

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A
TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS**

Proyectos de investigación en la escuela, también en el área de inglés

PAOLA ANDREA BEJARANO ALZATE

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI, 2013**

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A
TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS**

Proyectos de investigación en la escuela, también en el área de inglés

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

PAOLA ANDREA BEJARANO ALZATE

MARTHA LUCIA SALAMANCA

Directora de trabajo de grado

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI, 2013**

AGRADECIMIENTOS

A Dios por inspirarme en este proyecto, por ser mi fortaleza y guía.

A mi directora de trabajo de grado, Lic. Martha Lucia Salamanca por enseñarme la conceptualización, la esencia y la alegría de la investigación, por apoyarme y ser mi ejemplo.

A mis maestros de investigación de la Universidad del Valle y de la Normal Superior por enseñarme a ver mi quehacer desde la mirada del asombro.

A los estudiantes, maestros e Instituciones Educativas Eustaquio Palacios y República de Argentina sede Policarpa Salavarrieta que inspiraron esta experiencia y que participaron con gran expectativa en ella, llenándome de alegría y ganas de seguir trabajando por mejores procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua extranjera ya que ellos demostraron que si vale la pena.

A mi familia, en especial a mi mamá por apoyarme en todo momento con su gran dulzura y paciencia.

Este trabajo es para todos ellos.

¿CUÁNDO GOZAS DE LA VIDA?

**Cuando juegas con las palabras,
Las compartes en el dialogo. Construyes con ellas:
Cuando te realizas como ser humano,
Cuando te sientes alguien entre los demás.**

Gutiérrez & Prieto (2007, p.42)



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1. Enseñanza del Inglés en la Institución Educativa República de Argentina sede Policarpa Salavarrieta.....	14
1.2. Anticipándose a la Experiencia	16
1.3. Justificación.....	17
1.4 . Objetivos	18
1.4.1. Objetivo general.....	18
1.4.2. Objetivos específicos.	18
2. ANTECEDENTES.....	20
3. MARCO TEÓRICO	24
3.1 El Aprendizaje de la Lengua Extranjera	24
3.2 La Diferencia entre Adquisición y Aprendizaje	25
3.3 Desarrollo de la Competencia Comunicativa en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera	26
3.3.1 El input y el output en el aprendizaje de la lengua.....	27
3.4 Enseñanza del Inglés	28
3.4.1 El enfoque comunicativo en la clase de lengua extranjera.....	29
3.4.2 La interacción y el clima de la clase	31
3.4.3 Momentos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera en clase	32
3.4.4 Desarrollo y construcción del currículo	33
3.5 El Aprendizaje Basado en Tareas y Proyectos	35
3.5.1 Los proyectos y las tareas.....	38
3.6 Metodología por Proyectos o Pedagogía de Proyectos.....	40
3.6.1 Los proyectos de aula son proyectos de investigación en la escuela	41
4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	47
4.1. Enfoque Metodológico	47
4.2. Fases de la Investigación.....	47

4.3. Diseño de la Investigación.....	49
4.4. Procedimientos para Recolectar la Información.....	51
4.4.1. Herramientas para la recolección de datos.....	52
4.5. Procedimientos para la Interpretación de la Información	53
4.5.1. Análisis de datos.....	53
5. DELIMITACIÓN DEL CASO	55
5.1. Contexto	56
5.2. Población y Muestra.....	58
6. LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA ESCUELA... 59	
6.1. Fase II Implementación de los Dos Proyectos	59
6.2. Los proyectos paso a paso.....	61
6.2.1. Diagnóstico y elección del tema del 1° proyecto	62
6.2.2. Construcción del 1° proyecto	63
6.2.3. Ejecución del 1° proyecto	67
6.2.4. Evaluación de los aprendizajes	69
6.2.5. Producto final.....	70
6.3. El Segundo Proyecto, Telling a Story	71
6.3.1. Elección del tema del 2° proyecto.....	71
6.3.2. Construcción del 2° proyecto	72
6.3.3. Ejecución del 2° proyecto	76
6.3.4. Producto final	80
6.4. Evaluación de los proyectos.....	81
6.4.1. Cambios y Dificultades	82
7. ANALISIS DE LOS RESULTADOS	84
7.1. Instrumento 1: Encuesta.....	84
7.1. Instrumento 2 - Tabla medición de actitudes: Las Actitudes y la Mirada a la Clase de Inglés una vez Realizado el Proyecto.	92
7.2. Instrumento 3 - Diario pedagógico	94
8. ANÁLISIS POR CATEGORÍAS.....	108
8.1. Adecuando el Oído, Entendiendo en Inglés	112
8.1.1. Comprensión de la lengua extranjera.....	112

8.2. ¡Lectura y Escritura Presentes!	116
8.2.1 Las cuatro habilidades	117
8.2.2 Escribiendo a partir del proyecto.	118
8.2.3 Trabajo de diferentes textos	133
8.2.4 <i>Leyendo durante los proyectos</i>	141
8.3 Inglés Posible	146
8.3.1 <i>Aprendizaje significativo de la lengua extranjera</i>	147
8.3.2 <i>Tareas de investigación</i>	154
8.3.3 <i>Recolección de información y exposiciones previas al proyecto</i>	155
8.3.4 <i>Uso de herramientas de recolección de datos y análisis de información.</i>	158
8.3.5 <i>Organización de conceptos y saberes a través de esquemas, cuadros, dibujos y escritos</i> 160	
8.3.6 <i>Presentación final de exposiciones de temas del proyecto</i>	165
8.3.7 <i>Nuevos interrogantes, futuros proyectos</i>	166
8.4 El Poder Compartido	167
8.4.1 <i>Construcción del currículo</i>	168
8.4.2 <i>Estrategias para desarrollar la clase</i>	169
8.4.3 <i>Estrategias que permiten presentar los temas de los proyectos</i>	169
8.4.4 <i>Estrategias que permiten organizar y establecer el uso de la palabra: El cambio de espacio durante las actividades y el manejo del círculo</i>	169
8.4.5 <i>Buscando en inglés: construcción de la autonomía</i>	171
8.5 El Valor de la Diferencia	172
8.5.1 <i>El condicionamiento del aprendizaje frente a la diferencia</i>	172
8.5.2 <i>Resultados de aprendizaje</i>	173
9. CONCLUSIONES	181
10. BIBLIOGRAFÍA.....	184
11. ANEXOS	189

RESUMEN:

El aprendizaje basado en proyectos es una innovación en la enseñanza que representa un redescubrimiento aplicable a nuestra época y a nuestras áreas de enseñanza en el salón de clase. El presente trabajo representa una investigación-acción aplicada en el aula de inglés en la Institución Educativa República de Argentina sede Policarpa Salavarrieta durante el año lectivo 2012-2013 con estudiantes del grado 5°. Consiste en el desarrollo de las clases de inglés a través de la pedagogía por proyectos. En dicha investigación se utilizan herramientas de recolección de datos tales como el diario pedagógico, la encuesta, tablas de medición de actitudes, entre otros, para establecer los cambios significativos que se evidenciaban en los estudiantes en el aprendizaje del inglés al implementar dos proyectos de investigación durante el año lectivo. En este trabajo se incluye la puesta en práctica de dos proyectos transversales que surgen de los intereses y necesidades de los estudiantes y profesores desarrollados a través de prácticas y actividades significativas con todos los pasos y actividades que estos incluyen. También se analiza la importancia del material educativo referente al proyecto, el uso de textos y la inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones y la construcción del currículo, como también el impacto de la pedagogía por proyectos en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés con estudiantes que al final se muestran motivados por aprender la lengua extranjera, desarrollan aprendizajes referentes a la lengua, la cultura, la investigación, la autoevaluación y la autonomía dado que el trabajo por proyectos en inglés es un camino para desarrollar aprendizajes significativos en la escuela pública.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje de lengua extranjera, enfoque comunicativo, competencia comunicativa, inglés, educación primaria, trabajo por proyectos, material educativo, currículo, proyectos de investigación, aprendizaje significativo, motivación.

ABSTRACT

Learning based on projects work is an innovation in teaching. It represents an applicable rediscover in our time and in our classroom teaching areas. This work represents an action-investigation developed during the school year 2012-2013 at the República de Argentina sede Policarpa Salavarrieta School, with students studying fifth grade of Elementary Education. During this investigation it is used some collection information tools like the pedagogical diary, the survey, measuring of attitudes tables, among others in order to collect information and to establish the meaningful changes in the students about English learning process and motivation, once it is developed English class through projects during the school year. This investigation includes a description about the work developed into the classroom through the projects with their steps, activities, and sources, texts, among others, pointing to the importance to include students in making decisions during the activities and in making curriculum design. Finally, this work shows the importance of projects work to develop the communicative competence in English, showing students motivated to learn English and students learning some cultural topics, research techniques, self-confidence, autonomy, among others , because, teaching English through projects work is a way to develop a lot of meaningful learning into the public school.

KEYWORDS

Foreign language, communicative approach, communicative competence, English, primary education, projects work, curriculum, investigation projects, meaningful learning, motivation.

INTRODUCCIÓN

¿Enseñar para qué?, ¿para dejar huella y cumplir con nuestro propio proyecto de vida?, ¿para transformar el mundo a través de nuestros ideales?, ¿para construir bases fuertes y personas diferentes para el futuro?, ¿para creer que aún hay posibilidades y seguir pensando que no todo es negativo?, ¿para vivir un día diferente cada día?, ¿o sólo para cumplir con nuestra labor? Enseñar, en esta investigación, es demostrar que la vida está llena de significados, que todos somos capaces y que ocupamos un lugar en este mundo con el propósito de actuar y de ser. Para demostrar que somos dueños de nuestro aprendizaje y que los motivos que nos mueven a lograrlo deben ser los más fuertes y satisfactorios.

La escuela es un lugar de diversas experiencias que condicionan la vida de todos los que allí habitan. Muchos de los aprendizajes allí generados se quedan en nuestro ser, en nuestra forma de ver el mundo, en nuestra forma de actuar y de tomar decisiones. Los docentes tenemos la posibilidad y la responsabilidad de moldear, construir y propiciar aprendizajes con los estudiantes, y para nosotros mismos y son las dificultades que encontramos en nuestra labor las que nos hacen querer plantear cosas nuevas y positivas para generar cambios en los procesos de aprendizaje.

La presente investigación ha surgido como una propuesta de cambio cimentada en la experiencia de otros investigadores acerca de la Pedagogía Por Proyectos como una posibilidad para la enseñanza del inglés en la escuela pública enmarcada dentro del enfoque comunicativo y significativo, en tanto se vea con ojos positivos y pacientes enseñar inglés a través de esta pedagogía para que los estudiantes avancen positivamente en el aprendizaje de dicha lengua extranjera.

El presente documento recoge la investigación realizada en un aula de enseñanza de inglés a lo largo de casi dos años. Esta propuesta es una tarea que se ha venido construyendo desde el año 2011 como un proyecto investigativo para la materia de Investigación en el Aula, en la Universidad del Valle. Surgió en la Institución Educativa República de Argentina, sede Policarpa Salavarrieta, una Institución donde ya se implementa como eje de

aprendizaje la Pedagogía Por Proyectos desde el preescolar. Sin embargo, los proyectos de investigación no habían sido implementados en la clase de inglés.

Dicha propuesta constituye mi trabajo de grado en articulación con mi práctica docente durante los años 2012 y 2013 en la Institución Educativa República de Argentina, Sede Policarpa Salavarrieta donde se realizaron observaciones, entrevistas y encuestas con estudiantes de grado quinto de primaria. Los resultados obtenidos en dicho trabajo fueron determinantes para realizar una propuesta que ayudara a los estudiantes a mejorar su nivel de inglés y su visión frente a esta clase por medio de la implementación de una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de proyectos de investigación.

Durante el año lectivo, se realizaron dos proyectos de investigación con el fin desarrollar todos los temas del currículo, incluir el desarrollo de las cuatro habilidades, trabajar aprendizajes significativos con los estudiantes y cambiar su visión de manera positiva frente al aprendizaje de esta lengua extranjera. Todo esto, mientras desarrollaban también competencias investigativas a través de los proyectos. Se buscaba igualmente un impacto positivo de esta propuesta en la Institución y en otros docentes de inglés, generando el interés por implementarla en otros grados de primaria y el bachillerato.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos de estudio se acudió al empleo de técnicas de investigación enmarcadas principalmente dentro de la Investigación Acción, ya que el docente-investigador trabajó sobre la realidad con el fin de cambiarla de manera positiva e impactante. Las clases, la observación, las entrevistas, las fotos, los resultados, la experiencia de los proyectos implementados durante el transcurso del año lectivo aportaron al desarrollo de esta investigación, para luego realizar un análisis sobre cómo influye la Pedagogía por proyectos en el aprendizaje y uso de la lengua extranjera. Se utilizaron técnicas para analizar actitudes y respuestas de los estudiantes frente a este tipo de prácticas y la sistematización de la experiencia docente-estudiantes en la solución de un problema planteado en los proyectos de investigación en el aula.

En los capítulos iniciales se presenta el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos a cumplir, los antecedentes y el marco teórico con los autores y los temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y con la pedagogía por proyectos. En los siguientes capítulos se presenta la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación y el ejercicio de procesamiento de información resultante de la implementación de la propuesta.

En el capítulo 8, se desarrollan las categorías que resultaron luego del análisis de la información y que fueron llamadas así: **Adecuando el oído**; acerca del avance en la comprensión de la lengua extranjera. **¡Lectura y Escritura Presentes!**; acerca de la inclusión también de la lectura y la escritura en las actividades de la clase, dos habilidades que antes no eran tenidas en cuenta durante el desarrollo de las clases. En esta categoría también se establece la importancia de incluir las cuatro habilidades en todas las actividades de los proyectos. **Inglés Posible**; acerca de la mirada y los resultados positivos en el uso del inglés, reflejado en los estudiantes tanto en las ganas de participar durante las clases, y la motivación por aprender como en los resultados positivos de los trabajos realizados durante los proyectos. **El Poder Compartido**; acerca de estrategias de enseñanza en el desarrollo de las clases, el uso de la palabra, la organización de espacios durante las actividades tales como el círculo y cambio de lugares para desarrollar las actividades. También se establece el poder compartido en la toma de decisiones y la participación de todos en la construcción de los proyectos, el desarrollo de tareas y la ejecución de estos. Finalmente, **El Valor de la Diferencia**, refleja los cambios generados a partir de las otras categorías, estableciendo el respeto a la individualidad, los aportes de los estudiantes al desarrollo de las clases, la creatividad y la diferencia en sus trabajos y el sello de cada uno al desarrollo de los proyectos.

Se establece entonces durante el desarrollo del capítulo 8, la correlación de las categorías de la siguiente manera: primero se mejora la comprensión de la lengua extranjera, se trabaja a partir de las cuatro habilidades, se motiva el aprendizaje con significación, se comparte el poder en la toma de decisiones y el desarrollo de la clase y se valida la diferencia para lograr un aprendizaje significativo del inglés a través de los proyectos realizados.

Finalmente, se presentan los resultados en donde se refleja que la situación de aprendizaje de la lengua extranjera cambia notablemente a través del uso de proyectos que al final se tornan proyectos de investigación en el aula con docentes y estudiantes aprendiendo significativamente; construyendo entre todos el currículo; investigando sobre un tema de interés y logrando resultados como la escritura en la lengua extranjera, la visión positiva de la materia en clase, la construcción de la autonomía y mucho más.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema a resolver en esta investigación es la enseñanza del inglés vista desde la implementación del proyecto de investigación en la escuela. Para dar inicio a esta discusión comenzaremos mostrando los móviles fundamentales que originaron esta investigación. Primero, se expone la idea general de la enseñanza del inglés en la escuela pública a través de los planes establecidos por el MEN y la situación de enseñanza en ésta. En la segunda parte, se hace alusión al poco impacto que hacen las actividades y estrategias empleadas por el docente del grado 5° de la Institución Educativa República de Argentina sede Policarpa Salavarrieta en la enseñanza de dicha lengua extranjera. En la parte denominada *anticipándose a la experiencia*, se nombran los interrogantes que movieron este trabajo al empezar este estudio y se especifican los objetivos a alcanzar con la investigación en marcha.

1.1. Enseñanza del Inglés en la Institución Educativa República de Argentina sede Policarpa Salavarrieta

El Estado Colombiano, en su Ley General de Educación plantea la enseñanza de una lengua extranjera desde la primaria. Los documentos oficiales como los lineamientos en lenguas extranjeras y estándares básicos de competencias están centrados principalmente en la enseñanza del inglés en la escuela pública. En dichos documentos, se propone que los estudiantes logren comunicarse en esta lengua extranjera una vez estén en los grados de secundaria (MEN, 2006 p.6). Sin embargo, para lograr este objetivo, es necesario preparar los recursos y los procedimientos para la enseñanza del inglés, propiciando aquellos aspectos que garanticen su factibilidad como: adecuar los grupos de estudiantes (numéricamente), preparar los profesores encargados de la enseñanza del inglés, dotar de material educativo necesario las escuelas, tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y aumentar el tiempo destinado a la enseñanza dentro de los planes y horarios establecidos. Como establece el MCER (2001) en el capítulo 6 sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera:

La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales. (p.141)

El docente de primaria se esfuerza por desarrollar diferentes aprendizajes desde su saber en inglés. Sin embargo, la metodología, el material educativo y las actividades tienden a ser repetitivas y poco significativas. Tales metodologías parecen no dar muchos resultados y avances para el grado y lo que deben saber los estudiantes ya que en algunos casos están enmarcadas principalmente dentro de pedagogías tradicionales donde prima el uso de la gramática, las listas, el vocabulario y la traducción.

El presente trabajo de investigación busca mejorar la situación de aprendizaje del inglés en la Institución Educativa República de Argentina, empleando la siguiente propuesta:

Desarrollar proyectos de investigación transversales y significativos que surjan de los intereses y necesidades de los estudiantes y el maestro.

En este sentido, la pregunta que orienta el presente trabajo es:

- ¿Cómo influye la pedagogía por proyectos en los resultados de aprendizaje de inglés de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa República de Argentina, sede Policarpa Salavarrieta?

1.2. Anticipándose a la Experiencia

Plantear la pedagogía por proyectos en la clase de inglés era encaminarse dentro de una tarea un tanto nueva, una experiencia por vivir y descubrir. Una tarea que generaba grandes interrogantes y pensamientos. Frente a las expectativas generadas en torno a este tema surgieron unos interrogantes que se esperaban resolver a través del desarrollo de esta propuesta.

Las preguntas que nos inquietaban eran:

1. ¿Cuál es la visión y las inquietudes que tienen los estudiantes acerca de la clase de inglés?
2. ¿Es posible cambiar la visión de una materia a través del uso de una práctica diferente?
3. ¿Es posible enseñar inglés a través de la pedagogía por proyectos en la Institución Educativa República de Argentina, sede Policarpa Salavarrieta?
4. ¿Aprenden más los estudiantes de la sede Policarpa Salavarrieta al utilizar la pedagogía por proyectos en la clase de inglés, beneficia esta pedagogía la competencia comunicativa en inglés?

1.3. Justificación

La aplicación de modelos de enseñanza en inglés orientados al aprendizaje de la gramática ha persistido durante años en nuestro medio escolar en general. Tales prácticas, sumadas a diferentes factores como la falta de material educativo en las escuelas, la poca motivación para aprender el idioma, la intensidad horaria dedicada a la enseñanza del inglés como las escasas oportunidades para practicar esta lengua fuera de la escuela han hecho que los estudiantes presenten dificultades a la hora de aprender dicha lengua extranjera.

Los documentos oficiales y los planes en las IEOs generalmente centran su interés en la enseñanza de la lengua extranjera en los grados de secundaria, olvidando la importancia del aprendizaje de ésta desde temprana edad, donde los estudiantes presentan mayor apertura y disposición por aprender una lengua diferente a la lengua materna, desaprovechando así oportunidades para lograr mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes, en este caso en los grados de primaria donde existe mayor disposición por aprender. Como explica Rodríguez (2009) luego de investigaciones realizadas en aulas de educación infantil que la etapa infantil se perfila como la más aconsejable para iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras especialmente por la predisposición natural que tienen los niños y niñas para asimilar sonidos y querer aprender una lengua.

De ahí la importancia de realizar una investigación como esta en la Institución Educativa República de Argentina sede Policarpa Salavarrieta del grado 5, centrándose en uno de los grados de primaria con estudiantes que están haciendo su transición hacia el bachillerato, mediante el pretexto del proyecto de investigación como una posibilidad para integrar saberes en la lengua extranjera de manera significativa en estudiantes que se mostraban desmotivados y con dificultades para aprender inglés durante las primeras observaciones realizadas por la docente investigadora.

Era necesario entonces plantear una forma más adecuada en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera. Por ello se escogió la pedagogía por proyectos. La implementación de esta pedagogía también en el área de inglés representa una alternativa para desarrollar

procesos de enseñanza significativos, logrando una participación más consciente de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. A su vez, permite la integración de áreas, contenidos, procesos, competencias, habilidades, logros y el uso de la lengua extranjera en la clase. El currículo de inglés se enriquece ya que se flexibiliza y se construye constantemente logrando avances y alcanzando metas ya que docentes y estudiantes aprenden y aportan desde su cotidianidad en la escuela.

El presente proyecto busca entonces plantear la Pedagogía Por Proyectos, como medio de enseñanza del inglés en la escuela pública, no como una solución mágica que lleve a todos a hablar en inglés sino como una experiencia que sirva de ejemplo a otros docentes interesados en implementar nuevas formas de enseñanza en inglés.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

El objetivo general de este trabajo de grado es establecer los cambios significativos que se evidencian en los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa República de Argentina Sede Policarpa Salavarrieta en el aprendizaje del inglés al implementar dos proyectos de investigación durante el año lectivo 2012-2013.

1.4.2. Objetivos específicos.

Igualmente, se busca alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Establecer si hay cambios significativos en cuanto a la motivación y la visión que tienen los estudiantes acerca del aprendizaje del inglés luego de aplicar los proyectos.

- Establecer si hay resultados significativos de aprendizaje al aplicar la pedagogía por proyectos en la clase de inglés.
- Indicar los procesos y los logros significativos obtenidos en la clase de inglés a través de la realización de dos proyectos de investigación.
- Mostrar la importancia de la pedagogía por proyectos en la consecución de aprendizajes en la lengua extranjera y lo que implica la inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones y ayuda al desarrollo de las actividades de la clase de inglés.

2. ANTECEDENTES

Las siguientes son investigaciones realizadas acerca del tema de la pedagogía por proyectos aplicada a la enseñanza del inglés en contextos y con estudiantes en edades similares a las de la investigación presentada en este trabajo. Estas investigaciones son de gran importancia como aporte a nuestra investigación ya que evidencian los beneficios y los alcances a los cuales se puede llegar al implementar proyectos con los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Coincidiendo, especialmente en resultados relacionados con el aprendizaje significativo, la importancia de incluir a los estudiantes en la construcción de las actividades de clase, los avances en la competencia comunicativa, entre otros.

La primera investigación por abordar es la de Torres (2009) sobre la aplicación de proyectos en la enseñanza del inglés en la Facultad de Lenguas Extranjeras FLEX en la Universidad de Colima con estudiantes del programa de idiomas para niños en edades entre los 8 y los 10 años. El principal objetivo de la investigación consistió en identificar como influye el uso de proyectos en el aprendizaje de inglés de los estudiantes. Los proyectos realizados eran referentes a temáticas ecológicas y estaban encaminados al desarrollo de trabajos individuales y colectivos. Se utilizó el tipo de investigación cualitativa y el método de investigación-acción a través de herramientas de recolección como la observación participante, encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes.

Los resultados obtenidos a través de la investigación fueron relacionados con estudiantes construyendo saberes referentes a la cultura de la lengua extranjera, referentes a gramática, a vocabulario y ortografía. También se evidenció mejoría en la comprensión auditiva y habilidades comunicativas de los estudiantes y logros referentes al desarrollo personal tales como la autonomía y la autoevaluación del proceso de aprendizaje.

Esta investigación representa una base para nuestra investigación al relacionarse con resultados positivos al integrar los proyectos en la enseñanza de la lengua extranjera. El uso

de varios proyectos, al igual que en nuestra investigación, sirve de soporte para ver qué ocurre cuando se emplea más de un proyecto en las clases.

Otra de las investigaciones acerca de la enseñanza del inglés en primaria a través de proyectos es la de López (2013) realizada con una clase del grado 4° en el colegio Campos Castellanos en Cantimpalos (Segovia). El objetivo principal de esta investigación era analizar el grado de eficacia del trabajo por proyectos en el área de inglés en educación primaria, para así, determinar el grado de mejora real de los estudiantes y su motivación hacia el aprendizaje. La investigación fue cualitativa-naturalista enfatizando principalmente en los aspectos subjetivos del comportamiento de los estudiantes, las experiencias, las interrelaciones y los significados conseguidos por los estudiantes.

La investigación se llevó a cabo mediante la utilización de la observación participante, el diario pedagógico y la realización de fotos y vídeos durante el desarrollo de un proyecto llamado “Dinosaurios”. El proyecto incluía actividades con los estudiantes que consistían en el desarrollo de fichas informativas, lectura y escritura de cuentos, creación de rincón del material del proyecto con libros y cosas referentes a este, actividades artísticas, y exposiciones de trabajos frente al grupo.

Los resultados obtenidos a través de esta investigación mostraron una mejoría en la motivación de los estudiantes por aprender la lengua extranjera debido a la implementación del proyecto. Así como el descubrimiento de la adaptabilidad y pertinencia de esta práctica a las actividades de la clase con estudiantes en edades donde necesitan cambiar constantemente de actividad para no aburrirse y centrar su atención en lo que se les está enseñando. A partir del proyecto desarrollado, se generó gran aprendizaje significativo y se obtuvo mejores resultados en la competencia comunicativa en inglés evidenciándose en los resultados de los trabajos y los exámenes finales de los estudiantes.

Los resultados en dicha investigación dan cuenta de la importancia de emplear proyectos a la hora de enseñar la lengua extranjera en especial por los beneficios en cuanto a la mejora en la motivación de los estudiantes y las ganas de aprender la lengua extranjera, dos

factores muy importantes en nuestra investigación. También dada la pertinencia de este tipo de práctica en la enseñanza del inglés con estudiantes en edades similares a las del grado 5° (entre los 10 y 11 años) y la pertinencia de la aplicación con estudiantes que necesitan de actividades impactantes y que demanden retos por aprender y actuar durante las actividades.

Finalmente, otra investigación que evidencia los beneficios al trabajar la pedagogía por proyectos en la clase de inglés en Colombia es la de Rico (2008) una investigación realizada con estudiantes de primaria en el *English Support Centre* del Colegio Colombo Hebreo en la clase de inglés. Esta investigación está enmarcada dentro de la investigación-acción y buscaba promover el uso del inglés en los estudiantes de primaria a través de aprendizajes significativos generados a partir de un proyecto de aula. Durante el desarrollo del proyecto de aula, el inglés fue utilizado con un propósito real de comunicación y brindó herramientas tanto al docente como a los estudiantes para avanzar en el proceso de la escritura, lectura y la comunicación oral, al volverla parte importante del proceso de aprendizaje.

El desarrollo del proyecto de aula que fue llamado “Making a Film” tuvo como elementos principales las rutinas de lectura, los espacios de escritura espontánea, y la lectura como medio de reflexión. El proyecto fue desarrollado durante algunos meses y a través de él se implementaron actividades relacionadas con historietas, dibujos y videos. A partir de las historietas creadas, los estudiantes realizaron videos. Los estudiantes vivenciaron el proceso de realizar los videos a través de guiones, edición, uso de recursos electrónicos, entre otros. Al final, los estudiantes expusieron los videos realizados. Durante la realización de las actividades la investigadora realizó observaciones y un diario pedagógico.

Esta investigación tuvo como resultados la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes y la utilización de la lengua extranjera de manera productiva. Los estudiantes vencían el temor a hablar al mismo tiempo que aprendían en un clima de cooperación, trabajo grupal y manejo de responsabilidades en el propio proceso de aprendizaje.

Los resultados en esta investigación presentan una relación muy importante con la investigación descrita en este trabajo de grado ya que demuestra la importancia de la inclusión de los estudiantes como eje central en el desarrollo de las clases de inglés así como la importancia de delegar en ellos responsabilidades en el cumplimiento de las tareas del proyecto reflejándose en aprendizajes significativos en la lengua extranjera y avances en el desarrollo de la competencia comunicativa. También la importancia de incluir actividades referentes al manejo de tecnología en los proyectos.

Todas las investigaciones mencionadas representan un soporte pertinente a la investigación desarrollada en este trabajo ya que al igual que nuestra investigación son cualitativas y se desarrollan a través de una participación directa de los investigadores tratando de transformar una realidad para generar un cambio positivo en los estudiantes reflejándose en la motivación, el aprendizaje significativo, el cumplimiento de tareas, entre otros. El tema del aprendizaje del inglés por proyectos mostrado a través de investigaciones como estas, representa evidentemente, benéficos en la competencia comunicativa en inglés. Así, al igual que en estas investigaciones, en este trabajo se quiere establecer la importancia de la práctica de los proyectos en la enseñanza del inglés.

3. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo recoge los fundamentos teóricos tales como las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera vista desde autores como Krashen (1982), Brown (1994), Swain (1985), Ellis (2003), entre otros. También el aprendizaje por proyectos en la clase de inglés y el aprendizaje con sentido que sustentan la propuesta y el trabajo de esta investigación en general. El mismo es resultado de la revisión teórica en diversas fuentes que abordan los aspectos como la metodología en la enseñanza, la didáctica, las estrategias de aprendizaje, el material educativo, los procesos de interacción, la motivación, la comunicación en el aula, y los intereses y actitudes de los estudiantes, fundamentales según los objetivos propuestos que han sido organizados desde lo general a lo particular.

3.1. El Aprendizaje de la Lengua Extranjera

El conocimiento de una lengua extranjera implica ser capaz de comprender y producir en otro idioma pensando en esta lengua y logrado interactuar en ella desde las diferentes habilidades. El objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera es lograr que los aprendices sean capaces de comunicarse de manera real y fluida en otra lengua.

Existen varias teorías acerca del aprendizaje de la lengua extranjera y nos centraremos en esta investigación en aquellas que tienen estrecha relación con las concepciones constructivistas y de aprendizaje significativo ya que parten del aprendizaje de la LE como un proceso de construcción y ven al estudiante como eje principal en su propio aprendizaje y por ende son pertinentes para cimentar nuestros resultados en esta investigación. El aprendizaje de la lengua enmarcado dentro de enfoques constructivistas como afirma Díaz et al (2004)

Es también una construcción del conocimiento a través de un proceso de elaboración en el que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes (input significativo), estableciendo relaciones entre dicha

información y sus ideas o conocimientos previos más su sentir, sus pensamientos, motivación y actitud frente a lo que recibe en un ambiente donde se le da prioridad a las actitudes del individuo y al establecimiento de relaciones entre los miembros del grupo, y con ayuda de ciertas actividades que fomentan la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, la habilidad para la resolución de problemas y la comprensión y producción de la LE en lugar de memorización de reglas gramaticales y vocabulario (p.147).

De esta forma, tomaremos el aprendizaje de la LE como un proceso desarrollado a través de la interacción con otros y relacionado con la construcción de saberes en otro idioma, la puesta en juego de los vínculos afectivos, la relación de los conocimientos propios y los nuevos, la interacción con elementos de aprendizaje como material educativo y el desarrollo de las capacidades lingüísticas para lograr comunicarse en una lengua diferente a la lengua materna.

3.2 . La Diferencia entre Adquisición y Aprendizaje

Los estudios referentes a la adquisición de una lengua extranjera apuntan al manejo de la lengua a través de situaciones reales de interacción en clase donde los estudiantes desarrollan su competencia comunicativa de manera eficiente, fortaleciendo la capacidad de comunicarse con otros. Krashen (1982) establece la importancia de desarrollar la adquisición de la LE antes que enseñarla en clase ya que el estudiante al adquirir la LE es capaz de comprenderla primero para producir después, mientras que el aprendizaje es solo una parte de la adquisición y se incluye para hacer claridad en momentos específicos de aprendizaje.

Según Krashen (1982) los estudiantes tienen dos formas diferentes para desarrollar la competencia en la segunda lengua. La primera es la adquisición del lenguaje, a través de un proceso similar al cual los niños desarrollan su habilidad en la primera lengua. La adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente donde es más importante no el hecho de que se está aprendiendo una lengua sino que se está usando esa lengua

para comunicarse. La segunda forma de desarrollar la competencia en la segunda lengua es el aprendizaje. Por aprendizaje se refiere al conocimiento consiente de la segunda lengua, el conocimiento de reglas antes de usarlas y el conocimiento formal de la lengua. (p.10)

El aprendizaje visto desde Krashen es solo una función de la adquisición y participa solo en los momentos en que el estudiante empieza a hacer producción del sistema adquirido, puede darse a través de la auto-corrección o con ayuda del profesor o de sus compañeros. Sin embargo, sigue existiendo relevancia en el aprendizaje de la lengua en cuanto que el educando necesita también enfocarse en la forma del lenguaje y en las formas correctas para dar efectividad a los mensajes que escribe o emite. De ahí que también se tenga en cuenta la importancia del aprendizaje en momentos en que los estudiantes presentan dudas, inquietudes y dificultades para lograr comunicarse.

3.3 . Desarrollo de la Competencia Comunicativa en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera

La competencia comunicativa según Muñoz (2000) se refiere al conocimiento y desarrollo de habilidades lingüísticas y pragmáticas para interactuar en diversos contextos. La competencia comunicativa representa la posibilidad de saber acerca de la lengua y poder utilizar sus funciones de manera efectiva al interactuar a través de ella. Se basa pues en los saberes acerca de la lengua más sus funciones y la capacidad de poner en práctica con efectividad esos saberes. Según Bachman y Palmer (1996 en Muñoz 2000) la competencia comunicativa consta de dos componentes generales así:

1. conocimiento organizacional que se refiere a la manera como se controla el lenguaje para producir textos o expresiones gramaticalmente correctas. El conocimiento organizacional se divide a su vez en conocimiento gramatical (vocabulario, sintaxis, fonología, grafología) y conocimiento textual (cohesión, organización retórica y organización conversacional).

2. conocimientos pragmático que se refiere a la manera como se comunican significados y como se producen expresiones, oraciones y textos apropiados a los diversos contextos. El conocimiento pragmático se define en términos de conocimiento funcional (como usar recursos organizacionales para comunicar las funciones del lenguaje tales como invitar, argumentar, excusarse, y conocimiento sociolingüístico (como los recursos organizacionales se relacionan con las características del contexto). (p.81).

El aprendizaje de una lengua extranjera también comporta una relación entre estímulos externos (input) que se reciben para procesar la información y desarrollar comprensión para lograr capacidades de producción una vez se avanza en el aprendizaje de la lengua (output).

3.3.1 El input y el output en el aprendizaje de la lengua

El Input según Krashen (1982) es el caudal lingüístico al que se ve expuesto el estudiante a través de estímulos externos que van desarrollando hábitos y aprendizajes en la LE. Para Krashen el input debe ser comprensible y estar por encima del nivel real del dominio del estudiante para que haya adquisición de nuevos elementos. El input es el recurso de aprendizaje de la lengua extranjera en el salón y debe estar relacionado con el filtro afectivo. El input puede darse a través del material educativo que son todas aquellas herramientas que se usan para enseñar a los estudiantes tales como las imágenes, los textos orales y escritos, las actividades, los juegos y todo lo que ayude a los educandos a desarrollar la comprensión en la LE aun cuando no entiendan todo pues los estudiantes se valen de su competencia lingüística ya adquirida, el contexto, la expresión corporal y otras pistas no verbales para descifrar significados y comprender los mensajes.

