de interés no es el maestro sino el niño.

**Tabla 5***La educación según Freinet.*

<b>Cooperación</b>	<b>Enfoque global de la educación</b>	<b>Internacionalismo y europeísmo como horizontes</b>	<b>Talleres de escritura libre</b>
Sistema de interacción social (estudiantes, padres, escuela, maestros)	✓ Educación como constructo integral. ✓ Formación constante de maestros. ✓ Análisis de producción desde múltiples perspectivas.	Vislumbrar la educación como una acción sin fronteras.	Concepción del diario escolar como registro académico de fortalecimiento y creación de nuevo conocimiento.

Rescatado y adaptado de González-Monteagudo (2013).

La posición investigativa de Montessori y Freinet, se asemejan con la concepción del método de proyectos de Kilpatrick (1918) y su percepción del aprendizaje a través de procesos sociales-experienciales. Este, se analiza con base en las necesidades de los aprendices y en pro de la construcción de adultos sanos, conscientes y competentes para el desarrollo global de la sociedad a la cual se enfrentan en su cotidianidad.

Así, se concluye la recopilación de los factores más relevantes del desarrollo de la educación progresista y la escuela nueva. Acciones con las cuales se fundamenta el desarrollo de este estudio y se acopla teóricamente la percepción del maestro investigador. A continuación, se presentan las concepciones respecto al desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua desde los primeros estadios del desarrollo del ser humano.

### **2.2.3 Aprendizaje - Constructivismo**

A través de los años, pedagogos y psicólogos como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner han intentado establecer las bases fundamentales a las cuales se les otorga la responsabilidad del proceso de aprendizaje del ser humano. No obstante, los múltiples métodos de aprehensión existentes generan una amplia gama de selección para los maestros formantes y formadores. Sin embargo, es necesario reconocer que la identificación del medio depende del contexto al cual se encuentra expuesta la población estudiantil, así, es determinante reconocer las necesidades y elementos con los que se cuenta para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se asume para este estudio, la perspectiva del constructivismo como elemento fundamental para el desarrollo del método de proyectos de Kilpatrick (1918). Puesto que, el constructivismo soporta la edificación del conocimiento con base en la intención y aportación del agente interesado, es decir, el estudiante. Para Pulgar (2005) el aprendizaje es el “Desarrollo armónico e integral de las capacidades intelectuales, psicomotoras, aptitudinales, actitudinales, etc., del ser humano” (p.19). En otras palabras, la perspectiva de acciones conceptuales favorece un porcentaje mínimo del proceso de aprendizaje, puesto que, lo que hace significativo este camino es reconocer que hacer con el conocimiento adquirido en pro de la construcción en comunidad.

Inicialmente, es posible evidenciar la teoría cognitiva de Jean Piaget (1896-1980) también conocida como teoría evolutiva. La cual se enfatiza en el estudio de la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana. Piaget argumentaba que la inteligencia del ser humano se desarrollaba con base en el entorno y la interacción social al que es expuesto. Este afirmaba que el desarrollo evolutivo del ser humano se genera a través de etapas donde se le otorga la capacidad de adquirir, construir y utilizar el conocimiento ya anclado en su

ser con base en sus experiencias y su maduración física y psicológica. De acuerdo con Ortiz (2015)

La teoría sostiene que este proceso de maduración biológica conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación. (Ortiz, 2015, p.7)

Mediante este estudio, Piaget se enfocó en dos procesos a los cuales denominó asimilación y acomodación. Este primero, hace referencia al contacto que tienen las personas con el mundo, es decir, cómo los individuos reciben, adaptan y relacionan los nuevos datos con información preexistente. Mientras que, la segunda, hace referencia a la red cognitiva de los seres humanos, la cual está ligada a los pensamientos e ideas que subyacen de las experiencias vividas y por ende la lectura de las situaciones y su respectiva clasificación. Es decir, la nueva información logra alterar los constructos experienciales del individuo.

Así mismo, Lev Vygotsky (1896-1934) estructuró la teoría del aprendizaje social como elemento fundamental para la aprehensión significativa del conocimiento. De acuerdo con Vygotsky, las personas construyen su personalidad, crean conciencia del yo y el reconocimiento de símbolos en sociedad, es decir, el desarrollo de un pensamiento se deriva y estructura con base en el ambiente, elementos e individuos activos en el medio.

El factor diferenciador de la teoría del aprendizaje social se denomina la zona de desarrollo próximo, la cual Vygotsky (1980) citado por Vallejo, García & Pérez (1999) describió como “La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con otros más capaces.”

(p.133). Es decir, la distancia entre que puede un individuo aprender por sí mismo y lo que podría reconocer con la ayuda de un orientador. Así, es posible afirmar desde una perspectiva constructivista que la apropiación de conocimiento se deriva del desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas adquiridas según su etapa de desarrollo. Este proceso se relaciona directamente con la teoría evolutiva de Piaget y su concepción de asimilación y acomodación.

Seguidamente, es posible evidenciar la teoría del aprendizaje significativo por parte de David Ausubel (1918-2008), la cual, nace de la necesidad de argumentar acciones educativas activas en oposición a la concepción de lo memorístico y conductual.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p.18)

Es decir, argumenta que el aprendizaje de los alumnos depende de las estructuras cognitivas previas (preconceptos) y la posible relación con las bases de información que se generan en sus espacios formativos. Entendiendo *estructuras cognitivas* como Ausubel (sf) “el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.” (p.1) En esta teoría, se devela la concepción de una población educativa con una serie de exposiciones experienciales que traen dentro de ellos un cúmulo de conocimientos de múltiples áreas. Por ende, no es posible considerar a los alumnos como mentes en blanco, si no por el contrario elementos en los cuales se pueden organizar y orientar a la estructuración y apropiación de nuevos saberes. Ausubel (1983) afirmaba que "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo



principio, anunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (p.2) Es decir, el proceso de apropiación de cualquier elemento educativo debe partir de las experiencias-conocimientos de los alumnos, para que así, este pueda ser constructor de su proceso de formación y no se evidencian procesos de transmisión de información unilateral. Así, se asume la teoría del aprendizaje significativo, como base teórica para el desarrollo de la intervención pedagógica. se partirá de aquellas concepciones provenientes de los alumnos para la estructuración del proyecto, y se solidifica a través del trabajo colaborativo.

Por último, se hace relevante mencionar a Jerome Bruner (1915-2016) y su teoría del aprendizaje por descubrimiento. Ésta argumenta la exploración de las problemáticas concretas a las que son expuestos los aprendices en pro de la construcción de significado en los procesos que conllevan al aprendizaje. Tal y como lo argumentan Araujo & Chadwick (1988), "Lo más importante en la enseñanza de conceptos básicos, es que se ayude a los niños a pasar progresivamente de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólica más adecuada al pensamiento" (p. 40-41) de lo contrario el espacio escolar se convertiría en un símbolo de memorización, donde no se evidencia conexión o significado entre procesos.

De acuerdo con la concepción de aprendizaje por descubriendo, los límites de lo que se supone enseñar, dependen de la intención de ser enseñado. El deseo de aprender de los niños, especialmente en sus primeros años de escolaridad, es significativo; por ende, es posible llegar a los aprendices de manera constante, más aún si lo que se presenta en el aula, tiene significado con su entorno social. De acuerdo con Bruner (1988) citado por Urbina (1999)

Sí es posible impartir cualquier materia a cualquier niño de una forma honesta, habrá que concluir que todo currículo debe girar en torno a los grandes problemas, principios y valores que la sociedad considera merecedores de interés por parte de sus miembros (Bruner, 1988, 158).

Esta concepción de aprendizaje, condensa elementos de los procesos o teoría anteriormente mencionados. Se coincide en la necesidad de partir de los conocimientos de los aprendices, reconociendo y poniendo valor en sus procesos, la visión del maestro como acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y asumiendo como centro de interés el proceso de descubrimiento de lo que se asume alcanzar por parte de los estudiantes.

Así, se concluyen algunas de las concepciones investigativas más relevantes respecto al aprendizaje y el constructivismo como base para la fundamentación de cualquier proceso escolar.

#### **2.2.4 Adquisición del Lenguaje – Desarrollo de las habilidades comunicativas en una segunda lengua**

El proceso de apropiación del lenguaje ha sido un factor de estudio constante entre lingüísticas, pedagogos y psicólogos. Uno de los lingüistas con aportes más significativos a este campo es Noam Chomsky (1928), quien a través de su teoría la gramática generativa, más conocida como “biolingüística”, argumenta que el ser humano tiene la capacidad innata de adaptarse a cualquier idioma sin la concepción lingüística constante de esta. De acuerdo con la teoría de Chomsky (1957) el lenguaje humano es el resultado de la decodificación de un código lingüístico implícito en nuestro genes; es decir, el lenguaje se desarrolla y fortalece a partir de estructuras innatas; el cual, se desarrolla a través de dos principios fundamentales, el lenguaje como una función independiente de otros procesos de desarrollo y el principio de innatismo, en el cual se define a el lenguaje como un conjunto

de elementos y reglas formales que no pueden aprenderse por relación sino como proceso natural.

Así mismo, Chomsky (1957) concibe el término competencia, como la capacidad de asimilación y ejecución comunicativa; similar a la concepción desarrollada por Trujillo (2006) quien asume el elemento competencia como “La interpretación del conocimiento de la lengua que tienen el hablante y el oyente mientras que la actuación representa el uso de la lengua en situaciones concretas” (p.101). No obstante, Chomsky (1957) distingue entre competencia y actuación lingüísticas, refiriéndose a la primera como, la capacidad humana de relación entre sonidos y significados con base en reglas inconscientes y automáticas, tal y como lo afirma Aguilar (2004) “el ser humano posee la facultad de hablar y conocer la lengua, entendiendo por conocer la lengua, no los conocimientos científicos sobre la misma, sino los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua” (p.3) y la actuación lingüística, comprendida como el uso de la lengua en contexto real e interacción con el medio que los rodea; según Barón & Müller (2014) este elemento “corresponde a la interpretación y comprensión de oraciones de acuerdo con la competencia, pero ajustándose además a partir de principios extralingüísticos, como las restricciones de la memoria, e incluso las creencias” (p. 419) es decir, el proceso de aprehensión del lenguaje conlleva a una actuación cíclica, activa y participativa. A continuación, se muestran los componentes gramaticales necesarios referidos por Chomsky para el desarrollo y apropiación de una lengua.

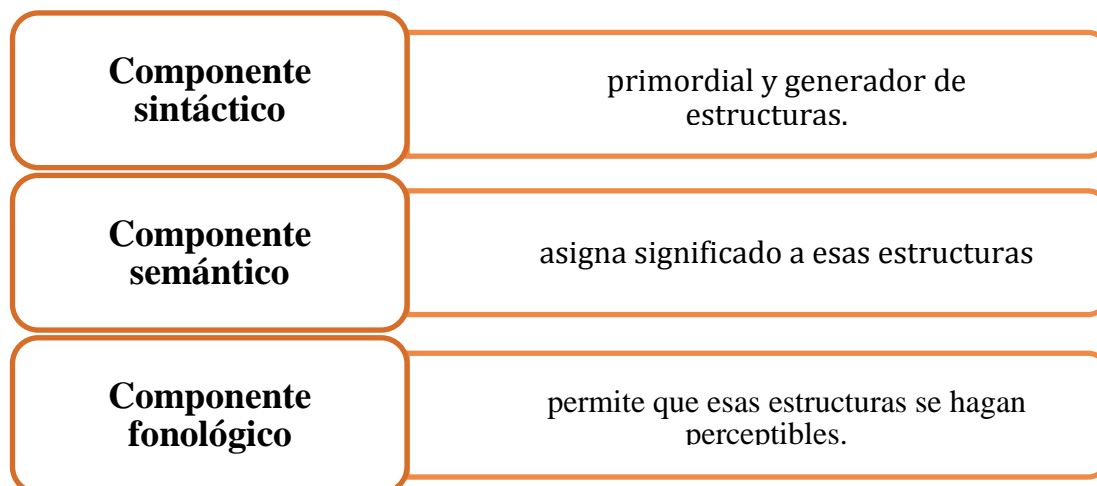


Figura 6. Componentes gramaticales según Chomsky. Rescatado de Aguilar (2004)

Tal y como se evidencia en la figura, para Chomsky la adquisición del lenguaje si se relaciona con la intención social de dar significado al acto comunicativo, más aún, se percibe como una acción altamente estructural. No obstante, con el paso del tiempo, se han registrado múltiples estudios, donde se evidencian avances significativos para el proceso de apropiación de un segundo idioma. El lingüista Stephen Krashen (1941) en sus estudios sobre la adquisición del inglés como segunda lengua, vislumbraba cinco hipótesis relevantes para la apropiación de este proceso, la primera, es la hipótesis de si el lenguaje se adquiere o se aprende, donde se revela la importancia de la inmersión del individuo a factores experienciales en la lengua para que el proceso se logre de manera natural, y no como un proceso; denominado por Krashen (1985) como la aprehensión y manejo formal de la lengua. La segunda hipótesis, se denomina monitor y es explicitada como la capacidad o habilidad de producción comunicativa en la lengua extranjera y con la cual se muestra la apropiación de la competencia (enfatisa en el aprendizaje del idioma y por ende las reglas gramaticales, puesto que, cuando se aprende el idioma, la gramática se transforma en un elemento de corrección estructural sobre la producción comunicativa.) Seguidamente, se encuentra la hipótesis de orden natural, directamente relacionado con la adquisición de la

lengua y por ende el reconocimiento de las reglas con base en la experiencia comunicativa. Después, se evidencia la cuarta hipótesis referida a la entrada, es decir a la exposición a la lengua y la necesidad de enseñanza y aprehensión en espacios que cuenten con niveles de dominio de la lengua superiores al del aprendiz, por último, la hipótesis del filtro afectivo, y la necesidad de atribuir importancia a las emociones que se viven en el aula de clase, las cuales son relevantes tanto para la adquisición como el aprendizaje de la lengua.

Así, es posible afirmar que, el aprendizaje de un idioma asume no solo el código lingüístico del nuevo idioma sino todas sus variantes culturales. Para Salaberri (2007) ‘‘los hablantes no solo necesitan comunicar mediante lenguas extranjeras, sino que necesitan usar las lenguas como herramientas para comprender a otros hablantes y sus culturas’’ (p.61). De aquí, subyace la necesidad de integrar a este estudio la competencia plurilingüe y pluricultural, la cual, se asume en el Marco Común Europeo de Referencia como un elemento que fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas. (MCERL, 2002, p.132)

Es decir, la apropiación de acciones culturales promueve la apropiación y enriquecimiento de la lengua en los aprendices; lo cual, facilita la aprehensión del idioma y la construcción de identidad lingüística-cultural a partir de la integración realizada a través de las experiencias y exposiciones constantes a situaciones de índole común en la cultura seleccionada. Así mismo, el Marco Común Europeo de Referencia, pauta tres ventajas de la competencia plurilingüe y pluricultural que enfatizan en la relevancia de aplicación de esta.

1. Aprovecha competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes, que a su vez desarrolla más.

2. Produce una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, «hiperlingüística»).

3. Dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

*Figura 7.* Ventajas de la competencia plurilingüe y pluricultural, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002, 132)

Así, para el desarrollo de este estudio, se hace uso del término competencia plurilingüe y pluricultural, referida en el MCERL, las percepciones teóricas de competencia comunicativa de Chomsky (1957) y la estructuración de competencia comunicativa develada por Hita (2004) quien define 5 tipos de competencias dentro de la competencia comunicativa, las cuales, son asumidas de la siguiente manera:

**Competencia gramatical:** Es el sistema de reglas pertenecientes a un código lingüístico, el cual facilita el uso de la lengua a través de la interacción de los individuos; definida por Chomsky como la competencia lingüística.

**Competencia sociolingüística:** Es la capacidad de reconocer la función del comunicado, con base en el medio social, para así, utilizar de manera adecuada la lengua.

**Competencia discursiva:** Es la condición de suficiencia para organizar discurso de acuerdo con el requerimiento social al que está siendo expuesto el individuo.

**Competencia estratégica:** Es la disposición para el uso de agentes ajenos a la producción oral como solventes ante alguna carencia comunicativa. Por ejemplo, el lenguaje corporal - gestos.

**Competencia sociocultural:** Conocimiento sobre el contexto cultural al cual se expone durante sus espacios comunicativos. (Hita, 2004, p. 26-41)

De este modo, es posible concluir que durante el desarrollo del proyecto se centra la atención en el enfoque comunicativo como agente de interacción total; en este proceso, se incluirán, las 5 competencias comunicativas expuestas por Hita (2014) y se devela la relevancia de cada una de ellas para la adquisición de la lengua y no el aprendizaje normativo del mismo tal y como lo argumenta Krashen (1985). Así, se concluyen los soportes teóricos referidos a la adquisición de la lengua, y se da apertura a la relación de los elementos emocionales y su significado para el desarrollo de este estudio.

### **2.2.5 Elementos emocionales**

Los elementos emocionales son factores de gran importancia cuando a aprender un idioma hacemos referencia; investigadores como Horwitz, Schumann, Gardner, entre otros, han realizado investigaciones direccionadas al impacto que tienen las emociones cuando se está en el proceso de adquisición de una nueva lengua. Concluyendo que, la percepción de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje, el entorno y las relaciones afectivas son factores decisivos en la efectividad de dicho proceso.

Los estándares actuales del Ministerio de Educación Nacional apuntan al desarrollo de habilidades comunicativas como una prioridad, lo cual conlleva a la exposición constante de los estudiantes a prácticas orales de diferentes ídoles y clasificaciones. Situaciones, que pueden causar estrés y ansiedad en los estudiantes; en especial, cuando no se cuenta con un dominio de estructuras, vocabulario, coherencia, pronunciación, entonación, expresiones idiomáticas entre otras.

Según Horwitz (1986), durante el proceso de aprendizaje de un idioma, constantemente los aprendices presentan ansiedad escolar; esta proviene de tres fuentes principales: el temor a comunicarse en otro idioma, el miedo a una realimentación negativa y la ansiedad ante los exámenes. Se asume, que esta ansiedad disminuye a medida que el estudiante

adquiere habilidad y destreza en la lengua; por ende, es indispensable fomentar una formación apropiada desde los primeros ciclos de escolaridad, y de esta manera evitar impactos negativos a medida que avanza el proceso de formación.

Cuando un individuo experimenta emociones negativas como temor, ira o tristeza resultado de situaciones desagradables relacionadas con el aprendizaje de un idioma va creando una imagen mental negativa de la lengua estudiada y de sus capacidades, al contrario las emociones correctamente trabajadas proporcionan el impulso necesario para alcanzar las metas propuestas en un aprendizaje específico. (Roldan, 2016, p.34)

Es decir, los factores emocionales tanto positivos como negativos, favorecen o limitan el proceso de aprehensión y apropiación de la lengua en los aprendices; por ende, el maestro debe ser consciente de las necesidades emocionales de sus estudiantes y la construcción de ambientes de aprendizaje sanos.

Por otro parte, el psicólogo Albert Bandura (1986), desarrolló la teoría del Aprendizaje Social, donde se enfatiza en la importancia del ambiente, la capacidad de atención, la motivación y los rasgos psicológicos que caracterizan a una persona; puesto que, son estos junto con las capacidades cognitivas los elementos decisivos durante el proceso de aprendizaje. De este enfoque pedagógico investigativo se derivan tres emociones relevantes para el aprendizaje efectivo de una segunda lengua.

### **Autoeficacia**

De acuerdo con la teoría de Aprendizaje Social de Bandura (1986) citado por Roldán (2016), la autoeficacia es la capacidad de aceptación de conocimiento nuevo; esto influye en la disposición de los estudiantes para aprender, puesto que, los lleva a esforzarse y perseverar para alcanzar la meta. El sentido de autoeficacia es tan necesario en los



estudiantes como en los docentes; ya que, una persona auto eficaz reconoce en el error una oportunidad para mejorar, corregir y avanzar.

### **Capacidad de Autorregulación**

En la autorregulación se da el proceso de reconocimiento del ser; es la fase donde el individuo reconoce comportamientos, habilidades, fortaleza u/o debilidades. De acuerdo con Bandura (1986) citado por Roldán (2016) se definen tres pasos claves para una correcta autorregulación. La primera es la auto observación, donde se asimila el propio comportamiento en diferentes momentos de la vida. (Reconoce como actúa el ser humano en múltiples situaciones cotidianas). El segundo es, el juicio, donde se le permite al individuo realizar una autoevaluación sobre comportamientos constantes y se orienta de manera indirecta al resultado que se espera obtener. Por último, se evidencia la auto-respuesta, donde después de un análisis el estudiante reconoce que acciones son apropiadas y cuáles no están funcionando para su proceso de formación.

### **Resiliencia**

Según Bandura (1986) citado por Roldán (2016), la resiliencia es la capacidad que tiene el ser humano para reconocer sus fortalezas y afrontar las debilidades de manera objetiva; reconociendo siempre la oportunidad al cambio y mejora continua. La resiliencia es clave para no caer en la frustración o negación absoluta del aprendizaje de una segunda lengua; esta permite afrontar, resistir, adaptarse y superar las adversidades que se presentan a diario en el ambiente escolar. Además, ayuda desarrollar un comportamiento positivo ante las dificultades.

Así mismo, para la estructuración de este documento, se hace necesario analizar la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985); el cual, es uno de los factores más relevantes durante el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua; de acuerdo

con la teoría de este autor, los elementos emocionales como la motivación propia del aprendiz sobre su proceso, la confianza en sí mismo y el control de la ansiedad constituyen un alto valor en el proceso y resultados a obtener al culminar la formación o adquisición de la lengua. Puesto que, 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. Para Arenas (2011) el proceso de aprendizaje de una segunda lengua conecta con factores mucho más sociales que estructurales. Ya que, ‘‘el ser humano tiene mente (el ser cognitivo), cuerpo (la persona y su importancia como ser que interactúa con otros) y espíritu (el hombre y sus creencias y concepciones de su propia realidad).’’ (p.98) Es decir, todos aquellos elementos emocionales que interactúan con las situaciones sociales de los estudiantes cotidianamente ya sean positivos o negativos, afectan el proceso de aprehensión del inglés como segunda lengua.

Desde esta perspectiva, se debe analizar y evaluar acciones tanto académicas como actitudinales para que, de este modo, el acompañamiento al proceso de aprendizaje puede concebir aquellas situaciones negativas que no permitan avanzar en el proceso de adquisición de la lengua y asumir las positivas como elementos de apoyo motivacional de manera individual y grupal.

### **2.2.6 Evaluación Formativa**

La evaluación es una parte fundamental en cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje; por ende, es necesario que esta sea de calidad, dinámica y formativa. Un proceso evaluativo consciente, debe contar con acciones individuales, grupales, del maestro e institucionales que permitan la constante autoevaluación y/o reflexión sobre los elementos que presenten mayor dificultad durante la dinámica de aprehensión. Para el Ministerio de Educación Nacional (2008):

La evaluación es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje efectivo, pero debe usarse de manera adecuada. No hay evidencia de que aumentar la cantidad de pruebas lo reforzará; en lugar de ello, el foco debe estar en ayudar a que los profesores usen la evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que aumente los logros de los estudiantes. (MEN, 2008, Párr. 1)

Este planteamiento del MEN devela la relevancia de instruir a los aprendices al proceso de aprehensión de manera constructiva en lugar de solo enseñar los conceptos. Al considerarse la evaluación como un elemento de mejora, se cultiva en los estudiantes la capacidad de autoanálisis y aceptación de juicios valorativos como parte de sus procesos académicos, laborales y sociales.

Para la consejería de educación (2010) citado por Solano (2014) la evaluación es “un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre lo que profesores y alumnos reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, e introducir en el proceso en curso las correcciones necesarias”. (Consejería de Educación, 2010). Es decir, una evaluación de calidad asume el uso de técnicas de verificación que permitan recolectar datos precisos a lo largo del proceso de asimilación, para de esta manera, llegar a una conclusión sobre la apropiación de conocimiento y poder tomar una decisión sobre el mismo. Tal como lo afirma el MEN (2010)

La evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela. Por tanto, la evaluación brinda retroalimentación a las instituciones educativas, a las entidades territoriales y al Ministerio de Educación Nacional, detectando fortalezas y debilidades, y valorando el impacto de los

procesos educativos sobre el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes del país. (MEN, 2010, Párr. 1)

Por ende, este proceso se transforma en el seguimiento académico que promueve la apropiación de los saberes, a través de la realimentación y el de los estudiantes. Así mismo, se hace relevante mencionar la concepción de evaluación de Camilloni (1998) quien afirma que esta es “un dispositivo para el perfeccionamiento de los resultados de la educación cuando se convierten en juicios de autoevaluación tanto para los alumnos como para los maestros y las autoridades de la escuela y sistema” (p.68). Es decir, es necesario que no se evidencie ninguna inconsistencia de relación entre el proceso de enseñanza y la asistencia evaluativa en cada uno de los ámbitos incluyentes del sistema educativo.

De acuerdo con, los planteamientos realizados por El Colegio San Pedro Claver en su documento de socialización sobre el papel de la evaluación durante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos, el profesor debe realizar un constante acompañamiento al proceso del estudiante y desde una visión integral, donde se lleve registro del avance de los aprendices, tanto en el desarrollo de habilidades cognitivas, como socioemocionales. Puesto que, tal y como se argumentó anteriormente, los elementos emocionales son factores que pueden alterar de manera tanto negativa como positiva el proceso de adquisición de la lengua.

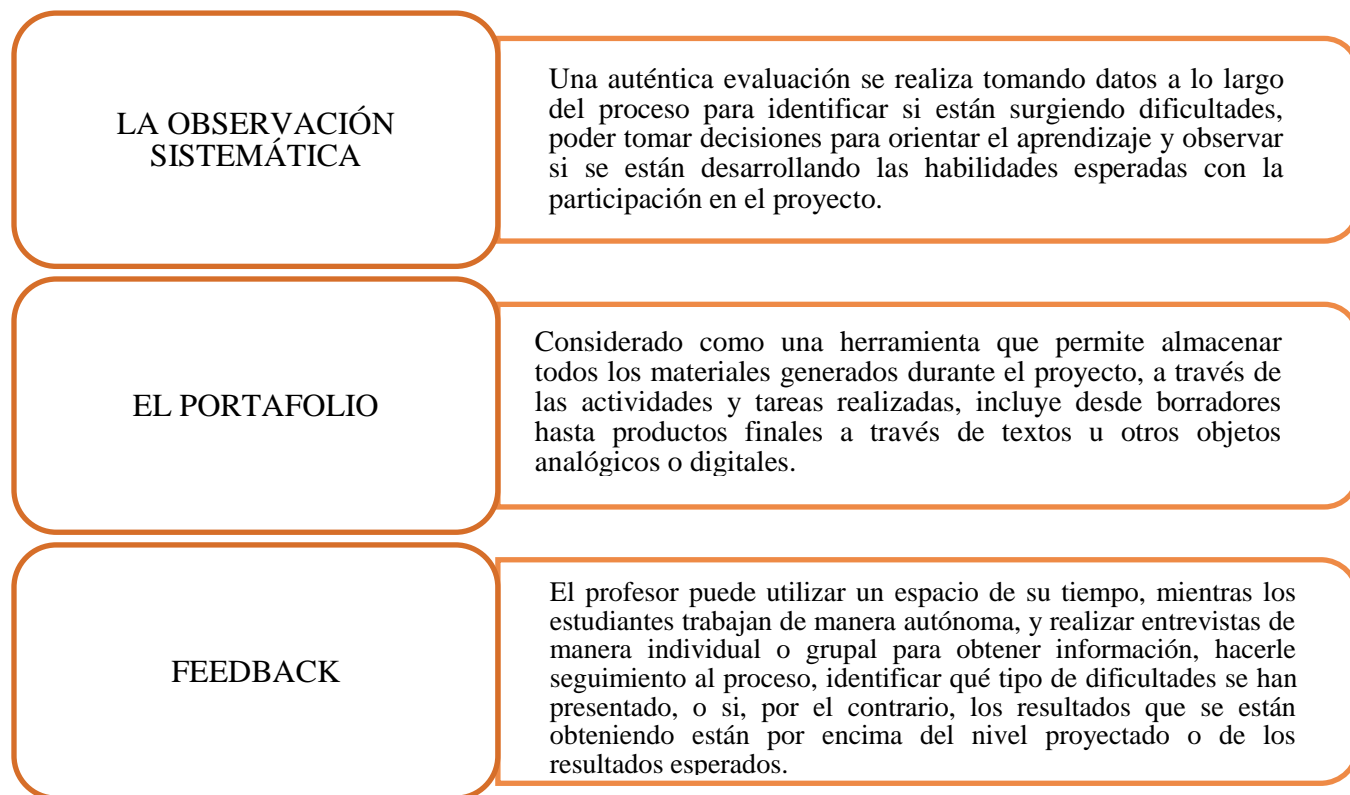
De este modo, para el desarrollo de este estudio, se decide establecer y hacer uso del término evaluación formativa como punto de referencia para organizar el sistema de verificación y de seguimiento académico durante el diseño e implementación del proyecto. Este término fue introducido al ámbito educativo por Scriven (1967); y para este autor, la evaluación va más allá de la acreditación, esta debe permitir recoger información mientras los procesos se desarrollan y debe abarcar todos los factores educacionales (estudiantes,

maestros, administrativos, acciones didácticas, recursos etc.). De acuerdo con el MEN (2017) y su programación del día E, la evaluación formativa:

Implica recoger, analizar e identificar los avances de los estudiantes (seguimiento al aprendizaje), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes (uso pedagógico de los resultados). Es decir, el seguimiento al aprendizaje se refiere al proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de los resultados se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada. (MEN, 2017, p. 8).

En este proceso, es fundamental que el aprendiz se haga consciente de su nivel de avance, razón por la cual se hace necesario planificar espacios de realimentación (*feedback*), autoevaluación y coevaluación, para poder así, reconocer avances y dificultades en el desarrollo de las diferentes habilidades.

El Colegio San Pedro Claver, asume la evaluación formativa como acción de avance académico. Por ende, a nivel interno se establece un conjunto de estrategias de evaluación que permiten orientar de manera clara los posibles procesos vivenciales en el aula de clase. A continuación, se mencionan las estrategias seleccionadas del documento institucional, y las cuales, serán implementadas durante la elaboración e implementación de la intervención pedagógica.



*Figura 8.* Estrategias de evaluación para el diseño del proyecto. Rescatado del PIA Colegio San Pedro Claver el Aprendizaje Basado en Proyectos en Clave Ignaciana.

Adicionalmente, uno de los factores más relevantes durante los procesos de evaluación formativa es la reflexión. De esta manera, es relevante tener presente el valor de la autoevaluación y reflexión durante el proceso educativo y las acciones de evaluación común denominada coevaluación. Puesto que, estos permiten que el alumno tome conciencia de sus actitudes, acciones, construcción de su propio conocimiento, toma de decisiones y que, a nivel personal, se obtenga un resultado promedio de lo que se llevó a cabo correctamente y determinar aquellas acciones que deben mejorar para poder alcanzar los resultados planteados al inicio del proyecto. Para Milán (2006) citado por Solano (2014) a través de la coevaluación...

Se logra la negociación de un patrón de resultados, el que el profesor aporta desde su mirada, expresada en los objetivos y los contenidos de las materias y los estudiantes desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados socializado entre estudiantes y profesor (Milán citado por Solano (2014), 2016, p.37)

Es decir, este proceso de verificación social fortalece los procesos de autonomía de los aprendices y distribuye de manera equitativa la responsabilidad de generar un juicio de valor sobre los procesos de formación. Por otro lado, el proceso de reflexión personal suscita en el campo educativo como la oportunidad de reconocer fortalezas y acciones de mejora de manera individual. Esta acción, favorece la concepción del error como una oportunidad de avanzar y superar los obstáculos que evitan al aprendiz alcanzar la meta. Tal y como lo afirma Ortiz (2007) la autoevaluación:

Sirve al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades. Es útil, además, para analizar sus ejecutorias individuales y grupales, y así desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Por otro lado, le sirve al profesor para tener los elementos de juicio que le permitan facilitar y orientar el aprendizaje, valorar lo que hacen sus estudiantes, conocerlos mejor, valorar su propia efectividad como educador, o incluso modificar, si es preciso, los métodos y técnicas que emplea. (Ortiz, 2007, p. 111).

De este modo, se concluye la argumentación del proceso de evaluación que se implementa durante el desarrollo del proyecto y la estructuración por estrategias a utilizar. Los espacios de evaluación formativa que se establecen son, realimentación a través de seguimiento académico por sesión, autoevaluación, coevaluación y dos momentos de evaluación estandarizadas.

### **2.2.7 Trabajo autónomo vs Trabajo Colaborativo**

Durante el desarrollo de implementación del proyecto, es posible evidenciar dos espacios formativos de constante relación. Estos son, el trabajo autónomo y colaborativo, los cuales, se conciben como momentos de construcción social que brindan al estudiante adaptación del conocimiento en sus procesos cognitivos. A continuación, se develan ambos procedimientos y sus ventajas para el desarrollo de esta estrategia pedagógica.

En primer lugar, se encuentra el trabajo autónomo como proceso por el cual el estudiante autorregula su camino formativo y los procesos de apropiación cognitiva del conocimiento. La intención de este espacio es la formación de aprendices que logren cuestionar, planificar, organizar y autoevaluar su desempeño académico. Este proceso tiene como finalidad desarrollar comportamientos de tipo metacognitivo, por lo cual, se hace necesario que los alumnos desarrollen niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje. De allí, subyace la relevancia de la autorregulación y su implicación en la conciencia de lo que se desea aprender y su respectiva estructuración. Para Muñoz (2017) la autorregulación es “El proceso de desarrollo de la autorregulación comienza desde el nacimiento, siguiendo distintas fases, hasta lograr un nivel de autorregulación más flexible que le permite al infante enfrentar contextos cambiantes, alrededor de los tres años” (P. 809)

Además, es relevante mencionar que, la capacidad de trabajo autónomo se ve directamente ligada a la construcción de hábitos de estudio; la cual se define según Belaunde (1994) citado por Villarroel & Loza (2012) como “al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico” (p.28) puesto que, de allí se generan las bases de fundamentación y apropiación del conocimiento. Por último, el papel del docente



durante este proceso es el de ser guía, sus acciones deben ser limitadas y siempre orientadas a desafiar al estudiante.

Seguidamente, se ubica el valor adjudicado al trabajo colaborativo durante el desarrollo de un proyecto. Este, se direcciona a la capacidad de interacción social y la necesidad de esta en la construcción de conocimiento. Tal y como lo afirman Felder R, y Brent R (2007), Vygotsky y Piaget desarrollaron la enseñanza activa y relacional, donde se asume al ser humano como un individuo democrático encargado de la construcción conceptual en comunidad y cooperación social. El trabajo colaborativo, está directamente relacionado con el aprendizaje constructivista, el cual promueve la edificación de relaciones personales y espacios de comunicación, de acuerdo con Wilson (1995) este ‘’es un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas’’ (p.27) es decir, se mantiene la constante en la necesidad de hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un sistema social de observación, análisis y solución de problemas. Para Eggen & Donald (1999) el aprendizaje colaborativo es una acción que ‘’alienta la elaboración, pidiendo a los estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de sus grupos.’’ (p.301) de este modo, la integración de currículo con su entorno social fomenta la comunicación; lo cual favorece en este caso, la apropiación del inglés como segunda lengua.

Por último, es relevante mencionar que, el trabajo colaborativo es clave durante el desarrollo de todos los procesos y en todas las instancias académicas. Por ende, se supone estructurar una Comunidad Profesional de Aprendizaje con los profesores de inglés a cargo del grado segundo, el cual funcione como grupo de socialización y organización (grupo

focal). Puesto que, las comunidades de aprendizaje son una estrategia de mejora educativa, la cual busca fomentar procesos de enseñanza – aprendizaje con sentido, donde se imparta el trabajo colaborativo como acción de acompañamiento entre pares.

Por otro lado, aunque en procesos de enseñanza- aprendizaje, se considera al maestro como responsable directo del desarrollo de las habilidades de los estudiantes, las CPA muestran un actor mayor denominado escuela, es este, quien debe estar en la facultad de brindar espacios y tiempos de acción a los maestros, para que estos estén en la capacidad de ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes. De acuerdo con, un estudio realizado por Krichesky & Murillo (2011) las CPA son:

Una herramienta de reforma que se nutre de factores tan esenciales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros. (Krichesky y Murillo, 2011, p.66).

Es decir, para que una comunidad escolar logre innovar en sus procesos de formación, se precisan cambios significativos que involucren todos los pilares de la escuela. Así, se establece el marco teórico a utilizar durante el diseño de la estrategia pedagógica y la respectiva argumentación documental.

### **2.3 Marco conceptual**

En esta sección, se encuentra la articulación de los conceptos que develan mayor uso durante la argumentación de esta investigación. Por ende, se marca el referente teórico desde el cual se vislumbra la concepción de dicho término.

### **2.3.1 Comunicación**

La comunicación es la acción de intercambio lingüístico, que ejerce función tratable en múltiples ámbitos sociales; a través de este, se establecen funciones lingüísticas, culturales, sintácticas, semánticas entre otras que constituyen el lenguaje. Tal y como lo argumenta Merleau Ponty citado por Duarte (2003):

el sentimiento de compartir es lo que define la comunicación, es construir con el otro un entendimiento común sobre algo. Es el fenómeno perceptivo en el cual dos conciencias comparten en la frontera. El entendimiento común no quiere decir concordancia total con los enunciados envueltos en el intercambio. El entendimiento puede ser la conclusión de las conciencias que discrepan de los enunciados una de otra. (2003, p. 47)

### **2.3.2 Comunicación no verbal**

La comunicación o lenguaje no verbal se argumentó con base en la concepción de Cabana (2008) citado por Baquero & Cárdenas (2019) quien asume este concepto como:

una forma de interacción silenciosa, espontánea, sincera y sin rodeos. Ilustra la verdad de las palabras pronunciadas al ser todos nuestros gestos un reflejo instintivo de nuestras reacciones que componen nuestra actitud mediante el envío de mensajes corporales continuos. De esta manera, nuestra envoltura carnal desvela con transparencia nuestras verdaderas pulsiones, emociones y sentimientos. Resulta que varios de nuestros gestos constituyen una forma de declaración silenciosa que tiene por objeto dar a conocer nuestras verdaderas intenciones a través de nuestras actitudes. (p. 169)

### **2.3.3 Portafolio**

Con base en la intención asignada al uso del portafolio, se consigna su significado a través de la concepción de Hernández (2006) citado por Murillo (2012) donde

se consolida “como un método de enseñanza, y también de evaluación, el cual básicamente consiste en el aporte de producciones de diferente índole por parte de quien es docente o de quien es estudiante” (p. 3) este elemento, fortalece la organización y autogestión formativa de los estudiantes, enfatizando tanto en la autonomía educativa, como en la creación de hábitos de estudio.

