

La pedagogía por proyectos y el enfoque AICLE para el desarrollo de conocimiento cultural en el grado quinto en una institución privada de la ciudad de Cali

**ANYI ALEXANDRA ARIAS HERNÁNDEZ
CAMILA ARTUNDUAGA FLÓREZ**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI,
2018**

La pedagogía por proyectos y el enfoque AICLE para el desarrollo de conocimiento cultural en grado quinto en una institución privada de la ciudad de Cali

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciadas en
Lenguas Extranjeras**

**ANYI ALEXANDRA ARIAS HERNÁNDEZ
CAMILA ARTUNDUAGA FLÓREZ**

**ITALO NELSON MUÑOZ
Director de trabajo de grado**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI,
2018**

Agradecimientos

*Agradecemos a Dios por permitirnos concluir esta importante etapa de nuestra vida.
A nuestras familias que nos han brindado su apoyo incondicional y gracias a ese apoyo hemos
culminado una de nuestras tantas metas.*

*También agradecemos al profesor Italo Muñoz por su inmensurable paciencia y guía en el
desarrollo de este trabajo.*

*Y finalmente, queremos agradecer de manera especial al profesor O. Chaves por sus consejos y
al profesor Carlos Mayora por su respaldo y orientación.*

Tabla de contenidos

Introducción	1
1. Planteamiento del problema	3
2. Justificación	5
3. Objetivos	8
3.1 Objetivo general	8
3.2 Objetivos específicos	8
4. Antecedentes	9
5. Marco teórico	17
5.1 Aspectos del aprendizaje-enseñanza de la lengua.....	17
5.1.1 Trabajo por proyectos.....	17
5.1.2 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).....	22
5.2 Aspecto cultural.....	28
5.2.1 Cultura.....	28
6. Marco contextual	32
6.1 Programa Nacional de Bilingüismo	32
6.2 Estándares del área de inglés y del área de sociales.....	33
6.3 Derechos básicos de aprendizaje	34
6.4 Contexto de la institución	35
7. Metodología	40
7.1 Enfoque.....	40
7.2 Diseño	41
7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	44
8. Resultados	48
8.1 Temáticas culturales y de lengua	48
8.2 Diseño del proyecto	51
8.3 Impacto de la propuesta	55
8.3.1 Diagnóstico inicial.....	55
8.3.2 Desarrollo de la propuesta.....	58
8.3.3 Diagnóstico final.	59
9. Limitaciones	63

10. Conclusiones	64
11. Recomendaciones	66
12. Referencias.....	67
13. Anexos	72

Índice de tablas e ilustraciones

Ilustración 1: Línea de tiempo Project Work. Tomado y adaptado de Knoll, M. (1997)	18
Ilustración 2: Trabajo por proyectos, Modelo KWL, Tomado y adaptado de Ogle (1986) citado en Ministerio de Educación Nacional (2016).	19
Ilustración 3: El marco de las 4 Cs para AICLE, Coyle (2005)	24
Ilustración 4: Cultura, Aprendiz, Marco contextual lengua meta.	30
Ilustración 5: Niveles MCE en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo, Guía 22: Estándares de competencia en lenguas extranjeras: Inglés. (2006).....	33
Ilustración 6: Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción, Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, P. (2010)	43
Ilustración 7: Guía 7: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, MEN (2004).....	49
Ilustración 8: Rejilla evaluativa de lengua.....	57
Ilustración 9: Rúbrica presentación final.....	61
Ilustración 10: Formato de retroalimentación.	61
 Tabla 1: Etapas de los trabajos por proyectos. Tomado y adaptado de Rincón, G. (2012).....	 21
Tabla 2: Intensidad horaria Marco Legal Vigente Vs. Pío XII.	36
Tabla 3: Conocimientos previos de los estudiantes sobre los carnavales.	55
Tabla 4: Carnavales conocidos por los estudiantes. Diagnóstico inicial.....	56
Tabla 5: Carnavales conocidos por los estudiantes. Diagnóstico final	60

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta metodológica basada en el trabajo por proyectos y el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE) para grado quinto de primaria de un colegio privado de la ciudad de Cali. El propósito fundamental de esta propuesta es desarrollar el conocimiento cultural propio en la clase de lengua extranjera, siguiendo los principios de las metodologías mencionadas anteriormente.

El enfoque de investigación es cualitativo, tomando la investigación-acción como eje conductor. Además, se hace uso de varios instrumentos de recolección de datos tales como el análisis documental, las observaciones y el diario de campo.

En esta propuesta se indaga sobre las posibles temáticas culturales y de lengua que se pueden desarrollar dentro del proyecto teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes y los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. También se establecen los *Colombian Carnivals* como núcleo integrador de las temáticas y finalmente se evalúa el impacto que la propuesta tuvo en los estudiantes.

Como conclusión principal del desarrollo del proyecto, la enseñanza de aspectos culturales propios en la clase de lengua extranjera es un recurso que favorece el aprendizaje significativo y permite un vínculo cercano con los estudiantes al ser un tema situado en el contexto inmediato de estos mismos.

Palabras clave: Trabajo por proyectos, AICLE, conocimiento cultural.

Introducción

“Dígame y olvido.
Muéstreme y recuerdo.
Involúcreme y comprendo”
(Proverbio Chino)

Aprender una lengua extranjera es un arte, ya que al igual que el arte, la lengua es un medio de expresión, que cada sujeto construye a lo largo de su interacción con otros. Hoy día, el aprendizaje de una lengua ha ido evolucionando desde ser una necesidad hasta convertirse en un gusto, en un interés, y esto se ve reflejado especialmente en los jóvenes, que no ven la lengua como un medio sino como un fin para crear lazos, puentes que unen naciones y culturas.

Además, el aprendizaje de lenguas ha venido tomando fuerza, y en el caso de Colombia, se han creado estrategias y programas para promover y permitir que los ciudadanos tengan una competencia en una lengua extranjera: inglés. La elección de este idioma y no de otro se debe a que el inglés es el idioma del mundo globalizado y como tal, es el idioma “puente” a la interacción y relación con otras culturas y otros “mundos”.

Sin embargo, cuando se enseña/aprende el idioma inglés en el contexto colombiano, se toma, en la mayoría de las veces, una visión y una identidad ajenas a la propia, restando importancia a lo relacionado con la cultura colombiana. Esto quiere decir que en nuestro país se le resta valor a lo propio y se enaltece lo externo.

Buscando una alternativa para resaltar la cultura de nuestro país y aprender/enseñar una lengua extranjera, hemos decidido desarrollar una propuesta que conjugue estos dos elementos. El diseño de esta propuesta metodológica tiene como eje el desarrollo del conocimiento cultural a través de un tema en específico: los carnavales, los cuales son una representación cultural.

Este trabajo de investigación se centra en el diseño e implementación de una propuesta metodológica basada en el enfoque de enseñanza de lenguas y contenidos integrados, conocido

como AICLE y la pedagogía por proyectos. Esta propuesta se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de grado quinto, nivel intermedio de un colegio del sur de Cali.

Para la estructuración de la propuesta se tuvieron en cuenta tanto los estándares del área de sociales como los estándares del área de inglés propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Además, dentro de la temática elegida, los carnavales, se abordó la historia, la música, los bailes, las comparsas, y demás eventos realizados dentro de los carnavales. Así pues, este tema permitió el desarrollo del conocimiento cultural en los estudiantes y mejoramiento de la lengua extranjera.

En cuanto a la metodología empleada, se optó por un enfoque cualitativo, el cual trata de entender la realidad de los participantes de la investigación. Bajo este enfoque, se toma la investigación-acción como diseño de investigación, ya que esta tiene como razón de ser la comprensión de las prácticas sociales y el mejoramiento de estas. También se realizó la recolección de datos que permitió hacer un análisis del impacto que la propuesta tuvo sobre los estudiantes.

Finalmente, esta propuesta propició un interés de los estudiantes hacia la cultura propia y creó una conciencia en las docentes investigadoras de los beneficios de la metodología AICLE y el trabajo por proyectos en la clase de lengua extranjera.

1. Planteamiento del problema

La ley general de educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994), a partir del artículo 67 de la Constitución política de Colombia, establece como uno de los fines de la educación "El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad".

Así como lo expresa la guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, “aprender una lengua extranjera es una oportunidad invaluable para el desarrollo social, cultural y cognitivo de los estudiantes porque disminuye el etnocentrismo y permite a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo, lo mismo que desarrollar el respeto por otras culturas”. (MEN, 2006, p.8)

Esta guía también establece que la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia está guiada y orientada por el Marco Común Europeo de Referencia (MCRE) que fue adoptado por el Ministerio de Educación Nacional. A partir de esto, el MEN ha creado unos documentos oficiales que sirven de apoyo a los docentes de LE, tales como: el currículo sugerido, la guía 22, los derechos básicos de aprendizaje, entre otros. Todos adaptados y adoptados del MCER.

La adopción de este marco en el entorno educativo colombiano, trae consigo ciertos puntos cuestionables, tales como el contexto para el cual fue diseñado, y dentro del contexto entra el aspecto cultural; ya que la cultura para la que fue creado este marco, tiene diferencias con relación a la cultura latina, y en específico, la cultura colombiana. Y es en este aspecto, en el que los estudiantes de la institución donde se desarrollará el proyecto, tienen falencias ya que las clases de LE los llevan a reconocer características de la cultura de la lengua meta, estereotipos y algunas cosas comunes de acuerdo con las observaciones realizadas durante el periodo de febrero- junio 2017. Sin embargo, a la hora de hablar de la cultura propia, ésta queda a un lado. Como resultado, la identidad cultural de los estudiantes se debilita frente a la imposición de la cultura de la lengua meta.

Acorde con lo anterior, en la clase de LE en general, no se tiene en cuenta el desarrollo o promoción de una sensibilización cultural en cuanto a lo propio. En consecuencia, se evidencia que la mayor parte de los modelos y marcos orientados a la enseñanza de una LE se han desarrollado alrededor de la creencia de que la cultura propia es una interferencia para los estudiantes así como lo es la lengua materna, tal como explica Cook (2001) contra argumentando sobre el uso de la L1:

They rely partly on a comparison of things that are ultimately incommensurate – L2 learning is not L1 acquisition and L2 users are not the same as L1 users – partly on extending the maximal provision of L2 to an avoidance of the L1.

No obstante, las similitudes y diferencias entre la lengua meta y propia han demostrado ser de utilidad en la enseñanza de lenguas, así como las similitudes y diferencias culturales pueden utilizarse en el aula para facilitar el aprendizaje cultural (Valdés, 1986).

En resumen, este proyecto busca mostrar la importancia de utilizar la cultura propia como una herramienta de aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), además de construir y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

2. Justificación

Este trabajo nace de nuestra experiencia como estudiantes de lenguas extranjeras y docentes, en donde hemos notado lo poco que se tiene en cuenta la cultura propia dentro del aula de LE. Usualmente este aspecto del conocimiento cultural propio se reemplaza por el conocimiento de la cultura de la lengua meta, y es esto lo que nos lleva a una enseñanza vacía y restringida, en términos de que nos importa más lo del exterior que lo propio, haciendo que nuestra identidad cultural se debilite, hasta llegar al punto de querer “adoptar” culturas ajenas y se llega a un proceso de aculturación.

Partiendo de eso, consideramos que en la clase de LE el aspecto cultural propio debe ser parte fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje, y se debe reconocer como elemento alternante entre los aspectos lingüísticos y pragmáticos; especialmente de este último. De esta manera se proporcionará a los estudiantes un espacio de reflexión sobre su entorno inmediato y un aprendizaje más significativo y contextualizado.

Asimismo, es primordial ofrecer a los estudiantes un ambiente con el que ellos se desenvuelvan de la mejor manera, y ¿qué mejor que su propia cultura como contexto y punto de partida para el aprendizaje de una LE? Siendo así, deberíamos repensar la clase de LE como potencial cultural para los aprendices y empezar por el principio, es decir, por lo propio.

Dicho aspecto cultural propio debe ser un componente transversal, no solo en la metodología empleada para la enseñanza de LE, sino en los contenidos y los materiales, siendo un comienzo para una revolución de la enseñanza de las lenguas que incluya e integre los aspectos culturales, partiendo desde el propio, para poder reconocernos como seres culturales únicos, dentro de las diferentes culturas que cada lengua trae consigo.

De igual manera, en la enseñanza de LE debemos tener en cuenta tres elementos anteriormente mencionados, que definen la clase: los contenidos, los materiales y la metodología. El primer elemento va en relación con el nivel de los estudiantes y el nivel que se espera que tengan, ya que los contenidos deben ser adecuados para cada nivel y para cada público, además de ser

articulados y coherentes; el contexto influye en cómo tanto los docentes y los programas determinan qué contenido enseñar. (Murray, D. & Christison, M, 2011).¹ En cuanto a los materiales, estos deben proporcionar una estimulación significativa de la lengua extranjera, integrando a la vez la cultura propia, ya que este elemento está poco presente en los materiales, como por ejemplo, los libros guía, los cuales al ser de editoriales extranjeras, proveen escasa información acerca de la cultura de los aprendices de LE. Por el contrario, se resalta la cultura extranjera, que a su vez es mostrada de manera estereotipada y muy general. Finalmente, el último elemento, corresponde a la metodología, la cual es clave en la inclusión de la cultura propia en la clase de LE y en la motivación de los estudiantes.

Respecto a lo anterior, en nuestro proyecto, los contenidos y los materiales serán enfocados al aspecto cultural propio, y se usará el enfoque metodológico Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), el cual tiene como premisa principal la enseñanza de contenido y lengua a la vez, desarrollando así un conocimiento integrado y enriquecedor para los estudiantes. Por ejemplo, a la hora de enseñar funciones comunicativas como la narración, se podría integrar con temas relacionados a historia, que de acuerdo con el artículo 23 de la ley general de educación pertenece a las materias obligatorias del currículo. Igualmente, se incluirá el trabajo por proyectos, ya que los proyectos hacen posible el desarrollo de las competencias básicas dentro del currículo e implica “conocer, ser y saber hacer” (MEN: 2011). Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997), y en donde estos proyectos favorecen la integración de disciplinas y además, puede incorporar componentes transdisciplinarios vinculados a la toma de decisiones, el diseño de propuestas y la participación en acciones sociales.

Por todo lo mencionado anteriormente, este proyecto será innovador, ya que tiene como objetivo poner en escena la metodología AICLE junto con el trabajo por proyectos, buscando potenciar a la vez, el conocimiento cultural propio y las capacidades de los estudiantes al brindarles un ambiente adecuado y novedoso para el aprendizaje de una lengua, que en este caso es el inglés.

¹ Traducción propia. Texto original en inglés “...context mediates how both teachers and programs determine what content to teach...” Murray, D., & Christison, M. (2011).

En comparación con la enseñanza tradicional, este proyecto va más allá de la estructura del idioma, más allá de la gramática, incluso más allá de la LE, puesto que en la consideración de la cultura propia para la enseñanza del inglés, se mostrará un contenido poco explorado que sirve no solo para la clase, sino para la construcción y fortalecimiento de una identidad cultural.

Así pues, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles temáticas culturales propias y extranjeras pueden complementar la formación cultural en grado quinto?
2. ¿Cómo desarrollar el conocimiento cultural en los estudiantes de grado quinto en una institución de carácter privado?
3. ¿Qué impacto tiene la enseñanza de la cultura propia en la clase de lengua extranjera?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Diseñar e implementar un proyecto pedagógico basado en el enfoque AICLE para el desarrollo del conocimiento cultural propio en el grado quinto en una institución privada del sur de la ciudad de Cali.

3.2 Objetivos específicos

- ❖ Identificar los aspectos de lengua y las temáticas culturales que se pueden desarrollar en un grado quinto de una institución privada.
- ❖ Desarrollar las temáticas culturales identificadas en el objetivo anterior a través del diseño de un proyecto pedagógico basado en las premisas del enfoque AICLE y el trabajo por proyectos.
- ❖ Evaluar el impacto de la implementación de la propuesta en el grado quinto de un colegio privado de Cali.

4. Antecedentes

Para el desarrollo de esta propuesta, se hizo una búsqueda de antecedentes que tuvieran estrecha relación con nuestro proyecto, trabajos investigativos que aportaran al nuestro en varios aspectos que serán mostrados a continuación.

El primer antecedente que tuvimos en cuenta para nuestro proyecto fue el de Manosalve, Montoya, Posada, y Serna (2007), quienes llevaron a cabo un proyecto llamado *Articulating English to Specific Content Areas at the Pontificia Bolivariana*, en donde se define el Aprendizaje Basado en Contenidos (CBL por sus siglas en inglés) como un enfoque en el que el lenguaje se utiliza como medio de instrucción para diversos aspectos de la materia que está siendo enseñada. En las aulas con esta metodología, los estudiantes están expuestos a información compleja y son parte de actividades exigentes en las que tanto el conocimiento como el lenguaje se desarrollan simultáneamente.

Este artículo tiene como objetivo general informar a la comunidad académica acerca de un intento de establecer la Instrucción Basada en Contenido en un curso de inglés con propósitos específicos como un enfoque para el aprendizaje de contenidos y lenguas extranjeras en los programas de posgrado y pregrado ofrecidos por la Pontificia Universidad Bolivariana. Se estableció un grupo de investigación para desarrollar un modelo que abarque las necesidades e inquietudes institucionales para cumplir las políticas dentro de su proyecto institucional así como su plan.

La metodología utilizada fue investigación-acción, en donde se analiza el problema principal al que los profesores se enfrentan cuando no hay transversalidad entre los cursos que se enseñan; para así buscar las soluciones que ayuden a mejorar el ambiente educativo. El uso de esta metodología fue adecuado porque propició la reflexión de los docentes investigadores y de los miembros de la comunidad sobre las prácticas educativas en su aula.

Para lograr esos objetivos, se diseñó un curso de cualificación profesional. Su intención es dar a los participantes del proyecto una mejor comprensión en profundidad de la dinámica y los

procesos que tienen lugar en el aula, ya que utilizan un enfoque basado en contenido. Se esperó entonces que esta experiencia demuestre a los profesores expertos como una clase dirigida por los principios de la CBI tiene el poder de vigorizar su práctica y el compromiso estudiantil.

Como resultado, los cursos de inglés con propósitos específicos fueron implementados teniendo en cuenta las siguientes características: (a) aprendizaje mediante la interacción, la comunicación se hace en la lengua meta. (b) El uso de materiales auténticos (c) El foco está en la lengua y en el proceso de aprendizaje. (d) La experiencia previa de los estudiantes fue tomada en cuenta. (e) El establecimiento de un vínculo entre el idioma dentro y fuera del salón.

Simultáneamente, los investigadores encontraron que la enseñanza de una lengua extranjera mediante contenidos contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes y que la enseñanza de una lengua extranjera en la Universidad Pontificia Bolivariana solo se concentraba en uno de los componentes de la competencia comunicativa y no exploraban otras técnicas en la enseñanza.

