

# El Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología incluyente: Apropiación del inglés como lengua extranjera a través de esquemas de intervención social<sup>1</sup>

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

*A Aprendizagem baseada em Projetos como metodologia inclusiva: Apropriação do Inglês como língua estrangeira através de esquemas de intervenção social*

Nelly Johana Álvarez Idarraga<sup>2</sup>

**Recibido:** 12 de abril de 2021

**Aprobado:** 28 de septiembre de 2021

**Publicado:** 30 de diciembre de 2021

**Cómo citar este artículo:**

Álvarez Idarraga, N.J. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología incluyente: Apropiación del inglés como lengua extranjera a través de esquemas de intervención social. *Rastros Rostros*, 23(1), 1-20. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2021.01.07>

---

Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2021.01.07>

<sup>1</sup> El artículo es el resultado de investigación del proyecto *Aprendizaje Basado En Proyectos (A.B.Pr) Una Estrategia Pedagógica Para El Fortalecimiento De Las Habilidades Comunicativas En Inglés (Listening/Speaking) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2020.*

<sup>2</sup> Licenciada en Lengua Castellana e inglés, Universidad Cooperativa de Colombia. Magister en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Profesora Universidad Cooperativa de Colombia.

Correo electrónico: [Nelly.alvarez@campusucc.edu.co](mailto:Nelly.alvarez@campusucc.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4581-3625>

## Resumen

El objetivo de este artículo es develar la validez académica del uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en el proceso de aprehensión del inglés como lengua extranjera. El enfoque que se utilizó es mixto, y se desarrolló a través de un estudio explicativo secuencial, la muestra de la investigación es intencional, con 26 participantes de segundo grado de primaria entre los 7 y 8 años, 13 de género masculino, y 13 de género femenino, pertenecientes en su totalidad a estratos sociales medios y altos. Como resultado, se observa efectividad en la apropiación del inglés como lengua extranjera al establecer espacios investigativos que involucran los intereses, la realidad social y las afecciones tangibles de los aprendices. La investigación permite concluir que el uso del Aprendizaje Basado en Proyecto afianza el proceso de apropiación del inglés, al igual que, fundamenta la implementación de esquemas de intervención social como componentes de acción pedagógica.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Proyectos, habilidades comunicativas, elementos emocionales.

## Abstract

The objective of this article is to reveal the academic validity of the use of Project-Based Learning in the process of learning English as a foreign language. The approach that was used is mixed, and it was developed through a sequential explanatory study, the research sample is intentional, with 26 participants from second grade of primary school who were between 7 and 8 years old, 13 males, and 13 females, belonging entirely to middle and upper social class. As a result, the appropriation of English as a foreign language by establishing investigative spaces that involve the interests, the social reality, and the tangible affections of the learners is seen as an effective process. The research allows concluding that the use of Project-Based Learning strengthens the process of appropriation of English, as well as bases the implementation of social intervention schemes as components of pedagogical action.

**Keywords:** Project-Based Learning, Communicative skills, emotional elements.

## Resumo

O objetivo deste artigo é desvendar a validade acadêmica do uso da Aprendizagem Baseado em Projetos no processo de associação do inglês como língua estrangeira. O foco que se utilizou é misto, e se desenvolveu através de um estudo explicativo sequencial, a mostra da pesquisa é intencional, com 26 participantes do segundo segmento do Ensino Fundamental com idade entre os 7 e 8 anos, 13 do gênero masculino, e 13 do gênero feminino, pertencentes em sua totalidade a classes sociais como média e alta. Como resultado, se observa a efetividade na apropriação do inglês como língua estrangeira ao estabelecer espaços de pesquisas que envolvem os interesses, a realidade social e as afeições tangíveis dos aprendizes. A pesquisa permite concluir que o uso da Aprendizagem Baseado em Projeto afianza o processo de apropriação do inglês, da mesma maneira que, fundamenta a implementação de esquemas de intervenção social como componentes de ação pedagógica.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseado em Projetos, habilidades comunicativas, elementos emocionais.

# INTRODUCCIÓN

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

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

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

La concepción de escuela y el rol del maestro exigen modificaciones atenuas con relación al cambio en los métodos de enseñanza (Guzman & Marin, 2011) ambos concebidos como mediadores espaciotemporales y situacionales. La división de campos del conocimiento como elementos individuales no permite instruir a los educandos en la construcción de una sociedad democrática, para lo cual, se presupone

la formación de un individuo único, con capacidad de reflexión y actuación social (Dewey, 1915).