#### **2.3.4 Realimentación (Feedback)**

La realimentación se consolida como uno de los procesos evaluativos con mayor significado durante el desarrollo e implementación del proyecto; y responde a la pregunta ¿cómo lo estoy haciendo? la respuesta a este interrogante permite al maestro reconocer cómo está el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y de autorreflexión sobre el acompañamiento concebido. Este elemento descriptivo, debe ser claro, por ende, debe cumplir con un lenguaje acorde a la edad evolutiva del estudiante, contexto, elementos emocionales y momento de aplicación. El término realimentación, se asume desde la concesión de Ramaprasad (1983) quien vislumbra esta práctica como el espacio donde se comparte “información sobre la brecha entre el nivel real y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que se utiliza para alterar la brecha de alguna manera" (p. 4).

#### **2.3.5 Estrategia Pedagógica**

Una estrategia pedagógica está compuesta por acciones didácticas diseñadas por el maestro, con la intención de facilitar el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Aunque las estrategias pedagógicas fomentan alternativas de formación activas, estas tienen un uso limitado por falta de conocimiento, planeación, desinterés, lo cual conlleva a un proceso educativo ortodoxo y monótono el cual influye negativamente en el aprendizaje. Para Bravo (2008) las estrategias pedagógicas “Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso

enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación”. (p.52). Actualmente, las exigencias del mundo globalizado requieren de la implementación de métodos y acciones novedosas que afecten de manera directa pero positiva los resultados en los procesos de formación.

### **2.3.6 Inteligencia**

Desde una mirada científica, la inteligencia surgió como acción de estudio a finales del siglo XIX, donde nacen intenciones investigativas sobre la medición de la inteligencia y su posible teorización objetiva. Binet (1883) concibió la inteligencia como un proceso psicológico superior medible, por tanto, quien se acerque a resultados esperados para su edad y contexto cultural, debe ser asumido como inteligente. Sin embargo, Cattell (1987), trabajando con análisis factorial, identificó dos dimensiones generales: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. Mientras la inteligencia cristalizada enfatiza en el conocimiento personal y los razonamientos matemático, verbal inductivo y silogístico, la inteligencia fluida, está asociada con habilidades no verbales y culturalmente independientes, como la memoria de trabajo, la capacidad de adaptación y nuevos aprendizajes. Por último, es importante mencionar, que la inteligencia se considera una acción cambiante y modificable a través del tiempo y las reflexiones sobre el ser mismo, puesto que como lo afirma Martín (2007) una persona inteligente es aquella que “que comprende, conoce, o se da cuenta de algo tras haber vuelto la mirada sobre sí mismo, con el propósito de recoger en su interior” (p. 40).

### **2.3.7 Factores culturales**

Los factores culturales son acciones determinantes en el éxito de una clase. Puesto que, las cualidades individuales, caracterizan al ser humano y lo hacen único. De acuerdo con González (2012)

Las culturas de la comunicación asociadas a las lenguas extranjeras deben ser parte de los objetivos de la enseñanza de los idiomas. Los alumnos necesitan aprender los modelos culturales en los que los hablantes de la lengua se comunican. Sin embargo, esto no resulta sencillo cuando lo queremos aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. (p. 92)

Así, se concluyen las concepciones conceptuales articuladas para la argumentación teórica de este estudio investigativo. A continuación, se presenta el marco teórico, junto con las reglamentaciones y referentes aplicables en este documento.

## **2.4 Marco legal**

A continuación, se enmarcan las normativas significativas para la validación legal de este proceso de investigación y su relación con la necesidad y obligación en la aprehensión de una segunda lengua.

### **2.4.1 Ley 115 de 1994.**

Ley 115 de febrero 8 de 1994, es la ley general de educación; donde se decretan los objetivos, derechos y deberes que poseen los colombianos en cada una de las etapas de formación. Allí, se:

Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (ley 115, 1994, p-1).

Objetivos generales de la educación básica:

- Sesión tercer, objetivo 22-literal E: Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.
- Sesión tercer, objetivo 22-literal L: La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera.

#### **2.4.2 Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés.**

De acuerdo con el formato de los DBA entregado por el Ministerio de Educación Nacional

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el área de inglés son una herramienta fundamental para asegurar la calidad y equidad educativa de todos los niños, niñas y jóvenes en el país. Estos derechos describen saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés, en los niveles de transición y primaria del sistema educativo colombiano, y se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC). (MEN, 2010, p.10)

Cuando un niño culmine segundo grado debe estar en la capacidad de:

- Expresar ideas sencillas sobre temas estudiados, usando palabras y frases.
- Comprende la secuencia de una historia corta y sencilla sobre temas familiares, y la cuenta nuevamente a partir de ilustraciones y palabras conocidas.
- Intercambia información personal como su nombre, edad y procedencia con compañeros y profesores, usando frases sencillas, siguiendo modelos provistos por el docente.
- Menciona aspectos culturales propios de su entorno, usando vocabulario y expresiones conocidas.

### **2.4.3 Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019.**

El Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) tiene como objetivo fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los distintos niveles de enseñanza en instituciones públicas y privadas. De acuerdo con el MEN (2005) el PNB “fortalece la competitividad e incorpora el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje de una segunda lengua” (Parr.1).

el Programa se propone responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés, aspira a formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe, y promueve y protege el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raciales y de frontera. Con respecto al dominio del inglés, el objetivo es lograr que los actores del sistema educativo desarrollen competencias comunicativas en estos niveles, catalogados como intermedios y suficientes en el contexto internacional. (MEN, 2005, Párr. 8).

**Tabla 6**

#### **Niveles de inglés del personal docente, egresados y estudiantes**

<b>Población</b>	<b>Nivel de lengua</b>
Docentes que enseñen inglés en la educación básica	B2
Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas	A2
Estudiantes 11 grado	B1
Egresados de carreras en lenguas	B2-C1
Egresados de Educación Superior	B2

*Tomado de Ministerio de Educación Nacional (2005).*



#### 2.4.4 Marco Común Europeo de Referencia.

En concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, el MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (p.1).

**Tabla 7**

Niveles de inglés Marco Común Europeo de Referencia.

<b>Usuario competente</b>	<b>C2</b>	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sea en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	<b>C1</b>	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión de textos.
<b>Usuario independiente</b>		Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.

	<b>B2</b>	Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	<b>B1</b>	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	<b>A1</b>	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

*Tomado del Marco Común Europeo de Referencia (2002).*

De este modo, se culmina la argumentación del marco de referencia de este proceso investigativo y se da paso al capítulo descriptivo del proceso metodológico asignado a este estudio.

**CAPÍTULO III**  
**METODOLOGÍA**  
**DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA**

*‘‘La investigación es el proceso mediante el cual generamos conocimiento de la realidad con el propósito de explicarla, comprenderla y transformarla de acuerdo con las necesidades materiales y socioculturales del hombre, que cambian constantemente’’*

*Carlos Monje*

El presente capítulo, evidencia el marco metodológico seleccionado como medio de indagación, organización, aplicación y análisis del objeto en estudio de esta investigación. Develando el seguimiento estructural, interpuesto para el desarrollo e implementación de la estrategia pedagógica; la cual se centra, en la teoría de método por proyectos de William Kilpatrick (1918) enfatizando en el tipo de proyecto III.

La organización aquí desarrollada, permitió al investigador recolectar, a través de múltiples instrumentos la información necesaria para hacer el análisis de las categorías planteadas para el avance de esta investigación; y poder así, dar respuesta a la pregunta inicial, que pretende conocer si existe alguna diferencia significativa en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, cuando se modifica el uso de estrategias tradicionales, por el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos.

### **3.1 Tipo de investigación**

#### **3.1.1 Enfoque de investigación**

Durante el proceso de consulta, se denominó necesario la implementación de un enfoque mixto, el cual, según lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2003) entremezcla e integra los enfoques cuantitativos y cualitativos en una misma investigación.

El uso de este enfoque da complejidad a la recolección de información, al igual que su análisis, pero, ofrece las ventajas de ambos enfoques investigativos.

Teniendo presente el nivel de alcance de esta investigación, y que el análisis subyacente de este proceso no es sólo estadístico, sino argumentativo (con base en los registros establecidos en las guías de observación y las asignaciones develadas del grupo focal) se denominó apropiado el uso de un estudio explicativo secuencial. Esta estructuración, facilitó el acopio y análisis de la información de manera sostenible; concepto que se afianza desde la concepción de Creswell (2013) quien denomina este tipo de estudio como:

Un diseño que se lleva a cabo en dos fases distintas interactivas. Se inicia el diseño con la recogida y análisis de los datos cuantitativos que tiene la prioridad en la dirección de las preguntas de investigación. Seguidamente se recogen y analizan los datos cualitativos en base a los resultados primeros de la fase cuantitativa. El investigador interpreta cómo los resultados cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos iniciales. (Creswell, 2013, p. 209)

Por ende, durante el diseño e implementación del proyecto, se contó con tres momentos específicos de recolección de información que se evidencian en la figura a continuación.

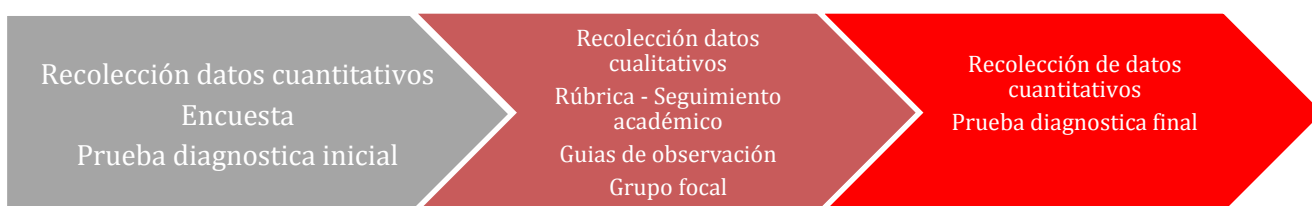
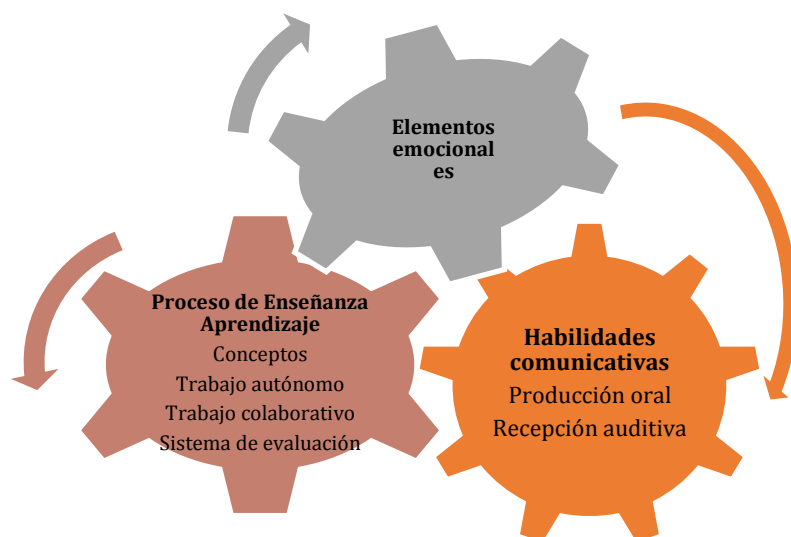


Figura 9. Estadios de recolección de información – Estudio explicativo secuencial.

Así mismo, durante los espacios de recolección de información, se hizo uso del método descriptivo, el cual Hernández, Fernández y Baptista (2003) conciben como elementos que “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (p. 117). Así, se realizó el análisis descriptivo de acciones tanto académicas como actitudinales y sus afecciones ante el proceso de apropiación del inglés como segunda lengua.

### 3.2 Categorías de análisis

Después de analizar los factores teóricos relevantes para la apropiación de una segunda lengua, se realizó la respectiva organización de las categorías de análisis. Las cuales, se centran en acciones específicas del aprendizaje del inglés, la capacidad de argumentación social y autónoma, la organización de hábitos y las concepciones emocionales relacionadas con la adquisición de un nuevo idioma. A continuación, se evidencia en la figura 11 las tres categorías de análisis, junto a sus subcategorías; y sus respectivos descriptivos teóricos, los cuales, sustentan la razón de su estructuración.



*Figura 10.* Organización categorías y subcategorías de análisis.

### **3.2.1 Habilidades comunicativas**

La adquisición de una segunda lengua constituye una serie de elementos relevantes para su respectiva apropiación y asimilación; existen factores culturales, formativos y de edad que favorecen o dificultan dicho proceso. Tal y como lo afirma Brown (2000) el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso complejo que modifica el ser, puesto que, se sumerge el aprendiz no solo en un nuevo idioma, sino en una nueva cultura, una nueva forma de pensar, sentir y actuar. Es decir, para que la recepción de un nuevo idioma sea activa y agradable ante la percepción de los estudiantes, este debe enfatizar en factores más allá de los estructurales. Es así, como esta categoría, busca analizar cómo la edad favorece la adquisición natural del lenguaje, y cómo el desarrollo de proyectos de intervención significativa puede desarrollar las competencias necesarias para usar el inglés como código lingüístico y al tiempo garantizar en los estudiantes la apropiación de elementos necesarios para enfrentar un examen estandarizado.

### **3.2.2 Elementos Emocionales**

Los elementos emocionales son factores de gran importancia cuando a aprender un idioma hacemos referencia. Según Horwitz (1986), la mayoría de los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje de un idioma, evidencian temor a errar o a la burla. La exposición constante de los estudiantes a prácticas orales de diferentes índoles y clasificaciones, son situaciones que pueden causar estrés y ansiedad en los mismos; en especial cuando no se cuenta con un dominio de estructuras gramaticales, vocabulario, coherencia, pronunciación, entonación, expresiones idiomáticas entre otras. Estas concepciones afectan el desarrollo y adquisición de la lengua y fomenta la frustración de los estudiantes frente a pruebas estandarizadas. Por ende, se propone analizar cómo el tener

en cuenta los intereses de los estudiantes para las planeaciones, fomentar la oportunidad a errar y los hábitos de estudio, pueden fortalecer la autoestima y seguridad de los niños en cuanto a la producción oral del lenguaje.

### **3.2.3 Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

El proceso de enseñanza-aprendizaje trae consigo múltiples acciones ajenas a la concepción propia de aprender o enseñar inglés. Aquí, se pretende analizar la importancia de modificar las estrategias tradicionales por acciones más participativas, en las cuales, los estudiantes tengan la opción de decidir sobre lo que les gustaría aprender, cómo y cuándo hacerlo. En este caso, haciendo uso del método por proyectos, el cual según Ciro (2012) “es una alternativa formativa que trasciende los principios de la pedagogía activa, pues permite comprender el contexto real del desempeño profesional articulando conocimientos propios de la disciplina e intentando lograr un sinergismo que conduzca a una formación integral.” (p.17).

Esto conlleva a un cambio de percepción de la evaluación en los estudiantes, haciendo de este un proceso formativo, evitando el estrés de la prueba escrita como único medio de verificación, analizando acciones actitudinales y amplificando los agentes encargados de generar juicios de valor académico. Tal y como lo señala Camilloni (1998) la evaluación es “un dispositivo para el perfeccionamiento de los resultados de la educación cuando se convierten en juicios de autoevaluación tanto para los alumnos como para los maestros”. (p.68) Es decir, se pretende evaluar no solo el instrumento o examen, sino el proceso que llevan los estudiantes durante el desarrollo del proyecto.

También, se busca analizar las fortalezas y debilidades de los momentos de trabajo autónomo y la asignación de roles en el trabajo colaborativo. Puesto que, Una persona

consciente de lo que significa el trabajo autónomo tiene un alto grado de responsabilidad, claridad de objetivos, autonomía y ritmo propio de aprendizaje, y un estudiante capaz de hacer trabajo colaborativo; cuenta con las habilidades para realizar conexión entre sus experiencias y los conocimientos grupales; lo que le permite, poner en sintonía social los conceptos adquiridos y de esta forma, alcanzar de manera óptima los objetivos establecidos; ya que, la acción de trabajo colaborativo permite los momentos de integración y socialización de experiencias propias y de terceros.

### **3.3 Población y muestra**

#### **3.3.1 Población**

El número de estudiantes de segundo grado del colegio San Pedro Claver, cuenta con una totalidad de 129 miembros; pertenecientes en su mayoría a estratos medios-altos y quienes han recibido formación en inglés desde edades muy tempranas tanto dentro, como fuera de la institución. La selección de un curso en los primeros años de escolaridad se da frente a la importancia de generar un proceso de adaptación al idioma de manera natural, para así, fortalecer los procesos de producción y recepción del inglés como segunda lengua, los cuales, se hacen una necesidad inminente frente al proceso de bilingüismo que enfrenta el colegio. Tal y como se plantea en el marco teórico, para Krashen (1985), la adquisición del idioma inglés desde los primeros años de escolaridad se puede dar de manera natural, obviando las estructuras gramaticales y la organización tradicionalista de enseñar inglés como una clase magistral; ya que los niños poseen facilidad sobre los adultos para aprender un idioma y su desarrollo solo depende de la interacción con otros. Es decir, de acuerdo con los sonidos que se emiten diariamente, el niño realiza una conexión lógica y coherente que le permite en un rango de tiempo propio, alcanzar un nivel de comprensión y capacidad de



producción oral, logrando espacios comunicativos en una segunda lengua. Este proceso, se da sin necesidad de estudiar estructuras gramaticales, repetición u/o memorización; por el contrario, se da por asociación y uso en contexto real la lengua referente.

### 3.3.2 Muestra

El monto total de la población se consideró alto, tanto para la recolección de datos, como para el análisis de la información; por ende, se decidió seleccionar de manera aleatoria uno de los grupos ya estructurados desde inicios del año escolar. De esta manera, la muestra con la que se contó para la organización de este estudio fue de 26 estudiantes entre un rango de siete y ocho años, más aún, se presentó un total de mortalidad de 2 aprendices, quienes no asistieron a la prueba inicial y final; por ende, no se realizó análisis de su proceso de adaptación a la metodología.

Tanto la institución educativa<sup>1</sup>, como los padres de familia<sup>2</sup> autorizaron la participación de los 26 estudiantes a través de un consentimiento informado. A continuación, se muestra la división por género y totalidad de la muestra seleccionada.

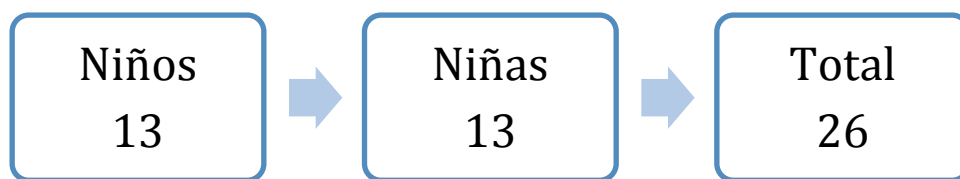


Figura 11. Descriptivo y total de la muestra seleccionada

### 3.4 Instrumentos de recolección de información

A continuación, se encuentra un detallado de los instrumentos seleccionados para el proceso de recolección de información; el cual asumió el análisis de acciones tanto

---

<sup>1</sup> Anexo 1: Consentimiento informado colegio.

<sup>2</sup> Anexo 2: Consentimiento informado padres de familia.

estadísticas, como situacionales del objeto en estudio. Es decir, esta estructura de investigación consistió en abordar de manera cuantitativa el estado inicial y final de los estudiantes con relación a la comprensión y producción oral del inglés como segunda lengua (Listening and speaking), a través de un examen diagnóstico<sup>3</sup> y una encuesta<sup>4</sup> que validó los intereses, temores y hábitos de estudio frente al aprendizaje del inglés de la muestra seleccionada. De esta manera, se realizó un análisis de resultados que fueron utilizados como fundamento explicativo en cuanto al uso del idioma durante las clases de inglés, los tópicos y roles de interés de los estudiantes, factores emocionales que cargan de manera negativa o positiva a los aprendices, y la relevancia de los hábitos de estudio para la apropiación de la lengua.

Sin embargo, no fue suficiente conocer el estado inicial de los estudiantes y los elementos que generaban afecciones en estos, por ende, se propuso realizar una modificación a la estructura de clase que permitiera al investigador obtener una conclusión sobre la funcionalidad positiva o negativa del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés. Así, se implementó la consolidación de un proyecto tipo III con base en las directrices del currículo, los intereses de los estudiantes y una problemática social tangible ante los participantes. Este proceso se analizó con base en los registros aplicados en las guías de observación<sup>5</sup>, rúbrica de seguimiento académico<sup>6</sup> y las concepciones pedagógicas recolectadas en los cuestionarios del grupo focal<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Anexo 5. Prueba diagnóstica inicial – Movers (listening and speaking)

<sup>4</sup> Anexo 3: Encuesta – elementos emocionales

<sup>5</sup> Anexo 7: Guía de Observación

<sup>6</sup> Anexo 8: Rúbrica de seguimiento académico

<sup>7</sup> Anexo 9: Cuestionarios grupo focal

La estructuración del proyecto tipo III fue organizado en una guía con base en la teoría instruccional, la cual Reigeluth (1999) define como, “una teoría que ofrece orientación explícita de cómo ayudar asertivamente a los aprendices durante su proceso de aprendizaje o desarrollo” (p. 5); este formato de registro detallado tuvo como función principal constituir los principios fundamentales para lograr la aplicación de este tipo de proyectos en otros espacios escolares.

La guía instruccional se hace evidente en la explicación de la estrategia pedagógica y el descriptivo<sup>8</sup> por sesión que se desarrolló como post-planeación. A continuación, se muestra en la figura, el orden de recolección de información que se utilizó durante el diseño e implementación del proyecto del proyecto.

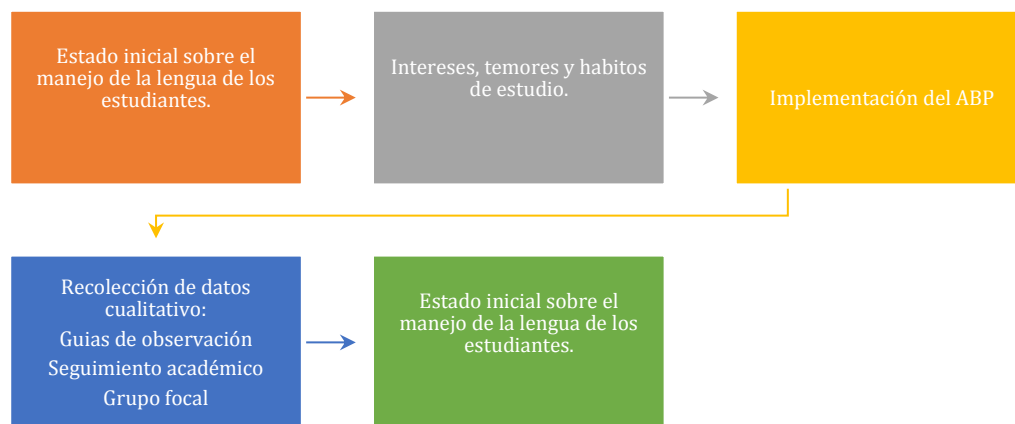


Figura 12. Estructura para la recolección de información

### 3.4.1 Encuesta

La estructuración de la encuesta subyace de la necesidad de conocer cuáles eran los factores que causaban mayor temor en los estudiantes, sus temas de interés para dar viabilidad a la estructuración del proyecto, poder reconocer el tipo de acompañamiento que

<sup>8</sup> Anexo 17: Ejemplo del Proyecto tipo III implementado.

tenían en casa y los hábitos de estudio establecidos en los estudiantes. De acuerdo con la Real Academia, la encuesta es un “conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa, para averiguar estados de opinión o diversas cuestiones de hecho”; este instrumento, permitió la recolección de datos cuantitativos, los cuales, se convirtieron en elementos claves para la orientación del proyecto tipo III.

De este modo, el formato<sup>9</sup> fue planteado por el investigador, pero analizado y aprobado por tres expertos externos, quienes a través de una rúbrica de evaluación<sup>10</sup>, realizaron las sugerencias pertinentes y la respectiva aprobación de aplicación.

### **3.4.2 Prueba Estandarizada - Inicial y final**

La prueba diagnóstica seleccionada para analizar el nivel de dominio del inglés de la muestra seleccionada fue Movers<sup>11</sup>; este examen no contó con validación por expertos, puesto que, es un formato estandarizado avalado por la Universidad de Cambridge y el cual, cuenta con un nivel de medición A1 según el Marco Común Europeo de Referencia. De acuerdo con Cambridge Assessment English, A1 Movers es una prueba constituida por temas y situaciones informales, la cual, abarca las cuatro habilidades lingüísticas comprensión auditiva, expresión oral, lectura y expresión escrita. Sin embargo, este estudio, pretende conocer el nivel inicial de dominio de la lengua en las habilidades de producción oral y recepción auditiva de los estudiantes, por ende, solo se aplicó prueba diagnóstica de listening y speaking. Después de dar aplicabilidad a la estrategia pedagógica, se implementó nuevamente el formato de evaluación Movers; para así, evidenciar si existió un

---

<sup>9</sup> Anexo 3: Encuesta – elementos emocionales.

<sup>10</sup> Anexo 10: Avaluos de aplicación de instrumentos

<sup>11</sup> Anexo 5. Prueba diagnóstica inicial – Movers (listening and speaking)

avance en comparación con su estado inicial. (La verificación de speaking fue orientada y aplicada por un profesor de inglés diferente al investigador).

### **3.4.3 Rúbrica – Seguimiento académico**

Con la intención de realizar un registro detallado de los avances y comportamientos durante las sesiones de proyecto, se propuso la consolidación de una rúbrica que permitiera medir de manera numérica el proceso avance de la población participante. Stevens & Levi (2012) afirman que la rúbrica ayuda a comprender a los estudiantes lo que se está haciendo bien y lo que requiere mejora.

Para la estructuración de la rúbrica<sup>12</sup> de seguimiento académico, se tomaron dos de las categorías de análisis, 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; puesto que, tal y como se menciona en el marco teórico, los niños son más propensos a aprender si mantiene una actitud positiva y de interés frente a los procesos de formación a los cuales son expuestos. El formato de la rúbrica fue tomado de un artículo escrito por Cañete (2014) y modificado con base en las necesidades y la realidad social que evidenciaba la población seleccionada.

La concepción de avance fue determinada por números de 0 a 4; esto, con la intención 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

---

<sup>12</sup> Anexo 8: Rúbrica de seguimiento académico.

conocer de manera individual sus fortalezas y debilidades en pro de mejorar aquellos factores que estaban afectando su proceso.

#### **3.4.4 Observación participante – Guía de observación**

La función de la observación participante es entrar en contacto directo con la población y el entorno que los rodea y/o afecta a diario; como lo afirma Bisquerra (2004) la observación participante “Consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (p. 332). La estructuración de la guía de observación<sup>13</sup>, se hizo 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 alterarán 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, entre otras. Bonilla & Rodríguez (1997) afirman que:

Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. (Bonilla & Rodríguez, 1997, p.118)

De este modo, las guías de observación permitieron al maestro investigador sistematizar las sesiones de observación, analizarlas, enriquecerlas y mejorarlas; dando así, veracidad a la constitución de las estrategias y el seguimiento académico.

---

<sup>13</sup> Anexo 7: Guía de Observación

### 3.4.5 Grupo focal

A través de la técnica de grupo focal, denominado Martínez (1999) citado por Hamui & Valera (2013) como “un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (p.56), se buscó ofrecer un espacio donde los maestros agentes de enseñanza de inglés a cargo de segundo grado pudieran realizar reuniones de socialización, para indagar sobre su proceder en el aula de clase y su avance o concepción del proceso de los estudiantes. Este grupo se constituyó como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, tal y como se mencionó en el marco teórico y se transformó en un espacio donde se compartió 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 llevó 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 grupal, entre otras.

Las preguntas problematizadoras interpuestas en los cuestionarios<sup>14</sup> del grupo focal, fueron estructuradas con base en las categorías de análisis. Así, se consideró adecuado la estructuración de un comparativo entre el uso de modelos de enseñanza tradicionales y el uso de métodos por proyectos, esto, facilitó la argumentación de acciones tanto positivas, como negativas del proyecto desarrollado.

---

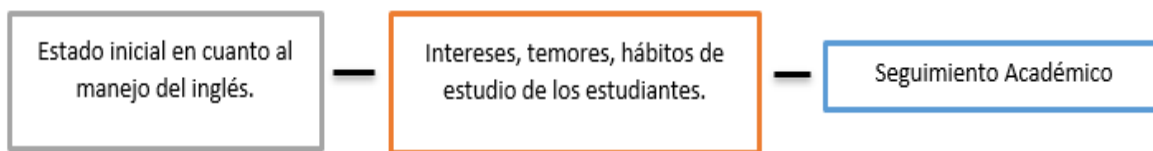
<sup>14</sup> Anexo 9: Cuestionarios grupo focal

### 3.5 Análisis de Datos

Con base en la organización estructural del estudio explicativo secuencial, se hizo necesario constituir dos momentos de análisis instrumental. El primero, se llevó a cabalidad con los datos cuantitativos recolectados en este caso, a través de las pruebas diagnósticas, la encuesta y la rúbrica de seguimiento académico. El segundo espacio, se realiza con la información recolectada en los instrumentos de análisis cualitativo, es decir, las guías de observación y el grupo focal. A continuación, se muestra el descriptivo de proyección de este proceso.

#### 3.5.1 Análisis de Datos Cuantitativo

Después de dar aplicabilidad a la encuesta y la prueba diagnóstica inicial, se realizó el respectivo análisis de la información recolectada en cada uno de los instrumentos; en la figura se evidencian los factores incluyentes para este análisis.



*Figura 13.* Factores de análisis datos cuantitativos.

La prueba diagnóstica, fue el primer instrumento analizado, puesto que, este se consideró como el punto de partida para reconocimiento del nivel de inglés que se podía manejar de entrada en el proyecto, en las actividades, y así, favorecer la identificación de los temas que recurren en dificultad y los cuales se debían fortalecer. Seguidamente, se tomaron los resultados de la encuesta, para definir, si existía alguna relación entre el resultado de la prueba diagnóstica y la percepción de los niños sobre la lengua. Así mismo, el instrumento de la encuesta otorgó viabilidad a la estructuración y orientación del



proyecto, teniendo en cuenta que, los niños están en una edad muy temprana de formación y era probable que las ideas fueran cambiantes. Es así como, conocer sobre sus intereses, temores y hábitos de estudio aumentó la probabilidad de trabajar sobre una perspectiva más amena para la población seleccionadas.

### 3.5.2 Análisis de Datos Cualitativos

El análisis documental cualitativo, se estructuró a partir del estudio de las tres categorías de análisis evidenciadas en las guías de observación y la información recolectada en los talleres de socialización del grupo focal. A continuación, se muestra en la figura las orientaciones elementales para la valoración y análisis de la información que allí se evidencia.

**Tabla 8**

*Factores de análisis datos cualitativos.*

<b>Guía de observación</b>	Habilidades comunicativas
	Elementos emocionales
	Proceso de enseñanza aprendizaje
<b>Grupo focal</b>	Estrategias de enseñanza
	Experiencias en el aula

Se buscó así, determinar aquellos factores que modifican la concepción del aprendizaje de la lengua en un proceso natural y convalidar con las opiniones y/o experiencias de los docentes la validez de modificar el uso de estrategias tradicionales por el uso del aprendizaje basado en proyecto. Sin embargo, la convalidación de estas proposiciones se determinó con la prueba diagnóstica final, en la cual se buscó medir de

manera estadística, si existió o no un cambio significativo mientras se modificó la metodología de enseñanza.

### 3.6 Método Triangulación Metodológica

La triangulación metodológica se da cuando se implementa el uso de dos o más método de investigación en un estudio; para este proceso investigativo, se buscó que, al final de la recolección de la información, se realizará un análisis de datos completo. Para esto, se supuso la selección de un método de triangulación, que permitiera estructurar un análisis detallado sobre los datos recolectados para así, organizarlos según las características de cada enfoque. Según lo señalado Por Benavides, Gómez & Restrepo (2005) ‘‘La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno’’. (p.119). Tal y como se muestra en la figura a continuación.



Figura 14. Proceso de triangulación de información.

La figura anterior, muestra el proceso de análisis de información que se llevó a cabo con cada una de las categorías frente a los resultados de las pruebas diagnósticas iniciales-finales, las concepciones sobre intereses, temores y hábitos de estudio recolectada durante la implementación de la encuesta y las concepciones teóricas. Por ende, se contrastaron y analizaron los resultados de las pruebas diagnósticas, la encuesta y registro académico como datos cuantitativos, seguido por las guías de observación y los talleres del grupo focal como datos cualitativos; esto, se sustentó a través de las teorías explicitadas en la develación del marco teórico. Para así, poder concluir si el cambio de metodología fortaleció o no el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés y como la existencia de factores externos a la esencia de la enseñanza del inglés afectó significativamente su adquisición.

### **3.7 Estrategia Pedagógica - Diseño e implementación**

Con base en la concepción de Kilpatrick (1918) sobre el método de proyectos, se buscó estructurar, planear e implementar un proyecto tipo III. En el cual, se pretendía identificar una problemática clara y pertinente al contexto de la población seleccionada, generar acciones correctivas y vislumbrar la efectividad de las acciones en mención. Esta estrategia pedagógica, tuvo como base el modelo pedagógico constructivista; puesto que, se buscaba que los niños estuviesen activos y conscientes de su proceso de aprendizaje y pudieran lograr la apropiación no solo de conceptos académicos, sino del uso de estos en situaciones concretas y reales. Para esto, se requirió de la orientación al educando en procesos de inferencia, transferencia y experimentación donde este estuviese expuesto a la interiorización y resolución de problemas sociales. Tal y como lo argumenta Vygotsky, el conocimiento se construye a través de la interacción del sujeto con el medio que lo rodea;

por ende, fue necesario exponer a la población a las acciones que los afectan en comunidad y las cuales, fueron tangibles ante su mirada.

La estrategia pedagógica, se presenta como una guía instruccional, donde se evidencian aquellos factores con mayor grado de relevancia para el diseño, implementación y cierre de un proyecto tipo III con base en los intereses e ideas de la población estudiantil. El diseño de la estrategia consta de 25 sesiones de dos horas cada una, para un total de 50 horas de trabajo; divididas en consulta, elaboración, implementación y evaluación. Durante este espacio académico, se diseñarán 5 estrategias direccionadas a responder la problemática identificada por el grupo de trabajo y una actividad de cierre institucional, es decir, con la participación de padres, maestros, administrativos y estudiantes.

La razón por la cual no se construye una planeación previa es permitir a los estudiantes sentirse responsables y autónomos de la creación del proyecto. Sin embargo, la maestra será la encargada de direccionar y constatar la veracidad de las ideas propuestas por la población y su respectiva consignación en una tabla de sistematización<sup>15</sup>. A continuación, se muestran las etapas propuestas para la estructuración de un proyecto tipo 3 (*Método por proyectos*) y la conversión propia de estas para el diseño del proyecto subyacente de la investigación.

## **Tabla 9**

*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> ✓ Identificación del problema. ✓ Verificación de la situación.

<sup>15</sup> Ejemplo del Proyecto tipo III implementado

	✓ Estructuración de título, objetivos y justificación.
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.

### 3.7.1 Guía instruccional

La guía instruccional aquí adscrita presenta los lineamientos generales que deben ser apropiados para el desarrollo e implementación de un proyecto tipo III con base en la teoría del método de proyectos de Kilpatrick (1918). A continuación, se evidencia el marco desarrollado como elemento orientador.

	<p><b>TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE</b> <b>INSTRUCTIONAL GUIDE</b></p>	
<p>This instructional guide focus on learning how to design a type three project, based on Kilpatrick’s theory about Project Based Learning by using English as the communicative code for improving learners’ oral skills. This methodology is divided into 5 phases which are proposal, research, planning, implementation and results’ analysis; all the paces are equally important and relevant for achieving the main goal assigned at the beginning of the research process. It is relevant to mentioned that phases’ order can be modified according to the</p>		

project's needs and its intentions. The planning example done after each of the project's sections implementation is presented at the end of this paper as part of the annex 17.

<p><b>Project's title:</b> Project based Learning (P.B.L) a pedagogical strategy to strengthen English communicative skills (Listening/Speaking)</p>	<p><b>Intensity per session:</b> 2 hours  <b>Total intensity:</b> 50 hours  <b>Number of weeks of implementation:</b> 7 weeks</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Main objective:** To introduce the guidelines for designing a type three project based on Kilpatrick's theory about Project Based Learning by using English as the communicative code.

**Learners' profile:** Project Based Learning is a friendly methodology; it is possible to use it with any kind of learners from any age, due to the phases are the same for any project, but the interests change according to learners' preferences.

**Addressed to:** This instructional guide is orientated to teachers who are up to learn about using Project Based Learning as their teaching methodology for improving English skills. The project which will be used as an example, is focus on strengthening listening and speaking communicative abilities in students from second grade (Annex 17).

<p><b>What is to be learned:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Performance Standards</b></p> <p><b>Listening:</b> Classifies specific terminology from different aural sources.</p> <p><b>Speaking:</b> Shares general ideas about familiar topics.</p>	<p><b>Topics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cultural differences (continents, countries, traditions, clothing, food)</li> <li>● Discrimination (Gender, physical appearance, social condition, racism)</li> <li>● Differences (Adjectives for describing people, hobbies, interests, abilities)</li> <li>● Traditions (Family members, trips, adjectives for describing situations)</li> </ul>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Learning environment**

Project Based Learning is a methodology that requires more than a classroom; so, teachers need access to other places at school like (auditoriums, library, soccer field, labs among others). Besides that, internet connection is a relevant issue, as well as having some computers to search for information.

### **Methodology**

Projects method by William Heard Kilpatrick (1918) – Type III project.

#### **Phase 1: Proposal**

First at all, it is necessary to identify a problem which is visible and meaningful for both the learners and teachers. If the matter is easy to understand and the issue is clearly affecting the community, it will be worthy to work on. That is why, the research group should make sure the problematic situation is real, by using queries, questionnaires or interviews. After studying the context and having clear what the problem is related with, it is time for creating a title, objective and a justification for the project; do not forget it should come from learners' ideas as well as every single detail which comes out from this process.

#### **Phase 2: Research**

The second phase is focus on looking for information about other studies related with the topic or problematic your research group is interested in, data which will be used during the project, facts which will be explain to people, among others. Searching for supportive information is one of the actions which take longer because of the amount of resources found on internet or in the library; so, it is possible, learners go over and over the resources, but it is the teacher's responsibility to guide the process and lead them into the right path.