Como conclusión, el enfoque del modelo CBI diseñado para esta universidad ha implicado considerar seriamente el contexto del proyecto y los desafíos planteados por la educación superior en el campo de la enseñanza de idiomas. Esto los ha llevado a “adoptar un modelo de contenido que requiere un perfil especial de maestro, en el que el conocimiento, la actitud y las habilidades del área de contenido se combinan para asumir un enfoque reflexivo y crítico en la enseñanza”. (p. 142)

Este trabajo fue tomado en cuenta debido a que en nuestro proyecto también se busca una transversalidad en los cursos; haciendo que los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje de una manera activa para estar motivados ante este reto, así como nuestra investigación busca diseñar un proyecto pedagógico que tenga en cuenta las premisas de AICLE para así experimentar y aplicar el conocimiento adquirido en una situación de la vida real. Además, este trabajo muestra que la integración de contenido y lengua puede producir resultados importantes, por ejemplo, en la competencia comunicativa de los estudiantes.

El segundo antecedente tomado en cuenta se titula *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning)* por Cendoya, Di Bin y Peluffo (2008). Este trabajo se basa en un proyecto realizado en 4to grado de una escuela bilingüe siguiendo los principios del enfoque AICLE. En dicho proyecto se expone a los alumnos a diferentes géneros discursivos (narración, entrevista, y poemas) los cuales desarrollan temas vinculados con las ciencias sociales: migración interna y externa, la identidad cultural, los íconos que representan dicha identidad y las diferencias y similitudes entre diferentes culturas.

El objetivo principal de este trabajo es mostrar cómo a través de la literatura se abordan conceptos relacionados con las ciencias sociales a través de la lengua extranjera. Es por esto que se emplean diversos tipos textuales, para permitir a los estudiantes explorar las ciencias sociales en la literatura y articular estas dos ramas del conocimiento.

Su marco teórico se fundamenta en conceptos tales como AICLE, el cual conciben como el tipo de enseñanza que debe permitir al alumno, por una parte, adquirir conocimientos de los contenidos específicos del currículo y, por otra, desarrollar su competencia en una lengua distinta de la utilizada habitualmente para la enseñanza. También, se incluye la secuencia didáctica como base teórica para desarrollar el proyecto. En esta secuencia se sigue una metodología de resolución de problemas en la enseñanza de la lengua desde el enfoque AICLE. La lengua y el contenido no lingüístico constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de uno sobre el otro.

Finalmente, los autores concluyeron que la implementación del enfoque AICLE ofrece, tanto a docentes como a alumnos, entornos ricos para que se desarrolle el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma exitosa. A partir de la convergencia de diversos tipos textuales y temas pertenecientes a las ciencias sociales los alumnos logran desarrollar su competencia lingüística en segunda lengua/lengua extranjera: inglés. Además, mediante el uso de dicho enfoque el docente tiene la posibilidad de introducir el mundo real a la clase lo que la transforma en el ambiente natural para el aprendizaje de contenidos temáticos y lingüísticos.

Esta investigación se tomó en cuenta en nuestro trabajo dado que hace uso del enfoque AICLE y lo integra con el trabajo por proyectos para así fortalecer el conocimiento de un área específica y desarrollar la lengua extranjera del estudiante. Además involucra la identidad cultural, tema del área de sociales, y la representación de ésta en diferentes géneros literarios.

El tercer antecedente se titula *Aprendamos inglés trabajando por proyectos colaborativos*, realizado por Díez (2014) en la Universidad Valladolid. El objetivo de esta investigación es renovar la metodología de la enseñanza de la lengua extranjera en las aulas, empleando un método más activo y motivador que involucre a los estudiantes en su propio aprendizaje y que les permita resolver situaciones a las que se tengan que enfrentar en la vida real.

Con respecto a los aportes teóricos, la autora se enfoca en el trabajo por proyectos. Se hace referencia, en primer lugar, que el trabajo por proyectos facilita la introducción de una variedad de oportunidades de aprendizaje en el aula de clase, ya que estimula el trabajo cooperativo, construye sobre las fortalezas de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco del currículum. Asimismo, ella menciona los elementos específicos de un proyecto, que debe estar centrado en el estudiante y dirigido por este mismo, además, debe estar claramente definido: inicio, desarrollo y final, y debe tener un contenido significativo para los aprendices, observable en su entorno, entre otros elementos.

La metodología empleada para este proyecto fue investigación acción, pues busca solucionar una problemática identificada en el aula de clase. Bajo esta metodología, la autora realiza una propuesta llamada “El lectorante”, desarrollada en dos fases, la primera en la que se recolectaron datos a partir de la consulta de documentos oficiales de la institución, observación de clases, una entrevista realizada a docentes y estudiantes. La segunda etapa es la puesta en escena del proyecto en un colegio público de España con un total de 91 niños. Como primer paso se leyeron libros sobre la naturaleza, luego se realizó un caligrama a partir de un poema de Gloria Fuertes y finalmente se hizo visualización mediante marionetas del cuento *Little Red Riding Hood* (Caperucita Roja).

Mediante esta propuesta, Díez llega a la conclusión que el trabajo por proyectos es un método más activo y participativo que motiva a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades de creatividad y colaboración, entre otras, y así experimentar y aplicar el conocimiento adquirido en una situación de la vida real.

Este trabajo nos aporta una visión sobre cómo es el trabajo por proyectos y los pasos a seguir, dado que el trabajo por proyectos hace posible el desarrollo de las competencias básicas dentro del currículo integrando los diferentes saberes: el saber hacer, el saber conocer y el saber ser.

El cuarto estudio tomado como referencia se titula: *¿Qué hay en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera sobre formación cultural?*; que es un artículo publicado en el 2016, producto de la investigación “Análisis teórico crítico de la propuesta de formación cultural en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera –Inglés– del Ministerio de Educación Nacional” realizada en la Universidad de Antioquia entre los años 2010 y 2013 por Díaz y Rúa. En esta investigación, se propone como principal objetivo “analizar de manera crítica la propuesta de formación cultural dispuesta en los Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras: inglés (MEN, 2006).”

El núcleo de esta investigación es el concepto de cultura, que es frecuentemente definido desde una visión subjetiva, lo cual lleva a una amplia discusión sin consenso. Pero para este estudio, los autores toman varias definiciones que aportan al trabajo, creando así, a partir de estas compilaciones, una definición completa y pertinente de lo que se entiende por cultura. A partir de este concepto, se deriva lo que es la formación cultural que “pretende desarrollar las potencialidades de las personas para construir significados, símbolos y sentidos de lo vivido.” (Díaz A. 2012 p. 224)

Además, en esta investigación se estudian a profundidad los estándares para saber y conocer lo que se establece en relación con la “formación cultural”. En cuanto a la metodología, se usaron procedimientos propios de la investigación documental que consta de las siguientes fases: indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de la información que se recoge en torno al objeto estudiado. A través de esta investigación documental se pudo elaborar una

definición del concepto de formación cultural en los estándares, articulada por cuatro núcleos temáticos que avalan la definición elaborada sobre el concepto de la formación cultural. Estos núcleos son:

Núcleo temático N°1: Estándares que favorecen la formación cultural asumida como proceso que favorece el desarrollo intelectual y el carácter dinámico de las relaciones interpersonales.

Núcleo temático N°2: Estándares que favorecen la formación cultural como proceso dinámico, constante y cambiante, que integre lo colectivo con lo individual desde prácticas como análisis, debates, cuestionamientos y negociaciones, que permita una lectura de sí mismo (auto-observación, auto-reconocimiento) y una lectura de los demás y de lo otro (observación y reconocimiento de los otros y de los contextos).

Núcleo temático N°3: Estándares que favorecen la formación cultural como proceso que permita una posición crítica y valorar conscientemente las creencias y las situaciones propias, del otro y de lo otro.

Núcleo temático N° 4: Estándares que favorecen la formación cultural como proceso que permita un ejercicio intercultural.

(Díaz y Rúa, 2016, p.p. 299-300)

Como resultado, se encontró que el núcleo “Estándares que favorecen la formación cultural asumida como proceso que favorece el desarrollo intelectual y el carácter dinámico de las relaciones interpersonales” es el que concentra el mayor número de Estándares que pudieran ser ubicados acá, 41 en total, seguido por el núcleo temático N° 2, con 29, ya descrito anteriormente. También se hace un análisis de cada núcleo temático y su relación con la formación cultural.

Al final, los autores concluyen que “una formación cultural deberá estar orientada hacia el respeto y el reconocimiento de quienes somos, en igualdad de condiciones con fundamento en procesos democráticos.” (p.309) Y se añade que para brindar oportunidades y espacio de pensamiento crítico se necesitan docentes que estén preparados para este reto y faciliten prácticas de indagación.

Esta investigación se consideró gracias a que su objeto de estudio, el cual es la cultura, está estrechamente relacionado con el aspecto cultural incluido en nuestro proyecto. Además, también nos aporta una amplia y completa explicación y definición de la cultura, enfocada hacia los estándares nacionales propuestos por el MEN y que tomaremos en cuenta para el desarrollo de la propuesta.

El último estudio considerado se titula *Propuesta metodológica basada en el enfoque AICLE, la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo para un curso de Francés con propósitos generales y académicos de la Universidad del Valle*, realizado por Gordillo en el año 2016. El objetivo de esta investigación es diseñar una propuesta pedagógica basada en la pedagogía por proyectos, el aprendizaje cooperativo y las premisas del enfoque AICLE para mejorar el nivel de producción oral de los estudiantes del curso de francés con propósitos generales y académicos.

En la investigación se optó por seguir un enfoque mixto, el cual es un proceso que involucra la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos a la vez, para responder a preguntas de investigación. Las técnicas de recolección de datos utilizados en esta investigación son el test de conocimiento, el diario pedagógico y la entrevista grupal que ayudan a tener una visión más amplia del grupo de estudio.

Ahora, con los datos recogidos se elaboró una propuesta metodológica basada en AICLE con el propósito de cambiar la percepción de los estudiantes respecto al aprendizaje de lenguas ya que en su mayoría estaba basado en la gramática y no había integración de contenidos, por lo tanto el proceso de aprendizaje no era adecuado. Esta propuesta se centró principalmente en el mejoramiento de la producción oral de los estudiantes y el desarrollo de conocimientos sobre los humedales, en los cuales se abordaron las funciones de estos lugares en la conservación del agua, la preservación de especies, el enfriamiento del clima etc. De esta manera, este tema sirvió de fundamento para la concepción de un proyecto pedagógico en el que se trabajaron la lengua y el contenido de ecología de manera integrada.

Como resultado se obtiene que los estudiantes de este grupo presentaron un mejor desarrollo de la producción oral y una mayor interacción en la lengua extranjera, dado que muchas de las

actividades implicaban la interacción estudiante-estudiante .Los aprendices hablaban entre ellos en lengua extranjera para llevar a cabo las tareas que se asignaban en cada clase. También hubo un mejoramiento del aspecto lexical, ya que los textos orales y escritos sirvieron para enriquecer el léxico de los estudiantes al aportar palabras prácticas para las tareas que se iban a desarrollar.

El estudio de Gordillo sigue la perspectiva del presente trabajo de grado ya que se centra en la implementación y análisis de una propuesta metodológica basada en el enfoque AICLE y la pedagogía por proyectos, de esta manera, podemos ver un ejemplo de cómo articular estos aspectos y los resultados que se pueden obtener. Además, de una mirada a una posible metodología: mixta que se refiere a la mezcla del enfoque cualitativo y cuantitativo, donde los datos analizados pueden ser numéricos o de reflexión.

5. Marco teórico

Esta investigación que busca diseñar e implementar un proyecto pedagógico que haga uso del enfoque AICLE para el desarrollo del conocimiento cultural en una institución privada está sustentada en premisas teóricas de dos tipos: metodológicas y culturales. La primera, corresponde al procedimiento, la ruta ya establecida frente a los métodos y técnicas. La segunda premisa, se refiere a los fundamentos culturales establecidos en el contexto colombiano y que son de utilidad para nuestro proyecto.

5.1 Aspectos del aprendizaje-enseñanza de la lengua

5.1.1 Trabajo por proyectos.

El trabajo por proyectos (TPP) no es reciente en el campo de la educación, pero actualmente su aplicación en el aula de clase ha ido aumentando considerablemente. Esto se debe principalmente a que el trabajo por proyectos motiva a los estudiantes, ayuda a que sean un poco más autónomos y les da cierta “libertad” al hacerlos parte de la estructuración de dicho proyecto.

Trabajar por proyectos representa un reto no solo para los docentes, sino también para los estudiantes y la comunidad educativa, ya que como lo afirma Rincón (s.f.), “el trabajo por proyectos implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber y de afectividad.” (p. 13) Y son los cambios, las etapas que constituyen el proyecto y la manera de ver la enseñanza y el aprendizaje en clase lo que hace que el trabajo por proyectos sea todo un desafío; y este desafío se enfrenta y se toma de manera adecuada promoviendo el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupos, la responsabilidad y la autonomía en el aula.

De igual manera, W. H. Kilpatrick (1918, citado por Rincón s.f.), conocido como precursor del trabajo por proyectos, lo definió como “una actividad preconcebida en el que el designio dominante, fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación”

Pero el trabajo por proyectos no siempre fue ni tuvo las características arriba mencionadas. Primero, debió moldearse a lo largo de los siglos para ser lo que es hoy en día y su desarrollo sigue en curso para continuar adaptándose a diferentes contextos. Este proceso para moldearse ha pasado por varios momentos y ha sido explorado en diferentes aulas, desde la Italia de finales del siglo XVI en las escuelas de arquitectura, hasta los colegios y universidades de hoy en día; así como se muestra en la siguiente línea de tiempo.

Project work

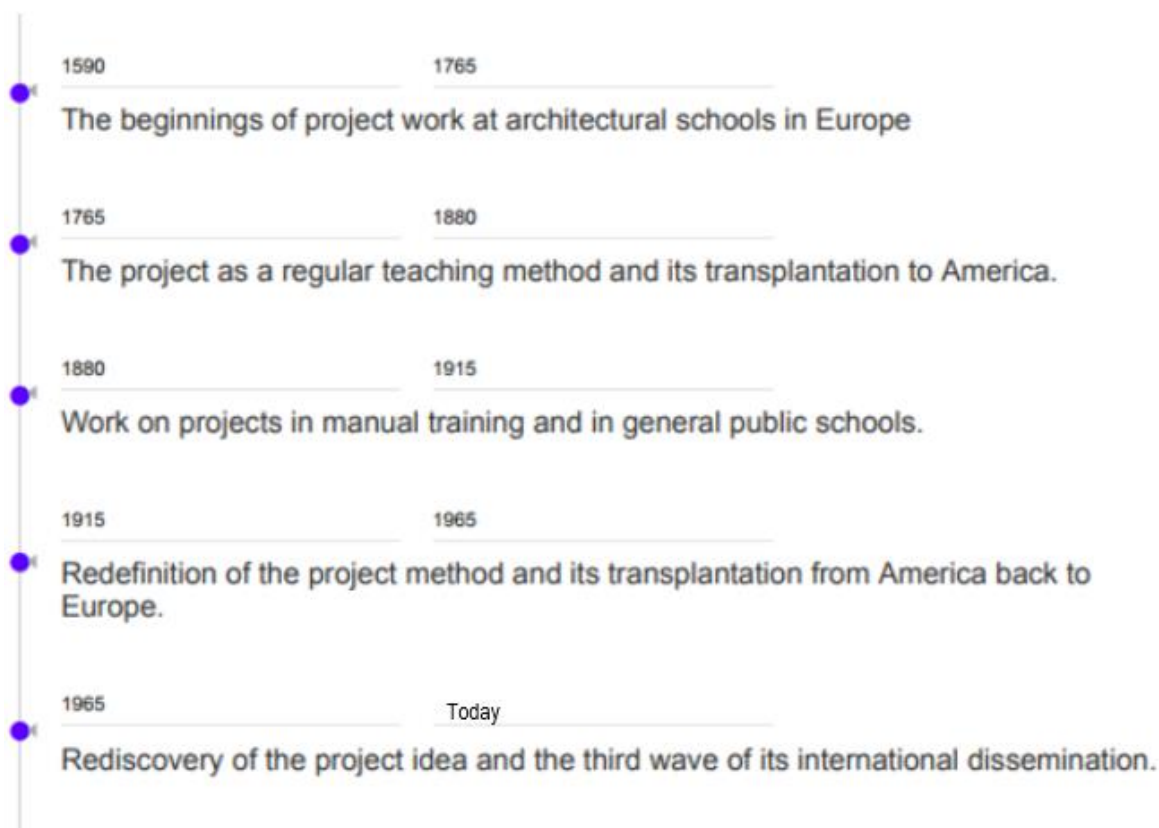


Ilustración 1: Línea de tiempo Project Work. Tomado y adaptado de Knoll, M. (1997)

De acuerdo a esta línea de tiempo, en la actualidad estamos en la etapa del redescubrimiento, que significa exploración, adaptación y cambios en el trabajo por proyectos; y específicamente en el contexto colombiano, este redescubrimiento ha sido sinónimo de integración y de cooperación. Además, el TPP ha tenido y tiene buena acogida por parte de los docentes y directivas

educativas, tal como el Ministerio de Educación Nacional; tanto así, que en Colombia, el proyecto pedagógico se define y se establece de acuerdo con el artículo 36 del decreto 1860 que reglamenta la ley 115 de 1994, que manifiesta el proyecto pedagógico como

Una actividad dentro del plan de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada.

Asimismo, el artículo mencionado anteriormente establece que en los proyectos pedagógicos se diseña y se elabora un producto, que es el resultado del proceso que los estudiantes llevan a cabo durante la clase. Este producto es la muestra y prueba tangible del aprendizaje en el aula.

De igual manera, lo anterior se ve reflejado en el Currículo Sugerido planteado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2016, puesto que el trabajo por proyectos es uno de sus ejes para el desarrollo de la propuesta curricular. El trabajo por proyectos se presenta bajo el modelo KWL (Know, Want, Learn) de Ogle.



Ilustración 2: Trabajo por proyectos, Modelo KWL, Tomado y adaptado de Ogle (1986) citado en Ministerio de Educación Nacional (2016).

Además, en este Currículo Sugerido (Orientaciones y principios pedagógicos) se expresa que “la enseñanza y aprendizaje basado en proyectos requiere un poco más de tiempo para la

preparación y desarrollo de la clase, y se enfoca en el aprendizaje del estudiante de una manera divertida, holística, democrática y motivadora.” (p. 34)

Características del trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos ha sido ampliamente estudiado y desarrollado por varios autores, que proponen diferentes características del trabajo por proyectos. Por un lado Hernández (2000), expone que los proyectos de trabajo favorecen el desarrollo de multitud de competencias transversales, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- ❖ Construcción de la propia identidad.
- ❖ Autodirección y desarrollo de las propias iniciativas.
- ❖ Capacidad de inventiva y creatividad.
- ❖ Capacidad crítica en el análisis y la interpretación de saberes.
- ❖ Planteamiento y resolución de problemas.
- ❖ Integración conceptual y síntesis de ideas.
- ❖ Toma de decisiones.
- ❖ Comunicación interpersonal.