El output en cambio, hace referencia a la producción que realizan los estudiantes cuando son capaces de hablar, interactuar y escribir para comunicarse, poniendo en práctica los saberes adquiridos. Para Swain (1985) el output es necesario en el proceso de ALE ya que para que el estudiante pueda llegar a un dominio superior de la lengua, es imprescindible

que tenga oportunidades de usar de forma extensiva diferentes elementos lingüísticos. Por ello el docente debe poner atención también en el desarrollo correcto de las producciones de los estudiantes y propiciar actividades de este tipo a partir de todas las habilidades.

Establecemos entonces que es de vital importancia en el aprendizaje de la LE, realizar actividades referentes al input y al output para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes. Introducimos a continuación, en la siguiente sesión el tema de la enseñanza del inglés en la escuela.

3.4 Enseñanza del Inglés

La enseñanza de una lengua extranjera en contextos como el nuestro es una cuestión de necesidad de desarrollar la capacidad para comunicarse con otros a nivel mundial, acceder al conocimiento y la cultura de diferentes lugares que antes no alcanzábamos, para transmitir nuestra cultura ante otros países, tener mejores oportunidades laborales y educativas, entre otros. Estas necesidades de por qué hablar una lengua extranjera, han hecho que la enseñanza del inglés sea incluida indiscutiblemente en las escuelas.

En la enseñanza del inglés hay que tener en cuenta unos factores importantes tales como los planes de estudio, los sujetos que aprenden, la interacción en el aula, el clima de la clase, la motivación, la inclusión de la cuatro habilidades, el material educativo, el desarrollo de tareas y actividades relevantes y las formas más adecuadas para desarrollar aprendizajes en la LE.

Como se ha señalado antes, en esta investigación tomamos la enseñanza del inglés dentro de un proceso de construcción del aprendizaje de la LE donde la enseñanza se desarrolla mediante la motivación, el input significativo, la manipulación de material educativo y la interacción de los estudiantes. El enfoque que se aproxima a un modelo de enseñanza de estudiantes construyendo constantemente su competencia comunicativa, participando en su proceso de aprendizaje y aprendiendo de manera significativa es el enfoque comunicativo como se explica a continuación.

3.4.1 El enfoque comunicativo en la clase de lengua extranjera

El enfoque comunicativo es un conjunto de métodos pedagógicos que se fundamentan sobre la simulación o la reconstrucción directa de situaciones de intercambio comunicativo lo más auténticas posibles, lo que implica el uso del lenguaje de manera funcional en situaciones posibles de la vida real. El estudiante es activo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y se vale de la lengua en función de las necesidades pragmáticas, informativas y expresivas que le sean requeridas. Según Halliday (1979 en Kostina & Arboleda, 2005)

El Enfoque Comunicativo se basa en la premisa de que el objeto de aprendizaje de una lengua es a través de la comunicación real y en contextos reales, que incluyen las cuatro habilidades lingüísticas (leer, hablar, escribir y escuchar). La gramática es una parte de la gran categoría de la comunicación. El docente es un facilitador del aprendizaje; las actividades son variadas y promueven la interacción en distintos dominios de la lengua; los materiales deben ser auténticos y atractivos, y el uso de recursos tecnológicos es abundante. El educando es, entonces, el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto la enseñanza debe basarse en las necesidades e intereses del estudiante (p.22).

Los estudiantes adquieren mejor la LE si participan en actividades que comportan una interacción auténtica como aquellas desarrolladas a través de proyectos o tareas. Es decir, en actividades que exijan utilizar la lengua en forma parecida a como se usa fuera del aula, así los estudiantes aprenden mejor usando la comunicación misma. El enfoque comunicativo desempeña un papel muy importante en la enseñanza de la lengua extranjera dada su característica de trabajo a partir de la interacción en clase y actividades motivantes que hacen que los estudiantes avancen en su proceso. Para Brown (1994)

La enseñanza de la lengua extranjera desde el enfoque comunicativo se da desde las características social, cultural y pragmática del lenguaje donde los objetivos están enfocados en los componentes de la competencia comunicativa (gramatical, discursiva, funcional, sociolingüística y estratégica) aspectos organizacionales. La

práctica y las técnicas del lenguaje son diseñadas para llevar a los estudiantes a realizar actividades pragmáticas auténticas y funcionales en el uso del lenguaje con propósitos significativos. (p.42).

Brown explica que en esta enseñanza los estudiantes tienen oportunidad de enfocarse en su propio proceso de aprendizaje a través de un entendimiento de sus propios estilos de aprendizaje y a través del desarrollo de estrategias apropiadas para llegar a ser aprendices autónomos mientras el profesor tiene un rol de guía y facilitador.

3.4.1.1 Las cuatro habilidades del enfoque comunicativo

Existen dos habilidades de desempeño productivo que son escribir y hablar y dos habilidades de desempeño receptivo: escuchar y leer. Las habilidades de escuchar y leer están estrechamente ligadas a la comprensión de la LE y son fuentes de aprendizaje relevantes para lograr una producción más adelante. En la comprensión de la LE a través de estas habilidades intervienen muchas sub-habilidades como afirma Brown (1994) tales como reconocer sonidos, reconocer patrones de acentuación, interpretar el orden de palabras y su significado, procesar el lenguaje hablado que se emite a diferentes ritmos, reconocer categorías gramaticales, entre otros, utilizando diferentes conocimientos que el estudiante pone en juego para comprender y aprovechar la información. Mientras que las habilidades de hablar y escribir reflejan los alcances de los estudiantes al poner en juego sus saberes y el uso de la lengua para comunicarse. Es necesario desarrollar actividades que incluyan el trabajo de textos orales y escritos reales para trabajar la comprensión y desarrollar actividades donde los estudiantes puedan producir mensajes, escritos, pensamientos.

En la enseñanza de la LE es también necesario que el docente promueva un ambiente que genere confianza y bajos niveles de ansiedad, para lograr avances y resultados, esto se logra a través de actividades y un clima emocional del aula que así lo permita. A continuación hablaremos acerca del clima de la clase.

3.4.2 La interacción y el clima de la clase

Para Casassus (2008), *el clima emocional del aula* está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y estudiante; el tipo de vínculo entre los estudiantes; y el clima que emerge de esta doble vinculación. Podemos ver que el aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Cuando hablamos de vínculo estamos hablando de una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (estudiante) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas emociones hacen posible el aprendizaje en la lengua extranjera.

El buen clima de la clase favorece la interacción, la cual es fundamental para el trabajo en grupo, el desarrollo de habilidades y el cumplimiento de objetivos. La interacción según Ondarra (2000) permite un diálogo recíproco entre estudiantes y profesor y entre estudiantes ya que el docente estimula el aprendizaje ofreciendo tareas relevantes, creando un ambiente de confianza en el grupo y guiando los procesos de aprendizaje.

En el proceso de interacción diario en el aula existen unos momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje presentados por Díaz (1996) que sirven como base para trabajar en clase de inglés.

3.4.3 Momentos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera en clase

Según Díaz (1996, p.93) existen unas fases en el aprendizaje de la LE que se dan a través de ciertas actividades presentadas así:

1. **la motivación:** La motivación se da a través de actividades de introducción de temas con elementos significativos y elementos socio afectivo. se trata de fomentar la ilusión de aprender, de tener curiosidad, de centrarse en lo que está señalando el docente. Se puede realizar a través de videos, textos, charlas, entre otros.
2. **Sensibilización - recepción —* fijación:** Las actividades de sensibilización, de conocimiento de lo nuevo, suelen ser actividades centradas en la comprensión oral y escrita, y en la expresión oral, en lengua extranjera. Estas actividades ponen en contacto al estudiante con lo que quiere o debe aprender y se concretan en enumerar, identificar, reconocer, repetir, describir y recordar. se puede realizar a través de talleres, lectura de textos, juegos, etc.
3. **Conceptualización - asimilación —~ adquisición:** El estudiante incorpora lo nuevo cuando ya le es familiar a su propio sistema de lengua extranjera, mediante la interiorización y la reconstrucción de sus propios conocimientos. A través de las actividades, el estudiante, analiza, clasifica y aprende a discriminar, rehusando y corrigiendo los enunciados que no correspondan a las definiciones o funciones analizadas. Sin ellas no hay verdadero aprendizaje, probablemente sólo haya memorización. A través de talleres evaluativos, presentaciones, escritura de textos, control continuo, entre otros.
4. **producción - transferencia – variación:** Aunque las actividades de producción pueden darse en cualquiera de las fases anteriores, adecuadas al nivel de conocimientos y a la fase. El estudiante reutiliza los nuevos conocimientos y los antiguos combinándolos para responder a distintos contextos y en situaciones de

comunicación diferentes, sólo puede realizarse en principio, tras una buena conceptualización. mediante la producción oral y escrita creativa, personal o colectiva.

5. **evaluación:** se da desde la primera fase a la última, como análisis de los errores y dificultades para saber cuáles son los obstáculos que tienen que vencer los estudiantes y al final como medida de su aprendizaje en relación con los objetivos institucionales.

Hemos hablado hasta ahora del proceso de aprendizaje y de los factores relevantes para que se dé ese aprendizaje. Sin embargo uno de los puntos importantes en el ALE es el programa de clase, el diseño del currículo, la inclusión del qué se va enseñar, las características del grupo, los temas, el por qué enseñarlos y cómo evaluar esos resultados. En la siguiente sección se mostrará entonces la relación del currículo y nuestra propuesta de trabajo a través de la pedagogía por proyectos como propuesta de trabajo en clase.

3.4.4 Desarrollo y construcción del currículo

El currículo según Nuñez (2008) representa una planificación global de estrategias de actuación como conjunto coherente de actividades metodológicas para que se dé el aprendizaje. El currículo es de gran importancia en la enseñanza del inglés y es un término que va más allá de los contenidos que se van enseñar en cuanto representa una carta de navegación que encierra también la toma de decisiones, la inclusión de los estudiantes a través de sus necesidades de aprendizaje y las metodologías pertinentes para desarrollar aprendizajes significativos.

Forquin (1984 en Nuñez 2008) define el currículo así:

Un currículo escolar, es un itinerario educativo, un conjunto de experiencias de aprendizaje efectuadas por alguien bajo el control de una institución formal, a lo largo

de un período determinado. El currículo es el itinerario educativo efectivamente realizado, es decir, un programa o un conjunto de programas de aprendizaje organizados en materias. El currículo designa generalmente los procesos metódicos de elaboración y de implantación de los programas y materias de enseñanza. (p.3).

Para Nunan (1988) en cambio, un currículo es una construcción conjunta entre estudiantes y profesores donde se reflejan las necesidades de los estudiantes relacionadas con lo que deben aprender y lo que quieren aprender. Nunan define la construcción del currículo como un esfuerzo colaborativo entre los protagonistas del proceso educativo siguiendo unos pasos para su proceso de construcción; primero, la realización de un diagnóstico teniendo en cuenta las necesidades objetivas y subjetivas de los estudiantes; como segundo punto, la elaboración de las diferentes etapas de la planeación; luego, la implementación del mismo y por último, la evaluación.

La construcción del currículo está relacionado con el diseño de la propuesta metodológica de lo que se va desarrollar en clase incluyendo en él, las etapas de la intervención, la descripción de cómo se va a realizar, con quienes se va a implementar, para qué se va a implementar, qué se va a incluir, con qué materiales, como se va a evaluar y cuándo se va a implementar. El currículo es la forma particular como cada institución establece su propuesta de intervención para enseñar.

El aprendizaje de la lengua extranjera visto de la forma que hemos mostrado hasta ahora en este marco teórico implica una enseñanza que desarrolle la competencia comunicativa de manera interactiva y no pasiva en las actividades de la clase. Una concepción didáctica productiva y llamativa que envuelva a los estudiantes en las actividades motivantes y capaz de obtener resultados. Para desarrollar entonces el aprendizaje de LE de manera significativa y no centrándose solamente en el aprendizaje de las reglas y normas de lengua. Exponemos ahora las bases de la propuesta en esta investigación: la pedagogía por proyectos ya que el trabajo por proyectos resulta ser pertinente para la enseñanza del inglés.

3.5 El Aprendizaje Basado en Tareas y Proyectos

La pedagogía por proyectos ha sido un gran descubrimiento de investigadores anteriores al siglo XXI. Desde hace algunos años, esta pedagogía viene encantando a educadores con ideas de innovación nacidas en el constructivismo, la pedagogía problémica y la teoría del “caos” (Rubio, 1995), entre otras.

Kilpatrick (1968) fue uno de los primeros investigadores en hablar acerca de los proyectos, concibiéndolos como una actividad grupal y preconcebida donde se realizan actividades para alcanzar un fin. Kilpatrick propone la enseñanza a través del punto de vista experimentalista. Es decir propone que la naturaleza del conocimiento, de cualquier clase que sea, debe realizarse dentro de la experiencia. Así, todo aprendizaje debe darse a través de la práctica y en relación a lo que vivimos cotidianamente y nos interesa. Una construcción del saber viviéndolo, sintiéndolo y comprendiéndolo para influenciar nuestra forma de actuar y de vivir especialmente en el ahora ya que aprendemos con lo que tenemos inmediatamente a la mano y sentimos como importante.

La pedagogía por proyectos está enmarcada dentro del enfoque constructivista que incluye a los estudiantes en un rol fundamental dentro de su proceso de aprendizaje, el actuar, hacer, investigar, confrontar y establecer saberes más elaborados y generales. Así mismo, se integra dentro del aprendizaje significativo que plantea Ausubel (1976) donde se presta total atención a los intereses, necesidades, saberes previos y actividades tanto de la vida del niño como de la sociedad adulta.

El trabajo por proyectos apuesta por una educación basada en la acción ya que la construcción del conocimiento se da por parte de los estudiantes desde su inmersión en tareas concretas que, libremente decididas por ellos, genera acciones también concretas y permite la vivencia de su propio desarrollo individual y colectivo generándose, situaciones de enseñanza más flexibles pero efectivas en la consecución de objetivos de aprendizaje, cambiando a su vez los roles de pasividad en los estudiantes y de maestro transmisor de saberes.

A continuación, se presentan algunas de las definiciones de proyecto muy importantes para esta investigación:

Kilpatrick (1968) establece que el proyecto es una actividad capaz de tocar la realidad de quien está aprendiendo al integrar los beneficios del aprendizaje significativo.

El trabajo por proyectos también constituye una **opción pedagógica de transformación** en las prácticas educativas. Yepes (1998 citado en De la Rosa, 2005) define el proyecto como:

Un conjunto coherente e integral de actividades tendientes a alcanzar objetivos específicos que, a su vez contribuyan al logro de un objetivo general en un periodo de tiempo determinado, con unos insumos y costos definidos. Un proyecto es un plan de trabajo colectivo, libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo. (p. 9)

Los proyectos en la escuela representan también **una invitación a los temas cotidianos** de los estudiantes como herramienta para desarrollar saberes significativos ya que son parte de la vida misma de los aprendices facilitando así el interés por aprender. Torres (1994 citado en García, 2008) define el proyecto como:

El método de proyectos se desarrolla, en consecuencia, con la finalidad de dar solución a los problemas que chicos y chicas se plantean en su vida cotidiana y que necesitan resolver, tales como, por ejemplo, preparar una fiesta local, construir una pequeña granja, ayudar a un animal herido, etc. [...] El saber con el que se trata en las aulas pasa a ser el mismo que se utiliza en la vida real, sólo que allí cobra importancia especial la reflexión y la ordenación de esa realidad para hacerla asequible al conjunto de estudiantes (p.82).

Los proyectos también representan **una forma de investigación en el aula** como define Rogers (1995) ya que comportan un papel doble de investigación donde estudiantes y

docentes solucionan un interrogante o problema en el aula y el docente ayuda a cambiar un problema que se le presenta en el aula a su vez.

Los proyectos ayudan tanto al profesor como a los estudiantes a reunir ideas, conceptos y hechos dispares en un nivel de significado que puede perdurar de por vida. Todo a través de un clima de total interacción entre docente y estudiantes que, a la vez, indagan, descubren, redescubren, aprenden y enseñan. (p.227).

Los proyectos representan también un **cambio en las estructuras de enseñanza tradicional por la democracia** así como lo define Jolibert (1995 citado en García, 2008)

La pedagogía de proyectos constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera también de lograr aprendizajes significativos que, además, son susceptibles de ser desarrollados al interior de un área específica (p.83)

Luego de abordar las diferentes concepciones de los autores que hemos tomado en esta investigación, definiremos los proyectos de aula como la integración del aprendizaje dentro de un proceso circular, flexible y construido de manera cooperativa para y por un grupo particular, centrado en sus intereses y en hallar solución a un problema relacionado con la cotidianidad de la vida para convertirse en motivo objeto de estudio y construcción de saberes más elaborados. A través del trabajo por proyectos se desarrolla la autonomía, el trabajo en equipo y la solución de problemas de la realidad cotidiana aplicada al aula de clase a través de la construcción y el desarrollo de un currículo diferente y democrático.

Los objetivos que orientan el método de proyectos en la educación, se dirigen a ayudar al educando para que asuma una situación autentica de vida y experiencia que estimule el pensamiento y desarrolle la capacidad de observación, la necesidad de cooperación y colaboración en el acto educativo, así como propiciar oportunidades para comprobar ideas,

por medio de la aplicación y estudio de las mismas estimulando la iniciativa, la confianza en sí mismo y el sentido de responsabilidad a nivel pedagógico. Todo esto desarrollado a través de unos compromisos y *tareas* comunicativas e investigativas desarrolladas a lo largo del proyecto.

3.5.1 Los proyectos y las tareas

Los proyectos y el aprendizaje del inglés basado en tareas presentan una estrecha relación en cuanto a los propósitos que una tarea encierra. Podemos afirmar que un proyecto es una tarea mayor que encierra otras tareas comunicativas, investigativas y operativas en el cumplimiento de actividades y de responsabilidades tanto del docente como de los estudiantes durante el proceso de construcción y de ejecución del proyecto en clase.

3.5.1.1 Las tareas comunicativas

Las tareas comunicativas hacen referencia al aprendizaje de una lengua extranjera y se refieren al uso de las cuatro habilidades a través de actividades con el fin de construir aprendizajes en situaciones reales de la clase. Nunan (1988) y Ellis (2003) han sido algunos de los autores que han definido el término y los beneficios de incluir tareas en la enseñanza de la lengua extranjera

Nunan (1988) habla de tareas de comunicación y las define como un trabajo de aula que involucra a los aprendices en comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua que se está aprendiendo, centrando su atención más en la construcción de sentido que la forma. En este sentido la tarea es un asunto grande que encierra objetivos de aprendizaje, significación y acciones en pro de descubrimientos y construcción de saberes.

Ellis (2003) define una tarea como un plan de trabajo que requiere que los estudiantes procesen el lenguaje de manera práctica con el fin de lograr resultados que puedan ser evaluados dándole más atención al significado y al hacer uso de los propios recursos lingüísticos.

Desiatova (2008) nos explica en qué se relaciona un proyecto con las tareas así:

Un proyecto es una tarea extendida que usualmente integra las habilidades del lenguaje trabajadas a través de un número de actividades. Esas actividades son acuerdos de objetivos por conseguir a través del proyecto incluyendo planeación, recolección de información a través de lectura y escucha, discusión y procesamiento de información, resolución de problemas y realización de reportes orales y escritos (p.1).

Las tareas y proyectos comportan los mismos principios en cuanto a sus beneficios y el rol de los estudiantes. Sin duda, las tareas son actividades dentro del proyecto y un proyecto sin tareas y responsabilidades no podría ejecutarse.

Según Nunan (1990, p.13.) las tareas siguen los siguientes principios y prácticas:

- Surgen de una necesidad de aprendizaje y de una selección conjunta
- Se hace énfasis en la comunicación a través de la interacción en la lengua que se está aprendiendo.
- Se introducen textos auténticos en la situación de aprendizaje.
- La provisión de oportunidades para los estudiantes de enfocarse no solo en el lenguaje sino que también en el proceso mismo de aprendizaje.
- Se permite una mejoría en las experiencias personales de los aprendices como elementos importantes contribuyendo al aprendizaje en el salón de clase puesto que hay aprendizaje significativo.
- Despiertan en los estudiantes actitudes positivas frente al aprendizaje de la lengua extranjera, desarrollando estrategias de aprendizaje, autonomía y seguridad usando el inglés.

Ahora bien, en el trabajo por proyectos en la clase de inglés existen también otra clase de tareas como las tareas de investigación y las tareas operativas.

3.5.1.2 Tareas de investigación

Las tareas de investigación son aquellas tareas que llevan a cabo los estudiantes y el docente en relación a la búsqueda de información, organización de información documental, presentación de descubrimientos a partir de la indagación, síntesis y selección de experiencias que sirven de complemento al proyecto y uso de estrategias para comunicar lo investigado a través de presentaciones, exposiciones, dibujos, dramatizaciones, entre otros. Estas tareas están relacionadas con la asunción de los estudiantes y del docente del rol de investigadores. Las tareas de investigación se desarrollan a través de búsquedas en libros, internet, lugares relacionados con el proyecto, búsqueda de profesionales que puedan aportar al tema, realización de entrevistas, encuestas y construcción de esquemas y cuadros para construir conocimiento a partir de las tareas ejecutadas.

3.5.1.3 Tareas operativas

Las tareas operativas son aquellas tareas que se hacen en función de llevar a cabo los diferentes momentos del proyecto tales como búsqueda de información, búsqueda de lugares relacionados con el tema del proyecto para complementarlo, organización del salón con la temática del proyecto, organización del cronograma y delegación de responsabilidades y cumplimiento de estas, organización del producto final y muestras del aprendizaje generado a partir del proyecto.

3.6 Metodología por Proyectos o Pedagogía de Proyectos

La enseñanza desarrollada a partir de proyectos ha sufrido cambios en cuanto a los términos discursivos que se refieren a este tipo de práctica en la escuela. Inicialmente, a través de autores como Kilpatrick (1968) se conoció como método por proyectos, haciendo énfasis en el actuar de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y el cambio en la enseñanza tomando en cuenta la participación de los educandos en la construcción del currículo. Recientemente, los términos utilizados son el trabajo por proyectos y pedagogía

por proyectos (términos equivalentes). La pedagogía por proyectos se basa en la institucionalización de esta práctica como un asunto que va más allá de lo que ocurre solamente en el aula, como un asunto que integra todas las relaciones de enseñanza y aprendizaje reestructurando el acto educativo desde una perspectiva que maneja las relaciones de los sujetos, la construcción del currículo, la integración de las áreas, entre otros. Jolibert (1995) explica esta propuesta de trabajo pedagógico en el aula dentro de un marco amplio de relaciones referidas a discursos sobre la investigación en el aula, la integración curricular, la democracia en la escuela, la globalización del aprendizaje y el vínculo escuela-vida.

La pedagogía por proyectos va más allá de una metodología porque no consiste solamente seguir unos pasos para alcanzar objetivos sino que tiene en cuenta las relaciones de enseñanza-aprendizaje, los sujetos implicados en este proceso, la organización del currículo, la evaluación, la psicología del aprendizaje, la re-significación de las relaciones del ámbito escolar, entre otros.

Rincón (2007) explica que la ejecución de proyectos se vive como una pedagogía porque en ella son fundamentales no solo los procedimientos sino también los que se aprenden, el cuándo, para qué y por qué esta forma de enseñanza.

Es por ello, que esta investigación nos referiremos a la pedagogía por proyectos ya que compartimos la visión de esta práctica como algo más grande que una metodología. Sin embargo, sabemos que los términos han ido cambiando pero parten de una misma inquietud, la transformación del acto educativo, solo que el término se ha ido ampliando en una serie de relaciones que se tienen en cuenta a la hora de llevar a cabo esta práctica en la escuela.

3.6.1 Los proyectos de aula son proyectos de investigación en la escuela

Los proyectos de aula también pueden ser llamados proyectos de investigación ya que el método científico es llevado al aula de clase de manera más sencilla, compartiendo

totalmente los elementos de la investigación; se parte de una hipótesis, se buscan resultados, se recolecta información, se construyen temas y teorías, se confrontan saberes y se generan conclusiones. La realización del proyecto incluye el manejo de tablas, la realización de entrevistas, el uso de estadísticas y comparaciones, entre otras cosas.

Kilpatric (1968) plantea *el método científico en la educación*; extendido a toda investigación humana, a través de proyectos (proyectos de investigación) que son desarrollados por medio de resolución de problemas que están relacionados con la realidad y la vida de quien aprende. Kilpatrick (1968) reconoce el trabajo por proyectos como una investigación, ya que hay una construcción del saber entre todos mientras se hace uso de estrategias de investigación aplicadas a la escuela, y a la vida misma, para ejecutar el proyecto y construir ese saber más profundo. Es decir, los estudiantes no solo están aprendiendo de inglés o de otros temas sino que también están investigando, buscando diferentes fuentes de información, generando hipótesis, leyendo teorías, elaborando esquemas y mapas conceptuales, utilizando cuadros y datos, discutiendo información en el grupo, aportando su punto de vista, su trabajo y sus descubrimientos para generar su “propio saber” (*consciente y dirigido*) mientras va construyendo aprendizajes más exigentes, más generales. Los estudiantes y docentes están siendo sin duda alguna, investigadores.

Los proyectos de investigación comprenden un papel múltiple de investigación pues la comunidad educativa entera desarrolla procesos de investigación en la consecución del proyecto (*en el caso de inglés una tarea más difícil*). Muchas teorías han hablado del rol del docente como investigador teniendo en su propio contexto el material necesario para investigar, así como el sujeto y el objeto de estudio a su alcance. Cada día, el docente analiza situaciones que se le presentan en la escuela con el fin de hallar soluciones y cambiar la realidad educativa para obtener mejores resultados. En este caso, el docente además de trabajar en pro de solucionar situaciones problema referente a su quehacer, también investiga y aprende acerca de diferentes temas con sus educandos mientras desarrolla el acto educativo de manera diferente. López (2013) define el proyecto como:

Un proceso de búsqueda individual y grupal, en el que se pretende la elaboración de conocimiento compartido, ya que una de las características principales del método de proyectos es favorecer la creación de estrategias de organización del conocimiento. Esto se favorece a través del tratamiento de la información y el establecimiento de relaciones entre diferentes contenidos alrededor de las hipótesis y problemas iniciales. El objetivo es facilitar que el alumnado construya sus propios conocimientos a partir de la transformación de la información y que para ellos utilice el idioma para ir adquiriendo competencia comunicativa. (p25)

Los proyectos de aula vistos como proyectos de investigación ponen al docente en su constante rol de investigador, Rodríguez (2001 en García 2008) establece la relación de la investigación para el docente como para los estudiantes en el proyecto de investigación.

La experiencia del trabajo por proyectos se relaciona con una necesidad sentida de cualificación de los docentes para generar los conocimientos específicos en su labor didáctica y no continuar siendo aplicadores de teorías especializadas al margen de la actividad escolar. Desde este enfoque, el proyecto de aula nace en primer lugar de un proyecto pedagógico liderado por un maestro o un colectivo docente en el área de lenguaje, guiado por una pregunta de investigación que plantea una situación problemática, en la perspectiva de conocer y comprender críticamente el contexto escolar y de construir conocimiento pedagógico que reoriente la práctica y reivindique el compromiso intelectual de los maestros. La perspectiva de investigación que se asume aquí es la de investigación-acción participativa con elementos de la etnografía, en la que instrumentos como la observación, el diario de campo, las entrevistas, etc., toman vigencia. No obstante, todos los proyectos delimitan unas posibles fases o momentos en los que se puede leer el origen del proyecto, la etapa de negociación y planificación con los niños, la búsqueda de información y desarrollo del trabajo, y la socialización del proyecto a través de la presentación de un producto final (p.88).

3.7. Etapas en el Desarrollo de un Proyecto

Durante la realización de los proyectos en el aula, existen ciertas etapas necesarias para llevarlos a cabo. Autores como Jolibert (1999), García & Amor (2012 en López 2013), entre otros, nombran en sus estudios etapas referentes a momentos previos a la construcción del proyecto, a la ejecución del proyecto y a las que van después de realizar el proyecto coincidiendo en varias etapas de estas. Según Jolibert (1999) hay una fase de planeación, una fase de ejecución y una fase de evaluación. Mientras que Según García & Amor (2012 en López 2013, p.29) hay que tener en cuenta diez pasos (que también incluyen las etapas de Jolibert) en el desarrollo de un proyecto.

El siguiente cuadro muestra las etapas del proyecto para establecer cómo se desarrolla el proyecto en el aula de clase. Esta forma de planeación del proyecto fue la que seguimos para aplicar los proyectos en la clase de inglés.

Tabla 1. Cuadro de las etapas en los proyectos

Etapas en el desarrollo del trabajo por proyectos	
Según Jolibert (1999)	1. Fase de planeación Entre docentes y estudiantes escogen el tema o problema para realizar el proyecto. Se hace a través de votos. Parten de las preguntas: <i>¿Qué quiero Aprender?</i>, <i>¿Qué me interesa conocer?</i>, <i>¿Qué sé acerca del tema?</i> - Establecer subtemas Entre docente y estudiantes se establecen los subtemas a través de lluvia de ideas, exposiciones, cuestionarios, organización de listas. - Búsqueda de información Los estudiantes y profesor deben buscar información, traer libros y elementos necesarios para desarrollar el proyecto. - Establecer actividades Se establecen las actividades, tareas y los responsables para cada una de

	ellas. 2. Fase de ejecución Estudiantes y docente, realizan todas las actividades de acuerdo al tema del proyecto. El material y las actividades van acorde al proyecto. 3. Fase de evaluación Al final se hace una evaluación general sobre todo el proceso y desarrollo del proyecto, esta evaluación se hace entre todos.
Según García & Amor (2012)	1º Elección del proyecto El tema de estudio se elige democráticamente por los estudiantes y nace de un asunto por el que muestran interés. 2º Reconocimiento de ideas previas El docente debe conocer cuáles son los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre el tema en cuestión y, a partir de ellos, analizar, aclarar y despejar dudas o conflictos que vayan surgiendo. 3º Planificación y desarrollo de las ideas Los estudiantes plantean qué les gustaría aprender a través del proyecto. La función del maestro es posibilitar, moderar y orientar. Se elabora un índice por consenso, que recoge los pasos a seguir en el proyecto y refleja lo que se sabe, lo que se quiere saber y cómo. Los conocimientos previos son el punto de referencia para definir los objetivos de aprendizaje. <i>Los contenidos surgen naturalmente del proyecto y no al revés.</i> 4º Organización y propuestas de actividades Entre todos establecen las actividades a realizar en el proyecto. Hay que tener en cuenta que la programación es un esquema flexible que se modifica durante el desarrollo del proyecto.

	5º Organización del espacio Al trabajar por proyectos es necesario tener un espacio reservado en el aula para dejar todo el material relacionado con el proyecto y decorar la clase con los trabajos que se van realizando. 6º Organización del tiempo El tiempo dedicado al proyecto no debe condicionar, este puede durar una semana, o un trimestre, todo depende del interés de cada grupo. 7º Búsqueda de Información Los estudiantes y profesor buscan información sobre los temas del proyecto en fuentes como internet, libros, revistas, entre otros. 8º Recopilación, organización y estudio de la información, materiales y recursos obtenidos y 9º Elaboración de las actividades Cada día se dedica tiempo a leer los materiales aportados y a realizar los talleres y actividades del proyecto. 10º Síntesis y evaluación El último día del proyecto los estudiantes y el docente repasan todo lo que han aprendido y se evalúa la experiencia del proyecto.
--	---

4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Enfoque Metodológico

Esta investigación está enmarcada dentro de la Investigación Acción ya que el docente-investigador trabajó sobre una situación problema de la realidad educativa con el fin de transformarla. Investigando desde sus prácticas, desde la implementación de una propuesta pedagógica con los estudiantes como actores fundamentales para la obtención y análisis de los resultados desprendidos de este proyecto. Mediante la reflexión, la búsqueda de respuestas y resultados.

Según Elliott (1990) la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. (p.5)

En este caso la investigadora participó en todas las actividades del proyecto como profesora de inglés.

4.2 Fases de la Investigación

A continuación se describen las etapas que tuvieron lugar en el desarrollo de la investigación, organizada principalmente en tres momentos que incluyen otros pasos en el desarrollo de la propuesta. La primera (Fase I) antes del desarrollo de los proyectos donde se estableció la situación problema a partir de la recolección de datos durante observaciones de la clase descritas en el diario pedagógico y la aplicación de encuestas. Luego, la etapa llamada desarrollo de los proyectos (Fase II) donde se implementan dos proyectos en el aula. Cada proyecto tiene unos pasos en la implementación tales como: la elección del tema del proyecto, construcción del proyecto, la ejecución de los mismos y la evaluación de los proyectos. Durante la aplicación de los proyectos se utilizaron diferentes

fuentes de recolección de datos como el diario pedagógico, la encuesta, entre otros. La etapa final (Fase III) después de la aplicación de los proyectos incluye la interpretación y evaluación de los resultados pasando por el procesamiento de esta a través de tablas, registros y testimonios para establecer los resultados. De esta manera la investigación fue desarrollada así:

- **Fase I antes de los proyectos en el aula de clase:** Exploración, diseño y planificación de la propuesta.
- **Fase II desarrollo de dos proyectos en la enseñanza del inglés:** Cada proyecto contiene unos pasos en el desarrollo así:
 1. Diagnóstico y elección del tema del proyecto.
 2. Construcción de los proyectos de aula
 3. Ejecución del 1° proyecto y 2° proyecto.
 4. Evaluación de los proyectos.
- **Fase III después de implementar los proyectos en el aula:** Interpretación y evaluación de los resultados a través de organización de tablas, unidades de análisis, revisión bibliográfica, entre otros.

4.3 Diseño de la Investigación

A continuación se presenta el esquema de la investigación con sus etapas y herramientas de recolección de datos.