#### **Phase 3: Planning**

After having clear the problematic situation and the information which will be used for supporting the project, it is time for designing the strategies that will lead the project and which will try to solve the social problematic that was identified at the beginning of the process. That is why, it is necessary to have clear that, the strategies must be focus on a specific

#### **Phase 4: Implementation**

By this time, the strategies which were created by the learners, will be applied. In this phase, the roles must be clear, and the responsibilities should had been giving to all the group members. *(Divide the responsibilities according to the results the group expects to get)*

<p>objective which will be evaluated at the end of the strategies' implementation. Besides that, learners must know their roles, responsibilities and the group's expectation during this phase; it avoids misconception and communicative problems in the research team.</p>	<p>Put in action the strategies designed and do not forget to avoid interfering during the process, it should be done by the learners as much as possible. The implementation should be interactive, kind to the community and meaningful; besides that, it must include the people who were identified as affected by the problematic, advertisement, and a clear option or opportunity for solving or improving the situation.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Phase 5: Results' analysis**

This phase is not only done at the end of the project, but through the development of the process. Based on your needs, it is possible to define if the evaluation path (teacher's feedback, self-evaluation and partners' evaluation) will be taken every week or two, but it is mandatory to have an academic record which will help you deciding if learners are developing their skills as they are supposed to do it, and what they need to reinforced on. Besides that, during this phase students will check if the strategies are useful for solving the problematic and if the project's structure is meaningful for the community or identifying what they need to improve in.

**Methodological strategies**

The implementation of Project Based Learning is encouraged as an experimental agent in the strengthening of English communicative skills (listening / speaking). Starting from this main axis, the following are known as relevant situations learners can be exposed to:

- Query.
- Practices outside the classroom.
- Assignment of roles during collaborative work.
- Situational readings on the research problem.
- Grammar reinforcements - vocabulary.
- Creative workshops.
- Talks with special guests.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oral presentations to parents and members of the educational community.</li> <li>● Socialization of the project through the means of communication of the school.</li> <li>● Advertising designs - use of technological means.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Evaluation methods</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Follow-up</b></p> <p>The evaluation and monitoring system that is recommended to use is divided into three moments.</p>	<p><b><u>Teacher's feedback</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Record on progress and / or difficulties.</li> <li>● Movers mock exams.</li> <li>● Academic follow-up - production and reception of language during class sessions.</li> <li>● Personal work registration at home.</li> </ul> <p><b><u>Co-evaluation</u></b></p> <p>Through an evaluative rubric, the most relevant factors presented to the students during the development of collaborative work should be given to them for evaluating one of their peers' progress. It is recommendable to apply these formats at least four times during the social support strategies' design and implementation.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Self-evaluation</u></b> Likewise, a space for reflection and self-evaluation must be implemented. It allows learners to analyze their process and participation during the development of the project. It is done by using a rubric which contains some specific criteria that should be carried out during each class session.</li> </ul>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3.8 Validación de los instrumentos

Se hace relevante aclarar, que la validación de los instrumentos de recolección de información tanto cualitativa como cuantitativa, cuentan con una validación pertinente de acuerdo con el instrumento. La encuesta, cuenta con validación por expertos, las cuales fueron referenciados a través de cartas<sup>16</sup> de aprobación. La prueba diagnóstica inicial<sup>17</sup> y final<sup>18</sup>, fueron tomadas de formatos estandarizados de la universidad de Cambridge, por ende, no se requiere verificación de asertividad. Por último, tanto la rúbrica de seguimiento académico<sup>19</sup> como las guías de observación<sup>20</sup> y los cuestionarios de grupo focal<sup>21</sup> fueron estructurados con base en las categorías de análisis, por ende, su funcionalidad estuvo direccionada a soportar las subcategorías expuestas en estas.

<sup>16</sup> Anexo 10: Avaluos de aplicación de instrumentos

<sup>17</sup> Anexo 5. Prueba diagnóstica inicial – Movers (Listening and speaking)

<sup>18</sup> Anexo 6. Prueba diagnóstica final - Movers

<sup>19</sup> Anexo 8: Rúbrica de seguimiento académico

<sup>20</sup> Anexo 7: Guía de Observación

<sup>21</sup> Anexo 9: Cuestionarios grupo focal

De esta manera, se concluye la argumentación metodológica estructurada para el desarrollo de la estrategia pedagógica, los instrumentos que constituirán los elementos recolectores de información y la triangulación metodológica que contrastará la acción educativa antes y después de la implementación del proyecto tipo III. A continuación, se devela el análisis de los resultados durante la aplicación de la estrategia pedagógica y la concepción de veracidad después de su culminación.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS Y RESULTADOS

*“Es más fácil para los seres humanos captar aspectos diferenciados de un todo inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus componentes diferenciados ya que la organización de los contenidos de una cierta disciplina en la mente de un individuo es una estructura jerárquica”* (Ahumada, 1983: 87).

El presente capítulo da apertura al análisis de la información recolectada a través de los instrumentos utilizados durante el diseño de la estrategia pedagógica y sus respectivos resultados. Así mismo, da respuesta a la pregunta problematizadora de esta investigación, que buscaba comprobar si existía alguna diferencia significativa en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (*listening/speaking*) como segunda lengua en los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga-Santander cuando se modifica el uso de métodos tradicionales por el uso del aprendizaje Basado en Proyectos. Para esto, se desarrolló un proceso investigativo con un enfoque mixto y direccionado a través de un estudio explicativo secuencial, que permitió al investigador establecer fases de recolección y análisis de datos tanto cualitativos, como cuantitativos, los cuales, ofrecieron veracidad a los resultados y sustentan de manera objetiva las conclusiones obtenidas.

#### **4.1 Intervención-Encuesta**

Con la intención de corroborar las proposiciones realizadas durante la argumentación de la problemática investigativa de este documento (*temor, desinterés, carencia de estructuración en los hábitos de estudio de los estudiantes, temas-*

*contextualización*), se desarrolló una encuesta<sup>22</sup> 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 estructuración del proyecto y reconocer el tipo de acompañamiento y hábitos de estudio presentes en la población seleccionada. El análisis de las respuestas asignadas por los estudiantes se estructuró con base en la categoría de análisis dos *elementos emocionales* que se divide en tres subcategorías, *gustos – temores y hábitos de estudio*. A continuación, se presenta el resultado asignado a cada subcategoría y su relación con el proceso de apropiación del inglés como segunda lengua.

**Tabla 10**

*Resultados generales de la encuesta*

CATEGORÍA - ELEMENTOS EMOCIONALES		
Gustos	Temores	Hábitos de estudio
69,2% de la población afirman sentir agrado y disfrutar las clases de inglés.	El 92,2% de la población, aseguraron sentirse inseguro cuando debe comunicarse en inglés.	15,4% de la población toma cursos de inglés fuera del colegio.
	El 88,5% de los participantes, aseguraron sentir temor a equivocarse durante la clase, se sienten nerviosos, se distraen con facilidad y sienten pánico cuando deben hablar sin haberse preparado.	
	80,8% de la población, afirmó que frecuentemente no comprenden lo que la maestra dice.	

<sup>22</sup> Anexo 3: Encuesta – elementos emocionales

100% de los estudiantes sienten interés por trabajar con acciones artísticas, el 84,6% haciendo uso de medios tecnológicos, el 46,2% disfruta escribir y el 23,1% piensa que las acciones orales son de su agrado.	84,6% de los participantes piensan que sus compañeros son mejores que ellos en inglés y prefieren no participar.	46,2% de la población no tiene horas de estudio autónomas (en casa), el 42,3% dedica de una a tres horas a la semana y tan solo el 11,5% invierte de cuatro a seis horas semanales a reforzar el aprendizaje de inglés como segunda lengua.
	69,2% de la población afirmaron no estar tranquilos cuando presentan verificaciones de inglés y el 84,6% aseguraron que les preocupan las consecuencias de reprobar la materia.	
	84,6% piensa que se frustra con facilidad cuando no logran responder de manera correcta.	Cuando los niños requieren de trabajo en casa, el 50% cuenta con acompañamiento de los padres de familia, el 19,2% asegura que estudia solo, el 15,4% con algún miembro de la familia y el 15,4% afirman tener asesor de tareas.
	61,5% afirmó sentirse nervioso y el 19,2% asustado cuando se encuentra con la maestra de inglés.	

#### 4.1.1 Elemento emocional - Gustos

En la tabla anteriormente descrita, se evidencian que cerca al 70% de los encuestados afirmaron sentir gusto por el proceso de aprendizaje de inglés como segunda lengua. Sin embargo, el significado de esta afirmación es opuesto al esperado frente a las concepciones de temor que presentaron los participantes en la misma tabla. Es decir, si la población evidencia interés frente al proceso de aprendizaje, las experiencias emocionales supondrían ser positivas, no obstante, la mayoría de las proposiciones realizadas por los estudiantes son de temor frente a la burla, el error, las verificaciones, la interacción con pares, entre otros.

Así mismo, la encuesta permitió identificar actividades de interés común entre los estudiantes, las cuales, fueron utilizadas como elementos estratégicos para la orientación del diseño del proyecto; Torrego & Méndez (2018) afirman que, una apropiación correcta del Aprendizaje Basado en Proyectos significa ‘‘un proceso de enseñanza basado en el alumnado, en el cual se atienden o se tienen en cuenta sus intereses, así como se involucra a los interesados en su implicación’’(p. 4) Por ende, la información recolectada fue utilizada como fundamento para el diseño de la estrategia pedagógica, identificación de la problemática social, asignación de roles, reconocimiento de habilidades en el idioma, entre otra. A continuación, se muestra en la figuras las opciones de intereses y habilidades presentadas y las respuestas asignadas por los estudiantes a cada ítem.

En el siguiente listado de actividades marca las dos que más te agradan:

26 respuestas

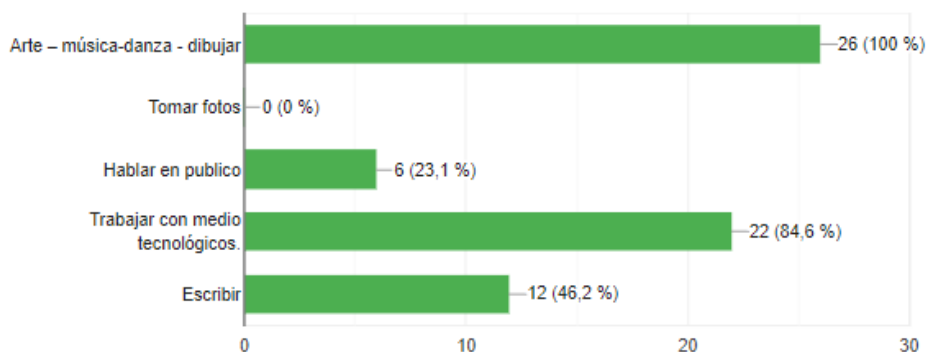


Figura 15. Intereses de los estudiantes con base en las afirmaciones de la encuesta.

Con base en la gráfica, es posible afirmar que el 100% de los estudiantes evidenciaron interés por trabajar con acciones artísticas, el 84,6% haciendo uso de medios tecnológicos, el 46,2% a través de producciones escritas y el 23,1% suponían que las acciones orales eran de su agrado.

Por otra parte, se encuestó sobre las posibles habilidades o destrezas de los estudiantes durante el trabajo en equipo. Puesto que, la adaptación de autonomía a trabajo colaborativo significó un alto porcentaje del proyecto, para lo cual, se hizo necesario asignar un rol a cada uno de los miembros de los grupos de trabajo. Los roles significaba, reconocer la importancia, necesidad y aportes del otro como acciones relevantes a la investigación. A continuación, en la figura se evidencia la percepción de los participantes frente a los roles que se presentaron.

Piensa en tus habilidades y fortalezas, ahora lee atentamente los siguientes roles de trabajo y sus características ¿Con cuál te sientes más identificado? (puedes marcar máximo dos).

26 respuestas

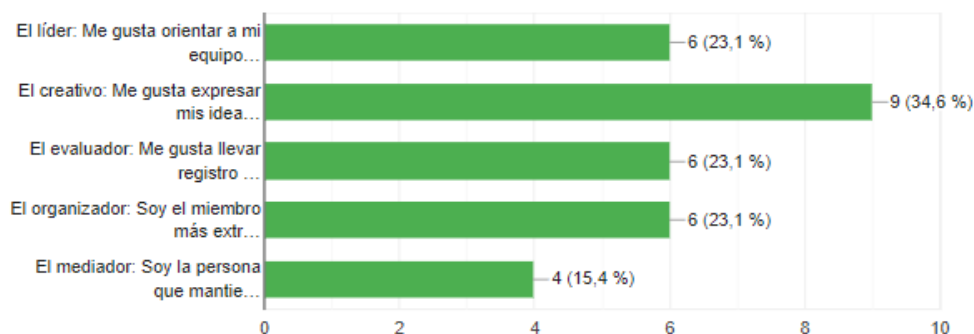


Figura 16. Diagnóstico de posibles habilidades y fortalezas de los estudiantes.

Con base en la gráfica, se evidenció que las habilidades, destrezas e interés de los estudiantes estuvieron ampliamente divididas, lo cual facilitó la organización de los grupos de trabajo. Puesto que, fue posible asignar roles sin que se presentaran confrontaciones entre los participantes.

Así mismo, se logró identificar, las ideas de los niños sobre un factor altamente relevante en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma. La capacidad de establecer relaciones sanas y armónicas con las personas que acompañan el proceso de enseñanza. Puesto que, son estos quienes promueve la confianza, seguridad y la capacidad en los



estudiantes de ver en el error una oportunidad para mejorar. Tal y como se argumenta en el marco teórico, Díaz y Hernández (2002) reconocen en el maestro el elemento orientador, para ellos “el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (p.3). Es decir, el maestro actúa como símbolo de orientación, en vez de trasmisor de conocimiento, incentiva a la formación de cultura investigativa, al análisis de información, la argumentación crítica, entre otras.

Una de las afirmaciones propuestas en la encuesta fue “La profesora de inglés te hace sentir...” y se conectaba con acciones tanto positivas como negativas, el resultado se evidencia en la siguiente figura:

La profesora de inglés te hace sentir: (puedes marcar las opciones con las que más te identifiques)

26 respuestas

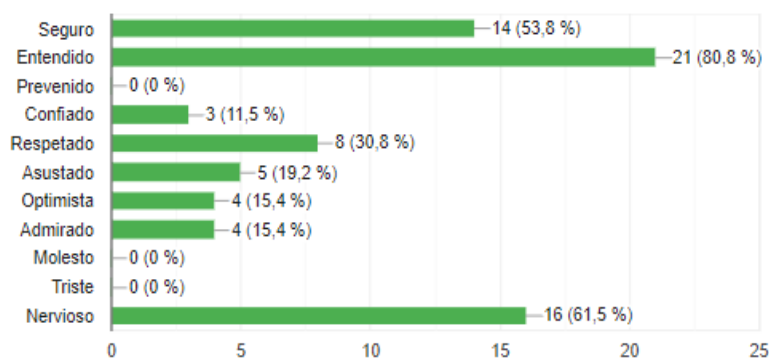


Figura 17. Concepciones sobre relación con la maestra.

Con base en la figura, es posible afirmar que los sentimientos u emociones que se generaban entre los estudiantes y la maestra fueron en su mayoría positivos. Sin embargo, el 61,5% afirmó sentirse nervioso y el 19,2% asustado cuando se encuentra con la maestra de inglés.

El reflejo de este resultado fue constante durante el desarrollo del proyecto, puesto que, aunque hubo momentos en los cuales los niños se sintieron temerosos o frustrados, la comunicación con la maestra era clara, armoniosa y de acompañamiento constante. Los niños no evidenciaban temor a preguntar, realizar aclaraciones, proponer ideas durante las puestas en común o dar a conocer su opinión sobre alguna situación. Esto, conlleva a la creación de un ambiente sano y de confianza en el aula, acción que fortaleció en los niños el acompañamiento y sentido de pertenencia por el proceso.

Así mismo, se encuestó sobre las habilidades comunicativas con las que los participantes consideraban sentir una mayor afinidad. Como resultado, se obtuvo que el 73,1% de la población presentó mayor comodidad con factores de producción escrita, el 19,2% se orientó por la lectura, el 15,4% asumió la recepción oral (escucha) y tan solo el 3,8% que equivale a una persona sobre los veintiséis participantes, seleccionó el habla como la habilidad de dominio predominante. A continuación, en la figura es posible observar la información anteriormente descrita.

#### ¿Qué habilidad comunicativa te gusta y se te facilita más?

26 respuestas

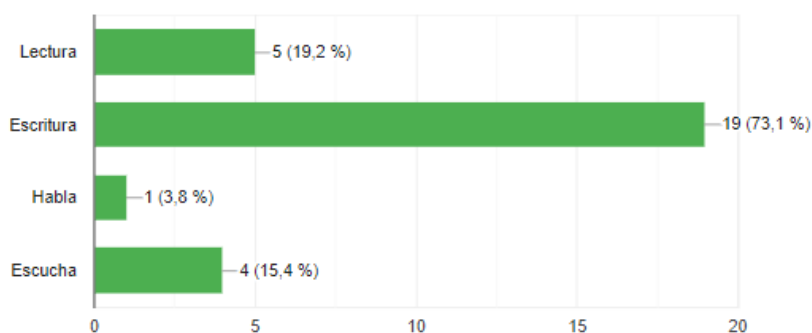


Figura 18. Preferencia por habilidades comunicativas.

En la figura se observa que, las habilidades de producción y recepción oral (*Listening / Speaking*) presentaron dificultad o sentido de esta en el grupo investigativo; las habilidades que no representan interacción con terceros son aquellas en las que se percibió un alto nivel de interés o seguridad de manejo. Este elemento, soportó la intención de indagar sobre las acciones que llevaron a los niños a tener esa percepción de evasión al uso del idioma, reflejo develado durante la argumentación de la situación problema de este estudio.

#### **4.1.2 Elemento emocional - Temores**

Así mismo, en la tabla se evidencia que, la población seleccionada presentó múltiples elementos emocionales que pudieran estar afectando el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua. Los factores negativos más frecuentes son, procesos evaluativos, interacción con compañeros o maestra y temor al error. Tal y como se estableció en el marco teórico, según Horwitz (1986), durante el proceso de aprendizaje de un idioma, constantemente los aprendices presentan ansiedad escolar; esta proviene de tres fuentes principales: el temor a comunicarse en otro idioma, el miedo a una realimentación negativa y la ansiedad ante los exámenes.

Además, el bajo manejo de frustración, inseguridad y temor al error, son ideas que promueven negación y baja disposición a las sesiones presentadas; tal y como lo plantea Roldan (2016):

Cuando un individuo experimenta emociones negativas como temor, ira o tristeza resultado de situaciones desagradables relacionadas con el aprendizaje de un idioma va creando una imagen mental negativa de la lengua estudiada y de sus capacidades, al

contrario las emociones correctamente trabajadas proporcionan el impulso necesario para alcanzar las metas propuestas en un aprendizaje específico. (Roldan, 2016, p.34)

Por ende, es prioritario implementar procesos de formación de agrado y seguridad a los niños en sus primeros grados de escolaridad, puesto que, las experiencias negativas que allí se evidencian, tienden a persistir durante todo el proceso de desarrollo del ser humano.

Por otra parte, aunque se reconocieron actividades de interés por parte de los estudiantes, la encuesta no ofreció al investigador un tema específico de trabajo, sino medios o estrategias que podría utilizar durante el desarrollo del proyecto. Por ende, después de analizar el comportamiento del grupo, se logró identificar un problema que generaba tensión entre los estudiantes; elemento que se hizo evidente durante el registro de la encuesta, pero al cual, no se le dio importancia inicialmente. A continuación, se muestra en la figura la apreciación de los estudiantes sobre el trato que reciben por parte de algunos sus compañeros.

Algunas veces tus compañeros te hacen bullying cuando intentas comunicarte en inglés.

26 respuestas

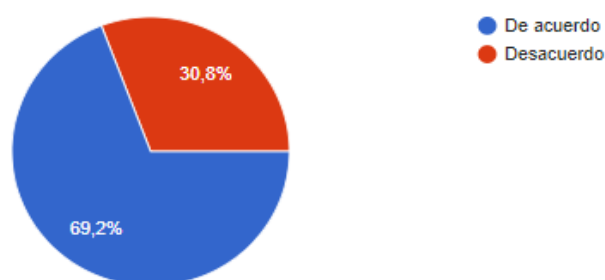


Figura 19. Percepción de acoso escolar frente al uso de la lengua.

Como se muestra en la figura el 69,2%, es decir 18 personas sobre 26 percibían comportamientos por parte de sus compañeros que los hacían sentir incómodos. Aunque esta pregunta solo se direccionó al momento de interacción o uso del inglés, se socializa

con la maestra a cargo del aula los resultados obtenidos y las inquietudes respecto a las actitudes de aceptación y comprensión entre pares. De lo cual, se concluyó realizar una puesta en común de sentimientos, donde se les permitió a los niños poner en común sus opiniones sobre el tema expuesto. Durante el espacio otorgado, algunos niños manifestaron haber sido víctimas de comentarios groseros por parte de sus compañeros de clase y en algunos casos, afirmaban haber recibido afirmaciones no gratas por parte de compañeros de otros salones. De esto, se pudo inferir que, era posible que esa situación se estuviese presentado en la institución y no solo en esta aula. Es así como, se tuvo prevista una posible opción de investigación, con base en una problemática social dentro de la comunidad educativa.

Por otra parte, para la organización de los grupos de trabajo y división de roles, se buscó reconocer cuales eran los factores que los estudiantes asumen como complejos en el proceso de aprendizaje del inglés, y que habilidad consideraban de fácil uso o adaptación.

A lo cual se tuvo como resultado lo siguiente:

Según tu opinión y experiencias ¿Qué es lo más complicado de aprender inglés?

26 respuestas

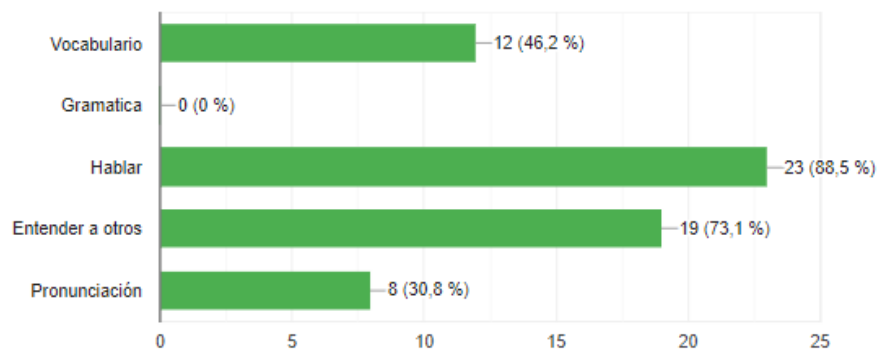


Figura 20. percepción frente al nivel de dificultad de las habilidades comunicativas.

El 88,5% de la población consideró que el factor más complejo del inglés era la producción oral, el 73,1% la recepción de los mensajes, el 46,2% la adquisición u

apropiación del vocabulario y el 30,8% encontró compleja la pronunciación en este idioma. Así mismo, se muestra en la figura que ninguno de los participantes encontró compleja la gramática y es posible sea, porque no encontraron relación tangible en esta.

#### 4.1.2 Elemento emocional - Hábitos de estudio

La estructuración de hábitos de estudio crea en los niños capacidad organizativa y reconocimiento de prioridades sobre los procesos a los que son expuestos. Durante el análisis de la encuesta, se evidenció un bajo nivel de acompañamiento escolar y apoyo para la apropiación de la lengua por parte de agentes externos. Entre las acciones relacionadas con refuerzo o apropiaciones ajenas a la formación que se recibe en la institución, se mostró el interés por conocer si la población asistía a cursos de inglés adicionales y si en casa se estipulaban horas de trabajo autónomo direccionadas al refuerzo del inglés. A lo cual se tuvo como respuesta que el 84,6 % de la población no asistía a cursos de inglés fuera del colegio, tal como se muestra en el figura a continuación.

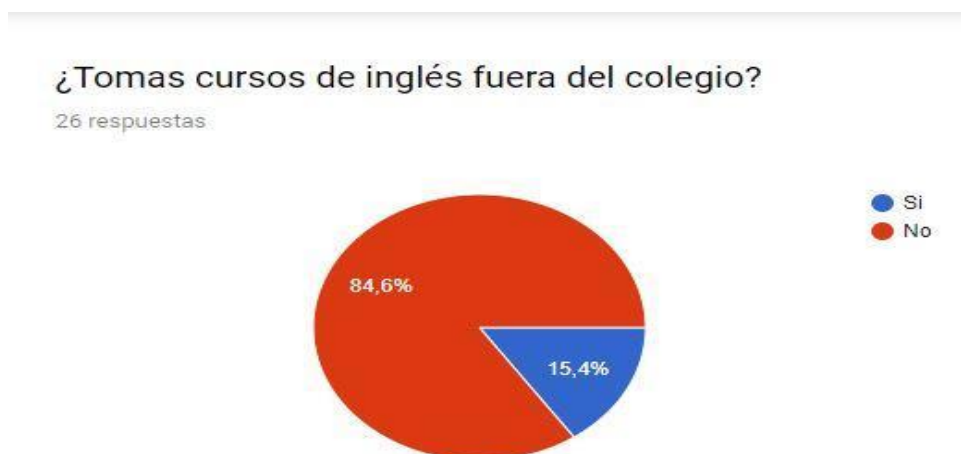


Figura 21. Información sobre agentes externos de exposición a la lengua.

Aunque, los cursos adicionales, no son un elemento obligatorio, podría ser, un factor de apoyo adicional e interacción con tercero; el cual, permitiría poner en otro tipo de contexto lo ya asignado en el colegio.

Así mismo, el 46,2% de la población afirmó no tener asignado en su rutina, horas de estudio (en casa) otorgadas a la práctica del idioma, el 42,3% dedica de una a tres horas a la semana y tan solo el 11,5% respondió que su práctica personal se extendía de cuatro a seis horas semanales. A continuación, se muestra en la figura la información anteriormente develada.

¿Cuántas horas de trabajo autónomo dedicas a inglés cada semana?

26 respuestas

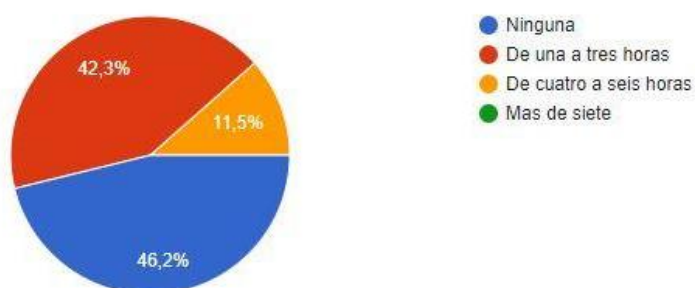


Figura 22. Aproximado de horas de trabajo autónomo semanales.

Adicionalmente, se muestra que cuando los niños requieren de trabajo en casa, el 50% cuenta con acompañamiento de los padres de familia, el 19,2% asegura que estudia solo, el 15,4% con algún miembro de la familia y el 15,4% afirman tener asesor de tareas.

Quando estudias en casa ¿hay algún adulto (Mamá, papá, hermano (a), abuelo (a), niñera, tutor de tareas) que acompañe tu trabajo?

26 respuestas

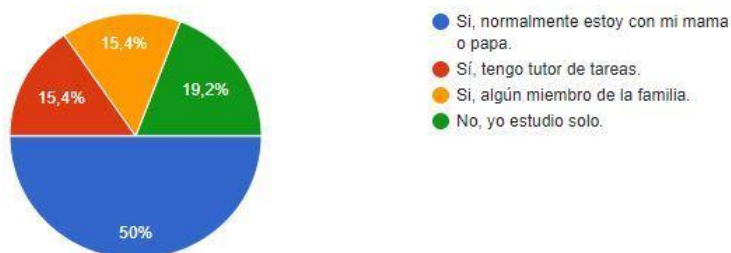


Figura 23. Acompañamiento durante el trabajo en casa.

Teniendo presente la realidad contextual de la población seleccionada; se estructuró una estrategia de verificación del trabajo realizado en casa, el cual, se denominó formato de seguimiento<sup>23</sup>- trabajo autónomo. Este informe, fue dividido en las siete semanas de implementación y contaba con 5 días de trabajo por semana, donde tanto el responsable del acompañamiento en casa, como el maestro debían firmar a diario. Sin embargo, la estrategia contó con un bajo nivel de acogida, tal como lo evidenciaron los resultados de la encuesta. Más aún, los niños que hicieron uso óptimo de este formato con un promedio de tres registros por semana, fueron aquellos estudiantes que evidenciaron mejor resultado en el proceso de apropiación de la prueba diagnóstica final.

Por ende, se puede afirmar que la carencia de hábitos de estudio y acompañamiento en el proceso afecta la apropiación del inglés como segunda lengua. Los hábitos se crean con la repetición del acto, tal y como se plantea en el marco teórico para Belaunde (1994) citado por Villarroel & Loza (2012) se comprenden los hábitos de estudio “al modo como el individuo, se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico” cuando no se establece una rutina académica, el proceso no es solo nulo en casa, sino también, de difícil adaptación en el colegio, puesto que la carencia de organización es evidente en ambos espacios de aprendizaje.

Así, se concluye de la encuesta que los participantes coincidieron en sentir temor frente a la exposición de actividades donde se requería hacer uso de la lengua, ya fuese acciones evaluativas o durante la implementación de las clases. Además, aunque la mayoría de las asignaciones otorgadas a la profesora fueron positivas, es relevante resaltar que gran parte de los participantes afirmaron sentir nervios cuando están expuestos a acciones

---

<sup>23</sup> Anexo 14: Formato de seguimiento – trabajo autónomo



comunicativas con esta. Igualmente, un alto porcentaje de los estudiantes no presentaron hábitos de estudio que apoyaran el proceso de aprendizaje desde casa y los niveles de frustración y no asimilación del error fueron altos, lo cual conlleva a que no se tenga una perspectiva de oportunidad de mejora frente a las acciones que no se desarrollan de manera positiva, sino por el contrario, esto orienta a la concepción de pérdida. Finalmente, se mostró preferencias por los procesos artísticos y situaciones donde es posible hacer uso de elementos tecnológicos.

#### **4.2 Pruebas Diagnósticas iniciales**

##### Starters sample test-Cambridge

Respondiendo al primer objetivo específico, se realizó el segundo momento de recolección de información a través de dos pruebas diagnósticas iniciales. Con las cuales se pretendía conocer el nivel de dominio del idioma de la población seleccionada. El primer examen, se denomina **Starters Sample Test** y es una adaptación de análisis de dominio del inglés como segunda lengua para niños de primero primaria. Por ende, se pretendía que, los estudiantes tuviesen la capacidad de afrontar con facilidad y claridad los elementos evaluativos que se presentaban en las habilidades de producción y recepción oral (Listening-Speaking).

Sin embargo, los resultados mostraron que tan solo 9 de los 26 participantes, es decir el 35% de estudiantes, tuvieron un desempeño medio-alto en la prueba de *listening* (Lo cual se evaluó partiendo de un dominio mínimo de la prueba del 75%).

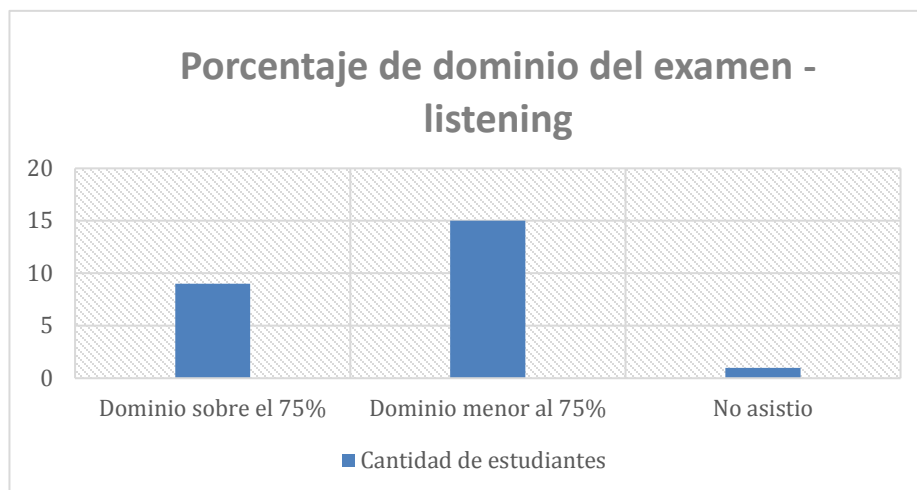


Figura 24. Resultados prueba diagnóstica inicial Listening - Starters.

Así mismo, se evidencia que la categoría (tipo de pregunta) tres de la prueba, es decir la identificación de ideas específicas reflejó mayor dificultad en los estudiantes.

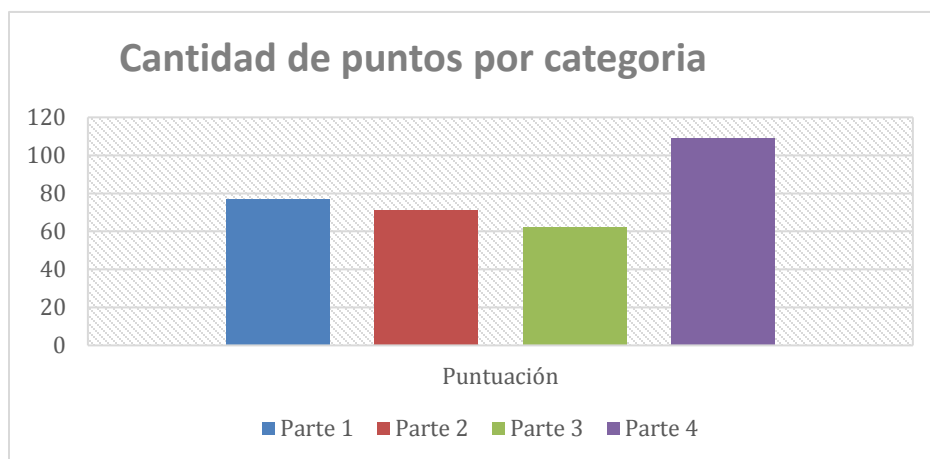


Figura 25. Cantidad de puntos por categoría-Listening - Starters.

Consecutivamente, se realizó la prueba diagnóstica de *speaking*, donde se contó con la colaboración de un profesor de la institución educativa diferente al investigador. Quien, a través de un rúbrica construida con base en un *Assessment Scale* y el análisis de los niveles de alcance de la prueba ‘‘Starters sample Test’’ evaluó el estado de manejo de la lengua de los participantes implicados en el proceso de investigación. En este elemento o habilidad, los evaluados presentaron mejor control tanto fonológico como de producción. De acuerdo

con los reportes realizados, 15 de los 26 participantes obtuvieron una valoración de dominio de la lengua alto, es decir el 58% de los estudiantes seleccionados pudieron manejar la prueba de manera óptima.

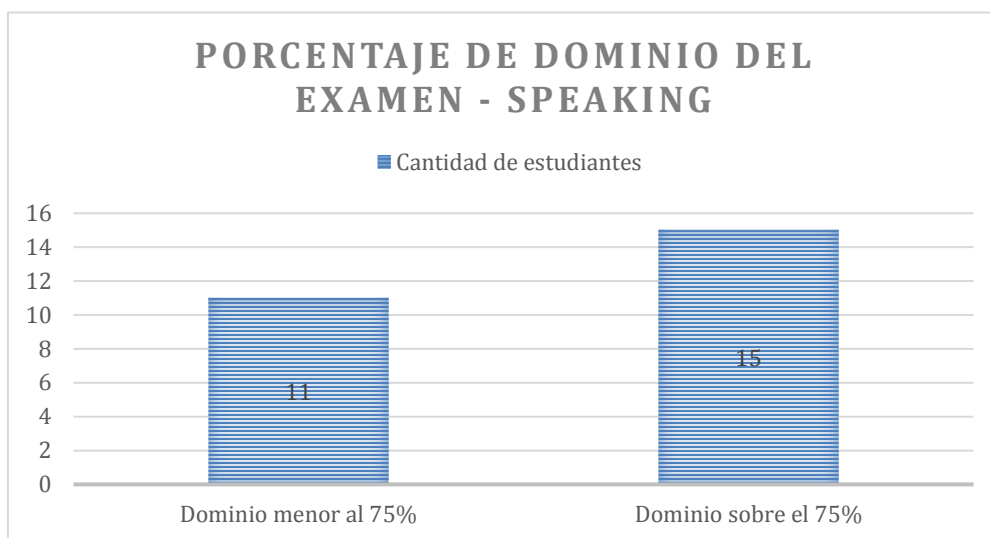


Figura 26. Resultados prueba diagnóstica inicial Speaking- Starters.

Además, se mostró que, las categorías que produjeron mayor contaminación auditiva durante los procesos de producción oral, fueron el uso errado de la gramática por la carencia de estructuras y las limitaciones de vocabulario. Mientras que, pronunciación mostró un mejor uso y reconocimiento por parte de los estudiantes.

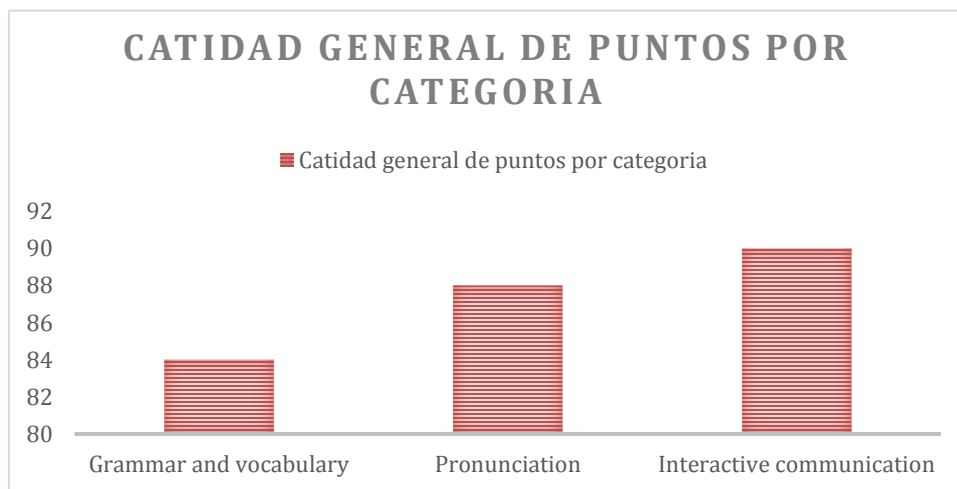


Figura 27. Cantidad de puntos por categoría-Speaking - Starters.

Es relevante mencionar que este examen no se pierde, su función es medir o analizar el nivel de dominio del idioma por habilidades según los estándares del Marco Común Europeo de Referencia. De acuerdo con lo propuesto por Cambridge, esta prueba está redactada en torno a temas que resulten familiares y se centra en las destrezas que son necesarias para comunicarse en inglés de manera efectiva, es decir, comprensión auditiva (Listening), expresión oral (Speaking), comprensión de lectura (Reading) y expresión escrita (Writing).