Por otro lado, Stoller (2002), plantea los siguientes aspectos básicos para el trabajo por proyectos²:

- ❖ El contenido es el centro del trabajo por proyectos, más que el aprendizaje de una lengua.
- ❖ El estudiante es el núcleo del trabajo por proyectos. Sin embargo, el rol docente es ser un guía que ofrece apoyo en el proceso.
- ❖ La cooperación prima sobre la competencia. Los estudiantes pueden trabajar en grupos pequeños, toda la clase o individualmente durante el proyecto.
- ❖ Los proyectos fortalecen la integración de las habilidades y promueven actividades del día a día de los estudiantes.
- ❖ El proyecto siempre tendrá un producto final que será compartido con otras personas, dándole un propósito real a este. No obstante, lo que realmente importa en los proyectos

² Traducción propia

es el proceso en el cual los estudiantes se sumergen para desarrollar satisfactoriamente las diferentes etapas.

- ❖ El trabajo por proyectos es altamente motivante para los estudiantes ya que es un reto y los estudiantes lo construyen junto con el profesor; esto hace también que la participación de los aprendices sea constante. (Stoller, 2002, p. 110)

Además, otra de las características sobresalientes de los trabajos por proyectos es que sigue ciertos pasos (proceso) para llegar al producto final. Algunos de estos pasos se encuentran en la tabla 1, en donde se contrastan diferentes etapas propuestas por tres autores: Stoller, Jolibert y otras propuestas (Rincón, 2012).

STOLLER	JOLIBERT	OTRAS PROPUESTAS (Rincón, 2012)
Paso I Decidir el tema	Fase I Planificación del proyecto	Planificación conjunta
Paso II Determinar el producto final		
Paso III Estructurar el proyecto		
Paso IV Preparar a los estudiantes para los requerimientos de lengua para realizar el paso V	Fase II Realización de tareas necesarias	Ejecución compartida
Paso V Recolectar información		
Paso VI Preparar a los estudiantes para los requerimientos de lengua para realizar el paso VII		
Paso VII Analizar y compilar la información		
Paso VIII Preparar a los estudiantes para los requerimientos de lengua para realizar el paso IX	Fase III Culminación del proyecto	
Paso IX Presentar el producto final		
Paso X Evaluar el proyecto	Fase IV Evaluación del proyecto	Evaluación
	Fase V Evaluación de los aprendizajes y sistematización	

Tabla 1: Etapas de los trabajos por proyectos. Tomado y adaptado de Rincón, G. (2012).

En la sección de Stoller, ella plantea una organización más detallada para el trabajo por proyectos, mientras que la propuesta de Jolibert muestra los pasos necesarios, sintetizando en ellos la estructura de Stoller. Finalmente, en la sección “Otras propuestas”, Rincón condensa el trabajo por proyectos en tres importantes y fundamentales pasos, que a su vez, contienen las estructuras anteriores. Sin embargo, para el propósito de este trabajo, se tomará la estructura planteada por Stoller, que al ser específica y minuciosa en su organización, consideramos, es más adecuada para profesores que quieren empezar a implementar el trabajo por proyectos en sus aulas.

5.1.2 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).

El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, más conocido por el acrónimo AICLE (CLIL en inglés por sus siglas *Content and Language Integrated Learning*) fue introducido por primera vez en 1994 por David Marsh. Este se refiere a la integración de los contenidos y lengua en el proceso de aprendizaje: mientras se usa la lengua extranjera, se pueden aprender contenidos al mismo tiempo, mejorando el nivel de competencia y la motivación e interés hacia la materia. Es decir que AICLE implica el uso del contenido académico como vehículo para la práctica del lenguaje.

Eurydice (2006), plantea que la Resolución del Consejo de 1995³ de la Unión Europea es una de las normas legislativas iniciales que avala y promueve el enfoque AICLE; esta resolución se refiere “a la promoción de métodos innovadores y, en particular, a la enseñanza de clases en una lengua extranjera para disciplinas distintas de las lenguas, proporcionando enseñanza bilingüe” (P. 15). Desde ese entonces se considera la posibilidad de integrar contenidos y la LE para que así los estudiantes aprendan información curricular en la clase de lengua extranjera y al mismo tiempo aprendan ésta de una manera natural.

Con este enfoque, los estudiantes están motivados a pensar y aprender mediante el uso de la lengua extranjera, integrando las cuatro habilidades tradicionales: escucha, habla, lectura y escritura. Marsh, D. (2012) considera que AICLE es uno de los medios que da a los estudiantes,

³ La Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea

independientemente de su trasfondo social o económico, la oportunidad de fortalecer sus conocimientos de una lengua extranjera, a la vez que se impulsa la diversidad lingüística y cultural promoviendo el plurilingüismo individual.

Además, el contexto es muy importante a la hora de aprender una lengua ya que como lo expresan Navés, T & Muñoz, C. (2000) AICLE puede ofrecer a los estudiantes un contexto natural para el desarrollo de la lengua extranjera. Como los alumnos están expuestos a un aprendizaje contextualizado, ellos estarán más motivados y dispuestos a aprender otras lenguas. La contextualización que proporciona AICLE parece ser uno de los factores clave tanto en el aprendizaje de las asignaturas como del aprendizaje de las lenguas en las que se imparten.

Características de AICLE

Las características claves de la práctica integrada de AICLE, resumidas por Vollmer (2008), indican que se trata de un enfoque interdisciplinar, multidisciplinar, temático, sinérgico y que permite involucrar el aprendizaje basado en proyectos. Esto conduce a una síntesis de buenas prácticas basada en contenidos apropiados (significativos, nuevos, pertinentes); a la incorporación de la comprensión intercultural (donde la cultura se aplica a un amplio espectro de formas de interpretación diversa); al procesamiento (personalizado, orientado a los compañeros y andamiado); y progresión, es decir las secuencias de aprendizaje en relación con el contenido y el lenguaje, y las demandas de pensamiento requeridas para la progresión en cada una.

Este modelo, según Coyle (1999), se fundamenta en lo que él llama las 4C's: contenidos, comunicación, cognición y cultura. De acuerdo con este modelo, el proceso de aprendizaje es el resultado de la integración de estas cuatro dimensiones.

- ❖ Contenido: facilita la construcción y comprensión del conocimiento propio sobre el contenido (el aprendizaje de contenidos es el fundamento que conduce la enseñanza AICLE, y es el contenido el que determina la trayectoria de aprendizaje).
- ❖ Comunicación: se refiere al uso la lengua meta por parte de los estudiantes para comunicar sus pensamientos, opiniones y descubrimientos relacionados con el contenido. El lenguaje es un conducto para la comunicación y para el aprendizaje y el objetivo es

que los estudiantes produzcan lenguaje auténtico, no que memoricen reglas de gramática o repitan las palabras del profesor.

- ❖ **Cognición:** Se refiere al pensamiento crítico que los estudiantes utilizan para construir su propio conocimiento, para resolver problemas.
- ❖ **Cultura:** favorece el conocimiento y la integración de diversas perspectivas que permitan desarrollar la conciencia de uno mismo y del otro, así ellos logran identificarse a sí mismos como ciudadanos del mundo y a entender tanto su propia cultura como las otras.

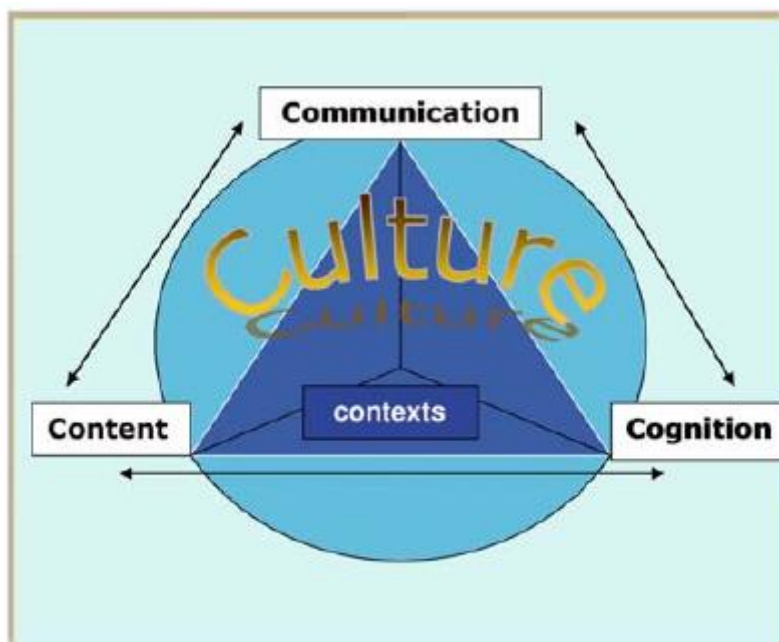


Ilustración 3: El marco de las 4 Cs para AICLE, Coyle (2005)

Este mismo autor argumenta que la relación que existe entre estos cuatro elementos supone la efectividad del método AICLE, por medio del progreso en el conocimiento, en las habilidades y en la comprensión del contenido, la interacción en el contexto comunicativo, el desarrollo de un conocimiento apropiado del lenguaje y de habilidades y la adquisición de una profunda conciencia intercultural.

Por otro lado, las bases para el buen funcionamiento de la enseñanza con AICLE está en que el docente analice, incorpore y aplique elementos de la LE, dados por el contexto y no determinados por criterios gramaticales. A este respecto, Coyle hace una distinción referente a

las dimensiones de la lengua que se pretenden abordar a través de lo que llama el “instrumento de las 3A” (por sus siglas en inglés *Analyse, Add & Apply/Assure*), que se divide en tres etapas:

- ❖ Primera etapa: Analizar el contenido para identificar la lengua de aprendizaje (foco de atención: el contenido). Esta etapa se centra en identificar palabras clave (incluido el vocabulario especializado), expresiones y funciones principalmente necesarias para la comprensión y la construcción conceptual debido a que la lengua de aprendizaje es la lengua que el estudiante necesita para acceder a los conceptos y destrezas básicos relacionados con el tema o el tópico de la materia.
- ❖ Segunda etapa: Añadir al contenido, la lengua para el aprendizaje. En esta etapa se incluyen las experiencias lingüísticas promovidas en el aula con la intención de capacitar a los estudiantes para un funcionamiento positivo en un contexto AICLE, así como la lengua que los aprendices necesitan para desenvolverse en un ambiente de LE. El aprendizaje no tendrá lugar si los estudiantes no comprenden y/o utilizan el idioma que les permita aprender. (Coyle, 2007: 53)
- ❖ Tercera etapa: Aplicar al contenido, la lengua que surge a través del aprendizaje. Esta etapa utiliza el conocimiento y las destrezas para incorporar la estimulación de habilidades cognitivas con el objetivo de potenciar el aprendizaje a través de actividades que requieran la activación de procesos cognitivos superiores. La lengua, a través del aprendizaje, asume que éste no se produce sin la implicación de la lengua y de la cognición. En la metodología AICLE, las tareas y oportunidades permiten a los alumnos extender sus habilidades cognitivas, de esta manera los estudiantes necesitan la lengua para ayudarles a pensar y necesitan desarrollar habilidades cognitivas de orden superior para ayudarles en su aprendizaje (incluyendo el aprendizaje de la lengua). (Coyle, 2007: 53)

Rol del profesor

Uno de los aspectos claves en AICLE es determinar cuál es el tipo de profesorado más adecuado y cómo debe enfocarse la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera. Los programas de AICLE pueden estar basados en una enseñanza de idiomas basada en contenidos, en la que los docentes de lengua extranjera utilizan contenidos académicos en sus clases para

enseñar la lengua. O por otro lado, están los docentes de contenidos, quienes utilizan la lengua extranjera para enseñarlos (Pavón, 2010: 34).

Por un lado, los profesores de contenidos deben poseer una competencia lingüística adecuada para transmitir los contenidos haciendo uso de una lengua extranjera, así como también conocimientos del tema o materia a enseñar. La falta de comunicación en la lengua extranjera, así como lo expresa Bowler (2007:54), puede llevar a crear ansiedad en el profesorado, lo que para algunos resulta un argumento a tener en cuenta para sugerir que deben ser los especialistas en esa lengua los responsables de enseñar los contenidos académicos. Por otro lado, Marsh, Mehisto, Wolf y Frigols (2010) añaden que es la cualificación pedagógica del profesorado que enseña a través de una segunda lengua la que asegura el éxito de este tipo de programas.

De acuerdo con Marsh et al. (2010), el profesorado debe tener una buena formación en áreas como la reflexión personal, fundamentos de AICLE, metodología, evaluación, utilización de recursos y gestión de la integración entre lengua y contenidos; y de igual forma, como señala Wolff (2012:112), el profesor AICLE debe, por supuesto, adquirir también un sólido conocimiento de cómo se adquiere y cómo funciona el lenguaje.

Al contrario de lo que suele ser tradicional en el aula de idiomas, los profesores AICLE suelen ser permisivos con los errores y utilizan la corrección de modo exclusivamente comunicativo de manera que recurren a la corrección siguiendo tres principios (Ortega, 2010):

- ❖ Si el error es generalizado y repetido: si es un error común que muchos alumnos cometen de forma que todos se benefician de la corrección.
- ❖ Si el error es remediable: si afecta a una estructura que esté justo por encima del nivel del alumno de manera que la atención a la estructura sirva en realidad para que el alumno incorpore la forma corregida a su repertorio lingüístico.
- ❖ Si la corrección es útil: si tiene un claro valor comunicativo y el error suele producir un malentendido

Rol del alumnado

No cabe duda de que AICLE supone un desafío cognitivo para los alumnos, ya que están aprendiendo contenidos y una lengua extranjera al mismo tiempo. Es por eso que la enseñanza AICLE brinda oportunidades a los estudiantes para que, a través de la interacción oral en las aulas y de tareas de aprendizaje (presentaciones, informes, resúmenes, respuestas a preguntas sobre un texto, etc.), construyan su conocimiento de los contenidos y de la lengua extranjera.

El alumno, en la metodología AICLE, debe adoptar un rol activo en el desarrollo de su aprendizaje, ya que conlleva al estudiante una incorporación del sentido personal en la adquisición de los conocimientos, así como la consecución del aprendizaje significativo. De manera que los nuevos conocimientos complementan las estructuras cognitivas existentes, permitiendo así un conocimiento más amplio y complejo de la realidad; con el objetivo de permitir a los alumnos obtener las competencias necesarias para la aplicación de los conocimientos obtenidos a la vida cotidiana.

Beneficios de AICLE

Son numerosos los beneficios que provee el uso del enfoque AICLE en el aula de clase de lenguas extranjeras, entre ellos, se destacan los siguientes propuestos por varios autores (Navés y Muñoz, 2000; Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka, 2001; 2001; Wolf, 2007).

- ❖ La motivación del alumnado se ve favorecida a consecuencia de que lo reta y lo capacita para resolver problemas y al hacer cosas en la LE, le permite utilizar la lengua de manera espontánea y natural.
- ❖ Los estudiantes establecen conexiones significativas entre las materias curriculares.
- ❖ Las capacidades cognitivas del alumnado se estimulan como resultado de la utilización frecuente de más de una lengua.
- ❖ El o la docente AICLE es más consciente del valor de la lengua en el proceso de aprendizaje y, como consecuencia, suele comprometerse más diligentemente a desarrollar, desde su área, la competencia en comunicación lingüística de su alumnado.

5.2 Aspecto cultural

5.2.1 Cultura.

De acuerdo al Diccionario de la *Real Academia Española*, la cultura es el “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Sin embargo, hay muchas definiciones de cultura, ya que este es un concepto amplio y complejo que ha ido cambiando a lo largo de la historia y que ha sido abordado desde diversas perspectivas llegando a ser un concepto flexible.

Uno de los principales autores, Tylor (1976), presenta la cultura como “aquello que representa el modo de vida de una población, las mentalidades, las representaciones o los imaginarios que poseen los integrantes de un colectivo social en torno a su vida práctica y espiritual.” Además, precisa que “la cultura incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquier otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (pp. 27-28).

De igual manera, Díaz (2012), no define la cultura como tal, sino que expone algunos elementos que la representan y la identifican, así como son “lo espiritual, lo intelectual, la red de significaciones, símbolos y sentidos construidos...” Desde esta perspectiva, la cultura se ve como algo inmaterial, intangible que es construido por las sociedades y que a la vez construye la identidad de dichas sociedades.

Teniendo en cuenta nuestro contexto, la identidad y la cultura se han venido promoviendo mediante la constitución de normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura colombiana, así como lo expresa la ley 397 de 1997, en donde se establece que la cultura es

el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. La cultura, en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad y actividad propia de la sociedad colombiana en su conjunto, como proceso generado individual y colectivamente por los colombianos. Dichas manifestaciones constituyen parte integral de la identidad y la cultura colombianas.

Siendo la cultura un aspecto transversal que permea todos los ámbitos de la vida de una sociedad y que es aprendido en contexto, cabe resaltar que uno de los elementos esenciales que forma parte de la cultura, es el lenguaje, que así como lo menciona Kramsch (1993:79) “esencialmente, dentro de las nociones interculturales reside la creencia de que el lenguaje mismo es un acto cultural”⁴. De acuerdo con lo anterior, y con relación al aprendizaje de una lengua, la cultura es un componente que tiene un rol muy importante, ya que en este proceso es necesario que los estudiantes sean conscientes no solo de los aspectos lingüísticos del idioma, sino también del factor cultural.

Así pues, Scarino y Liddicoat (2009:14) afirman que en la realidad no es solo el lenguaje el que transmite mensajes y significado, sino también la cultura. La creación y la interpretación del significado se hace dentro de un marco cultural, que de acuerdo con Liddicoat, Papademetre, Scarino y Kohler (2003), “tanto la cultura del alumno como la cultura en la que se crea o comunica el significado tienen una influencia en las formas en que se entienden los significados posibles”; por esta razón, en las aulas de aprendizaje de idiomas, los estudiantes deben ser conscientes de que el contexto puede afectar lo que se comunica.

El reconocimiento del contexto cultural no es sinónimo de aprender otra lengua para comunicarse, sino que significa comprender y entender las formas en las que la cultura y el lenguaje se vinculan. A continuación, se representa gráficamente la relación de cultura y los posibles significados que se pueden encontrar en la intersección entre los presaberes de la cultura del aprendiz y los saberes de la cultura de la lengua meta.

⁴ Traducción propia

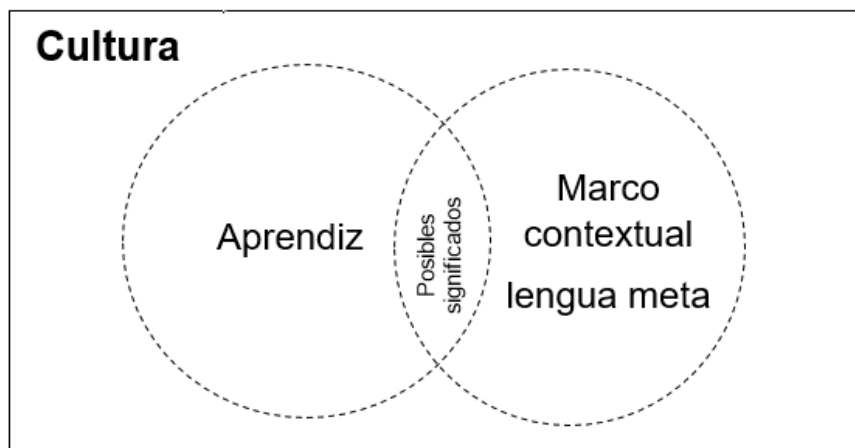


Ilustración 4: Cultura, Aprendiz, Marco contextual lengua meta.