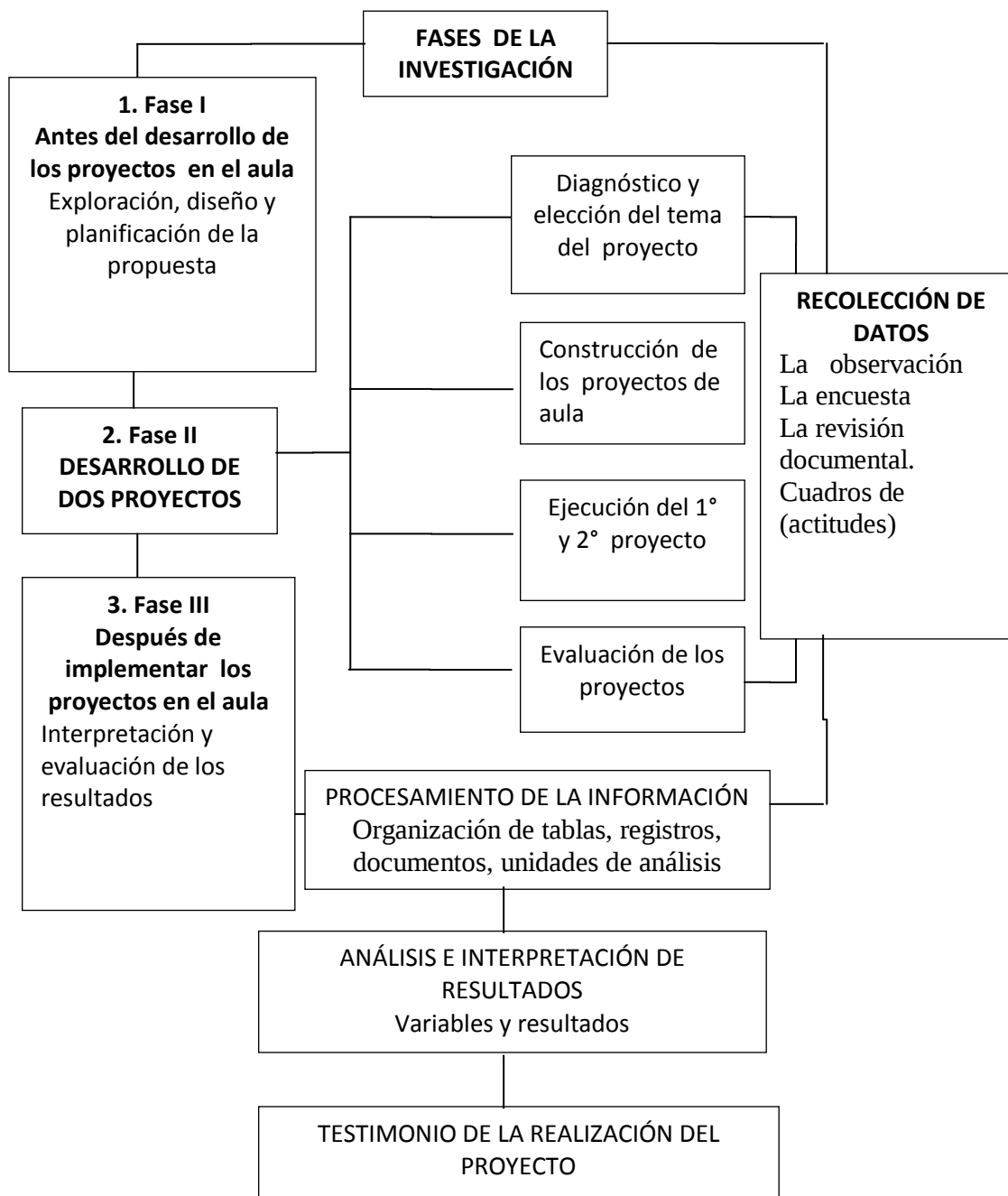


Figura 1. Diseño de la Investigación.

Para llevar a cabo la investigación, se estableció un cronograma de actividades con el desarrollo de los dos proyectos trabajados en clase a lo largo del año lectivo 2012-2013. A continuación se relaciona el cronograma:

ACTIVIDAD	Herramienta Recolección	Año-Mes		
		2011	2012	2013
Elección de la situación problema	Diario de campo	-----	Proyecto 1	Proyecto 2
Implementación de la propuesta	Proyectos		-----	-----
Diagnóstico y elección del tema del proyecto de investigación con los estudiantes	Diagnóstico Cuadro de fuentes de información		Junio	Febrero
Construcción del proyecto	proyecto		Julio	Febrero
Búsqueda de información elección de subtemas	Diario de campo		Agosto	Febrero
exposiciones previas al proyecto (saberes previos)	Fotos y documentos		Agosto	Marzo
Ejecución del proyecto de aula escogido Actividades del proyecto Semana de producto final Evaluación del proyecto	- proyecto - Diario de campo - Cuadros de actitudes -Sistematización del proyecto - entrevista - Fotos y videos - Evaluación		Agosto a Noviembre	Marzo a Junio

procesamiento de la información	- proyecto - Diario de campo		Diciembre a Enero	Julio a Agosto
Análisis e interpretación de los resultados	- Cuadros de actitudes -			
Testimonio de la realización del proyecto	Sistematización del proyecto - encuesta - Fotos y videos			

Figura 2. Cronograma de Actividades.

4.4 Procedimientos para Recolectar la Información

Para la realización de esta investigación se desarrollaron dos periodos de observación. Las primeras observaciones giraron en torno a la clase y las situaciones presentadas durante las clases antes de implementar la propuesta del trabajo por proyectos. En un primer momento se notaron dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y una actitud un tanto negativa por parte de algunos frente a la clase. La segunda fase para la recolección de datos se dio durante el desarrollo de la propuesta metodológica a través de la implementación de dos proyectos de aula. La docente-investigadora llenó un diario pedagógico de las actividades realizadas, se realizaron algunos videos, dos encuestas a los estudiantes, una antes de implementar el proyecto y otra después de la realización de estos. También se realizó una tabla para la medición de actitudes frente a la clase que incluía las preferencias y expectativas a través de un cuadro sobre la percepción o actitud frente a esta. También se recopilaron trabajos de los estudiantes para obtener una visión general de los resultados de los proyectos aplicados en la clase.

4.4.1 Herramientas para la recolección de datos

4.4.1.1 El diario de campo

El diario es nuestro instrumento para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar. En el diario el docente- investigador escribió los procesos y situaciones vividos en la clase durante la realización de los proyectos de investigación registrando en una casilla la descripción de la situación de la clase y en otra el análisis de esas vivencias a la luz de la teoría. Se tuvieron en cuenta los diarios de campo utilizados en las primeras observaciones, anteriores a la implementación de los proyectos para comparar las actitudes y los sucesos en relación con la forma de enseñanza antes de implementar los proyectos de investigación en inglés y una vez se implementaron los proyectos.

4.4.1.2 La encuesta

La encuesta como acto de interacción entre docente-investigador y estudiantes es de gran importancia en este trabajo investigativo. Las encuestas fueron utilizadas al comienzo y al final de los proyectos para tomar en cuenta principalmente las percepciones de los estudiantes frente a la clase de inglés; los aprendizajes; la metodología; el material educativo en relación con el proyecto; y el sentir de ellos frente a esta experiencia de aprendizaje. La 1° encuesta que se llevó a cabo antes de implementar el trabajo por proyectos (ver Anexo 1) incluía preguntas relacionadas con las percepciones de los estudiantes acerca de la clase de inglés y lo que sentían que habían aprendido a través de la clase, también referente a su pensamiento sobre este aprendizaje a futuro. La 2° encuesta estaba relacionada con la experiencia vivida a través de los proyectos, las percepciones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera a través de estos, la visión sobre el inglés luego de implementar los proyectos y lo que les gustaría seguir aprendiendo (Anexo 2).

4.4.1.3 Los cuadros de medición de actitudes

Se realizaron cuadros que tenían en cuenta las actitudes y respuestas de los estudiantes frente a las actividades; el aprendizaje del inglés; el cumplimiento de tareas y responsabilidades del proyecto. Se analizaron variables como: aprobación o rechazo; motivación o desmotivación; participación; alegría- aburrimiento, etc. Se elaboró también una tabla de medición de actitudes (sencilla) con las categorías del profesor; el estudiante; y la clase para comparar y analizar la interacción y el desarrollo del aprendizaje de inglés en la clase; además de la comunicación (ver Anexo 3).

4.5 Procedimientos para la Interpretación de la Información

Para la interpretación de la información se realizó una revisión bibliográfica sobre el problema que se determinó investigar. También, se leyó varias veces el diario pedagógico y se estableció a través de este, unas categorías de acuerdo a temas importantes en el desarrollo de esta investigación. Finalmente, se tomó en cuenta la historia escrita de la experiencia del proyecto (sistematización de los proyectos realizados) para tomar de allí las experiencias importantes para la construcción de las categorías y se observaron y analizaron los trabajos de los estudiantes y las fotos y videos de los momentos vividos a través de los proyectos.

4.5.1 Análisis de datos

Con los datos obtenidos se realizaron cuadros de resumen; se clasificaron las actitudes y situaciones de acuerdo con los comportamientos mostrados por los estudiantes con la realización de los proyectos. Una vez clasificada la información se analizaron las tablas; las observaciones; las entrevistas, los planteamientos de la investigación a la luz de las teorías sobre el tema de la investigación y se realizó la triangulación de datos obtenidos en todas las herramientas para la recolección de datos. Así como describe Woods (1987), se hicieron los tres tipos de análisis: el primero especulativo, luego se hizo un análisis de

categorización y clasificación identificando las categorías encontradas a través del diario, las encuestas y el documento del proyecto construyendo conceptos para, finalmente, hacer el análisis teórico enmarcando las categorías dentro de las teorías y construyendo otras a partir de los resultados.

Para el análisis de la encuesta se utilizaron categorías como: metodología-percepciones-proceso de aprendizaje-construcción del currículo. Mientras se tuvo en cuenta la frecuencia de actitudes y percepciones. Para el análisis del diario: se categorizó utilizando los momentos de la clase por día. También se tomó de allí el análisis de actitudes, respuestas, participación, uso de la lengua extranjera durante las actividades, etc.

Con todas las herramientas se hizo triangulación de datos para sacar luego las categorías finales de toda la experiencia. Al final, se construyeron cinco categorías a manera de subtítulos relacionados con procesos de aprendizaje, resultados significativos de aprendizaje, la experiencia vivida a través del proyecto y el uso de la lengua extranjera. Y llamados así: **Adecuando el Oído** (*acerca de la comprensión en la lengua extranjera*); **Lectura y Escritura Presentes** (*trabajo de las cuatro habilidades, sobre el uso de la pregunta para aprender, sobre el uso de textos durante las actividades*); **Inglés Posible** (*acerca de los resultados significativos de aprendizaje*); **El Poder Compartido** (*acerca de la construcción del currículo, democracia en la escuela y construcción de la autonomía*); y, finalmente, **El Valor de la Diferencia** (*sobre los procesos horizontales y circulares, la diferencia en la escuela*).

5 DELIMITACIÓN DEL CASO

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa República de Argentina, Sede Policarpa Salavarrieta. Una Institución pública donde ya se implementan los proyectos en la enseñanza de diferentes materias y temas pero aun no en la clase de inglés. La Institución Educativa atiende a la mayoría de la población del barrio obrero (comuna 9) y viene funcionando desde hace más de 50 años.

A continuación se muestra una foto de la sede Policarpa Salavarrieta, el escudo de la Institución y su ubicación en el mapa.



Figura 3. Sede Policarpa Salavarrieta.

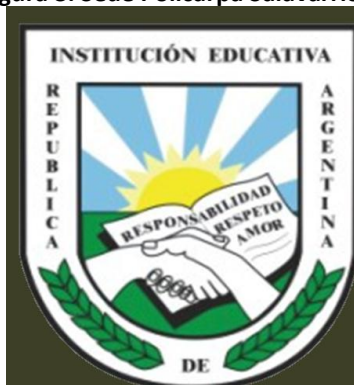


Figura 4. Escudo de la Institución

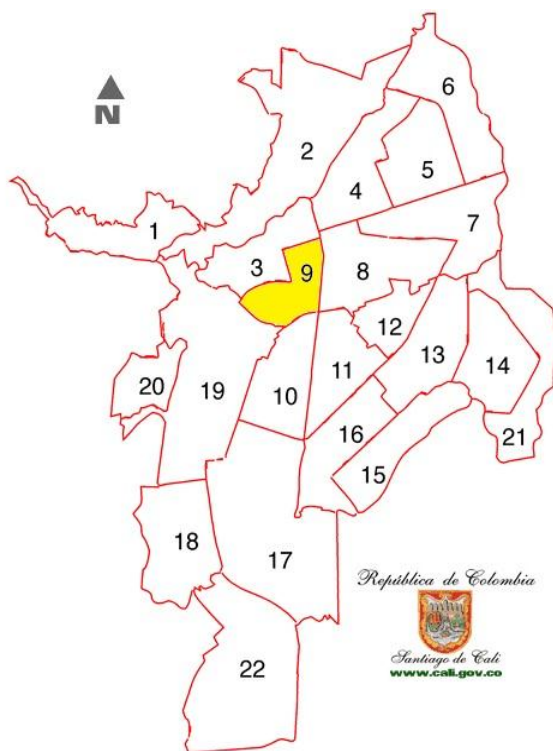


Figura 5. Mapa Ubicación de la Comuna

5.1 Contexto

La sede Policarpa Salavarrieta es un lugar amplio con una construcción aparentemente antigua. Desde el exterior se ve muy encerrada con ventanas altas y enmalladas. Sin embargo, en el interior tiene una distribución e imagen más moderna y abierta. En el primer piso, la escuela tiene una cancha grande, una huerta, la oficina principal, la sala de profesores, el restaurante, un quiosco, los baños para los estudiantes y cuatro salones amplios (de los grados preescolar, primeros, segundos). En el segundo piso hay cuatro salones amplios y una sala de sistemas.

La distribución en el segundo piso es en forma de rectángulo, con un pasillo que se comunica entre sí por todos los lados. Los salones están encerrados por un muro con forma de ventana abierta. Dichos salones son amplios e iluminados. Al lado izquierdo de ellos hay ventanas enmalladas por entre las cuales se aprecia el parque y se escucha constantemente el ruido de la calle, los niños y niñas jugando afuera y los carros que pasan por las avenidas.

El tablero es central y hay una tarima que sobresale al frente de los estudiantes. El escritorio del profesor está ubicado al frente al lado izquierdo y hay un estante al lado derecho. Hay carteleras al frente y atrás del salón. Los puestos de los estudiantes son en madera y siempre están ubicados en filas por entre las cuales le es posible al maestro desplazarse con facilidad.

La Institución Educativa va desde preescolar a bachiller, jornadas mañana y tarde. Tiene tres sedes: Policarpa Salavarrieta, José María Córdoba y Sebastián de Belalcazar. En la Sede principal, República de Argentina, la primaria es en la mañana y bachiller en la tarde, y en la Sede Policarpa Salavarrieta hay preescolar y primaria en ambas jornadas. El número de promedio de estudiantes por grado de 25 a 40.

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, proyecto de Bilingüismo transversal (funcionando principalmente en bachiller). El currículo de la Institución presenta características del *functional/communicative*, ya que está organizado principalmente alrededor de las competencias y los logros que los estudiantes deben alcanzar siguiendo con los temas que deben aprender en cada grado.

El tipo de programa está determinado como un plan de área organizado por competencias, objetivos, logros, lineamientos curriculares, temas generales, temas por grados y por periodos; evaluación, planes de apoyo y actividades de superación.

La intensidad horaria semanal de enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en primaria y secundaria tiene un total de dos a tres horas. Los docentes encargados de la enseñanza del inglés, se encuentra distribuidos así: en bachiller hay varios profesores encargados de la materia, además de un jefe de área. En el caso de primaria, el mismo docente que enseña todas las áreas, da el área de inglés. El colegio cuenta con una sala de sistemas con internet, un salón con televisor y DVD que hacen parte de los materiales y equipos existentes.

5.2 Población y Muestra

El grupo que participó en el desarrollo de la propuesta fue el grado 5° de la jornada de la tarde. Un grupo de aproximadamente 30 estudiantes. La mayoría estudian en la sede desde el preescolar. En la mayoría de las actividades se tuvo en cuenta casi todo el grupo para tomar los resultados, los trabajos realizados, las descripciones en el diario y para las encuestas participaron en total 22 estudiantes.

Los educadores de la Institución son magister y licenciados. En el caso de primaria también hay normalistas superiores trabajando en todas las áreas y dimensiones (*en el caso de preescolar*). En secundaria hay tres docentes de inglés licenciados en lenguas extranjeras. Uno se encarga de los grupos sexto y séptimo, y los otros dos de los grupos de octavo a once. Mientras que en el caso de primaria y por supuesto en el grado 5° el mismo docente enseña todas las áreas incluyendo inglés.

La docente investigadora es profesora de primaria en el sector público, tiene el título de Normalista Superior, es estudiante de lenguas extranjeras de la Universidad del Valle y cuenta con 10 años de experiencia en la enseñanza de todas las materias. Participó como docente de inglés durante el año lectivo desarrollando una clase por semana durante tres horas en la jornada de la tarde con el grado 5°. Durante el desarrollo de las clases realizó la investigación.

6 LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA ESCUELA

Como indicamos anteriormente, en esta investigación se realizaron tres fases, en la Fase I de exploración se planteó la idea inicial de implementar el trabajo por proyectos en la enseñanza del inglés, se realizaron los preparativos necesarios y se enfatizó en el estudio teórico que dio bases para esta investigación. En la Fase II se implementó el trabajo por proyectos en la clase de inglés. En la parte denominada implementación de los dos proyectos en la escuela, se narra el desarrollo de los dos proyectos durante el año lectivo 2012-2013 que empezaron con la escogencia del tema de interés por parte del grupo, el desarrollo del material educativo referente a este, la evaluación de la experiencia y la consolidación de un producto final mientras se aplicaban las herramientas de recolección de datos antes nombradas. Finalmente, se muestra el procesamiento de la información a través de la experiencia vivida a partir de estos.

6.1 Fase II Implementación de los dos Proyectos

Ahora bien, contextualicemos el uso de proyectos de investigación en la escuela con esta propuesta metodológica desarrollada en la Institución Educativa República de Argentina Sede Policarpa Salavarrieta con estudiantes del grado 5°.

El primer punto que se desarrolló a través de este trabajo fue la magnífica posibilidad que representó el uso de proyectos de investigación en la integración de muchas cosas del quehacer educativo y las posibilidades de organización del currículo de inglés de la Institución a través del esquema del proyecto, “organizar el currículo a través del trabajo por proyectos permite lograr un alto nivel de integración” (Rincón, 2007).

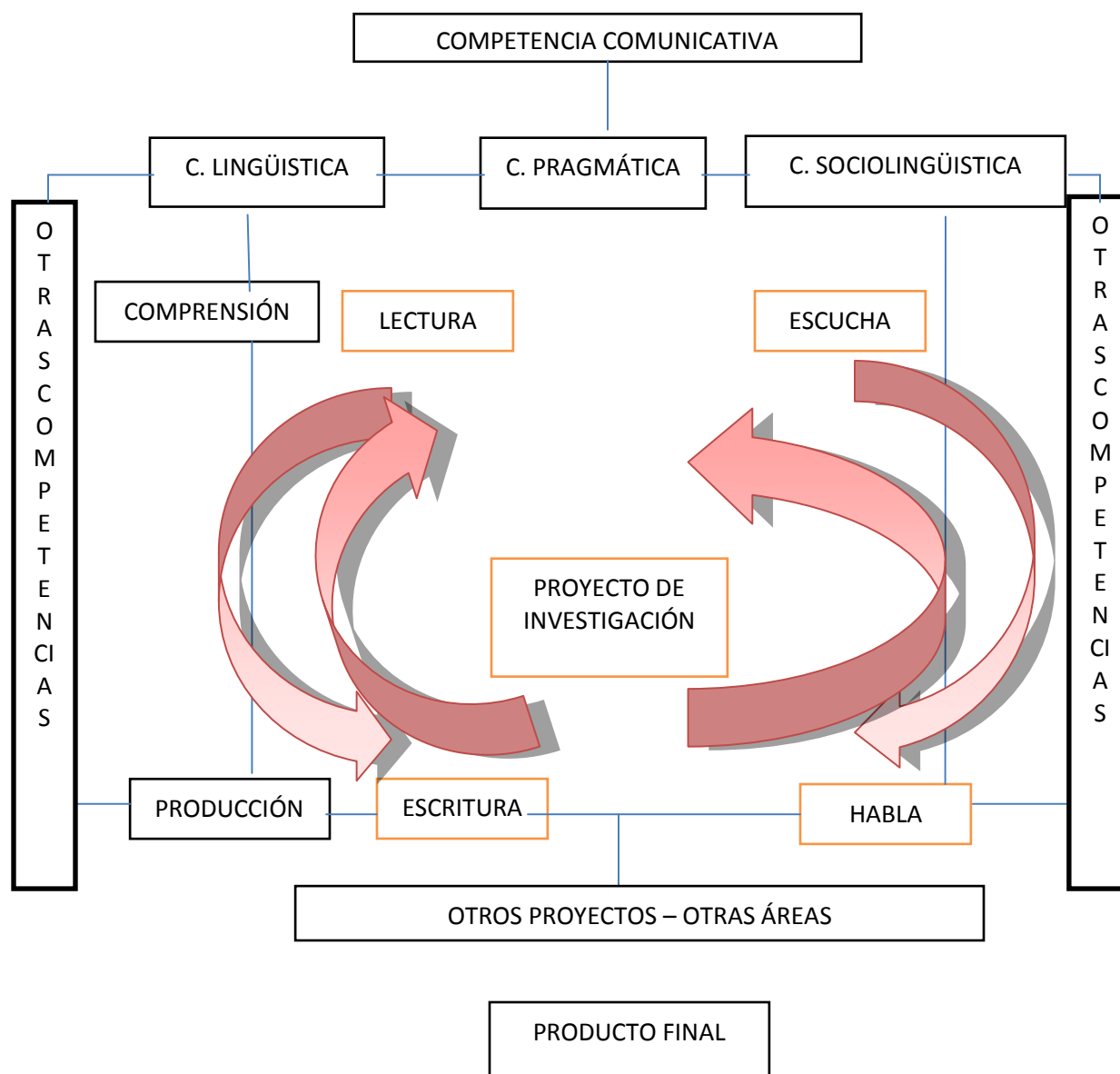
En la clase de inglés se relacionaron la competencia comunicativa, las cuatro habilidades las cuales eran trabajadas en todas las clases durante todo el proyecto, teniendo en cuenta su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. En cada sesión, debían estar incluidas actividades que permitieran su desarrollo. También otras competencias como las

científicas, las ciudadanas, etc., y otras áreas o proyectos que se pudieran relacionar. Incluso el primer proyecto escogido por los estudiantes surgió motivado por un tema de ciencias que les interesaba en el momento.

Notamos que los temas, las habilidades, los procesos, las actividades, las competencias y otros proyectos se integran y se relacionan fácilmente en la realización de los proyectos. En este caso se nota el múltiple uso de textos, actividades dinámicas y contenidos culturales tocando siempre el tema de la “*colombianidad*” a través de la flor nacional, las leyendas; entre otros. La lengua extranjera, además de ser una oportunidad para compartir saberes y pensamientos con otras personas es también una herramienta de aprendizaje de nuestra identidad.

El siguiente esquema que hemos planteado, muestra la posibilidad de interrelaciones que se dan a partir de los proyectos de investigación de inglés con los estudiantes. Este esquema es general y representa cómo se organiza el currículo a través de los proyectos. Sin embargo, más adelante se muestra aplicado a cada uno de los proyectos para observar mejor esas relaciones e integración que se dan a partir de los proyectos.

Figura 6. Interrelaciones en el Proyecto de Investigación en el Área de Inglés.



6.2. Los proyectos paso a paso

El trabajo por proyectos se aplicó como estrategia de enseñanza en la clase de inglés para ver los cambios generados en los estudiantes a partir de esta experiencia. Los dos proyectos fueron desarrollados en diferentes momentos con una duración de cuatro meses aproximadamente cada uno. El primer proyecto se llamó *"Plants and seeds"* y fue

desarrollado entre los meses de Septiembre a Noviembre del 2012. El segundo proyecto entre los meses de Febrero a Junio del 2013 y se llamó “*Telling a story*”. Ambos proyectos fueron escogidos por votación con los estudiantes.

Los proyectos escogidos se generaron a partir de la pregunta inicial *¿sobre qué quieren aprender en inglés?* Al comienzo, dicha pregunta fue algo diferente e impactante para los estudiantes quienes no habían escuchado antes esta posibilidad en la clase. Sus primeras reacciones fueron la sonrisa, la extrañeza, la desconfianza y la dificultad para desligarse de temas académicos pues en su experiencia de condicionamiento del aprendizaje en la escuela donde únicamente se muestra un solo orden establecido (Rubio 1995, p.2) *el profesor da todas las pautas y los estudiantes le siguen*. Debido a este tipo de condicionamiento al que están acostumbrados, los estudiantes, piensan que solo los temas “aburridos” digámoslo así, pueden ser aprendidos y trabajados en la escuela y que no tienen posibilidad de escoger. Paradójicamente, contrario a esto, la propuesta por proyectos toma como eje fundamental el saber cotidiano que es el saber relacionado con los estudiantes fuera del aula para desarrollar aprendizajes más profundos. Una vez los estudiantes se familiarizan y desarrollan las clases a través de los proyectos se van desenvolviendo cada vez mejor, con más propiedad, autoridad y seguridad proponiendo temas más cercanos a sus intereses y cada vez más complejos e interesantes.

Los proyectos como se estableció en el marco teórico, llevan unos pasos en su implementación. Basándonos en las etapas que propone Jolibert (1999) mostramos a continuación, los pasos que seguimos en el desarrollo de cada uno de los proyectos.

6.2.1. Diagnóstico y elección del tema del 1er proyecto

Las primeras clases de inglés con la docente-investigadora fueron clases de diagnóstico. A través de talleres y actividades como sopas de letras, completar información, escritura de vocabulario y preguntas durante las clases, la profesora observó y evaluó el conocimiento de inglés que traían los estudiantes. También a través de la encuesta 1 se determinó la percepción de los estudiantes frente a la clase. Como resultado de este diagnóstico y

aplicación de la encuesta, se encontró que los estudiantes conocían acerca de animales, colores, adjetivos en inglés, el manejo de algunos verbos, saludos, entre otros. Los estudiantes, presentaban dificultades para hablar en inglés y escribían solo palabras y no escribían oraciones ni párrafos. Se mostraban atraídos por actividades dinámicas, juegos, cambio de espacios y actividades de pronunciación. Pensaban que el inglés era un asunto importante pero muy complicado por el tiempo que toma su aprendizaje, por las dificultades para comprenderlo, producirlo y utilizarlo.

Durante la tercera clase se habló con los estudiantes acerca del trabajo por proyectos en la clase de inglés y se les invitó a participar a partir de la pregunta: *¿sobre qué quieren aprender en inglés?* se realizó una lluvia de ideas, votaciones, y luego de dos sesiones se escogieron los subtemas del proyecto. El primer proyecto fue llamado Plants and Seeds, los estudiantes lo escogieron aprovechando el tema porque estaban realizando otro proyecto en clase de ciencias que les interesaba mucho. Luego de escoger el tema los estudiantes escribieron acerca de sus saberes previos (en español al comienzo y en inglés principalmente acerca de vocabulario) sobre el tema y a través de una nueva lluvia de ideas se determinó qué querían aprender acerca de la plantas (subtemas del proyecto).

Los resultados fueron: *¿cómo nacen las plantas?*, *¿de dónde vienen?*, *¿qué clase de plantas hay?*, *¿todas las plantas de aquí son como las de otros países?* La profesora incluyó también algunos contenidos culturales como la planta y la flor nacional, entre otros.

6.2.2. Construcción del 1er proyecto

Una vez se establecieron algunos de los temas para el proyecto en compañía de los estudiantes, se establecieron actividades y responsabilidades en el proyecto, se organizó el cronograma donde la primera tarea fue la búsqueda de información previa al proyecto. Los estudiantes buscaron información que les interesó acerca de los subtemas del proyecto a través de diferentes fuentes como libros, internet, otras personas, entre otros y la presentaron al grupo durante las siguientes clases (*algunos estudiantes trajeron material*

durante casi todo el desarrollo del proyecto). Las páginas web utilizadas para recolectar información fueron:

<http://www.flickr.com/photos/dfinnecy/2105648857/sizes/l/> (sobre la palma de cera y la flor nacional)

<http://raisingcolombiankids.blogspot.com/search/label/nationalsymbols>

<http://www.buzzle.com/articles/orchid-flower-meaning.html> (significado y simbolismo de la orquídea)

<http://www.mbgnet.net/bioplants/> (sobre la polinización)

<http://www.qrg.northwestern.edu/projects/marssim/simhtml/info/whats-a-plant.html>

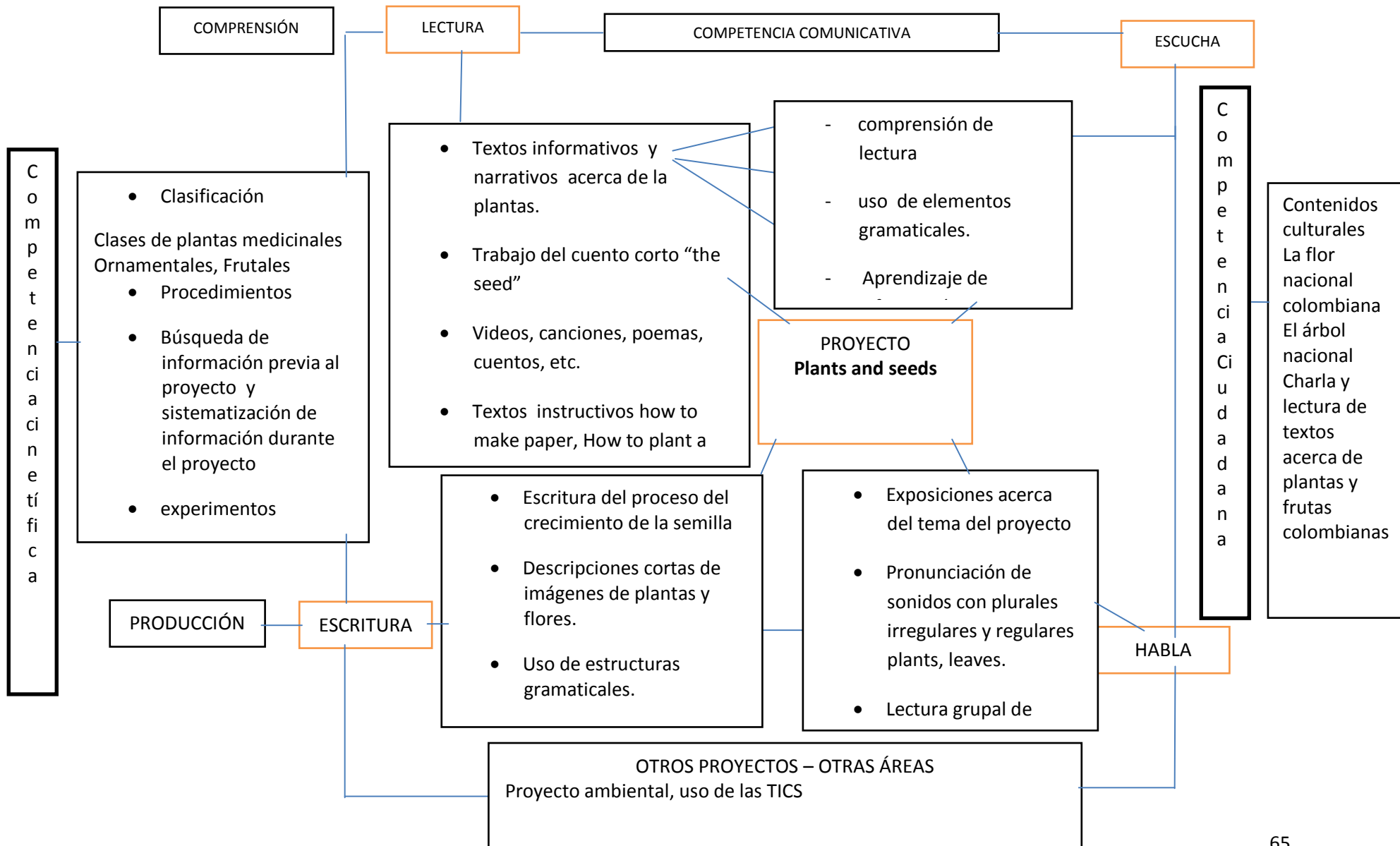
(todo sobre las plantas)

<http://www.buzzle.com/articles/different-kinds-of-plants.html> (tipos de plantas)

<http://www.canteach.ca/elementary/songspoems22.html> (poemas y canciones de plantas)

La docente-investigadora con ayuda de la profesora del grado 5° revisaron los temas del currículo de inglés de la institución y los incluyeron en un documento realizado sobre el proyecto. La profesora escribió en este documento el nombre del proyecto, la duración, los responsables, la justificación, los objetivos, las actividades, la metodología, el cronograma y la evaluación. Se organizó el mapa conceptual con los contenidos incluyendo los temas de la clase de inglés, los que propusieron los estudiantes y los que incluyeron las docentes. A continuación se muestra el esquema del proyecto en la siguiente figura:

Figura 7. Mapa Conceptual Proyecto N°1 – “Plants and Seeds” (2012)



Dentro de los proyectos existen unos objetivos particulares así como también, actividades por realizar que hacen del proyecto algo dinámico e importante para los profesores y los estudiantes. Los objetivos y actividades del 1er proyecto fueron las que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2.Objetivos y tareas del 1 proyecto
1er Proyecto: plantas y semillas

Duración: Agosto a Noviembre del 2012	
Objetivo general	Actividades y tareas del proyecto
- Desarrollar aprendizajes del área de inglés a través del proyecto de aula llamado Plantas y semillas.	- Construcción del proyecto - Búsqueda de información previa - Realización de presentaciones previas al desarrollo del proyecto
Objetivos específicos - Trabajar a través de diferentes textos la lectura, la comprensión y la producción de nuevos textos (cortos y sencillos) por parte de los estudiantes - Aprender acerca de diferentes plantas y flores y de nuestra cultura y la extranjera a través de actividades en inglés. - Realizar presentaciones acerca del tema del proyecto fortaleciendo la producción oral. - Relacionar temas referentes al proyecto acerca de las plantas con los temas del currículo de inglés. - Utilizar la TICS en el desarrollo de las clases y fuera de ellas	- Realización de charlas, talleres, lectura de textos acerca del tema del proyecto. - Lectura de textos acerca de cómo sembrar una planta, las partes de la planta, los polinizadores, entre otros. - Realización de trabajos escritos. - Realización de talleres y actividades del cuaderno. - Escucha de textos orales, videos, cuento de la planta y video llamado Plants. - Representaciones - Elaboración de materiales por parte del profesor referentes al proyecto como: flash cards, fichas de trabajo, dibujos, búsqueda de videos y textos. - Realización de presentaciones de nuevos saberes al final. - Escritura de la experiencia de la planta viajera (un estudiante la lleva a casa y la cuida un fin de semana. - Producto final plenaria y entrega de planta que se deja en el huerto de la escuela.

6.2.3. Ejecución del 1er proyecto

La ejecución del proyecto se llevó a cabo a partir de la cuarta clase. Cada clase incluía el trabajo de un texto acerca del tema del proyecto, los estudiantes realizaban actividades como dibujos, descripciones, lecturas, videos, realización de representaciones, y comprensión de lectura. Los temas de gramática tales como manejo de verbos, uso de adjetivos, pronombres, entre otros, eran incluidos en las actividades no con una explicación de tema gramatical sino que se iban dando a través de preguntas, confrontaciones y explicaciones que se escribían en el tablero o se daban de grupo en grupo. Muchas de las actividades eran realizadas en grupo y luego presentadas al resto del salón. Se realizaron talleres, plenarias, lectura de textos. Los estudiantes llevaban un folder con los textos trabajados o los pegaban a su cuaderno de inglés. La profesora realizó material educativo acerca del proyecto tales como talleres, fichas, dibujos, flash cards que serán mostrados más adelante.