#### Movers sample test-Cambridge

Después de analizar los resultados de la prueba starters, se concluyó que el nivel de dominio de los estudiantes presentaba un rango de desarrollo menor al que se esperaba; sin embargo, se decidió aplicar el formato de Movers, el cual era en realidad el elemento de medición planteado inicialmente. A continuación, se muestra el descriptivo de los resultados obtenidos y las categorías evaluativas que presentaron mejor dominio y mayor dificultad.

Durante esta implementación, los niños se mostraron temerosos y frustrados ante la acción evaluativa a la que fueron expuestos. Estos, afirman no comprender los ejercicios en su totalidad y manifestaron dificultad frente a la velocidad de los audios y su durabilidad. Sin embargo, se logró organizarlos y tranquilizarlos, explicándoles que no tendrían juicios de valor evaluativos que afectan su proceso en ninguna de las asignaturas.

La sección de escucha (listening) del examen Movers, contó con cinco partes de comprensión para una totalidad de 25 puntos, divididas en, conversaciones descriptivas, conversaciones para la identificación de ideas específicas, conversaciones para la identificación de ideas generales, preguntas y seguimiento de instrucciones. A

continuación, se muestra en la figura, los resultados obtenidos por los 25 participantes asistentes.

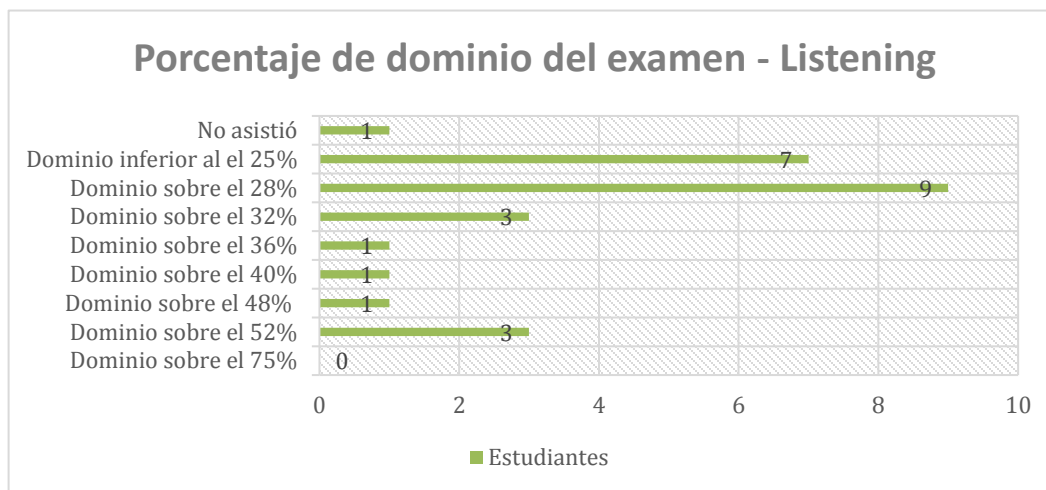


Figura 28. Resultados prueba diagnóstica inicial Listening - Movers.

Para el análisis de los resultados, se mantuvieron los parámetros de dominio de la prueba sobre el 75%. No obstante, se evidenció que, ninguno de los estudiantes alcanzó un manejo igual o superior a este; el nivel de dominio más alto fue sobre el 52% del examen (por solo 3 de los participantes) y se puede afirmar que, el 85% de la población mostró un dominio de la prueba inferior al 50%, presentando mayor dificultad en la parte dos y tres de este. En la figura a continuación, se muestran los niveles de dominio de la prueba sobre la cantidad de estudiantes.

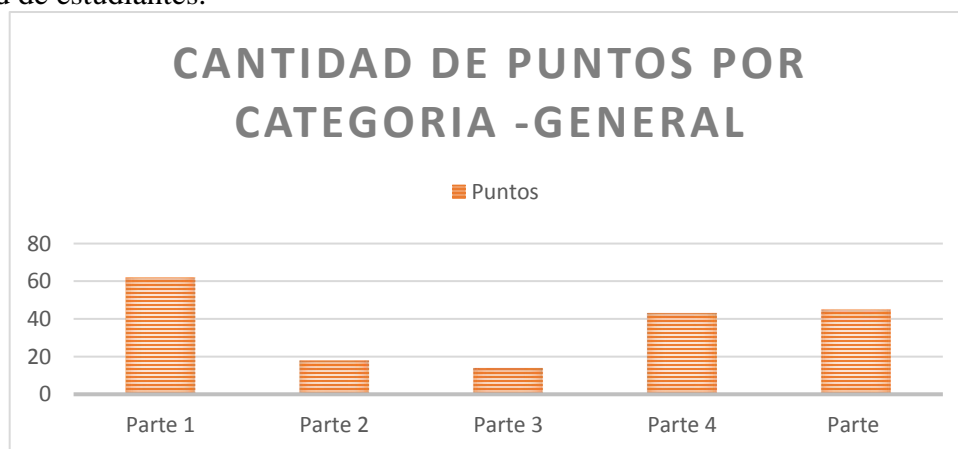


Figura 29. Cantidad de puntos por categoría-Listening – Movers.

Por otra parte, en la sección de producción oral (Speaking), se contó nuevamente con el apoyo de un profesor diferente al investigador. Este, generó un juicio de valor sobre el nivel de dominio de la lengua de cada uno de los participantes, tal y como se implementó en la primera prueba. No obstante, se utilizó el mismo Assessment Scale organizado por Cambridge, pero esta vez, siguiendo los parámetros evaluativos del Movers Sample Test. A continuación, se muestra en la figura, los resultados obtenidos en esta habilidad.

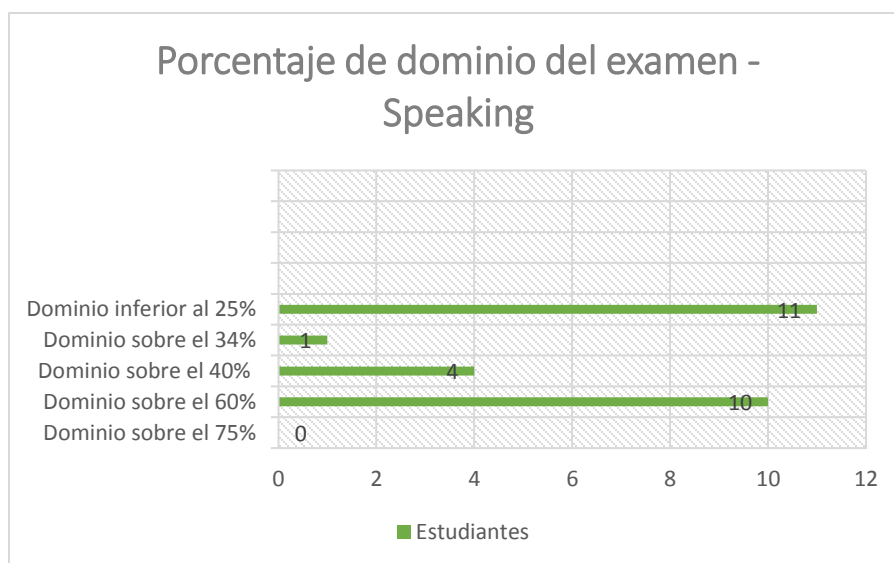


Figura 30. Resultados prueba diagnóstica inicial Speaking - Movers.

Los resultados evidenciaron que, el dominio máximo de la prueba fue del 60%, y este fue alcanzado por 10 de los participantes. Así mismo, es posible afirmar que 62% de los estudiantes evidenciaron un dominio de producción oral inferior al 40% del manejo de la prueba. Además, las tres categorías de análisis utilizadas en la rúbrica presentaron igualdad de dificultad en los estudiantes. En la figura se develan los porcentajes generales por categoría de análisis en el examen.

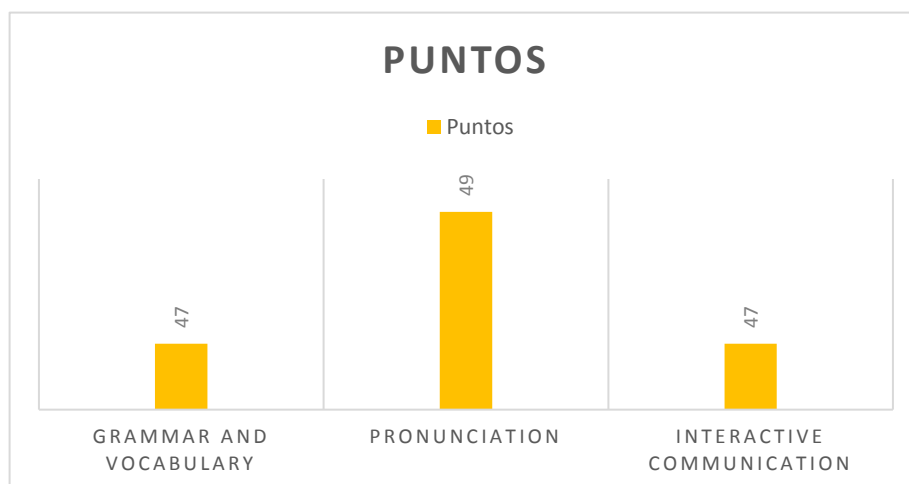


Figura 31. Cantidad de puntos por categoría-Speaking – Movers.

Con los resultados anteriormente expuestos, se inició el diseño e implementación del proyecto con una población que presentaba falencias en la recepción del idioma, manejo de la lengua por debajo del nivel de escolaridad en el que se encontraban y quienes no conocían el formato de evaluación por habilidades de Cambridge.

#### 4.3 Punto de partida – Identificación problemática social

Conociendo el estado inicial de recepción y producción del idioma en la población seleccionada, y teniendo presente las opiniones dadas por los estudiantes en la encuesta. Se dio inicio a la selección de una problemática que estuviese presente en la cotidianidad de este grupo y que causará en ellos interés por investigar. Para esto, la maestra a cargo de la investigación retomo las afirmaciones de acoso escolar que los niños mencionaron durante la encuesta y la puesta en común con la maestra titular del curso.

La primera sesión, inició con una pregunta que se esperaba causara curiosidad en los estudiantes. *“Do you think there are other people at school who are feeling as uncomfortable as you do?”* No se recibió respuesta inmediata, puesto que los niños presentan falencias en la producción del idioma, se mostraban tímidos y temerosos. (se

*utilizaron sinónimos para asegurar la comprensión de la pregunta*). Después de unos minutos, uno de los participantes intentó expresar su punto de vista, y su apreciación fue “Yes, I think hay people que se siente bad”. La intervención del niño contó con coherencia, sin embargo, hizo uso de inglés y español en una misma oración. Acción a la cual no se le dio gran importancia, puesto que, el objetivo era causar en los niños interés por preguntarse si alguien más estaba pasando por momentos en los que se sintiera afectado por los comentarios de algún compañero. Seguidamente, se recibieron apreciaciones similares (*en español*) y ejemplos de algunas situaciones en las que se evidenciaba acoso escolar y en las que ellos estuvieron presentes.

Teniendo una respuesta positiva, se invitó a los niños a diseñar un formato que les permitiera reconocer, si el acoso escolar era un problema en su comunidad escolar o si solo era una problemática en el grupo al cual pertenecían. Para esto, se solicitó la ayuda de dos profesores encargados de las áreas de robótica-informática y dos profesores de inglés que pudieran apoyar y acompañar el proceso de creación y se pudiese hacer uso efectivo del tiempo. Se redactaron las preguntas de manera general y escuchando las opiniones del grupo, los profesores orientan a los niños en la ortografía, uso correcto de estructuras gramaticales y diseño. Así, se culminó exitosamente con el propósito inicial, el cual era, diseñar la encuesta.

Seguidamente, los niños realizaron el proceso de implementación de la encuesta, cumpliendo con un total de 210 personas encuestadas entre estudiantes, maestros, administrativos y personas del PAE. A lo cual, se tuvo como resultado que el 71,4% de la población logró identificar la discriminación como una problemática social dentro de la comunidad escolar.



Do you think discrimination is a problem in your school community?

210 respuestas

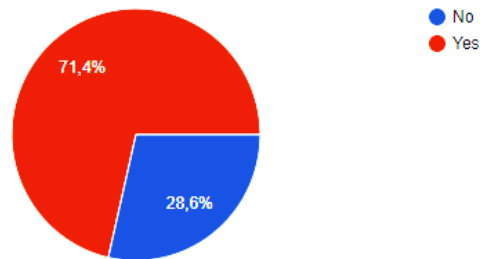


Figura 32. Concepción sobre el acoso escolar en la comunidad educativa.

Así mismo, se indagó sobre la percepción de discriminación desde las experiencias o vivencias personales y se concluye con el 51,4% afirmando haber sido víctima de discriminación de diversos tipos como género, raza, condición social, apariencia física, discapacidad física entre otras.

Have you ever been victim of discrimination?

210 respuestas

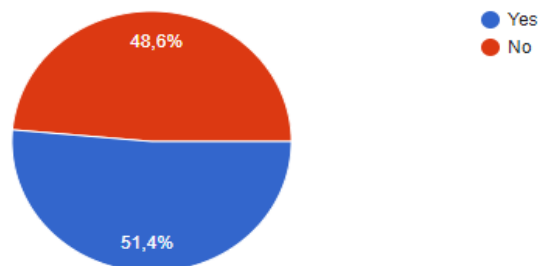


Figura 33. Resultado sobre ponderado de discriminación.

Con los resultados obtenidos, la población seleccionada decidió crear un proyecto que les permitió trabajar sobre la problemática social identificada a través del diseño de estrategias que apoyen la sana convivencia en la comunidad escolar. Es así, como nació

“The Artists and Their Magic Wands” un proyecto diseñado e implementado por los niños de segundo grado del Colegio San Pedro Claver y el cual contó con la siguiente estructura.

**Tabla 11**

*Estructura- The Artists and Their Magic Wands*

1.	Title:	The Artists and Their Magic Wands
2.	Description of the study:	A healthy and safe school environment is a priority and a necessary agent to guarantee the well-being of students both inside and outside the classroom. There are economical, physical, attitudinal, family factors, among others, that manage to affect the personal relationships of children and human formation by the acceptance of differences between peers. Thus, after analyzing the results obtained in the survey applied to the educational community of Colegio San Pedro Claver, where it is shown that 71.4% of the population surveyed considers that discrimination is a problem in the institution, it is estimated the existence of viability in designing a project that creates and applies social strategies that allow students to know the concept of discrimination, types of discrimination, differential factors of the human being and promote through them, the understanding and acceptance of differences.
3.	Research question:	Does knowing about discrimination improve students' perspective about accepting differences?
4.	General Objective:	To promote social strategies that help students understanding what discrimination is and how to handle differences.
5.	Specific objectives:	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Search for information about differences around the world, community and families.</li> <li>•Design social strategies against discrimination.</li> <li>•Implement the social strategies around the school community.</li> <li>•Introduce the project' results to the school community by using a gallery.</li> </ul>

#### **4.4 Estrategia pedagógica**

Respondiendo al objetivo específico número 2, se realizó la estructuración de la guía instruccional (ver capítulo III), la cual supone la tipología y fases para la organización de un proyecto tipo tres con base en el método por proyectos de William Kilpatrick (1918). En este espacio argumentativo, se presentan los resultados obtenidos después del diseño e implementación del proyecto ‘‘The Artist and Their Magic Wands’’ constituido a través del orden asignado en la guía instruccional redactada por la maestra investigadora, pero instruido por el grupo de investigadores de segundo primaria. Este, se caracterizó por la interpretación de situaciones problema, la reflexión de estas, el análisis de la información y la construcción de una posible solución.

Así mismo, se evidencia la concepción de los elementos realizados y registrados por el investigador en las guías de observación, matriz de evaluación (rejilla de seguimiento académico) y la concepción de los maestros participantes en el grupo focal. El análisis del trabajo realizado durante la intervención pedagógica se realizó a través de las categorías de análisis presentes en el capítulo 3; por ende, se realiza el descriptivo de los factores más relevantes encontrados durante la implementación del proyecto y las estrategias desarrolladas en este. Por último, durante la compilación de los datos se relacionan los resultados con los sustentos teóricos destacados en el marco referencial de este documento.

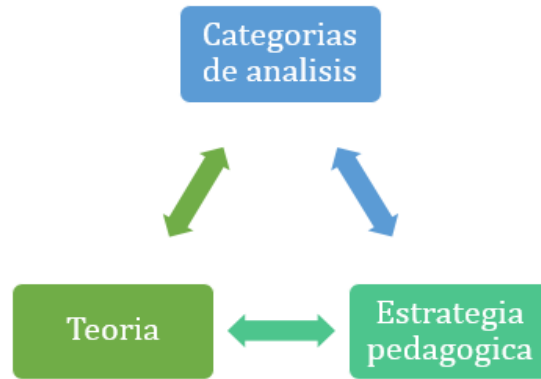


Figura 34. Triangulación de la información.

Cumpliendo con un total de 50 horas de trabajo, se logró la estructuración de 5 estrategias sociales orientadas a crear conciencia sobre la importancia de aceptar las diferencias entre pares. El diseño de cada estrategia tomó alrededor de 4 a 8 horas y se alcanzó el cumplimiento de todas las fases estipuladas en la propuesta (guía instruccional) expuesta en el capítulo III. A continuación, dando cumplimiento al objetivo específico número 3 de acompañamiento al proceso investigativo, se muestran, los elementos más significativos visibles durante la estructuración de las estrategias sociales.

**Tabla 12**

*Elementos significativos durante el diseño de las estrategias.*

Categorías de análisis	Estrategias sociales	Elementos significativos visibles durante la implementación.
Habilidades comunicativas	What makes you unique?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El diseño de un proyecto, conlleva a la interacción constante entre pares.</li> <li>2. El contacto con compañeros externos fomenta la producción oral y seguridad de los niños ante el proceso realizado.</li> <li>3. La asignación de roles potenció el sentido de pertenencia individual y responsabilidad grupal de los participantes</li> </ol>

Elementos emocionales		
	Hands are not for hitting; hands are for...	4. La concepción del maestro como orientador, fomenta la seguridad de producción oral en los estudiantes.
	We are all different, and that's awesome!	5. La selección de los temas como acto democrático entre los niños favorece el interés por el desarrollo de las asignaciones.
	There is nothing wrong with being different	6. Omitir la concepción de evaluación como un solo momento de revisión final incita al constante esfuerzo por evidenciar fortalezas adquiridas en el proceso.
	Caricature one of a kind!	7. El trabajo personal, fomenta la aceptación de responsabilidades propias necesarias para culminar un proceso de investigación. Lo cual se puede concluir en, la concepción de autonomía como un elemento necesario para el alcance exitoso de las metas establecidas.
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Project closing activity	8. El trabajo colaborativo, evidenció los momentos de producción oral más altos durante toda la implementación. 9. La inclusión de los participantes en su propia evaluación y la de otros, permitió la reflexión sobre el desempeño evidenciado durante el diseño de las estrategias.

#### **4.4.1 Categoría de análisis – Habilidades comunicativas**

A través del diseño de las estrategias sociales que constituyeron el eje central del proyecto, se evidenció la oportunidad de hacer uso del inglés como código de comunicación en todos los momentos que estructuraron la elaboración de este. Aunque en las primeras sesiones, la pertinencia del uso del idioma se hizo compleja por la constante mezcla con la lengua materna, a medida que se desarrolló el proyecto, los participantes, identificaron aquellos factores comunicativos de apoyo tanto para la producción, como recepción del idioma. (*conocimientos previos, cognados, reconocimiento de sonidos, identificación de palabras claves*). Lo cual permitió, verificar el esfuerzo constante de los niños por realizar producciones orales no solo en actos públicos, sino en los diversos encuentros a los que fueron expuestos, especialmente, en los espacios que requerían realizar trabajo colaborativo; tal y como lo argumenta Gergen (1994) no son los procesos internos de las personas los que constituyen el conocimiento, sino, los procesos de intercambio social a los que se exponen.

Durante el proceso de creación e implementación del proyecto, se decidió diseñar una rejilla de evaluación que permitiera al investigador tener una idea clara del trabajo realizado durante cada sesión de formación, para poder así, analizar de manera individual el avance del manejo de la lengua de la población y hacer uso de este como alerta en aquellos casos que presentan mayor dificultad tanto académica como social.

A continuación, se muestra la tabla de registro académico, donde se evidencian los datos numéricos asignados al trabajo de los participantes durante las sesiones de creación e implementación del proyecto. El investigador, registró su concepción sobre las acciones que involucran la producción-recepción del inglés, las competencias no lingüísticas y los factores actitudinales. Los miembros, recibieron una valoración de 0 a 4 en cada una de las

categorías previamente mencionadas, sin embargo, aquí se sintetiza un ponderado total durante cada una de las sesiones de proyecto.

**Tabla 13**

*Rúbrica de seguimiento académico – 25 sesiones*

CODIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	Primera semana					Segunda semana				Tercera semana		Cuarta semana			Quinta semana			Sexta semana			Septima semana				
E1	8	8	8	8	8	8	11	10	10	10	14	14	14	14	15	15	15	16	15	16	16	16	16	16	16
E2	8	8	8	8	8	8	10	10	10	10	14	14	14	14	15	15	15	16	15	16	16	16	16	16	16
E3	10	10	12	12	15	15	15	15	15	13	16	16	16	16	16	16	16	16	15	16	16	16	16	16	16
E4	10	10	12	12	15	15	15	15	15	13	16	16	16	16	16	16	16	16	15	16	16	16	16	16	16
E5	7	7	7	7	7	7	10	10	10	10	14	14	14	14	14	14	14	15	14	15	15	15	15	15	15
E6	8	8	8	8	8	8	10	9	9	9	12	12	12	12	13	13	13	14	11	14	14	14	14	14	14
E7	9	9	11	11	11	11	13	13	13	12	16	16	16	16	16	16	16	16	15	16	16	16	16	16	16
E8	8	8	8	8	8	8	10	8	8	8	12	12	12	12	13	13	13	14	12	14	14	14	NA	NA	14
E9	6	6	6	6	6	6	8	6	6	6	11	11	11	11	12	12	12	13	12	13	13	13	13	13	13
E10	4	3	4	4	4	5	9	9	9	9	12	12	12	12	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10
E11	8	8	10	10	10	10	10	10	10	9	15	15	15	15	15	15	15	15	14	15	15	15	15	15	15
E12	10	10	12	12	15	15	15	15	15	12	16	16	16	16	16	16	16	16	15	16	16	16	16	16	16
E13	8	8	10	10	10	10	10	10	10	9	15	15	15	15	15	15	15	15	14	15	15	15	15	15	15
E14	8	8	8	8	8	8	10	8	8	8	12	12	12	12	14	14	14	15	14	15	15	15	15	15	15
E15	8	8	8	8	8	8	10	8	8	8	12	12	12	12	14	14	14	15	14	15	15	15	15	15	15
E16	6	6	6	6	6	6	8	6	6	6	11	11	11	11	13	13	13	14	14	14	14	14	14	14	14
E17	10	10	12	12	15	15	15	15	15	13	16	16	16	16	16	16	16	16	15	16	16	16	16	16	16
E18	8	8	8	8	8	8	10	8	8	8	12	12	12	12	14	14	14	15	14	15	15	15	15	15	15
E19	7	7	7	7	7	7	9	7	7	7	11	11	11	11	14	14	14	15	14	15	15	15	15	15	15
E20	7	7	7	7	7	7	9	7	7	7	11	11	11	11	14	14	14	15	14	15	15	NA	15	15	15
E21	7	7	7	7	7	7	9	7	7	7	10	10	10	10	11	11	11	12	10	12	12	12	12	12	12
E22	7	7	7	7	7	7	9	7	7	7	11	11	11	11	12	12	12	13	10	13	13	13	13	13	13
E23	4	4	4	6	6	6	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	11	10	11	11	11	11	11	11
E24	7	7	7	7	7	7	9	7	7	7	11	11	11	11	12	12	12	13	10	13	13	13	13	13	13
E25	NO ASISTIÓ	10	11	11	11	11	11	11	11	10	15	15	15	15	15	15	15	15	14	15	15	15	15	15	15
E26	9	9	11	11	12	12	12	12	12	11	16	16	16	16	16	16	16	16	15	16	16	16	16	16	16

En la tabla de registro académico, se muestra la valoración asignada por el investigador a cada uno de los participantes durante las 25 sesiones de proyecto. Analizando el estado de las producciones comunicativas realizadas durante las primeras semanas y las verificaciones finales, es posible afirmar que el 70% de la población, 18 de los 26 participantes, lograron una valoración sobre el 75% del resultado máximo (20 puntos). Es decir, se muestra desde la concepción del investigador el uso progresivo de la lengua durante los espacios investigativos compartidos. Así mismo, las categorías que presentaron mayor índice de mejora son, pronunciación, competencias no lingüísticas y factores actitudinales.

Por otro lado, la contextualización de acciones problemáticas visibles y tangibles en el contexto real de los estudiantes, hicieron significativas las fases del proyecto en todos sus momentos. 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 comunicativas, sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural expuestas por Hita (2004), quien avala el análisis de los sujetos dentro de su pragmática (*lenguaje vs circunstancias de la comunicación*); es decir, 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*). Así mismo, promoviendo la implementación de la competencia plurilingüe y pluricultural referida en el MCERL y la cual, contribuyó en el énfasis social cultural para la aprehensión del inglés como segundo idioma.

Además, es posible afirmar que el proceso de apropiación del inglés como segunda lengua a través del diseño de un proyecto, permitió el desarrollo de las habilidades comunicativas de manera natural. Esto conlleva a que los estudiantes entendieran 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 según lo expuesto por *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). Así, 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.

Además, con base en los registros realizados en las guías de observación, se devela que, inicialmente la categoría de habilidades comunicativas mostraba un alto nivel de complejidad en elementos como coherencia y cohesión, fluidez verbal, precisión gramatical, rango de vocabulario, comunicación no verbal e identificación de ideas generales y específicas. Mientras que factores como control fonológico y pronunciación se mostraban sobre un manejo aceptable. No obstante, analizando los registros de las 25 sesiones, es posible afirmar que, todos los elementos mencionados anteriormente evolucionaron progresivamente durante toda la implementación hasta alcanzar en su totalidad una valoración satisfactoria. Así mismo, es válido resaltar que la comunicación no verbal presentó los mejores resultados siendo considerado el único proceso valorado en excelente.

Con lo anterior, es relevante especificar la importancia de la comunicación no verbal y el valor adjudicado al proceso comunicativo en esta investigación. Puesto que, se sugirió a los estudiantes hacer uso del lenguaje corporal para ayudar tanto a la producción como interpretación de los mensajes entre pares. Inicialmente, los estudiantes se mostraron tímidos ante la recomendación, sin embargo, con el paso de las sesiones y al evidenciar el uso de la estrategia por parte de la maestra, los niños, hicieron propio el uso de sus manos y expresiones faciales como elemento de ayuda en sus procesos de producción oral.

Por otro lado, la división y asignación de roles fomenta la responsabilidad individual y sentido de pertenencia grupal. Aunque existieron momentos de discordia entre pares, fue posible dar solución a los desacuerdos a través del mediador asignado a cada equipo. Un número significativo de participantes, acogieron el proceso como una

producción propia y no una asignación de la maestra. Para esto, fue importante resaltar constantemente que el proyecto avanzaba con base en el desempeño que ellos evidenciaron, lo cual, reflejó resultados positivos en cada una de las fases y permitió la culminación del proceso investigativo de manera satisfactoria.

Finalmente, la maestra por su parte, sesión a sesión hizo reconocimiento de las habilidades tanto individuales como grupales, esto, corroboró en el estudiante el acompañamiento del maestro al proceso y fomenta la seguridad de los estudiantes en sus estadios investigativos.

#### **4.4.2 Categoría de análisis – Elementos emocionales**

Durante el diseño e implementación del proyecto, los estudiantes evidenciaron interés frente al proceso investigativo y las asignaciones presentadas en sus grupos de trabajo; así mismo, las proposiciones realizadas por los participantes presentaban en su mayoría relevancia para el desarrollo del proyecto y coherencia en sus sustentaciones. Además, aunque inicialmente el proceso se hizo complejo debido a la carencia de vocabulario, con el paso de las sesiones, los niños apropiaron los conceptos necesario para darse a entender.

No obstante, teniendo claro que el reconocimiento de las habilidades y confianza en sí mismo, conocido como filtro afectivo según Krashen (1981) es clave para el éxito durante la adquisición de una segunda lengua, se recordó constantemente las habilidades personales de los estudiantes, se realizaron reconocimientos en público y se desarrollaron espacios de realimentación para garantizar la mejora constante en los participantes (*las sesiones utilizadas para los refuerzos gramaticales, fueron de gran importancia para la*

*práctica concentrada en aquellos factores que causaban molestia o contaminación en la producción o recepción oral del idioma).*

Por otra parte, en un principio la intención constante de participar durante las puestas en común generó molestia entre la población; puesto que, se les dificultó respetar el turno de intervención de otros compañeros. Por ende, se creó una estrategia llamada *“Paletas argumentativas”* la cual, consistió en organizar en una caja, 26 paletas que tuviesen consignado el nombre de cada estudiante; así, durante los espacios de socialización se disponía de estos elementos para otorgar la palabra y no mostrar preferencia por ninguno de los participantes.

La producción oral en inglés se dio manera progresiva; durante las primeras sesiones, se recaía en el uso constante del inglés y español en una misma oración. Sin embargo, a través de los espacios de trabajo asignados, los niños empezaron a hacer omisión de las palabras en español e intentaban reponerse por una en inglés. En muchos casos, cuando no lograban identificar la palabra que necesitaban utilizar, simplemente la omitían tanto en español como en inglés, a lo cual se tenían oraciones intermitentes u oraciones en las cuales se interponen palabras que no existían (*aún así, en la mayoría de los casos, con el uso del vocabulario y el lenguaje corporal era posible comprender el mensaje*). El uso de estos factores de relación se hizo menos evidente durante las últimas sesiones, los niños develaron un control medio sobre estructuras que responden a acciones en presente simple o presente progresivo.

Por otro lado, en algunas sesiones los participantes se mostraron nerviosos frente a las asignaciones que les corresponden. Estas situaciones se hicieron visible en espacios donde debían interactuar con agentes externos, puesto que, afirmaban sentir temor a equivocarse y ser burlados. Aquí, se hizo énfasis constante en la necesidad de la

autorregulación con base en la teoría de aprendizaje social de Bandura (1986) puesto que, para el desarrollo efectivo del proceso, los niños debían estar en la capacidad de reconocer comportamientos, habilidades, fortaleza u/o debilidades.

Así mismo, la comunicación con la maestra fue siempre asertiva, la concepción del estudiante como dueño de su proceso fue manejado como discurso desde el inicio de la investigación. Por ende, los estudiantes mantuvieron una percepción de la maestra como acompañante y agente al que podían acudir en caso de no poder solucionar las dudas en sus grupos de trabajo. No obstante, se insistió constantemente en la necesidad de tener claridad sobre las acciones ejecutadas para así, garantizar la efectividad de implementación de las estrategias. Sin embargo, el nivel de exigencia que requería el proyecto llegó a evidenciar momentos de frustración en algunos estudiantes, quienes se cerraban de manera agresiva al grupo al punto de llorar (*manifiestan dificultad en la comprensión de mensajes entre pares*). Para esto, se trabajó con los estudiantes la importancia de la resiliencia de acuerdo con Bandura (1986) como la capacidad que tiene el ser humano para reconocer sus fortalezas y afrontar las debilidades de manera objetiva. Esto permitió, a algunos de los estudiantes asumir las situaciones a las que estaban siendo expuestos y adaptarse al proceso investigativo.

Por último, tal y como se mencionó en la descripción de análisis de la tercera subcategoría de los elementos emocionales ‘‘hábitos de estudio’’, para garantizar el acompañamiento en casa y la constitución de estos; se creó una guía de seguimiento académico<sup>24</sup>; la cual permitió llevar un control sobre el trabajo de refuerzo en la lengua que se realizaba en los hogares en compañía de los padres. Las asignaciones que se

---

<sup>24</sup> Anexo 14: Formato de seguimiento – trabajo autónomo

recomendaban eran lecturas para enriquecer el vocabulario a través de la plataforma *Raz Plus*, el cual es un software de Cambridge que maneja la institución como parte del proceso de apropiación del inglés. Los padres, debían firmar en la guía de seguimiento los días que el niño (a) realiza trabajo personal; sin embargo, la acogida de este seguimiento fue baja; tal y como se evidencio en los resultados obtenidos en la encuesta inicial, los niños carecen de hábitos de estudio y esto dificulta el proceso de apropiación de la lengua, puesto que, su único espacio de aprehensión es la institución educativa. De acuerdo con, Núñez & Sánchez (1991) la práctica de lo aprendido debe ser reforzada a través de espacios que permitan la interiorización de contenidos y el desarrollo de las habilidades. Más aún, es un trabajo en conjunto con las familias y en este caso, es posible afirmar que, no se contó con el acompañamiento que se requería para fundamentar y afianzar el proceso investigativo.

#### **4.4.3 Categoría de análisis – Procesos de enseñanza Aprendizaje**

La selección de los temas de trabajo de cada una de las estrategias fue relevante para mantener a los estudiantes comprometidos con el proceso investigativo. Estos, propusieron aquellos elementos de consideración necesaria para el desarrollo de la investigación, lo cual, permitió trabajar sobre aspectos que se desarrollaron con base en sus intereses y realidades sociales. Así mismo, durante el diseño de las estrategias, se contó con la estructura organizada por la maestra investigadora (*De acuerdo con la teoría de método por proyectos de Kilpatrick (1918), y la respectiva caracterización por fases del tipo de proyecto III*) pero, con las temáticas sugeridas por los niños y la secuencia de los resultados obtenidos después de la aplicabilidad de cada una de las estrategias sociales. De este elemento, es relevante mencionar la estructuración de las guías de seguimiento<sup>25</sup> de las

---

<sup>25</sup> Guías de seguimiento al desarrollo de las estrategias -proyecto

estrategias; las cuales, subyacen de la necesidad de construir un portafolio que le permitiera a los participantes recordar cada una de las campañas realizadas y sus respectivos objetivos.

Por otro lado, tanto el trabajo autónomo, como trabajo colaborativo de los estudiantes presentaron dificultades organizativas y comportamentales durante las primeras sesiones. Los niños, no lograban identificar tiempos, espacios y personas, lo cual, trajo consigo constantes llamados de atención por el uso de distractores, quejas, dificultad en la consolidación de ideas, problemas de comunicación, toma de decisiones tanto individuales, como grupales y la apropiación de las responsabilidades. Al finalizar el proceso, fue posible reconocer la realización de trabajo autónomo con momentos de distracción medios, pero siempre cumpliendo con las tareas propias a su rol. Mientras que el trabajo colaborativo develó en los participantes la identificación clara de los roles, y el proceso comunicativo evidenció mayor coherencia y actitud organizativa en cada una de las fases del proyecto. No obstante, es relevante mencionar que dos de los participantes mostraron comportamientos agresivos durante las sesiones; esto dificulta su adaptabilidad a los grupos y los trabajos realizados. Lo cual, se hace evidente en los resultados obtenidos en los diferentes momentos del proyecto como, seguimiento académico, verificaciones puntuales, proceso de coevaluación y pruebas diagnósticas.

Además, la tipología evaluativa empleada durante el proceso de desarrollo, implementación y evaluación del proyecto fue formativa; tal y como se explicita en el marco teórico, este término fue introducido al ámbito educativo por Michael Scriven en 1967 y para este autor, la evaluación va más allá de la acreditación, esta debe permitir recoger información mientras los procesos se desarrollan y debe abarcar todos los factores educacionales (estudiantes, maestros, administrativos, acciones didácticas, recursos etc.). Así mismo, las organizaciones de los momentos de verificación se adecuaron acorde con la

concepción de la teoría de proyectos de Kilpatrick (1918) en la cual se establecen dos momentos relevantes que cubre el proceso en general, primero utilizar diversas herramientas evaluativas y segundo, implementar formatos de evaluación bilaterales (individuales y grupales). Por ende, el seguimiento evaluativo se realizó a través de múltiples elementos que influyeron no sólo en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, sino en la concepción del aprendizaje como un constructo social que se fortaleció a través de reflexión sobre los entes que afectan el desarrollo del proyecto de manera positiva y negativa.

En primer lugar, se encuentra el proceso de realimentación (*feedback*) el cual, se hizo de manera escrita y oral en el formato de autoevaluación y realimentación docente<sup>26</sup>. Este registro, se generaba con base en los resultados obtenidos sesión a sesión en formato de seguimiento académico explicitado anteriormente, con base en la concepción de Ramaprasad (1983) "La realimentación es información sobre la brecha entre el nivel real y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que se utiliza para alterar la brecha de alguna manera" (p. 4), por ende, durante el proceso de heteroevaluación, la maestra dio a conocer a la población aquellos elementos que hacían falta en su producción para lograr los niveles de dominio sobre la lengua que suponía adquirir. Inicialmente, los niños evidenciaron desinterés por los comentarios de la maestra, sin embargo, a medida que el proceso avanzaba los niños reconocieron las necesidades por ellos mismo; de esta manera, el proceso de realimentación se hizo con el tiempo una situación amena, de análisis y comparación de avances.

---

<sup>26</sup> Anexo 11: Formato de autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación

Así mismo, se contó con la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación y coevaluación<sup>27</sup>. El proceso de reflexión que tuvo mayor índice de dificultad fue la coevaluación, puesto que, la población mostró contrariedad entre el proceso y los juicios de valor que consignaron en los formatos; es posible, que este evento se de, por que los lazos de amistad dificultan la producción de evaluación objetiva. Sin embargo, después de algunas semanas de aplicación y la experiencia del participante en el proceso investigativo, se evidenciaron reconocimientos evaluativos más centrado en el quehacer, que en el sentir de estos. Este proceso, se hizo a través del uso de una rúbrica que buscaba generar acciones evaluativas con base en actitudes, aportes y uso del idioma durante las sesiones de trabajo. De acuerdo con Milán (2006), este proceso permite vislumbrar la concepción del avance; lo cual avaló el concluir en un proceso de reflexión entre pares y maestro.

Por otra parte, para desarrollar la autoevaluación inicial, se realizó una reflexión antes de su implementación, puesto que, a los niños se les dificulta aceptar comportamientos negativos o falencias en sus procesos. Para Ortiz (2007) la autoevaluación le sirve al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades; por ende, el fin de la aplicación del formato estaba orientado al discernimiento sobre el proceso de avance en la adquisición del inglés y la identificación de aquellos factores que se hacían necesarios para el avance en el mismo. Este, se hizo a través de una rúbrica<sup>28</sup> que facilitara la comprensión de los elementos a los niños y la cual presentará de manera clara que la función de este espacio era evaluar. De acuerdo con Stevens & Levi (2012), el uso de las rúbricas ayuda al estudiantado a desarrollar destrezas

---

<sup>27</sup> Anexo 11: Formato de autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación

<sup>28</sup> Anexo 11: Formato de autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación



de autorregulación, necesarias para manejar con éxito la escritura y esto conlleva, a la revisión constante de chequeo sobre el avance entre rúbricas.