Considerando que la relación entre lengua y cultura es intrínseca, y que son elementos que se complementan e influencia la una de la otra, decidimos crear un proyecto pedagógico que se orienta a un aspecto en específico de la cultura: los carnavales; los cuales representan un patrimonio cultural inmaterial, una tradición y una identidad cultural y son reconocidos por la UNESCO como tales.

Así pues, la Convención de la UNESCO de 2003 define el patrimonio cultural inmaterial como “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”. Es así, como cada grupo social construye su identidad cultural a partir de su experiencia a lo largo de la historia y en función de la tradición socialmente transmitida.

De acuerdo a lo anterior, los carnavales son legados culturales de generaciones antepasadas. Sin embargo, “no todo el pasado que sobrevive en el presente se convierte mecánicamente en tradición; se reactualiza y transforma continuamente” (Arévalo, 2009: 26) y esta tradición es el vínculo de continuidad entre el pasado y el presente.

Este patrimonio cultural inmaterial, como lo son los carnavales, es transmitido de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades en función de su entorno, su

interacción con la naturaleza y su historia, dándoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

Por consiguiente, la tradición de los carnavales se caracteriza por su colorido entorno y ambiente de celebración, además de que se realiza en lugares públicos como plazas y calles principales de una ciudad o pueblo, se preparan comparsas y carrozas que recorren puntos importantes del lugar, las personas usan máscaras y disfraces para participar y se realizan bailes que dan aún más alegría a la celebración. Cabe destacar, que dentro de los carnavales hay diferentes eventos incluidos como lo son concursos y conciertos. Un carnaval es un evento que da vivacidad y promueve la tradición cultural de una sociedad.

Todos los elementos mencionados en este marco teórico fueron tenidos en cuenta para la realización del proyecto pedagógico sobre los carnavales de Colombia. Se usaron las premisas de AICLE y se complementó con el trabajo por proyectos que es la metodología empleada por la institución en la que se llevó a cabo el proyecto, siguiendo los pasos propuestos por Stoller y se usaron los carnavales como mediadores entre la cultura y la lengua para el fortalecimiento del conocimiento cultural.

6. Marco contextual

En este marco contextual se mostrarán algunos documentos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional que la institución donde se realizó el proyecto toma como referencia y guía para su propuesta educativa y que sirvieron también para la estructuración del proyecto. Además, se mostrarán aspectos que contextualizan el colegio.

6.1 Programa Nacional de Bilingüismo

El programa nacional de bilingüismo creado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2004, de acuerdo a la Guía 22, se orienta a “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la **apertura cultural**”. Para lograr esto, el Gobierno, a través del MEN, desarrolló estrategias y planes estructurados para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas en todos los niveles del sistema educativo.

Así pues, el MEN creó documentos de apoyo tales como el currículo sugerido con sus soportes teóricos, los estándares para el aprendizaje de lenguas, basados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), guías y libros como Bunny Bonita, English Please, además de programas de mejoramiento para la formación del profesorado, entre otros.

Es así, como el Gobierno Nacional se comprometió con la enseñanza del inglés en Colombia, para lograr más oportunidades tanto laborales como oportunidades de estudio y apertura económica para introducir al país en un proceso de globalización. Así como lo afirma la exministra de educación Cecilia Vélez en su carta abierta de la Guía 22: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés (2006, p. 3).

ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos.

Por esto, buscando el desarrollo e inmersión de los estudiantes en el idioma inglés, se creó el Programa Nacional de Bilingüismo que estaba proyectado hasta el año 2019, pero debido a que aún no se habían alcanzado las metas propuestas, el MEN decidió extenderlo hasta el año 2025, proponiendo el Programa Nacional de inglés 2015 -2025: Colombia Very Well, que de acuerdo a la presentación de la ex ministra de educación María Fernanda Campo en el documento de socialización del programa (2014) es

Una estrategia integral, intersectorial y a largo plazo, que recoge las experiencias del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, redimensiona sus componentes con intervenciones a una mayor escala e inversiones más altas e incluye nuevos componentes como la movilización social, la gestión de alianzas y el involucramiento de los padres de familia.

En ambos programas, que tienen el mismo objetivo, se toman como referencia por los docentes de lengua la guía 22 y el currículo sugerido para la estructuración de la clase. De acuerdo a la guía 22, los estudiantes de grado quinto se encuentran en el nivel A2 del MCER.⁵

GRUPOS DE GRADOS	NIVELES MCE		
Décimo a Undécimo	B1	B 1.2	Pre intermedio 2
Octavo a Noveno		B 1.1	Pre intermedio 1
Sexto a Séptimo	A2	A 2.2	Básico 2
Cuarto a Quinto		A 2.1	Básico 1
Primero a Tercero	A1	A1	Principiante

Ilustración 5: Niveles MCE en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo, Guía 22: Estándares de competencia en lenguas extranjeras: Inglés. (2006)

6.2 Estándares del área de inglés y del área de sociales

Teniendo en cuenta que este trabajo integrará el trabajo proyectos y la metodología AICLE, es necesario identificar los estándares básicos de competencias en ciencias sociales y de inglés, además de los Derechos Básicos de Aprendizaje de esta misma asignatura para desarrollar un proyecto que sea adecuado y que siga estos lineamientos establecidos por el MEN.

⁵ Este proyecto se realizó antes de que se dieran a conocer los Derechos Básicos de Aprendizaje para primaria.

Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales

Los estándares básicos de competencias en ciencias sociales surgieron de un trabajo detallado del Ministerio de Educación Nacional y las facultades de educación del país, Ascofade. Este trabajo en conjunto permitió el desarrollo de estándares tanto para primaria como secundaria, y de acuerdo a la carta abierta de la exministra de educación Cecilia Vélez en la Guía 7: Estándares Básicos de Competencia Ciencias Sociales (2004), estos estándares “buscan que los estudiantes desarrollen las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas.” (p. 3)

La creación de estándares del área de ciencias sociales y ciencias naturales se dio por la concientización de la importancia que tienen la ciencia y la tecnología en el ámbito cotidiano, por la curiosidad de aprender, por la necesidad de indagar y comprender el entorno y obtener las herramientas adecuadas para hacerlo y poder así crear, renovar y compartir el conocimiento.

Estándares de Inglés

Los estándares de inglés están concretados en la guía 22, que fue creada por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006. Para el desarrollo de esta guía se tuvo en cuenta el “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”, que es un documento desarrollado por el Consejo de Europa. En esta guía, se muestran estándares de acuerdo a cada grado, y se expone las competencias comunicativas que se deben desarrollar en la clase de lengua. Estas competencias son: Competencia lingüística, pragmática, y sociolingüística.

6.3 Derechos básicos de aprendizaje

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) están basados en los Estándares Básicos de Competencia (EBC) de cada área y son herramientas que buscan ayudar y fortalecer la práctica educativa en el aula. De acuerdo con el portal Colombia Aprende⁶, la importancia de los DBA “radica en que plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje año a año para

⁶ www.aprende.colombiaaprende.edu.co.

que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados.”

6.4 Contexto de la institución

Colegio Franciscano de Pio XII

Reseña histórica

El fraile fundador y primer Rector, Fray Alberto González Gaviria, quiso que el colegio llevara el nombre del insigne pontífice Pio XII quien gobernaba la iglesia católica desde el 2 de mayo de 1939; su nombre era Eugenio Oacelli, quien había nacido en Roma en marzo de 1876.

El colegio, fundado el 3 de octubre de 1954, inició sus labores en un terreno donado por la señorita Esther Gualtero Simonds, en las inmediaciones su primera sede fue en la Carrera 39 con Calle 5a en el barrio El Lido. Se ha buscado su historia en la educación de la juventud caleña a lo largo de la historia, buscando siempre la excelencia integral, distinguiéndose en el aspecto humano, académico, cultural y deportivo cosechando magníficos resultados. El Pío XII vio la luz como un centro educativo solo para varones y a partir de 1998 se convirtió en mixto.

En la actualidad

El colegio franciscano de Pio XII es un establecimiento educativo de carácter privado y mixto certificado por el ICONTEC, ofrece su servicio en jornada única, legalmente reconocido por las autoridades del país, confesional católico, que atiende la educación formal en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica.

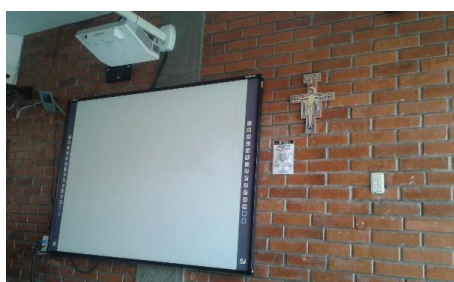
Estructura física y dotación

El colegio cuenta con 44 salones en total. De los cuales, cinco son para la sección de preescolar, 11 salones destinados para los grados primero a quinto y 16 salones correspondientes a la sección de bachillerato. Además de estos salones, hay seis aulas específicas para la enseñanza de inglés, que cuentan con puerta, aire acondicionado, y que son empleados por los estudiantes de quinto a once.

Los salones no tienen puerta y las paredes exteriores son un muro a la mitad. Aparte de los salones principales, el colegio cuenta con dos salones de lectura, que no tienen escritorios, sino que están equipados con cojines y tapetes. El rincón matemático, hay variadas actividades creadas por algunos docentes para el desarrollo de las clases. Las dos salas de informática, una para primaria y la otra para bachillerato están dotadas con 25 computadoras cada una, un proyector y aire acondicionado; igualmente, hay una sala con computadores para los profesores. Aproximadamente, por salón hay de 20 a 25 estudiantes.



* Estructura de los salones



*Salones de inglés

Jornada Escolar

La jornada escolar está organizada de acuerdo a las secciones. Para preescolar, la jornada va desde las 8:00 a.m hasta la 1:15 p.m. Para primaria, la jornada escolar va desde las 7:10 a.m hasta las 2:00 p.m, por último, bachillerato va desde las 6:30 a.m hasta las 2:10 p.m.

INTENSIDAD HORARIA SEGÚN MARCO LEGAL VIGENTE

	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	TIEMPO MINUTOS
PREESCOLAR	20	800	48000
PRIMARIA	25	1000	60000
BACHILLERATO	30	1200	72000

INTENSIDAD HORARIA COLEGIO FRANCISCANO DE PÍO XII

	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	TIEMPO MINUTOS
PREESCOLAR	25	1000	49400
PRIMARIA	39	1560	65200
BACHILLERATO	40	1600	74800

Tabla 2: Intensidad horaria Marco Legal Vigente Vs. Pío XII.

Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica del Colegio Franciscano de Pío XII es flexible, pues tiene en cuenta algunos elementos que ofrecen varios modelos y enfoques pedagógicos. Sin embargo, asume como su principal fundamento la propuesta formativa franciscana, para formar personas capaces de estructurar proyectos de vida que les permitan asumir idóneamente las dinámicas del mundo actual y aportar constructivamente a la sociedad.

Como institución orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del desarrollo de las competencias, donde el “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos” son los fundamentos para vivenciar los valores franciscanos y propender por una formación de alta calidad. Para tal fin, los maestros desarrollan su acción pedagógica con base en criterios y estrategias concertadas por las áreas y la institución en materia curricular, evaluativa, metodológica y socio-afectiva.

Aspectos específicos de la lengua

Énfasis en inglés

El Colegio Franciscano de Pío XII, implementa el **énfasis en inglés**, respondiendo a las dinámicas del mundo actual, en el que la habilidad para comunicarse en una lengua extranjera es un elemento esencial para el desempeño profesional de los ciudadanos.

Departamento de inglés e intensidad horaria

La intensidad horaria semanal de enseñanza de la lengua extranjera (inglés) de primero a cuarto es de nueve horas semanales y los estudiantes cuentan con dos docentes de inglés uno para las habilidades de habla y escucha y el otro para las habilidades de lectura y escritura.

De quinto a once, la intensidad horaria corresponde a 7 horas. Y los estudiantes son divididos de acuerdo a su nivel de lengua por grado, quedando en básico, intermedio o avanzado. Es decir, que todos los estudiantes de grado quinto a once se les aplica un examen de suficiencia y se clasifica de acuerdo con su nivel.

El departamento de inglés está constituido por 12 docentes de inglés: 2 para preescolar, 4 de primero a cuarto y 6 de quinto a once, una jefe de área y la coordinadora de bilingüismo que está

a cargo de los procesos de inglés desde primera infancia a grado once.

Cada martes, la institución realiza reuniones de departamento, en las que se dialoga planes de mejora, se socializan actividades y se hacen capacitaciones constantes a los maestros por parte de las editoriales.

Malla Curricular

La estructura curricular del área de inglés se diseña conforme a los estándares básicos en lengua extranjera: inglés y los lineamientos curriculares para los idiomas extranjeros propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, dando cumplimiento también a los lineamientos del Programa Nacional de Bilingüismo (2004 al 2019).

Para la enseñanza de la lengua extranjera (inglés), la línea metodológica a seguir se desprende de una perspectiva del lenguaje visto desde su función social. Es a través del enfoque comunicativo que se desarrolla el plan de área de lengua extranjera (inglés) en el Colegio Franciscano de Pio XII.

El currículo se maneja por áreas independientes, con jefes de áreas y un plan de área que va de preescolar a grado once. Se hace un manejo por competencias, y como parte de la metodología del colegio se utiliza el trabajo por proyectos, en los que al finalizar cada periodo se debe mostrar evidencias del proyecto final.

Plan de área

El plan de área está organizado por periodos el cual debe apuntar a las tres competencias del enfoque comunicativo: lingüística, pragmática y sociolingüística; además contiene los desempeños del área y del proyecto transversal, lineamientos curriculares, contenidos, evaluación, planes de apoyo y actividades de nivelación.

Grado observado

El grado observado fue el grado quinto. Para las clases de inglés, los estudiantes de los tres quintos (5-1, 5-2 y 5-3) son separados de acuerdo a su nivel de lengua, el cual es verificado

mediante un examen de suficiencia de la editorial Cambridge. Hay tres niveles: básico, pre-intermedio e intermedio. El nivel elegido fue intermedio, porque contábamos con más disponibilidad de tiempo para llevar a cabo el proyecto.

En este nivel hay un total de 18 estudiantes, 11 niños y 7 niñas. Esto se debe a que el colegio hasta el año 2006 era masculino. Los estudiantes oscilan entre las edades de 10 y 12 años y pertenecen a los estratos socioeconómicos 5 y 6.

Materiales

Como parte de los materiales, los docentes de la sección primaria y bachillerato cuentan con libros de la editorial Richmond. Además, cuentan con el libro del plan lector, que es un libro escogido por los mismos docentes teniendo en cuenta las necesidades y gustos de sus estudiantes. En el año, los estudiantes deben leer 4 libros en inglés.

El colegio proporciona las herramientas para el correcto desarrollo de la clase tales como proyector, sonido, tablero inteligente, tablero de marcador.

7. Metodología

En este apartado se desarrollarán los aspectos metodológicos que se tomaron en cuenta para llevar a cabo el presente proyecto. Primero, se definirá el enfoque de la investigación, después se mostrará el diseño de la investigación; luego, se expondrán las técnicas de recolección de datos y finalmente se abordará la estructuración y ejecución del proyecto.

7.1 Enfoque

En esta investigación se tomará un enfoque cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 354), “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. Este enfoque de investigación busca indagar sobre la realidad de la comunidad de estudio y trata de “interpretar la realidad y describirla a través de la palabra”. (Madrid, 2001)

Además, dentro de este enfoque investigativo pueden existir diferentes concepciones o interpretaciones de los datos recogidos, sin embargo, se encuentra un común denominador dentro de cada comunidad estudiada, que Sampieri et al (2010) sitúan dentro del concepto de patrón cultural, presentado por Colby en 1996. Dicho patrón cultural parte del principio que

Toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana. Los modelos culturales se encuentran en el centro del estudio de lo cualitativo, pues son entidades flexibles y maleables que constituyen marcos de referencia para el actor social, y están contruidos por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia personal. (Colby, 1996, citado en Sampieri et al, 2010, pp10)

Nuestro proyecto sigue un enfoque cualitativo debido a que primero se exploró el contexto y se hizo una inmersión en este para poder identificar la problemática y se buscó comprender y profundizar en aspectos problemáticos en este ambiente natural, para poder desarrollar de manera adecuada la propuesta. Asimismo, se realizó un análisis de datos utilizando técnicas cualitativas tales como la revisión documental, la observación y el diario de campo como instrumento de ésta.

7.2 Diseño

Para el diseño de esta propuesta, se optó por la investigación-acción, que es el proceso en el cual se trata de consultar, profundizar y buscar respuestas o mejoras a una problemática social dentro de la comunidad estudiada. Su objetivo va más allá de la generación de conocimiento, pues lo que realmente se busca es mejorar la práctica, así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (Elliott 1993, citado por Sandín 2003).

En el caso del ámbito educativo, también se busca un progreso de las prácticas llevadas a cabo dentro del aula; por lo tanto la investigación-acción es el complemento y nutre las experiencias dadas dentro de las clases. Así pues, Elliot (1993) afirma que “la investigación acción es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. En síntesis, la investigación acción intenta mejorar las prácticas educativas a través del cambio y de las experiencias.

Características

En la investigación-acción existen diferentes autores que proponen características variadas, pero que al final estas características se orientan hacia el mismo objetivo: comprender las prácticas sociales y mejorarlas. Por un lado, Sandín (2003) propone las siguientes características clave para la investigación-acción:

- ❖ La investigación-acción comprende la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.). De hecho, se construye desde ésta.
- ❖ Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
- ❖ Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados del estudio.

En el caso de nuestro proyecto, dimos prioridad a las dos primeras características de Sandín, puesto que la última característica presentada, no se desarrolló en nuestro trabajo ya que la detección de necesidades fue realizada por las docentes investigadoras y no por los estudiantes.

Por otro lado, Elliott (1993), propone que la investigación-acción se caracteriza por:

- ❖ Centrarse en el descubrimiento y resolución de problemas
- ❖ Promover la práctica reflexiva.
- ❖ Integrar teoría y práctica
- ❖ Estimular diálogo con otros profesionales
- ❖ Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- ❖ Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- ❖ Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.

Etapas

El proceso de investigación-acción se divide en varias etapas que permiten una mejor articulación y mayor entendimiento del proceso investigativo. Estas etapas, que varían de autor a autor, son flexibles, dando al investigador la posibilidad de adaptarlas a su contexto. Para la estructuración de nuestro proyecto, se tomaron las etapas propuestas por Sampieri *et al* (2010) presentadas en la ilustración 6.