Las clases fueron organizadas en 10 sesiones así:

Tabla 3. Actividades del 1P

Clase		Actividades del proyecto	fecha
1	Construcción del proyecto	Búsqueda de información Selección de subtemas	Septiembre del 2012
2	Plants are living organisms	Lectura de texto informativo sobre las plantas Taller de las partes de la planta Dibujos artísticos de plantas y flores Aprendizaje de vocabulario referente al proyecto.	Agosto 23 del 2012
3	Plants	Observación video Sid the seed Realización de trabajo acerca de comprensión oral a partir del cuento. Escritura de cuento sobre plantas.	Agosto 30 del 2012
4	Plants II	Observación de video llamado plants Trabajo de descripción a partir de personajes	Septiembre 6 del 2012

		de la historia. Comparaciones y uso de adjetivos. Representación de la historia.	
5	Pollinators	Lectura y trabajo de texto acerca de los diferentes polinizadores Dibujo de plantas siendo polinizadas. Búsqueda de información acerca de otros polinizadores como la musaraña y otros	Septiembre 13 del 2013
6	Different plants	Clasificación de plantas Trabajo de texto diferencias entre frutas y verduras. Uso del diccionario Escritura de párrafo corto al seleccionar una planta y mostrarla a los compañeros, uso de internet para buscar información (trabajo en grupo).	Septiembre 27 del 2012
7	Planting seeds	Trabajo de texto how to plant a seed Siembra de semillas en la huerta siguiendo instrucciones. Escritura de un diario de lo que ocurre con la semilla plantada con ayuda del docente.	Octubre 4 del 2012
8	Colombian fruits and plants.	Aprendizaje de vocabulario referente al proyecto.	Octubre 18 del 2012
9	The national flower	Lectura del texto Orchid Flower Meaning acerca de los significados de los colores de la orquídea. Historia de la flor nacional Taller de completar información acerca de la orquídea y la palma de cera. Trabajo artístico de orquídeas	Octubre 25 del 2012
10	Producto final	Exposiciones acerca de las plantas Plenaria acerca del cuidado de las plantas, compartir del guanábano.	Noviembre 8 del 2012

6.2.4. Evaluación de los aprendizajes

Para evaluar los aprendizajes de los estudiantes se realizaron talleres y al final se realizó una evaluación que contenía temas en inglés a cerca de las plantas e incluía hacer una breve descripción. Otra de las cosas evaluada fue la actitud frente al proyecto y las actividades, a través de los aportes, la participación, el compartir de información y material, el aprovechamiento de las asesorías de la profesora, cumplimiento de tareas del proyecto y dedicación y esfuerzo al realizar las actividades propuestas en clase en especial las de presentaciones frente a los compañeros. La docente-investigadora se basó en unos rubrics según la habilidad o actividad a evaluar. A continuación presentamos algunos ejemplos.

Rubric for oral comprehension

	Beginner	Intermediate	Proficient	Accomplished
After Listening To A Story A Student:	Can answer non-subjective factual questions such as the names of the characters, the stated setting of the story, the subject matter of the story.	Can summarize the story in an organized fashion with a beginning/middle/end feel.	Can retell the story in a sequence of events with descriptive details, dialogue, and characterization.	Can skillfully retell the story with a sense of metaphor making it relevant. to listeners.

Rubric for participation and behaviour

Name		Date:			
	Criteria				Score
	1	2	3	4	
Attendance	The student has poor attendance of classes. And never hand in the works done in class.	The student regularly attends classes. Regularly ends the works done in class.	The student attends classes. But there are missing some works done in class.	The student always attends class and makes all the class' activities by presenting all the works done.	
Research	The student never researches information about the project.	The student researches only what the teacher ask in class.	The student researches information about the project using some sources.	The student researches information about the project using different sources in English.	
Level of	The student never	The student rarely	The student	The student	

engagement of the class	contributes to class by offering ideas and asking questions.	contributes to class by offering ideas and asking questions.	proactively contributes to class by offering ideas and asking questions.	proactively contributes to class by offering ideas and asking questions and showing motivation and emotion.	
Participation	The student never participates even if the teacher asks him.	The student rarely participates.	The student participates with pleasure only if the teacher asks him.	The student participates with pleasure and happiness and contribute to the development of the class' activities.	
Behavior	The student almost always displays disruptive behavior during class.	The student occasionally displays disruptive behavior during class.	The student rarely displays disruptive behavior during class.	The student almost never displays disruptive behavior during class.	
				Total	
Teacher comments					

Source: <http://teachforjune.com/rubrics/samplerubrics.pdf>

6.2.5. Producto final

Como producto final, los estudiantes realizaron exposiciones por grupos acerca de las flores y sus partes, las plantas, tipos de plantas, algunos presentaron adivinanzas y poemas. Las exposiciones fueron preparadas por los estudiantes, escogiendo el tema de su preferencia sobre el proyecto y las mostraban primero a la profesora, en momentos diferentes a la clase (*casi siempre al terminar la clase*) antes de presentarlas a los compañeros para aclarar dudas sobre el tema, el vocabulario, la pronunciación, entre otras y la siguiente clase realizaban la exposición.



Figura 8. Estudiantes realizando exposiciones en el 1P

Durante la última sesión del proyecto se realizó una plenaria acerca del cuidado y los compromisos frente al cuidado de las plantas y dejamos una planta para la huerta.

6.3. El Segundo Proyecto, *Telling a Story*

6.3.1. Elección del tema del 2° proyecto

El segundo proyecto escogido por los estudiantes “*Telling a Story*” fue acerca de literatura infantil y surgió debido a sus intereses de leer, escribir y de conocer acerca de autores. Aquí los estudiantes se mostraron más seguros, adaptados y confiados al trabajo por proyectos en la clase de inglés. Se trabajó en especial, y debido al poco tiempo para desarrollar el proyecto, principalmente dos autores-ilustradores: Keiko Kasza e Ian Falconer; y esto también debido a la gran posibilidad para facilitar la comprensión de los temas, los contenidos y los análisis para los estudiantes a través de la propuesta hermosa e interesante del libro álbum, Díaz (2007) explica el libro álbum de la siguiente manera:

un formato en el que imágenes y el texto se conjugan para dar vida y significado a la historia a través de una interdependencia de códigos resultando imposible contar la

historia sin ver los dibujos ya que las imágenes completan el sentido, la trama y el desarrollo de la narración. Dentro de las imágenes hay otros mensajes, otras fichas del rompecabezas sin las cuales el lector no podría completar y entender la historia. El libro álbum tiene también otras características que generan significados para el lector desde que va a leer el libro tales como la portada, las guardas, la contraportada, el título, las letras, entre otros.(p.87)

Para aquellos que han visto los trabajos de estos autores o que han trabajado en colegios bilingües pueden pensar que son libros para primeros lectores. Sin embargo, en este caso son muy pertinentes dada la situación del manejo de inglés de los estudiantes de la Institución, ya que se estaban iniciando como lectores en este proceso y se necesitaba apoyo en el libro álbum para lograr mayor comprensión. Ya más adelante se irá complejizando la lectura en la medida en que los estudiantes vayan avanzando en el manejo de la lengua extranjera.

Para quienes conocen las maravillosas obras de estos importantes autores de literatura infantil, y son sensibles a comprender todo lo que ofrecen esta clase de trabajos de arte pueden entender que estos tesoros son aplicables a cualquier edad, a cualquier espíritu, a cualquier sentir y a cualquier oportunidad de construcción de significado. Leer autores en inglés era algo nunca antes realizado por los estudiantes y los resultados en esta experiencia fueron gratificantes.

Los subtemas se escogieron a través de lluvia de ideas y a partir de la pregunta que les gustaría saber del tema de contar cuentos, los temas que surgieron fueron referentes a como contar un cuento, quienes pueden contar historias, ¿qué cuentos hay en inglés?, biografías de autores, historias de miedo, entre otros.

6.3.2. Construcción del 2º proyecto

Al igual que en el 1º P los estudiantes y profesora buscaron información acerca del tema del proyecto, se recopilaron dibujos, cuentos y libros que se dejaron en un rincón del salón para

utilizarlos en las clases. Los estudiantes se mostraban muy interesados en traer material al salón y compartir lo que habían encontrado, traían cuentos, canciones en inglés, poemas, entre otros. Esto lo hicieron desde que empezó el segundo proyecto hasta el último día de la realización del proyecto Telling a Story.

Las páginas web utilizadas para recolectar información fueron:

<http://www.librerianorma.com/autor/autor.aspx?p=PUvWdlHQHpRmu+q8HlC9Nw=>
(Biografía y trabajos de Kasza)
<http://authors.simonandschuster.com/Ian-Falconer/20564507/biography> (Biografía y trabajos de Falconer)
http://en.wikipedia.org/wiki/Colombian_folklore Colombian myths and legends
<http://lilo5419.wordpress.com/2011/03/06/colombian-legends-and-myths/>
<http://literacynet.org/lp/hperspectives/llorona.html> about the weeping woman
<http://www.brucehale.com/howto.htm> (about how to write a Story)

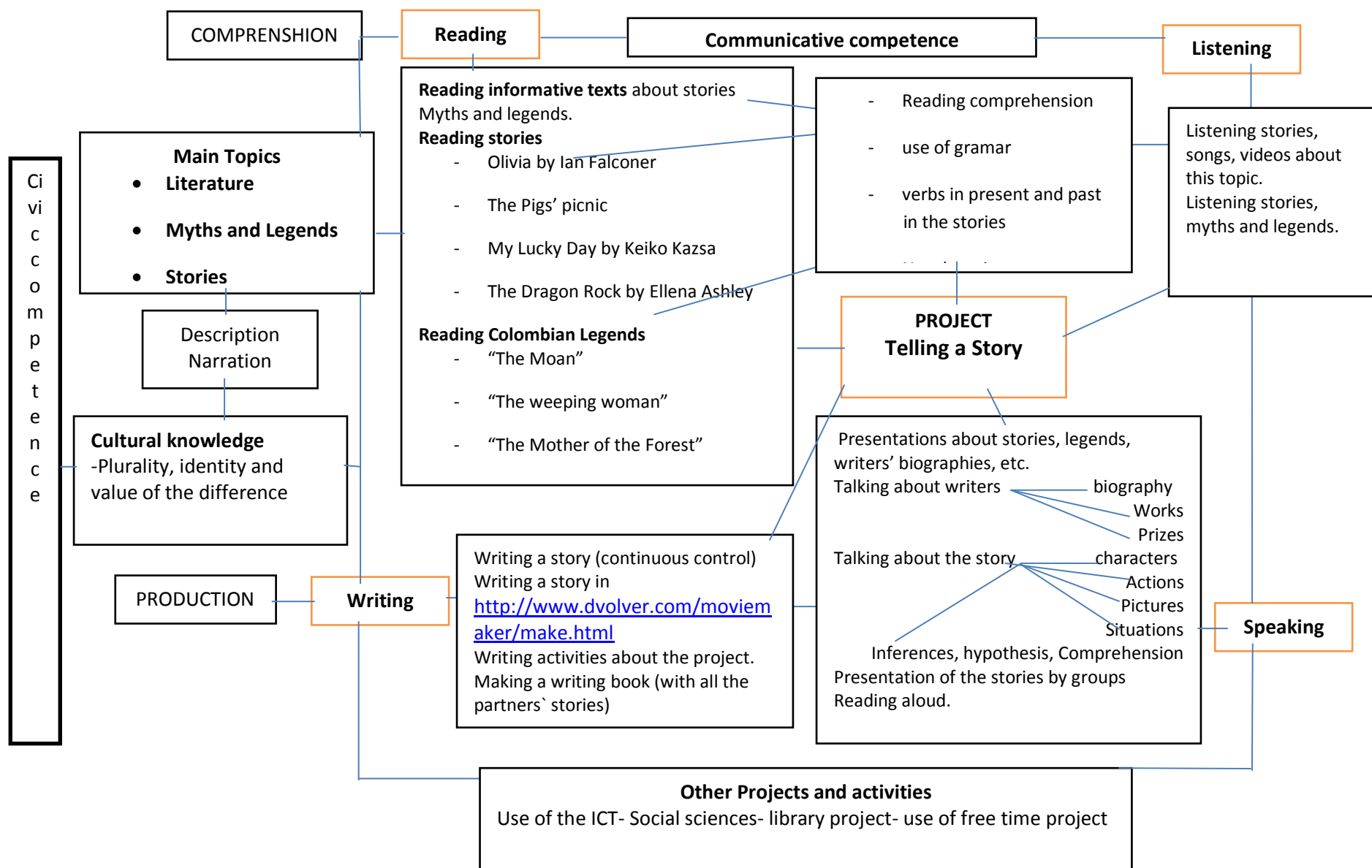
El material bibliográfico utilizado para el proyecto fue:

Cerda, H. (2003) *Los proyectos como estrategia pedagógica*.
Durán, L. (2006). *Mente Bilateral, canales de percepción y aprendizaje de una lengua extranjera*. Universidad distrital Francisco José De Caldas. Colombia.
Los cuentos que se llevaron al salón fueron:
Olivia de Ian Falconer
My Lucky Day de Keiko Kasza
The Wolf's Chicken Stew de Keiko Kasza

La docente-investigadora estructuró el documento del proyecto con sus respectivos elementos de justificación, objetivos, marco teórico, actividades, cronograma, mapa conceptual, evaluación. A continuación se presentan las actividades realizadas y el mapa conceptual

del 2P.

Figura 9. Mapa Conceptual Proyecto N°2 – “Telling a Story” (2013)



Los objetivos del 2P quedaron consignados de la siguiente manera:

Tabla 4. Objetivos y tareas del 2P

2° Proyecto: contando un cuento	
Duración: Febrero a Junio del 2013	
Objetivo general	Actividades y tareas del proyecto
- Desarrollar aprendizajes del área de inglés a través del proyecto de aula llamado “contando un cuento”	- Construcción del proyecto - Búsqueda de información previa - Realización de presentaciones previas al desarrollo del proyecto y de nuevos saberes al final
Objetivos específicos	
- Trabajar a través de diferentes textos la lectura, la comprensión y la producción de nuevos textos por parte de los estudiantes. - Aprender acerca de cuentos, mitos y leyendas en la lengua extranjera. - Realizar presentaciones acerca de los cuentos - Aprender acerca de algunos autores para jóvenes. - Escribir un cuento corto luego de trabajar actividades de escritura en clase. - Utilizar la TICS en el desarrollo de las clases y fuera de ellas.	- Realización de charlas, talleres, lectura de cuentos individual y lectura de cuentos en voz alta, observación de videos, utilización de internet y otros medios de comunicación. - Trabajo con diferentes tipos de textos acerca del proyecto - Realización de trabajos escritos. - Realización de talleres y actividades del cuaderno. - Elaboración de materiales por parte del profesor referentes al proyecto como: flash cards, fichas de trabajo, dibujos, búsqueda de videos y textos.

Logros esperados con este proyecto:**Acerca de los estudiantes**

- Estudiantes más participativos y más conscientes de su proceso de aprendizaje
- Estudiantes capaces de buscar información directamente en inglés utilizando fuentes y ayudas de páginas y diccionarios de internet.
- Estudiantes inquietos por aprender nuevas cosas.
- Estudiantes motivados, alegres con nuevas preguntas.
- Estudiantes hablando y escribiendo un poco más en inglés y con mayor capacidad de comprensión.

Acerca de la relación maestro-estudiantes

- Construcción del currículo entre docente y estudiantes.

Acerca de la clase

- Cambio en la visión de los estudiantes acerca de la clase de inglés.
- Integración del currículo, otros temas, áreas y proyectos.
- Trabajo de las cuatro habilidades en las clases.
- Desarrollo de clases más significativas.

6.3.3. Ejecución del 2° proyecto

Para llevar a cabo el 2° proyecto, se organizaron las clases alrededor de temas de literatura con la lectura en voz alta de los dos cuentos: Olivia y My Lucky Day, se incluyeron las cuatro habilidades en el desarrollo de todas las clases al escuchar videos, textos, al escribir a través de talleres, al describir personajes, al organizar esquemas, al leer y luego hacer presentaciones orales en compañía de sus compañeros, entre otras. Todos los trabajos incluían una parte artística lo cual les agradaba mucho a los estudiantes evidenciando su creatividad al hacer los trabajos. La investigación por parte de los estudiantes era presentada a través de tareas como búsqueda de información, comparación de ésta, realización de una entrevista a un familiar y confrontación de saberes.

El proyecto fue desarrollado a través de 10 sesiones así:

Tabla 5. Actividades realizadas en el proyecto

Actividad del proyecto		Actividades	Actividades de investigación	fecha
1	Construcción del proyecto		Búsqueda de información Selección de subtemas Selección de cuentos y autores	Febrero del 2013
2	Olivia	Lectura del cuento, comprensión de lectura. Descripción del personaje Biografía del autor- ilustrador y charla acerca de los trabajos de Falconer. Realización de trabajos artísticos sobre Olivia Uso de adjetivos para describir.	Búsqueda de otros cuentos escritos por el mismo autor. Compartir de estos en clase.	Marzo 11 del 2013
3	Tongue-twisters' Day	Trabajo de pronunciación Escucha y pronunciación de tongue-twisters como Doctor Foster, Three Blind Mice, entre otros. Organización por grupos para elaborar un cartel de los trabalenguas, practicarlos con ayuda de la profesora y pronunciarlos al grupo.		Marzo 18 del 2013
4	"Colombian's Myths and Legends"	Observación de video sobre leyendas colombianas. Charla sobre comparación de mitos donde hablan en inglés y mitos nuestros. Lectura de leyendas en grupos para presentar al	Entrevista a un familiar acerca de mitos y leyendas de su infancia para escribirla en inglés con ayuda de la profesora.	Abril 01 del 2013

		resto de grupo Realización de caricatura de mitos colombianos.		
5	“Colombian’s Myths and Legends” Parents’ stories	Lectura de los resultados de las entrevistas. Organización de tablas de resultados con ayuda de la profesora. Narración de las historias contadas por los parientes entrevistados Charla sobre las creencias que tenemos sobre leyendas y contar anécdotas de espantos (escribir, dibujar, preparar y contar por grupos). Uso de verbos en tiempo pasado.	Comparación a través de tablas de resultados de las entrevistas. Leyendas referentes a oficios, historias referentes a edades, historias referentes a la naturaleza.	Abril 15 del 2013
6	My Lucky Day Story	Lectura del cuento, comprensión de lectura Biografía de la autora-ilustradora y discusión acerca de los trabajos de Kasza. Realización de trabajos artísticos sobre el lobo y el cerdo. Narración de una escena del cuento. Uso de verbos, presente progresivo, adjetivos para calificar personajes, entre otros.	Búsqueda de otros cuentos escritos por la misma autora. Compartir de estos en clase.	Abril 22 del 2013
7	The Crane and the Fox	Elementos en una narración corta Secuencia al contar historias	Organización de información en tablas y esquemas. Comparación de personajes	Abril 29 del 2013

8	How to write a story	Escritura de cuentos Utilización de esquemas para escribir	Recopilación de cuentos en un libro	Mayo 20 del 2013
9	How to write a story	Escritura de cuentos Comienzo de historias creadas por los estudiantes	Recopilación de cuentos en un libro	Mayo 27 del 2013
10	Telling a Story Day		Presentación de producto final Exposiciones finales del proyecto	Junio 17 del 2013

Igual que en el 1P, para la evaluación de las actividades se tomaron en cuenta unos rubrics dependiendo de los objetivos que la profesora buscaba evaluar en los estudiantes, cada habilidad tuvo una evaluación similar. A continuación se presenta un ejemplo de uno de estos.

Rubric for oral presentations

Name:		Date:			
	weak	Fair	Good	Excellent	
Presenting material in an interesting way					
Used visual aids effectively					
Showed Physical Expression – Bodily Movement					
Made eye contact with audience					
Spoke loudly enough					
Spoke slowly and clearly					
Use of vocabulary					

Rubric's source:

<http://www.sites4teachers.com/links/redirect.php?url=http://www.ncsu.edu/midlink/rub.pres.html>

En las evaluaciones también se tuvo en cuenta la actitud para investigar, aportar al proyecto y el cumplimiento de las tareas del proyecto.

6.3.4. Producto final

Para el segundo proyecto se realizó un día de exposiciones llamado contando un cuento. Ese día se entregaron cuentos para leer y dejar en la institución y se realizó una exposición sencilla de trabajos y cuentos de los autores trabajados a lo largo del proyecto. Los estudiantes buscaron información acerca de los autores trabajados y realizaron una exposición acerca de estos. La profesora realizó asesorías a los estudiantes antes de presentar la exposición al resto del grupo. Ese mismo día se mostraron los trabajos, dibujos y tareas realizadas en clase a todos los compañeros y se realizó una hora de lectura de cuentos. Los estudiantes sentados en círculo leyeron cuentos que luego se organizaron en la caja literaria y se dejaron en el salón para que los leyeran cuando quisieran incluso los podían llevar a casa.



Figura 10. Estudiante exponiendo sobre Ian Falconer



Figura 11. Estudiantes leyendo cuentos

6.4. Evaluación de los proyectos

Al final de la propuesta se realizó una evaluación grupal acerca del trabajo realizado incluyendo el sentir y la crítica de los estudiantes frente al mismo. También se realizó la autoevaluación de las fortalezas y dificultades a través de la realización de los proyectos, así como los avances con este trabajo. La encuesta 2 (Anexo2) y la tabla de medición de actitudes (Anexo 3) también sirvieron de referentes en la evaluación del trabajo de los proyectos.

Lograr la realización de los proyectos por supuesto no fue tarea fácil, dadas las circunstancias en cuanto al manejo del tiempo, la construcción del material correspondiente y la situación de los estudiantes en cuanto al manejo de la lengua extranjera. Sin embargo, se vivieron cambios muy favorables, se generó una nueva visión hacia la clase de inglés y se hicieron hallazgos muy significativos.

6.4.1. Cambios y Dificultades

Hubo cambios de actitudes y de saberes de un proyecto a otro y cosas que se ganaron y se quedaron atrás a través de los dos proyectos. Los estudiantes empezaron a participar en la construcción del proyecto una vez aceptaron esta invitación al responder a la pregunta sobre qué querían aprender en inglés. Las actividades siguientes enseñaron a los estudiantes además de los temas de inglés, el vocabulario, la gramática inmersa en todas las actividades y el desarrollo de sus cuatro habilidades, aclarando que no fue un trabajo ya acabado sino que era un largo proceso que se debía ir enriqueciendo cada vez más al investigar temas relacionados con la lengua extranjera, y encontrarle sentido al aprendizaje de ésta en el aula de clase.

Los estudiantes involucraron familiares y personas que tuvieran un manejo del inglés; tales como tíos, hermanos y personas que tuvieran en el exterior. Sus intereses en la clase en algunos casos aumentaron a tal punto de escuchar canciones en inglés, utilizar el internet para buscar y compartir información por cuenta propia, y sintiendo la necesidad de compartir, de contar a los demás sus hallazgos.

El trabajo por proyectos en la escuela, tuvo más resultados positivos que negativos. Sin embargo, sería mentir si decimos que no hubo problemas en la ejecución o en los resultados obtenidos. Como dificultades se encontró que el tiempo era insuficiente para desarrollar algunas actividades que se tornaron un tanto complejas. Los avances en el habla no fueron tan evidentes, esto debido a la falta de tiempo para seguir realizando y profundizando más el proyecto. Algunas de las actividades propuestas no se alcanzaron a desarrollar. Hubo obstáculos que posponían o cancelaban clases y nos faltó profundizar en otras actividades de investigación como la escritura de cartas, invitaciones, etc., realizar visitas a lugares referentes a los proyectos, o la invitación de expertos que nos ayudaran a complementar el trabajo de estos - actividades características en el desarrollo del trabajo por proyectos.

A continuación se presenta el cuadro resumen acerca de los dos proyectos:

Tabla 6. Cuadro Resumen de los dos Proyectos Realizados.

Nombre del proyecto	Tema	Trabajo general en inglés
Plantas y semillas (1P) <i>Plants and Seeds</i> Julio- Noviembre 2012	Científico	Trabajo de textos informativos vocabulario relacionado con plantas, naturaleza, polinizadores, procesos, textos para seguir instrucciones, como el de sembrar una planta. Presentaciones, videos
Contando un cuento (2P) <i>Telling a Story</i> Febrero- Junio 2013	Literatura infantil	Trabajo de textos informativos, biografías de autores, desarrollo de talleres, escritura, descripciones, textos literarios. Vocabulario relacionado con los cuentos, animales, estados de ánimo, tiempo, etc. Presentaciones, videos.

A lo largo del desarrollo de esta investigación se lograron evidenciar varios hallazgos gracias al análisis a través de los instrumentos utilizados en la recolección de datos. Estos hallazgos se presentarán a continuación en el siguiente capítulo.

7. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

La Experiencia de los Proyectos en Inglés a través de los Instrumentos de Recolección de Datos

7.1. Instrumento 1: Encuesta.

Durante el desarrollo de los proyectos en la Institución Educativa se realizaron dos encuestas con algunas preguntas en común. Una antes de empezar el trabajo por proyectos y otra al final de la realización de los proyectos incluyendo otras preguntas acerca de la experiencia de la clase a través de esta pedagogía con el fin de identificar las apreciaciones de los estudiantes frente a la clase de inglés y sus cambios de percepción favorable o no acerca de la clase y su proceso de aprendizaje a través de esta experiencia. A continuación se presentan los resultados:

- Total encuestados: 22
- Edades entre los 10 y los 13 años de edad
- Hombres: 12
- Mujeres: 10

A la pregunta: **¿Te gusta la clase de inglés?**

Encuesta N° 1 (E1) respondieron Sí 15 estudiantes. No 7 estudiantes.

Encuesta N° 2 (E2) respondieron Sí 19 estudiantes. Más o menos 3 estudiantes. No= 0 estudiantes.

Razones por las que les gusta	Total E 1	% E 1	Total E 2	% E 2
Oportunidades de estudiar una carrera a futuro	1	5 %	2	10%
El aprendizaje que representa	7	31 %	5	22 %
Diversión	7	31 %	8	36 %

La oportunidad de viajar y comunicarse en otra Lengua	2	10 %	4	18 %
Totales	17	77%	19	86 %

Razones por las que no les gusta o les gusta más o menos	Total E 1	% E 1	Total E 2	% E 2
Dificultad para pronunciar	4	18 %	3	14%
Preferencia de la lengua materna	1	5 %	-	-
Totales	5	23%	3	14%

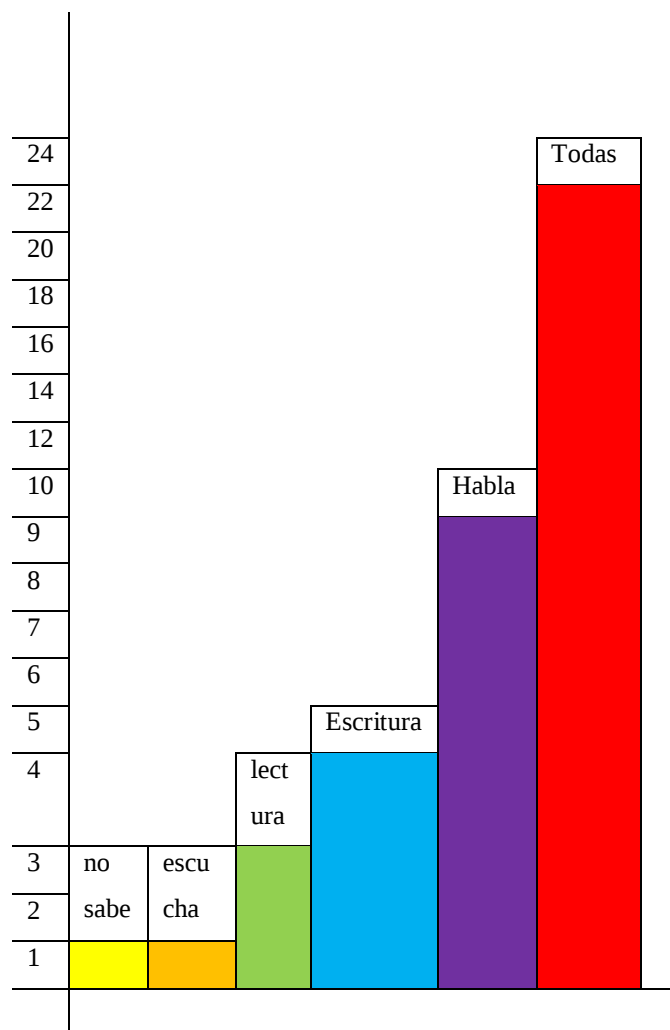
Los estudiantes ven en la clase de inglés un asunto serio e importante, identificando algunas de las principales razones de por qué aprender inglés. Razones como la oportunidad de viajar o ver el inglés como una posibilidad de carrera en el futuro le dan un estatus de importancia a esta materia ya no tanto como algo obligatorio sino como algo productivo. Las variables de aprendizaje y diversión dan cuenta de los beneficios que trae esta materia para ellos. La palabra diversión aparece como un punto positivo a favor de la clase demostrando que ven en ella actividades agradables y quieren seguir viviéndolas. El total por diversión en la segunda encuesta aumenta un poco evidenciando mayor apertura y gusto por la clase, sin duda, debido a las actividades del proyecto que fueron interesantes y agradables para ellos. Las actitudes positivas hacia la clase de inglés aumentaron en la segunda encuesta y notamos que ya no aparece la respuesta del no frente a gustar la clase. Ahora se muestran más flexibles y escogen la opción más o menos siendo la principal razón la dificultad para pronunciar. Según Burns & Joice (1997), el factor que inhibe el uso del lenguaje hablado en el aprendizaje de una lengua extranjera incluye dificultades en transferir de la lengua materna los sonidos, los ritmos y la entonación al inglés.

A la pregunta: **¿Este año en qué habilidad quieres mejorar?** Los estudiantes respondieron:

Encuesta	Frecuencia por habilidad						Total
	Escucha	Habla	Lectura	Escritura	Todas	No sabe	
E 1	1	10	2	2	6	1	22
E 2	-	-	1	3	18	-	22

El gráfico a continuación muestra los resultados totales finales donde la mayoría de los estudiantes marcaron al final de los dos proyectos que querían mejorar en todas las habilidades.

Gráfico 1



La inclusión de esta pregunta en las encuesta tenía la intención de ahondar en los intereses de los estudiantes frente a sus avances y aprendizajes en las habilidades. Evidentemente, la situación de aprendizaje vivida en clase condiciona sus respuestas. En la primera encuesta se basan principalmente a la experiencia vivida en clase donde generalmente se trabaja la habilidad de habla en actividades de diálogos o juegos, o las explicaciones del profesor trabajando con menor frecuencia las habilidades de lectura y escritura. Por otro lado, refleja su mayor preocupación; el inglés es difícil por su “pronunciación” La escogencia de la opción: “todas”, demuestra la importancia que le dan al aprendizaje de inglés incluyendo todas sus habilidades al final de la experiencia de los proyectos.

En la segunda encuesta hay mayor conciencia del trabajo de las cuatro habilidades para los buenos resultados de aprendizaje de inglés. Sin duda alguna, el proyecto forma parte de estos resultados en especial el segundo proyecto “*Telling a Story*”, donde se realizaron varias actividades de lectura de diferentes textos, lectura en voz alta y actividades de escritura. De ahí su interés en seguir avanzando en estas habilidades sin olvidar claro que las preferencias de cada uno está presente en sus respuestas. Brown (1994) hace énfasis en la importancia de incluir las cuatro habilidades en la enseñanza de la lengua extranjera para llevar a los estudiantes a interactuar con la lengua en relación a competencias reales de habla.

Resultados preguntas relacionadas con el trabajo por proyectos en la clase (EN° 2)

A la pregunta: Describe brevemente, **¿Qué hicieron este año en la clase de inglés?** *Los estudiantes escribieron:*

- Trabajar en pronunciación
- Aprender dinámicamente sobre temas de inglés
- Leer cuentos, ver videos, hacer exposiciones
- Divertirse, jugar
- Aprender a escribir y hablar
- Aprender de autores como Keiko, Ian, etc.
- Aprender acerca de las plantas

Las respuestas de los estudiantes muestran las actividades realizadas en el proyecto, actividades como trabajar pronunciación, hacer exposiciones o leer cuentos forma parte de algo nuevo en la clase. Para los estudiantes, realizar exposiciones en inglés fue algo nuevo, emocionante, difícil e impactante. Las palabras para hablar acerca de las actividades de inglés son positivas apareciendo la palabra *“diversión”*, *“aprender dinámicamente”* en la clase. Por otro lado, se nota que el aprendizaje no se centra solo en el vocabulario o simplemente los temas de inglés, se incluyen también los temas generales de los proyectos realizados tales como los autores y el tema de las plantas.

A la pregunta: **¿Qué es un proyecto de investigación para ti?** *Los estudiantes respondieron:*

- Investigar hasta lo último sobre algo (tema) y enriquecer el taller dando **lo mejor de sí.**
- Trabajar en grupo haciendo exposiciones
- Investigar “más” y así aprender más sobre inglés y saber más.
- Descubrir más sobre el tema de la clase
- Hacer encuestas para aprender más
- Aprender todo de inglés
- Investigar cosas de inglés utilizando internet
- Investigar cosas muy interesantes de inglés y de otras cosas.

En las respuestas de los estudiantes frente a esta pregunta sobre el proyecto de investigación se encuentran dos puntos importantes; uno en el cual los estudiantes se limitaron a describir solo lo que hicieron en el proyecto, es decir, se centraron más en las actividades que realizaron al recolectar información que en todo lo que representa el proyecto, pues la concepción del proyecto de investigación se va construyendo, y, a medida que tienen mayor experiencia en su desarrollo, ejecución y manejo de esta pedagogía van ampliando su visión hacia las oportunidades, saberes y actitudes que ésta desarrolla en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se encontraron apreciaciones más profundas donde se muestra la búsqueda, un aprendizaje general, más grande, la integración de actividades y de responsabilidades y la articulación del inglés con otros temas ***“Investigar cosas muy interesantes de inglés y de otras cosas”***. Los estudiantes han visto esta actividad como algo positivo, como algo que nace de ellos y forma parte de su propio actuar, su propio papel en su proceso de formación; las expresiones: ***“enriquecer el taller”, “dando lo mejor de sí”, “trabajar en grupo”***; muestran sin duda su propio papel y responsabilidad en el desarrollo del proyecto. Las palabras ***“todo”, “más”, “cosas muy interesantes”*** muestran que los estudiantes no se limitan a pensar en un aprendizaje solo de vocabulario o temas de gramática sino, por el contrario, están indicando que hay algo más, que el proyecto de investigación es algo más grande en el cual hay integración de otros saberes combinados al tema de inglés y uso de técnicas para recolectar información, para analizar, para construir saberes más elaborados y satisfactorios. Stenhouse (1984), dice que la investigación se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia. Ciertamente, la experiencia del proyecto de investigación en la escuela ha representado una estrategia de búsqueda y aprendizaje, donde todos forman parte y reciben satisfacción por sus logros.

A la pregunta **¿Te gustó realizar el proyecto en la clase de inglés?**

Respondieron Si 22 estudiantes = 100% de los encuestados

Razones por las que le gustó realizar el proyecto en la clase de inglés
- El aprendizaje de cosas nuevas e interesantes - La oportunidad para vencer la pena y sacar mejores notas - La atención recibida por parte de los compañeros al hablar, exponer o participar <i>“porque todos los niños nos ponen cuidado.”</i> - Las explicaciones que dio la profesora. - La diversión en la clase <i>“es chévere”</i>.