Además, como estrategia evaluativa se concretó el diseño de un portafolio que permitiera consignar los elementos investigativos<sup>29</sup> realizados por los niños y los formatos evaluativos expuestos durante este proceso. Siguiendo los parámetros asignados por la institución, se asumió el portafolio como una herramienta que permite almacenar todos los materiales generados durante el proyecto, el cual pertenecía al estudiante y orientaba a la autorreflexión e interpretación del docente sobre la producción realizada. Así mismo, como argumenta Argudín (2007), el diseño de un portafolio se ha convertido en una importante herramienta evaluativa, sin embargo, para que esta sea eficaz el estudiante debe participar en la selección de los contenidos, en la organización del proceso y de la herramienta, por ende, este instrumento permitió que los estudiantes reconocieran su capacidad organizativa y creativa para la estructuración de un formato de seguimiento académico personal.

Por último, se evidenciaron dos momentos de evaluación estandarizada<sup>30</sup>. Los cuales, se llevaron a cabo durante la tercera y última semana de implementación. Con este formato, se buscaba llevar seguimiento cuantitativo sobre el nivel de dominio del idioma y alcance de manejo en el formato de examen estandarizado. (*La prueba se presentó factorizada por partes, por ende, el nivel de dominio que aquí se evidencia es sobre algunas de las categorías de el examen*). El Colegio San Pedro Claver, cuenta con un sistema evaluativo no numérico, el cual se mide a través del alcance de control sobre unos estándares y las notas se denominan SI o NO. A continuación, se muestran los resultados

---

<sup>29</sup> Anexo 12: Guías de seguimiento al desarrollo de las estrategias -proyecto

<sup>30</sup> Anexo 15: formatos de evaluación estandarizada (durante el proyecto)

obtenidos según el sistema del colegio, pero con la argumentación de dominio de la prueba sobre el 75%.

### **Primer momento**

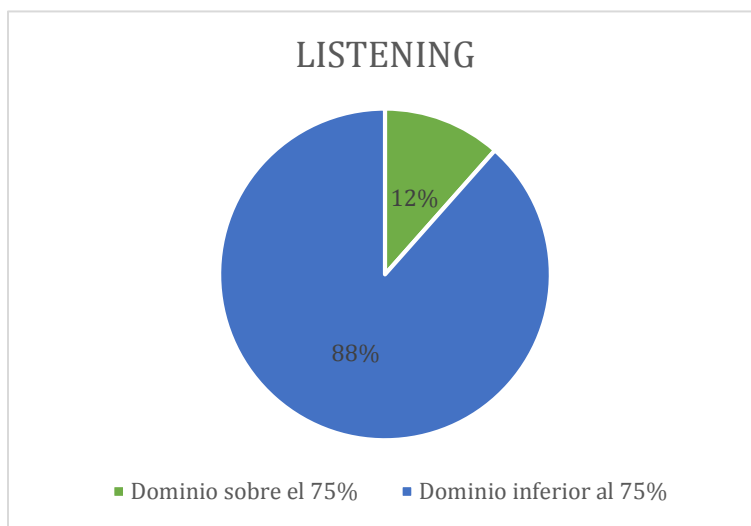
En la tabla se presentan los resultados obtenidos en el primer momento de evaluación estandarizado, la ponderación se da con base en el dominio de mínimo el 75% de la prueba, pero se muestra con las acciones valorativas estipuladas por la institución.

**Tabla 14**

*Resultados obtenidos en el primer momento de evaluación estandarizada.*

<b>Estudiante</b>	<b>Fecha</b>	<b>Listening</b>	<b>Speaking</b>
E1	21/04/19	No	No
E2	21/04/19	No	No
E3	21/04/19	Si	Si
E4	21/04/19	Si	Si
E5	21/04/19	No	No
E6	21/04/19	No	Si
E7	21/04/19	No	No
E8	21/04/19	No	No
E9	21/04/19	No	No
E10	21/04/19	No	No
E11	21/04/19	No	Si
E12	21/04/19	No	Si
E13	21/04/19	No	Si
E14	21/04/19	No	No
E15	21/04/19	No	No
E16	21/04/19	No	No
E17	21/04/19	Si	Si
E18	21/04/19	No	Si
E19	21/04/19	No	No
E20	21/04/19	No	No
E21	21/04/19	No	No
E22	21/04/19	No	No
E23	21/04/19	No	No
E24	21/04/19	No	No
E25	21/04/19	No	Si
E26	21/04/19	No	Si

En la tabla, es posible evidenciar que el estado inicial de dominio de recepción oral de las pruebas se mantuvo constante hasta la tercera semana; mostrando que el 88% de la población obtuvo desempeño inferior al 75% en la prueba. Sin embargo, se muestra que 3 participantes lograron un dominio sobre el 75% en las categorías que se presentaron. A continuación, se presenta la gráfica con la información anteriormente explicitada.



*Figura 35.* Resultado listening-primer momento evaluación estandarizada.

Además, en la sección de speaking se muestra un ligero avance sobre el dominio del 60% de la prueba en el examen diagnóstico inicial y la primera prueba de avance, donde 10 de los estudiantes lograron un manejo igual o superior al 75% de lo propuesto inicialmente. Este resultado se devela en la gráfica a continuación.

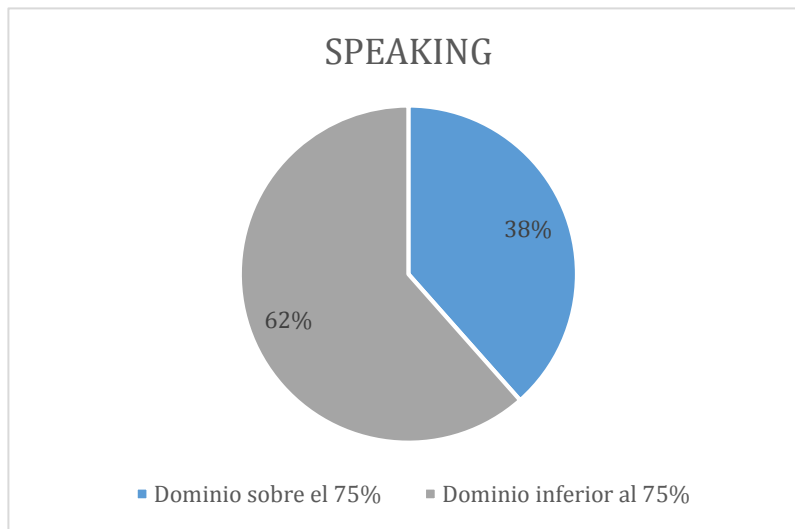


Figura 36. Resultado speaking-primer momento evaluación estandarizada.

### Segundo momento

En la tabla se presentan los resultados obtenidos en el segundo momento de evaluación estandarizado, la ponderación se da con base en el dominio de mínimo el 75% de la prueba, pero se muestra con las acciones valorativas estipuladas por la institución.

**Tabla 15**

*Resultados obtenidos en el segundo momento de evaluación estandarizada.*

Estudiante	Fecha	Listening	Speaking
E1	20/05/19	No	Si
E2	20/05/19	No	Si
E3	20/05/19	Si	Si
E4	20/05/19	Si	Si
E5	20/05/19	No	No
E6	20/05/19	No	Si
E7	20/05/19	No	Si
E8	20/05/19	No	No
E9	20/05/19	No	Si
E10	20/05/19	No	No
E11	20/05/19	No	Si
E12	20/05/19	No	Si
E13	20/05/19	No	Si
E14	20/05/19	No	No
E15	20/05/19	No	No
E16	20/05/19	No	No
E17	20/05/19	Si	Si
E18	20/05/19	No	Si
E19	20/05/19	No	No

E20	20/05/19	No	Si
E21	20/05/19	No	No
E22	20/05/19	No	No
E23	20/05/19	No	No
E24	20/05/19	No	No
E25	20/05/19	No	Si
E26	20/05/19	No	Si

El segundo momento de evaluación estandarizada, mostró que, después de 7 semanas de implementación, los participantes lograron un avance significativo sobre el porcentaje de recepción del idioma y manejo del examen; sin embargo, tal y como se presenta en la figura, el promedio de suficiencia estuvo por debajo del 75% propuesto inicialmente para la habilidad de recepción oral (*listening*).

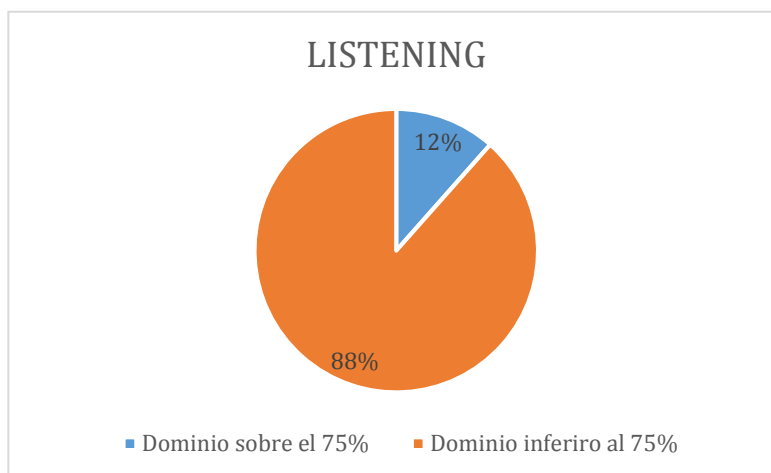


Figura 37. Resultado listening-segundo momento evaluación estandarizada

No obstante, la habilidad de producción oral presentó un alcance de dominio igual o superior al 75% del examen por el 58% de la población.

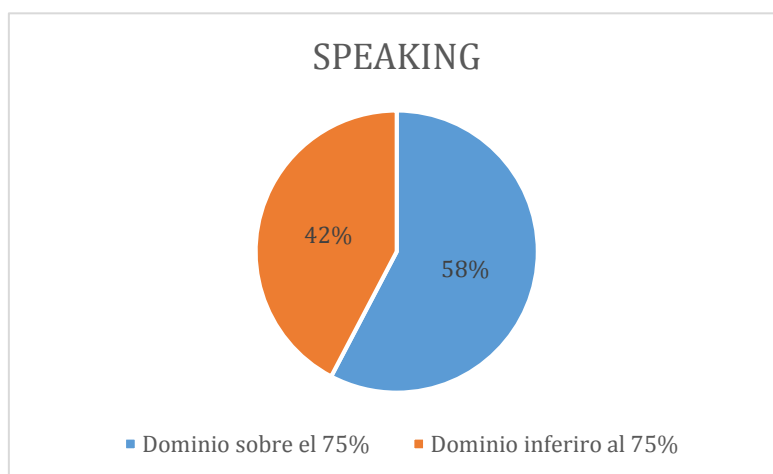


Figura 38. Resultado speaking-segundo momento evaluación estandarizada

De este proceso es posible concluir que el seguimiento estandarizado fue coherente con el estado inicial de la muestra seleccionada y el nivel de dominio de la lengua al culminar la estructuración de la estrategia pedagógica.

#### 4.5 Intervención Grupo focal

El grupo focal se creó a través de la participación de dos docentes de inglés que constituían el equipo de trabajo responsable del área en segundo grado. La implementación de este proyecto se llevó a cabo con todos los cursos de segundo primaria, sin embargo, la muestra de análisis se constituyó a través de la participación de 26 sobre 129 estudiantes. Por ende, se organizaron dos momentos de socialización de experiencias que permitiera a los maestros vislumbrar la efectividad del proceso o los elementos necesarios para mejorar el mismo. Así, se concretó como objetivo conocer la percepción del grupo docente integrado a la participación de implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades comunicativas en inglés.

El primer encuentro, se realizó a intermedios de la aplicación. Los profesores propiciaron un espacio de socialización; donde se compartieron algunas experiencias en el aula de clase y opiniones sobre el cambio de metodología. Inicialmente, se realizó de

manera oral, sin embargo, con la intención de contar con un registro escrito se hizo entrega de un cuestionario<sup>31</sup> con las preguntas realizadas en la reunión. A continuación, se evidencian las respuestas brindadas por los participantes del grupo focal.

**Tabla 15**

*Respuestas obtenidas durante el primer encuentro con el grupo focal.*

<b>Pregunta</b>	<b>Categoría de análisis</b>	<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>
¿Cuál es su percepción frente al uso del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés?	Habilidades comunicativas	<i>“La implementación de este método educativo en el que se propone desarrollar un proyecto a partir de la solución de un problema definido previamente fue bastante positivo ya que esto permitió que los estudiantes analizarán sus habilidades cognitivas a partir de observar, identificar, interpretar y explorar un problema real en un contexto cotidiano.”</i>	<i>“El Aprendizaje Basado en Proyectos es una excelente metodología para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas porque favorece la interacción social no solo con sus compañeros de clase sino con otras redes de aprendizaje como familia y comunidad.”</i>
¿Cuál considera usted ha sido la etapa más compleja de implementación del proyecto? ¿Por qué?	Proceso de enseñanza aprendizaje.	<i>“La etapa más compleja de la implementación del proyecto es la difusión ya que el tiempo es corto por las varias actividades que se implementan en el colegio.”</i>	<i>“El desafío porque es bastante complejo identificar uno que sea de agrado e interés de los estudiantes el cual genere un aprendizaje valioso y representativo para ellos.”</i>
¿Considera usted apropiado el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en los	Habilidades comunicativas	<i>“Si porque desde pequeños los niños tienen la posibilidad de aprender cosas nuevas</i>	<i>“Si ya que es importante que los estudiantes empiecen a identificar distintas problemáticas dentro de su</i>

<sup>31</sup> Anexo 9: Cuestionarios grupo focal

primeros años de escolaridad?		<i>de forma real que lo pueden poner en práctica.”</i>	<i>entorno a temprana edad, brindando soluciones prácticas y significativas a las mismas.”</i>
Desde su percepción pedagógica ¿Existe algún factor estructural, diseño o implementación en el proyecto en curso el cual usted sugeriría mejorar? ¿Cuál?	Proceso de enseñanza aprendizaje	<i>“Ninguno”</i>	<i>“Si, considero que el manejo de los espacios y los tiempos de las actividades del proyecto dentro de la institución. Esto dificulta la logística del mismo en repetidas ocasiones.”</i>
¿Qué habilidades comunicativas en inglés, considera usted se refuerzan constantemente a través de esta experiencia investigativas? ¿Por qué?	Habilidades comunicativas	<i>“Todas las habilidades, depende de la planeación.”</i>	<i>“Considero que las habilidades de producción oral y comprensión auditivas fueron las habilidades que constantemente se reforzaron. Es importante resaltar que las actividades del proyecto estaban enfocadas en aceptar diferencias para trabajar en equipo a través del diálogo entre partes.”</i>
¿Ha evidenciado algún problema de temor o desinterés en los estudiantes frente al proceso de aprendizaje de la lengua?	Elementos emocionales	<i>“No”</i>	<i>“Si debido a la edad temprana de los estudiantes, estos se mostraban inseguros o desinteresado durante el desarrollo de ciertas actividades, especialmente las de producción oral.”</i>
Es relevante para la investigación, conocer su percepción sobre el proceso de selección del tema de investigación, trabajo autónomo, trabajo colaborativo	Proceso de enseñanza aprendizaje	<i>“ El proceso de selección (tema, trabajo autónomo, colaborativo y evaluación) fueron acorde a la edad evolutiva de los niños y las estrategias fueron motivadas hacia el</i>	<i>“Considero que la selección del tema del proyecto fue acertada, ya que impulsó la autonomía y la aceptación de diferencias durante trabajos colaborativos. También pienso que el método evaluativo fue el indicado debido a que permitió que los estudiantes identificaran las</i>



---

y sistema de evaluación empleado durante el tiempo de implementación del proyecto contemplado hasta la fecha.

*aprendizaje de una problemáticas presentadas y las soluciones de las mismas.”*

---

Con base en los comentarios asignados por los maestros participantes, es posible afirmar que, se contó con una acogida positiva frente al cambio de metodología; con argumentos similares, los maestros dieron a conocer su satisfacción por el uso del ABP como medio para fortalecer las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes. Así mismo, se mostraron en acuerdo frente al asertividad en la selección de temas y división del proyecto por fases. Se realizó énfasis constante en la importancia de la edad de los niños y su relación con el uso de acciones reales para fortalecer sus procesos escolares. Además, los profesores afirmaron que tanto la identificación del objetivo, como la difusión del proyecto son elementos claves y de constante trabajo. Es decir, el éxito del proyecto se define en la calidad del reto que se le presenta al estudiante y en la creatividad para su respectivo explicitación en público. Como lo argumenta Alpera (1934) citado por Torregó & Martínez (2018). “No es la meta, sino el camino” (p.3) Ambos, requieren de la constante motivación del maestro, especialmente en edades tan tempranas, donde se cuentan con momentos de atención cortos y donde la consolidación de las fases por proyectos es nueva para la población.

Los cuestionarios se enfocaron en el medio para llegar a la consolidación de la lengua y la apropiación de la misma en contextos reales. Ambos maestros coincidieron en la veracidad del uso del trabajo colaborativo, autónomo y de múltiples elementos evaluativos como factores clave para el desarrollo del proyecto. Desligar el aprendizaje de

momentos específicos de verificación permite al estudiante evaluar y reflexionar sobre su proceso; lo cual constantemente lleva a la autocorrección de aquellas fallas que causan o evitan avanzar. Por último, es posible afirmar que la concepción de 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 interno 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.

Durante el segundo encuentro, los maestros presentaron una visión global sobre la implementación total del proyecto. La estructuración del segundo cuestionario<sup>32</sup> contó con siete preguntas al igual que el primero y el objetivo constante era conocer la percepción de los docentes frente al cambio de metodología y su relación con el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. A continuación, se muestra en la tabla la tabulación de las respuestas otorgadas a las preguntas constituyentes por cada uno de los participantes.

**Tabla 17.** *Respuestas obtenidas durante el primer encuentro con el grupo focal.*

Pregunta	Categoría de análisis	Participante 1	Participante 2
¿Reconoce usted alguna diferencia entre el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua cuando se modifica el uso de estrategias tradicionales por el	Enseñanza aprendizaje	<i>“Claro, en el aprendizaje basado en proyectos el estudiante es el constructor de su propio conocimiento mientras que en la educación tradicional se percibe un estudiante pasivo que recibe</i>	<i>“Si ya que con los aprendizajes basados en proyectos los estudiantes aprenden a partir de la experiencia frente a una problemática existente en un contexto real.”</i>

<sup>32</sup> Anexo 9: Cuestionarios grupo focal

uso del Aprendizaje Basado en Proyectos?			<i>conceptos y contenidos del docente.”</i>
Desde su experiencia ¿Cuál es su opinión frente al proyecto implementado en su grupo de trabajo?	Proyecto de enseñanza aprendizaje	de	<p><i>“El proyecto permitió la intervención de las TIC, investigación creación de ideas y pensamiento. ”</i></p> <p><i>“Fue bastante satisfactorio y gratificante ya que las soluciones encontradas frente a la problemática presentada en el desafío del proyecto generó un cambio en los estudiantes. ”</i></p>
¿Considera usted que el manejo de pruebas estandarizadas puede ser reforzado a través de este tipo de implementación?	Proceso de enseñanza aprendizaje	de	<p><i>“Claro que sí, porque en las diferentes actividades se hace aplicable los conocimientos de manera creativa y no de forma memorizada.”</i></p> <p><i>“Si debido a que esto genera nuevas herramientas evaluativas que ayudan a despertar más el interés de los estudiantes sacándolos de su zona de confort. ”</i></p>
¿Cómo el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos modifica su proceso de planeación y proceso de enseñanza en el aula de clase?	Proceso de enseñanza aprendizaje	de	<p><i>“Las clases se vuelven interactivas, el docente es una guía del conocimiento y el estudiante es el líder de su propio conocimiento. ”</i></p> <p><i>“Cambia ya que da más aplicabilidad a conceptos y temáticas trabajadas en el aula. También se tienen en cuenta más las problemáticas reales de los estudiantes en un contexto real. ”</i></p>
¿Qué variantes evidenció entre el proceso de evaluación que solía manejar frente al propuesto en el proyecto?	Proceso de enseñanza aprendizaje	de	<p><i>“Los estudiantes fueron evaluados durante todo el proceso y no en un solo momento. ”</i></p> <p><i>“Se cambiaron las pruebas estandarizadas por pruebas aplicadas durante el proceso y desarrollo de las actividades del proyecto. ”</i></p>
¿Considera usted los hábitos de estudio o espacios de repaso ajenos al aula, un elemento importante para la apropiación del inglés como segunda lengua?	Proceso de enseñanza- aprendizaje	de	<p><i>“Claro, ya que en estos espacios les permite reforzar el vocabulario clave y estructuras gramaticales vistas en clase. ”</i></p> <p><i>“Si ya que es indispensable que los estudiantes creen hábitos que sean de su interés, para estar en permanente contacto con la segunda lengua en búsqueda de su apropiación. ”</i></p>

¿Cuáles serían las recomendaciones que usted como pedagogo presentaría al maestro investigador que lidera este proceso?	Proceso de enseñanza - aprendizaje	de <i>“Continuar implementado estrategias que permita el uso de ICT, y la interacción entre estudiantes, familia y comunidad.”</i>	<i>“Se pudo haber dado un mayor uso de herramientas TIC durante el desarrollo de algunas actividades del proyecto.”</i>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De este encuentro se pudo concluir que, los docentes se mostraron de acuerdo en la mayoría de sus afirmaciones. Se reconocieron acciones como la autonomía en los estudiantes, la estructuración del aprendizaje con base en sus situaciones y experiencias sociales, la importancia del trabajo autónomo y la creación de hábitos de estudio como elementos prioritarios y necesarios en la estructuración del proyecto y proceso de aprendizaje personal de los estudiantes. Así mismo, se evidenció concordancia en la importancia del uso de las TIC durante el proyecto, sin embargo, se enfatizó que el uso de estas pudo ser más constante e incluido en diversos momentos de la investigación. Además, se coincidió en la apropiación de las pruebas estandarizadas y su respectivo manejo, argumentando que el uso de nuevas estrategias de apropiación natural del idioma permitieron sacar de la zona de confort a los grupos educativos. Por último, se enfatizó en la interacción entre pares y la modificación de los procesos evaluativos; ambos aseguraron que el reconocimiento de estos dos factores fueron claves para el mejoramiento de por lo menos, la percepción de los estudiantes frente al idioma.

#### **4.6 Prueba Diagnóstica final**

##### Movers Sample test-Cambridge

Después de culminar todo el proceso de implementación del proyecto, y dando cumplimiento al objetivo específico número 4, se aplicó la prueba diagnóstica final de

Movers, con la cual se buscaba evidenciar si aun no haciendo énfasis en estructuras gramaticales, estrategias tradicionales y permitiendo a los estudiantes ser autónomos, se podrían fortalecer las habilidades comunicativas de recepción - producción del inglés y desarrollar en los niños las destrezas necesarias para afrontar un examen estandarizado.

Durante la implementación de la prueba, la mayoría de los niños evidenciaron tranquilidad y seguridad del proceso al que estaban siendo expuesto. Se mantuvo el 75% como porcentaje mínimo de dominio de la prueba y el proceso de aplicación del formato y evaluación de las habilidades se implementó de la misma manera que la prueba diagnóstica inicial. A continuación, se muestra el descriptivo de cada una de las habilidades y sus respectivos valores de dominio por número de estudiantes.

En primer lugar, se devela el análisis de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica final en la habilidad de *listening*, a través de este fue posible evidenciar promedios similares a los obtenidos en el registro de seguimiento académico de producción y recepción oral que se desarrolló durante todo el proyecto. Así mismo, se registraron dificultades en algunas de las categorías de la prueba, sin embargo, el avance en comparación con la prueba inicial es significativo. A continuación, en la figura se muestran los resultados obtenidos por porcentaje de dominio del examen.

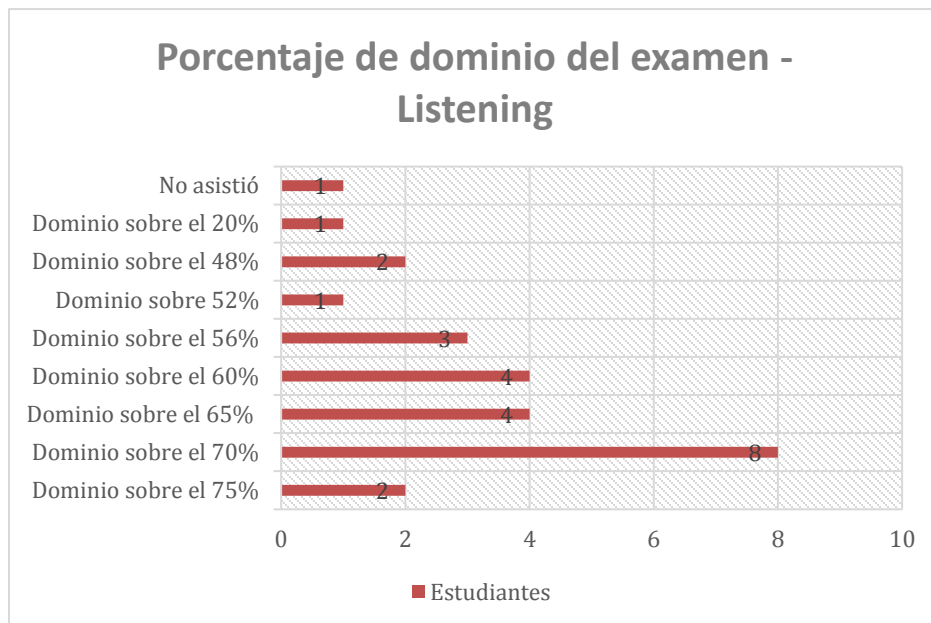


Figura 39. Porcentaje de dominio del examen – Listening

En la figura se evidencian los porcentajes de manejo de la habilidad de listening durante la implementación del Sample Test – Movers. En este, es posible evidenciar que tan solo 2 de los participantes lograron un nivel de apropiación de la prueba igual o superior al 75%, sin embargo, 16 estudiantes tuvieron un nivel de alcance entre el 60% y 70% del examen y 5 presentaron dominio entre el 48% y 56% sobre este. Así mismo, uno de los participantes presentó un dominio inferior al 20%, resultado similar al de la prueba diagnóstica inicial (*se evidenciaron problemas de conducta y procesos familiares complejos que causaban rebeldía y agresividad en el niño. Por ende, este no asumió su rol durante el proceso investigativo, ni interés por el mismo*) Por último, uno de los participantes no asistió el día de la aplicación de la prueba diagnóstica final; el cual, fue reportado en la constitución de la muestra y determinado como parte del índice de mortalidad.

Por otra parte, en la sección de producción oral (Speaking), se contó nuevamente con el apoyo de un profesor diferente al investigador; quien, asignó una valoración

numérica a la producción realizada por los niños durante la evaluación de speaking. No obstante, se utilizó el mismo Assessment Scale organizado por Cambridge e implementado en la prueba diagnóstica inicial.

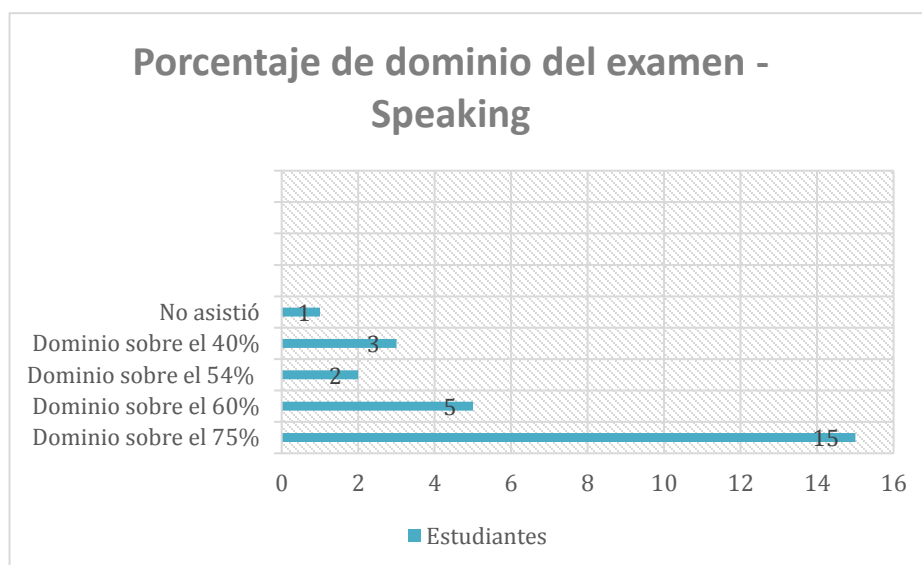


Figura 40. Porcentaje de dominio del examen – Speaking.

Los resultados develaron 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 más bajo fue el manejo de la prueba sobre un 40% y se presentó en solo 3 de los participantes. Además, las tres categorías de análisis utilizadas en la rúbrica y las cuales presentaron dificultad durante la prueba diagnóstica inicial, muestran un avance positivo con base en los resultados finales.

Dando respuesta a la pregunta problema de este estudio, es posible afirmar que las habilidades comunicativas de recepción y producción oral en inglés si presentaron un avance significativo cuando se hizo uso del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica. El proceso de apropiación de una lengua dispone de un tiempo amplio de inmersión en este y sostenibilidad en el mismo; sin embargo, en los dos meses de trabajo por proyectos se develó que, aunque los estudiantes no alcanzaron un nivel de

dominio del idioma suficiente para afrontar una prueba estandarizada sobre el 75% de asertividad, si se logró progreso sobre el estado inicial de dominio de la lengua.

En la habilidad de escucha (*listening*) es posible evidenciar que en la prueba diagnóstica inicial el dominio más alto fue sobre el 52% del examen (*por solo 3 de los participantes*) y que el 85% de la población mostró un dominio de la prueba inferior al 50% de esta, mientras que, en la prueba final, se demuestra que dos de los participantes lograron un dominio de la prueba igual o superior al 75% y que el 77% de los estudiantes, es decir 20 sobre 26 participantes evidenciaron un dominio entre el 50% y 70% del examen final.

No obstante, la habilidad de producción oral (*speaking*) en la prueba inicial obtuvo un dominio máximo del 60% (*este fue alcanzado por 10 de los participantes*) y el 62% de los estudiantes evidenciaron un dominio de producción oral inferior al 40% según los parámetros del examen, contrastando los resultados con el examen de producción oral final, es posible evidenciar que, el 58% de la población es decir, 15 de los 26 participantes superaron el objetivo del 75% de dominio, y que 7 de los estudiantes, estuvieron en un rango el 54% y 60 % de alcance.

Así, se concluye el análisis de los instrumentos implementados en este proceso investigativo y sus respectivos resultados. Reconociendo la necesidad de 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.



#### 4.7 Confiabilidad y validez

Los procedimientos efectuados en este estudio, constituían el cumplir con una serie de objetivos específicos que se ejecutaron en su totalidad. Cada uno de estos elementos, pretendían lograr la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de recepción y producción oral en inglés; lo cual, se realizó satisfactoriamente. Así mismo, los instrumentos subyacentes de las necesidades provistas durante el diseño y aplicación del proyecto fueron estructuradas con base en las categorías de análisis estipuladas como ejes centrales del proceso investigativo. A continuación se devela en la tabla los objetivos y las acciones realizadas para su respectivo cumplimiento. Esto, con la intención de concretar el proceso de confiabilidad y validez de este documento.

**Tabla 18**

*Acciones de cumplimiento de objetivos específicos*

<b>Objetivo</b>	<b>Acciones</b>
Diagnosticar el nivel de dominio de las habilidades de recepción y producción oral en inglés (Listening/ speaking) de los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga.	Prueba diagnóstica Starters. Prueba diagnóstica Movers. (Dominio igual o superior al 75%)
Diseñar la tipología y fases del proyecto que se utilizará como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (Listening/speaking) como segunda lengua	Estructuración de la guía instruccional con base en el método de proyectos de William Kilpatrick (1918) y la subdivisión del proyecto tipo III.

con base en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.	
Dirigir el diseño e implementación del proyecto estructurado por los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga– Santander.	Consolidación del proyecto “ The artists and their magic wands” y las cinco estrategias sociales referentes a la problemática de aceptación de las diferencias en la institución educativa.
Evaluar el nivel de dominio de las habilidades de recepción y producción oral del inglés (Listening/ speaking) en los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver después de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés como segunda lengua.	Prueba diagnóstica Movers. (Dominio igual o superior al 75%)

De cada una de las acciones que efectuaron el respectivo desarrollo del objetivo nacen una serie de factores que fueron develados y argumentados anteriormente en el documento; los cuales dieron sostenibilidad a este proceso. No obstante, es posible divisar cada uno de los formatos diseñados y aplicados en los anexos referidos al final del informe.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*La meta final de la verdadera educación es no sólo hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo; no sólo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo; no sólo individuos con conocimientos, sino con amor al conocimiento; no sólo seres puros, sino con amor a la pureza; no sólo personas justas, sino con hambre y sed de justicia.*

*John Ruskin*

Se devela en el presente capítulo las conclusiones subyacentes del proceso investigativo y las recomendaciones organizadas después del desarrollo e implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de recepción y producción oral en inglés. Estos planteamientos, se constituyen con base en los resultados, y la consolidación de la pregunta problema de esta investigación, la cual, buscaba indagar sobre la posible concepción de cambios significativos en el proceso de apropiación del inglés como segunda lengua, cuando se modifica el uso de estrategias tradicionales por el uso del ABPr.

#### **5.1 Conclusiones**

Las conclusiones que aquí se evidencian, se muestran divididas por categorías de análisis, puesto que se considera apropiado develar aquellos factores diferenciadores en cada uno de estos factores; más aún, existen elementos que se correlacionan, puesto que, los procesos se conectan entre sí.

### **5.1.1 Elementos emocionales**

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.

Los elementos emocionales fue uno de los factores investigativos con mayor énfasis y análisis durante el proceso investigativo, se buscó identificar y reconocer la importancia del sentir positivo y asertivo de los estudiantes durante la aprehensión de una segunda lengua como elemento clave para la adquisición natural de esta. Este estudio evidenció estadísticamente, como los sentires tanto positivos como negativos conllevan al mejoramiento en la apropiación de la lengua o al estancamiento o retroceso en el interés por la misma. Durante este proceso, el 70% de la población, es decir, 18 de los 26 participantes, evidenciaron una concepción numérica evaluativa de avance por parte del investigador igual o superior al 75% en sus procesos actitudinales, y fueron estos, quienes lograron un alcance superior al 75% del examen de producción oral, e igual o superior al 60% en la prueba de recepción oral.

No obstante, aquellos estudiantes quienes mantuvieron una actitud apática o rebelde frente al proceso, concibieron estancamiento en sus resultados y en algunos casos retroceso en el mismo. Así mismo, los aprendices que vivenciaron espacios de miedo o frustración también presentaron dificultades durante los espacios iniciales de socialización e interacción entre pares; más aún, el apoyo constante del equipo y la concepción del error como una oportunidad de mejora permitió el avance constante y cíclico de la mayoría de los niños.

Por último, el rol de la maestra en el proceso de acompañamiento fue decisivo como elemento motivacional y orientador. Aunque, esta no se mostró responsable del direccionamiento del proceso, los estudiantes la divisaban como la persona encargada de supervisar y contribuir a sus inquietudes. Aquí es relevante enfatizar en la importancia de la sana educación y la consolidación de ambientes de amor y respeto; puesto que, ningún participante develó inconvenientes con la maestra o algún tipo de sentimiento negativo hacia ella; esto se da, a través de la construcción de relaciones constructivas donde se muestra importancia sobre el proceder de los aprendices.

### **5.1.2 Habilidades comunicativas**

En primera instancia, es posible afirmar que estadísticamente las habilidades de producción y recepción oral mostraron mayor apropiación por parte de los estudiantes después de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos. No obstante, aunque el tiempo de aplicación de un total de 2 meses, permitió un progreso significativo, se considera apropiado establecer tiempos de implementación un poco más extensos; para así, ofrecer la posibilidad de generar mayor acercamiento a factores culturales, exposición al idioma e interpretación de las pruebas estandarizadas.

Además, con base en los resultados de la prueba diagnóstica final, 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 72% de la población estudiada; es decir, 15 estudiantes más que en la prueba inicial y un avance del 23% de manejo sobre el ponderado inicial del 52% del examen con un total de tres participantes.

De igual modo, el proceso de investigación evidenció gran relevancia en la apropiación de espacios que permitan reforzar las estructuras gramaticales y vocabulario que se trabaja en los espacios de consulta y desarrollo investigativos. Puesto que, aunque se cuente con el acompañamiento constante del maestro; existen acciones o elementos propios de la lengua que no se consolidan en su totalidad. Asimismo, es relevante tener en cuenta, que los procesos de refuerzo no son clases magistrales de las estructuras propias de la lengua; sino por el contrario, espacios de aprehensión libre a través de la práctica de acciones previamente asignadas en las fases del proyecto.

Por último, el condicionamiento del acto comunicativo en inglés como acción obligatoria, conlleva a situaciones de negación, frustración y miedo en las primeras etapas del proyecto; sin embargo, con el paso del tiempo se muestra aceptación e intentos de producción por parte de los aprendices. Por ende, se concluye que es prioritario condicionar a los niños en el uso del idioma y no dar oportunidad a la omisión del uso de este; puesto que, las acciones permisivas restan importancia a la aprehensión y la creación de espacios donde se implemente el segundo idioma como código lingüístico.

### **5.1.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje**

En la categoría de proceso de enseñanza aprendizaje fue posible concluir que, en primer lugar, es necesario que los estudiantes se reconozcan como responsables del proceso investigativo y desarrollo de cada una de las actividades que subyacen del mismo, puesto que, esto fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad en los participantes. Así mismo, para la realización de trabajo colaborativo es prioritario la asignación de roles, en su preferencia, con base en los comportamientos de liderazgo, creatividad, conexión social y resolución de conflictos. No obstante, es preciso reconocer que las situaciones problemas deben ser intervenida primero por el grupo de trabajo antes que el maestro que acompañe el proceso.

Además, la concepción de trabajo autónomo y colaborativo, promovió la edificación del conocimiento como un constructo social; proceso que se hace evidente tanto en los avances de producción oral como en la habilidad y disposición por escuchar al otro. La calidad de aprehensión del trabajo autónomo; está solidificada con la consolidación de hábitos de estudio; la mayoría de la población seleccionada carecía de estos; razón por la cual, un alto número de los estudiantes presentaron dificultad en este elemento formativo y de procesamiento cognitivo; el cual, develó dificultad durante las primeras 3 semanas de desarrollo del proyecto y en algunos casos se mantuvo hasta el cierre del proyecto, tal y como se develó en la argumentación de los hábitos de estudio.