Esta constitución del ser integral direcciona al Aprendizaje Basado Proyectos, donde se destaca la independencia y autonomía del estudiante quien busca y construye su propia línea de conocimiento (Pinzon, 2014). Esto permite el aumento de acciones como liderazgo, responsabilidad, pensamiento crítico, relación con terceros, identificación de rol en un grupo de trabajo y asertividad en los desempeños colectivos, por lo cual se pretendía identificar si Existía alguna diferencia significativa en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas (*listening/speaking*) en inglés como lengua extranjera cuando se modifica el uso de métodos tradicionales por el uso del aprendizaje Basado en Proyectos como un esquema de intervención social.

## El Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una alternativa formativa interdisciplinar que trasciende los principios de la pedagogía activa (Ciro, 2012), se estructura con base en la identificación de una situación problema que pueda ser desarrollada y solventada a través de la construcción de un esquema de intervención; es considerado un modelo de aprendizaje que promueve la construcción de seres sociales (Blank, 1997), (Dickinson. et al., 1998) que reconoce y logra acentuar el impacto de la inteligencia emocional en los procesos de aprendizaje en acciones referentes a la ira, el temor, la tristeza, la angustia, la frustración, la felicidad, entre otras (Acevedo & Murcia, 2017).

Países como España, Chile, Cuba, Estados Unidos y Tailandia han fomentado el uso del Aprendizaje Basado en proyectos (Galeana, 2006) como base metodológica para el diseño de proyectos interdisciplinarios y la apropiación del inglés como lengua extranjera (Sánchez y López, 2018), (Veloso, 2016), (Siritaratn, 2007); evidenciando una relación asertiva entre la implementación de esta metodología activa y el desarrollo de las habilidades de producción y recepción oral en inglés. En Colombia se develan intervenciones pedagógicas direccionadas al diseño de planes de aplicación que permitan modificar la percepción de los estudiantes frente a la aprehensión del inglés como lengua extranjera (Pinzon, 2014), (Andreu & Garcia, 2010), (Guerrero, 2012), (Roldan, 2016). Más aún este artículo fundamenta que, además de la relación de apropiación del inglés, también existe afianzamiento de destrezas sociales a causa de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos asumido como una metodología activa e interdisciplinar que fomenta la interacción entre pares.

(Kilpatrick, 1918) contribuyó a la constitución de la teoría del “Método de Proyectos” donde se explicita su fundamento sobre la metodología y función en

construcción de procesos y conocimientos sociales. Su captación sobre el uso de proyectos en el aula de clase resalta en la conexión del aprendizaje del estudiante con la interacción social y física comprendida con el medio ambiente y las modificaciones realizadas a los procesos de enseñanza, para transformarlos en acciones significativas o con sentido para el estudiante, ofreciendo espacios para relacionar lo aprendido con la vida cotidiana.

Los estudiantes que sostienen dificultades en la comprensión de un idioma constantemente evidencian temor frente a los actos comunicativos que involucren amplios espacios de interacción. Factores como la burla entre pares o formador (Roldan, 2016); la exposición incesante a prácticas orales de diferentes índoles y clasificaciones, son situaciones, que pueden causar estrés y ansiedad en los aprendices; en especial cuando se cuenta con un dominio limitado de estructuras gramaticales, vocabulario, coherencia, pronunciación, entonación, expresiones idiomáticas, entre otras. Estas concepciones afectan el progreso y desarrollo social del individuo (Bandura, 1986), la adquisición de habilidades comunicativas, y fomentan la frustración de los estudiantes frente a las pruebas de suficiencia a las que son expuestos.

La reglamentación de la teoría del “Método de Proyectos” distingue la construcción de cuatro tipos de intervención; los cuales se direccionan de acuerdo con el interés y la intención investigativa. Este estudio enfatiza la estructuración de proyectos tipo III, la guía derivada de la teoría de proyectos define cinco momentos investigativos (Kilpatrick, 1918) más aún, la producción establecida en la constitución de la estrategia pedagógica, modificó los espacios en fases enmarcadas en las necesidades del grupo investigativo, pero manteniendo lo estipulado en el documento referente; toda vez el objetivo propuesto pretendía implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera a través de esquemas de intervención social.