Realizar un proyecto de investigación en la clase representó una experiencia positiva para todos. Los estudiantes manifiestan cosas muy importantes logradas a través del proyecto tales como lograr **aprendizajes** más profundos y significativos. Descubrir saberes antes no trabajados en la escuela puesto que la cotidianidad de sus vidas pasa a formar parte de los planes de la escuela, **“cosas nuevas e interesantes”**. Evidentemente, el proyecto ha generado saberes importantes para ellos, significativos; como afirma Guerrero (1998, p. 3), “si no existe una actitud favorable al aprendizaje, este no se producirá o lo hará de forma muy deficiente”. Por otro lado, el clima de la clase se favorece, se entienden mejor las **“explicaciones del profesor”**, hay mayor posibilidad para **“participar”**, compañeros que escuchan y ayudan con respeto a un ambiente de participación y discusión; así lo manifiestan **“porque todos los niños nos ponen cuidado.” La clase es divertida.**

A la pregunta: **¿qué es lo que más te ha gustado del proyecto realizado con tu profesor?, ¿qué actividades del proyecto fueron más importantes para ti y por qué?** Los estudiantes respondieron cosas referentes a la metodología, las actividades, entre otros. Las respuestas a estas preguntas pueden organizarse de la siguiente manera ya que los estudiantes nombraron cosas que más les gustaron e impactaron referente a aspectos como la metodología del proyecto, los aprendizajes generados a partir de este, y las relaciones con los pares y el docente.

Tabla 7. Resumen Actividades Impactantes a través de los Proyectos Realizados

Referente a la clase		Referente a las relaciones en el aula	
Metodología	Aprendizaje	Los compañeros	El profesor
Las preguntas	“Aprender”	La atención recibida	Las explicaciones
Las dinámicas y los juegos	“Olivia”	por otros.	El trato de la profesora.
Las carteleras y las exposiciones	El tema de la pronunciación	Los trabajos en grupo	La evaluación de manera divertida.
Las tareas de investigación.	<i>“porque no lo sabía”</i>		
Los trabajos	El aprendizaje del vocabulario.		
	Aprender de Keiko y		

realizados, todo el proyecto. Los cuentos Los dibujos Las hojas y los talleres en inglés (el uso de fotocopias y textos apoyando la clase)	de Ian. Escribir en inglés <i>“porque me gusta hacer trabajos en hojas”</i>		
--	---	--	--

En esta categoría se habla del clima de la clase. Un ambiente favorable genera aprendizaje, confianza, seguridad, mejor aprovechamiento de las actividades, mejor comprensión de las explicaciones y tareas y al mismo tiempo, el docente comparte el poder con los estudiantes por lo cual los estudiantes sienten un mejor trato, mejores relaciones, mayor motivación a participar y cumplir con las “tareas”. Los estudiantes sienten que han aprendido contrario a sus primeras manifestaciones acerca del inglés donde manifestaban lo siguiente: *“de inglés no sé nada”*.

Las variables como “Olivia”, los cuentos, las tareas de investigación son referentes a los proyectos realizados que dejan un impacto en sus saberes por haber sido partícipes en la escogencia y ejecución de ellos, por ser significativos. Al referirse a las hojas y los talleres hacen referencia a una posibilidad nueva pues en general no trabajaban con textos, lecturas largas o muchas fotocopias en inglés teniendo una opción diferente a copiar del tablero, traducir o repetir listas de palabras. Esto sin duda alguna, generó mayor organización y posibilidad de aprendizaje.

A la pregunta **¿Cuenta qué cosas nuevas has aprendido en inglés?** los estudiantes respondieron:

La pronunciación y la expresión en inglés.
Comandos, verbos, artículos, etc.
Vocabulario del proyecto (animales, plantas)
Cómo escribir en inglés.

A la pregunta **¿Acerca de qué otros temas te gustaría aprender en inglés?** Respondieron: “*De todo*”. Tal vez la posibilidad de aprender cualquier cosa un tema nuevo un tema que no se haya trabajado antes.

7.2. Instrumento 2 - Tabla medición de actitudes: Las Actitudes y la Mirada a la Clase de Inglés una vez Realizado el Proyecto.

Otro de los instrumentos utilizados en la recolección de información para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en relación a la implementación de la pedagogía por proyectos en la clase de inglés fue una tabla para la medición de actitudes. Basándose en los estudios de Fanders & Santana (1962), sobre medición de actitudes, se planteó una tabla que contenía calificativos positivos frente a calificativos negativos acerca de la clase, permitiendo marcar aproximándose más hacia el lado positivo según la intensidad mucho, medio, algo o nada, hacia el calificativo negativo. Al final de los calificativos estaba la pregunta ¿Qué opinión tienes de la clase de inglés?, la cual serviría para complementar la explicación de su visión frente a la clase. Los estudiantes debían llenarla al final de la implementación del proyecto. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla.

- Total estudiantes que llenaron la tabla 22
- Edades entre los 10 y los 13 años de edad
- Hombres 12
- Mujeres 10

Tabla 8. Resumen Resultados Actitudes de los Estudiantes Frente a la Clase a través de los Proyectos

Actitudes positivas hacia la clase 	Total frecuencias y porcentajes	Actitudes medias hacia la clase (algo) 	Total frecuencias y porcentajes	Actitudes negativas hacia la clase 	Total frecuencias y porcentajes	Total
Agradable	22 (100 %)	-	-	Desagradable	-	22
Interesante	20 (90 %)	+/-	2 (10 %)	Aburrida	-	22
Fácil	9 (40 %)	+/-	10 (45%)	Difícil	3 (15%)	22
Clara	13 (60%)	+/-	6 (25%)	Confusa	3 (15%)	22
Importante	19 (86%)	+/-	3 (14%)	Innecesaria	-	22
Total actitudes positivas (+) 73 (%)	Total actitudes medias (+/-) 21 (4%)		Total actitudes negativas (-) 6 (%)		Total 100%	

Luego del proyecto, los estudiantes mostraron tener actitudes positivas frente a la clase. El 100 % considera que la clase de inglés es agradable lo cual no le parecía a todos antes de esta propuesta. Sin embargo, sigue sintiéndose la clase como algo difícil y un tanto confuso ya que el 45% de los estudiantes que llenaron la tabla consideran que el inglés está entre las categorías de más o menos clara y más o menos fácil. Ciertamente, el aprendizaje de la lengua extranjera, es un proceso que toma su tiempo mientras intervienen en él diversos factores, esto lleva a los estudiantes a seguir vivenciándola como algo difícil y en construcción.

Aquellos estudiantes que en la encuesta N° 2, manifestaron que la clase de inglés les gustaba más o menos mostrándose aún renuentes a aceptar el inglés como algo posible y satisfactorio marcaron en la tabla el inglés como algo difícil, confuso y más o menos importante inclinándose en casi todas las casillas hacia el lado negativo como lo muestra a

continuación el cuadro de comparación de los resultados según las apreciaciones de los estudiantes frente a la clase de inglés a través de la pedagogía por proyectos.

Tabla 9. Comparación de los Resultados según Apreciaciones de los Estudiantes.

<i>Comparación de los resultados según apreciaciones</i>			
<i>Estudiantes con actitudes Positivas (+)</i>		<i>Estudiantes con actitudes principalmente +/- y -</i>	
Agradable *	* Desagradable	Agradable *	*Desagradable
Interesante *	* Aburrida	Interesante *	* Aburrida
Fácil *	* Difícil	Fácil *	* Difícil
Clara *	* Confusa	Clara *	* Confusa
Importante *	* Innecesaria	Importante *	* Innecesaria

Estas respuestas llevan a pensar que aún faltó impactar más sus experiencias de aprendizaje de manera más positiva para que se sientan menos tensos y más seguros. El trabajo de los proyectos en un mayor tiempo lograría mejores resultados y una visión más favorable al tener cada vez mayor participación de los estudiantes en los planes y organizaciones de las actividades del currículo de la escuela. Volviendo así el aprender como algo positivo. Pues realizar proyectos y participar en ellos es sin lugar a dudas como lo afirma Jolibert (1992) “comprometerse con su propio aprendizaje en lugar de soportar una enseñanza”.

7.3. Instrumento 3 - Diario pedagógico

El diario pedagógico fue una de las principales herramientas en la recolección y análisis de datos. Este se llenó a través de los dos proyectos durante varias clases. Algunos videos y fotos también sirvieron de apoyo a esta herramienta clave para describir los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos a través del proyecto. Como unidad de análisis del diario se escogieron los momentos. Así, cada momento importante fue analizado y complementado con teoría para aclarar las situaciones que se estaban viviendo en la escuela. Se encontraron categorías en cuanto a los roles desempeñados por docente y estudiantes; el clima de la clase; el uso de material educativo; el uso de estrategias de

enseñanza y aprendizaje; las actitudes de los participantes frente a la clase; y, en los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes.

A continuación se presentan de manera general los principales descubrimientos en el registro del diario y los videos en relación a cada uno de los actores en la clase de inglés a través de los proyectos.

- Total Proyectos observados 2: *“Plants and Seeds”*, *“Telling a Story”*
- Fecha de observación: Agosto a Noviembre del 2012 y Febrero a Junio del 2013
- Total días de observación: 15 días
- Horas de observación: 2 horas y 30 minutos por sesión, total: 32 horas y 30 minutos

Resultados obtenidos

a. Estudiantes más comprometidos

Los estudiantes participaban y preguntaban más en cada sesión, se mostraban más comprometidos, conscientes y partícipes en su propio proceso de aprendizaje, siendo capaces de proponer, tomar iniciativa y pedir actividades diciendo: *“profe por qué no...; profe mejor hagamos esto con un juego; profe cuando vuelve a hacer....”* Frases relacionadas sin duda alguna con el cambio de poder en las relaciones del salón y la estructuración del currículo de la clase. Los estudiantes, también investigaban en inglés por cuenta propia para compartir ansiosamente con el grupo o con la maestra sus nuevos descubrimientos mientras enriquecían el tema de la clase. Veamos estos ejemplos registrados en el diario en los cuales podemos ver autonomía, motivación y participación de los estudiantes.

Propuestas-autonomía

- *“Cuando terminaba la clase, uno de los estudiantes dijo a la profesora: _ “profe présteme el cuento de Olivia por fa yo lo quiero volver a leer”. Inmediatamente varios estudiantes dijeron: _ “profe a mí también, luego me lo presta a mí”. Así que tuvieron que acordar que se lo turnarían para llevarlo a casa.” (registro -- clase acerca de Olivia)*
- *Uno de los estudiantes se acercó a la profesora y le mostró muy emocionado que su papá le compró un libro de la autora Keiko Kaza. (Telling a story day)*
- *Yo busqué sobre Keiko y yo creía que era un hombre y resulta que es una mujer y ha escrito: el más poderoso, a mother for choco, the pig's picnic.... (The crane and the fox)*
- *Al final de la clase dos estudiantes le muestran a la profesora algunos cuentos en inglés que encontraron (pinocho y a mother for Choco. (the crane and the fox)*

La motivación estaba presente ya que había gusto e interés propio por aprender. Los estudiantes se mostraban entusiasmados al trabajar en clase. El uso de la pregunta era una constante en cada sesión. Los estudiantes hacían uso de esta como herramienta fácil para obtener vocabulario y concretar parte de las tareas asignadas en clase. Veamos algunos ejemplos:

b. Uso de la pregunta

- *“Al escuchar palabras que suenan parecido; un estudiante ante la palabra hungry dice: _ “¿no es pues enojado (angry) profe?” (My Lucky Day)*
- *la profesora les describe un ejemplo de una escena en el tablero “the happy fox was*

looking at the delicious piglet because that was his lucky day” Los estudiantes empezaron a hacer preguntas. . Una estudiante pregunta: _ “teacher ¿Cómo se escribe el cerdito estaba durmiendo?” La profesora le dicta y ella logra escribir diciéndole a la profe: _ “ah ya gracias, thank you”.

c. Responsabilidad en las tareas de investigación

Las tareas de investigación tales como buscar información, realizar exposiciones, encuestar a un familiar, realizar esquemas y discutir temas relacionados con el proyecto en clase fueron desempeñadas con mayor gusto y aceptación que ciertas tareas de repaso antes de los proyectos. Vemos esta situación de la clase, el día de las exposiciones previas al proyecto donde se estaba recopilando información e introduciendo el tema de las plantas y semillas. Los estudiantes trajeron información variada entre ella canciones, adivinanzas, partes de la planta, la flor, el proceso de polinización, algunas clases de plantas entre otros. Los estudiantes estaban a la expectativa. Era la primera vez que exponían en inglés para el grupo. Sin embargo, se arriesgaron y les agradó que sus compañeros les escucharan -así lo manifestaron en la encuesta - mostrando la importancia de delegar responsabilidades en el grupo, la actividad es de ellos por lo cual hay mayor respeto, mayor aceptación y mayor satisfacción al lograr cumplir la tarea.

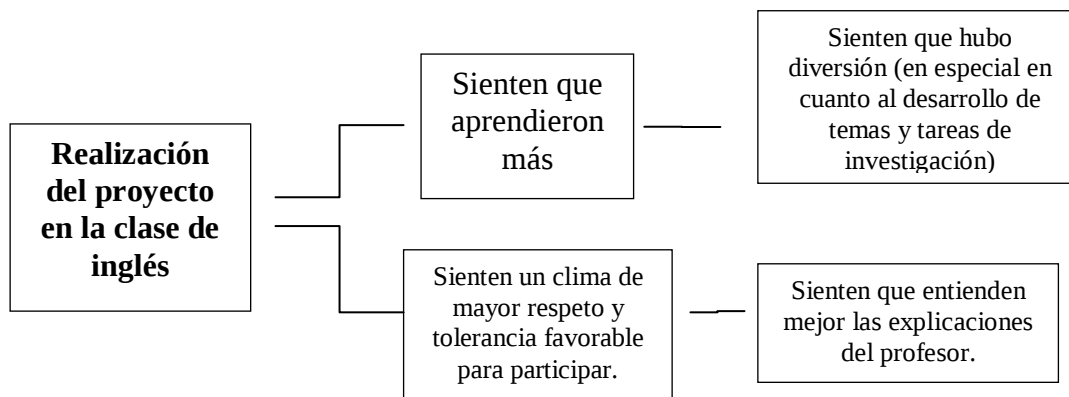
- *Los estudiantes expusieron acerca de las plantas, un estudiante mostró el proceso de la polinización, otra estudiante trajo una adivinanza acerca de las plantas y se las decía pidiéndoles adivinar. Los compañeros escuchaban interesados, se mostraban sonrientes mientras los expositores se mostraban un poco nerviosos pero conocedores de lo que estaban haciendo.*

d. La asimilación del aprendizaje en inglés

Los estudiantes parecían asimilar con mayor facilidad los temas trabajados, realizaban tareas un poco más complejas tales como describir objetos o situaciones, escribir pequeños párrafos, comprender las explicaciones y las preguntas de las actividades escritas todas en inglés, lograr mayor comprensión en la lectura general de diferentes textos, recordar fácilmente vocabulario del proyecto, entender con mayor facilidad las tareas que les estaba pidiendo la profesora entre otros. Los resultados obtenidos a través de la realización del proyecto se pueden resumir mostrando los cambios que sintieron los estudiantes durante y después de esta experiencia, ya que, para los estudiantes, realizar proyectos de investigación en la clase de inglés generó cambios en cuanto al clima de la clase, las relaciones entre pares y la motivación para realizar las tareas de investigación.

Por otro lado, los estudiantes sintieron que mejoraron los resultados de aprendizaje evidenciándose en las cosas que fueron capaces de hacer al final tales como entender más las explicaciones del profesor, “escribir en inglés”, “hacer exposiciones”, “participar más venciendo el miedo” entre otras.

Esquema 1. Resumen avances que encontraron los estudiantes a través de la clase por Proyectos



e. Docente, agente organizador y ayudante-facilitador en la construcción de aprendizajes

El docente, por su parte, desempeña un rol muy importante como guía y ayuda organizadora que se apoya en otros talentos y acciones para la consecución de metas en común para el grupo, teniendo siempre en cuenta los pre-saberes responsables del aprendizaje significativo de los estudiantes, sus gustos e intereses pues el proyecto es en última estancia, una excusa para que el estudiante lleve a cabo su propio aprendizaje (Hernández y Ventura, 1996).

A través del proyecto, el docente utiliza con propiedad y mayor organización diferentes estrategias que le permiten presentar los temas de los proyectos (*material educativo construido por estudiantes y docente y material educativo traído a la clase*), estrategias que le permiten organizar y establecer el uso de la palabra (*como la organización de los lugares, los grupos, el círculo*) y estrategias de investigación que ayudan a los estudiantes a desarrollar el proyecto en clase (*elección de temas en grupo, búsqueda de información, utilización de encuestas, uso y elaboración de esquemas, presentación de objetivos, reestructuración de aprendizajes*).

Docente + proyecto+ estrategias =	Mejores resultados de aprendizaje
	Mejor relación con sus estudiantes
	Mejor estructuración de su trabajo

f. Saberes previos para la participación

Durante las sesiones de clase uno de los puntos que más se observó, y esto claro es una de las características principales en la pedagogía por proyectos, fue tener en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes. Estos una vez encontraban en clase temas referentes a su cotidianidad o a sus experiencias anteriores, se mostraban motivados, y pese a sus protestas por tener que escribir y realizar las actividades en inglés se arriesgaban con

entusiasmo y lograban conseguir el objetivo. Veamos algunos ejemplos de los comportamientos de los estudiantes en relación a la motivación y los saberes previos.

Motivación

- *“Los estudiantes mostraron emocionados en especial cuando la profesora habló de dibujar.” (The National Flower class. 1 P)*

Saberes previos

- *“La profesora les preguntó si conocían algunas leyendas y varios estudiantes levantaron la mano ansiosos de hablar.” (Mitos y leyendas clase 2P)*

- *“Mientras les mostraba el libro. Algunos sonrieron al verlo y otros manifestaron rápidamente que habían visto a Olivia en un programa de TV.” (Olivia)*

Intereses

Algunos preguntaban: _ “¿profe puedo escribir de fútbol? ¿Cómo se dice la hinchada del Varón rojo sur?” Muchos querían escribir de fútbol... (How to write 2P)

g. Estrategias de enseñanza, organización y resultado

El uso de tales estrategias le permitía al docente un trabajo más construido y organizado obteniendo como resultado un mejor aprovechamiento de la información por parte de los estudiantes, menor esfuerzo en lograr la atención de los estudiantes y mayor comprensión y efectividad al ejecutar la tarea a realizar. Veamos algunos ejemplos del uso y los resultados con diferentes estrategias empleadas por el docente registras en el diario.

1. Estrategias que le permiten presentar los temas de los proyectos

Uso de diferentes textos para presentar el tema del proyecto

- “La profesora les pasa un taller para trabajar acerca de las orquídeas y les explica que escribirán un texto incluyendo tres párrafos: en ellos incluirán una descripción de qué es una orquídea, que significa esta como símbolo para los colombianos y en el último párrafo lo que ellos sienten hacia esta flor.” *The National Flower*

- “la profesora les informó que continuarían y que realizarían un trabajo de comprensión de lectura. Les entregó el **workshop N° 1** y leyó con ellos cada pregunta”. (*Olivia 2P*)

- lectura en voz alta “Luego la profesora les entregó un texto informativo acerca de los mitos y leyendas Colombianos y los leyeron juntos en voz alta”. (*Mitos y Leyendas 2P*)

- “A cada grupo le entregó **una leyenda** diferente y ellos la leyeron en inglés pero debajo de cada versión en inglés había un pequeño fragmento en español para facilitar la comprensión de este. Cada texto tenía dibujos llamativos. Lo que más centraba la atención de los estudiantes eran las imágenes”.

- “la profesora entrega un cuento corto llamado “*The crane and the fox*” para leerlo y llenar en una tabla los elementos dentro de esa historia.” (*The crane and the fox 2P*)

-La profesora les explico que trabajarían en la escritura de sus propias historias y les entregó un **texto informativo** acerca de cómo escribir. (*How to write 2P*)

El vocabulario del proyecto

La profesora pide a uno de los estudiantes salir y mostrar flash cards para repasar el vocabulario referente al proyecto acerca de las plantas... (*Plants 1P*)

Elaboración de esquemas

“La profesora les entregó el esquema para escribir los elementos de la historia que escribirían cómo en dónde, quienes, qué ocurriría en la historia. Ellos se mostraron interesados. Algunos empezaron a escribir rápidamente en el esquema, preguntando por algunas palabras.” (How to write 2P)

2. Estrategias que le permiten organizar y establecer el uso de la palabra

Para actividades de participación los estudiantes eran organizados en diferentes espacios y en diferentes formas como círculos, grupos, entre otros. Veamos estos ejemplos:

Manejo del círculo, poder compartido

-La profesora empezó la clase explicándoles que este primer periodo entre todos escogerían un tema para el proyecto de inglés.(Clase construcción del proyecto, 2P)

-“we are going to make a circle in order to talk about the video and this topic” Los estudiantes se sentaron en el círculo y la profesora les preguntó: _ “Do you know other Colombian’s stories like this one? (Mitos y leyendas, 2P)

“Se dirigen un lugar diferente al salón dónde leen los cuentos formando un círculo”. (My Lucky Day story, 2P)

Trabajo en grupo

“La profesora enumeró a los estudiantes del 1 al 7 y formó grupos de dos, tres y cuatro estudiantes dándoles la consigna de practicar un tongue-twister, dibujar en una hoja la situación o historia contada en este y salir al frente a contarle a sus compañeros de qué se trataba el tongue- twister. (Tongue- twisters’ day, 2P)

Entonces la profesora pidió que formaran grupos para realizar un trabajo acerca del tema y algunos discutieron para formar los grupos. (Mitos y leyendas, 2P)

3. Estrategias de investigación que ayudan a los estudiantes a desarrollar el proyecto en clase

Las estrategias que utiliza el docente para que los estudiantes investiguen se evidencian en el uso de fuentes de información, la elaboración de una encuesta, las exposiciones, entre otras.

Uso de fuentes de información

“La profesora les dijo que como tarea entrevistarían a un familiar acerca de este tema sobre mitos y leyendas y que escribirían una parte de esta historia en inglés con su ayuda”.(clase Mitos y Leyendas, 2P)

h. La clase de inglés, una clase interesante

El desarrollo de la clase se daba a través de un clima agradable, el tiempo no era suficiente siempre se necesitaba más. Los estudiantes se mostraban motivados, atentos e interesados en las actividades donde tenían mayor responsabilidad. Durante las clases también se permitía la integración de otros temas. Varias veces, se presentaban discusiones que eran resueltas a través del dialogo aflorando nuevos temas como el deporte, los equipos, las “barras bravas”; entre otros. Estos temas, bien podrían ser una gran excusa para nuevos proyectos interesantes y significativos que serían de gran ayuda para generar saberes en inglés y relacionarlos con otros temas como la resolución de conflictos, la tolerancia, los torneos; entre otros.

La constante aparición de estas inquietudes durante otras actividades del proyecto tales como escribir un cuento, adornar la caja literaria, hacer esquemas, etc., demostraron que la pedagogía por proyectos permite la interrelación entre muchos temas e intereses generando diversos aprendizajes y motivando a los estudiantes a querer saber más mientras actúan en

el desarrollo de estos. El tema del fútbol sería entonces, el proyecto en curso que están pidiendo los estudiantes para continuar aprendiendo en clase. Hernández & Ventura (2002), afirman que los proyectos asumen como “principio básico la actitud favorable para el conocimiento por parte de los estudiantes”, siempre y cuando el docente sea capaz de conectar con sus intereses y de favorecer el aprendizaje.

Los descubrimientos obtenidos a través del diario se pueden ilustrar a través de esta estructura que resume las situaciones presentadas en la clase.

Tabla 10. Resumen diario de Observación

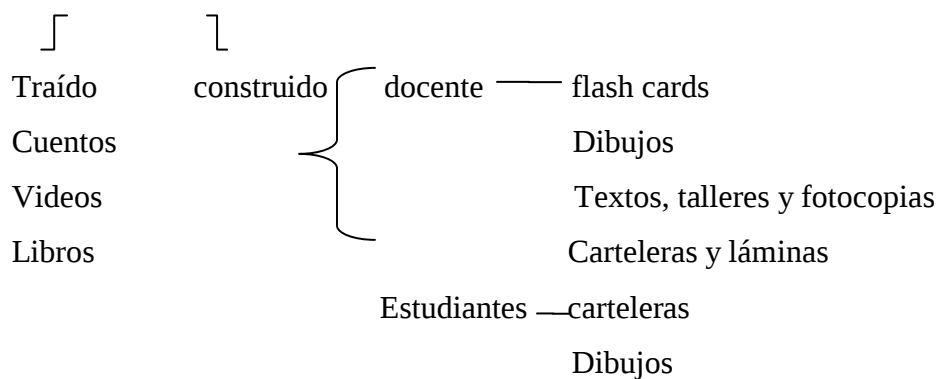
Estructuras particulares	
Estudiantes	Docente
* Preguntan constantemente <i>aunque en ocasiones sea solo para saber vocabulario</i> * Buscan nueva información y la presentan al grupo * Entienden más en inglés * Se muestran motivados * Participan con mayor frecuencia * Asimilan con mayor facilidad * Aprenden rápidamente vocabulario del proyecto * Entienden la dinámica del círculo: <i>hablan-escuchan-discuten-proponen aunque no siempre sea en inglés</i> * Trabajan en grupo, algunas veces discuten * Presentan información a los demás aunque sientan temor * Recurren a temas antes vistos buscando el material * Se interesan en los temas de la clase	* Busca * más preparado * Presenta * Es organizado * Utiliza material educativo * Escucha-es flexible * Orienta * Responde y pregunta * Actúa * Ayuda a construir conocimiento y aprende

*Se arriesgan y cumplen con las actividades
aunque protestan por hacerlas en inglés.

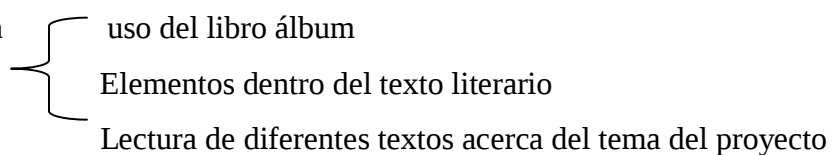
Esquema 2. La Clase

Desarrollo del proyecto a través de estrategias y uso de material educativo

A. Uso de material educativo



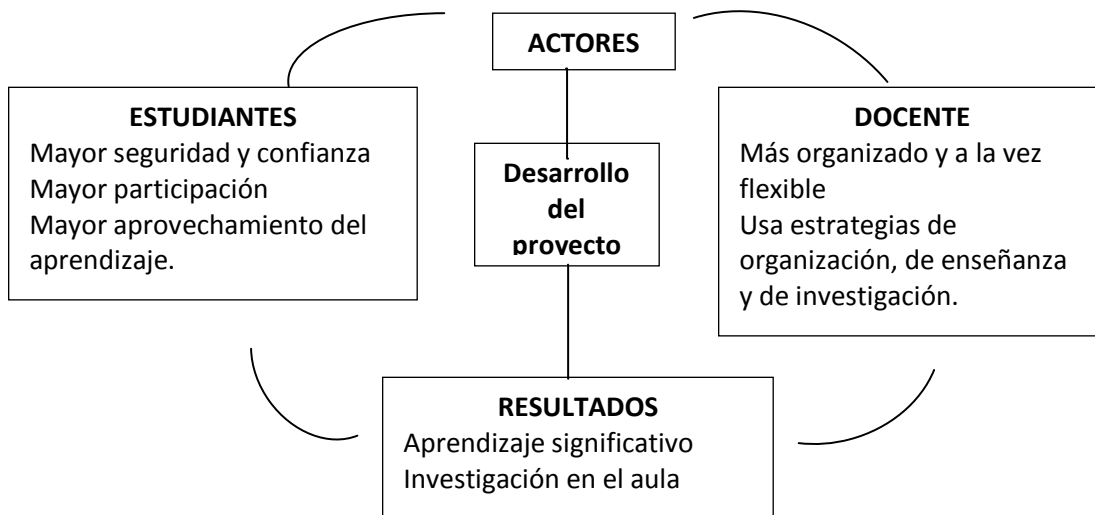
B lectura en voz alta



C organización de las discusiones a través del círculo— interacción en el aula

D cooperación en la realización del proyecto — actividades de investigación.

Esquema 3. Estructura General.



Podemos ver que con la realización del proyecto, los estudiantes logran mejores aprendizajes. Por otro lado, el uso de material educativo tales como videos, textos, cuentos, imágenes, entre otros, enriquecen el proyecto generando en los estudiantes motivación, llevándolos al actuar y resultando en aprendizajes más profundos y efectivos ya que hay un interés personal por aprender y oportunidades para manifestar sus inquietudes mostrándose alegres y haciendo preguntas. Mientras que el docente utiliza estrategias en cuanto a la organización de la palabra, generación de aprendizaje como la lectura en voz alta; a la cooperación en la realización del proyecto; y a la presentación de los temas de éste a través de las flash cards, los textos, los talleres, las imágenes; entre otros, presentando de manera más efectiva los temas al grupo.

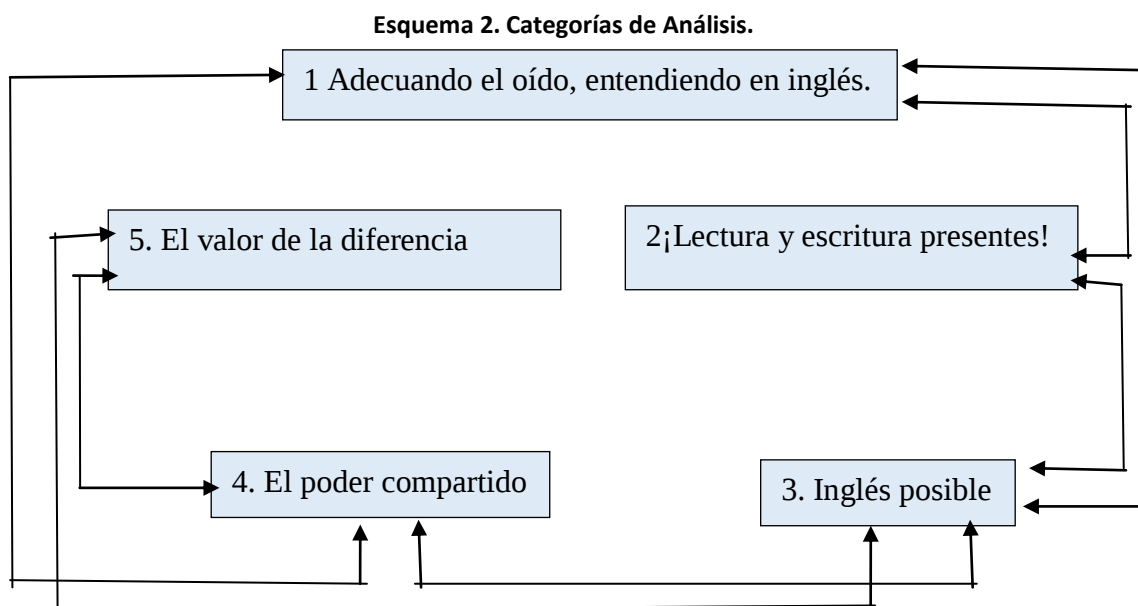
Las estrategias de organización de la palabra a través del círculo o cambio de actividades permiten una observación cara a cara, una escucha más efectiva hacia los demás, interacción con todos y sobre todo una igualdad docente-estudiantes estando al mismo nivel. El círculo genera un cambio de espacio relajando al grupo, mejorando así la concentración en la actividad y el respeto por la palabra del otro y facilitando el manejo de la norma.

Siguen presentándose dificultades en la comprensión del inglés vemos que aún se hace uso de la lengua materna. Algunas explicaciones se repetían en español, la producción oral de los estudiantes aún está en proceso pues parece una de las metas más complejas de conseguir aunque realizaron con agrado y un poco más seguros actividades referentes a esta habilidad como representaciones, exposiciones, charlas y lectura en voz alta por parte de los estudiantes. Ciertas tareas en los registros del diario parecieron un tanto complejas aunque los estudiantes lograron realizarlas y mostrar buenos resultados.

El tiempo destinado a la clase siempre fue insuficiente, al final de las clases se notó en el diario que decía: “*algunos estudiantes no terminaron*”. Sin embargo les invadía la emoción y las ganas por realizar estas actividades que fueron terminadas la siguiente clase o en casa.

8. ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

En este capítulo nos vamos a centrar en el análisis por categorías de la información recogida. La revisión de los resultados obtenidos vistos a la luz de nuestras concepciones teóricas y el objetivo principal de esta investigación de establecer los cambios significativos que se evidencian en los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa República de Argentina sede Policarpa Salavarrieta en el aprendizaje del inglés al implementar dos proyectos de investigación durante el año lectivo 2012-2013, nos han llevado a plantear cinco categorías para esta investigación las cuales representan los resultados más importantes en esta experiencia presentándose a continuación, a manera de títulos de significación estrechamente relacionados entre ellos como lo ilustra el siguiente esquema llamado categorías de análisis.

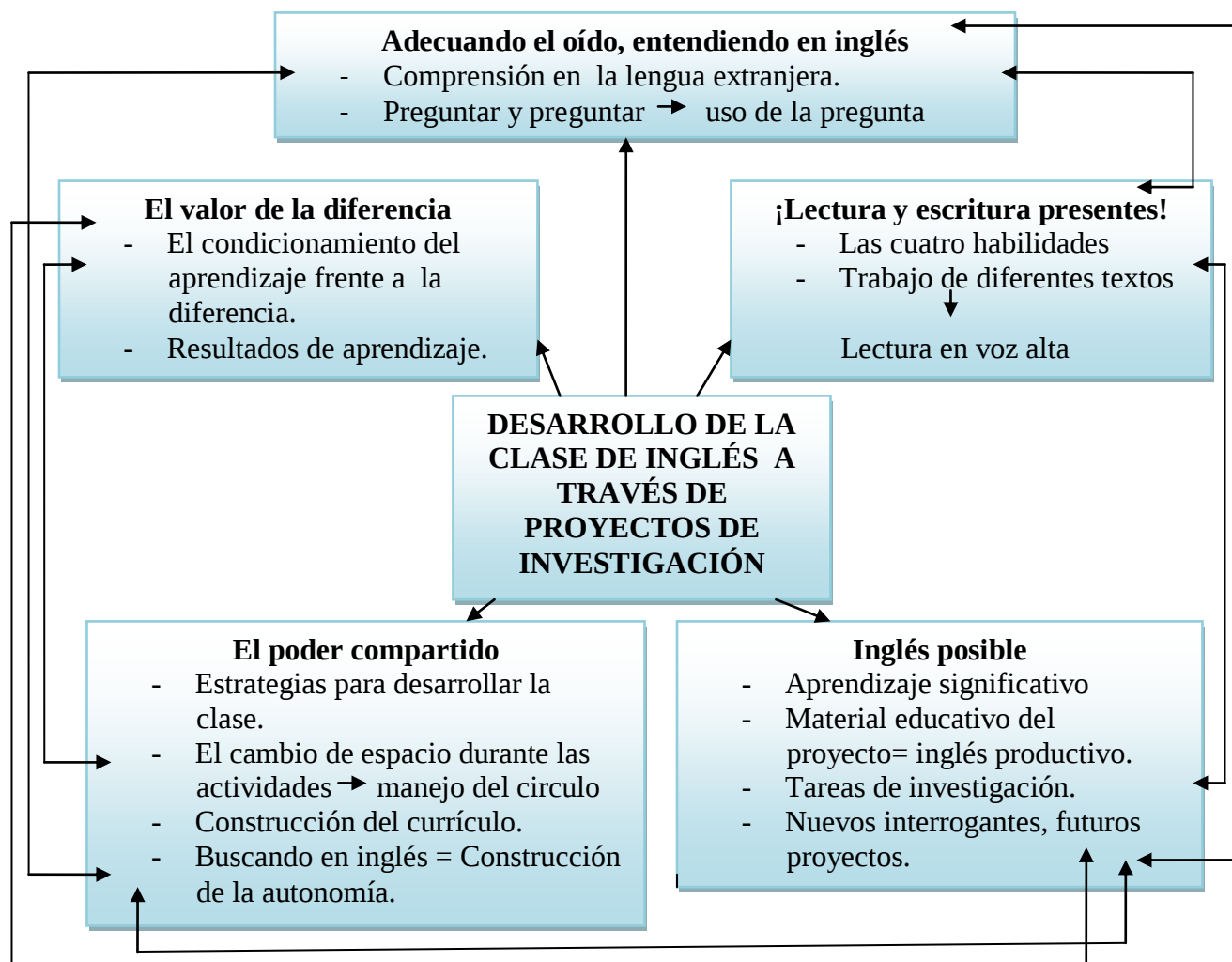


- 1. Adecuando el oído, entendiendo en inglés:** Categoría relacionada con la comprensión de la lengua extranjera, mayor posibilidad para entender las tareas en clase. Mayor uso del inglés por parte del docente. La adecuación del oído está estrechamente ligada a la escucha y a la lectura en inglés y las actividades y el uso de la pregunta para confrontar y obtener vocabulario.