Así mismo, durante la asignación de roles y organización de las comunidades de aprendizaje, no se evidenciaron dificultades, sin embargo, algunos equipos manifestaron complejidad en la toma de decisiones y asimilación de acuerdos. Por ende, el proceso de adaptación al método por proyectos conlleva alcances formativos de convivencia en

sociedad; para lo cual, el maestro debe desarrollar estrategias sociales que contribuyan a la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de opiniones entre pares.

También, es posible concluir que a pesar de las problemáticas comunicativas que se evidenciaron durante el trabajo en equipo, en la consolidación del proyecto y cada una de las estrategias sociales, fue posible, reconocer en el trabajo realizado el compromiso y responsabilidad de la mayoría de los participantes; así mismo, la constante práctica y uso del idioma con errores e incluso con ayudas en español afianzaron en los niños la capacidad de producción oral y fomentó la evasión de sentires como la vergüenza o temor al error. Es relevante mencionar, que los errores de pronunciación deben ser corregidos durante las sesiones académicas; no directamente con el estudiante, pero si, haciendo énfasis en el correcto uso y pronunciación de los elementos comunicativos que se estén utilizando; para así, evitar fosilización de vocabulario falso en los participantes del acto educativo.

Por otra parte, el sistema de evaluación aplicado, en este caso formativa, favoreció la realización de realimentación en los estudiantes. A través del seguimiento académico, se logró analizar concepciones propias del idioma, lenguaje corporal y elementos actitudinales; los cuales, conformaron parte elemental entre las categorías de análisis de información y facilitó la socialización de factores tanto positivos como acciones que necesitaban mejorar cada uno de los participantes.

Por último, los espacios de reflexión a través de la autoevaluación y de valoración a terceros (coevaluación) presentaron complejidad para los estudiantes; puesto que, los participantes no reconocían objetividad sino preferencia en sus juicios valorativos. No obstante, a través de la realización de trabajo colaborativo y autónomo, estos evidenciaron la necesidad de dar a conocer las situaciones y comportamientos entre pares, para así, poder dar solución a las problemáticas grupales y consolidación del trabajo que debían desarrollar.



## 5.2 Recomendaciones

Las recomendaciones aquí develadas constituyen algunas condiciones que presentaron relevancia durante el proceso investigativo, y las cuales, no fueron analizadas pues no fueron estipulados como parte de este estudio. Más aún, puede ser efectuados en futuros estudios referidos a la apropiación de un segundo idioma a través del uso del ABPr.

En primera instancia, los tiempos de desarrollo e implementación deben prever situaciones escolares que afectan los procesos de creación o aplicación. Puesto que, la carencia de tiempo puede conllevar a sobrecargar o estresar a los participantes investigadores y generar en ellos sentimientos negativos que pueden bloquear su proceso de apropiación de la lengua.

Igualmente, si la población expuesta al cambio de metodología se encuentra en los primeros años de escolaridad, se recomienda generar estrategias de normalización, especialmente de participación, puesto que, cuando se inicia el proceso investigativo, los individuos aún no reconocen sus responsabilidades en el proceso y es posible que se presentan confrontaciones o problemáticas por sentidos de preferencia entre compañeros.

Es imprescindible que la producción total de las acciones investigativas se haga a través del uso del inglés como segunda lengua. Por ende, se recomienda condicionar constantemente al uso del idioma y evitar actos comunicativos en la lengua materna. Aceptar estructuraciones falsas, vocabulario inexistente, o carencia de coherencia o cohesión en los procesos de habla se puede convertir en una constante en el aula, por ende, es relevante corregir cuanto, como sea posible y reafirmar las concepciones correctas en los espacios de refuerzo gramatical y de vocabulario.

Por otra parte, es viable socializar los procesos de autoevaluación o coevaluación y su intención principal con los estudiantes antes de cualquier aplicación. Contextualizar sobre

el avance el proceso que se lleva y reconocer cómo el comportamiento propio y de terceros puede afectar el avance del proyecto, y cómo a través de las rúbricas es posible ayudar al reconocimiento de fortalezas y falencia que se presenta en los grupos de trabajo para su respectivo mejoramiento.

Además, es posible realizar la intervención y análisis del desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas del inglés, puesto que, los procesos que se ejecutan durante la investigación componen elementos que aportan tanto a las producción oral, como escrita y tanto a la recepción oral, como lectora. Ya que, los procesos de investigación requieren de constantes momentos de lectura y de producción escrita, por ende, si se hace uso de estas, es posible analizar el nivel de avance y las concepciones que generan mayor impacto y aporte para el desarrollo de las mismas.

Por último, se recomienda hacer uso constante de las TIC como medio para la recolección y tabulación de información, registro de actos o estrategias, elemento de consulta entre otras. Puesto que, esto fomenta la conexión de los estudiantes con el proceso y ayuda a la constante motivación que se debe influir en los participantes.

De este modo, se cierra el capítulo V junto con las conclusiones investigativas referentes del proceso de estudio y análisis comportamental y académico de la muestra seleccionada; así mismo, la estructuración de las recomendaciones constituidas como elementos de posible apropiación para futuras investigaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2004). Chomsky la Gramática Generativa. Revista Digital Investigación y educación.
- Allen, D.E. (1996). Problems: A key Factor in PBL. Recuperado de <http://www.udel.edu/pbl/cte/spr96-phys.html>
- Araújo, J. y Chadwick, C. (1988). Tecnología educacional. Teorías de la instrucción. Barcelona. Paidós.
- Arenas, J. (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 96-110.
- Argudín, M. (2007). Evaluación/instrumentos centrados en el alumno. Portafolio. Recuperado el diciembre de 2011, de <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>
- Ausubel, D. (sf). Psicología Educativa y la Labor Docente. Obtenido de [http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid\\_745/contenidos\\_arc/39247\\_david\\_ausubel.pdf](http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39247_david_ausubel.pdf)
- Bandura, A. (1986). The social foundations of thought and action. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Baquero, D., & Cárdenas, S. (2019). Comunicación no verbal en la gestión organizacional, ¿cómo optimizar el tiempo en las relaciones empresariales?. (p. 160-167). Recuperado en 05 de noviembre de 2019, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S199086442019000300160&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442019000300160&lng=es&tlng=es).
- Barón, L., & Muller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. 417-442.

Benavides, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Rescatado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003474502005000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003474502005000100008&lng=en&tlng=es).

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/por-que-es-importante-saber-inglc3a9s.pdf%0Ahttp://cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/Por-que-es-importante-saber-inglés.pdf>

Binet, A. (1983). *Infancia y aprendizaje*. En A. Binet. Paris: Flammarion

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)

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (p. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)

Bloom, B., & David, R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: Cognitive domain*. New York, Longmans.

Bonilla, E., Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. La Investigación en las ciencias sociales. Ediciones Uniandes. Edit. Norma. Buenos Aires.

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)

Bravo, H. (2008). Estrategias pedagógicas. Córdoba: Universidad del Sinú.

Brown, H. (2000). Principles of language learning and teaching. Pearson Education  
- Fifth edition.

Camilloni, Litwin, et. Al (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bueno Aires, Paidós. 68.

Cañete, A. (2014). Assessment of Young language learners: using rubrics to bridge the gap between praxis a curriculum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language and Literature*, 7 (I), 52-77.

Cattell, R. (1987). *Advances in psychology*, No. 35. Intelligence: Its structure, growth and action. Oxford, England: North-Holland.

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>

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill Interamericana.

Dickinson, K., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.

Duarte, E. (2003). "Por uma epistemologia da comunicação", in Lopes, M. I. V. (org.), Epistemologia da comunicação, São Paulo, Loyola, 41-54.

Dubreucq, F., & Choprix, M. (s.f). Oviedo Decroly. Madrid - España: Revista de Pedagogía.

EGGEN, P. y DONALD P. (1999) Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.

Eurobarómetro, EU. (2012). Eurobarómetro. Obtenido de <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/es/be-heard/eurobarometer>

Felder, R y Brent R, (2007) Cooperative Learning. En American Chemical Society.

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

García, M. & Andreu, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 33-54.

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)

González, J. (2013). Célestin Freinet, La Escritura en Libertad y el Periódico Escolar: Un Modelo de Innovación Educativa en la Primera Mitad del Siglo 20. *Revista História da Educação*, 11-26.

Guerrero, M. (2011). The use of Skype as a synchronous communication tool between foreign language college students and native speakers: a case study. *How Journal*, 33-47.

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 Médica*, 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)

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (p. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida.

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*.

Jones, B., Rasmussen, C., & Moffitt, M. (1997). Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington DC: American Psychological Association.

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>

Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman.

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>

Kilpatrick, W. (1925). *Foundations of method. Informal talks on teaching*. [Version Adobe Digital Edition] Recuperado de

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015057278676&view=1up&seq=13>

Krichesky, G. & Murillo, J (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora Para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 66-83.

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).



Martín, J. (2007). Análisis histórico y conceptual de las Relaciones entre la inteligencia y la Razón. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/2666>

MCERL. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández.

MEN (2005). Bilingüismo. Altablero, 37. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>

MEN (2008). Usar la evaluación en el aula para mejorar. Altablero, 44. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162385.html>

MEN (2010). Evaluar y promover el mejoramiento. Altablero, 38. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107321.html>

MEN (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Colombia Aprende. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>

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

Montessori, M. (2003). El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.

Muñoz, L. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), 807-821.

Murillo, G. (2012). El Portafolio como Instrumento Clave para la Evaluación en Educación Superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-23.

Narváez, E. (2006). UNA MIRADA A LA ESCUELA NUEVA. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, 629-636.

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)

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Universidad de Puerto Rico. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), p. 93-110.

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>

Pulgar, J. (2005). *Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid: Narcea.

Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.

Reigeluth, C. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Volume II (p. 5-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Research, S. (2018). Ranking Col-sapiens 2018. observatorio internacional IREG.

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 Almería, 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

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.

Siritaratn, N. (2007). A development of the English oral communication course using the project-based learning approach to enhance English oral communication ability of Kasetsart University students. Chulalongkorn University.

<https://cuir.car.chula.ac.th/handle/123456789/53577>

Solano, B. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. *Escenarios*. 12(1), 34-49.

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 Eléctrica 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, No. 3, 2001, Págs. 221-232, (3), 221–232. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183088>

UDEA (2018). Del "Programa Nacional de Bilingüismo" hasta "Colombia Bilingüe". Recuperado de [http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/grupos-investigacion/ciencias-sociales/giae/normas-reformas/contenido/asmenulateral/politicas-bilinguismo-colombia/!ut/p/z1/1ZVdc5pAFIb\\_il5wiXv4UuwdKhoNH2o1UW46Cyy4HdglgJr213c1nUy1JqaT8aLc7Af](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/grupos-investigacion/ciencias-sociales/giae/normas-reformas/contenido/asmenulateral/politicas-bilinguismo-colombia/!ut/p/z1/1ZVdc5pAFIb_il5wiXv4UuwdKhoNH2o1UW46Cyy4HdglgJr213c1nUy1JqaT8aLc7Af)

Urbina, S. (1999). Informática y teorías del aprendizaje. *Revista de Médicos y Educación*, 87.

Uribe, J. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Universidad de Antioquia - Facultad de Educación*, 12(2), 97–103. Retrieved from <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/14441/12676>

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>

Vallejo, A., García, B. & Pérez, M. (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. Revista de educación “NUEVA ÉPOCA”. No. 9. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_24/nr\\_278/a\\_3599/3599.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_278/a_3599/3599.htm)

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

Villarroel, K., y Loza, J. (2012) Hábitos de estudio y tiempo de permanencia en estudiantes de semestres inicial, intermedio y final de la Universidad Adventista de Bolivia, gestión. Revista de Investigación Científica, vol.2, n.1, pp. 25-49. ISSN 2313-0229.

Wilson (1995) ‘‘Cómo valorar la calidad de la enseñanza’’. Madrid, Paidós.

# **ANEXOS**

## Anexo 1: Consentimiento informado colegio



R-SPC/19-009

Bucaramanga, marzo 13 de 2019

Licenciada  
**NELLY JOHANA ÁLVAREZ IDARRAGA**  
L. C.

Cordial saludo

Atendiendo su petición para autorizar la realización del trabajo ***"Aprendizaje Basado en proyectos (A.B.P) una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en Inglés" (Listening and Speaking)*** con los estudiantes del Grado Segundo de la sede Infantiles, me permito informarle que su solicitud es aceptada y que cuenta con la autorización para desarrollar su proyecto de investigación, de acuerdo al planteamiento que menciona en su carta.

Para la aplicación de las pruebas diagnósticas y demás instrumentos que amerite la investigación, deberá acordar con la Subdirección de Básica Primaria el procedimiento y el cronograma a seguir. Así mismo, para garantizar la protección de los menores, es necesario un manejo confidencial de la información que se genere durante todo el trabajo.

Cordialmente,

P. RODOLFO E. ABELLO ROSAS, SJ.  
Rector



**Jesuitas**  
Columbiana

Sección bachillerato: Carrera 28 N° 47 - 06 Bucaramanga PBX (7) 697 2727 - Ext 1100  
Sección infantil: Calle 63 N° 32 - 76 Bucaramanga PBX (7) 697 2727 - Fax 1470



## Anexo 2: Consentimiento informado padres de familia



COLEGIO SAN PEDRO CLAVER - SECCIÓN INFANTIL

**PARA** : PADRES DE FAMILIA 2D  
**DE** : SUBDIRECCIÓN BÁSICA PRIMARIA  
**ASUNTO** : CONSENTIMIENTO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN  
**FECHA** : MARZO 22 DE 2019

Apreciados padres de familia reciban un cordial saludo.

La docente del área de inglés, Nelly Johana Álvarez Idárraga, se encuentra cursando una maestría en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, para la cual requiere hacer una investigación con una población de estudiantes. El colegio le ha dado el aval para que desarrolle su trabajo, por lo que ahora es necesario que ustedes padres de familia, den el consentimiento para que su hijo(a) participe de ella.

La meta de este estudio es identificar si existe alguna diferencia significativa en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (listening/speaking) como segunda lengua en los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga-Santander cuando se modifica el uso de métodos tradicionales por el uso del aprendizaje Basado en Proyectos.

Los niños participarían en diferentes **actividades de clase durante el II periodo**: una encuesta, conversaciones que serán registradas en diarios de campo y algunas evidencias fotográficas, de modo que la docente pueda analizar y escribir lo sucedido durante cada sesión.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas en la encuesta serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

*Continúa en la parte de atrás*



✂----- Desprendible -----

### CONSENTIMIENTO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Para ser devuelto a la docente de inglés Nelly Johana Álvarez, el martes 26 de marzo/19

Autorizo que mi hijo(a) \_\_\_\_\_ del curso 2D, participe en la investigación conducida por la docente de inglés Nelly Johana Álvarez Idárraga, de acuerdo con los parámetros mencionados en la presente circular.

FIRMA PADRE: \_\_\_\_\_ FIRMA MADRE: \_\_\_\_\_

Si tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden dirigirse en cualquier momento al correo: [nelly.alvarez@sanpedro.edu.co](mailto:nelly.alvarez@sanpedro.edu.co) para que la docente les brinde la aclaración pertinente.

Por último, si ustedes autorizan la participación de su hijo(a) en el desarrollo de esta investigación, por favor diligenciar el desprendible adjunto.

De antemano agradecemos su apoyo y quedamos atentos a una positiva respuesta.

Cordialmente,

**PAOLA MAYERLY PIMIENTA R.**  
Subdirectora Básica Primaria

**NELLY JOHANA ÁLVAREZ I.**  
Docente Área de inglés – Grado 2°

## Anexo 3: Encuesta – elementos emocionales

PREGUNTAS

RESPUESTAS

26

Sección 1 de 4



# Aprendizaje Basado en Proyectos(A.B.Pr) una Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas en Inglés. (Listening/Speaking)

Queridos niños, me gustaría saber un poco más de ustedes. Por este motivo, a continuación, encontrarán unas preguntas sobre sus gustos, temores y hábitos de estudio del idioma inglés. Sus respuestas son de gran importancia para mi proyecto de investigación denominado "Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) una Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas en Inglés (Listening & Speaking)". Por esto, solicito su colaboración para contestar de la manera más rápida posible, el siguiente cuestionario. La duración aproximada para responderlo es de 20 minutos.

Los datos que se proporcionen serán anónimos y la información que se adquiera de este estudio, será tratada de manera confidencial, ya que esta será utilizada únicamente para fines investigativos.

Les agradezco de antemano su apoyo a este proyecto.

Johana Álvarez

Sección 2 de 4



## DATOS GENERALES

Responde las siguientes preguntas de información personal.

GRADO \*

Texto de respuesta corta

EDAD \*

6

7

8

Otra...

---

GENERO \*

Masculino



Femenino



¿Te gusta (disfrutas) aprender inglés? \*

Si

No

---

...

¿Tomas cursos de inglés fuera del colegio? \*

Si

No

¿Cuántas horas de trabajo autónomo dedicas a inglés cada semana? \*

Ninguna

De una a tres horas

De cuatro a seis horas

Mas de siete

Otra...

Cuando estudias en casa ¿hay algún adulto (Mamá, papá, hermano (a), abuelo (a), niñera, tutor de tareas) que acompañe tu trabajo? \*

Sí, normalmente estoy con mi mamá o papá.



Sí, tengo tutor de tareas.



Sí, algún miembro de la familia.



No, yo estudio solo.



La profesora de inglés te hace sentir: (puedes marcar las opciones con las que más te identifiques) \*

Seguro



---

Entendido



Prevenido



Confiado



---

Admirado



Molesto



Respetado



Asustado



Optimista



Triste



Nervioso



¿Alguna vez has utilizado el idioma inglés para comunicarte con alguien de otro país? \*

Sí

No

Según tu opinión y experiencias ¿Qué es lo más complicado de aprender inglés? \*

Vocabulario



Gramatica



Hablar



Entender a otros



Pronunciación



¿Qué habilidad comunicativa te gusta y se te facilita más? \*

Lectura



Escucha



Escritura



Habla



Sección 3 de 4



## MIS TEMORES

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones relacionadas con elementos de la clase de inglés. Por favor, lee con atención cada una de ellas e indica si estás de acuerdo o no.

Cuando te comunicas en inglés, te sientes inseguro (a). \*



De acuerdo

Desacuerdo

⋮

Temes equivocarte durante la clase de inglés. \*



De acuerdo

Desacuerdo

⋮

Quando la profesora te pide participar en la clase, te sientes nervioso(a) y tiembles. \*



De acuerdo

Desacuerdo



⋮

Frecuentemente no entiendes lo que la maestra dice, y tiendes a asustarte.\*



De acuerdo

Desacuerdo

Cuando estas en la clase de inglés te distraes con facilidad.\*



De acuerdo

Desacuerdo

Piensas que tus compañeros son mejores en inglés que tu y prefieres no participar. \*



De acuerdo

Desacuerdo

En los exámenes de inglés normalmente estas tranquilo(a). \*



De acuerdo

Desacuerdo

Entras en pánico cuando tienes que hablar sin haberte preparado para la clase de inglés. \*



De acuerdo

Desacuerdo

\*\*\*

Te preocupan las consecuencias de reprobado la materia de inglés \*



De acuerdo

Desacuerdo

Algunas veces tus compañeros te hacen bullying cuando intentas comunicarte en inglés. \*



- De acuerdo
- Desacuerdo

Te frustras con facilidad cuando no respondes de manera correcta. \*



- De acuerdo
- Desacuerdo

⋮

Tu maestra te hace saber en qué te equivocas y cómo mejorar. \*



De acuerdo

Desacuerdo

Sección 4 de 4

× ⋮

## MIS INTERESES

A continuación, encontrarás la última parte de esta encuesta. (puedes marcar máximo dos opciones, con las que te sientas más identificado).

En el siguiente listado de actividades marca las dos que más te agradan: \*

Arte – música-danza - dibujar



Tomar fotos



Hablar en publico



Trabajar con medio tecnológicos.



Escribir



---

Piensa en tus habilidades y fortalezas, ahora lee atentamente los siguientes roles de trabajo y sus características ¿Con cuál te sientes más identificado? (puedes marcar máximo dos). \*

El líder: Me gusta orientar a mi equipo en las tareas propuestas.



El creativo: Me gusta expresar mis ideas, soy propositivo y original.



- El evaluador: Me gusta llevar registro de lo que se ha hecho, me gusta analizar y proponer de manera creativa.



- El organizador: Soy el miembro más extrovertido del grupo, el más sociable y estoy atento a lo que necesite mi equi...



- El mediador: Soy la persona que mantiene el grupo unido, apoyo a los demás, los escucho y motivo a todos los mie...



## Anexo 4. Prueba diagnóstica inicial – Starters (listening and speaking)

Download the audio files for the sample paper here:  
[cambridgeenglish.org/starters-audio-sample-v1](http://cambridgeenglish.org/starters-audio-sample-v1)



Cambridge Assessment  
English

Centre Number		Candidate Number	
---------------	--	------------------	--

# Pre A1 Starters

## Listening

There are 20 questions.

You have 20 minutes.

You will need a pen or pencil.

My name is: .....



# Part 1

- 5 questions -

Listen and draw lines. There is one example.

Sue

Ann

Lucy

Nick



Pat

Jill

Dan

## Part 2

- 5 questions -

Read the question. Listen and write a name or a number.

There are two examples.



### Examples

What is the new girl's name?

..... Kim .....

How old is the new girl?

..... 8 .....

**Questions**

- 1 What is Kim's family name? .....
- 2 Where does Kim live? in .....Street
- 3 What number is Kim's house? .....
- 4 What is the name of Kim's horse? .....
- 5 How old is Kim's horse? .....

## Part 3

- 5 questions -

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

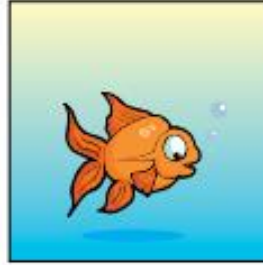
What animal has Alex got in his bedroom?



A



B



C

1 Which picture are May and Sam looking at?



A



B



C

2 What are Mrs Good's class doing this afternoon?



A



B



C

3 What is Mum's favourite fruit?



A



B



C

4 Which dog is Anna's?



A



B



C

5 What is Lucy wearing?



A



B



C



**Part 4**  
- 5 questions -

Listen and colour. There is one example.



## Pre A1 Starters Speaking

### Summary of procedures

The usher introduces the child to the examiner.

1. After asking the child 'What's your name?', the examiner familiarises the child with the picture first and then asks the child to point out certain items on the scene picture, e.g. 'Where's the door?' The examiner then asks the child to put two object cards in various locations on the scene picture, e.g. 'Put the robot on the red chair.'
2. The examiner asks questions about two of the people or things in the scene picture, e.g. 'What's this?' (Answer: banana) 'What colour is it?' (Answer: yellow). The examiner also asks the child to describe an object from the scene, e.g. 'Tell me about this box.'
3. The examiner asks questions about four object cards, e.g. 'What's this?' (Answer: (orange) juice) and 'What do you drink for lunch?'
4. The examiner asks questions about the child, e.g. 'Which sport do you like?'







## SPEAKING RUBRIC

The Cambridge English: Key Assessment Scales are divided into six bands from 0 to 5, with 0 being the lowest and 5 the highest. Descriptors for each criterion are provided for bands 1, 3 and 5 and indicate what a candidate is expected to demonstrate at each band. Cambridge English Key is at Level A2 of the Common European Framework of Reference (CEFR), and the descriptors for band 3 and above generally indicate performance of at least A2 level.

Name: \_\_\_\_\_

<b>A2</b>	<b>Grammar and vocabulary</b>	<b>Pronunciation</b>	<b>Interactive communication</b>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shows a good degree of control of simple grammatical forms.</li> <li>• Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Is mostly intelligible and has some control of phonological features at both utterance and word levels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintain simple exchanges.</li> <li>• Requires very little prompting and support.</li> </ul>
<b>4</b>	<b>Performance shares features of bands 3 and 5</b>		
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shows enough control of simple grammatical forms.</li> <li>• Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintain simple exchanges, despite some difficulty.</li> <li>• Requires prompting and support.</li> </ul>
<b>2</b>	<b>Performance shares features of bands 1 and 3</b>		
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shows only limited control of a few grammatical forms.</li> <li>• Uses a vocabulary of isolated words and phrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Has considerable difficulty maintaining simple exchanges.</li> <li>• Requires additional prompting and support.</li> </ul>
<b>0</b>	<b>Performance below band 1</b>		

Teacher's comments

---



---



---

Taken from: <file:///C:/Users/BIBLIOTECA9/Downloads/rubricas%20speaking.pdf>

## Anexo 5. Prueba diagnóstica inicial – Movers (listening and speaking)

Download the audio files for the sample paper here:  
[cambridgeenglish.org/movers-audio-sample-v1](http://cambridgeenglish.org/movers-audio-sample-v1)

A1 Movers Listening



Centre Number		Candidate Number	
---------------	--	------------------	--

# A1 Movers

## Listening

There are 25 questions.

You have 25 minutes.

You will need a pen or pencil.

My name is: .....

Copyright © UCLES 2018

A1 Movers 27



**Part 2**  
- 5 questions -

Listen and write. There is one example.



**Going to the zoo**

- Going to zoo today by: ..... train
- 1 Name of zoo: Jungle .....
- 2 Number of different kinds of animals: .....
- 3 Can give food to: .....
- 4 Animal food in store next to: .....
- 5 Food on train: ..... and lemonade



### Part 3

– 5 questions –

Mrs Castle is telling Sally about the people in her family and about their different hobbies. Which is each person's favourite hobby?

Listen and write a letter in each box. There is one example.



her parents



her uncle



her son



her cousin



her brother



her daughter



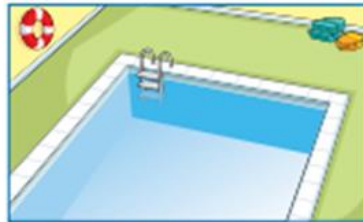
A



B



C



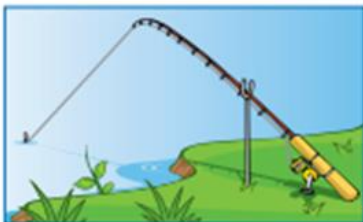
D



E



F



G



H

## Part 4

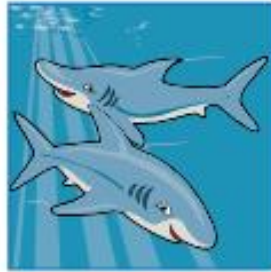
– 5 questions –

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

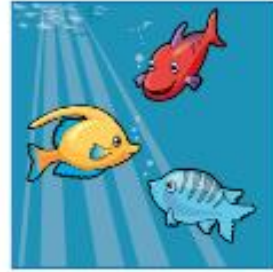
What is the DVD about?



**A**



**B**



**C**

1 Who is Vicky's piano teacher?



**A**



**B**



**C**

2 What clothes does Nick want to wear at school today?



**A**



**B**



**C**



3 Where did Peter find the shell?



A



B



C

4 What is Daisy doing now?



A



B



C

5 What sport did Anna get a cup for?



A



B



C

## Part 5

- 5 questions -

Listen and colour and write. There is one example.



## A1 Movers Speaking

### Summary of procedures

The usher introduces the child to the examiner. The examiner asks the child 'What's your name?' and 'How old are you?'

1. The examiner asks the child to describe several differences between the two Find the Differences pictures, e.g. 'Here it's a cloudy day, but here it's a sunny day.'
2. The examiner tells the child the name of the story and describes the first picture, e.g. 'These pictures show a story. It's called, "Fred loves food". Look at the pictures first. (Pause) Fred's at home with his family. They're in the kitchen and Mum's giving him his dinner.' The examiner then asks the child to continue the story. The title of the story and the name of the main character(s) are shown with the pictures in the candidate booklet.
3. The examiner demonstrates how to do this task with the first set of four odd-one-out pictures and then asks the child to choose one picture in the other three sets and say which is different and why. For example, 'You don't eat a book. You read it.'
4. The examiner asks questions about a topic, e.g. 'Let's now talk about parties. What do you eat at parties?'



A1 MOVERS SPEAKING. Find the Differences



**Fred loves food**



Fred



2



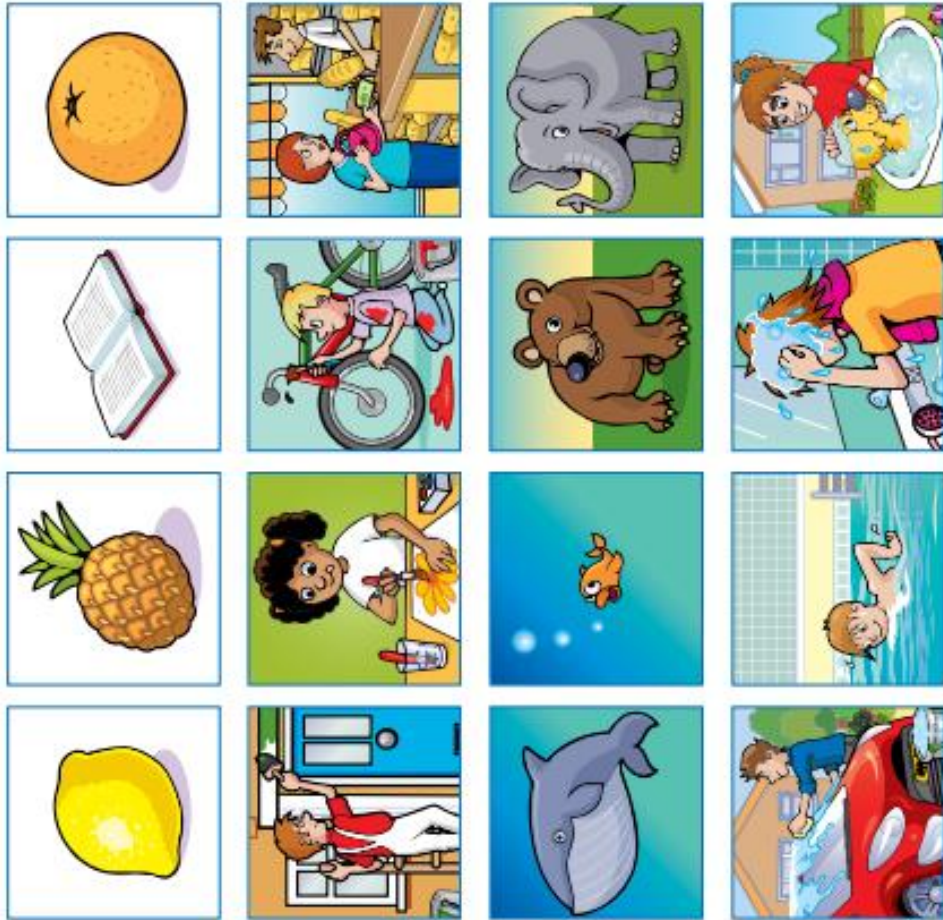
3



4

A1 MOVERS SPEAKING, Picture Story

TEST ONE



A1 MOVERS SPEAKING. Odd-one-out

## SPEAKING RUBRIC

The Cambridge English: Key Assessment Scales are divided into six bands from 0 to 5, with 0 being the lowest and 5 the highest. Descriptors for each criterion are provided for bands 1, 3 and 5 and indicate what a candidate is expected to demonstrate at each band. Cambridge English Key is at Level A2 of the Common European Framework of Reference (CEFR), and the descriptors for band 3 and above generally indicate performance of at least A2 level.

Name: \_\_\_\_\_

<b>A2</b>	<b>Grammar and vocabulary</b>	<b>Pronunciation</b>	<b>Interactive communication</b>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is mostly intelligible and has some control of phonological features at both utterance and word levels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintain simple exchanges.</li> <li>Requires very little prompting and support.</li> </ul>
<b>4</b>	<b>Performance shares features of bands 3 and 5</b>		
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows enough control of simple grammatical forms.</li> <li>Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintain simple exchanges, despite some difficulty.</li> <li>Requires prompting and support.</li> </ul>
<b>2</b>	<b>Performance shares features of bands 1 and 3</b>		
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows only limited control of a few grammatical forms.</li> <li>Uses a vocabulary of isolated words and phrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Has considerable difficulty maintaining simple exchanges.</li> <li>Requires additional prompting and support.</li> </ul>
<b>0</b>	<b>Performance below band 1</b>		

Teacher's comments

---



---



---

## Anexo 6. Prueba diagnóstica final - Movers

[www.cambridgeenglish.org/movers-audio-sample-v1-from-2018](http://www.cambridgeenglish.org/movers-audio-sample-v1-from-2018)

Movers List

Centre Number		Candidate Number	
---------------	--	------------------	--

Cambridge Young Learners English

# Movers Listening



**CAMBRIDGE ENGLISH**  
Language Assessment  
Part of the University of Cambridge

There are 25 questions.

You will need coloured pens or pencils.

My name is: .....



# Part 1

- 5 questions -

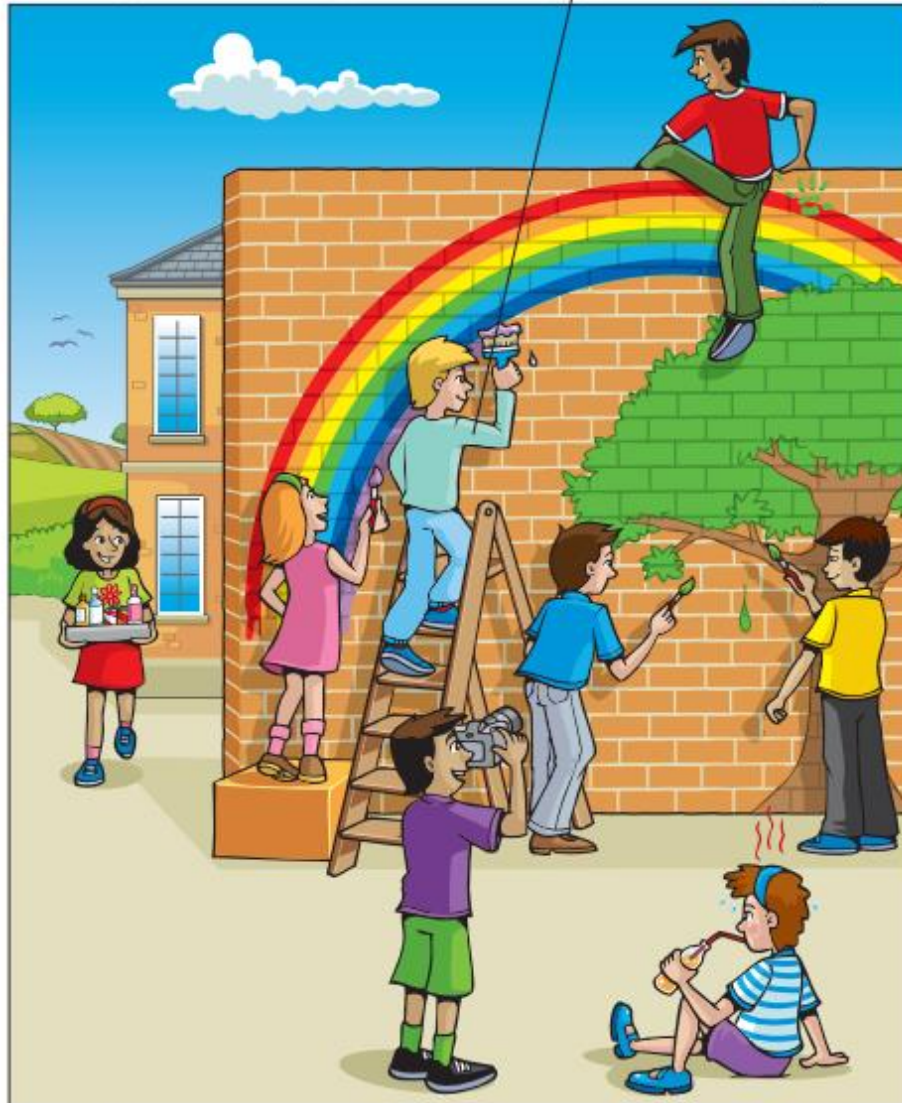
Listen and draw lines. There is one example.

Peter

Jim

John

Sally



Jane







Daisy

Anna

**Part 2**  
– 5 questions –

Listen and write. There is one example.

**THE ZOO**

When? ..... Tuesday .....

1 How many kinds of animals: .....

2 Biggest animal: .....

3 Favourite animal: .....

4 Favourite animal's food: .....

5 Name of zoo: ..... Zoo

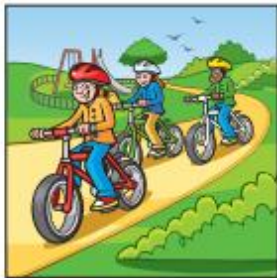
### Part 3

- 5 questions -

What did Sally do last week?

Listen and draw a line from the day to the correct picture.

There is one example.



Monday

Tuesday

Wednesday

Thursday

Friday

Saturday

Sunday

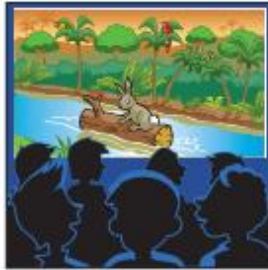


### Part 4

- 5 questions -

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

Where did Jim see the film?



A



B



C

1 Where did the rabbits in the film go?



A



B



C

2 Where did the children have their lunch?



A



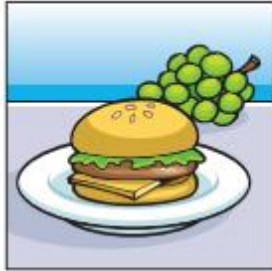
B



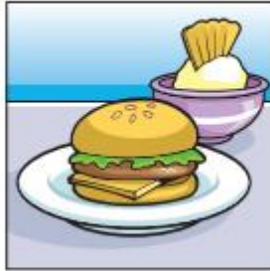
C



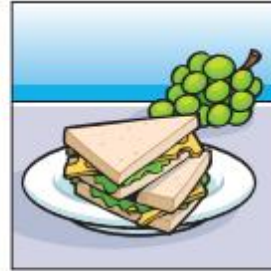
3 What did the children eat?



A



B



C

4 What did the children do after lunch?



A



B



C

5 What did Jim's friends give him?



A



B



C

### Part 5

- 5 questions -

Listen and colour and write. There is one example.



## Movers Speaking

### Summary of Procedures

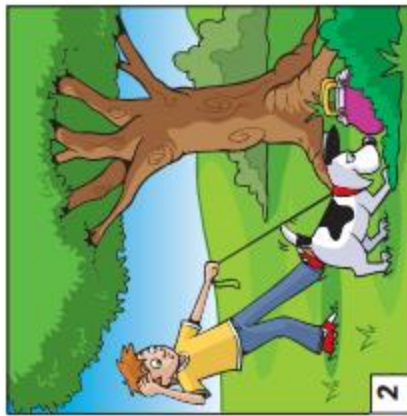
The usher introduces the child to the examiner. The examiner asks how old the child is.