**Tabla 1.** Etapas del proyecto con base en el método de proyecto de Kilpatrick (1918)

<b>Etapas de Proyecto tipo III Kilpatrick (1918)</b>	<b>Estructura utilizada durante el diseño del proyecto. (con base en las fases asignadas en el documento del método de proyectos)</b>
1. Identifica y define el problema	<b>Fase 1. Propuesta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del problema.</li> <li>• Verificación de la situación.</li> <li>• Estructuración de título, objetivos y justificación.</li> </ul>
2. Determina la hipótesis o razón por la cual el problema existe.	<b>Fase 2. Indagación</b> Proceso investigativo - Consulta

(continúa)

<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>
3. Recolectar y analizar los datos	<b>Fase 3. Planeación</b> Diseño de estrategias.
4. Formular conclusiones	<b>Fase 4. Ejecución</b> Implementación de las estrategias.
5. Aplicar la conclusión a la hipótesis original	<b>Fase 5. Análisis de resultados</b> Contraste de los resultados con la pregunta inicial. Proceso de autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación.

**Nota:** Elaboración propia

## Estrategia Pedagógica Proyecto tipo III.

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

### *Fase 1 Propuesta.*

El primer espacio situacional del proyecto está ligado a la identificación de un problema visible y significativo tanto para los alumnos, como para los profesores. Si el asunto es de fácil comprensión, y afecta significativamente a la comunidad, será digno de trabajar. El grupo de investigación debe asegurar que la situación problemática sea real, mediante consultas, cuestionarios o entrevistas. Después de estudiar el contexto y tener claro con qué se relaciona el problema, es hora de crear un título, un objetivo y una justificación para el proyecto; sin olvidar que las ideas deben subyacer de los alumnos, así como de cada detalle que surja de este proceso.

### *Fase 2 Consulta.*

La segunda fase se centra en el estudio de las referencias teorías u estudios previamente realizados que presenten conectividad con el centro problemático de

la indagación en proyección. La búsqueda de información de apoyo es una de las acciones que requiere mayor distribución y asignación de tiempos; debido a los numerosos recursos que se encuentran en las diferentes fuentes de datos; la tarea se transforma en espacios claves de socialización, discusión, análisis, entre otras; por lo tanto, es posible que los aprendices repasen las referencias en repetidas ocasiones, pero es responsabilidad del maestro guiar el proceso y trazar el camino correcto.

### *Fase 3 Planeación.*

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

### *Fase 4 Implementación.*

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

### *Fase 5 Análisis de resultados.*

La última fase, se realiza tanto al final del proyecto, como a medida que el esquema de intervención evoluciona. Según sus necesidades, es posible definir si la ruta de evaluación (realimentación del maestro, autoevaluación y coevaluación) es necesario

tener un registro académico que permita analizar si los estudiantes están desarrollando sus habilidades como se supone que deben hacerlo, y concretar lo que necesitan reforzar (Milán et al., 2004). Además, durante esta fase, los individuos verificarán si las estrategias son útiles para resolver la problemática y si la estructura del proyecto es significativa para la comunidad o, por el contrario, deben ser replanteada con base en el análisis realizado.

De esta manera, el aprendizaje comienza a ser visto como una interacción correlacionada de elementos cognitivos, emocionales y fisiológicos en la que las emociones son capaces de reformar nuestro tejido neuronal, lo cual, se muestra como una parte importante y poderosa del proceso de adquisición de conocimiento (Moreno et al., 2018). Estas fuentes de análisis conllevan a la concepción asertiva del uso de esta metodología como medio para la contemplación comunicativa cíclica entre los agentes investigadores; asumiendo la constitución de proyectos como un procedimiento gradual y evitando la visualización de la entrega final como el objetivo principal de la investigación.

## Método

Se sigue un estudio explicativo secuencial (Creswell, 2007) bajo el análisis de un enfoque mixto (Fernandez & Hernandez, 2014) con la finalidad de analizar las condiciones tanto cualitativos emergentes de la observación, como cuantitativos subyacentes de los procesos estadísticos aplicados.

## Participantes

La muestra está compuesta por 26 estudiantes dividido en 13 participantes del género masculino, y 13 participantes del género femenino. Para hacer uso de esta muestra, se validó la autorización del área administrativa de la institución educativa, al igual que, se socializó un consentimiento informado para contar así con la aprobación de los padres de familia.