2. **¡Lectura y escritura presentes!:** Esta categoría está relacionada con la inclusión en las actividades de la clase de dos habilidades que no han sido trabajadas con tanta frecuencia, la lectura y la escritura y las posibilidades en cuanto al aprendizaje al incluirlas en las actividades de los estudiantes. Sin embargo, dentro de esta categoría también se hace énfasis en la importancia de la inclusión y desarrollo de las cuatro habilidades escuchar, hablar, leer y escribir en cada actividad para el aprendizaje de la lengua extranjera.
3. **Inglés posible:** Categoría acerca de los resultados significativos de aprendizaje, cambios de actitudes, oportunidades del uso de la lengua y la estructuración positiva del clima de la clase a través de la “diversión” en el aprendizaje para darle mayor sentido y valor a la clase de la lengua extranjera. Aprendizaje con conciencia, auto-mirada de la construcción del saber y desarrollo de aprendizajes en cuanto a los aspectos comunicativos, aspectos culturales y el rol de investigadores a través de los proyectos.
4. **El poder compartido:** Con el inglés posible, viene el poder compartido. Esta categoría hace referencia a las relaciones entre docente-estudiantes, Institución-Comunidad Educativa, enmarcados dentro de un modelo diferente de ver la enseñanza. El poder de la democracia en la construcción del currículo, la toma de decisiones, el valor de la palabra, los canales de escucha y la interrelación en la escuela para llegar a la construcción de la autonomía tanto para el docente que ejecuta y toma decisiones en su plan de trabajo, como para los estudiantes que participan en su proceso de aprendizaje, toman iniciativas, descubren cosas nuevas y son menos dependientes del profesor en la toma de decisiones. Bernstein (1985, en Garcia 2008), describe los proyectos como como una “pedagogía invisible” ya que el enfoque de proyectos intenta desdibujar las fronteras entre maestros y estudiantes, entre saberes escolares y extraescolares, entre saberes para la escuela y saberes para la vida, en un marco que se presume democrático.

5. El valor de la diferencia: Por el valor de la diferencia entendemos aquí la construcción de aprendizajes significativos a través de la diversidad, combinados con las estrategias utilizadas por el docente y llevadas a cabo gracias al proyecto de investigación en la “institucionalización del cambio” en la escuela. Cambio en las relaciones docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes. Cambio en la situación de la clase dónde se vale trabajar diferente, pensar diferente, actuar, participar. Se termina el condicionamiento del aprendizaje y los valores preestablecidos para dar la bienvenida a los cambios positivos. El valor de la diferencia es uno de los principales puntos en el desarrollo de un proyecto en inglés. Es el clima y el cambio que establece su trabajo para animar a los actores a seguir trabajando en la consecución de metas comunes. El valor de la diferencia es la conclusión final en la experiencia de esta propuesta pedagógica.

Figura 12. Diseño de Análisis
Categorías a partir del proyecto



8.1. Adecuando el Oído, Entendiendo en Inglés

8.1.1. Comprensión de la lengua extranjera

En esta categoría nos enfocaremos en la comprensión de la lengua extranjera a partir de la escucha y las actividades significativas de asimilación de información a través del input. Sin embargo, empezaremos definiendo brevemente la diferencia entre oír y escuchar para determinar su relación primaria con los avances en el aprendizaje del inglés.

Oír y escuchar son dos funciones muy importantes para los aprendices de la lengua extranjera. Oír es la primera fuente para el aprendizaje del idioma ya que a través de esta función, los estudiantes escuchan los sonidos y se da la comprensión auditiva. Sin embargo, escuchar es la función que tiene mayor importancia en el aprendizaje de la lengua extranjera ya que escuchar es poner atención a lo que se oye para comprender la producción oral de otros.

Lo primero que hace el hablante que no presenta ningún problema físico o psicológico, es escuchar para poder producir; de la misma manera, un aprendiz del inglés escuchará primero antes de hablar. En el aprendizaje de la lengua extranjera, es evidente, que los estudiantes pasan por un periodo silencioso en el cual reciben la información y la procesan, la entienden y actúan con ella antes de producir de manera oral sus saberes. Dunkel (1986), Feyten (1991) y Anderson & Lynch (2002), entre otros, en Córdoba (2005), coinciden en que:

Así como el infante atraviesa por un “período silencioso” en su lengua materna, durante el cual recibe una gran cantidad de estímulo (lo que en inglés se denomina “input”) sin producir lenguaje adulto, de la misma manera, la persona que se enfrenta a una segunda lengua estaría en contacto con el idioma mientras pudiera producirlo. Así, aun cuando la persona no haya iniciado su producción oral, éste comprende más de lo que expresa en la segunda lengua. (p.4)

Esta situación de silencio y comprensión se da en el aula de inglés y, a su vez, está condicionado por otros factores culturales como la costumbre de escuchar principalmente al profesor; el grupo de estudiantes numeroso resultando más difícil la intervención de todos, las pocas oportunidades para escuchar la lengua extranjera y el temor de los estudiantes para hablar debido a la poca familiaridad que tienen con los sonidos de la lengua extranjera determinando un periodo de tiempo aun mayor y un objetivo de aprendizaje más difícil.

La comprensión de la lengua extranjera a través de la escucha es una tarea compleja que conlleva la utilización de ciertas destrezas para lograr comprender lo que oímos aun sin saber todo lo que nos está diciendo el hablante como explica Richards (1983, en Brown, 1994), la comprensión auditiva se da al:

Almacenar en la memoria trozos de discurso de distintas dimensiones, reconocer sonidos distintivos de la lengua, reconocer patrones de acentuación, interpretar el orden de palabras y su significado, procesar el lenguaje hablado que se emite a diferentes ritmos, reconocer categorías gramaticales de palabras como nombres, verbos, etc. inferir situaciones, participantes, objetivos, utilizando conocimientos del mundo real, usar gestos, movimientos, expresión corporal y otras pistas no verbales para descifrar significados en la lengua extranjera. (p.256).

La comprensión auditiva precede la producción en todos los casos del aprendizaje de un idioma, y no puede haber producción a menos que se dé el estímulo lingüístico, el cual debe ser significativo (*linguistic input*) como establecen Krashen & Terrell (1983) y estar condicionado por el filtro afectivo para que se convierta en material comprensible e importante (*comprehensible intake*) para la persona que escucha. La comprensión es importante no sólo porque precede la producción, sino porque es el medio por el cual se internalizan las reglas del lenguaje.

Según Krashen (1982) el input es lo más importante en los programas de idiomas ya que en la adquisición de la lengua se requiere de interacción significativa en el lenguaje que se

está aprendiendo ya que esta adquisición del lenguaje solo toma lugar cuando un mensaje que es transmitido es entendido dándole mayor importancia a los mensajes que se están expresando y no a la forma como se declaran. De esta manera, los hablantes no se fijan en la forma de las declaraciones sino en los mensajes que ellos están expresando y entendiendo. De ahí la importancia del material con el que se enseña y se muestra a los estudiantes la información y los temas en clase: los dibujos, las presentaciones, los videos, los textos, todo lo que representa una herramienta de información capaz de capturar la atención de los estudiantes y llevarlos a comprender para luego producir.

Evidentemente, escuchar y comprender en la lengua extranjera está relacionado también con nuestro interés en lo que se está desarrollando en la clase, lo cual solo puede darse a través de una serie de elementos importantes relacionados con la actitud frente al aprendizaje, la presentación del conocimiento, el desarrollo de las actividades, entre otros. Como afirma Krashen, las variables afectivas tales como la motivación, la autoconfianza y los bajos niveles de ansiedad facilitan el aprendizaje de la lengua. Los estudiantes con alta motivación, buena confianza, buena autoimagen y bajo nivel de ansiedad están mejor equipados para ser competentes en la lengua.

Las actividades de escucha y comprensión en esta investigación empezaron a generar cambios ya que los estudiantes se enfrentaban cada vez más a realizar tareas a partir de textos orales y escritos en inglés acerca de temas particulares y de interés como el caso de las plantas, o de los cuentos, o biografías; entre otros. Por otro lado, los estudiantes, lograron comprender cada vez más en la lengua extranjera a través del uso de dibujos, cuadros y esquemas pese al uso del español por parte de los estudiantes en varias actividades.

La escucha de diferentes textos orales expresados por el docente o provenientes de fuentes diversas (grabaciones de audio y video, entre otras) acerca de los temas de los proyectos ayudó a los estudiantes a:

- a. Identificar la situación comunicativa en los textos y actividades;
- b. La formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos a partir de palabras o expresiones relacionadas con el tema;
- c. La comprensión de consignas

orales en lengua extranjera apoyándose en el lenguaje gestual u otros soportes; d. La escucha global de textos orales breves de literatura infantil (ficcional y no ficcional como, por ejemplo, cuentos, relatos de la vida cotidiana, canciones, adivinanzas, trabalenguas), con el apoyo de material rico en imágenes y de propuestas lúdicas; y, e. La apreciación del ritmo y la musicalidad de la lengua extranjera en los textos trabajados.

Adecuar el oído es entonces lograr que los estudiantes empiecen a entender inglés durante las clases a través de material educativo referente a los proyectos trabajos, relacionados con el sentir de los educandos siendo significativo e interesante porque está relacionado con ellos, con su mundo, con sus intereses de aprendizaje. Entender en inglés siendo capaces de comprender el lenguaje que contiene gramática que no han adquirido pero que es posible con la ayuda del contexto, del conocimiento del mundo y de la competencia lingüística previamente adquirida.

8.1.2. Preguntar y preguntar

El trabajo por proyectos es la vía que genera el uso de la pregunta todo el tiempo durante la clase ya que los estudiantes generan interrogantes y los comparten durante el desarrollo de las clases mostrándose atraídos por saber más. Todo empieza cuando el proyecto y los subtemas nacen a partir de la pregunta. El desarrollo de las clases a través de proyectos genera un clima de complicación, de interrogantes de necesidad de saber más. El uso de la pregunta por parte de los estudiantes hacia el profesor y hacia los compañeros se incrementó con el desarrollo de los proyectos y esto llevó a una mejor comprensión de temas, actividades y tareas con aprendices inquietos por conocer más, buscando respuesta a muchos intereses antes no compartidos en clase. Como afirman López & Lacueva (2007) el trabajo por proyectos no parte de las preguntas que la escuela hace a los estudiantes sino de las preguntas que los estudiantes se hacen a sí mismos. Es decir, el aprendizaje se fortalece a través de búsqueda de respuestas a interrogantes generados por los estudiantes llevándolos a actuar, investigar y tratar de hallar respuesta a aquello en lo cual han fijado su interés y su actuar. Así, cada actividad en las clases durante el desarrollo de los dos

proyectos estaba acompañada de efusividad y “desordenamiento”¹. Generándose a partir de la pregunta como eje fundamental en la obtención de información y confrontación de saber.

El uso de la pregunta obedece también a cambios en las relaciones de poder ya que el docente no es quien pregunta todo el tiempo sino los estudiantes. Por lo general, las preguntas durante las clases son preguntas de estudiantes dirigidas al docente y preguntas de estudiantes a estudiantes siempre relacionadas con el proyecto. El docente toma así un rol de guía que sugiere donde hallar respuestas y que las busca en compañía de sus estudiantes sin imponerse como aquel que lo sabe todo. Si bien las participaciones cada vez más frecuentes de los estudiantes consolidaron esta propuesta como una gran alternativa en la enseñanza del inglés muchas de las preguntas no se dieron, en la lengua extranjera aunque el uso de vocabulario o la escritura y la explicación de las respuestas por parte del profesor si lo fueran.

8.2. ¡Lectura y Escritura Presentes!

En esta categoría se hace referencia a la inclusión de la lectura y escritura en las actividades de la clase como una posibilidad de construir otros saberes que antes no estaban incluidos. Primero se hace énfasis en la importancia del trabajo de las cuatro habilidades en las actividades del proyecto y la clase. Después, se desarrollan tres apartados relacionados con la inclusión de las cuatro habilidades en todas las actividades del proyecto. En el apartado *escribiendo a partir del proyecto*, se explican los avances en cuanto a escritura generados a partir de las actividades en relación a los textos, el vocabulario y las construcciones propias de los estudiantes. La siguiente parte, llamada *trabajo de diferentes textos*, especifica la inclusión de textos como apoyo en el desarrollo del proyecto y cómo su uso en todas las actividades generó respuestas positivas en la consecución de tareas referentes a este. Finalmente, la parte denominada *leyendo durante los proyectos y lectura en voz alta*, señala la importancia y el impacto de dicha práctica en las actividades del proyecto

¹ Rubio (1994), plantea la *Teoría del Caos* desde la pedagogía por proyectos, como una mirada creativa del currículo desde el caos. Pasar de un ambiente supremamente regulado que refleja un solo tipo de orden posible a un ambiente que permita que se reflejen muchos órdenes posibles. A esto lo denominan ambiente de caos

situando a los estudiantes en un proceso de significación más general como lectores mientras construyen algo nuevo y antes no practicado en clase.

8.2.1 Las cuatro habilidades

El aprendizaje de la lengua extranjera enmarcado dentro del enfoque comunicativo y, en este caso, del enfoque significativo establece que este aprendizaje se da de manera más efectiva al incluir en el desarrollo de la clase las cuatro habilidades. Brown (1994), afirma que:

Una clase que incluya las cuatro habilidades permite a los estudiantes una integración de las habilidades del lenguaje de la vida real, llevándolos a percibir la relación entre varias habilidades mientras le permite al profesor crear lecciones más interesantes y motivantes (p. 232).

Incluir las cuatro habilidades en la preparación y ejecución de los proyectos, sin duda alguna, desencadenó mejores resultados a través de un aprendizaje integral y coherente.

Saber un idioma implica escucharlo, entenderlo, hablarlo, escribirlo, leerlo; sin embargo, en la escuela, este proceso toma su tiempo y enfrentarse a los obstáculos como el poco tiempo destinado a su enseñanza (2 a 3 horas por semana máximo) y la integración principalmente de sólo dos de las cuatro habilidades (habla y escucha) en el desarrollo de las clases, hablando en el caso de primaria, dificultan el desenvolvimiento de los estudiantes en la lengua extranjera.

Incluir las cuatro habilidades en los dos proyectos desarrollados, en especial las de escritura y lectura que no eran trabajadas fuertemente en la Institución, representaban algunas de las principales preocupaciones en nuestros objetivos, por esta razón, se estableció desde un comienzo la inclusión de las cuatro habilidades en el esquema del proyecto. Durante las clases se realizaron actividades referentes a la escucha, el habla, la lectura y la escritura – *listening speaking, reading y writing*-, claro está con alguna intensidad mayor hacia una o dos dado el caso según la necesidad de la actividad. Se trabajaron cuentos a través de

videos; la internet; y con libros cada uno acompañado de actividades de comprensión, discusión y producción a partir de ellos. Cada actividad incluía las cuatro habilidades a través de preguntas o discusiones acerca de los temas a tratar. Los estudiantes también trabajaron su producción oral a través de representaciones y exposiciones acerca de los temas de los proyectos por medio de un control continuo.

Durante el segundo proyecto (2P), se incrementó el uso de la lectura y escritura dada la naturaleza del proyecto escogido: “*contando un cuento*”. Los textos literarios o informativos eran leídos, luego discutidos y después trabajados a través de talleres de comprensión o de producción trabajando la escritura de párrafos cortos, la descripción de escenas o personajes, el análisis de los elementos en el texto entre otros. La escritura de sus propios cuentos se trabajó a partir de ejemplos y modelos. A través de un texto acerca de cómo escribir y el uso de esquemas para organizar la estructura de la historia pues, ¿cómo podíamos pedir a nuestros estudiantes escribir si no les dábamos las herramientas y explicaciones necesarias para hacerlo? Con mayor razón cuando sabemos que ésta no es una tarea fácil y por supuesto aún más compleja en el caso de inglés.

Los estudiantes lograron finalmente escribir y ellos mismos lo valoraron como una de las cosas más impactantes del proyecto “escribir en inglés”.

8.2.2 Escribiendo a partir del proyecto

El desarrollo de actividades de escritura en el primer proyecto (1P), fue el primer encuentro de los estudiantes con actividades más difíciles de escritura que no habían hecho hasta ahora. Las primeras actividades estaban relacionadas con la descripción de imágenes o personajes de los textos orales trabajados. Las actividades eran trabajadas a nivel grupal primero, y luego, a nivel individual. El uso de dibujos complementaba las actividades y les ayudó a lograr mayor comprensión de la tarea.

Veamos este ejemplo de actividad de escritura en clase.

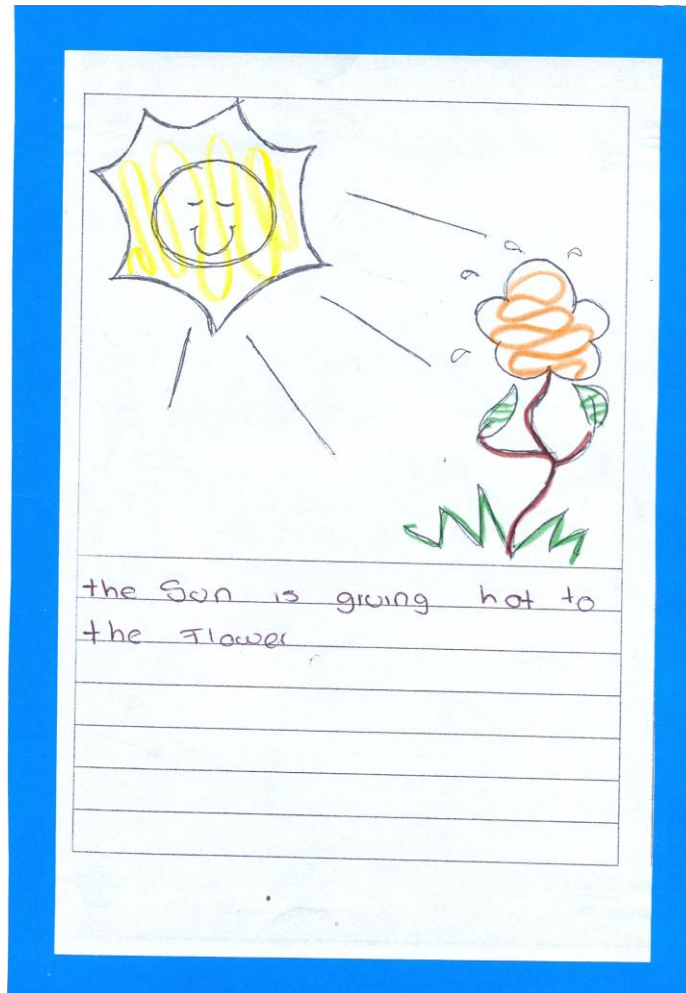
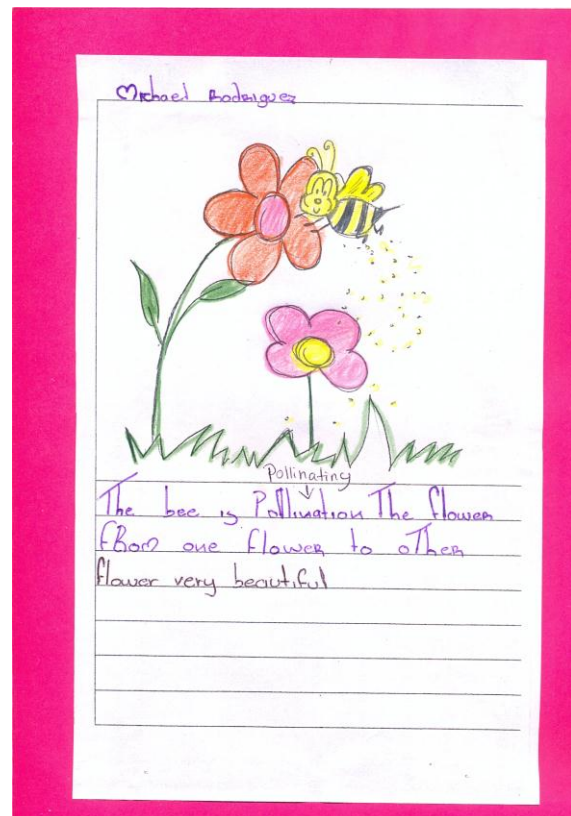
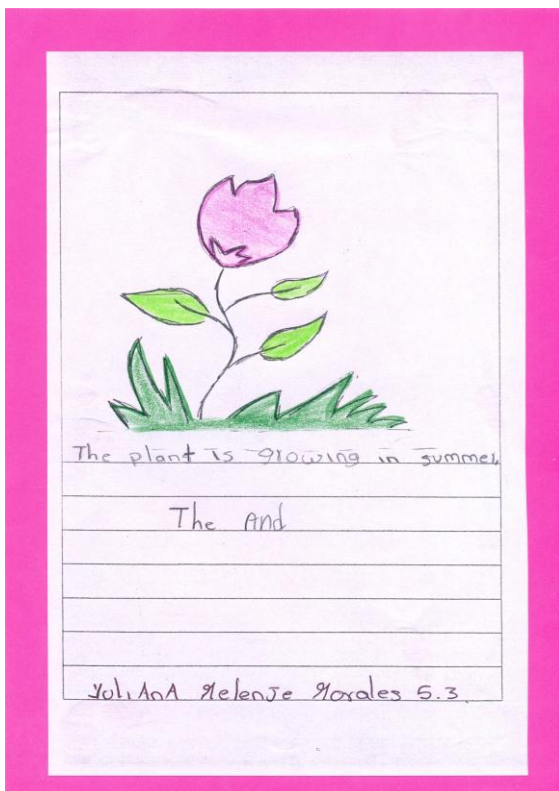
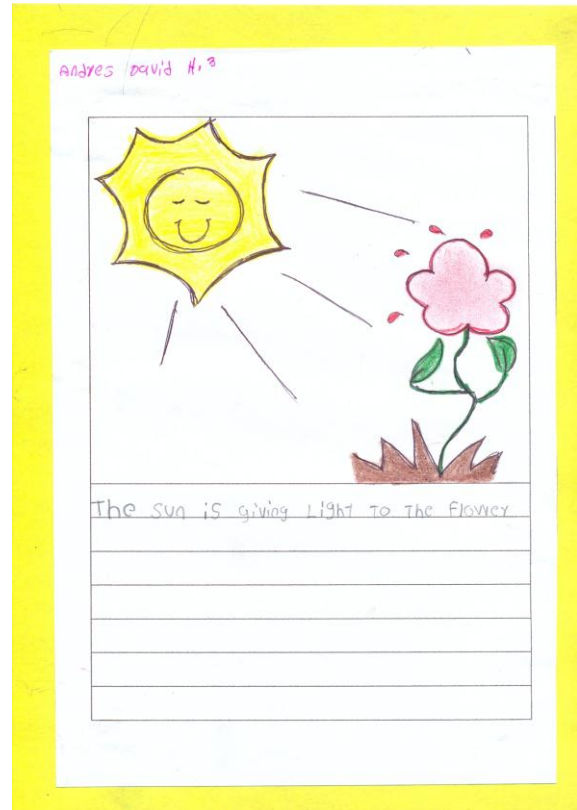
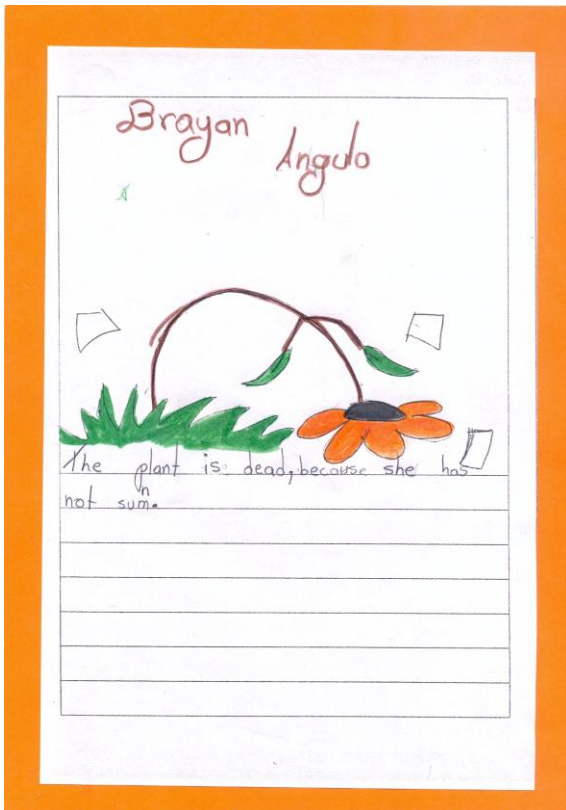


Figura 13. 1P – Describir la Imagen

Los primeros resultados se daban a través de la escritura de oraciones cortas pero con sentido a partir del dibujo y de la actividad que se les estaba pidiendo. Las explicaciones acerca del uso del present tense y gerund (utilizados en esta actividad), se daban a medida que iban realizando las actividades escritas, se aclaraban dudas escribiendo en el tablero, se repasaban temas de gramática vistos con anterioridad, a través de preguntas realizadas por los estudiantes se explicaba para todo el grupo y también se entregaban textos de apoyo para los temas de gramática, los cuales los estudiantes tenían en su portafolio o en el cuaderno y recurrían a leerlos si lo necesitaban.

Veamos otros ejemplos:



Notamos que los estudiantes hacían uso acertado de vocabulario en especial el referente al proyecto. También, incluían algunos tiempos verbales en la construcción de las oraciones como el presente y el presente progresivo. Luego de varias actividades de escritura los estudiantes, lograron escribir un poco más.

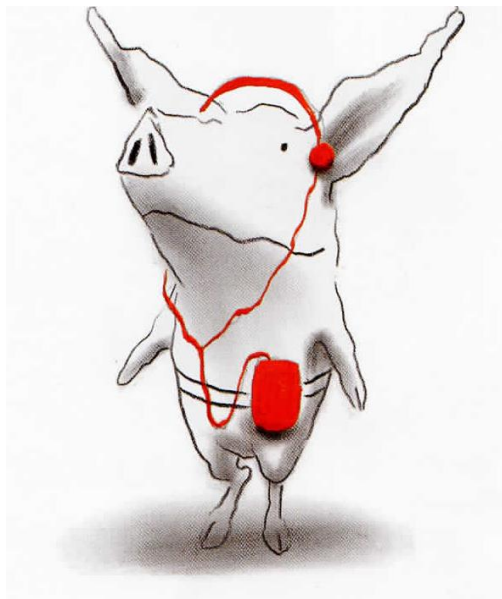
En el 2P los estudiantes trabajaron en actividades sencillas de escritura al comienzo, como describir un personaje, hablar de ellos mismos, etc., como en el caso del trabajo con el cuento *Olivia* de Ian Falconer .

Con este libro, se discutió primero acerca del autor y la relación entre su pensamiento y experiencias para la creación de este personaje, por ejemplo, su relación y amor por el teatro, el arte, de ahí que el autor incluya como referentes en este libro álbum imágenes y colores relacionados con el mundo artístico; y que la personalidad de Olivia sea descrita y concebida como un personaje muy inteligente, culto y amante del arte, el ballet, etc. Hay también cierta relación entre el actuar incansable de *Olivia* representando características de los niños y la dedicatoria del autor a su sobrina que tiene cosas en común con el personaje.

Estos ejercicios ayudaron a los estudiantes a aproximarse al proceso de escribir una historia, al rol de autores y de lectores en una lengua diferente. El libro refleja la experiencia, el sentir y el pensamiento que el autor nos quiere transmitir y contar. *Olivia* fue un trabajo de lectura y escritura muy significativa y emotiva para ellos, les encantó el personaje, pedían más historias de este tipo. Es de resaltar que este fue uno de sus primeros encuentros con la lectura en voz alta en inglés, de la cual se hablará más adelante, y de escritura a partir de un cuento leído en clase.

Los estudiantes hacían actividades de escritura que eran corregidos por la docente como un control continuo para que ellos observaran las dificultades y errores y corrigieran presentando nuevas cosas en la escritura. En especial cuando realizaron la actividad de empezar a escribir un cuento.

Figura 14. OLIVIA²



A continuación se presentan algunos ejemplos de los trabajos presentados por los estudiantes a partir del libro *Olivia*. La tarea consistía en describir y dibujar el personaje luego de la lectura del cuento. Después responderían algunas preguntas y se describirían ellos mismos. Para la realización de esta tarea se trabajó una actividad de descripción con un cartel grande y el dibujo de Olivia mostrándoles la forma de describir teniendo en cuenta las características físicas primero del color, la piel, el tamaño, la forma y luego las psicológicas.

² Esta imagen fue tomada del libro *Olivia* de Ian Falconer. Antheneum Books for Young Readers, New York, 2000, p.6.

OLIVIA



Name: Estefani Paola Rojas

A. Who is she?

1. Write Olivia's Physical description

she is a pig. She is ugly, ^{she} is small.
she has red is pink, ^{she} doesn't like to jump doesn't ^{like} lot of things
doesn't ^{like} sleep

2. Draw Olivia



OLIVIA



Name: Jonathan Sebastian Daza C.

A. *Who is she?*

1. Write Olivia's Physical description

she is a pig

she likes to play

she likes the beach

she is small and color

she is ugly

she has pink skin

2. Draw Olivia



Institución Educativa República de Argentina
Sede Policarpa Salavarrieta
Trabajo del cuento Olivia
English class March 11 2013

OLIVIA



Name: Laura Valentina

A. *Who is she?*

1. Write Olivia's Physical description

She is a pig she likes to run and jump
she is small and thin she is happy
she is beautiful and clean.
she likes paint she has white skin

2. Draw Olivia



Institución Educativa República de Argentina
Sede Policarpa Salavarrieta
Trabajo del cuento Olivia
English class March 11 2013

OLIVIA



Name: Juan David Varela Castillo

A. Who is she?

1. Write Olivia's Physical description

- She is a pig. She ^{he} likes beach. She ^a has a cat ~~dog~~.
- She likes wearing people out. She doesn't like cat.
- ~~She is brother~~ her brother wearing her out.
- She has pink peach.
- She is ugly.
- She is small.

2. Draw Olivia



Los estudiantes logran describir un personaje relacionado con la historia. Su escritura es muy sencilla al comienzo, utilizan vocabulario trabajado a partir de cuentos como características físicas y psicológicas del personaje. Los estudiantes se hacen hipótesis de escritura y se nota ausencia de algunas estructuras gramaticales como el uso del artículo. Estos resultados son gratificantes dado el caso planteado antes que los estudiantes se limitaban solo a escribir oraciones. Ahora lo hacen con un propósito y a partir de un planteamiento dado en este caso el personaje de *Olivia*. Después de esta actividad, para que los estudiantes avanzaran en el uso del artículo se les dio una explicación general y se les entregó una guía para ponerla en el portafolio, con algunos ejercicios de repaso.

Institución Educativa República de Argentina
Sede Policarpa Salavarría
Trabajo del cuento Olivia
English class March 11 2013

OLIVIA

Name: William David

A. Who is she?

1. Write Olivia's Physical description

she is a pig
she is fat
she is beautiful
she is calm
she is small
she likes to play

2. Draw Olivia



B. About the story

3. What is her brother's name? Ian
4. What are Olivia's pets?
Dog, cat
5. What does Olivia like to do? What doesn't like to do?
Beach, picture, she doesn't like a nap
she likes rainy days.
she likes dinner.
she likes pet dog and cat
she likes love
6. Tell your own story about you and what do you like to do

B. About the story

3. What is her brother's name? Ian
4. What are Olivia's pets?
she has a dog and a cat
5. What does Olivia like to do? What doesn't like to do?
likes and dislikes jump sleep

6. Tell your own story about you and what do you like to do

I am a cheerful girl and like to play
estudiar disciplinada I want to be a veterinarian
to have a rabbit and be professional
become a

Con relación a escribir a partir de la historia, los estudiantes respondieron acertadamente a preguntas puntuales de la historia e hicieron uso de conjugación de verbos en presente al hablar de Olivia. Por otro lado, lograron relacionar la actividad de describir el personaje con sus propias historias de vida al hablar de sí mismos y compararse en algunas cosas con

el personaje del cuento: lo que les gusta y lo que no les gusta. Estos resultados muestran cómo los temas de gramática pueden irse incluyendo en todas las actividades y no se necesita simplemente el uso de tablas y listas para que aprendan a escribir. Como afirman Krashen & Terrell (1983) la gramática es un suplemento de la adquisición de la lengua ya que es el uso del mensaje y lo que se comunica lo que ayuda con el aprendizaje de la lengua y no las reglas gramaticales que se enseñen.

Otra de las actividades importantes de escritura se generó a partir de otra historia muy graciosa e importante para los estudiantes, “*My Lucky Day*” de Keiko Kasza ³ donde triunfa el supuesto “débil” sobre el dominante. Los increíbles dibujos de la autora definitivamente impactaron a los estudiantes quienes escucharon con gran atención la historia aunque fuera narrada en inglés. Aquí, los estudiantes desarrollaron una tarea un tanto más compleja pues consistía en escribir, a partir de una imagen-escena del cuento, la situación presentada en ésta. Todos los trabajos eran compartidos al final para todo el grupo. Este cuento *My Lucky Day* fue elegido debido al apoyo de las imágenes de Kasza para la comprensión de la historia facilitando la tarea de comprender y describir en esta actividad. Por otro lado, el vocabulario en la historia era un poco familiar para los estudiantes debido al tema del proyecto y el uso de otros cuentos con palabras como fox, pig, exhausted, cook, entre otros. Veamos estos ejemplos que muestran su evolución al escribir.

³ *My Lucky Day*, Keiko Kasza, Editorial Norma, Colombia 2003. imágenes tomadas de portada y contraportada, pp.17, 26,27.