- 1 The examiner asks the child to describe several differences between the two Find the Differences pictures, e.g. 'This is a bird but this is a cat.'
- 2 The examiner tells the child the name of the story and describes the first picture e.g. 'Fred is sad. He can't play football. His ball is very old. His mum's saying, "Take the dog to the park." ' The examiner then asks the child to continue telling the story.
- 3 The examiner demonstrates how to do this task with the first set of four odd-one-out pictures and then asks the child to choose one picture in the other three sets and say which is different and why. For example, 'These are all animals, but this is a sweater.'
- 4 The examiner asks questions about the child, e.g. 'Who's the youngest in your family?'

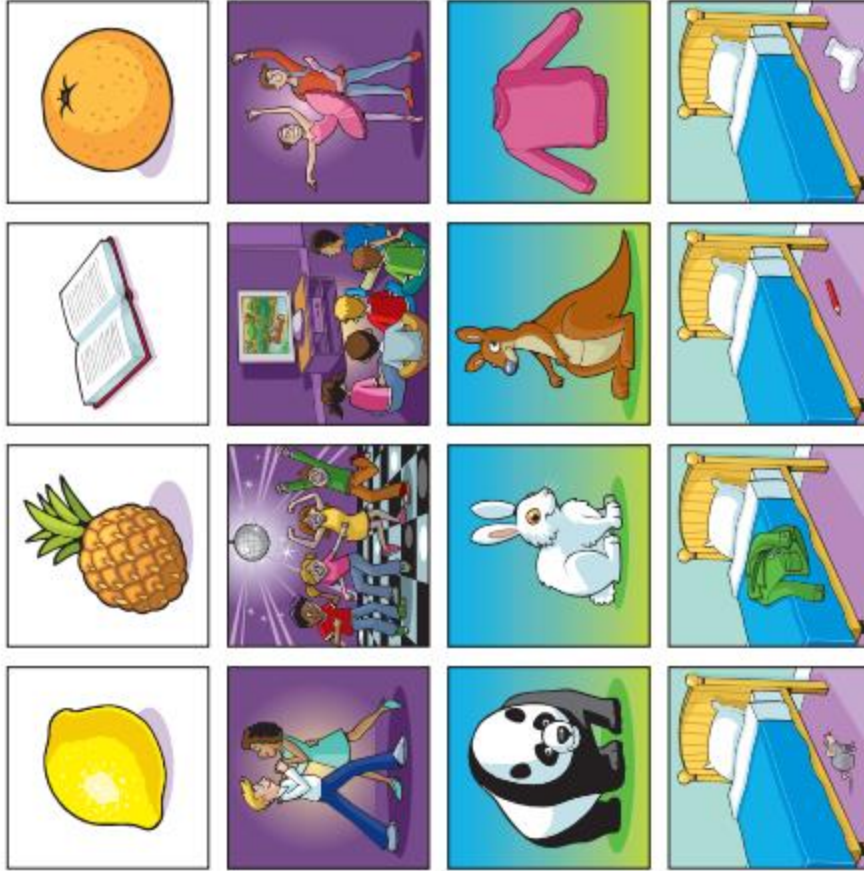


MOVERS SPEAKING. Find the Differences





MOVERS SPEAKING. Picture Story



MOVERS SPEAKING: Odd-one-out

## SPEAKING RUBRIC

The Cambridge English: Key Assessment Scales are divided into six bands from 0 to 5, with 0 being the lowest and 5 the highest. Descriptors for each criterion are provided for bands 1, 3 and 5 and indicate what a candidate is expected to demonstrate at each band. Cambridge English Key is at Level A2 of the Common European Framework of Reference (CEFR), and the descriptors for band 3 and above generally indicate performance of at least A2 level.

Name: \_\_\_\_\_

<b>A2</b>	<b>Grammar and vocabulary</b>	<b>Pronunciation</b>	<b>Interactive communication</b>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is mostly intelligible and has some control of phonological features at both utterance and word levels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintain simple exchanges.</li> <li>Requires very little prompting and support.</li> </ul>
<b>4</b>	<b>Performance shares features of bands 3 and 5</b>		
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows enough control of simple grammatical forms.</li> <li>Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintain simple exchanges, despite some difficulty.</li> <li>Requires prompting and support.</li> </ul>
<b>2</b>	<b>Performance shares features of bands 1 and 3</b>		
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows only limited control of a few grammatical forms.</li> <li>Uses a vocabulary of isolated words and phrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Has considerable difficulty maintaining simple exchanges.</li> <li>Requires additional prompting and support.</li> </ul>
<b>0</b>	<b>Performance below band 1</b>		

Teacher's comments

---



---



---

Taken from: <file:///C:/Users/BIBLIOTECA9/Downloads/rubricas%20speaking.pdf>

## Anexo 7: Guía de Observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN					
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (A.B.P) UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN INGLÉS (LISTENING/SPEAKING)					
Nombre del observador: _____					
Fecha: _____					
Lugar: _____					
Tema: _____					
Objetivo: Observar la recepción y producción del lenguaje de la población seleccionada, durante el desarrollo del proyecto.					
CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN-SUBCATEGORÍAS	REFLEXIÓN			
	<b>HABLA</b>	<b>Deficiente</b>	<b>Aceptable</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Excelente</b>
	❖ <b>Pronunciación y entonación:</b> los estudiantes pueden pronunciar un repertorio limitado de palabras y frases aprendidas con una entonación precisa.				
	❖ <b>Control fonológico:</b> la pronunciación de los estudiantes es generalmente lo suficientemente clara como para ser entendida a pesar de un marcado acento extranjero.				
	❖ <b>Coherencia y cohesión:</b> los estudiantes pueden conectar ideas de una manera clara y efectiva para apoyar sus propios argumentos.				
	❖ <b>Fluidez verbal:</b> los estudiantes se comunican de forma espontánea, a menudo mostrando una fluidez notable y facilidad de expresión.				
	❖ <b>Comunicación no verbal:</b> los estudiantes utilizan el lenguaje corporal (contacto visual, tono de voz, postura y gestos) para ayudar con la producción y comprensión del mensaje.				
<b>HABILIDADES COMUNICATIVAS</b>					

<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Rango de vocabulario:</b> los estudiantes pueden, entienden y usan vocabulario relacionado con acciones académicas; de igual forma, lo dominan tienen suficiente vocabulario para realizar transacciones cotidianas de rutina y expresar necesidades básicas de comunicación.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Precisión gramatical:</b> Los estudiantes usan algunas estructuras simples correctamente. Cometen errores básicos, pero estos no alteran la intención del mensaje.</li> </ul>				
<p><b>ESCUCHA</b></p>	<p><b>Deficiente</b></p>	<p><b>Aceptable</b></p>	<p><b>Satisfactorio</b></p>	<p><b>Excelente</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Identificar ideas principales:</b> los estudiantes reconocen ideas principales, detalles, y situaciones específicas sobre temas familiares desde diferentes fuentes auditivas.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Reconocer palabras y sonidos:</b> los estudiantes pueden, reconocen e identifican un repertorio limitado de sonidos, palabras y frases aprendidas.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Seguimiento de instrucciones:</b> los estudiantes entienden instrucciones simples dirigidas con cuidado y lentamente hacia ellos.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Escucha activa:</b> los estudiantes mantienen la atención durante las entregas de escucha y las actividades de trabajo colaborativo.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Preguntar por aclaraciones y/o correcciones:</b> los estudiantes solicitan muy sencillamente la repetición de la instrucción cuando no entienden, piden aclaración sobre palabras o</li> </ul>				



CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN-SUBCATEGORÍAS	REFLEXIÓN		
		SI	NO	NO APLICA EN ESTA SESIÓN
<b>ELEMENTOS EMOCIONALES</b>	<b>GUSTOS</b>			
	Los estudiantes muestran interés sobre la actividad realizada.	SI	NO	NO APLICA EN ESTA SESIÓN
	Los estudiantes participan activamente de manera individual y grupal.			
	Los estudiantes son propositivos ante el desarrollo del proyecto.			
	Los estudiantes se comunican constantemente entre ellos haciendo uso del inglés como medio de comunicación.			
	Los estudiantes se sienten cómodos e interesados carismáticos durante las sesiones.			
	<b>TEMORES</b>	SI	NO	NO APLICA EN ESTA SESIÓN
	Se evidencian nervios en los estudiantes frente a las actividades presentadas.			
	Los estudiantes muestran temor al comunicarse con su maestra.			
	Los estudiantes muestran temor a equivocarse.			
	Los estudiantes entienden las propuestas del proyecto.			

Los estudiantes se distraen con facilidad durante el desarrollo del proyecto.			
Los estudiantes se muestran frustrados en diversos momentos de la sesión.			
Los estudiantes no participan de manera voluntaria, la maestra direcciona la participación.			
Los estudiantes sienten temor a ser evaluados.			
<b>HÁBITOS DE ESTUDIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NO APLICA EN ESTA SESIÓN</b>
Muestran registro de trabajo personal en casa.			

**OBSERVACIONES:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN-SUBCATEGORÍAS	REFLEXIÓN		
	<b>TÓPICOS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NO APLICA EN ESTA SESIÓN</b>
	Los temas de trabajo son de interés para los estudiantes.			
	Los temas están relacionados con el contexto de los estudiantes.			
	<b>TRABAJO AUTÓNOMO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NO APLICA EN ESTA SESIÓN</b>
	Los estudiantes hacen trabajo autónomo sin presentar distracción, molestia o inconveniente alguno.			
	Los estudiantes reconocen cuáles son sus responsabilidades cuando realizan trabajo autónomo.			
<b>PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE</b>	<b>TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NO APLICA EN ESTA SESIÓN</b>
	Los estudiantes tienen claro cuáles son sus roles en su grupo de trabajo.			
	Los estudiantes hacen trabajo colaborativo sin presentar distracción, molestia o inconveniente alguno.			



### Anexo 8: Rúbrica de seguimiento académico

Criteria for English oral production and reception					
Points	Production		Social English- Reception	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.	Isn't able to communicate even with non-linguistic strategies.	Doesn't make any effort or shows interest in learning or improving.

*Maximun score: 20 points*

## Anexo 9: Cuestionarios grupo focal

Cuestionario N°1



### APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (A.B.Pr) UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN INGLÉS (LISTENING/SPEAKING)



#### PRIMER CUESTIONARIO

#### GRUPO FOCAL

A continuación, se evidencia una serie de preguntas relacionadas con el proceso de diseño e implementación del proyecto "*The Artists and their Magic Wands*" solicito de manera respetuosa, su colaboración para dar respuesta a las mismas con base en su experiencia personal del proceso mencionado previamente.

Los datos que se proporcionen serán anónimos y la información que se adquiriera de este estudio, será tratada de manera confidencial, ya que esta será utilizada únicamente para fines investigativos.

**Participante N°** \_\_\_\_

**Objetivo:** Conocer la percepción del grupo docente integrado a la participación de implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades comunicativas.

**Fecha:** 24 de abril de 2019

1. ¿Cuál es su percepción frente al uso del Aprendizaje Basado en Proyecto como metodología para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés?

---

---

---

---

---

2. ¿Cuál considera usted ha sido la etapa más compleja de implementación del proyecto?  
¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Considera usted apropiado el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en los primeros años de escolaridad?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Desde su percepción pedagógica ¿existe algún factor estructural, diseño o implementación en el proyecto en curso el cual usted sugeriría mejorar? ¿Cuál?

---

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿Qué habilidades comunicativas en inglés, considera usted se refuerzan constantemente a través de esta experiencia investigativa? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

6. ¿Ha evidenciado algún problema de temor o desinterés en los estudiantes frente a el proceso de aprendizaje de la lengua?

---

---

---

---

---

---

---

7. Es relevante para la investigación, conocer su percepción sobre el proceso de selección del tema de investigación, trabajo autónomo, trabajo colaborativo y sistema evaluativo empleado durante el tiempo de implementación del proyecto contemplado a la fecha.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (A.B.Pr) UNA  
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL  
FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES  
COMUNICATIVAS EN INGLÉS (LISTENING/SPEAKING)**



**SEGUNDO CUESTIONARIO**

**GRUPO FOCAL**

A continuación, se evidencia una serie de preguntas relacionadas con el proceso de diseño e implementación del proyecto "*The Artists and their Magic Wands*" solicito de manera respetuosa, su colaboración para dar respuesta a las mismas con base en su experiencia personal del proceso mencionado previamente.

Los datos que se proporcionen serán anónimos y la información que se adquiera de este estudio, será tratada de manera confidencial, ya que esta será utilizada únicamente para fines investigativos.

**Participante N° \_\_\_\_\_**

**Objetivo:** Conocer la percepción del grupo docente integrado a la participación de implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades comunicativas.

**Fecha:** 24 de mayo de 2019

1. ¿Reconoce usted alguna diferencia entre el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua cuando se modifica el uso de estrategias tradicionales por el uso del Aprendizaje Basado en Proyecto?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Desde su experiencia ¿Cuál es su opinión frente al proyecto implementado en su grupo de trabajo?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Considera usted que el manejo de pruebas estandarizadas puede ser reforzado a través de este tipo de implementación?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Cómo el uso del Aprendizaje Basado en Proyecto, modifica su proceso de planeación y proceso de enseñanza en el aula de clase?

---

---

---

---

---

---

---

---



5. ¿Qué variantes evidenció entre el proceso de evaluación que solía manejar frente al propuesto en el proyecto?

---

---

---

---

---

---

---

---

6. ¿Considera usted los hábitos de estudio o espacios de repaso ajenos al aula, un elemento importante para la apropiación del inglés como segunda lengua?

---

---

---

---

---

---

---

---

7. ¿Cuáles serían las recomendaciones que usted como pedagogo presentaría al maestro investigador que lidera este proceso?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Les agradezco de antemano su apoyo a este proyecto.

Johana Álvarez

## Anexo 10: Avals de aplicación de instrumentos

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Bucaramanga 18 de marzo de 2019

Señor (a) Rodolfo Abello

Cordial saludo

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación de contenido de los ítems que conforman el instrumento “Encuesta” que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada: “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (listening/speaking)”, en el segundo grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga sede infantiles.

Por su experiencia profesional y méritos académicos me permito seleccionarlo para la validación de dicho instrumento, sus observaciones y recomendaciones contribuirán para mejorar la versión final de mi trabajo.

El objetivo de este trabajo, es desarrollar una estrategia pedagógica basada en proyectos para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (Listening/Speaking) como segunda lengua en los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga– Santander. Para esto, es necesario diseñar una encuesta que permita al investigador conocer los intereses, temores y hábitos de estudio de los estudiantes. Es así, como se requiere de su conocimiento para evaluar de manera objetiva en la siguiente rejilla el alcance de la encuesta para medir los aspectos anteriormente mencionados.

Agradezco de antemano su valioso aporte

Atentamente

Nelly Johana Álvarez Idarraga

1098750510

Licenciada en Lengua Castellana e inglés

## REJILLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

A continuación, encontrará la rejilla de validación del instrumento "encuesta". Marcar en la casilla de puntuación de 1 a 5 su concepción de la misma, siendo 1 (uno) la puntuación mínima y 5 (cinco) la puntuación máxima.

Aspecto	Descripción de asertividad	Puntuación
Objetivo: Identificar los intereses, temores y hábitos de estudio de los estudiantes.	El instrumento presenta cohesión y coherencia con el objetivo.	4.5
Intencionalidad	Las preguntas y proposiciones establecidas en la encuesta tienen el alcance necesario para la recolección de información requerida en el objetivo.	5
Claridad	La información que se solicita en la encuesta es clara y lógica para cualquier lector que tenga contacto con ella.	4.5
Vocabulario	La encuesta presenta un uso adecuado de vocabulario acorde al nivel de edad y educación de la población.	4.5
Redacción	La encuesta presenta cohesión textual y una adecuada concordancia en cuanto al uso de tiempos, género, sujeto, ortografía entre otros.	5
Diseño	La encuesta esta creada y pensada en la población. Es agradable visualmente para los niños y cumple con un tiempo determinado acorde a la edad los mismos.	5

Observaciones: El instrumento se hace cercano a los niños y el lenguaje es más claro que al inicio del proceso. Los alcances se darán mucho en la interpretación acertada de los ítems propuestos. El lenguaje de acuerdo y desacuerdo es un poco complejo para los estudiantes de segundo primaria, pero las preguntas están bien elaboradas en clave a la respuesta, la pericia de los papás hará acertada la información recolectada. El objetivo de la investigación es claro, pero el desafío está en

cambiar de lo individual a lo colaborativo, solo el proceso y el liderazgo de la maestra a la hora crear en ese proceso podrá dar frutos.

Firma experto:

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Rodolfo Abello SJ". The signature is stylized and somewhat illegible due to the cursive nature of the writing.

P Rodolfo Abello SJ  
CC. 91279975  
Rector Colegio San Pedro Claver  
Bucaramanga



R-SPC/19-010

Bucaramanga 19 de marzo de 2019

Señorita  
NELLY JOHANA ÁLVAREZ  
Candidata a Maestría en Educación  
Universidad Autónoma de Bucaramanga

Respetada Johana :

Luego de revisar atentamente el instrumento para la captación de información para la investigación "Aprendizaje Basado en proyectos (ABPr) estrategia para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en ingles (listening/speaking), en el grado segundo del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga sede infantiles, realizo algunas observaciones.

Aciertos en la encuesta

- Destacar la pertinencia de incluir a los estudiantes a la hora de su proceso de adquirir un conocimiento, en el preciso caso de una lengua no nativa como lo es el ingles.
- La riqueza de trabajar todos los aspectos del aprendizaje y la diversidad de variables.
- El contar con los padres para el desarrollo de la encuesta.
- La búsqueda de tener la mayor información para el desarrollo de la investigación.

Recomendaciones de fondo

- Con los datos que ofreces en la carta y en la encuesta, no es clara la información para que población esta dirigida, aunque en la primera pregunta marcas unas edades, debe ser lo más asequible para los niños y los padres si los tienen que apoyar.
- Invitación a revisar la unidad y pertinencia del lenguaje. La comunicación con los niños es el éxito para adquirir la información que deseas. Usas español e ingles, variedad de vocablos que se debe garantizar el conocimiento del lenguaje. Debes decidir en que idioma lo vas hacer y no



Certificado SP 02 4000 1



Jesuitas  
Colombia





variarlo. *¿Alguna vez has viajado a otro país donde hayas tenido la oportunidad de hacer uso del inglés como medio de comunicación?*

- Mirar si la extensión de la encuesta que es máximo de treinta minutos, un niño tiene una atención por actividad cerca de los quince minutos.
- **Piensa en tus habilidades y fortalezas, ahora lee atentamente los siguientes roles de trabajo y sus características ¿Con cual te sientes más identificado? (puedes marcar máximo dos opciones, con las que te sientas más identificado).** Es probablemente la pregunta que mayor información aporta a tu investigación por la categorización que haces, pero no es sencilla de comprender.

#### Recomendaciones de forma

- Atención con la ortografía. (**Cuando estudio en casa ¿hay algún adulto que supervisa mi trabajo?** Si, normalmente esta mi mamá o papá supervisando mi trabajo. Acentos).
- La pregunta por la sistematización. Usar un aparato virtual que te colabore en la agrupación y sistematización de los datos.

De antemano espero haber aportado a la optimización del instrumento de investigación.

Fraternalmente



P. RODOLFO E. ABELLO ROSAS  
Rector  
Colegio San Pedro Claver



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Bucaramanga 18 de marzo de 2019

Señor (a) Diana Bernal

Cordial saludo

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación de contenido de los ítems que conforman el instrumento "Encuesta" que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada: "Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (listening/speaking)", en el segundo grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga sede infantiles.

Por su experiencia profesional y méritos académicos me permito seleccionarla para la validación de dicho instrumento, sus observaciones y recomendaciones contribuirán para mejorar la versión final de mi trabajo.

El objetivo de este trabajo es desarrollar una estrategia pedagógica basada en proyectos para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (Listening/Speaking) como segunda lengua en los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga- Santander. Para esto, es necesario diseñar una encuesta que permita al investigador conocer los intereses, temores y hábitos de estudio de los estudiantes. Es así, como se requiere de su conocimiento para evaluar de manera objetiva en la siguiente rejilla el alcance de la encuesta para medir los aspectos anteriormente mencionados.

Agradezco de antemano su valioso aporte

Atentamente

Nelly Johana Álvarez Idárraga

1098750510

Licenciada en Lengua Castellana e inglés



REJILLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO



A continuación, encontrará la rejilla de validación del instrumento “encuesta”. Marcar en la casilla de puntuación de 1 a 5 su concepción de esta, siendo 1 (uno) la puntuación mínima y 5 (cinco) la puntuación máxima.

Aspecto	Descripción de asertividad	Puntuación
Objetivo: Identificar los intereses, temores y hábitos de estudio de los estudiantes.	El instrumento presenta cohesión y coherencia con el objetivo.	4
Intencionalidad	Las preguntas y proposiciones establecidas en la encuesta tienen el alcance necesario para la recolección de información requerida en el objetivo.	3
Claridad	La información que se solicita en la encuesta es clara y lógica para cualquier lector que tenga contacto con ella.	3
Vocabulario	La encuesta presenta un uso adecuado de vocabulario acorde al nivel de edad y educación de la población.	3
Redacción	La encuesta presenta cohesión textual y una adecuada concordancia en cuanto al uso de tiempos, genero, sujeto, ortografía entre otros.	4
Diseño	La encuesta esta creada y pensada en la población. Es agradable visualmente para los niños y cumple con un tiempo determinado acorde a la edad los mismos.	3

Observación:

---

Firma experta: 



---

Bucaramanga, marzo 21 de 2019

Señorita:

**NELLY JOHANNA ÁLVAREZ**

Cordial saludo.

Remito las observaciones y sugerencias con respecto al instrumento que está diseñando tipo "**encuesta**", que utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada: "**Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (listening/speaking)**", en el grado segundo del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga.

Sugiero tener en cuenta en forma general las siguientes recomendaciones:

1. El manejo del vocabulario debe ser adaptado completamente a la edad de los estudiantes, de tal manera que Usted a través de su diseño pueda garantizar, en un gran porcentaje, la autonomía de los estudiantes al momento de responder, que las aclaraciones o intervenciones del investigador al momento de aplicar el instrumento sean muy pocas, para no sesgar o dirigir a su conveniencia los resultados.
2. El uso de imágenes es un recurso muy válido y de mayor comprensión sobre aspectos subjetivos a esa edad en la que se encuentran los estudiantes.
3. Diseña el formato de encuesta con una presentación clara del propósito del trabajo de investigación para contextualizar a cualquiera que se encuentre y lea el instrumento.

Sobre el documento se encuentran observaciones acerca del manejo adecuado de términos, aclaraciones o posibles opciones de respuesta que permitan mayor comprensión de la pregunta.

Espero sirvan de algo mis sugerencias y éxitos en el desarrollo de la propuesta.

Atentamente,



**Mg. DIANA CONSUELO BERNAL CARRILLO**

Coordinadora de investigaciones

Colegio San Pedro Claver

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Bucaramanga 18 de marzo de 2019

Señor (a) Oscar Humberto Mejía

Cordial saludo

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación de contenido de los ítems que conforman el instrumento “Encuesta” que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada: “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (listening/speaking)”, en el segundo grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga sede infantiles.

Por su experiencia profesional y méritos académicos me permito seleccionarlo para la validación de dicho instrumento, sus observaciones y recomendaciones contribuirán para mejorar la versión final de mi trabajo.

El objetivo de este trabajo es desarrollar una estrategia pedagógica basada en proyectos para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (Listening/Speaking) como segunda lengua en los estudiantes de segundo grado del Colegio San Pedro Claver Bucaramanga– Santander. Para esto, es necesario diseñar una encuesta que permita al investigador conocer los intereses, temores y hábitos de estudio de los estudiantes. Es así, como se requiere de su conocimiento para evaluar de manera objetiva en la siguiente rejilla el alcance de la encuesta para medir los aspectos anteriormente mencionados.

Agradezco de antemano su valioso aporte

Atentamente

Nelly Johana Álvarez Idarraga

1098750510

Licenciada en Lengua Castellana e inglés

## REJILLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

A continuación, encontrará la rejilla de validación del instrumento "encuesta". Marcar en la casilla de puntuación de 1 a 5 su concepción de esta, siendo 1 (uno) la puntuación mínima y 5 (cinco) la puntuación máxima.

Aspecto	Descripción de asertividad	Puntuación
Objetivo: Identificar los intereses, temores y hábitos de estudio de los estudiantes.	El instrumento presenta cohesión y coherencia con el objetivo.	5
Intencionalidad	Las preguntas y proposiciones establecidas en la encuesta tienen el alcance necesario para la recolección de información requerida en el objetivo.	5
Claridad	La información que se solicita en la encuesta es clara y lógica para cualquier lector que tenga contacto con ella.	5
Vocabulario	La encuesta presenta un uso adecuado de vocabulario acorde al nivel de edad y educación de la población.	5
Redacción	La encuesta presenta cohesión textual y una adecuada concordancia en cuanto al uso de tiempos, género, sujeto, ortografía entre otros.	5
Diseño	La encuesta esta creada y pensada en la población. Es agradable visualmente para los niños y cumple con un tiempo determinado acorde a la edad los mismos.	5

Observaciones:

Se atendieron todas las observaciones y sugerencias

Firma experta:

*Oscar Humberto Mejía Blanco*

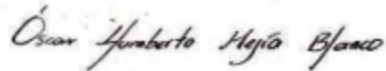
**Estudiante**  
**Johana Álvarez**  
**Maestría en Educación UNAB**

Estimada estudiante:

He revisado con atención su modelo de encuesta. Los comentarios van dentro del documento revisado. Con especial debe ocuparse de las siguientes particularidades:

- Usa un lenguaje muy elaborado para la edad de los estudiantes encuestados.
- Hay una buena cantidad de errores ortográficos y de redacción.
- Pasa de tercera a primera persona verbal con facilidad. Escoja un solo registro y manténgase en él.
- El ejercicio final de caracterización me parece muy abstracto para niños de esa edad, además de que no se justifica el cambio de las preguntas a ese ejercicio. Asumo que es porque no conozco el problema de investigación, ni las preguntas problemas, objetivos y demás apartes concretos de la investigación.

Atentamente,



**Mg. Óscar Humberto Mejía Blanco**  
**Profesor Asistente**  
**Escuela de Idiomas UIS**

## Anexo 11: Formato de autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación



### STUDENTS SELF EVALUATION



Universidad Autónoma de Bucaramanga

### THE ARTISTS AND THEIR MAGIC WANDS

Name \_\_\_\_\_ date \_\_\_\_\_



ALWAYS



SOMETIMES



NEED TO IMPROVE

This week, I got all my work done on time.			
I helped my classmates when they needed it.			
I did personal work independently.			
I did collaborative work kindly.			
I listened when others were talking.			
I spoke in English most of the time.			

The most interesting work I did was \_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

The most challenging work I did was \_\_\_\_\_

because \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PEER - EVALUATION

THE ARTISTS AND THEIR MAGIC WANDS

My name \_\_\_\_\_ date \_\_\_\_\_

My classmate's name: \_\_\_\_\_



ALWAYS



SOMETIMES



NEED TO IMPROVE

REMEMBER TO BE AS HONEST AS POSSIBLE WITH YOUR ANSWERS!

CRITERIA	ALWAYS	SOMETIMES	NEED TO IMPROVE
positive attitude			
Valuable contributions			
Listened to other group members' ideas.			
Participatory during project work			
Use of English for communicating with his/her classmates ad teacher.			
Respected his/her role in the group.			

TEACHER'S FEEDBACK

THE ARTISTS AND THEIR MAGIC WANDS

Student's name: \_\_\_\_\_

---



---



---



---





---



---

Anexo 12: Guías de seguimiento al desarrollo de las estrategias -proyecto

	<b>Colegio San Pedro Claver- Bucaramanga</b>	
Area: English		Skill: Listening Comprehension – Oral Production Reading Comprehension – Written Production
Grade: 2 <sup>nd</sup> _____		
Teacher: Johana Alvarez		
Name: _____		Date: _____



## ANNEX N° 1

### *The artists and their magic wands*

It's time for looking for some information about differences around the world.

Pick up one of the cards from your teacher's desk and in groups look for specific pieces of information like traditions, clothing and typical dishes. Focus on identifying how different it is from where you belong. (Use the iPads for searching for the information, you can write key words, proper names and drawing.).



<p style="text-align: center;">Continent</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
<p style="text-align: center;">Country (ies)</p> <div style="text-align: center;">  </div>	









# THE ARTIST AND THEIR MAGIC WANDS



## SECOND GRADE PROJECT

### What makes you unique?

#### FIRST ACCEPTING DIFFERENCES CAMPAIGN

Objective: To recognize what is unique about me and how it makes me different from others.

1. THINK ABOUT WHAT MAKES YOU UNIQUE, SPECIAL OR DIFFERENT FROM OTHERS!

different...



not less.



2. ASK YOURSELF ... HOW MANY PEOPLE ACCEPT DIFFERENCES AROUND YOU?



3. LETS GIVE PEOPLE THE CHANCE OF EXPRESSING THEMSELVES.

### What makes you unique?





# THE ARTISTS AND THEIR MAGIC WANDS



## SECOND GRADE PROJECT

### Hands are not for hitting, hands are for...?



#### SECOND ACCEPTING DIFFERENCES CAMPAIGN

**Objective:** To recognize the importance of accepting differences among us to work as a team.

#### 2. ASK YOURSELF ... AM I A GOOD TEAM MATE?



#### 1. THINK ABOUT WHAT TEAM WORK IS?



#### What can you do with your hands?



#### Hands Are Not for Hitting





# THE ARTISTS AND THEIR MAGIC WANDS



## SECOND GRADE PROJECT

### We are all different, and that's awesome!

#### THIRD ACCEPTING DIFFERENCES CAMPAIGN

**Objective:** To understand that there is nothing wrong with being different.

During the second week, students invited a special guest who shared with them a short story about differences and taught them how to use art as an excuse for expressing how different and special they are.



We had the chance of painting our own masks as we wanted.



But the idea is not just painting the masks, we will use them to make a video of awareness about how discrimination is affecting people and how differences make each of us unique and special. For that, we need to think what to say on the video, so, we will write that in this annex, for practicing and having clear our responsibility within the campaign.

---

---

---

---

---



# THE ARTISTS AND THEIR MAGIC WANDS



SECOND GRADE PROJECT

## There is nothing wrong with being different

FOURTH ACCEPTING DIFFERENCES CAMPAIGN

**Objective:** To know about families' backgrounds, traditions and manners.

### Dear families

I am sending home our very first at home - project! The children are very excited. The idea is to design the best scrapbook they have ever created, where they will show how unique and different their families are.

We are going to make a fair, where they will show up their scrapbooks to other families and school members. (This is part of our main project, children are working on accepting differences, so, let's help them thinking how to design and introduce it to their school community).



On the scrapbook, you can glue family pictures, stickers, decorations, labels or any other creative touches you can find. The topic is **"My family is unique because..."** So, you can choose what you want to talk about (traditions, manners, rules, trips), it is up to you! Some of the students will be the lecturer during the fair and every single book will be part of it.

On internet you will find different ideas, here you have some links for guiding yourself.

<https://www.youtube.com/watch?v=Gbx6yWZZyI>

<https://www.youtube.com/watch?v=N8oylqVrMiM>

[https://www.youtube.com/watch?v=VJzHv1\\_h858](https://www.youtube.com/watch?v=VJzHv1_h858)





# THE ARTISTS AND THEIR MAGIC WANDS



SECOND GRADE PROJECT

## A caricature is one of a kind!!

FIFTH ACCEPTING DIFFERENCES CAMPAIGN

**Objective:** To show how differences are part of our society by using caricatures as mean of artistic expression.



A caricature can be defined as a portrait that exaggerates or distorts the basic essence of a person or thing to create an easily identifiable visual likeness.

How would you like to look like on your caricature?

---

---

---

---

---

---

---



## Anexo 13: Folleto cierre de proyecto

COLEGIO SAN PEDRO CLAVER



SECCIÓN INFANTIL



BUCARAMANGA

PROJECT BASED LEARNING

Second term 2019  
2° Grade



*"The artists and their  
magic wands"*

**We are all different and that is awesome.**

**Objective:** To understand that there is nothing wrong with being different. We developed this strategy because we wanted to show up how different we are, and how we do things differently.



**There is nothing wrong with being different.**

**Objective:** To know about families' backgrounds, traditions and manners.

We did the scrapbooks with our family and then we had a fair where we show up how different our families are one from other.

**A caricature is one of a kind.**

**Objective:** To show how differences are part of our society by using caricatures as a mean of artistic expression.

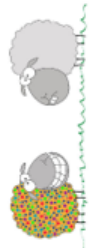
A good caricature should reveal the true essence of our personalities, this is important for our project because we are trying to accept the differences among us to work as a team.

**What makes you unique?**

**Objective:**

To recognize what is unique about me and how it makes me different from others.

**BE UNIQUE**



We created a mural where we wrote what make us unique and different from others, it helped us understanding some people's behaviors and getting to know a little bit more about our classmates.

**Hands are not for hitting, hands are for...**

**Objective:** To recognize differences among us to work as a team in order to improve our relationships.

We reflected about the importance of giving a good and productive use of our hands to improve our relationships and work as a team, then we wrote our quotes on little paper hands. After that we pasted them in a mural located in the coliseum of the school, to be presented to the rest of the students.

### Problematic question:

Does knowing about discrimination improve students' perspective about accepting differences?



### Main objective:

To promote social strategies that help students understanding what discrimination is and how to handle the fact that we are different.

### Final product:

Students will design flyers which will be given to the school's community explaining the project and the strategies they created to change the students' perception about discrimination and accepting differences.

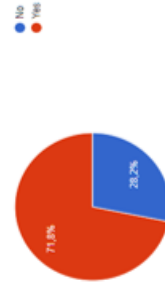


### How did we identify the problem?

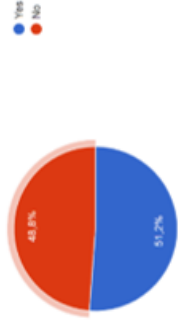
Our grade was having so many troubles understanding each other. Some of the students argued pretty often and besides that, we had a lot of misunderstandings. It was difficult to accept that we are all different. So, we thought it could be not only a problem on second grade, so we decided to design a poll to know the school's community perception about discrimination.



We applied the poll to 206 people and after getting the results, we discovered that 71,8% of the people think that discrimination is a problem at school.



Besides that, 51,2% of the people have been victims of discrimination.



So, that's why we decided to design social strategies to solve this problematic situation and to help the school's community.

We made up six different strategies:

- What makes you unique?
- Hands are not for hitting, hands are for...
- We are all different and that is awesome.
- There is nothing wrong with being different.
- A caricature is one of a kind.



**Anexo 14: Formato de seguimiento – trabajo autónomo**



**COLEGIO SAN PEDRO CLAVER –  
BUCARAMANGA**



**FOLLOW-UP GUIDE**



NAME: \_\_\_\_\_ GRADE \_\_\_\_\_ AREA \_\_\_\_\_

WEEK	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					





**Questions**

- What is Kim's family name? \_\_\_\_\_
- Where does Kim live? In \_\_\_\_\_ street
- What number is Kim's house? \_\_\_\_\_
- What is the name of Kim's horse? \_\_\_\_\_
- How old is Kim's horse? \_\_\_\_\_

1. Listen and tick (✓) the box. There is one example.

- What animal has Alex got in his bedroom?



A



B



C

- Which picture are May and Sam looking at?



A



B



C

- What are Mrs. Good's class doing this afternoon?



A



B



C

- What is Mum's favorite fruit?



A



B



C

- Which dog is Anna's?



A

B

C

- What is Lucy wearing?



A

B

C

### SPEAKING RUBRIC

This term, the speaking will be evaluated during the classes. So, your score depends on your progress.

Rubric	4 Excellent	3 Good	2 Fair	1 Unsatisfactory
Pronunciation and intonation. Phonological control. Coherence and cohesion. Verbal fluency				
Details (Information required to support speech) Nonverbal communication				
Vocabulary range Following instructions				
Grammatical accuracy Sentence completion				
Use of English for communicating with others.				

Resources taken from:

<https://www.cambridgeenglish.org/images/movers-sample-listening-2018.mp3>



Colegio San Pedro Claver- Bucaramanga



Subject: English

Grade: 2<sup>nd</sup> \_\_\_\_\_

Teacher: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### Evaluation 2 Guide N°2

YES	NO	STANDARDS	EVALUATION CRITERIA
		1.2 Classifies specific terminology from different aural sources.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recognizing specific ideas.</li><li>• Discriminating words and sounds.</li><li>• Following Instructions.</li><li>• Grammatical Accuracy</li><li>• Student's Process.</li></ul>
		2.2 Shares general ideas about familiar topics.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pronunciation and intonation.</li><li>• Vocabulary Range.</li><li>• Coherence and Cohesion.</li><li>• Nonverbal communication.</li><li>• Grammatical Accuracy.</li><li>• Student's Process.</li></ul>

### **LISTENING**

1. Listen and color. There is one example.



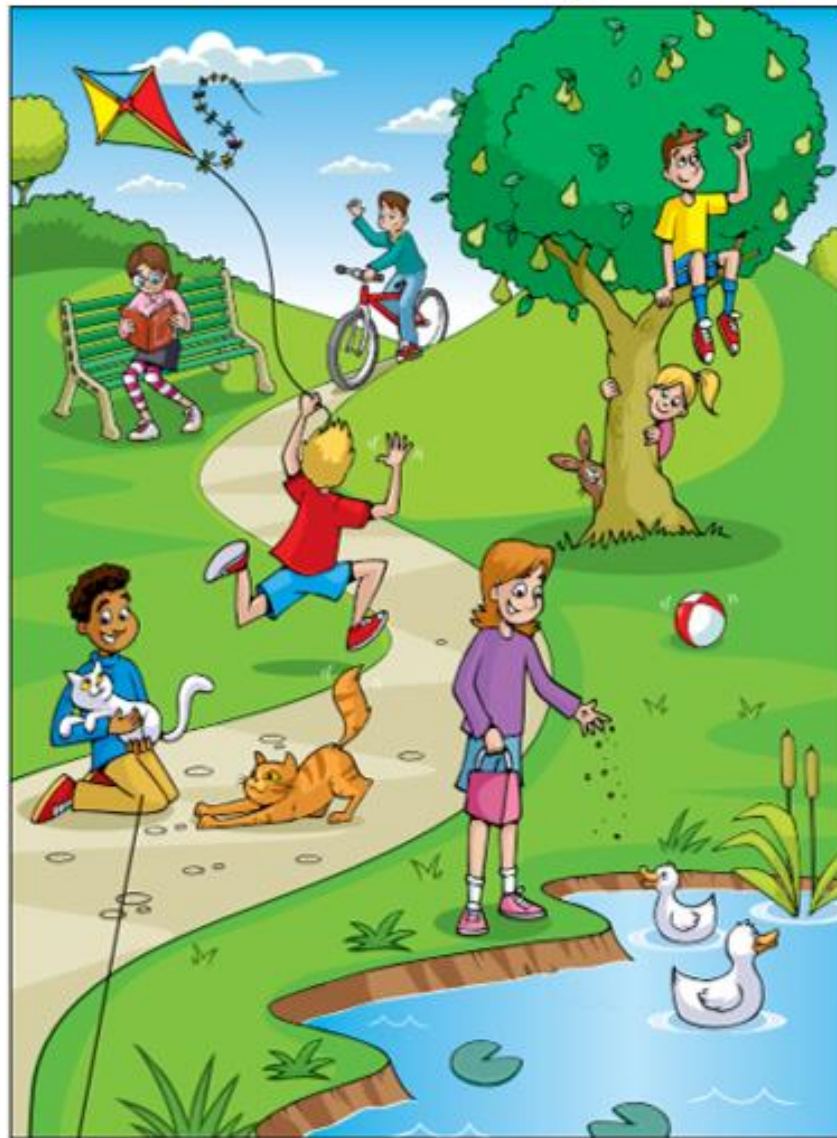
2. Listen and draw lines. There is one example.