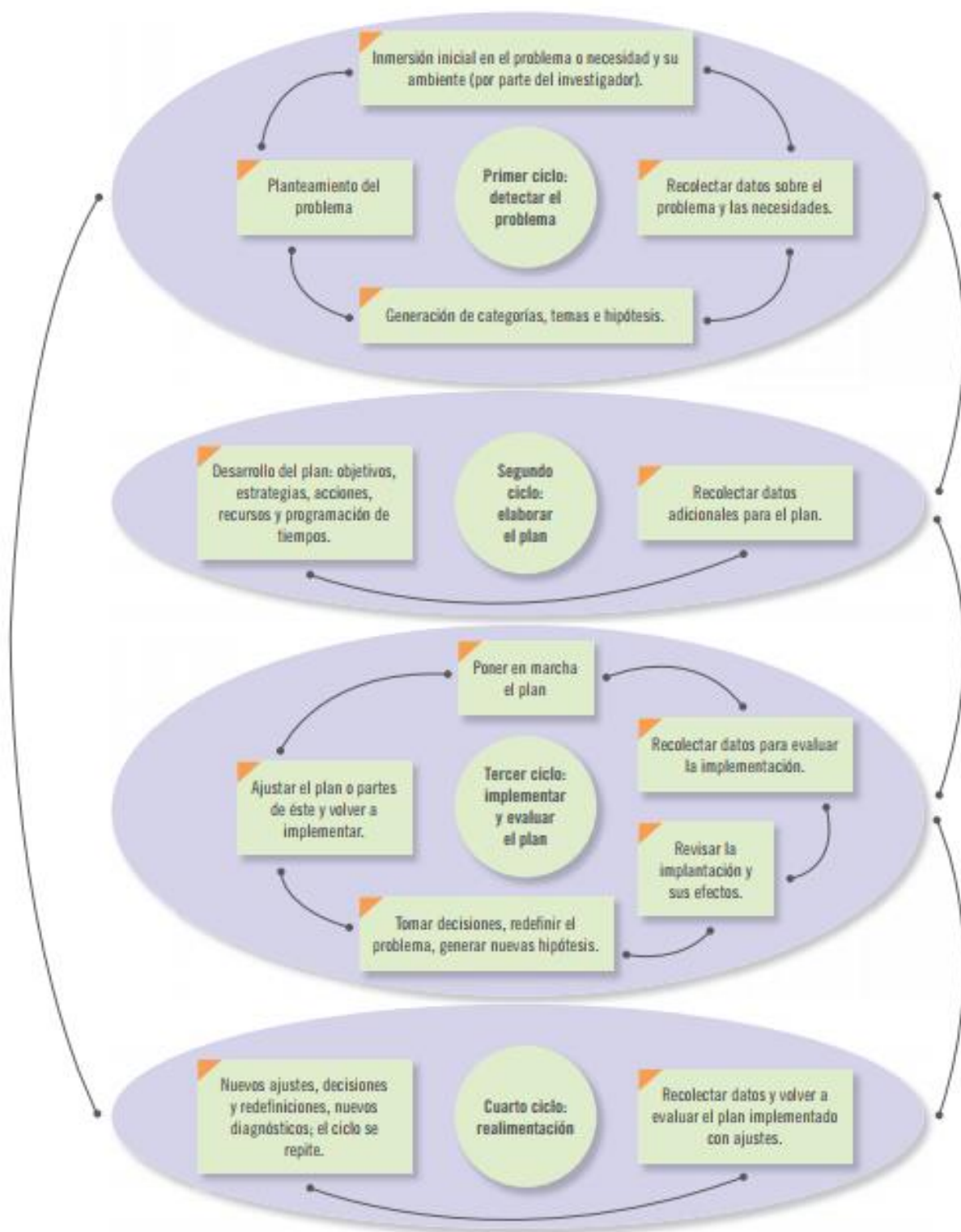


Ilustración 6: Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción, Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, P. (2010)

Para la realización de nuestro proyecto, el proceso de investigación-acción se desarrolló de la siguiente manera: en **el primer ciclo, la detección del problema** se hizo cuando los estudiantes estaban en el grado cuarto, ya que una de las docentes investigadoras fue docente titular de los estudiantes y al pasar al siguiente grado, quiso mejorar este aspecto, buscando así desarrollar el conocimiento de la cultura propia. Por este motivo, se realizó un diagnóstico inicial para indagar sobre los conocimientos que los estudiantes tenían sobre su cultura, específicamente, los carnavales.

En **el siguiente ciclo, elaborar el plan**, se hizo una revisión documental para elaborar el plan de acción que se llevaría a cabo. En esta revisión se examinaron documentos importantes del Ministerio de Educación que nos llevaron a la elección del tema de los carnavales. Desde esta elección se empezó el desarrollo en sí del proyecto. Se revisaron documentos de la UNESCO sobre cultura, patrimonio y legados culturales y se articularon con la propuesta de Stoller sobre el trabajo por proyectos.

Ya en **el tercer ciclo, implementación del plan y la evaluación de este**, se presentó el proyecto a los estudiantes, se introdujo el tema de los Carnavales de Colombia, los carnavales que se incluirían en el proyecto, el producto que se esperaría al final de todo el proceso y finalmente se realizó un diagnóstico final como evaluación. Este diagnóstico final fue el mismo que el diagnóstico inicial, para comparar los resultados y el avance en contenido.

El cuarto ciclo, realimentación, no fue realizado en el desarrollo de esta propuesta puesto que no se contó con el tiempo suficiente para llevarlo a cabo.

7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el desarrollo de este proyecto se usaron métodos de recolección de datos propios de la investigación cualitativa, que sirvieron como base para el diseño, seguimiento y análisis del proyecto. Dentro de las técnicas usadas están: la revisión documental, la observación, y como instrumento de la observación, el diario de campo.

Revisión documental

La revisión documental, según Restrepo (s.f.), es un “método investigativo basado en la revisión de textos, artículos, bibliografías, videos, películas entre otros ya existentes sobre un tema y que pueden ser utilizadas para dar inicio o traer a flote un tema ya tratado.” De igual manera, Valencia (s.f.) afirma que

La revisión documental permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados.

En el caso de este proyecto, la revisión documental se llevó a cabo sobre el PEI de la institución Pío XII, el Currículo Sugerido, la Guía 22, la Guía 7, la Ley general de la educación, documentos de la UNESCO y el Programa Nacional de Bilingüismo con el fin de poder establecer las temáticas culturales y de lengua para el grado en el que se aplicaría la propuesta.

Observación

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), la observación cualitativa “no es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas). Esta implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. (p. 411)

De igual manera, los autores arriba mencionados, hicieron una compilación, de acuerdo a varios teóricos, de los propósitos esenciales de la observación. Estos propósitos son:

- ❖ Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell, 1997).
- ❖ Describir comunidades, contextos o ambientes; asimismo, las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y los significados de estas (Patton, 2002).

- ❖ Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas (Jorgensen, 1989).
- ❖ Identificar problemas (Daymon, 2010).
- ❖ Generar hipótesis para futuros estudios. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.412)

También, cabe decir que dentro de la observación existen varios roles del investigador como observador y esto determina el tipo de observación que se realiza. Primero, está el papel de “no participación”, que se trata de realizar las observaciones por medio de videos. Segundo, encontramos la “participación pasiva”, en la que el observador está presente pero no interactúa. En tercer lugar, está la “participación moderada” en la que sí se interactúa en unas pocas actividades. Cuarto, “participación activa” en la que el observador se integra en la mayoría de las actividades, pero no se mezcla completamente con los participantes. Y finalmente “participación completa” en donde el observador es un participante más de las actividades (Hernández *et al*, 2010).

En el caso del desarrollo de nuestro proyecto, hicimos dos tipos de observación, por lo tanto, hay dos roles. En las observaciones iniciales tuvimos un rol de “participación pasiva” y en las observaciones finales, que fueron consignadas en el diario de campo y que fue más un proceso de autorreflexión sobre la práctica pedagógica, se tuvo un rol de “participación completa”.

Las observaciones iniciales hechas sirvieron para poder reconocer que la clase de lengua extranjera de los estudiantes estaba relacionada con la cultura de la lengua meta y que la cultura propia no estaba presente ni se tenía en cuenta como punto de partida para explorar otras culturas desde el aprendizaje de una lengua. Las observaciones finales de autorreflexión se hicieron durante la aplicación de la propuesta para ver progresivamente el desarrollo del proyecto, la actitud de los estudiantes frente a este, la motivación, progreso en las actividades planteadas, y rol de la docente.

Dentro de la observación se utiliza el diario de campo como uno de los instrumentos para plasmar lo observado. Los diarios de campo son documentos personales de reflexión en donde se puede expresar lo observado en clase, sentimientos, preguntas, reacciones y situaciones que pueden ser importantes dentro del aula. De acuerdo con Rosseti (1998) (citado en Honsa, S., Jr., & Ratanapinyowong, P., 2005), los diarios desarrollan la creatividad, mejoran la expresión propia, y proporciona el crecimiento personal y la necesidad de investigación.⁷

En el caso del desarrollo de nuestra propuesta, los diarios de campo fueron una herramienta muy útil ya que como instrumento de la observación, pudimos plasmar ahí reflexiones y comentarios sobre lo que iba sucediendo en la clase, además de que nos permitieron hacer una introspección de nuestra práctica pedagógica y conocer un poco más de los estudiantes y su desempeño en las actividades propuestas.

Por consiguiente, en el diario de campo que se realizó, se tomaron apuntes, descripciones y comentarios sobre el desarrollo de la clase durante las sesiones en las que se llevó a cabo el proyecto pedagógico. Este registro de los eventos de clase se hizo teniendo en cuenta tres aspectos: descripción de los hechos, reflexión del docente sobre los eventos; y aspectos que se debían tener en cuenta para las próximas sesiones. En total, se hicieron 6 registros en el diario de campo. (Ver anexo # 5).

⁷ “Rossetti (1998) thinks that diaries develop creativity, improve self-expression, provide a means for personal growth and need investigation.”

8. Resultados

En este apartado de los resultados se muestran las temáticas culturales y de lengua que se tomaron de la revisión documental, el diseño del proyecto con los objetivos que se espera que los estudiantes alcancen, la estructuración del proyecto como tal donde se muestran las etapas en las que se dividió el proyecto, junto con los pasos sugeridos por Stoller para el trabajo por proyectos, el producto final que se escogió con la participación de los estudiantes. Todos los elementos anteriormente mencionados hacen parte del segundo ciclo de la investigación-acción “Elaborar el plan”. En cuanto al impacto de la propuesta, este incluye el diagnóstico inicial, que es el primer ciclo de la investigación-acción “Detectar el problema”, el desarrollo de la propuesta y el diagnóstico final que hace parte del tercer ciclo de la investigación- acción, “Implementar y evaluar el plan”. Cabe decir que en estos resultados no se muestra el cuarto ciclo de la investigación-acción “Realimentación”, en donde se hacen ajustes para mejorar el proyecto, ya que este ciclo no se realizó por limitaciones de tiempo.

8.1 Temáticas culturales y de lengua

Para identificar las temáticas culturales y de lengua para grado quinto se hizo una revisión documental de la Guía N° 7: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (temática cultural) así como la Guía N° 22: Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: inglés (temática de lengua) como se mencionó anteriormente en el marco contextual. En esta revisión se exploraron los estándares adecuados para el desarrollo del proyecto.

Esta propuesta, donde se conjuga el trabajo por proyectos y AICLE va orientada hacia el desarrollo del conocimiento cultural propio, a través de la temática escogida: los carnavales de Colombia. La elección de este tema se basa principalmente en los estándares del área de sociales, ya que en grado quinto dos de los estándares generales van orientados hacia los legados culturales, y aunque no se refieren a los carnavales en particular, estos hacen parte de dicho legado.



Ilustración 7: Guía 7: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, MEN (2004)

Después de la selección del tema, se indagó en documentos de la UNESCO sobre patrimonio y legados culturales, anteriormente presentado en el marco teórico. De este documento se extrajeron ideas para presentar a los estudiantes el tema del proyecto. Además, antes de crear el proyecto, se estudió muy bien la estructura y características propuestas por Stoller y a partir de cada etapa de su organización, se empezó a elaborar el primer bosquejo de lo que sería el proyecto sobre los carnavales de Colombia.

En el proceso de investigación se consultaron varios carnavales y ferias y se indagó sobre la diferencia entre estos dos tipos de celebraciones, pues los carnavales y las ferias a pesar de ser similares, no son lo mismo. Por un lado, los carnavales son celebraciones que se realizan antes de la cuaresma y este tiene relación con mitos y tradiciones de una sociedad. Por otro lado, las ferias son eventos sociales y culturales que buscan promover un tema o producto y se puede realizar en cualquier fecha del año. Sin embargo, para recoger los carnavales y ferias que se presentaron en el proyecto, se usó el término “carnaval” como extensión de la palabra a diferentes festividades.

A continuación, presentamos las temáticas tanto culturales como de lengua identificadas en el análisis documental que se llevó a cabo.

Temáticas culturales

Los estándares del área de sociales para grado quinto están orientados al reconocimiento de los legados culturales, es por eso que los consideramos oportunos para el desarrollo de esta propuesta pedagógica.

- ❖ Reconozco la importancia de los aportes de algunos legados culturales, científicos, tecnológicos, artísticos, religiosos... en diversas épocas y entornos.
- ❖ Identifico, describo y comparo algunas características sociales, políticas, económicas y culturales de las comunidades prehispánicas de Colombia y América.
- ❖ Relaciono estas características con las condiciones del entorno particular de cada cultura.
- ❖ Explica que pertenece a una sociedad multicultural y cómo ésta, ha contribuido a la construcción de su identidad (familia, colegio, barrio, región, país).

(Ministerio de Educación Nacional. (2004). Guía 7: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, pp. 32-33)

Temáticas de lengua

En cuanto a los aspectos de lengua, se indagó sobre los estándares de inglés en las diferentes habilidades. Se seleccionaron los que eran pertinentes y se podían desarrollar dentro del proyecto.

Escucha

- ❖ Sigo atentamente lo que dicen mi profesor y mis compañeros durante un juego o una actividad.
- ❖ Participo en juegos y actividades siguiendo instrucciones simples.
- ❖ Identifico objetos, personas y acciones que me son conocidas en un texto descriptivo corto leído por el profesor o en una grabación.
- ❖ Identifico los nombres de los personajes y los eventos principales de un cuento leído por el profesor y apoyado en imágenes, videos o cualquier tipo de material visual.

Lectura

- ❖ Asocio un dibujo con su descripción escrita.
- ❖ Utilizo gráficas para representar la información más relevante de un texto.
- ❖ Identifico elementos culturales como nombres propios y lugares, en textos sencillos.

Escritura

- ❖ Escribo descripciones y narraciones cortas basadas en una secuencia de ilustraciones.
- ❖ Describo los rasgos personales de gente de mi entorno.

Monologo

- ❖ Busco oportunidades para usar lo que sé en inglés.

Conversación

- ❖ Mantengo una conversación simple en inglés con un compañero cuando desarrollo una actividad de aula.

(Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, pp. 20-21)

8.2 Diseño del proyecto

En el diseño de esta propuesta, se tuvieron en cuenta los principios de AICLE propuestos por Coyle (1999) y el trabajo por proyectos expuesto por Stoller (2002) que se integraron para promover el desarrollo del conocimiento cultural propio. Además, la creación de este proyecto se realizó en etapas para tener una estructuración ordenada de las actividades por realizar y los objetivos que se querían lograr.

Objetivos del proyecto

Para el desarrollo del proyecto se planearon dos objetivos generales y cinco específicos, de los cuales dos están asociados al contenido y tres a la lengua. Estos objetivos se presentan a continuación:

Objetivos pedagógicos generales del proyecto (estudiantes)

- ❖ Reconocer los carnavales como representación cultural propia de Colombia.
- ❖ Describir las características principales de los carnavales tales como: historia, disfraces, comidas, máscaras y días de celebración utilizados en las manifestaciones culturales propias del carnaval.

Objetivos pedagógicos específicos del proyecto (estudiantes)

- ❖ Identificar algunos carnavales celebrados en Colombia.

- ❖ Resumir y presentar en inglés información sobre alguno de los carnavales de Colombia a través de un póster.

Respecto a los aspectos de la lengua, los estudiantes van a:

- ❖ Usar el vocabulario relacionado con los carnavales y sus características.
- ❖ Hacer descripciones de trajes y lugares.
- ❖ Utilizar la estructura y uso del presente simple.

Estructuración del proyecto

Para realizar la estructuración del proyecto, usamos dos categorías de división, se llamarán pasos (*steps*) a la propuesta de Stoller para el diseño del proyecto y etapas (*stages*) a la subdivisión del proyecto materializado como tal. A continuación, se muestran los pasos y etapas que estructuran el proyecto *Colombian Carnivals*.

- ❖ **Paso I: Decidir el tema.** En este paso, fueron las docentes las que decidieron el tema del cuál trataría el proyecto, ya que por cuestión de tiempo no se tuvo la oportunidad de dialogar con los estudiantes y llegar a un acuerdo.
- ❖ **Paso II: Determinar el producto final.** Durante este paso, se presentó a los estudiantes la opción de seleccionar lo que les gustaría desarrollar como producto final. Se les dio a escoger entre un poster y un folleto, teniendo como acuerdo final la creación del poster.
- ❖ **Paso III: Estructurar el proyecto.** En este paso se determinó que el proyecto se dividiría en seis etapas que son las siguientes. Dentro de cada etapa están implícitos los pasos IV, V, VI, VII, VIII, IX y X.

Etapas 1: Introducing Colombian Carnivals

Esta etapa se desarrolló en dos sesiones las cuales dieron un total de cuatro horas. En la primera clase se activaron los conocimientos previos acerca de los carnavales. Después se presentó el vocabulario relacionado con los carnavales, para que así los estudiantes mejorarán su competencia lingüística. En la segunda sesión, se hizo una actividad

kinestésica relacionada a los carnavales en general, posteriormente los estudiantes aplicaron una encuesta a diferentes miembros de la comunidad estudiantil y finalmente, con la información aprendida y recolectada los estudiantes hicieron en grupos de trabajo un mapa mental (ver anexo #2 y #5). **Paso IV.** Preparar a los estudiantes para los requerimientos de lengua para realizar el paso V.

Etapa 2: *That's why...*

Esta etapa se desarrolló en una sesión de dos horas en la que los estudiantes tenían que escuchar un documento de audio y responder unas preguntas de comprensión de lo escuchado. Después, teniendo en cuenta el audio y lo presentado en la primera etapa, debían discutir sobre por qué los carnavales eran una representación cultural. **Paso IV.**

Etapa 3: *¡La parranda!*

La tercera etapa del proyecto se realizó en una sesión de clase (dos horas). Aquí, se presentaron los cinco carnavales a trabajar y cada grupo debía escoger uno para investigarlo durante el desarrollo del proyecto y presentarlo al final en el póster. **Paso V.** Recolectar información.

Etapa 4: *Parades and days*

Esta etapa se desarrolló en dos sesiones de dos horas. En esta etapa, los estudiantes ya organizados en grupo realizaron una lectura relacionada con el carnaval escogido. **Paso VI.** Preparar a los estudiantes para los requerimientos de lengua para realizar el paso VII. Una vez leído el texto, cada estudiante debía hacer un dibujo sobre un párrafo del texto para luego ser explicado a sus compañeros. Luego, los estudiantes investigaron acerca de la música, bailes, historia, desfiles, disfraces y días de celebración del carnaval escogido. **Paso VII.** Analizar y compilar la información. Al final se realizó un juego (“quien quiere ser millonario”) para evaluar los conocimientos aprendidos a lo largo del proyecto.