Angela maria tabares franco

Remember some characters' characteristics

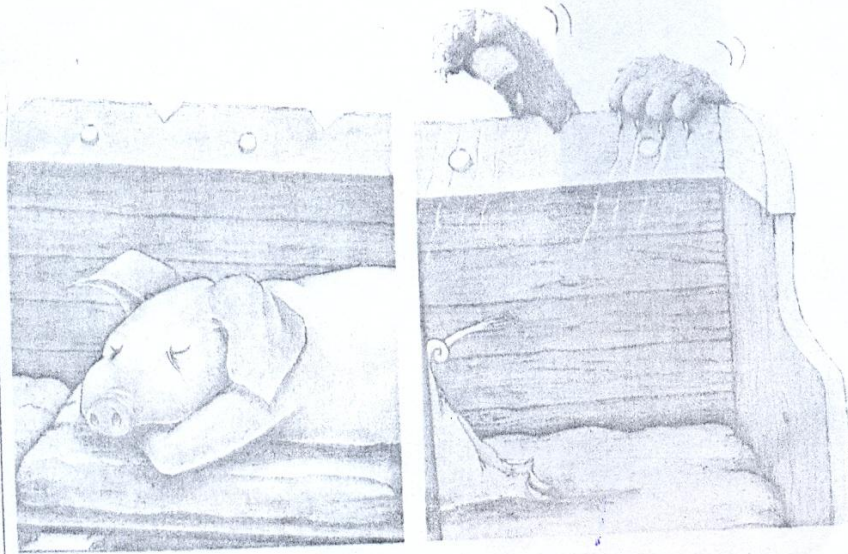
	
Filthy/ clean Hard-working Nice Small Smart Delicious-looking piglet Tender	hungry serious tall strong naive exhausted

Describe the scene writing new details not described in the book, use physical and psychological characteristics about the characters like the fat pig or the sweet pig... the angry fox... etc.



the tall fox ^{was} hungry and exhausted to massage ~~to~~ the pig

Describe the scene writing new details not described in the book, use physical and psychological characteristics about the characters like the fat pig or the sweet pig... the angry fox... etc.



the fox is exhausted Because the pig is evil
hard-working, small and delicious to the fox
the fox is brave, strong, tall, serious and hungry



names: mucosio oendos chavero no relasco

Remember some characters' characteristics

	
Filthy/ clean Hard-working Nice Small Smart Delicious-looking piglet Tender	Hungry serious tall strong naive exhausted

Describe the scene writing new details not founded in the book, use physical and psychological characteristics about the characters like the fat pig or the sweet pig... the angry fox... etc.



the pig was very happy because ^{fox} he cooked some spaghetti but the fox was very exhausted.

Imágenes tomadas de portada y contraportada de *My Lucky Day* de Kasza (2003, p.26-27).

Se evidencia aquí una mejor estructuración en el manejo de la idea principal de la actividad, uso de vocabulario ya conocido y trabajado en el proyecto, y sin duda alguna, construcción

a partir de hipótesis y ayuda de la lengua materna si es necesario para completar la tarea. Parecerá poco, pero en nuestro caso, si era importante para los estudiantes, quienes no estaban acostumbrados a escribir lográndolo con sentido, propósito y escogencia acertada de los elementos gramaticales para el mensaje.

Integrar las cuatro habilidades generó en los estudiantes una comprensión mejor y estructurada del aprendizaje, visualizando lo particular como un todo. Integrar las cuatro habilidades al contrario de disminuir la importancia de una, da la posibilidad a los estudiantes de interactuar en diferentes tareas significativas logrando una mayor motivación, diversificando los esfuerzos de los estudiantes. Así, ignorar la relación entre las habilidades es ignorar la riqueza del lenguaje.

8.2.3 Trabajo de diferentes textos

Para lograr integrar las cuatro habilidades, el docente hace uso de estrategias y recursos que le permiten optimizar su trabajo y en este caso la presentación de la información dándole relevancia a las experiencias vividas en clase. Las herramientas o material educativo trabajado a partir de los proyectos marcaron una pauta de cambio en la concepción de otros docentes y la organización de la clase en la Institución al observar que los estudiantes parecían aprender rápidamente al enfrentarse al uso de textos.

Los textos estaban presentes en todo, en cada clase, en los cuadernos, en las actividades, tanto que los estudiantes los pedían. Una vez cada estudiante recibía un texto se veía enfrentado a visualizar el formato, la escritura, el vocabulario y el significado; entre otras cosas. Como muestra el Concejo Federal de Educación (2012).

La aproximación a la comprensión de un texto escrito puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, ya que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman (p.7).

Al comienzo de esta experiencia, los estudiantes no estaban acostumbrados a este tipo de trabajo y se mostraban inseguros o sentían que era algo complejo de manejar en la clase, pero al final manejaban bien los textos, los solicitaban y recurrían a textos trabajados para recordar información. Los ponían en su portafolio o los pegaban en sus cuadernos para tener acceso rápido a los temas trabajados. La utilización de diferentes textos permitió una mejor organización de los objetivos de aprendizaje, organización de la información y un aprovechamiento de los aprendizajes desarrollados por parte de los estudiantes.

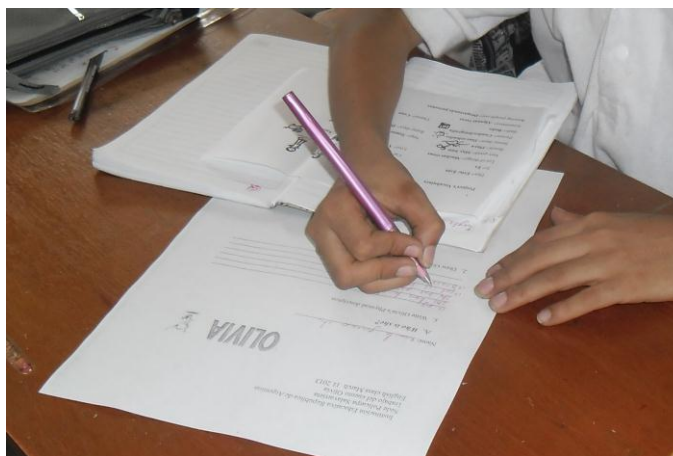


Figura 15. Trabajando con textos: “Al final, los estudiantes manejaban bien los textos, los solicitaban y recurrían a textos trabajados para recordar información.”

A continuación se muestra una tabla resumen de los textos trabajados durante el 1P y el 2P

Tabla 11. De los textos trabajados en los proyectos.

Tipo de texto	1 P	2P
Textos informativos	En relación a temas científicos: las plantas, las flores, la flor nacional, la polinización, el crecimiento de la semilla.	Acerca de biografías, elementos del texto literario.
Textos literarios	Sid the seed	The Crane and the Fox de Aesop, My Lucky Day de Keiko Kazsa, Olivia de Ian Falconer. Mitos y leyendas colombianas, trabalenguas. Cuentos de la caja literaria.
Textos para seguir instrucciones	¿Cómo plantar una semilla?	¿Cómo escribir un cuento?
Textos orales a través de videos	“Plants”	El hombre caimán
Talleres y actividades de comprensión y de producción.		

Los textos debían ser seleccionados por el docente teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y los temas del proyecto. Trabajar los proyectos ofrece la oportunidad de liberarse de libros descontextualizados y dirigir un trabajo más coherente y significativo al tratar temas relacionados con los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes y del profesor.

Muchos de los textos incluían dibujos o tablas para ayudar a los estudiantes en la comprensión e identificación de personajes de manera significativa, y las actividades incluían realizar dibujos y presentaciones artísticas. Dichos elementos les agradaban

notablemente. El Consejo Federal de Educación. (2012) explica la importancia de esta clase de trabajo en el aprendizaje de una lengua extranjera así:

La lectura de consignas acompañadas de íconos u otro tipo de apoyo visual, utilizados como referencia principal en una primera instancia y, posteriormente, solo como apoyo o referencia secundaria de la palabra escrita ayuda significativamente en la construcción de significado (p.7).

Los temas de los proyectos a través de textos, lograron la aproximación a la lectura en inglés como una posibilidad de disfrutar, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio así como recurso para buscar información o realizar una tarea.

A continuación se presentan algunos ejemplos de los textos llevados a clase:

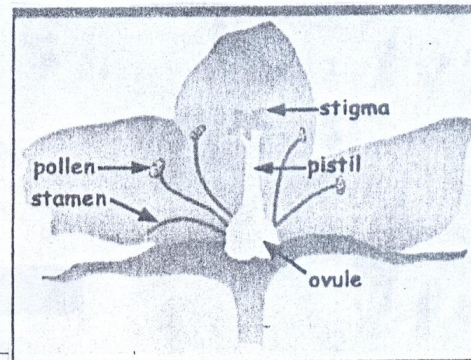
Andres david

Institución Educativa República de Argentina

Sede: Policarpa salavarrieta

English class- Reading- writing

September 13- 2012



What does the Word "pollination" mean?

Pollination is the transfer of pollen from a stamen to pistil. Pollination starts the production of seeds.

How do the plants get pollinated?

Pollination occurs in several ways. People can transfer pollen from one flower to another but usually plants rely on animals or the wind to pollinate them.

When animals such as bees, butterflies, moths, flies, and hummingbirds pollinate plants it is accidental because they want to get food, the sticky pollen or sweet nectar made at the base of the petals. When feeding, the animals accidentally rub against the stamens and get pollen stuck all over themselves. When they move to another flower to feed, some of the pollen can rub off onto this new plant.

Source: <http://www.mbgnet.net/bioplants/>

Plant being pollinated (draw it)



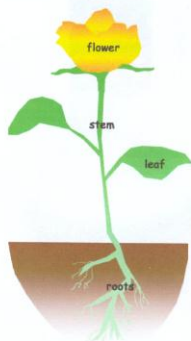
Plants

Plants are living organisms because they grow and die. They need energy, nutrients, air, and water. They produce young plants. They are made up of cells and they react to what's around them.

Plant Parts

What Do Different Plant Parts Do?

Plant parts do different things for the plant.



Roots

Roots act like straws absorbing water and minerals from the soil. Tiny root hairs stick out of the root, helping in the absorption. Roots help to anchor the plant in the soil so it does not fall over. Roots also store extra food for future use.

Traducir utilizando el diccionario el párrafo acerca de la diferencia entre frutas y verduras y colorear los dibujos.

What's the difference between a fruit and a vegetable?

A FRUIT	A VEGETABLE
A fruit is what a flower becomes after it is pollinated. The seeds for the plant are inside the fruit. 	Vegetables are other plant parts. Carrots are roots. Lettuce is leaves. Asparagus are stems. 

About Ian Falconer



Ian Woodward Falconer (born 25 August 1959) is an American illustrator, children's book author, and costume and set designer for the theater. He has created 30 covers for *The New Yorker* as well as other publications. Falconer is best known for the *Olivia* series, which features a young pig and her many adventures, which was inspired by the birth of his first niece and his desire to give her a special "first" present. **Biography**

Ian Falconer is the author and illustrator of the bestselling Olivia picture books: *Olivia*, *Olivia Saves the Circus*, *Olivia...and the Missing Toy*, *Olivia Forms a Band*, *Olivia Helps with Christmas*, *Olivia Goes to Venice*, and *Olivia and the Fairy Princesses*. Mr. Falconer lives in New York City.

Source: <http://authors.simonandschuster.com/Ian-Falconer/20564507/biography>

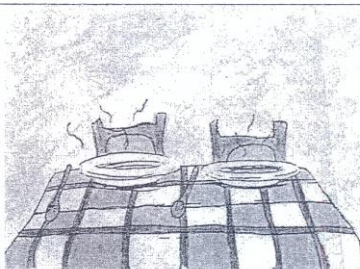
The crane and the Fox

The crane and the fox were Very good friends. One day, The fox invited the crane to dinner, so the crane went to The fox's house at 6:00 p.m.



The house was near the forest.
On top of the house
There were many little birds.
The fox was very happy.

She served the soup. The soup was in a round, flat bowl and beside the bowl there was a spoon. The crane didn't eat. She had a long, thin beak so she couldn't eat.



HOW TO WRITE A STORY

Introduction

We are all storytellers. And story is all around us. After all, what is a TV show or a movie? What is a book? What do you tell your parents when they ask, "How was your day, dear?" You guessed it - a story.

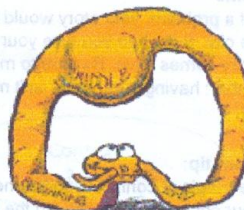
You can write a story about anything you want. All you need are the basics. You wouldn't bake a cake without knowing the ingredients, right?

So before you write, it helps to know the ingredients of a story.

Practice changed me from being a kid who liked to draw and write, into an adult who has written and illustrated many children's books. Would you like to be a story writer, too? I'll show you how.

Story Structure

A story is like a SNAKE with its tail in its mouth. It has a beginning, a middle and an end. Some stories even end up in the same place they started.



For example, in The Wizard of Oz, Dorothy starts out in Kansas, travels to Oz in a cyclone and ends up back in Kansas. In my book, Surf Gecko to the Rescue! Moki the Gecko starts out happy, gets mad about pollution and ends up happy at the end. You get the idea.

Ready to start your story? Then grab a pencil and paper, or open up a new file on your computer, and away we go!



Main Character -- The person, animal or thing your story is about

Every story starts with a main character. It can be any animal, human or thing you want it to be. One suggestion: try choosing a main character you like to draw, if you plan to illustrate your story.

Start by asking yourself some questions:

- Who is your main character?
- What does he, she or it like/dislike?
- What is your character's personality?
- What does your character look like?

HOW TO WRITE A STORY (cont.)

When you start getting answers, you can draw a character web, like this example. Put your main character's name in the circle in the middle, and all of his or her characteristics along the lines coming out of the circle.

Figura16. Estos son algunos de los textos trabajados en los proyectos (arriba 1P, abajo 2P) "Los textos debían ser seleccionados por el docente teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y los temas del proyecto"

8.2.4 Leyendo durante los proyectos

En el aprendizaje de la lengua extranjera, al igual que en la lengua materna, existen dos formas o tipos de lectura: una lectura oral y otra silenciosa. La lectura oral es aquella que se hace en voz alta y que está relacionada con los primeros niveles de aprendizaje de la lengua extranjera ya que sirve a los primeros lectores o aquellos que aún no leen en inglés a introducirse en ese proceso, además de aprender vocabulario, pronunciación, entonación entre otros. La lectura silenciosa en cambio según Brown (1994) es aquella lectura individual y concentrada donde los estudiantes centran su atención en detalles lingüísticos y semánticos, en las formas gramaticales, en los discursos y las estructuras del texto, para entender significados, implicaciones, relaciones, entre otros. Álvarez (1997) define la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto donde el lector pone en juego su conocimiento del mundo, sus conocimientos previos, las destrezas para leer y la capacidad de comprensión para darle significado al texto.

La lectura en la lengua extranjera es un proceso que requiere de gran esfuerzo ya que el lector debe coordinar la atención, la memoria, los procesos perceptuales, y los procesos de comprensión para lograr mayor efectividad al leer y a su vez, leer es un proceso que está estrechamente ligado a lo afectivo y a lo significativo puesto que implica poner en juego el conocimiento que se tiene del mundo, el conocimiento previo y el contexto mientras juegan un rol muy importante en la comprensión escrita, lo afectivo, la empatía, la significación, la motivación, entre otros. Los factores afectivos hacen más efectiva la tarea de leer en la lengua extranjera ya que la instrucción resulta ser exitosa cuando los estudiantes tienen alta autoestima y alta motivación hacia lo que están haciendo. Para que los estudiantes se sientan motivados y desarrollen sus estrategias de lectura de manera más eficiente es necesario, emplear en la enseñanza, textos auténticos e importantes para los educandos.

Krashen & Terrell (1983) postulan que la adquisición de la segunda lengua se logra a través de la exposición de los lectores a textos auténticos (*textos que se encuentran en libros, revistas, artículos de periódico, folletos, publicaciones, entre otros.*) y no textos muy elementales y cortos que carecen de sentido. De esta manera, los estudiantes logran

comprender y recordar mejor ya que los textos moderadamente estructurados imponen mayor carga de procesamiento a los lectores permitiéndoles desarrollar estrategias de lectura y de análisis necesarias para la lectura y comprensión de textos escritos en inglés.

Brown (1994) establece que el lector emplea seis funciones esenciales para la comprensión de lectura así:

- El lector entiende que su objetivo es la construcción de conocimiento;
- activa su conocimiento previo;
- Se centra en las ideas de contenido sustancial;
- evalúa la consistencia interna y compatibilidad de lo leído;
- establece y prueba inferencias;
- monitorea todo lo anterior.

La lectura en el desarrollo de los dos proyectos en esta investigación estuvo presente a través de textos auténticos que fueron seleccionados por el docente y se llevaban a clase con el fin de aprender, encontrar información, obtener vocabulario, conocer una historia, hacer comprensión de lectura, apoyar el aprendizaje y las tareas en clase lo cual evidenció buenos avances y motivación por leer. Para los estudiantes el conocimiento de vocabulario acerca del proyecto al ser significativo les ayudó a entender un poco más al leer en los textos e identificar palabras conocidas acerca del tema de plantas o de los cuentos como en el caso del 2P.

8.2.4.1 Lectura en voz alta

En esta sección nos centraremos en la lectura en voz alta. Aunque en el desarrollo de los dos proyectos de investigación en clase, se utilizaron los dos tipos de lectura anteriormente mencionados, en esta sesión, nos centraremos en la lectura en voz alta como una gran posibilidad en la enseñanza de la lengua extranjera sin desconocer la importancia de la lectura silenciosa sino que señalaremos el porqué de la inclusión de la lectura en voz alta como un factor importante en esta investigación.

Al igual que Calonge (2007) establecemos aquí la lectura en voz alta como un acto de interacción donde alguien que lee invita a otros a participar en grupo, como algo compartido y social pues uno de los proyectos ha sido de literatura infantil y aquí se aplica el uso de la lectura en voz alta como una fuente de muchos aprendizajes y relación de proximidad entre el docente y el grupo organizándose a través del círculo para leer y compartir un momento importante y diferente en el aula. Ya se estableció antes que para la lectura en inglés juegan un rol muy importante lo afectivo, la empatía, la significación, la motivación, entre otros y la lectura en voz alta deja ver claramente esos factores en el proceso de aprendizaje.

Al contrario de lo que afirma Brown (1994) acerca de las desventajas de mucha lectura oral:

- a. La lectura oral no es una actividad de lenguaje muy auténtica, b mientras un estudiante está leyendo, otros pueden fácilmente perder la atención (o practicando silenciosamente el siguiente párrafo) y c puede parecer que el estudiante está participando cuando en realidad es mera recitación) (p.312.).

La lectura en voz alta es una práctica que está siendo llamada a tener cada vez más en cuenta en las aulas de aprendizaje de todos los grados (*programa todos a aprender del MEN*) así que la lectura en voz alta es una actividad auténtica (*hablando de las aulas de clase de primaria*). Al contrario de lo que piensa Brown que los estudiantes pierden la atención, esta práctica la mejora si el lector sabe usar buena entonación y llamar la atención de los estudiantes, si el docente que lee lo hace bien, los estudiantes en lugar de distraerse lo disfrutan y se concentran más. La lectura en voz alta es totalmente aplicable para quienes está aprendiendo apenas a leer, así mismo ocurre en inglés dado que los estudiantes están aprendiendo como primeros lectores a leer en la lengua extranjera (*aunque cuentan con el conocimiento de la lectura en lengua materna lo cual representa una ventaja*). La participación de los estudiantes se incrementa puesto que a través de esta clase de lectura se utilizan estrategias antes, durante y después de leer donde se hacen y se responden preguntas, se hacen inferencias, anticipaciones, conclusiones, entre otros y los estudiantes

responden en voz alta también o escribiendo al final de la actividad, esta es la razón de que leer en voz alta resulta ser un proceso interactivo (*totalmente aplicable a la enseñanza de la lengua extranjera también*) y no se basa en mera recitación como afirma Brown (*estamos hablando principalmente en el caso de textos de literatura infantil o juvenil o adulta*) incluso los textos más largos se pueden leer por partes en cada sesión de clase. Veamos a continuación en la siguiente fotografía, un ejemplo de cómo se llevaba a cabo la lectura en voz alta del cuento *My Lucky Day* en clase a través del círculo.



Figura 17. Lectura en voz alta del cuento *My Lucky Day*.

El trabajo de los proyectos en especial el 2P incluía en su estructuración el manejo de una práctica social de gran relevancia en el desarrollo, la apropiación de saberes y la creación de vínculos emocionales de los estudiantes en la lengua extranjera: “La lectura en voz alta”.

Esta clase de lectura constituye una práctica social y de compartir grupal donde se invita al otro a escuchar, a creer, en el caso de las historias de literatura, y a dialogar con el texto, el autor y los significados. En el caso de los textos de literatura infantil se ha demostrado la importancia de desarrollarla en el aprendizaje de los niños y niñas, ya que su práctica deja huella en la vida de quien lee y aprende a través de una historia bien contada. La lectura en voz alta es una experiencia colectiva de aproximación a los libros que, realizada con regularidad y dentro de ciertas condiciones, puede generar relaciones significativas y gratificantes con la lectura y los libros, (Blake, 2006, en Calonge 2007).

En el caso de la lengua extranjera esta función y valor de aprendizaje, placer, e interiorización al leer en voz alta sigue siendo relevante en la construcción de significados, la apertura a otros contextos de lenguaje y el desarrollo de otras competencias dentro de la competencia comunicativa. Ya que al igual que en el caso de leer en voz alta para un niño o un determinado grupo en español, en inglés, ofrece la posibilidad de escuchar entonación, vocabulario, interpretaciones a partir del autor, los personajes, la historia y las situaciones permitiendo avances significativos y de gran gusto para los estudiantes. Sanz (2000), nos dice que:

Los textos literarios constituyen un medio para la construcción de la competencia léxico-gramatical; la competencia discursiva; la competencia sociocultural, cultural e intercultural; y, sobre todo, para el desarrollo de actividades de lectura y comprensión y de expresión escrita que no se podrían plantear a partir de textos sin el relieve y/o el espesor connotativo que caracteriza a los textos literarios. Estos textos son evidentemente significativos para los estudiantes y por ende permiten la apropiación de conocimientos de una manera más profunda evitando que se olviden fácilmente (p.351).

Leer en la lengua extranjera exige al lector una reconstrucción de saberes en otra lengua empleando estrategias que ya conoce en su lengua materna, y consolidando su nuevo rol como lector más general capaz de interactuar con otros autores y textos que antes no le eran posibles. Evidentemente, a través de un proceso que se va enriqueciendo en la medida que se practique con mayor frecuencia. El lector en lengua extranjera debe “reconstruirse” como lector, entrar en el universo de lectura de una lengua diferente y enfrentarse a no comprender todo. Sin embargo, desarrolla valor y empieza a construir sentido a los textos que lee apropiándose de su lugar de lector más universal.

En el desarrollo de los proyectos además de la lectura en voz alta de textos literarios se leyeron otros como los textos informativos, los trabalenguas y los talleres, para permitirles a los estudiantes escuchar de diferentes fuentes incluyendo a ellos mismos, pronunciación, entonación, puntuación; entre otras cosas. Al comienzo les pareció difícil porque se

cohibían al hablar pero al final lo hacían con mayor propiedad y utilizando un tono de voz más alta.

La experiencia de lectura en voz alta en especial en los libros de literatura infantil permitió a los estudiantes sentirse parte importante de la clase, sentirse confiados y contentos durante una actividad nueva, y ver el inglés como algo también positivo, como un asunto posible de entender; mientras que al docente lo acercó al grupo, le dio un papel de alguien que puede divertir y divertirse, encantar y encantarse. Como afirma Calonge (2007), la lectura en voz alta le plantea desafíos al lector, quien se “debe” a su audiencia con todo lo que ello comporta: encantar al otro con la palabra, suscitar el deseo de aprender a leer por sí mismo (si todavía no sabe hacerlo). Es gracias precisamente al vínculo que se logra establecer, a que la experiencia permite la búsqueda de sentido y la construcción de significados”.

8.3 Inglés Posible

En esta categoría explicaremos la relación de incluir el aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés en los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes. Inglés posible es la mirada positiva que se puede lograr al incluir a los estudiantes como eje principal en la enseñanza del idioma con estudiantes que ven la clase de inglés como algo agradable a través de las actividades y un docente que ve resultados al aplicar proyectos en clase. Así, basados en el aprendizaje significativo que explica Ausubel (1976) donde el aprendizaje se da a través de la adquisición de información, la modificación de esquemas y la aplicación de estrategias, ilustraremos aquí lo que ocurre en la clase de inglés al trabajar a partir de la pedagogía por proyectos. El estudiante es un sujeto activo que procesa la información, la retiene e interioriza con mayor facilidad y por más tiempo porque está relacionada con sus intereses mientras que el docente es el facilitador de experiencias enriquecedoras a través de material educativo clave para desarrollar aprendizaje.

8.3.1 *Aprendizaje significativo de la lengua extranjera*

Disfrutar aprender una lengua extranjera es un asunto de percepción de la “dificultad” y satisfacción con la cual medimos esta experiencia. Para muchos, aprender inglés en la escuela es una tarea obligada y tediosa pues nos da pena hablar y es difícil hacerlo. Las actividades son tan repetitivas y es tan difícil recordar lo que trabajamos en clase que nos parece mucho tiempo invertido en una tarea muy difícil y aburrida. Hallarle la importancia y los beneficios al aprendizaje del inglés es un asunto de necesidad de aprendizaje y obtención de oportunidades para comunicarse y aprender de otras culturas así como también de mostrar la nuestra.

Ya se ha hablado antes en este trabajo de los factores que dificultan los resultados de aprendizaje, pero en esta categoría, nuestro interés se centrará en la mirada diferente frente a este proceso. La principal meta en este trabajo de investigación, es hacer del aprendizaje del inglés una actividad positiva, una actividad agradable, satisfactoria, hacer del inglés en la escuela un inglés posible.

Lograr una actitud y una visión positiva del aprendizaje de inglés incluyendo buenos resultados, sólo se da a través del aprendizaje significativo. La pedagogía por proyectos está estrechamente relacionada con este tipo de aprendizaje ya que centra su atención en los principales actores en el proceso: los estudiantes. Enmarcado dentro de las definiciones de Ausubel (1976) el aprendizaje significativo es aquel que se desarrolla por medio de la interacción de quienes aprenden relacionando y construyendo saberes más elaborados a partir de conocimientos previos, y por ende, una construcción relacionada con el actor principal en su proceso de aprendizaje, para construir significado; agregaríamos, además, significado a los saberes, a la escuela, a la vida, al mundo. Para García (1989 en Durán 2006)

El aprendizaje es un proceso constructivo, en el que se adquieren nuevos conocimientos mediante la interacción de las estructuras en el individuo con la nueva información que llega; de forma que los nuevos datos, en cuanto que se articulan con

la información preexistente, adquieren un sentido y un significado para el sujeto que aprende. Así, el saber se construye a través de la reestructuración activa y continua de la interpretación que se tiene del mundo (p. 29).

Lograr una mirada positiva acerca del aprendizaje de inglés en los estudiantes se da al integrar en las actividades de la clase la cotidianidad de sus experiencias fuera de la escuela. Es decir, incluyendo también en el desarrollo del currículo de inglés sus experiencias previas, sus intereses y asuntos relacionados con sus vivencias no escolares.

El método de proyectos es un conjunto de oposiciones saber escolar/saber cotidiano y se desarrolla, en consecuencia, con la finalidad de dar solución a los problemas que chicos y chicas se plantean en su vida cotidiana y que necesitan resolver, tales como, por ejemplo, preparar una fiesta local, construir una pequeña granja, ayudar a un animal herido, etc. [...] El saber con el que se trata en las aulas pasa a ser el mismo que se utiliza en la vida real, sólo que allí cobra importancia especial la reflexión y la ordenación de esa realidad para hacerla asequible al conjunto de estudiantes (Torres, 1994, p. 200).

Es por ello que es fundamental incluir a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje delegándoles responsabilidades, permitiéndoles sentirse parte de la construcción, organización y desarrollo de estas puesto que, así, son más conscientes de sus avances y dificultades mientras sienten mayor motivación por actuar y por aprender.

Como afirma Durán (2006), tanto la cotidianidad del estudiante como la integración curricular están íntimamente relacionadas con el aprendizaje significativo. De igual manera, Nunan (1988), afirma que “la motivación es clave para preparar a los estudiantes a comunicarse puesto que combina esfuerzo más deseo por alcanzar la meta de aprendizaje de lenguaje”. Solo así estaríamos realizando cambios significativos para que lograr estudiantes más activos y responsables de su propio aprendizaje.

Al trabajar a través de las actividades significativas de aprendizaje de inglés los estudiantes lograron realizar tareas y desarrollar aprendizajes referentes a organización de información, a presentación de un tema en grupo, referentes a aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales, referentes a contenidos culturales, entre otros. A continuación se muestra en un cuadro resumen los aprendizajes en la lengua extranjera desarrollados a partir de la motivación de los proyectos.

Tipo de aprendizaje	Reflejado a través de...
Aprendizaje relacionado con el rol de investigar.	- Participación en la búsqueda de información, realización de tareas y cumplimiento de compromisos relacionados con la ejecución de los proyectos. - Indagación de información, uso de preguntas en clase, búsqueda de información referentes a los temas de los proyectos en internet, libros y otras fuentes por cuenta propia. -Desarrollo del rol de entrevistadores al aplicar una entrevista a un familiar.
Aprendizaje relacionado con organización y presentación de información de temas relacionados con el proyecto.	- Utilización de esquemas para organizar información. - Utilización de cuadros para mostrar secuencia, personajes de una historia y relación de tiempo-espacio.
Aprendizaje relacionado con las cuatro habilidades.	- Comprensión de textos orales y escritos referentes a los temas de los proyectos.
- Aspecto comunicativo	- Manejo de expresión, entonación y vocabulario al presentar actividades de proyecto como exposiciones, día del trabajenguas, día de lectura, dramatizaciones. - Utilización de recursos expresivos verbales y no verbales para hacerse entender en la lengua extranjera y saber interpretarlos.

	-Escritura sencilla de textos relacionados con describir personajes, resolver talleres, etc.
-Aspecto gramatical	- Conocimiento de elementos y reglas para comunicarse, uso de verbos, conjugación en tiempos, aun cuando establezcan relaciones entre el inglés y la lengua materna escribiendo algunas cosas en español al realizar actividades del proyecto. - Aspecto funcional para comunicar algo, como escribir, el orden de las palabras, la forma de escribir para dar un mensaje. - Reconocimiento de vocabulario acerca de los temas de los proyectos.
Aspecto cultural	- Reconocimiento de la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera al mostrarse interesados en leer cuentos y textos en inglés. - Valoración de la lengua propia a través de temas relacionados con nuestra cultura: leyendas, símbolos nacionales, entre otros. -Comparaciones de ambas culturas a través de charlas y debates en el círculo.

Tabla 12. De los tipos de aprendizajes desarrollados

En esta experiencia a través de los proyectos se notó que los estudiantes participaban con mayor alegría. Ponían nombre a las actividades, las relacionaban con su vida, sonreían en clase e incluían en las discusiones los temas preferidos. Por ejemplo durante una actividad

del 1P cuando se entregó una planta al grupo para encargarse de su cuidado y turnarse para llevarla a casa todos se emocionaron y pedían llevarla primero. Rápidamente le pusieron un nombre: “guanababito”, y a partir de ella realizamos otras actividades. “un verdadero aprehendizaje lleva consigo la utilización integral del cerebro, la lógica, los conceptos y las emociones, respuestas, sentimientos, la motivación” Duran (2005, p.21).

Es importante, también, recordar que la planeación y desarrollo de un proyecto conlleva el uso de material educativo referente a éste y, por lo tanto, una búsqueda, planeación, organización y sincronización con las actividades y los saberes a desarrollar. Esta es una de las principales características de esta forma de trabajo en clase y es lo que proporciona la coherencia de la actividad en común. El material educativo puede ser cualquier elemento que se utiliza como herramienta para facilitar un aprendizaje. El material educativo relacionado al proyecto ofrece una verdadera relación entre los objetivos de aprendizaje, el trabajo realizado y los resultados de evaluación ya que presenta de manera cercana el problema objeto de investigación permitiéndole al docente y a los estudiantes palparlo, sentirlo, manipularlo e interactuar con él de forma materializada, generando por lo tanto una profundización en la experiencia de aprendizaje en relación al tema y por ende un aprendizaje significativo. Cada vez que tenemos de cerca los objetos y en la mayor medida en que podamos interactuar con ellos y visualizarlos desde diferentes ángulos facilitamos la interiorización de lo que hacemos y, en adición, disfrutamos de este acercamiento positivo y favorable para aprender.

El material educativo El material educativo cumple con las funciones de aproximar a los estudiantes a la realidad de lo que se quiere enseñar. También motiva el aprendizaje y lo facilita. Para Nérici (1969) el material didáctico tiene por objeto llevar al estudiante a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar.

En el caso de los proyectos realizados se notó el uso de materiales educativos referente al tema de investigación elaborados por el docente y los estudiantes. Una tarea que

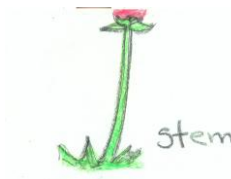
demandaba tiempo y especial atención a nuestra responsabilidad como actores en el proceso de investigación. Algunos de ellos fueron carteleras elaboradas por el docente y los estudiantes; imágenes de cuentos, personajes y leyendas; talleres relacionados al proyecto incluyendo dibujos y tablas; presentaciones de los estudiantes; encuesta sobre mitos y leyendas; *Flash Cards*; textos informativos con información seleccionada; y listas de vocabulario referente a los textos trabajados.

Por otro lado, se trajo a la clase material educativo ya existente relacionado con los temas de los proyectos para complementar las explicaciones y actividades. Esta clase de material educativo requiere de una búsqueda detallada y selección de las fuentes que sirven, o no, en el desarrollo coherente del proyecto. Por ende, hay un mayor esfuerzo en la planificación y ejecución de las actividades. Todo debe estar listo antes de la clase. Los materiales educativos traídos a clase relacionado al proyecto fueron videos acerca de mitos y leyendas, videos acerca de las plantas; cuentos acerca de la semilla (1P) y cuentos de literatura infantil (2P); textos como la biografía, la reseña en el caso de “*My Lucky day*”; trabalenguas; el guanábano (planta); imágenes de cuentos, personajes, leyendas, flor nacional, árbol nacional; el diccionario; páginas de internet para buscar información y para leer cuentos.

Con el uso de material educativo se notó la motivación en los estudiantes; mejor dominio y comprensión de los temas; asimilación de los personajes y tareas de comprensión; ejecución más acertada al momento de realizar la tarea que se pedía. Los dibujos y la identificación con los personajes proporcionaban el aprendizaje rápido de vocabulario, al mostrar las *flash cards* los estudiantes recordaban fácilmente el vocabulario del proyecto y luego lo empleaban al realizar tareas de escritura. En la siguiente tabla se resume los avances obtenidos en el aprendizaje significativo con el uso de material educativo referente a los proyectos.