Sue

Ann

Lucy

Nick



Pat





Jill

Dan



## SPEAKING RUBRIC

This term, the speaking will be evaluated during the classes. So, your score depends on your progress.

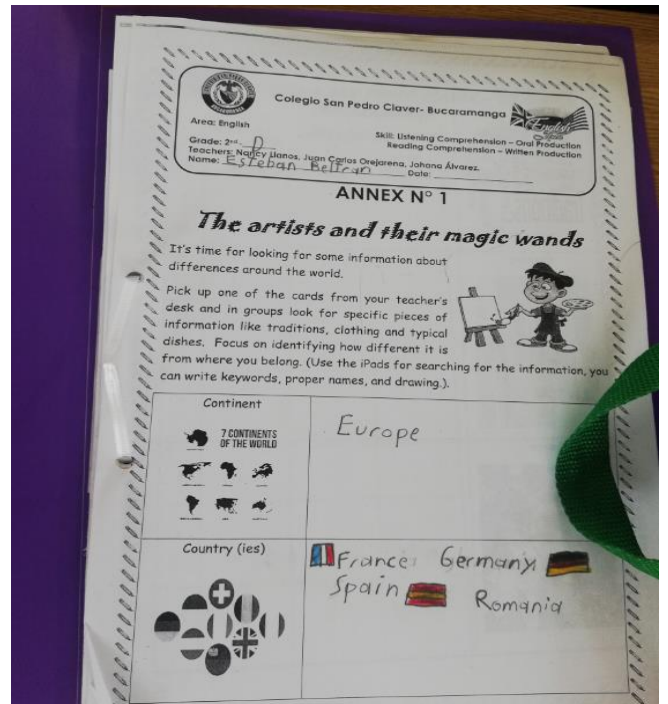
<b>Rubric</b>	<b>4 Excellent</b> 	<b>3 Good</b> 	<b>2 Fair</b> 	<b>1 Unsatisfactory</b> 
Pronunciation and intonation. Phonological control.				
Coherence and cohesion. Verbal fluency				
Details (Information required to support speech) Nonverbal communication				
Vocabulary range				
Following instructions Grammatical accuracy Sentence completion Use of English for communicating with others.				

Resources taken from:

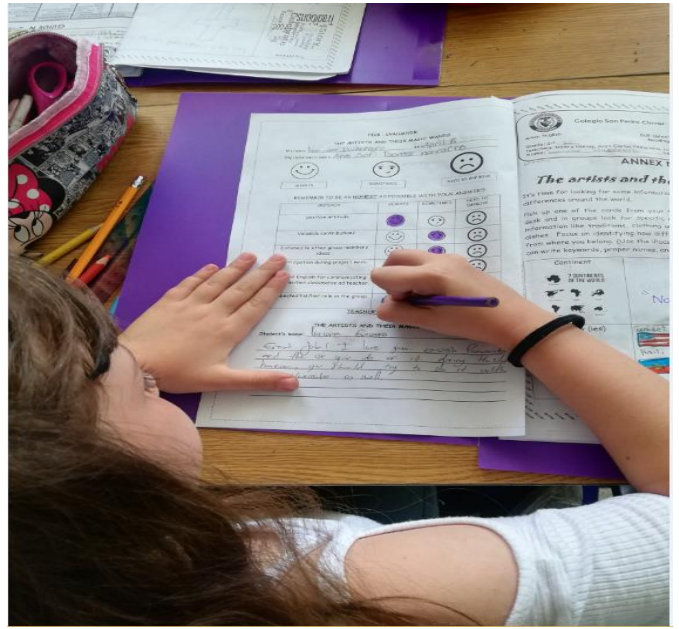
<https://www.cambridgeenglish.org/images/starters-sample-listening-2018.mp3>

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf>

**Anexo 16: fotos de la aplicación de los instrumentos de investigación y evidencia de las campañas realizadas**











**Anexo 17: Ejemplo del Proyecto tipo III implementado**  
**PROJECT BASED LEARNING (P.B.L) A PEDAGOGICAL STRATEGY TO**  
**STRENGTHEN ENGLISH COMMUNICATIVE SKILLS**  
**(LISTENING/SPEAKING)**



1. **Title:** The Artists and Their Magic Wands
2. **Description of the study:**

A healthy and safe school environment is a priority and a necessary agent to guarantee the well-being of students both inside and outside the classroom. There are economical, physical, attitudinal, family factors, among others, that manage to affect the personal relationships of children and human formation by the acceptance of differences between peers. Thus, after analyzing the results obtained in the survey applied to the educational community of Colegio San Pedro Claver, where it is shown that 71.4% of the population surveyed considers that discrimination is a problem in the institution, it is estimated the existence of viability in designing a project that creates and applies social strategies that allow students to know the concept of discrimination, types of discrimination, differential factors of the human being and promote through them, the understanding and acceptance of differences.

3. **Research question:** Does knowing about discrimination improve students' perspective about accepting differences?
4. **General Objective:** To promote social strategies that help students understanding what discrimination is and how to handle differences.
5. **Specific objectives:**
  - Search for information about differences around the world, community and families.
  - Design social strategies against discrimination.
  - Implement the social strategies around the school community.
  - Introduce the project to the school community by using a gallery.

STRATEGY AND OBJECTIVE	PERFORMANCE STANDARDS	TOPICS	CLASS N°	ASSIGNMENT DEFINITION	DESCRIPTION	RESOURCES
<p><b>What makes you unique?</b></p> <p>To recognize what is unique about me and how it makes me different from others.</p>	<p><b>Listening:</b> Classifies specific terminology from different aural sources.</p> <p><b>Speaking:</b> Shares general ideas about familiar topics.</p>	<p><b>Main topic:</b></p> <p>cultural differences</p> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continents</li> <li>• Countries</li> <li>• Traditions</li> <li>• Clothing</li> <li>• Food</li> </ul> <p>Giving opinion – <u>I think...</u></p> <p><b>Grammar and functions</b></p> <p>Present continuous - present simple Verb + -ing spellings – Verbs</p>	1	<p><b>Identification of cultural differences worldwide.</b></p> <p>Look for information about:</p> <p>Continents</p> <p>Countries</p> <p>Traditions</p> <p>Clothing</p> <p>Food</p> <p>Think about how different those items are from where you belong.</p>	<p>The class was divided into 6 different teams and each of them got a paper with a continent name written on it. Students had to look for specific pieces of information such as traditions, clothing and typical dishes. The main point was to identify how different those items were, compared to the traditions where they come from.</p> <p>Each team was organized according to their abilities and interests. The teacher made up a role list on the board (<i>The roles used on the poll</i>) and the students chose the role they felt more comfortable with. (<i>Each member got a piece of paper with the description of his/her responsibilities.</i>)</p> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• iPads</li> <li>• Annex 1 (there was a chart divided into the pieces of information they had to look for)</li> <li>• Colors</li> </ul>
		<p><b>Phonics</b></p> <p>Long vowel sound: "oa/o_e."</p> <p>Long vowel sound: "oo" (<u>blue</u>, <u>ruler</u>)</p>		<p>During this session, students were supposed to exchange the information they got during the query section.</p> <p>They analyzed the facts with their own teams; first, they picked up the most relevant issues for being able to decide who was responsible of talking or answering the questions. (<i>All of them had to</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Video beam</li> <li>• Annex 1 (<i>there was a chart divided into the pieces of information they had to look for</i>)</li> </ul>	

		Consonant sound: “ch”	2	<p><b>Common set about the information collected</b></p> <p>Exchange the information you got with your classmates.</p>	<p><i>participate, but they had specific roles, so, they could divide the information as they wanted).</i></p> <p>Each team made up two questions and they were free to pick up the group they wanted to ask to.</p> <p>Students’ process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Protocol (a room different from their classroom)</li> </ul>
			3	<p><b>Grammar reinforcement</b></p> <p><b>Grammar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Present simple</li> <li>● Wh questions</li> </ul> <p><b>Vocabulary:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Clothes</li> <li>● Food</li> <li>● Traditions</li> </ul> <p><b>Giving opinion:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● I think ...</li> <li>● In my opinion...</li> </ul> <p>These sessions give them the chance of practicing and solving doubts. It is where they feel they can</p>	<p>The activities used during this session were guided by the teacher due to the need of reinforcing the use of grammar structures and the vocabulary seen so far. So, the class was divided into two parts. The first one, was a listening interaction exercise, where each of the teams got two pre-listening questions, an iPad and a link from a video on YouTube. <i>(The videos were about some specific information from the continents they had been working on.)</i> Students watched the video and with their teams they answered both questions. <u>(Students were supposed to use in my opinion... and I think... while they were discussing their ideas).</u></p> <p>The pre-listening questions for each team were:</p> <p><b>Asia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Where in the world can you climb a tower of sticky buns?</li> <li>● What Asian countries are mentioned in the video?</li> </ul> <p><b>Europe:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● iPads</li> <li>● Worksheets</li> <li>● Videos</li> </ul> <p><b>Asia:</b> Come explore...Asia with Lonely Planet Kids <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WHJE-ezSJE8">https://www.youtube.com/watch?v=WHJE-ezSJE8</a></p> <p><b>Europe:</b> Come explore...Europe with Lonely Planet Kids <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZsDldOG1w">https://www.youtube.com/watch?v=ZsDldOG1w</a></p> <p><b>North America:</b> Come explore...North America with Lonely Planet Kids</p>

				<p>correct their mistakes for doing it better next time they will be in front of a group of people.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Where can you find the biggest country in the world?</li> </ul> <p><b>North America:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Which country invented the hamburger?</li> <li>• Where in the world can you see fish falling from the sky?</li> </ul> <p><b>South America:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Which continent has the smallest country in the world?</li> <li>• What about this... Where in the world can you find Macon cheese flavored ice cream?</li> </ul> <p><b>Africa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Which continent is the oldest in the world?</li> <li>• How many countries are part of Africa?</li> </ul> <p><b>Oceania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Where in the world can you post your letters underwater?</li> <li>• Which country is the first one to celebrate New Year's Eve?</li> </ul> <p>The second part was, sharing the answers and giving their opinions about what they watched on the video. So, during the common set the teacher also asked about students' experiences abroad. The intention was to compare perspectives about being in another country and getting to know about the places-food they like.</p> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students</p>	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=SPCUHB2t0fM">https://www.youtube.com/watch?v=SPCUHB2t0fM</a></p> <p><b>South America:</b> Come explore...South America with Lonely Planet Kids <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PFcvCn2zPn">https://www.youtube.com/watch?v=PFcvCn2zPn</a></p> <p><b>Africa:</b> Come explore...Africa with Lonely Planet Kids <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Fuc8thqoe1o">https://www.youtube.com/watch?v=Fuc8thqoe1o</a></p> <p><b>Oceania:</b> Come explore...Oceania with Lonely Planet Kids <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nuebeq1s6ZY">https://www.youtube.com/watch?v=nuebeq1s6ZY</a></p>
				<p><b>Strategy's design</b></p>	<p>This session was taken for designing a mural that students proposed as the first social strategy. It consisted on creating a mural in which students from the school could write what is unique about</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ipads</li> <li>• Worksheets</li> <li>• Vinyl</li> <li>• Kraft paper</li> <li>• Color-markets</li> </ul>

			4	<p>Divide the responsibilities according to the results the group expects to get.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Design the mural painting.</li> <li>• Bring some extra papers and glue for people who want to write on it.</li> <li>• Invite students to participate and reflect about differences.</li> </ul>	<p>them and how it makes them different from others. For that, the class was divided into three groups:</p> <p><b>First group:</b></p> <p>People who worked designing the mural wrote the strategy's name on it and all the students' prints as a representative symbol of the group. (It took around one hour, and forty-five minutes and it was three meters long)</p> <p><b>Second group:</b></p> <p>Students made up small cards for people who were supposed to participate on the campaign. So, they could write their messages on it and paste them on the mural. (It took around two hours).</p> <p><b>Third group:</b></p> <p>This group wrote the messages for advertising the campaign and they thought about the options they had for letting people know about it.</p> <p>The options they wrote and used were:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The audio system at school.</li> <li>• They distributed some of the cards designed before inaugurating the campaign. (<i>For making people get curious about what was happening</i>)</li> </ul> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cardboard</li> <li>• Glue</li> </ul>
				<p><b>Strategy's socialization to the school community</b></p>	<p>For inaugurating the strategy, the class decided to assign a role to each of the class members, so, everybody was supporting the activity according to their abilities and likes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• iPads (<i>for taking picture and recording the videos</i>)</li> </ul>

			5	<p>Students must know their responsibilities through the process. So, make sure they know what the group expects from them.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explain the strategy to the school community.</li> <li>• Advertisement</li> <li>• Taking pictures and recording videos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• There were some students who used the audio system at school for inviting people to the main corridor during the recess. They explained what it was about and the importance of coming at that time.</li> <li>• Seven of the students oversaw the information given to people who arrived at the corridor and explained them how they could be part of that campaign.</li> <li>• Some others were giving the cards to the students around school.</li> <li>• And there were some people in charge of recording videos and taking pictures during the event.</li> </ul> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The wall painting</li> <li>• Cards</li> <li>• Markets, pencils and colors.</li> </ul>
<p><b>Hands are not for hitting, hands are for...?</b></p> <p>To recognize the importance of accepting differences among us to work as a team.</p>	<p><b>Listening:</b> Classifies specific terminology from different aural sources.</p> <p><b>Speaking:</b> Shares general ideas about familiar topics.</p>	<p><b>Main topic:</b> Discrimination</p> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gender</li> <li>• Physical appearance</li> <li>• Social condition</li> <li>• Racism</li> </ul> <p><b>Grammar and functions</b></p> <p>Present continuous - present simple Verb + -ing spellings – Verbs</p> <p>There is – There are</p>	6	<p><b>Getting conscious about the kinds of discrimination. Common set.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• What is discrimination?</li> <li>• Kinds of discrimination</li> <li>• Gender</li> <li>• Physical appearance</li> <li>• Social condition</li> <li>• Racism</li> </ul>	<p>During this session the students were guided to focus their attention on discrimination as the main topic. They analyzed the poll again and looked for deeper details about the meaning of discrimination and the kinds of discrimination they had placed on the poll. They divided the class into the teams they had worked on during the first campaign and they gave a topic to each of them. <i>(They got an iPad per group and a worksheet for designing a mental map)</i></p> <p>After having the information clear, they had a common class where they shared what they found during the research time, then with the teacher's help they solved most of the doubts they found. <i>(The mental maps were pasted on the classroom as a reminder for the kids about their project).</i></p> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ipads</li> <li>•Worksheets</li> <li>•Color-markets</li> <li>•Tape</li> </ul>

		<p>Demonstratives: This- These</p> <p><b>Phonics</b></p> <p>Long vowel sound: “oa/o_e.”</p> <p>Long vowel sound: “oo” (blue, ruler)</p> <p>Consonant sound: “ch”</p>			<p>the feedback was done through personal dialogues with the students</p>	
			7	<p><b>Strategy design</b></p> <p>Divide the responsibilities according to the results the group expects to get.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Design hands on paper.</li> <li>• Write problematic situations they have been on.</li> <li>• Invite students to participate and reflect about the use of our hands for supporting people.</li> </ul>	<p>Considering the poll’s results, the class thought about designing a strategy in which students could have the chance of expressing those situations where they had felt uncomfortable and how it could be solved kindly instead of being rude against each other.</p> <p>That is how Hands are not for hitting, hands are for...? was created. This strategy was focused on recognizing the importance of accepting differences among people to work as a team. Students designed paper hands that they posted around the school and where students, teachers and other school members were invited to tell their stories by using these hands as a sign of kindness.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•IPads</li> <li>•Worksheets</li> <li>•Vinyl</li> <li>•Kraft paper</li> <li>•Color-markets</li> <li>•Cardboard</li> <li>•Glue</li> </ul>
			8	<p><b>Strategy’s socialization to the school community</b></p> <p>Students must know their responsibilities through the process. So, make sure they know what the group expects from them.</p>	<p>For inaugurating the strategy, the class decided to assign a role to each of the class’ members, so, everybody was supporting the activity according to their abilities and likes. <i>(Similar to the first strategy, but students changed roles, so they had the chance of trying a new role).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• There were some students who used the audio system at the school for inviting people to the coliseum during the study hour. They explained what it was about and the importance of taking part of the strategy.</li> <li>• Ten of the students oversaw the information given to people who arrived at the coliseum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ipads (for taking picture and recording the videos)</li> <li>•Paper hands</li> <li>•Markets, pencils and colors.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explain the strategy to the school community.</li> <li>● Advertisement.</li> <li>● Taking pictures and recording videos.</li> </ul> <p>These sessions give them the chance of practicing and solving doubts. It is where they feel they can correct their mistakes for doing it better next time they will be in front of a group of people.</p>	<p>and explained them how they could be part of that campaign.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Some others were giving the paper hands to people who arrived at the meeting place.</li> <li>● And there were some students in charge of recording videos and taking picture during the event.</li> <li>● Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students</li> </ul>	
<b>Evaluation 1- Movers Mock Test</b>	<b>9</b>	<b>Time</b>		<b>Description</b>	<b>Resources</b>
		<b>2 hours</b>	<p>Students may know exams are just a follow up of their process. They won't get a negative feedback or grade just because of an exam. Make sure they know you are evaluating their processes.</p>	<p>Students took a Movers mock test which was taken from Cambridge online – resources.</p> <p><b>Standard – Listening:</b></p> <p>Classifies specific terminology from different aural sources.</p> <p><b>Evaluation criteria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recognizing specific ideas.</li> <li>● Discriminating words and sounds.</li> <li>● Following Instructions.</li> <li>● Grammatical Accuracy</li> <li>● Standard – Speaking:</li> <li>● Shares general ideas about familiar topics.</li> <li>● Evaluation criteria:</li> <li>● Pronunciation and intonation.</li> <li>● Vocabulary Range.</li> <li>● Coherence and Cohesion.</li> <li>● Nonverbal communication.</li> <li>● Grammatical Accuracy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movers mock test</li> <li>• Pencil and colors</li> </ul>



<p><b>We are all different, and that's awesome!</b></p> <p>To understand that there is nothing wrong with being different.</p>	<p><b>Listening:</b> Classifies specific terminology from different aural sources.</p> <p><b>Speaking:</b> Shares general ideas about familiar topics.</p>	<p><b>Main topic:</b> Differences</p> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjectives for describing people.</li> <li>• Hobbies</li> <li>• Interest</li> <li>• Abilities</li> </ul> <p><b>Grammar and functions</b></p> <p>Present continuous - present simple Verb + -ing spellings – Verbs</p> <p>There is – There are</p> <p>Demonstratives: This-These</p> <p><b>Phonics</b></p> <p>Long vowel sound: “oa/o_e.”</p> <p>Long vowel sound: “oo” (blue, ruler)</p> <p>Consonant sound: “ch”<b>Phonics</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>10</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Let me be different - Artistic performance – Masks</b></p> <p>Let them be as creative as they can. The purpose is to use the language; so, if they like what they do, everything will be fine. Make sure everybody knows their functions and people's expectations.</p>	<p>During this session, students designed the third social strategy. They decided to prepare themselves for making an awareness video about how different they were as a group. So, the first thing they did was looking for information about the meaning of being different and some general things about accepting differences. <i>(They got to identify that it was a complex topic, so, they decided to invite an expert for getting more specific information)</i> Thus, they divided the class into the groups, and they assigned some responsibilities to each of them.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>First group:</b> They looked for a special guess who could talk about differences and they wrote an invitation letter. (The teacher helped the students checking what they wrote, and she sent it too).</li> <li>• <b>Second group:</b> They looked for the material they needed for recording the video.</li> <li>• <b>Third group:</b> They looked for some ideas about how the video could be recorded.</li> <li>• <b>Fourth group:</b> They asked for a place for having the artistic workshop. (auditorium).</li> <li>• At the end of the session, each of the groups shared the information they had so far and the things they had done. (Due to the time, the teacher helped them organizing the artistic workshop)</li> <li>• Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ipads</li> <li>•Worksheets</li> <li>•Pens – pencils - colors</li> <li>•An envelop</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Long vowel sound: “oa/o_e.”</p> <p>Long vowel sound: “oo” (<u>blue</u>, <u>ruler</u>)</p> <p>Consonant sound: “ch”</p>	<p>11</p>	<p><b>Artistic workshop – Plastic masks</b></p> <p>Students must have clear they are responsible for every single think they say they are going to say. So, when they invite a person to their project, let them explain what it is about and why they need his-her help.</p>	<p>This session was divided into two parts. The first one was the artistic workshop by the writer Raul Moreno, who through some exercises and stories, explained how important it is to be different. Then, he invited students to design some mask where they could express all what they were feeling. (<i>As the guests had already make a list with the material he needed, some students asked for it to the school</i>) So, each student had a plastic mask and vinyl which they worked with. The second part was to introduce the mask to the class, some of them showed what they had done and what they based on for designing their masks.</p> <p>Students’ process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ipads</li> <li>•Worksheets</li> <li>•Vinyl</li> <li>•Plastic masks</li> </ul>
			<p>12</p>	<p><b>Awareness video</b></p> <p>Students must look for all the material or things they will need during the session. (If it is an idea they came up with) the teacher’s role is guiding them, not doing things for them. Make sure</p>	<p>Students recorded the awareness video during this session. They used the masks for explaining how important it is to be different. They divided the video into:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Explaining what it means to be different.</li> <li>● Telling what makes them different from others.</li> <li>● Talking about their group’s differences.</li> <li>● Students used the iPads for recording each other and the teacher helped them recording the group’s scenes. (They asked for help to edit the video and putting all the videos together; due to the age, they do not manage the apps for editing).</li> </ul> <p>Learners’ process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ipads</li> <li>•Plastic masks</li> <li>•Editing program</li> </ul>

				everybody knows their tasks and people's expectations.	the feedback was done through personal dialogues with the students.	
<p><b>There is nothing wrong with being different.</b></p> <p>To know about families' backgrounds, traditions and manners.</p>	<p><b>Listening:</b> Classifies specific terminology from different aural sources.</p> <p><b>Speaking:</b> Shares general ideas about familiar topics.</p>	<p><b>Main topic:</b> Traditions</p> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Family members</li> <li>Trips</li> <li>Adjectives for describing situations.</li> </ul> <p><b>Grammar and functions</b></p> <p><b>Grammar and functions</b></p> <p>Present continuous - present simple Verb + -ing spellings – Verbs</p> <p>There is – There are</p> <p>Demonstratives: This- These</p> <p><b>Phonics</b></p> <p>Long vowel sound: "oa/o_e."</p> <p>Long vowel sound: "oo" (<u>blue</u>, <u>ruler</u>)</p> <p>Consonant sound: "ch"</p>	13	<p><b>Families' project – Scrapbooks design</b></p> <p>As the project was about differences; they decided to include the closest people around them who were their families. It gave them the chance of explaining to some other people about their project and their expectations with it.</p>	<p>During this session, students thought about how to integrate their families with the project and how it could be used for showing how different families are. First, they searched for information about traditions and how people's background change according to families' customs, nationalities, social status, among others. So, they created a workshop, where they explained to their families how to design a scrapbook and how it could be used for explaining why their families are different from others. (<i>traditions, manners, rules, trips</i>). They worked in small groups as usual, and they divided the responsibilities.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Look for some important information on the internet.</li> <li>designing the workshop.</li> <li>The parents' invitation letter.</li> <li>Asking for the auditorium, among others.</li> <li>Inviting the school community to the fair.</li> </ul> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computer</li> <li>Video beam</li> <li>iPads</li> <li>Worksheets</li> </ul>
			14	<p><b>Grammar reinforcement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Oral exercises using present simple and present continuous.</li> </ul>	<p>This session was taken for practicing the scrapbooks' presentation. As they designed it with their families, they thought it could be perfect for them to practice their pronunciation and coherence during the project's session. So, they divided the class into the small groups they used to work, and they listened to each other and gave their opinions about some pronunciation issues and body language. (<i>The teacher walked around the class and helped them with grammar structures and gave them some pieces of advice about how they</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ipads</li> <li>Worksheets</li> <li>pencils</li> </ul>

				<p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Family members</li> <li>• Trips</li> <li>• Adjectives for describing situations.</li> </ul> <p>These sessions give them the chance of practicing and solving doubts. It is where they feel they can correct their mistakes for doing it better next time they will be in front of a group of people.</p>	<p><i>could express themselves better by using common words).</i></p> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.</p>	
			15	<p><b>Fair – Scrapbooks and Awareness video projection</b></p> <p>Students must be the main characters in every single session. So, let them express by themselves. It does not matter if they make mistakes, the most important thing is that they are using the second language for communicating with others.</p>	<p>This session was used for having the scrapbooks' fair. Students introduced the scrapbooks to the school community and their families. All the books were totally different and the content as well. They started by explaining why they decided to make up this strategy and how they thought it could be useful for understanding how different they were from each other. Then, they talked about their backgrounds, traditions, customs, trips, among others for around one hour and thirty minutes. <i>(people were around the fair listening to the children's stories)</i> Finally, they closed the activity by projecting the awareness video for the first time.</p> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group work).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Auditorium</li> <li>•Video-beam</li> <li>•Computer</li> <li>•Scrapbooks</li> <li>•20 desks</li> </ul>

<p><b>A caricature is one of a kind!</b></p> <p>To show how differences are part of our society by using caricatures as a mean of artistic expression.</p>	<p><b>Listening:</b> Classifies specific terminology from different aural sources.</p> <p><b>Speaking:</b> Shares general ideas about familiar topics.</p>	<p><b>Main topic:</b> Differences</p> <p><b>Vocabulary</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjectives for describing people.</li> </ul> <p><b>Grammar and functions</b></p> <p>Present continuous - present simple Verb + -ing spellings – Verbs</p> <p>There is – There are</p> <p>Demonstratives: This- These</p> <p><b>Phonics</b></p> <p>Long vowel sound: “oa/o_e.”</p> <p>Long vowel sound: “oo” (<u>blue</u>, <u>ruler</u>)</p> <p>Consonant sound: “ch”<b>Phonics</b></p> <p>Long vowel sound: “oa/o_e.”</p> <p>Long vowel sound: “oo” (<u>blue</u>, <u>ruler</u>)</p> <p>Consonant sound: “ch”</p>	<p>16</p>	<p><b>Letter – invitation</b></p> <p>Discussing their ideas must always be a plus. Make sure everybody’s ideas are heard, it makes them feel they are equally important in their groups. It is important to check if students know their tasks and what their groups are expecting from them.</p>	<p>At this point in time, students were thinking about how to design the last social strategy and what they wanted it to focus on. So, they looked for some artistic options which allowed them to talk or discuss about differences. They concluded that caricatures are used for exaggerating people’s physical appearance, so, they decided to invite a cartoonist who could help them with some tips about how to draw a caricature. Students looked for information about the meaning of a caricature, the types, how it is used for showing differences among people and some examples of it. Then, they wrote an invitation letter to Diego Garcia, who is a well-known cartoonist in Colombia. The letter was sent by the teacher and the class was divided into small groups as they did most of the process.</p> <p>Students’ process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ipads</li> <li>•Worksheets</li> <li>•Pens – pencils - colors</li> <li>•An envelop</li> </ul>
			<p>17</p>	<p><b>Artistic workshop – guests</b></p> <p>Students must have clear they are responsible for every single think they say they are going to say. So, when they invite a person</p>	<p>During this session, Diego Garcia explained to the students what the purpose of drawing a caricature was and how they could draw one. Students interacted with each other while they were receiving the tips and some pieces of specific information. Then, they made groups of five people and they put in practice all the advices which were given by Diego. This session had a lot of speaking practice, students tried to use what they had already learned, and they helped their classmates communicating when they needed it. They practiced for around one hour and they closed the session by having a common set where they explained the most important things of the</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Computer</li> <li>•Video beam</li> <li>•iPads</li> <li>•Cardboards</li> <li>•Pencils - Erasers</li> <li>•Crayons</li> <li>Colors</li> </ul>

				<p>to their project, let them explain what it is about and why they need his-her help.</p>	<p>lecture and planning what they needed (material) for drawing real caricatures.</p> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.</p>	
			18	<p><b>Caricatures design</b></p> <p>Personal work is as important as group work. So, make them feel responsible individually, it will help them being better partners in their groups.</p>	<p>This session was taken for drawing the caricatures. The class was divided into small groups and they talked about the kind of caricatures they wanted to work on. Then, the people who searched for the material gave it to the groups and they made up their own artistic creations. Most of the students drew people, but there were some who chose animals or famous cartoons. <i>(it depended on the decisions the group made)</i>. At the end of the session, some of the students showed their caricatures to their classmates, they explained what it was based on and their intention drawing it. <i>(There were some people who did not finish the caricature, so they finished it during the study hour given by the school)</i>. They did not introduce this social strategy to the school community as soon as they finished it, because they wanted it to be part of the closing activity.</p> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•iPads</li> <li>•Cardboards</li> <li>•Pencils - Erasers</li> <li>•Crayons</li> <li>Colors</li> </ul>

			19	<p><b>Grammar reinforcement</b></p> <p>Oral exercises using present simple - present continuous and Adjectives for describing people.</p> <p>These sessions give them the chance of practicing and solving doubts. It is where they feel they can correct their mistakes for doing it better next time they will be in front of a group of people.</p>	<p>During this session, students played a game called guess what and guess who. So, by using a powerpoint presentation, students had to guess what their classmates were talking about. (<i>the person who was guessing could ask questions for helping himself-herself getting the character or the object</i>). The intention was practicing WH questions, present simple, present continuous, demonstratives, vocabulary and improving the use of English in real situations.</p> <p>Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Computer</li> <li>•Video beam</li> </ul>
<b>1. Special activity: What does a different person do for helping the environment?</b>						
Project's closing activity	Listening: Classifies specific terminology from	Main topic: Cultural differences		Project's closing activity	For planning the closing activity, students decided that they wanted to introduce their project to the school community as well as all the social strategies they had created. So, four sessions were taken for preparing the gallery and defining	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Computer</li> <li>•Video beam</li> </ul>

Organize the event where all the community members can see the projects' development.	different aural sources. <b>Speaking:</b> Shares general ideas about familiar topics.	Discrimination	20	Four sections were taken for planning the closing activity and it was divided into:	people's roles during this process. The closing activity was organized like this:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• iPads</li> <li>• Plastic masks</li> <li>• Caricatures</li> <li>• Mural – What makes you unique?</li> <li>• Scrapbooks</li> <li>• Awareness video.</li> <li>• Pencils - Erasers</li> <li>• Crayons</li> <li>• Colors</li> </ul>
		Differences				
		Traditions	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Talents selection</li> <li>✓ Gallery</li> <li>✓ Brochure</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talents show (five students were chosen for presenting something that made them special or different from others)</li> <li>• The galley tour: (it was divided into stands, so, people could go around and checked what the children used and created in each of the strategies)</li> <li>• Brochure design: There were some people in search of creating advertisement for giving to the people. (The information which was written on it was the same that the master of the ceremony had to say during the presentation).</li> </ul>	
		<b>Vocabulary</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continents</li> <li>• Countries</li> <li>• Traditions</li> <li>• Clothing</li> <li>• Food</li> </ul>		As it was mentioned before, students must have cleared the project is theirs.	Students' process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.	
		Giving opinion – <u>I think...</u>				
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gender</li> <li>• Physical appearance</li> <li>• Social condition</li> <li>• Racism</li> <li>• Adjectives for describing people.</li> <li>• Hobbies</li> <li>• Interest</li> <li>• Abilities</li> </ul>				
		<b>Grammar and functions</b>	24	<b>Grammar reinforcement</b> Oral exercises using present simple and present continuous.  Vocabulary <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continents</li> <li>• Countries</li> <li>• Traditions</li> <li>• Clothing</li> <li>• Food</li> <li>• Giving opinion – <u>I think...</u></li> <li>• Gender</li> </ul>	This session was taken to practice the students' speeches for the closing activity. As they had already clear what were their functions, they wrote some ideas about what they could say and started practicing with their classmates. (All of the students had something to say, so as there were some people who had more than a role, they helped each other writing and checking everybody's process. <i>(The teacher walked around the class and helped them with grammar structures and gave them some pieces of advice about how they could express themselves better by using common words)</i> . Students practiced their speeches in present simple most of the time, but there were some parts which needed past simple structure, so	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pencils</li> <li>• Ipads</li> <li>• Worksheets</li> </ul>
		Present continuous - present simple Verb + -ing spellings – Verbs				
		There is – There are				
		Demonstratives: This- These				
		<b>Phonics</b>				



		<p>Long vowel sound: “oa/o_e.”</p> <p>Long vowel sound: “oo” (blue, ruler)</p> <p>Consonant sound: “ch”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Physical appearance</li> <li>• Social condition</li> <li>• Racism</li> <li>• Adjectives for describing people.</li> <li>• Hobbies</li> <li>• Interest</li> <li>• Abilities</li> </ul> <p>These sessions give them the chance of practicing and solving doubts. It is where they feel they can correct their mistakes for doing it better next time they will be in front of a group of people.</p>	<p>the teacher helped them organizing their ideas, but without explaining any rule.</p> <p>Students’ process was controlled through all the tasks (personal- group works-sharing class), and the feedback was done through personal dialogues with the students.</p>	
<b>Evaluation 1- Movers Mock Test</b>			<b>Time</b>	<b>Description</b>	<b>Resources</b>
			<b>2 hours</b>	<p>Students took a Movers mock test which was taken from Cambridge online – resources.</p> <p><b>Standard – Listening:</b></p> <p>Classifies specific terminology from different aural sources.</p> <p><b>Evaluation criteria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recognizing specific ideas.</li> <li>• Discriminating words and sounds.</li> <li>• Following Instructions.</li> <li>• Grammatical Accuracy.</li> <li>• Standard – Speaking:</li> <li>• Shares general ideas about familiar topics.</li> <li>• Evaluation criteria:</li> <li>• Pronunciation and intonation.</li> <li>• Vocabulary Range.</li> <li>• Coherence and Cohesion.</li> <li>• Nonverbal communication.</li> <li>• Grammatical Accuracy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movers mock test</li> <li>• Pencil and colors</li> </ul>
			<p>Students may know exams are just a follow up of their processes. They won’t get a negative feedback or grade just because of an exam. Make sure they know you are evaluating their processes.</p>		

Closing activity		Talents	Stands	Resources
<p>During this session, students introduced their project to the school community. The event was divided into five different moments and there were people in charge of each of them.</p> <p>People's responsibilities:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Five students were chosen for introducing the project's description and all the strategies.</li> <li>• Five students prepared themselves for introducing a talent during the project's explanation.</li> <li>• Twenty people oversaw the stands. Some of the masters of ceremony and the students who presented their talents were included in here. (They got double tasks when they were planning the event)</li> <li>• Five people were responsible for giving the brochures to people who visited the gallery.</li> </ul> <p>Guests</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parents</li> <li>• Teachers</li> <li>• Students</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Agenda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction video.</li> <li>• Projects presentation.</li> <li>• Talents show.</li> <li>• Galley – Stands.</li> <li>• Brochures.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dancing.</li> <li>• Singing.</li> <li>• Playing the guitar.</li> <li>• Playing the piano.</li> <li>• Playing the violin.</li> </ul>	<p>The gallery was divided into five different stands. Each of them had one of the strategies and the people could interact with each other by participating in some activities the students prepared for them in each stand.</p> <p><b>First stand: What makes u unique? – Mural</b></p> <p>In this stand, the students showed the mural to the people and explained them how most of the students were part of it. After people had read the messages, they had to write their own messages to be pasted on another mural (<i>it was thought specially for parents and teacher</i>) They made up their own mural which was exposed at the school. (Four kids)</p> <p><b>Second stand: Hands are not for hitting, hands are for... Cards around school</b></p> <p>By using this stand, students showed up most of the cards' messages people wrote during this strategy implementation. They explained the strategy's intention to the guests, and they invited them to make up their own kindness cards to be posted around school. (Four kids)</p> <p><b>Third Stand: We are all different, and that's awesome!</b></p> <p>Students showed up all the plastic masks they had designed during the artistic workshop; While people were looking around, students explained to them some of the masks' meanings and how it</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Computer</li> <li>•Video beam</li> <li>•iPads</li> <li>•Plastic masks</li> <li>•Caricatures</li> <li>•Mural – What makes you unique?</li> <li>•Scrapbooks</li> <li>•Awareness video.</li> <li>•Pencils - Erasers</li> <li>•Crayons</li> <li>•Colors</li> <li>•Auditorium</li> <li>•Seven teachers</li> </ul>

			<p>represents students' personalities. Then, they played the awareness video they had recorded and where they had used the mask as part of it.</p> <p>As soon as people got all the information, they could make up their own masks. <i>(Students had some clean masks, vinyl's and brushes on the stand that people could use for it)</i> (Four kids)</p> <p><b>Fourth stand: There is nothing wrong with being different</b></p> <p>In this stand, students introduced all the scrapbooks to the school community. They talked about some of the traditions or customs their families have and they explained how it was related with the project (helping people accepting differences). During this session, people had the chance of making one big scrapbook which was exposed at the school. <i>(They could draw or write about their families' differences)</i>. (Four kids)</p> <p><b>Fifth stand: To show how differences are part of our society by using caricatures as a mean of artistic expression.</b></p> <p>Students exposed the caricatures they had drawn. They talked about the meaning of the caricatures in their project and how it expresses that people are different. They emphasized on the importance of accepting differences and support the relevant of it from home. Then, people could draw their own masks and took them home as a souvenir.</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------