Etapa 5: *How to...*

Esta etapa se desarrolló en una sesión de dos horas. En esta sesión, después de haber investigado y tener la información, se les explicó mediante una presentación y un video

los elementos que contiene un poster, que fue el producto final que los estudiantes escogieron anteriormente. La última hora, se destinó para que los estudiantes diseñaran y crearan sus posters. **Paso VIII.** Preparar a los estudiantes para los requerimientos de lengua para realizar el paso IX.

Etapas 6: *Carnivaling!*

Finalmente, los estudiantes hicieron la presentación de los posters, los cuales como parte de la evaluación debían presentar los aspectos investigados en la etapa cuatro. Al finalizar cada presentación, las docentes investigadoras realizaron preguntas de lo explicado por los estudiantes. **Paso IX.** Presentar el producto final.

El **paso X** se presenta en el apartado “**Impacto de la propuesta**”.

Producto final

De acuerdo a lo presentado anteriormente sobre al trabajo por proyectos, este se centra en los estudiantes y está impulsado por la necesidad de crear un producto final. Este atrae estudiantes de habilidades mixtas y crea oportunidades para que las personas contribuyan de maneras que reflejen sus diferentes talentos y creatividad, que trabajen juntos para realizar un producto final que puede ser póster, un video, un folleto, una revista, un periódico, un programa de radio, una fiesta, un blog, entre otros.

Para el producto final de *Colombian Carnivals*, se dio a los estudiantes la posibilidad de elegir entre un póster o un folleto. Los estudiantes se inclinaron más por la realización del póster, en el cual debían presentar la información, a saber, la historia, trajes típicos, comidas y días celebrados del carnaval escogido.

8.3 Impacto de la propuesta

8.3.1 Diagnóstico inicial.

El diagnóstico inicial fue dado a los estudiantes en la primera sesión de la intervención (Septiembre 26, 2017), y se basó principalmente en cuatro preguntas sencillas sobre la cultura y los carnavales. También se evaluó el aspecto de lengua de manera implícita a través de una rejilla que sirvió como herramienta de evaluación tanto para la expresión oral como para la escrita (ver anexo 2 - plan de clase #1). Este diagnóstico inicial, con las mismas cuatro preguntas, se realizó primero como lluvia de ideas en donde los estudiantes expresaban sus ideas de manera oral y después se les pidió que individualmente plasmaran esas ideas en el papel. El objetivo principal de este diagnóstico era indagar sobre los conocimientos previos que los estudiantes tenían sobre estos temas.

Partiendo del diagnóstico inicial escrito, se mostrarán los resultados y categorización de cada pregunta. Cabe decir que, de las cuatro preguntas hechas a los estudiantes, una era pregunta cerrada y las demás eran preguntas abiertas.

Pregunta 1: *What is a carnival for you?*

Categorías	Frecuencia
<i>Celebration</i>	9
<i>Party</i>	5
<i>festival</i>	3

Tabla 3: Conocimientos previos de los estudiantes sobre los carnavales.

Como se muestra en la Tabla 3, surgieron tres categorías de la definición de carnaval, siendo la categoría “*celebration*” la respuesta más frecuente en los estudiantes. También se puede decir las categorías “*party*” y “*festival*” podrían ser categorizadas dentro de “*celebration*”, pero se han separado para conservar las respuestas de los estudiantes. Así pues, para la mayoría de los

estudiantes un carnaval es una celebración; y añaden que también se realizan actividades como cantar, bailar y cabalgar y en donde las personas se divierten.

Pregunta 2: *What is culture for you?*

Este apartado dejó claro que los estudiantes tenían conocimientos previos sobre la temática que se iba a abordar en el proyecto. Sin embargo, la actividad también evidenció que eran nociones superficiales

“culture are the typical things” “is a celebration when you dance, sing and do many things”

De acuerdo a estas respuestas, nos dimos cuenta de que era importante profundizar sobre este aspecto dentro del proyecto ya que las respuestas dadas eran un poco generales.

Pregunta 3: *Do you think carnivals make part of a country’s culture?*

Para esta pregunta el 100% de los estudiantes respondieron “sí”. Esto deja claro que los estudiantes tienen conciencia de la relación entre cultura y carnaval. Sin embargo, fue interesante abordar dentro del desarrollo del proyecto el por qué hay una relación directa y cómo la cultura influencia estas celebraciones.

Pregunta 4: *Which Colombian carnivals do you know?*

Entre los carnavales que los estudiantes conocían al inicio en el primer diagnóstico, se encontraban el Carnaval de Barranquilla y el Carnaval de Blancos y Negros, en Pasto como las respuestas más frecuentes, así se muestra en la siguiente tabla.

Carnaval	Frecuencia
Blacks and whites carnival	5
Barranquilla’s carnival	5
Manizalez fair	1
Cali’s fair	2
Flowers’ festival	2
Petronio	2
Rio sucio	1
La cruz carnival	1
None	1

Tabla 4: Carnavales conocidos por los estudiantes. Diagnóstico inicial

Para el análisis del aspecto de lengua se utilizó la rejilla mostrada a continuación, la cual evaluó de manera general tres aspectos clave: 1) uso correcto de oraciones cortas, 2) manejo de las estructuras gramaticales y 3) la presentación de las ideas de manera clara.

	 Well done	 Working on it
Ss can use short sentences correctly		
Ss can manage grammar structures		
Ss can present the ideas clearly		

Ilustración 8: Rejilla evaluativa de lengua

En el primer aspecto evaluado “*Ss can use short sentences correctly*” se encontró que la mayoría de los estudiantes podían hablar y escribir frases cortas, como por ejemplo:

“In the carnival people dance and enjoy the music”

“The carnival is a celebration with music, food and many things”

En relación con este aspecto, está el tercer ítem “*Ss can present the ideas clearly*”, en el cual se evidenció que los estudiantes podían expresar sus ideas y opiniones. Sin embargo, para referirse al vocabulario específico de los carnavales tenían dificultades ya que no contaban con las palabras que mostraban de manera precisa conceptos tales como comparsas, cabalgatas, presentaciones, entre otras.

En cuanto al segundo ítem evaluado, “*Ss can manage grammar structures*” se encontraron algunos errores leves que no obstaculizaban la comprensión, pero que se podían mejorar con el proyecto.

8.3.2 Desarrollo de la propuesta.

El desarrollo de la propuesta “Colombian Carnivals” se llevó a cabo durante 7 sesiones, las cuales fueron registradas en un diario de campo (ver anexo 4). Las sesiones empezaron el día 26 de septiembre de 2017 y terminaron el 25 de octubre de 2017, para un total de 12 horas.

Vocabulario

Para el desarrollo de esta propuesta se tomaron en cuenta las 3A de Coyle mencionadas en el marco teórico. Teniendo en cuenta la primera fase que es “Analizar” se presentó el vocabulario, expresiones y funciones principalmente necesarias para la comprensión y la construcción conceptual debido a que la lengua de aprendizaje es la lengua que el estudiante necesita para acceder a los conceptos y destrezas básicos relacionados con el tema o el tópico de la materia.

Durante la primera clase se presentó el vocabulario con el que trabajaríamos el resto de proyecto, el cual los estudiantes tuvieron en cuenta para el desarrollo del mapa mental y de la presentación final. (Ver anexo 4)

Participación

En el aspecto de participación, 15 de los 17 estudiantes tenían una participación activa durante las clases, no tenían miedo de equivocarse y hablaban espontáneamente. Los otros dos estudiantes esperaban a que sus compañeros respondieran. Al inicio, estos dos estudiantes estaban juntos en el mismo grupo, porque los grupos se hicieron al azar; sin embargo, en la fase III del proyecto, se separó a los estudiantes teniendo en cuenta sus capacidades. De esta manera se logró una óptima participación en todos los estudiantes.

Aprendizaje de contenidos

El aprendizaje de contenidos fue posible mediante el uso de materiales, en su mayoría, auténticos. Este aprendizaje de contenidos se vio reflejado en el producto final, el póster y la presentación de este en el que se evidenció que los estudiantes habían mejorado su conocimiento

de los carnavales ya que explicaron y mostraron de manera adecuada los elementos del carnaval escogido y aspectos que lo caracterizan. Además, al finalizar cada presentación, las docentes investigadoras hicieron preguntas de los carnavales presentados a la clase y los estudiantes respondieron acertadamente a las preguntas.

Otro aspecto a resaltar y que evidencia el aprendizaje de los contenidos se muestra en el siguiente apartado tomado del diario de campo #5

“En los últimos 5 minutos se realizó el juego “quien quiere ser millonario” que no se realizó la clase anterior a forma de evaluar los conocimientos aprendidos durante el proyecto”. “El juego tuvo gran aceptación, y 4 de 5 grupos respondieron correctamente todas las respuestas.”

(Registro del 24 de octubre)

Así pues, se muestra que en cuanto a los contenidos empleados en AICLE para el desarrollo de este proyecto, se logró la meta de que los estudiantes pudieran aprender un poco más sobre el tema de los carnavales y esto también ayudó al enriquecimiento de su vocabulario.

8.3.3 Diagnóstico final.

Como diagnóstico final se realizó la misma prueba que se hizo al inicio para así comparar el desarrollo de conocimiento de contenidos. Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes, podemos evidenciar un avance en el conocimiento de contenidos y de vocabulario respecto a los carnavales.

Para la pregunta uno, ¿“what is a carnival for you?”, se muestra el avance de conocimientos por parte de los estudiantes hacia el concepto de carnavales. Algunas de las respuestas dadas fueron:

“It is a celebration of a society that exists many years ago and it includes food, costumes, dances, and masks”

“A carnival it’s [sic] a celebration that has been celebrated for years and where people wears costumes, masks and they dance and enjoy it”

“It’s an event in which people show part of their culture. There is happiness and it’s colorful”

Para la pregunta número dos “*What is culture for you?*”

Teniendo en cuenta que el concepto “cultura” es ampliamente definido y muy flexible, se les dio la libertad a los estudiantes de que a partir de lo presentado a lo largo del proyecto, extrajeran el concepto de cultura.

Es así como los estudiantes, después del desarrollo del proyecto, respondieron:

“Culture is everything that represents a region, a city, or country. Culture is what makes us have certain behaviors”

“Culture are [sic] the characteristics and knowledge of a particular group of people”

Finalmente, para la última pregunta, “*which Colombian carnivals do you know?*”, a diferencia de la primera vez, los estudiantes tenían más conocimiento acerca de los carnavales celebrados en Colombia, como se muestra en la tabla 5.

Carnaval	Frecuencia Inicial	Frecuencia Final
Blacks and whites carnival	5	17
Barranquilla’s carnival	5	17
Manizalez fair	1	15
Cali’s fair	2	17
Flowers’ festival	2	15
Petronio	2	2
Rio sucio	1	1
La cruz carnival	1	1
None	1	0

Tabla 5: Carnavales conocidos por los estudiantes. Diagnóstico final

En comparación con el diagnóstico inicial, se puede ver que el carnaval de Barranquilla es conocido por 12 estudiantes de más, al igual que el carnaval de blancos y negros, la feria de Cali fue conocida por todos los estudiantes, la feria de Manizales por 14 estudiantes más y la feria de las flores por 13 estudiantes más.

Por otro lado, con la rúbrica de la presentación final, ilustración 9, se evidenció que los estudiantes utilizaron el vocabulario aprendido en la primera sesión, estructurando de mejor manera sus ideas, conceptos y opiniones. También, pudimos observar que los estudiantes reconocieron las características y elementos representativos de cada carnaval y su relación con la cultura, creando oraciones más largas para la descripción de estas características.

Student's Name: _____ Group: _____

CRITERIA/ PERFORMANCE	5 EXCELLENT	4 VERY GOOD	3 GOOD	2 FAIR	1 NEEDS IMPROVEMENT
The student pronounces the vocabulary related to the topic correctly					
The student uses, in a correct way, the vocabulary related to the topic (conversation strategies)					
The student shows command of the grammatical structures related to the topic					
The student communicates his/her ideas clearly (delivery, command of the topic)					

Ilustración 9: Rúbrica presentación final

En conclusión, la propuesta tuvo un impacto positivo en los estudiantes, ya que durante el desarrollo de las actividades, los alumnos se mostraron muy participativos y activos en todo el proceso. Esto lo podemos afirmar mediante un pequeño formato de retroalimentación mostrados en la ilustración 10, además de comentarios dados los aprendices hacia las maestras investigadoras y por los eventos observados que se plasmaron en el diario de campo.

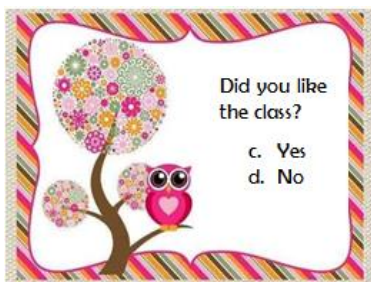


Ilustración 10: Formato de retroalimentación.

“En general, los estudiantes utilizaron el vocabulario aprendido durante el proyecto y los grupos 1,2,4 hablaron fluidamente del carnaval que tenían que presentar. El grupo 1, habló más de 10 de minutos ya que uno de sus participantes había investigado y ya había ido al carnaval de Blancos y Negros y tenía bastante información que compartir.”

“Ver a los estudiantes al inicio del proyecto, y verlos al final exponiendo, me hace pensar que algo de lo que vimos les ha quedado, ya utilizan el vocabulario y saben acerca de los carnavales de Colombia.”

Diario de Campo, Anexo 5, Clase 6

También podemos afirmar que la integración de lengua y contenidos ayudó al éxito de la propuesta y fue una buena metodología en este curso y los estudiantes desarrollaron y mejoraron sus conocimientos tanto en lengua como en contenido y lograron expresar sus ideas y opiniones en la lengua extranjera. Además, la temática de los carnavales les permitió conocer una parte de su cultura y al ser este un tema cercano a sus realidades, hizo que se generara un ambiente motivador para participar en clase y querer conocer más de cerca estos carnavales.

9. Limitaciones

En el desarrollo de la propuesta tuvimos algunas limitaciones, sin embargo, estas no tuvieron mayor alcance en la realización y culminación del proyecto.

La primera limitación fue realizar un proyecto que estuviera poco articulado con el curso, puesto que en cuanto a contenido, el desarrollo del proyecto se basó más en los documentos oficiales del Ministerio de Educación. Esto fue una limitación, debido a que los estudiantes veían dos temáticas al mismo tiempo durante la semana. Además, el profesor titular de inglés en grado quinto debía cumplir con su planeación y el proyecto no era acorde con las temáticas del libro.

Sin embargo, la elección del tema con base solamente en los documentos del Ministerio se hizo con el fin de crear una propuesta general que pudiera aplicarse en diversos contextos y no limitarlo al colegio en el que se aplicó el proyecto. No obstante, los contenidos comunicativos y lingüísticos para el proyecto se realizaron con base en las temáticas que los estudiantes habían visto en grado cuarto, con el objetivo de reforzarlos y también algunos aspectos de las temáticas de grado quinto y teniendo en cuenta el nivel de competencia de los estudiantes.

La segunda limitación tiene relación con no ser docente titular del curso puesto que esto hizo que la continuidad de las actividades y el manejo del tiempo en estas fuera complejo. Pero esto se manejó gracias a que la docente hacía un recuento de las actividades ya hechas y de lo siguiente por realizar. Además, ser docente titular del curso hubiera propiciado una mayor participación de los estudiantes en la construcción y estructuración del proyecto.

La última limitación fue el tiempo porque a pesar de que los estudiantes tienen 7 horas de inglés semanales, tuvimos inconvenientes con las horas destinadas para la intervención debido a eventos no programados ni previstos en la institución. Estos eventos hicieron que las actividades tuvieran que ser reprogramadas y alargó un poco más la duración del proyecto.

10. Conclusiones

Después de diseñar y aplicar el proyecto, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, los aspectos culturales propios se pueden usar como recurso para la enseñanza de una lengua, ya que al estar estos en el contexto inmediato de los estudiantes, permiten una conexión estrecha con los aprendices y facilita el aprendizaje significativo. Respecto a la temática cultural escogida, los carnavales de Colombia, que se basó en los estándares del área de sociales (2004) para grado quinto, fue un material con amplitud de oportunidades para trabajar en clase puesto que está orientado al reconocimiento de legados culturales a través del tiempo y fueron oportunos para el desarrollo de esta propuesta pedagógica. Esto permitió que los estudiantes desarrollaran espontáneamente la lengua extranjera mientras aprendían acerca de la cultura propia. Por lo tanto, las temáticas culturales enriquecen la práctica educativa y favorecen el aprendizaje de lenguas.

En segundo lugar, la implementación de las “3A” (*add, analyse, apply*), tal como lo propone Coyle en el trabajo AICLE, ayudó al desarrollo de las habilidades cognitivas por parte de los estudiantes ya que permitió el desarrollo la competencia lingüística para expresarse en la lengua extranjera y poder así tener un buen desempeño en la parte del contenido y la temática de los carnavales que se escogió. Por lo tanto, el profesor que desee implementar la metodología AICLE debe tener manejo del contenido a trabajar, así como de la lengua extranjera, puesto que en la clase pueden surgir dudas acerca de conceptos especializados; por ejemplo en nuestro caso vocabulario de carnavales tales como carroza, cabalgata, comparsa, presentaciones, desfiles, entre otros. Por lo anterior, el profesor debe tener un dominio del tema a fin de poder responder a estos interrogantes.

En tercer lugar, el trabajo por proyectos propició una reflexión tanto de las docentes como de los estudiantes sobre el proceso que se necesita para llegar al producto final, sin quitarle valor a cada una de las etapas presentes, ya que cada etapa fue un escalón para llegar a la cima. Además, esta metodología permitió que los estudiantes trabajaran en conjunto y desarrollaran un sentido de cooperación por un objetivo en común: el póster.

En cuarto lugar, luego de analizar las respuestas, formatos de retroalimentación y evaluación, podemos concluir que este proyecto pedagógico tuvo un impacto positivo en los estudiantes debido a que los contenidos estaban relacionados con su medio directo, esto los motivó a usar la lengua extranjera de manera espontánea permitiendo desarrollar la competencia en lengua extranjera y conocimiento cultural al mismo tiempo. Además, de acuerdo a los formatos de retroalimentación de la clase (ver anexo #2), las actividades propuestas para las sesiones fueron bien recibidas por los estudiantes.

Finalmente, la fusión entre AICLE y el trabajo por proyectos nos permitió ampliar nuestra visión acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y nos dio la oportunidad de ensayar una forma diferente de enseñanza, teniendo como eje central la cultura propia. Esta unión, fue algo innovador puesto que era la primera vez que trabajábamos con ambas metodologías al mismo tiempo; así como también fue un reto el desarrollo de la cultura propia en lengua extranjera, resaltando que con el seguimiento de las actividades y la planeación de éstas se puede lograr un buen resultado.

11. Recomendaciones

Después del desarrollo del proyecto, consideramos que quedan algunos aspectos por trabajar y mejorar, pues el aspecto cultural es un ámbito muy grande y complejo para explotar en la enseñanza. Por eso, nos permitimos hacer algunas recomendaciones que consideramos, pueden ayudar en la construcción de proyectos similares.