## Instrumentos

### Recolección de datos cuantitativos

La recolección de información en relación con el nivel de competencia en inglés como lengua extranjera, se realizó a través del examen estandarizado **A1 Movers**, una



prueba con un nivel de medición A1 según el Marco Común Europeo de Referencia, avalada por la Universidad de Cambridge y constituida por temas y situaciones informales, abarca las cuatro habilidades lingüísticas comprensión auditiva, expresión oral, lectura y expresión escrita.

La estructuración de la rúbrica de seguimiento (**ver tabla 2**), se enfatizó en las habilidades comunicativas y los elementos emocionales. La primera, se subdividió en lenguaje, pronunciación e interacción, mientras la segunda, en el análisis de competencias no lingüísticas como el lenguaje corporal y los procesos actitudinales. La concepción de avance fue determinada por números de 0 a 4; los estudiantes, no fueron partícipes del análisis de sus habilidades y actitudes a diario; (Stevens et al., 2012), sin embargo, en los momentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, se socializaron de manera individual, las fortalezas y debilidades en pro de mejorar aquellos factores que afectaban su proceso.

**Tabla 2.** Rúbrica de seguimiento académico

Criteria for English oral production and reception					
Points	Production		Social English-Reception	Non-linguistic competences	Attitude
	Language	Pronunciation			
<i>Extraordinary (4)</i>	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.
<i>Very good (3)</i>	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 and effort to have a good result.
<i>Acceptable (2)</i>	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 nice result.
<i>Need improvement (1)</i>	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.

(continúa)

Criteria for English oral production and reception					
Points	Production		Social English-Reception	Non-linguistic competences	Attitude
	Language	Pronunciation			
Not acceptable (0)	Does not try to speak or speech is incomprehensible		Does not speak in English if it not strictly necessary.	Cannot communicate even with non-linguistic strategies.	Does not make any effort or shows interest in learning or improving.
<i>Maximum score: 20 points</i>					

**Nota:** Tomado y modificado de Assessment of Young language learners: using rubrics to bridge the gap between praxis a curriculum (Cañete, 2013).

## Recolección de datos cualitativos

El grupo focal se constituyó como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), la cual se transformó en una zona de socialización del 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 (Hamui & Varela, 2013); mientras su análisis llevó a la obtención de datos cualitativos, tales como, experiencias de enseñanza y aprendizaje, estrategias implementadas, comportamientos y/o actitudes, resultados del uso del trabajo autónomo y colaborativo.

La guía de observación fue estructurada con base en las categorías de análisis y se utilizó para la recolección de información direccionada a comportamientos, reacciones, dificultades y fortalezas que presenten relevancia ante las concepciones del proyecto.

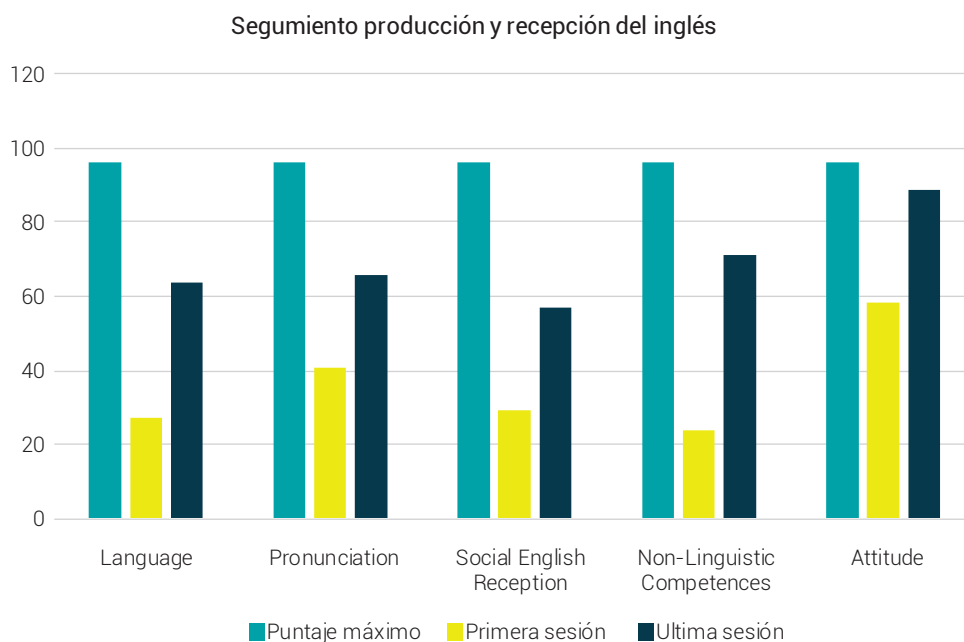
El sistema de verificación adjudicado al desarrollo del proyecto fue formativo (Scriven, 1967). La evaluación de impacto que causa este tipo de intervención pedagógica en los grupos de investigación se consolida con base en el nivel de asertividad en las asignaciones propuestas; por ende, se estipuló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