La primera recomendación se orienta hacia la selección del material, puesto que encontrar material auténtico sobre la cultura propia en lengua extranjera es realmente un reto que el docente debe afrontar. Sin embargo, se pueden buscar alternativas como la adaptación de materiales, y no restringirse a la “autenticidad” de algo, ya que si es un material bien elaborado y adaptado, puede enriquecer más el aula que lo que podría hacerlo auténtico.

La segunda recomendación está relacionada con la escritura de diarios de campo, que son una herramienta muy enriquecedora para los docentes, puesto que en estos se describen breves reflexiones acerca de la clase, y ayudará a la concientización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y servirá como material para el docente analice e identifique aspectos positivos y también aspectos que se podrían mejorar.

Finalmente, la tercera recomendación es ser docente titular del área donde se realizará el proyecto, porque esto permite la continuidad y fluidez de las actividades y facilitaría un mejor manejo del tiempo, permitiendo así mayor participación de los estudiantes en las decisiones sobre el diseño e implementación del proyecto y se podrían realizar y completar todas las fases de la investigación acción propuestas por Hernández R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010), que ayudarían al mejoramiento de la práctica pedagógica.

12. Referencias

- Arévalo J. (2009). Los carnavales como bienes culturales intangibles. Espacio y tiempo para el ritual. *Gazeta de Antropología*, 25(2). Tomado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/6906#.WgdoMFvWzIU>
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Bowler, B. (2007) “The Rise and Rise of CLIL”. *New Standpoints*, 7-9.
- Campo. M. (2014) Programa Nacional de inglés 2015-2025 Documento de Socialización. Bogotá: Colombia.
- Cendoya, A. M.; Di Bin, V.; Peluffo, M. V. (2008) AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). Puertas Abiertas, 4 (4), 65-68. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4558/pr.4558.pdf
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review* 57, 402-423.
- Coyle, D (1999) ‘Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts’ in Marsh, J (Ed): *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT
- Coyle, D. (2005) Developing CLIL: Towards a Theory of Practice, APAC Monografía 6, APAC, Barcelona.
- Coyle, D. (2007). *The CLIL quality challenge*. En D. Marsh. & D. Wolff (Eds.). *Diverse Contexts - Converging Goals* (pp. 47-58). Frankfurt: Peter Lang
- Díaz, A. (2012). La Formación Cultural: Una Propuesta Sobre Cómo Asumirla Y Estudiarla. *Íkala*, 17(3), 223-229.
- Díaz, A., & Rúa, J. (2016). ¿Qué hay en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera sobre formación cultural? *Revista Lenguaje*, 44 (2), 289-311.

- Diez, N. (2014). Aprendemos inglés trabajando por proyectos colaborativos (Tesis de Pregrado). Universidad de Valladolid. Valladolid, España. Recuperado en mayo 2, 2017, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7784>
- Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels, Belgium.
- Gordillo, L. (2016). Propuesta metodológica basada en el enfoque AICLE, la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo para un curso de francés con propósitos generales y académicos de la Universidad del Valle (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51. Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Honsa, S., Jr., & Ratanapinyowong, P. (2005). Boosting Students' Autonomy as well as Writing Accuracy and Fluency through Journal Writing. *The Journal of Asia TEFL*, 2(No. 2), 151-178. Recuperado en Octubre 21, 2017, de http://journal.asiatefl.org/main/main.php?inx_journals=4&inx_contents=368&main=1&sub=2&submode=3&PageMode=JournalView&s_title=Boosting_Students_Autonomy_as_well_as_Writing_Accuracy_and_Fluency_through_Journal_Writing
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Ley de Cultura, Ley 397 de 1997. (1997). Recuperado de http://www.sinic.gov.co/SINIC/Sipa_Conceptos_Comite_Tecnico/ley%20397%20de%201997.pdf Consultada el 9 de junio de 2017
- Liddicoat, AJ, Papademetre, L, Scarino, A & Kohler, M 2003, *Report on Intercultural Language Learning, DEST*, Canberra. Commonwealth of Australia.
- Madrid, D. (2001): "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) (2001): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.)
- Marsh, David. (1994) *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris.

- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols, M.J. (2010) *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning Creating Learning Opportunities for Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Programa Nacional de Bilingüismo*. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). *Ley general de Educación*. Ley 115,1994. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía 7: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación. Recuperado el 13 de enero de 2018 Fuente <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de Inglés 2015-2025, Documento de Socialización. Recuperado el 2 de diciembre 2017, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos Currículo sugerido de inglés*. Colombia: Mineducación.
- Monsalve T, Montoya E, Posada R, & Serna D, (2005). Articulating English to specific content areas at Pontificia Bolivariana University. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (7), 130-148. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412005000100009&lng=en&tlng=en.
- Murray, D., & Christison, M. (2011). Integrating Language and Content. En *What English Language Teachers Need to Know Volume II* (pp. 148-160). New York: Routledge.

- Navés, T & Muñoz, C. (2000) Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes en Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Part 3 Pages 1-16. ISBN 951-39-0765-1
- Naciones Unidas, (2009) *X encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos*. Lima, Perú.
- Nikula, T., Marsh, D. (1999) "Case study: Finland". En D. Marsh, G. Langé (eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuum Education Centre, págs. 17-72.
- Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada* 16, 305-327
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M.: 2001, *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*: M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.
- Pavón, V. 2010. "The introduction of multilingual teaching in Andalusia: heading towards a newly proposed methodology". *Journal of Border Educational Research*, 8/1: 31-42.
- Real Academia Española. (2014). *Cultura. Diccionario de la lengua española*. (23a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>
- Restrepo, L. (s.f.). *Investigación Documental*. Recuperado en octubre 21, 2017, de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/658/Glosario_Invest_Documental_final_-_Lina_Rpo.pdf
- Rincón, G. (s.f.) *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Universidad del Valle.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá D.C.: Kimpres Ltda.

- Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw-Hill.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Scarino, A., & Liddicoat, A. (2009). *Teaching and learning languages: a guide*. Carlton South, Vic.: Curriculum Corporation.
- Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. (C. Richards & A. Renandya, Eds.). En *Methodology in Language Teaching* (pp. 107-118). New York: Cambridge University Press.
- Tylor, E. (1976). *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*. Madrid, España: Ayuso.
- UNESCO (2003) *Convención para la salvaguardia de patrimonio cultural inmaterial*. París, Francia.
- Valencia, V. (s.f.). *Revisión Documental en el Proceso de Investigación*. Recuperado en noviembre 7, 2017, de <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>
- Valdes, J. M. (1986). *Culture Bound*. New York: Cambridge University Press.
- Vollmer, H. (2008). 'Constructing tasks for content and language integrated assessment' En J. Eckerth and S. Siekmann (eds): *Research on Task-based Language Learning and Teaching. Theoretical, methodological and Pedagogical Perspectives*. Peter Lang, pp. 227–90.
- Wolff, D. (2012.) "The European Framework for CLIL Teacher Education". *Synergies*, 8: 105-116.

13. Anexos

Anexo #1:

Propuesta del proyecto pedagógico

Colombian Carnivals Project



Goal: Ss will present a poster in which they talk about a Colombian carnival, showing their main characteristics.

1. Students and instructor agree on a project.

Colombian Carnivals

2. Students and instructor determine the final outcome of the project.

Poster or booklet.

3. Students and instructor structure the project.

Introduction

Colombian Carnivals are an important expression of Colombian culture. It contains a mixture of different aspects that are present in Colombia culture such as music, dancing, food and clothes. For this project, you, as a Colombian student, want to show your culture to a foreigner; so, taking into account that there will be the Carnival season soon, you will design and create a poster or booklet about one of the carnivals for sharing with your foreign friends.





Product

In groups, three or five people, you will design a poster or a booklet about one of the Colombian Carnivals selected for the project. This poster or booklet must show the essential things about the Carnival and it has to reflect Colombian culture. You can divide your poster into different subtopics such as: music, dancing, history, parades, carnival outfits, among others. This poster/booklet will be shown to your classmates as well as foreigners who want to enjoy and know Colombian Carnivals.

Stages

I. Introducing Colombian Carnivals

- a. You will think about Colombian Carnivals and if you have gone to one of them and what is it like.
- b. You will hear the song “La invitación” by Jorge Celedón, which is the introduction to the project.
- c. You will make groups of three/five in order to work together along the project.
- d. In your group, you have to create and write a definition of “Carnival” and some characteristics.
- e. There will be five/seven selected Colombian carnivals: Carnaval de Barranquilla, Feria de Cali, Feria de las Flores, Carnaval de blancos y negros, Feria de Manizales, Carnaval del Diablo y Festival de la Leyenda Vallenata.
- f. You have to create a mind map about “Carnivals” and you will present it to the class.

II. That’s why...

- a. You will discuss with your work group why Carnivals are a cultural representation of Colombia.
- b. You will listen to an oral document about the origins of carnivals; then, you will be asked some listening comprehension questions.

III. ¡La parranda!

- a. In your work group, you will make a brief and general research about the five selected Colombian Carnivals mentioned in stage I.
- b. You will choose one of the carnivals you like the most for the final product.

IV. Parades and days

- a. You will make a research about which are the “stages” (days and parades) of the chosen carnival.
- b. Then, you will create a visual representation about the parades and days of your carnival.
- c. You will read a document about your assigned carnival then, you will be asked some reading comprehension questions.
- d. You will make a short review about the document you read, taking into account the important and relevant things you consider could be in the poster.

V. How to...

- a. You will be shown a poster and a booklet about different topics.
- b. In groups, you will analyze which are the parts of a poster, and you will share your analysis with the whole class.
- c. You will prepare the presentation and you will create the poster for the final outcome with all the information you gathered.

VI. Carnivaling!

- a. You will present the product to the audience.

Schedule

Stage	Sessions	Camila
<u>I. Introducing Colombian Carnivals</u>	2 sessions	Sep 26th
<u>II. That's why...</u>	1 session	Oct 3rd
<u>III. ¡La parranda!</u>	1 session:	October 17th
<u>IV. Parades and days</u>	2 sessions:	October 18th
<u>V. How to...</u>	1 session	October 24th
<u>VI. Carnivaling!</u>	1 sessions	October 25th

Resources

Web:

- Marca Colombia:

Your Guide to the Barranquilla Carnival <http://www.colombia.co/en/visit-colombia/tourism-by-regions/guide-barranquilla-carnival/>

The Story of Valledupar: Home of Vallenato <http://www.colombia.co/en/this-is-colombia/culture/music/story-valledupar-home-vallenato/>

Welcome the new year at these spectacular Colombian festivals

<http://www.colombia.co/en/visit-colombia/unique-experiences/welcome-new-year-spectacular-colombian-festivals/>

Folklore

<http://www.colombia.co/en/this-is-colombia/culture/folklore/folklore/>

- Latin travel guide:

Colombia's Unmissable Festivals, Carnivals and Holidays <https://latintravelguide.com/colombia/festivals-and-holidays>

- Uncover Colombia:

Colombia's Best Festivals and Carnivals

<http://www.uncovercolombia.com/en/item/colombia-s-best-festivals-and-carnivals>

- Universidad del Norte:

Carnival Experience <http://www.uninorte.edu.co/web/spanish/have-fun/carnival>

Assessment (of each stage)

4. Instructor prepares students for information gathering.

How to select the information, reading techniques, summarizing, selecting key and useful ideas.

5. Students gather information.

Stage done in class. Possible options: going to the library, teacher could bring folders with many information which students have to select; filter the information. Video research.

6. Instructor prepares students for compiling and analyzing data.

Compile, analyze, and synthesize the information that they have collected from different sources. The instructor prepares students to do much of this on their own through tasks that involve, for example, categorizing, making comparisons, and using graphic organizers such as charts and time lines. (Stoller, 2005 pp. 12)

7. Students compile and analyze information.

Selecting and deciding with the work group which is the most relevant and important information that will be presented in the final product.

8. Instructor prepares students for the final activity.

The instructor designs language-improvement activities to help students successfully present the final outcome of the project. Those activities may focus on skills for successful oral presentations, effective written revisions and editing, persuasive debates, and so forth.

9. Students present the final product.

Students present the product they have done to an audience. Possible audience: Their classmates, other english teachers, other grade.

10. Students evaluate the project.

Different assessments: self-assessment, peer assessment done by the classmates, teacher's assessment for language and creativity (product).

Anexo #2: Planes de clase

Class plan: # 1

Stage 1: Introducing Colombian Carnivals

Institution: - Pío XII

Teachers: José David

Nombre del practicante: Camila Artunduaga

Grade: 5th grade (advanced students)

Topic: Colombian carnivals

Date: September 26th

Estándares del área de sociales

Reconozco legados culturales (científicos tecnológicos, artísticos, religiosos...) de diferentes grupos culturales.*

Estándares del área de inglés

Describo con frases cortas personas, lugares, objetos o hechos relacionados con temas y situaciones que me son familiares.

1. Objectives:

- ❖ Ss will understand the purpose of the project.
- ❖ Ss will create a definition for carnival

2. Contents

Communicative contents	Linguistic contents	Cultural contents
❖ Spelling of the -S on the verbs ❖ Describing people	❖ Present simple ❖ Questions words ❖ Time Expressions	Colombian carnivals

3. Methodology

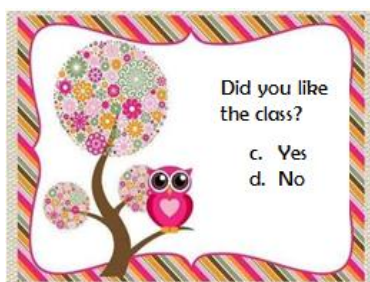
Step	Activity	Time	Interaction	Skill
Opening	a. Presentation of the project: In first place, T will introduce the project to the class. Moreover, she will explain the objectives, development and final product.	a. 10 min		
	b..Diagnostic test: Ss will answer a	b. 10 min		

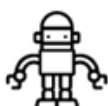
	diagnostic test about culture and carnivals. c. Brainstorming: T will explain the vocabulary to work along the development of the project. Then, they will make a wordsearch in which they will find 14 words..	c. 20 min		
Developing	a.Teacher will handout emojis so that Ss will make groups according to their emojis. b. In their work group, Ss have to create and write a definition of “Carnival” and some characteristics. c. The definitions will be shared in the class.	a. 2 min b. 7 min c. 13 min		 
Closing	a. One general definition will be done and will be reminded for the development of the project.	5 min		

4. Materials and resources

wordsearch, diagnostic test,, cardboard, markers, board.

5. Class feedback and assessment



	 Well done	 Working on it
Ss can use short sentences correctly		
Ss can manage grammar structures		
Ss can present the ideas clearly		

Class plan # 2

Stage 1: Introducing Colombian Carnivals

Institution: Pío XII

Teachers: José David

Nombre del practicante: Camila Artunduaga

Grade: 5th (intermediate)

Topic: Colombian carnivals

Date: October 3rd 2017

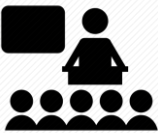
1. Objectives

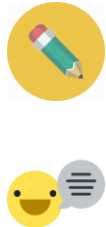
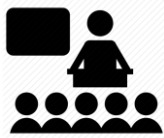
- ❖ Ss will recognize the main characteristics of a carnival.
- ❖ Ss will identify Colombian carnivals.

2. Contents

Communicative contents	Linguistic contents	Cultural contents
❖ Spelling of the -S on the verbs ❖ Describing ❖ Asking and reporting questions	❖ Present simple ❖ Questions words	Colombian carnivals

3. Methodology

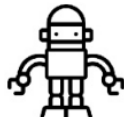
Step	Activity	Time	Interaction	Skill
Review	a. T is going to remind Ss what they did last class and will ask one S to tell the definition of carnivals.	a. 5 min		
Opening	b. Ss will do a running dictation related to carnivals. Instructions: In couples, Ss are going to choose a speaker and a writer, The writer must stay sit waiting for the speaker to go and watch the message written on the piece of paper, then he will memorize and will say to the writer the message.	10 min		

Developing	Ss will apply a small survey in their groups. Then, they will come back to the classroom and they will socialize their answers.	a. 10 min		
Closing	a. Wrap-up: a. A piece of cardboard will be given to the students. There, Ss will create a mind map about carnivals and their characteristics. b. The mind map will be shared with the rest of the class.	15 Min		

4. Materials and resources

board, markers, cardboards, glue, scissors

5. Evaluation :Peer-evaluation

Grupo #		
_____	Well done	Working on it
Clarity		
conscice		
Creativity		

Class plan: # 3

Stage II: That's why...

Institutions: Colegio Franciscano de Pío XII

Teachers: Jose David -

Nombre del practicante: Camila Artunduaga

Grade: 5 (intermediate)

Topic: Colombian carnivals

Date: october 17th

1. Objectives:
 - Ss will identify
2. Contents

Communicative contents	Linguistic contents	Cultural contents
Spelling of the -S on the verbs	Present simple	Colombian carnivals
Describing	Questions words	

3. Methodology

Step	Activity	Time	Interaction	Skill
Opening	a. Ss will discuss in their work groups why carnivals are a cultural representation of Colombia. b. Each group will share its opinion with the whole class while the T write keywords on the board about what Ss are saying.	a. 5min b. 10 min		
Developing	a. Ss will listen to an oral document, then we will socialize the answers.	15 min		

Closing	Ss are going to compare two carnivals: One from Colombia with a foreign carnival	15 min		
----------------	--	--------	---	---

4. Materials and resources

Listening activity:

Class plan: # 4

Stage IV: Parades and days

Institution: Colegio Franciscano de Pío XII

Teacher: José David Guevara

Nombre del practicante: Camila Artunduaga

Grade: 5 (intermediate)

Topic: Colombian carnivals

Date: october 18th

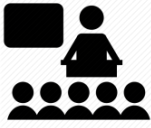
1. Objectives:

- Ss will identify rhymes, songs, costumes, parades, celebrations and elements used in the carnivals.
- Ss will explain in simple words a text related to Colombian carnivals.
- Ss will value the carnivals as cultural representation.

2. Contents

Communicative contents	Linguistic contents	Cultural contents
❖ Spelling of the -S on the verbs ❖ Describing the characteristics of the carnivals chosen .	❖ Present simple ❖ Questions words	Colombian carnivals

3. Methodology

Step	Activity	Time	Interaction	Skill
Opening	T will stick some texts on the wall related to the five Colombian carnivals. ss must take the ones that they have been given. Then, each Ss will have a paper. In groups, Ss must read and make a drawing related to the reading, then each student must explain what they understood of the paper.	5 min Drawing:7 min Presentation: 10 min		 
Developing	Students will go to the library to make a brief research about the carnival they have to present. Aspects to search: History Days of celebration costumes and masks traditions Music	15 min		
Closing	Ss are going to play “who wants to be a millionaire”. They are going to answer questions related to Colombian Carnivals.	15 min		

4. Materials and resources

Texts

Computers-internet access

Game: “Who wants to be a millionaire”

Data projector

Class plan: # 5

Stage V: How to...