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento de recogida de información se realizó a través de un estudio explicativo secuencial, el cual constó de tres momentos de recolección de información, dos cuantitativos, y uno cualitativo; con referencia a los espacios de análisis cuantitativo, se llevó a cabo un comparativo de dominio de la lengua inicial y final a través de la prueba estandarizada Movers y la rúbrica de seguimiento, mientras que, que el análisis de la información cualitativa se constituyó con base en los datos subyacentes de la guía de observación, el grupo focal y los formatos de evaluación formativa.

## Resultados

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



**Figura 1.** Ponderado de avance académico durante las 25 sesiones

La implementación de la competencia plurilingüe y pluricultural referida en el Marco Común Europeo de Referencia, contribuyó en el énfasis social-cultural para la aprehensión del inglés como lengua extranjera; la estructuración cíclica permitió el desarrollo de las habilidades comunicativas de manera natural; (Hita, 2000), avalando el análisis de los sujetos dentro de su pragmática (*lenguaje vs circunstancias de la comunicación*); la realidad tangible que permite la interacción entre pares (*uso del inglés como segunda lengua*) con sentido (*proceso lógico*), pertinencia, (*con base en la edad de la población*) y apropiación del proceso (*necesidades de reconocimiento público*).

Las cinco estrategias diseñadas e implementadas durante el proyecto contaron con momentos de socialización de presaberes y consulta - (saber), reconocimiento de actitudes positivas y negativas dentro de los roles de trabajo (saber ser) e identificación de habilidades e intereses (saber hacer). La apropiación del lenguaje se reconoció como una necesidad comunicativa que fomentaba la integración cultural tanto en la investigación, como en actos presentes en su cotidianidad. Los estudiantes concibieron sus responsabilidades dentro de los momentos investigativos desde el saber, saber ser y el saber hacer, elementos considerados como componentes generales para el desarrollo de las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras (Salaberri, 2007).

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

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

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 participantes empezaron

a hacer omisión de las palabras en español e intentaban reponerlas 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 interponían palabras que no existen (*aun 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 de uso cotidiano.

En algunas sesiones los participantes se mostraron nerviosos frente a las asignaciones que les correspondía. 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.

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.

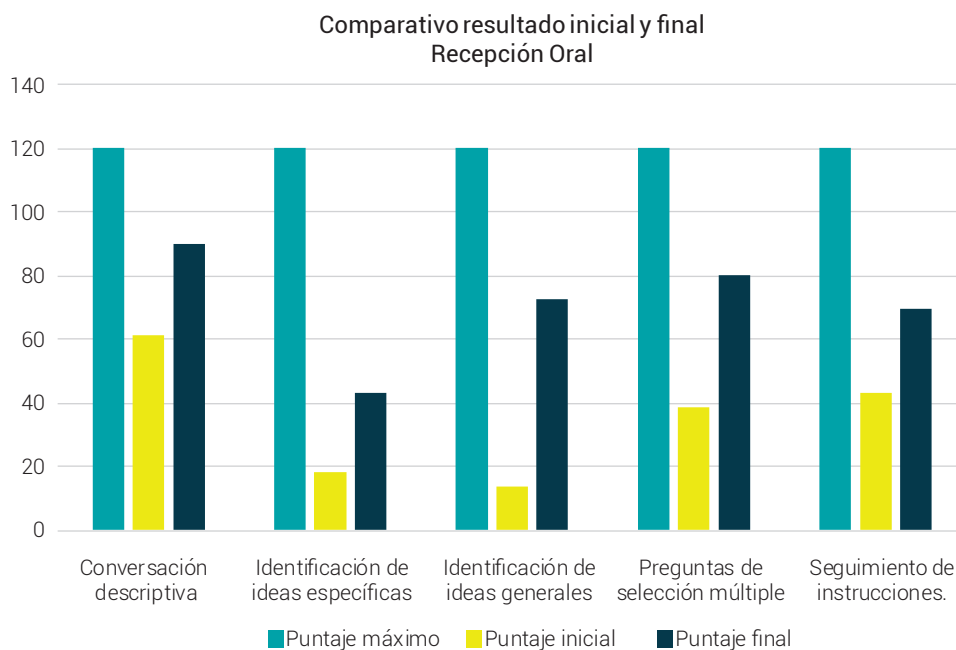
El nivel de exigencia que requería el proyecto llegó a evidenciar momentos de frustración en algunos estudiantes, quienes se cerraban de manera agresiva al grupo al punto de llorar (*manifiestan dificultad en la comprensión de mensajes entre pares*). Para esto, se trabajó con los estudiantes la importancia de la resiliencia, (Bandura, 1986) considerada 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.