Institution: Colegio Franciscano de Pío XII

Teacher: Jose David -

Practitioner name: Camila Artunduaga

Grade: 5 (intermediate)

Topic: Colombian carnivals

Date: october 24th

1. Objectives:
 - Ss will identify the parts of a poster
 - Ss will create their poster
2. Contents

Communicative contents	Linguistic contents	Cultural contents
❖ Spelling of the -S on the verbs ❖ synthesize information	❖ Present simple ❖ Questions words	Colombian carnivals

3. Methodology

Step	Activity	Time	Interaction	Skill
Opening	Teacher will explain what a poster is and the characteristics it has. She will show some posters from internet and at the end she will show a video of a girl who shows a creative poster.	30 min		
Developing	The rest of the class is intended to make the poster in groups.	50 min		

4. Materials and resources

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=-jsfXW82KMo>

Class plan: # 6**Stage VI: Carnivaling!**

Institutions: Colegio Franciscano de Pío XII

Teacher: José David Guevara

Nombre del practicante: Camila Artunduaga

Grade: 5 (intermediate)

Topic: Colombian carnivals

Date: october 25th

1. Objectives:

- Ss will present their poster about Colombian carnivals.

2. Contents

Communicative contents	Linguistic contents	Cultural contents
Spelling of the -S on the verbs Describing	Present simple Questions words	Colombian carnivals

3. Methodology

Activity	Time	Interaction	Skill
Ss will practice their pronunciation before the presentation	30 min		
Ss will present their poster about Colombian Carnivals, after the presentations, T will make some questions to the rest of the class.	50 min		

4. Materials and resources

Rubric for oral presentation

Student's Name: _____ Group: _____

CRITERIA/ PERFORMANCE	5 EXCELLENT	4 VERY GOOD	3 GOOD	2 FAIR	1 NEEDS IMPROVEMENT
The student pronounces the vocabulary related to the topic correctly					
The student uses, in a correct way, the vocabulary related to the topic (conversation strategies)					
The student shows command of the grammatical structures related to the topic					
The student communicates his/her ideas clearly (delivery, command of the topic)					

Anexo 3: Materiales usados durante las clases

A. Wordsearch



Competence: Linguistic
Activities: Learning vocabulary about carnivals
Making a definition about carnivals

CAVALCADEGJRAQQVXDRAVVBEBKFME
FQUNPLCVBEPNUVMRDMYUPJUTHVDZB
TKZZQZMWCFJLJYSSSXEOSNOTKVT
ENZVVNWONTMDUIXQJVVARJQFISZLFNE
GZCEIITYIFHASJHVOVSQYQYDQPB
IQQMOABEYFWXEMNESJEKUWQKDBLVGR
CTDMNTZHQLOSCESEKUTUBCOTCFRJS
VGKQYIHCERPNDMSDSICKUGOQUNIU
YMJSMATFMJQAJBAZRXRDZLPHY
MUSICAQTTIVYMQNRRAKJZIZVGBQKH
TZDHIRIARTSBRIXAQRPATCAQTBT
CAGYYGMRMEVFOWTPWZKZEJGCOGDC
BEUDBKIZMLTLFEJJOAZOOPPEETUT
NTLETBRCGFQNRCEEWPHYHRAGYNFW
UDCEQNELLSCEPEHPTZGUZBAYEAPXQ
YODZBYXDCITVPEOPKVUJTDMC AKLT
LZOMP REMUTS OCEPPBEGTMEIUFOCO
YMCPOVAQROLDKRYICYIWSWQESYQOK
ALUPPROTDTBBCRFXJWJXUFXSSQCP
PJJLEUOEVEVVYUUDNJMIPTFHURXR
WYFRJJRHURJXFLTFFGAXYIFXFDINU
FSXKZTDCHDEKQBQDHMMSVNARCTHWP
OIJYJQXRCUCUQH ZCLTJARNBXXNGBS
OLMWSXZVRRYJRSRUULPWCUITNQEP
DYHBQRZPCDFDCLK PXTLP SHLHBC
TZJADGIYZYULMDSKMNIJIXPNNJWE
QMJXLFWXXTESUOSOAVJLZJAMZAJMH
GLDUSNQKWMDDZFRRKDWKHNDPNHQEP
LGEIGUUPCMGBSAVXLAHJUBPVSSFBT
QEW DW EYYPJEA KPDNXXQVXNEFA
XNGXB

CLUE: There are 14 words in the word search

B. Running dictation

1. A carnival is a public enjoyment and entertainment involving wearing unusual clothes, dancing, eating and drinking; usually held in the streets of a city.
2. Colombian Carnivals were introduced by the Spaniards and incorporated elements from European cultures. It has managed to reinterpret traditions that belonged to Colombia's African and Amerindian cultures.
3. Write 3 words seen last class.

C. Survey

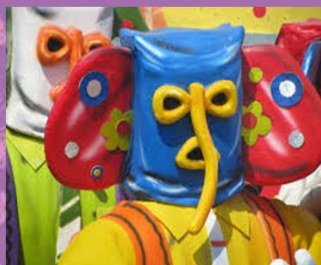
NAME: _____

1. What is a carnival for you?
2. Tell me characteristics of a carnival
*
*
*
3. Which Colombian carnivals do you know?
*
*
*



Anexo 4: Diapositivas utilizadas durante la clase





Carnivals

Vocabulary

Amusement



Cavalcade

a line of people, vehicles, horses, etc. following a particular route as part of a ceremony

Celebrate



Cheerful



Circus



costume



Dance**Entertainment****Fair****Festival****Food****Music****Parade****Performances**

Anexo 5: Diario de campo

UNIVERSIDAD DEL VALLE
PRÁCTICA DOCENTE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
2015-FEBRERO 2016

DIARIO DE
SEMESTRE AGOSTO

Semestre: agosto-diciembre 2017
 Plan de clase #: 01
 Fecha: 25 de Octubre de 2016
 Nombre de la institución: Colegio Franciscano de Pio XII
 Curso: inglés grado 5° (intermedio)
 Número de estudiantes: 17
 Nombre docente titular: José David
 Nombre practicante: Camila Artunduaga
 Duración de la intervención: 2:00
 Tema de la intervención: Colombian Carnivals

Descripción	Reflexión	Aspectos para tener en cuenta
Llegué al salón de clase y realicé el saludo institucional “<i>good morning of peace and good will</i>” a lo que los estudiantes responden el saludo y se ponen de pie. Seguido a esto, explico el proyecto pero antes de decirles de qué tratará, y muestro algunas imágenes y luego les preguntó de qué creen que tratará el proyecto. Dos estudiantes alzan la mano y responden “<i>carnivals</i>” y “<i>celebrations</i>” Luego, explico los objetivos, el desarrollo y el producto final. Una vez terminada esta parte de explicación, entrego un emoji para que posteriormente, entrego un diagnóstico inicial con cuatro preguntas, las	El salón no cuenta con tablero de marcador por lo que decidí tener lista una presentación en Power Point. Algunos estudiantes no saben algún vocabulario	Descargar la aplicación del tablero inteligente, la cual el profesor titular me dijo que me dirigiera al departamento de sistemas.

cuales los estudiantes deben responder en 10 minutos con sus conocimientos previos. Luego de realizar el diagnostico los estudiantes se agrupan por emojis. Es así como el inicio del proyecto empieza, introduciendo el vocabulario a trabajar durante el proyecto: <i>Amusement, cavalade, celebrate, cheerful, circus, coustume, dance, enterteinment, fair, festival. food, music, parade, perfomance,</i> Finalmente, doy a los estudiantes una sopa de letras a trabajar pero la hoja no tiene pistas, solo dice que deben encontrar 14 palabras; las cuales ellos se dan cuenta de que son las palabras anteriormente vistas. Al terminal el tiempo cada grupo dirá las palabras que encontró. Finalmente, en los mismos grupos los estudiantes crearon una definición de carnavales pasados 7 minutos, cada integrante del grupo tenía que decir en voz alta al mismo tiempo la definición. Por último pase un pequeño formato de retroalimentación a la clase.	relacionado a los carnavales. Sin embargo, la actividad posterior es identificar ese vocabulario. Los estudiantes memorizaron el vocabulario, porque a pesar de que no había palabras claves, pudieron resolver la sopa de letras. La clase se desarrolló de acuerdo a lo planeado, los niños tuvieron una participación activa y su producción oral fue inglés.	
--	---	--

Semestre: agosto-diciembre 2017
 Plan de clase #: 02
 Fecha: 25 de Octubre de 2016
 Nombre de la institución: Colegio Franciscano de Pio XII
 Curso: inglés grado 5° (intermedio)
 Número de estudiantes: 16
 Nombre docente titular: José David
 Nombre practicante: Camila Artunduaga
 Duración de la intervención: 2:00
 Tema de la intervención: Carnalvaes de Colombia

Descripción	Reflexión	Aspectos para tener en cuenta
La clase empezó diez minutos después debido a que los estudiantes de 5-1 venían de educación física. Una vez llegados todos los estudiantes, muestro la presentación del día. En primer lugar les pregunté que habíamos hecho la semana pasada a lo que los estudiantes respondieron asertivamente. Luego, expliqué el plan de clase del día (como es de costumbre en la institución). La primera actividad es <i>running dictaton</i>, la cual se desarrolló en parejas (formadas por mí): la actividad consiste en que hay unas oraciones pegadas en la pared del salón, los estudiantes decidieron de acuerdo a sus habilidades quien era el que escribía y quien era el que hablaba. Todos los equipos empezaron al mismo tiempo, estudiante 1 corría a los papeles y memorizaba la oración y se la dictaba al estudiante 2. El primer	Los estudiantes tienen buena actitud para hablar e intentan hacerlo en inglés. A los estudiantes les gustó mucho la actividad, debido a que era trabajo en parejas y que se hizo en forma de competencia. Para esta actividad había formado las parejas sin embargo ese día una estudiante no asistió y su compañera quedo solita, rápidamente la uní a otro grupo, fue el único grupo de 3.	Debo tener en cuenta que las clases no empiezan puntualmente, debido a que los estudiantes deben desplazarse desde las canchas hasta el salón de inglés.

equipo en terminar con todas las oraciones ganaba. Al finalizar, pregunté que quien quería leer las oraciones que tenían, para socializar esta actividad. La segunda actividad los estudiantes aplicaron una encuesta alrededor del colegio en las mismas parejas del <i>running dictation</i>. Ellos tenían 7 min para ir y volver a socializar las respuestas, lastimosamente al volver para socializar las repuestas ya era la 1:20 y los estudiantes debían irse a su salón de clase, por lo que estaban preocupados que la titular les colocara retraso.	Mientras los grupos realizaban su dictado caminaba por los grupos y me di cuenta que algunos tuvieron problemas para pronunciar algunas palabras, me pregunto si el nivel del texto era adecuado para el nivel de los estudiantes. Para la segunda actividad en realidad contaba con poco tiempo debido a que por orden institucional la última hora de la jornada era para dirección grupo por la semana Francisana. Los estudiantes fueron llegando en desorden por o que hacer la socialización fue algo difícil y algunos niños no llegaron sino 5 min después. Ellos estaban preocupados por irse ya para su salón y empezaron a pararse a pesar de que les pedí que se quedaran solo 5 minutos más para hacer la socialización. Infortunadamente, la última actividad no se pudo realizar debido a lo mencionado anteriormente, por lo que el mapa mental quedó aplazado para la próxima clase.	Tener en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes, debido a que algunas palabras no eran familiares para los estudiantes y tuvieron que deletrearla para que su compañero pudiera copiarla. Para una próxima actividad de este tipo no dejar a los estudiantes solos o direccionar mejor la actividad acerca de los lugares a donde ir. Siempre existirán situaciones imprevistas.
--	---	---

Semestre: agosto-diciembre 2017

Plan de clase #: 03

Fecha: 25 de Octubre de 2016

Nombre de la institución: Colegio Franciscano de Pio XII

Curso: inglés grado 5° (intermedio)

Número de estudiantes: 16

Nombre docente titular: José David

Nombre practicante: Camila Artunduaga

Duración de la intervención: 2:00

Tema de la intervención: Carnavales de Colombia

Descripción	Reflexión	Aspectos para tener en cuenta
Saludé a los estudiantes con el saludo institucional y les dije que íbamos a hacer durante la clase. Como primera actividad, los estudiantes discutirían por qué los carnavales son una representación de la cultura. Después de 5 min, pedí a los estudiantes que dijeran sus idas principales. Luego, realizamos una actividad de comprensión de escucha acerca de los carnavales. El audio fue reproducido 3 veces, mientras que los estudiantes escucharon le audio iban respondiendo unas preguntas. Al finalizar dimos las respuestas en grupo. Finamente, procedimos a realizar el mapa mental teniendo en cuenta que la clase anterior no se pudo realizar. Antes de realizarlo, les mostré algunos ejemplos de mapas mentales y que debía tener los mapas mentales; también les expliqué que las	Los estudiantes hablan en inglés ya que el profesor titular tiene un trato con ellos. Para esta actividad los estudiantes tenían 20 minutos. Sin embargo, tomó más tiempo y la socialización no se pudo completar en esta sesión. Para la próxima clase, algunos estudiantes tendrán que empezar con la presentación. Los estudiantes consideraron muy divertido evaluar a sus compañeros, según los criterios dados con anterioridad	Brindar más instrucción debido a que los estudiantes no sabían cómo responder a esta pregunta.

presentaciones las iban a evaluar sus mismos compañeros con un formato dado por mí. Los estudiantes realizaron su mapa mental y los últimos 10 minutos empezamos las presentaciones.		
--	--	--

Semestre: agosto-diciembre 2017

Plan de clase #: 04

Fecha: 25 de Octubre de 2016

Nombre de la institución: Colegio Franciscano de Pio XII

Curso: inglés grado 5° (inglés)

Número de estudiantes: 16

Nombre docente titular: José David

Nombre practicante: Camila Artunduaga

Duración de la intervención: 2:00

Tema de la intervención: Carnavales de Colombia

Descripción	Reflexión	Aspectos para tener en cuenta
Como la clase pasada no terminamos las presentaciones, empezamos la clase con los grupos que no habían realizado su presentación. En general, los grupos lo hicieron muy bien y utilizaron el vocabulario dado en la primera sesión. En este cierre de actividad nos demoramos 10 min. Luego iniciamos con el plan de clase del día. Al iniciar, repartí los carnavales, los cuales iban a ser expuestos como producto final. Entre ellos, feria de Cali, festival de blancos y negros, feria de Manizales, carnaval de barranquilla y el festival de las flores. Como actividad inicial, pegué unos textos alrededor del salón, los estudiantes debían leer los textos y tomar los que correspondían a su carnaval. Una vez tomados todos los papeles correspondientes, los estudiantes leyeron el texto e hicieron un dibujo de	Tal vez hubiese sido mejor si los estudiantes hubieran compartido su dibujo con todo el salón.	Esta actividad salió mejor de lo pensando ya que los estudiantes practicaron lectura y habla. Además, les encantó compartir su dibujo y explicarlo.

lo que entendieron del texto para explicarlo en su grupo. Luego, llevé los estudiantes a la biblioteca para que investigaran en internet acerca de: la historia, los días celebrados, la música, trajes típicos, etc. Para esto, el tiempo destinado era 40 minutos para volver al salón a jugar quien quiere ser millonario. Sin embargo, los estudiantes tomaron más tiempo investigando, por lo que se le dio prioridad a la investigación.	Esta fue una actividad guiada, antes de ir a la sala les di a los estudiantes los parámetros que debían buscar, así ellos sabían que esperaba de ellos.	El manejo del tiempo, debí planear más tiempo para la actividad de investigación
--	--	---

Semestre: agosto-diciembre 2017
 Plan de clase #: 05
 Fecha: 25 de Octubre de 2016
 Nombre de la institución: Colegio Franciscano de Pio XII
 Curso: inglés grado 5° (intermedio)
 Número de estudiantes: 16
 Nombre docente titular: José David
 Nombre practicante: Camila Artunduaga
 Duración de la intervención: 2:00
 Tema de la intervención: Carnavales de Colombia

Descripción	Reflexión	Aspectos para tener en cuenta
En esta oportunidad, los estudiantes tenían que decidir si como producto final iban a presentar un poster o un booklet. Así que en clase se explicó cómo hacer un poster, las partes que debía llevar y por último se mostró un video en el que una muchacha explicaba cómo realizar un poster. El resto de la clase (45 min) se destinó para que los estudiantes realizaran su poster en grupo ya que la próxima clase se haría la presentación final. En los últimos 5 minutos se realizó el juego “quien quiere ser millonario” que no se realizó la clase anterior a forma de evaluar los conocimientos aprendidos durante el proyecto.	Los estudiantes decidieron el poster como producto final. El juego tuvo gran aceptación, y 4 de 5 grupos respondieron correctamente todas las respuestas.	Fue bueno llegar a una mediación con los estudiantes.

Semestre: agosto-diciembre 2017

Plan de clase #: 06

Fecha: 25 de Octubre de 2016

Nombre de la institución: Colegio Franciscano de Pio XII

Curso: Inglés grado 5° (intermediario)

Número de estudiantes: 16

Nombre docente titular: José David

Nombre practicante: Camila Artunduaga

Duración de la intervención: 2:00

Tema de la intervención: Humedales de Cali

Descripción	Reflexión	Aspectos para tener en cuenta
Los estudiantes llegaron 10 min a la clase debido a que estaban presentando la evaluación final de matemáticas En esta sesión, Anyi pudo asistir a la presentación final del proyecto. Antes de iniciar las presentaciones, se destinó 5 minutos para la práctica de pronunciación. A las 8:30 se empezaron las presentaciones. Hubo un grupo que había olvidado su poster y otro grupo que lo había olvidado en el salón por lo que el poster no estaba terminado. Al momento de realizar las exposiciones, cada grupo tenía 10 minutos máximo para hablar y lo pactado era que todos los estudiantes debían exponer algo. En general, los estudiantes utilizaron el vocabulario aprendido durante el proyecto y los grupos 1,2,4 hablaron fluidamente del carnaval que tenían que presentar. El grupo 1, habló más de 10 de minutos ya	Los estudiantes venían preocupados porque no habían estudiado para la presentación, esto pudo haber afectado su presentación. muchos estudiantes copiaron el último modelo de poster mostrados la clase pasada, fue por eso que muchos tenían texto pegado. La mayoría de los estudiantes leyeron parte de lo que debían decir. Ver a los estudiantes al inicio del proyecto, y verlos al final exponiendo, me hace pensar que algo de lo que vimos les ha quedado, ya utilizan el vocabulario y saben acerca de los carnavales de Colombia	

que uno de sus participantes había investigado y ya había ido al carnaval de Blancos y Negros y tenía bastante información que compartir. Los otros dos grupos (3 y 5) se sentían más nerviosos debido a que el primer grupo mencionado olvidó su póster y el grupo 5 tenía poca información relacionada. Al finalizar cada grupo, realizaba preguntas abiertas para saber qué tanto entendieron de la exposición.	Que el grupo 1 se tomara más tiempo hablando porque un participante estaba muy emocionado hablando de este carnaval me indica que este es un tema de interés ya que algunos de los estudiantes conocen o han ido a los carnavales.	
--	---	--

Anexo 6: Fotos de la experiencia

Mapamental



Elaboración del póster



Presentación del póster