## Comparativo de dominio de la lengua inicial y final

La implementación de la prueba diagnóstica inicial develó una concepción alarmante frente a la idealización de dominio que suponía comprender la muestra. La sección de recepción oral (listening) del examen Movers, contó con cinco componentes de comprensión para una totalidad de 25 puntos, divididas en conversaciones

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

La implementación de la prueba diagnóstica final de Movers evidenció un avance significativo en el desarrollo de las habilidades comunicativas de recepción oral en inglés. El análisis de los resultados obtenidos en la sección de *listening* dieron como resultado una similitud entre los promedios de alcance sobre el examen y las conclusiones obtenidas en la rúbrica de seguimiento académico desarrollada durante el esquema de intervención. Estos reflejaron que el 9% de la muestra (*2 estudiantes*) alcanzó el nivel de dominio esperado, el 67% (*16 estudiantes*) evidenció un nivel de apropiación del examen entre el 60% y 70%, el 21% (*5 estudiantes*) presentó un dominio entre el 48% y 56% sobre este, más aún, se reconoció un caso particular que dejó una evidencia inferior al 20% del examen resultado similar al de la prueba diagnóstica inicial y quien comprendió problemas comportamentales y de socialización durante todo el proceso de investigación.

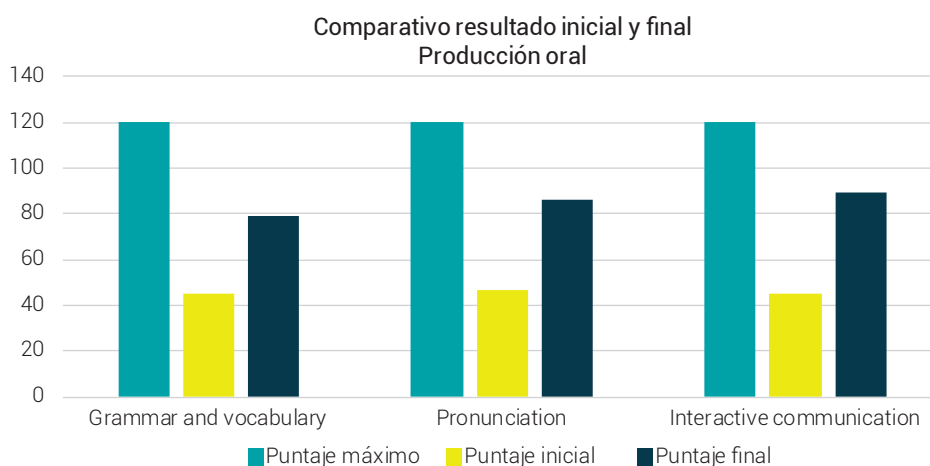


**Figura 2.** Comparativo resultado inicial y final recepción oral – Listening

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

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

El formato de producción oral contó con tres categorías de análisis: gramática y vocabulario, pronunciación y comunicación interactiva; la categorización por elemento comprendía un alcance máximo de 5 puntos por estudiante y un total de 120 por el grupo y durante la valoración, todos los elementos evaluativos presentaron igualdad de complejidad para los participantes. Los resultados de la prueba diagnóstica final dieron a conocer que el dominio máximo de la prueba estuvo igual o superior al 75% en un total de 15 participantes, es decir el 58% de la población. Así mismo, se muestra que el porcentaje con menor ponderación sobre el proceso comunicativo interpuesto en el examen estuvo sobre un 40% y se presentó en solo 3 de los participantes.



**Figura 3.** Comparativo resultado inicial y final recepción oral – Speaking

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

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

## Discusión y conclusiones

Con base en las observaciones realizadas y desarrolladas en los instrumentos de recolección de información, es inequívoco y prioritario implementar procesos de formación de agrado y seguridad a los niños en sus primeros grados de escolaridad, dado 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 proyecciones académicas.

En este caso, la apropiación del inglés como lengua extranjera, 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.

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. A lo cual, se reconoce 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 inglés como código lingüístico.



La implementación de la rubrica de seguimiento, la guía de observación y la creación del grupo focal permitió realizar un análisis descriptivo sobre los cambios frente al proceso de apropiación de la lengua, denotando elementos claves en fundamentos como pronunciación, producción oral, condicionamiento social, componentes lingüísticos, y actitudes comportamentales frente a lo planteado a lo largo de la intervención.

Así mismo, los resultados obtenidos a través de las pruebas estandarizadas Movers A1 aplicadas a la muestra, develaron avance en el dominio del inglés como lengua extranjera, reconociendo que, el desarrollo de la habilidad de recepción oral presentó mayor dificultad; toda vez, la aprehensión de un idioma es un proceso que asume la necesidad del tiempo.

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.

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 otra parte, 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. Además, se hace referencia al término habilidades comunicativas en inglés, más aún, 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.

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

## Referencias

- Acevedo, A., & Murcia, Á. (2017). *Emotional Intelligence and Fifth-Grade Learners' Learning Process at a Nationalized State Educational Institution*.
- Andreu, A., & Garcia, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad. *Ibérica*. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287024099003.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Biava, M., & Segura, A. (2010). *¿Por qué es importante saber el idioma inglés?*
- Blank, W. E., Ed.; H. S. Ed. (1997). *Promising Practices for Connecting High School to the Real World*. <https://eric.ed.gov/?id=ED407586>
- Cañete, M. (2013). Assessment of young language learners: Using rubrics to bridge the gap between praxis and curriculum. In *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* (Vol. 7, Issue 1).
- Ciro, C. (2012). *Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) Como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media*.
- Creswell, J. (2007). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. *Library of Congress Cataloging-in-Publication Data*.

- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago, Ill., The University of Chicago Press.
- Dickinson, K. P., Sengsouvanh, S., Hanh Cao Yu, Mary Kimball, Ronald D'Amico, & Rebecca Perry. (1998). *Technical Assistance Guide: Providing Educational Services in the Summer Youth Employment and Training Program*.
- Fernandez, C., & Hernandez, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. MCGRAW-HILL. <https://www.casadellibro.com/libro-metodologia-de-la-investigacion-5-ed-incluye-cd-rom/9786071502919/1960006>
- Galeana, L. (2006). *APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS*. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12835/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf?sequence=1>
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism*. Cambridge (Vol. 356). Harvard University Press.
- Guerrero, M. (2012). *El Uso de Skype como herramienta de comunicación sincrónica entre estudiantes universitarios y hablantes nativos*.
- 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*.
- Hita, G. (2000). *La Enseñanza Comunicativa De Idiomas En Internet*. 112.
- Jerez, A. (2017). La edad en la que deberían estar los profes. *El Tiempo*.
- Kilpatrick, W. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University.
- Legrand, L. (1999). Celestin Freinet. *UNESCO: Oficina Internacional de Educación*.
- Milán, M., Fuentes, H., & Peña Raul. (2004, July). *La evaluación como un proceso participativo*.
- Moreno, A., Rodríguez, I., & Rodríguez, J. (2018). *La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes / The importance of emotion in learning: Proposals to improve student motivation*. <https://cuaderno.pucmm>
- Pinzon, R. (2014). *English teaching through project-based learning method, in rural area*. 23, 151–170.
- Roldan, A. (2016). *Obstáculos en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Dos Grupos de Población Bogotana*.

Salaberri, M. (2007). *Competencia comunicativa intercultural*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>

Sánchez, R., & López, R. M. (2018). Hacia la Educación Primaria bilingüe: Diseño de actividades AICLE para Plástica y Ciencias Sociales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2), 127. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.305521>

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.

Stevens, D., Levi, A., & Walvoord, B. (2012). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*.

Trujillo, F. (2001). *LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA COMO BASE PARA UNA NUEVA INTERPRETACIÓN DE LA COMUNICACIÓN*.

Urrea, N. (2018). *¿CÓMO FINALIZA COLOMBIA BILINGÜE?*

Veloso, D. (2016). *Developing Speaking Skills through Project-Based Learning 1*.