Aprendizajes significativos en relación con el uso de material educativo	
Avances a partir de la Motivación con el material educativo	Los estudiantes empezaron a mostrar interés y gusto por la clase cuando el docente presentaba el material educativo relacionado con los temas del proyecto como un texto, un video, un dibujo. Los estudiantes empezaron a leer cuentos, buscaron más cuentos y canciones en inglés y los mostraban al grupo una vez el docente les empezó a trabajar con cuentos en las clases de 2P.
Aprendizaje de conceptos	A través de los textos, los estudiantes entendían con mayor facilidad el tema desarrollado y por ende comprendían mejor la tarea que debían desarrollar tales como describir, analizar, completar información, entre otros. El uso de dibujos imágenes, caricaturas, videos complementaba la información y servía de apoyo en la comprensión de la tarea y como facilitador para presentar a los demás los aprendizajes obtenidos. También el uso de flash cards les ayudó en recordar con mayor facilidad el vocabulario del proyecto. A través de los textos orales y escritos visualizaban y escuchaban vocabulario del proyecto, uso de palabras, orden de palabras, entre otros.
Desarrollo de procedimientos y valores	A través del uso de internet, los estudiantes realizaban búsqueda de información para aportar al proyecto. También organizaban la información y establecían el cómo presentarla a los demás (uso de carteleras, representaciones, dibujos, etc.) A través del desarrollo de talleres, charlas en el círculo y actividades, los estudiantes aprendieron a manejar la palabra, respetar el turno, avanzar en su participación, entre otros.

Tabla 13. De los aprendizajes significativos a partir del material educativo



Family



Dream⁴

Figura 18. Ejemplos de flash cards elaboradas por el docente para aprender vocabulario. A la izquierda para 1P y a la derecha para 2P. Imágenes tomadas de Olivia de Falconer.

8.3.2 Tareas de investigación

La forma de trabajo a través de los proyectos propicia un ambiente de búsqueda y de confrontación del saber a medida que se desarrolla la experiencia en clase. Con la construcción de los proyectos, los estudiantes y la profesora no solo aprenden acerca de los temas de inglés sino también realizan una investigación acerca de los temas del proyecto.

⁴ imágenes tomadas del libro *Olivia* de Ian Falconer. Antheneum Books for Young Readers, New York, 2000, p.12, 35.

Así, en esta propuesta, los estudiantes empezaron a buscar información previa para responder a las preguntas ¿Qué sabemos acerca del tema de investigación? y ¿Qué nos gustaría conocer acerca de este? Para hallar respuestas a estos interrogantes fue necesario, entonces, para el docente y los estudiantes realizar unas “tareas de investigación”.

Las tareas de investigación son actividades que se desarrollan para recolectar información, analizar y construir el saber estructurado a partir de ellas. Estas tareas convierten el rol del estudiante pasivo en el papel de estudiante co-investigador responsable del alcance de objetivos específicos en común dentro del proyecto. Las tareas de investigación tienden a ser las mismas en cuanto a función y momento de ejecución en el desarrollo de los proyectos, pero varían de acuerdo al tema y al objetivo que se busca alcanzar. Es decir en cada proyecto los estudiantes y docente deberán buscar información, organizarla, presentarla al grupo, analizarla, confrontar, discutir y establecer nuevos saberes ya que ésta es la esencia del método científico aplicado en los proyectos de investigación en el aula.

Podemos organizar cronológicamente las tareas de investigación realizadas por el docente y los estudiantes a través del desarrollo de los proyectos así: 1. Recolección de información; 2. Uso de herramientas de recolección de datos; 3. Análisis de información; 4. Organización de conceptos y saberes a través de esquemas, cuadros y escritos; 5. Presentación final de exposiciones de temas del proyecto.

8.3.3 Recolección de información y exposiciones previas al proyecto

Los estudiantes trajeron carteleros y las presentaron por primera vez en inglés al resto del grupo. Al principio algunos usaban traductores pero poco a poco mejoraron en la utilización de fuentes de información buscando directamente en inglés. Esta actividad generó en los estudiantes una mejor concentración, tolerancia y escucha por la palabra del otro, y una participación responsable en el desarrollo de la clase y, finalmente, un mejor ambiente de aprendizaje. Más adelante, durante las encuestas, los estudiantes lo manifestarían en sus respuestas. Veamos algunos ejemplos:



Figura 19. Estudiantes Exponiendo Proyecto *Plants and Seeds*. (Construcción del Proyecto, Agosto 2012)

Realizaron exposiciones acerca de las flores, la polinización, algunos poemas y adivinanzas



Figura 20. Estudiantes Exponiendo Proyecto *Telling a Story*. (Junio, 2013)

Los estudiantes y el docente también trajeron textos con información acerca del proyecto y los compartieron con el grupo. La profesora realizó un documento con la información recolectada como soporte teórico. Después utilizó esta información en el desarrollo del proyecto. A continuación se presenta el resumen de la búsqueda de información para el proyecto a través de la tabla n° 14.

	Estudiantes	Docente
Tipo de recolección		
<i>Colectiva</i>	Recolección de información por parte de los estudiantes por grupos de trabajo (2 a 3 estudiantes) de temas escogidos entre todos a partir de la lluvia de ideas (subtemas de los proyectos) como tarea asignada en la sala de sistemas.	
<i>Individual</i>	Búsqueda de información individual, tarea no asignada, por iniciativa propia.	Búsqueda de información para dar soporte a los proyectos. Búsqueda de los subtemas del proyecto en textos orales y escritos en internet y libros para desarrollar las clases.
Tipo de información		
1P	Textos acerca de otros polinizadores, acerca de plantas, tipos de flores.	Videos de plantas, semillas, cuentos
2P	Biografía de autores, cuentos de los autores, poemas, adivinanzas, canciones, poemas, otros cuentos de Falconer y Kasza.	Textos informativos, textos para seguir instrucciones, cuentos de Falconer y Kasza, biografías, trabalenguas, etc. Videos de leyendas.
Fuentes de información y recursos electrónicos		
▮ Libros: Olivia, My Lucky Day, The Wolf's Chicken Stew		
▮ Entrevistas Realizadas a familiares		

Internet http://raisingcolombiankids.blogspot.com/search/label/nationalsymbols http://www.buzzle.com/articles/orchid-flower-meaning.html (significado y simbolismo de la orquídea) http://www.mbgnet.net/bioplants/ (sobre la polinización) http://www.buzzle.com/articles/different-kinds-of-plants.html (tipos de plantas) http://www.canteach.ca/elementary/songspoems22.html (poemas y canciones de plantas) http://www.librerianorma.com/autor/autor.aspx?p=PUvWdlHQHpRmu+q8HlC9Nw= (Biografía y trabajos de Kasza) http://authors.simonandschuster.com/Ian-Falconer/20564507/biography (Biografía y trabajos de Falconer) http://en.wikipedia.org/wiki/Colombian_folklore Colombian myths and legends http://www.brucehale.com/howto.htm (about how to write a Story)
Forma de organización Selección de información importante, síntesis de información utilizando aspectos más relevantes. Reestructuración de algunos textos por parte del docente, otros se presentan igual como están en el recurso. Los estudiantes buscaron información en clase y realizaron una lista de páginas donde estaba la información, luego seleccionaron información y la imprimieron. También buscaron en casa.

Tabla 14. Resumen búsqueda de información del proyecto

8.3.4 Uso de herramientas de recolección de datos y análisis de información

El segundo paso en el desarrollo de los proyectos fue el uso de herramientas de recolección de información referente al proyecto para analizarla y construir aprendizajes a partir de estos. Durante el 2P por ejemplo, los estudiantes hicieron uso de una entrevista para recolectar información acerca de los mitos y leyendas conocidas por algún familiar; las respuestas debían escribirlas en español y luego traducirla al inglés con ayuda del docente para después leerla al grupo. A través de esta actividad, los estudiantes aprendieron nuevo vocabulario; compartieron la experiencia como investigadores al usar una entrevista y con los resultados analizaron cuáles fueron las leyendas más frecuentes, cuáles son dependiendo de la región y cuáles dependiendo de las situaciones de los implicados como ir a lavar ropa, jugar de niños o caminar tarde de la noche por el campo.

Este ejemplo muestra la encuesta realizada y la actividad.

Telling a Story Project

Interview N° 1

Goal: to share different relatives' experiences about myths and legends from their childhood with the end to learn about it in class.

The myths and the legends have been into our cultural history by many years. They have some variations depending on the place in the country. Myths and legends are a very important part in our Colombian culture because they build our popular believes and traditions as a group.

Find a relative and ask these questions:

Mark if the person is female ☒ or masculine ☐

A. General information

1. What is your name? my name is Esperanza Eomez
2. How old are you? I am Fifty-Six years old
3. What is your relationship with this relative? She is my grandmother
4. Have you ever lived in the countryside? yes I lived in Caicedonia
(If the person says yes, ask how old was he/she?) I was Five years old

B. Questions about the topic

5. Do you believe in spirits, ghosts, or legends? Why? , could you please tell us a story that you know or that you have lived?

yes I believe in all these things because I lived experiences about ghosts, and spirits when I was a child in the forest. When I was a child I had to bring the water from the river. So one noon I was there and I saw some stones jumping on the water. I looked around and I saw behind the trees a little man with an ugly face and a big hat.

Thank you very much for your participation!

It was the duende, I was so afraid, so I ran to my house. The duende came in the night and made tress to the girls.

Durante esta tarea también se organizaron listas de páginas web para buscar información, de diccionarios y para buscar libros de lectura de literatura infantil.

Páginas web presentadas:

<http://www.childstoryhour.com/>

<http://www.bubutales.com/free-ebooks/>

<http://www.worldoftales.com/>

<http://www.andersenfairytale.com/en/stories>

<http://www.bygosh.com/childrensclassics.htm>

<http://www.magickeys.com/books/>

8.3.5 Organización de conceptos y saberes a través de esquemas, cuadros, dibujos y escritos

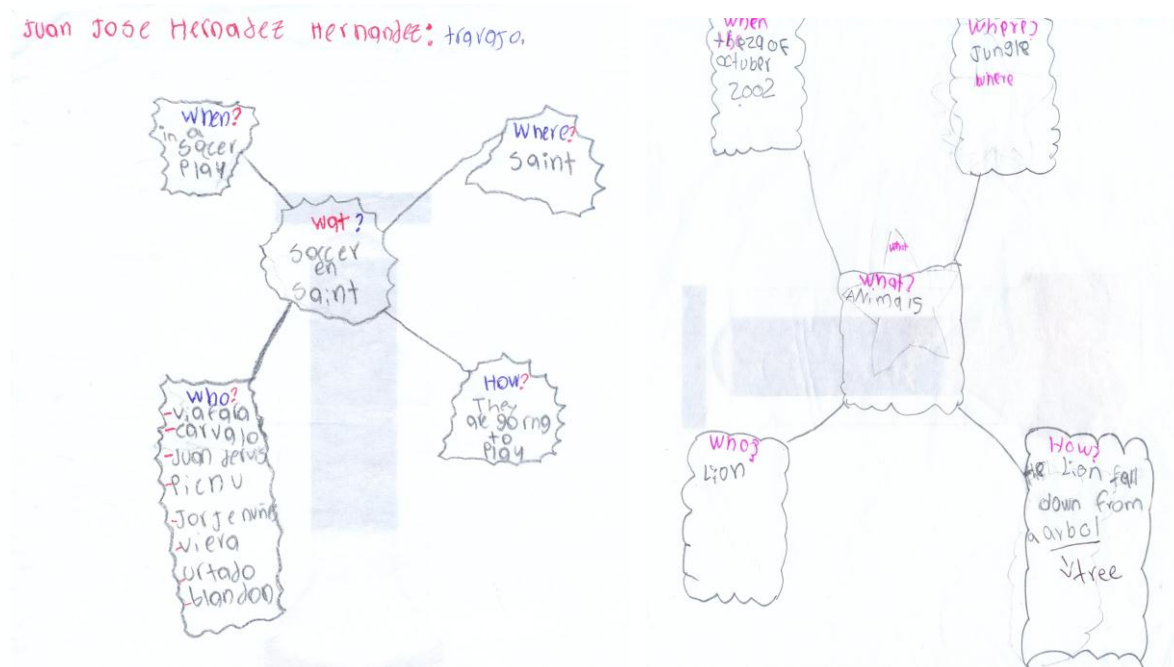
Los estudiantes también realizaron actividades referentes a organizar información a través de esquemas y cuadros permitiéndoles visualizar de manera integral y desde diferentes puntos un pequeño “problema-tarea” en clase, ejemplo de ellos fue el esquema que crearon para escribir sus cuentos; o cuando llenaron el esquema para analizar el texto literario “*The Crane and the Fox*”⁵.

Los esquemas utilizados para escritura al comienzo deben ser sencillos y se van complejizando a medida que se va trabajando a partir de esta forma. Los esquemas ayudan a los estudiantes a organizar la información, a presentarla y a desarrollar a partir de este referente, la tarea. Durán (2006) afirma que el uso de esquemas y dibujos activa el pensamiento visual. Estos son una herramienta muy efectiva para desarrollar la capacidad de observación mientras que los esquemas, las tablas y las representaciones gráficas como los dibujos, caricaturas, entre otros, permiten la clasificación, la generalización y la abstracción. Las tablas y los gráficos tienen la ventaja de transcribir y representar un texto

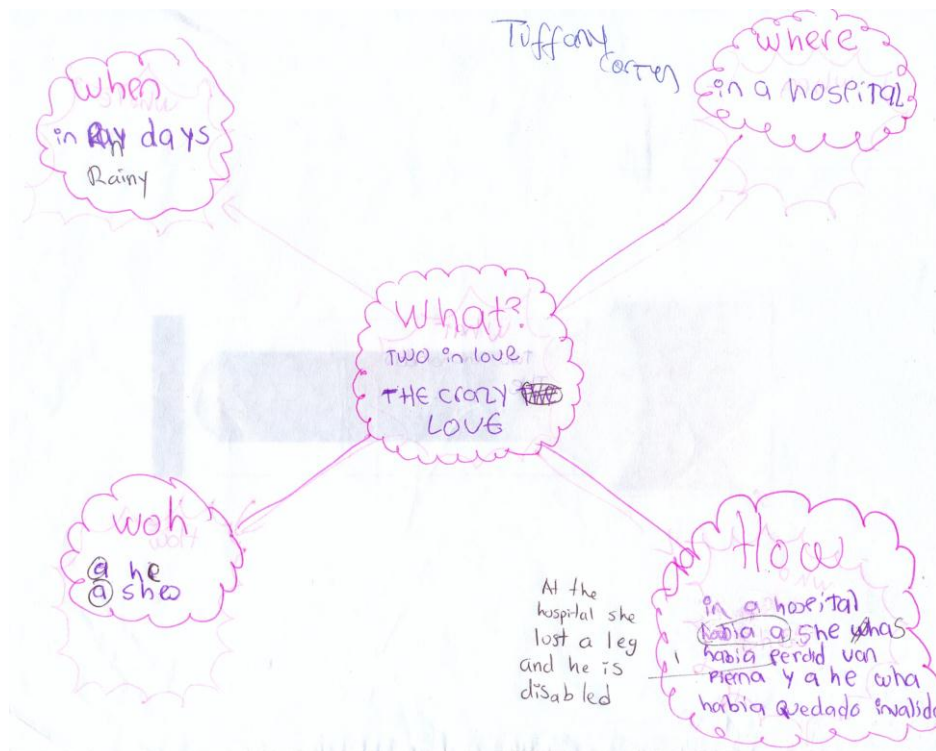
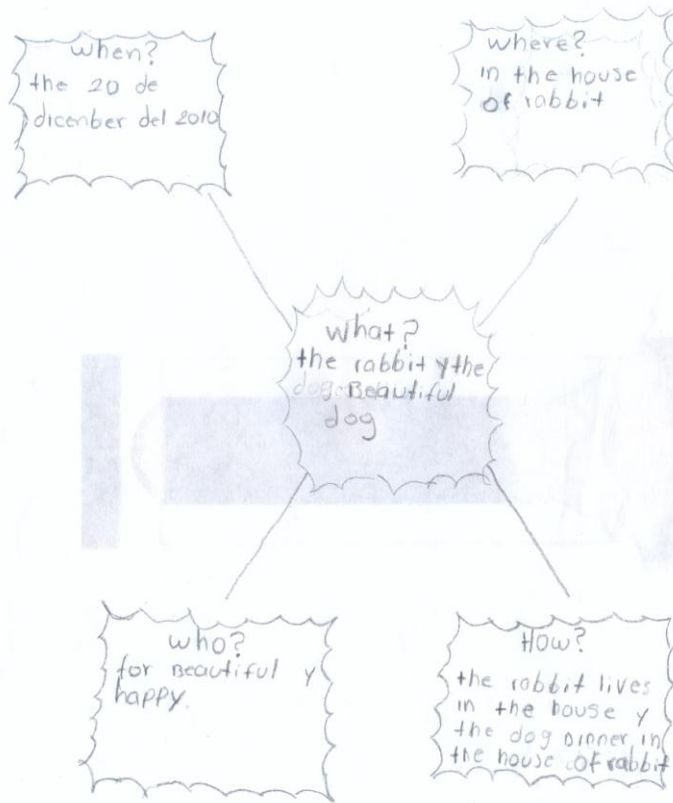
⁵ Aesop’s fables. Collection Phaedrus, number 426 in the Perry Index.

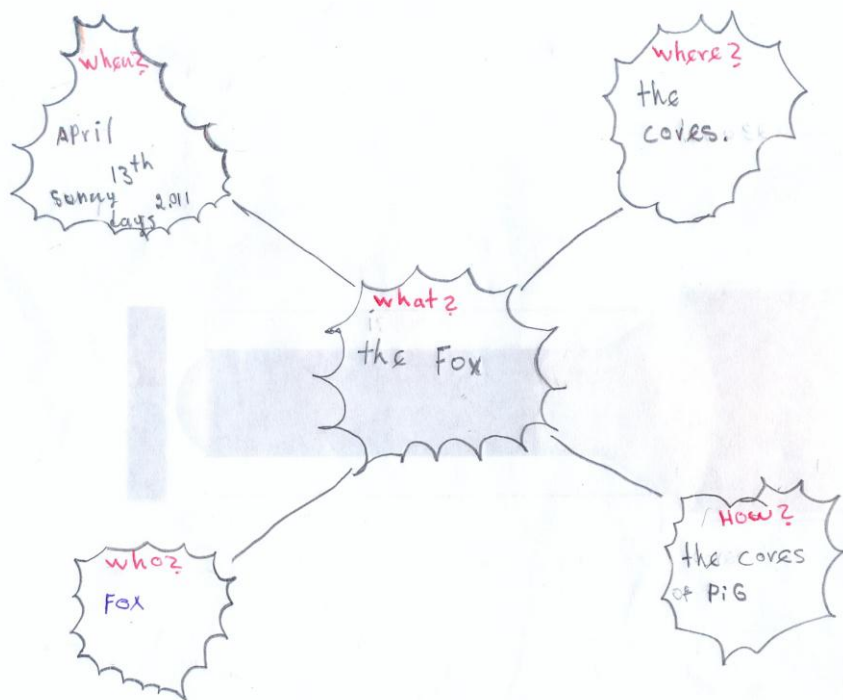
escrito, un mensaje oral o un grupo de datos. Los mapas conceptuales tienen el objeto de representar relaciones significativas entre diferentes ideas o conceptos, y dirigen la atención tanto del estudiante como del profesor, sobre un reducido número de ideas importantes.

Figura 21. Ejemplos de Esquemas Realizados para Escribir un Cuento. Estudiantes de 5° (2P).



Fue interesante ver cómo los estudiantes incluían en esta tarea sus intereses, de ahí que los temas se relacionaran con el fútbol, animales, el amor, etc., resultando esta actividad como una buena excusa para desarrollar saberes en inglés aprovechando sus experiencias previas y sus gustos. Veamos otros ejemplos:





no
diciendo
Gavado S3
Rodríguez

A través de los esquemas los estudiantes organizan su escritura y corrigen los errores antes de empezar a escribir un documento lo cual representa una buena estrategia de organización del texto y una forma de ver el todo y sus elementos particulares para el desarrollo del texto. Durante los proyectos, la clase se desarrolló a través de dibujos, carteleros, el uso de la caricatura en la clase de mitos y leyendas, y en la clase de los trabalenguas permitiéndoles, a los estudiantes, expresarse, liberar tensión, presentarse al grupo, trabajar en grupo y aprender.

Veamos estos ejemplos:



Figura 22. Trabajos de los Estudiantes.

A través de los dibujos los estudiantes organizaban y representaban ideas, comparaban personajes y resumían situaciones.

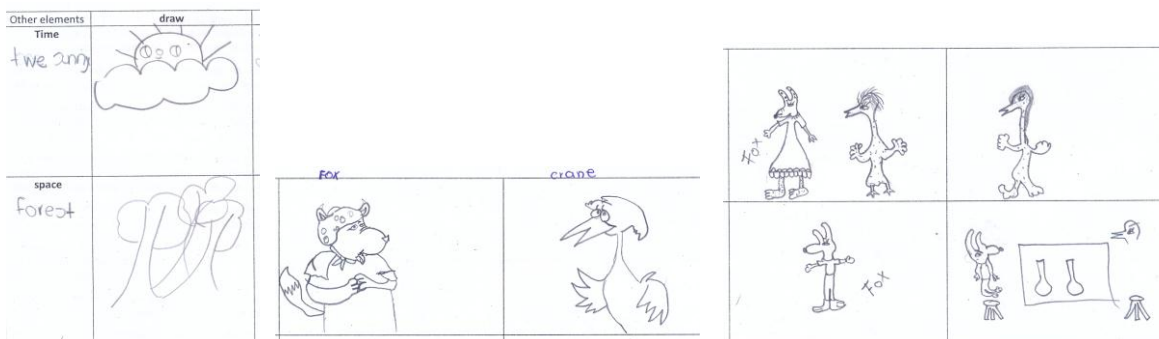


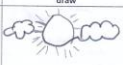
Figura 23. Trabajo de los Estudiantes. (1P y 2P)



3. The narrator (mark what kind of narrator tells the story)

Character into the story	Because he tells his own story	
witness	Because he tells what he knows and see	
omniscient	Because he has all the information, he knows all about the story and the characters.	✓

4. The time and the space in the story

Other elements	draw	describe
Time		
space		

Story analysis

Complete these tables about the story: The Crane and the Fox

1. Narrative sequence

Initial situation	the fox invited the crane to dinner in the house
conflict	the crane is not hungry because she had a thin beak
New situation (ending situation)	the crane invited the fox to the house to dinner and the crane eats in bottle, the fox is angry because she couldn't eat

2. The characters

Draw and write their characteristics and behaviors

fox		the fox is small, she eat with a spoon
crane		the crane eats in bottle because she has a beak

Figura 24. Trabajo de los Estudiantes. *The Crane and the Fox*.

Estos esquemas y los avances presentados en ellos son elementos que les servirán más tarde en su proceso de escritura en el caso de argumentar, contrastar ideas, presentar información, hacer resúmenes, etc. Sin embargo, esto es un trabajo que requiere tiempo y mayor intensidad en la enseñanza de la lengua extranjera.

8.3.6 Presentación final de exposiciones de temas del proyecto

Finalmente, los estudiantes en el 1P realizaron una plenaria acerca del trabajo realizado y la responsabilidad en el cuidado del medio ambiente y dejaron la planta como donación al

huerto de la escuela. Para el 2P se realizó un día de exposiciones llamado “Telling a Story Day”, en esta actividad se expusieron todos los trabajos realizados en clase, carteleros de los autores, se pintó la caja literaria, leyeron cuentos y establecieron un lugar para estos en el salón para seguirlos leyendo.

Podemos afirmar entonces que los proyectos de investigación representan la principal alternativa para alimentar el espíritu investigativo de los estudiantes, mientras se generan en este caso aprendizajes relacionados con la lengua extranjera como la interculturalidad entre países, el uso de estructuras gramaticales para escribir, la organización de la escritura a partir del uso de “*w questions*”, la entonación al hablar, la pronunciación, vocabulario como animales, lugares, tiempo, espacio, entre otros. Todo aprendizaje desarrollado de manera significativa. Así, podemos decir junto a Stenhouse (1998), que “la investigación se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia”.

8.3.7 Nuevos interrogantes, futuros proyectos

Trabajar los proyectos de investigación en la escuela desencadenó una actitud favorable para el desarrollo de la clase. Los sentimientos, el pensamiento y el proyecto de vida tuvieron cabida en esta experiencia logrando que los estudiantes sintieran que aprender inglés ¡si es posible!, no como una tarea fácil pero tampoco inalcanzable, pues es posible realizar las tareas con gusto, es posible avanzar sobre el propio proceso, es posible sentir alegría, temor, reír y generar problemas a partir de los asuntos que nos inquietan.

El desarrollo de esta experiencia trajo consigo la generación de unos estudiantes más inquietos por aprender, estudiantes que buscaban información y presentaban al grupo, estudiantes que preguntaban acerca de cosas nuevas, como: “¿Cómo escribir como los autores?; ¿Cómo hacer para que nos publiquen un libro?; ¿Puedo hablar de las barras de fútbol, de barón rojo, de la mechita, o del nacional?; ¿Podemos hablar de deportes?” Muchos temas que vienen a formar parte de la conversación en la escuela y que ahora queremos volverlos saberes más estructurados.

Las preguntas llegaban en cualquier momento, durante las discusiones, durante las actividades, al final de los proyectos. Ellos también las manifestaban en sus escritos, en la encuesta realizada, y por una lluvia de ideas que se les pidió escribir al final. Los estudiantes se mostraban más confiados y participativos ante esta pregunta y expresaron su sentir de manera más abierta. Ellos propusieron de antemano nuevos proyectos, nuevos interrogantes, nuevos problemas. Como dice Durán (2006),

el aprendizaje de una lengua extranjera debe permitir, además de satisfacción de los individuos cuando acceden al conocimiento mediante el uso de una lengua diferente a la suya, adquirir la capacidad para entender su ubicación dentro del universo, desarrollar procesos de pensamiento que les permita optimizar sus capacidades en beneficio propio, y de los demás y desarrollar un sistema de comunicación que les permita relacionarse con sus semejantes, en contextos diferentes al de su propia cultura (p.23).

8.4 El Poder Compartido

“Desdibujar las fronteras de la escuela e instaurar una apuesta democrática en la que todos participan” como afirma Jolibert (1995), es una tarea de organización del currículo que se debe proponer en todas las escuelas. Esta meta debería ser una realidad en la enseñanza del inglés donde casi todos los procesos referentes al desarrollo de la clase suelen tener un valor unidireccional, donde los planes y los temas ya están preestablecidos, donde la voz del maestro es por lo general, la principal fuente de organización y conocimiento instaurada frente a estudiantes receptores y resignados.

La propuesta del proyecto de investigación rompe esta tradición permitiendo una interacción recíproca entre actores del proceso educativo, siendo como afirma el autor, una apuesta por la relación horizontal: educador y educando interactuando con el fin de darle un sentido al conocimiento y a las acciones generadas. Trayendo como consecuencia una apertura en la toma de decisiones sobre todo aquello que compete a la vida escolar. De esta

manera, en la escuela, diferentes voces son escuchadas y valoradas en la participación y toma de decisiones para la construcción de metas en común y el favorecimiento del aprendizaje no solo de la escuela sino para la vida.

La pedagogía por proyectos permite que estudiantes, profesor, institución y padres de familia compartan el poder y las responsabilidades en el acto educativo, generando así una situación de comunicación y trabajo circular, o en espiral, como señalan otros autores. En una escuela donde el poder es compartido no hay espacio para la verticalidad sino un espacio para la construcción, la flexibilidad, la participación y la democracia a través de un currículo que se va nutriendo, cambiando y construyendo a partir de las necesidades de aprendizaje y las necesidades del proyecto del grupo implicado.

8.4.1 Construcción del currículo

La pedagogía por proyectos implica la construcción del currículo de manera diferente. Implica una reestructuración constante y cambiante de acuerdo al tema de los proyectos y por ende diferentes actividades. Este se torna en un plan flexible, que requiere de constante estructuración y, además de los temas y actividades del proyecto, debe incluir los elementos principales del plan de área, las habilidades, los documentos oficiales de la institución y de la educación Colombiana (Estándares, Plan Nacional de Bilingüismo, entre otros).

Pasar de un currículo organizado por etapas definidas que deben ser rigurosamente evaluadas, a una pedagogía por proyectos que se van auto-estructurando permite un ambiente donde se reflejen diferentes órdenes -c-os- tomando cuerpo múltiples posibilidades y acciones que se van definiendo en grupos que van compartiendo un mismo interés con individuos que asumen con gran seriedad alguna tarea (Rubio, 1994).

En este caso, estamos hablando de un currículo compartido que es construido en conjunto pues los estudiantes tienen acceso al esquema del proyecto ayudando a organizar los planes de la clase. Los objetivos son conocidos por todos y la evaluación grupal se incluye en cada proyecto generándose así un *poder compartido*. La construcción del currículo se hace a

partir de la pregunta frente al grupo y la respuesta debe provenir de los estudiantes y al mismo tiempo debe ser concebida para ellos, para su desarrollo, beneficio y aprendizaje.

8.4.2 Estrategias para desarrollar la clase

Las estrategias que utilizaba el docente en el desarrollo de esta experiencia, como se ha mencionado antes, son referentes a la presentación de temas acerca del proyecto. Estas estrategias le permiten al docente presentar los temas del proyecto, organizar y establecer el uso de la palabra y realizar la investigación compartida. En estas estrategias es donde nace y se construye el poder compartido. Estas, al mismo tiempo, ayudan a la elaboración y consecución de los objetivos de cada proyecto.

8.4.3 Estrategias que permiten presentar los temas de los proyectos

Las estrategias que permiten presentar los temas del proyecto se refieren al uso de herramientas para la comprensión de las tareas, la construcción y aplicación de los conceptos trabajados en clase. A través de estas estrategias, el docente y los estudiantes exponen, presentan, discuten, dibujan, estructuran los temas desarrollados. En este caso, todos están encargados de mostrar y enseñar los temas del proyecto, de ahí que se establezcan actividades, cronogramas y cuadros de responsables. Las estrategias más frecuentes son las presentaciones, los trabajos artísticos, el uso de textos, carteleras, fuentes de información, entre otros. Esta clase de estrategias evidencian un clima de planeación de la clase.

8.4.4 Estrategias que permiten organizar y establecer el uso de la palabra: El cambio de espacio durante las actividades y el manejo del círculo

Las estrategias que permiten organizar y establecer el uso de la palabra en el uso del poder compartido son referentes a la organización de los espacios entre actividades, y por ende, a

la distribución de roles, la mirada frente a todos, la participación, la escucha y el uso de la palabra. La organización de un espacio evidencia las relaciones del poder de los individuos. La interacción entre docente y estudiantes debe ser recíproca; el uso del tablero, el uso de la pregunta y el uso de los espacios debe ser compartido.

Durante la realización del 1P fue difícil acostumbrar a los estudiantes “al desordenamiento”, es decir, a organizarse de manera diferente durante las actividades ya que estaban muy condicionados al uso de las filas, a no mover sus puestos, así lo manifestaban: “*no podemos desorganizar*”. Rubio (1994), afirma que el ambiente del caos o desordenamiento significa pasar de un ambiente supremamente regulado que refleja un solo tipo de orden posible a un ambiente que permita que se reflejen muchos órdenes posibles. Las concepciones de la PPP dentro de la teoría del caos evidencian que a mayor espacio para el desorden, el cambio, la diferencia, mayor aprovechamiento de las actividades y de los aprendizajes. Los estudiantes lo interiorizan, lo disfrutan y trabajan con autonomía en el compartir de estos espacios.

En el desarrollo del 2P se evidencia mayor facilidad de los estudiantes por organizarse de manera diferente y mayor disfrute al hacerlo. Esta estrategia dio buenos resultados pues los estudiantes pedían cambio de espacio, se organizaban en el círculo –usualmente luego de un corto bullicio y un distensionamiento - –oncentrándose fácilmente. El docente sentado junto con ellos dando sensación de igualdad permitía las intervenciones, la pregunta, la confianza. La estrategia del círculo permite el contacto cara a cara, la mirada, mayor control del docente frente a los que se distraen, los que no están participando, pedir la palabra por parte de cualquier miembro del grupo. Hubo también otras organizaciones como los trabajos grupales o las actividades en el salón de sistemas donde los estudiantes se sentaban de manera diferente a las filas tradicionales del salón, esto fue importante porque los estudiantes vieron la clase como algo más ameno y diferente y se arriesgaron a hablar y discutir más.

El trabajo en grupo fue otro de los espacios de manejo del poder donde los estudiantes participaban en la toma de decisiones y la ejecución de tareas que luego eran presentadas al

resto del grupo por medio de exposiciones, presentaciones, lectura de textos, elaboración de caricaturas y dibujos. Una de las principales características del trabajo por proyectos es la gran posibilidad de hacer que los estudiantes trabajen en grupo. Por supuesto que había discusiones, estudiantes que no encontraban grupo, otros que discutían, integrantes que no querían hacer mucho; sin embargo, esto es algo que se va logrando poco a poco y en la medida que se acostumbren a trabajar así lograrán mejores relaciones y resultados.

Podemos decir entonces que el poder compartido en la escuela desarrolla en los estudiantes la autoestima, la capacidad de intervención, la búsqueda de soluciones y la participación constante donde se reflejan los papeles de todos en el aula a través de actitudes favorables y buenas relaciones. Trabajar el proyecto no solo ofrece aprendizajes del currículo, sino aprendizajes de convivencia, democracia y compromiso también en la lengua extranjera porque cambiamos un proceso de ordenamiento preestablecido a un proceso de significación y participación.

8.4.5 Buscando en inglés: construcción de la autonomía

Con las relaciones de poder y la positiva interacción entre los actores en el proceso educativo se genera la construcción de la autonomía, tanto para docentes que proponen, organizan y ejecutan su quehacer educativo combinando el saber más su sello personal en compañía de sus estudiantes, quienes participan, proponen y buscan por sí mismos enriquecer el aprendizaje construido en la escuela. Uno de los indicios de construcción de la autonomía en esta propuesta es la acción independiente de los estudiantes al buscar información en inglés, al compartir inquietudes, presentar al grupo sus hallazgos y seguir haciendo preguntas al docente con el fin de ahondar en los temas trabajados en clase. En el 2P, algunos estudiantes incluso llevaron libros de los mismos autores trabajados, conseguidos por cuenta propia y pidiendo discutirlos en clase.

El trabajo por proyectos de investigación garantiza un trabajo por motivación propia y por tanto genera autonomía. La autonomía está relacionada con el manejo del poder ya que ésta es esencialmente una capacidad para la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción

independiente. La capacidad de autonomía se muestra tanto en la manera como el estudiante aprende, la forma como transfiere lo que ha aprendido y en la forma en que utiliza estas estrategias para continuar aprendiendo (Usma & Orrego, 2009).

8.5 El Valor de la Diferencia

En esta sesión se materializa la idea que reúne el resultado de todas las categorías construidas a partir de la implementación de la propuesta. El valor de la diferencia en la parte llamada *la alineación del aprendizaje frente a la diferencia*, puntualiza los resultados en cuanto a la interacción entre estudiantes y docente, permitiendo a cada uno ser, aprender a su ritmo y demostrar con su sello propio lo que va construyendo a lo largo de esta experiencia cambiando el orden predeterminado e igualitario de las cosas por un orden diferente, que es cambiante, poderoso y satisfactorio. En el apartado, *los resultados de aprendizaje*, se exponen los puntos generales en el desarrollo de la experiencia y se ilustra a través de trabajos de los estudiantes la riqueza de la diferencia., el color y la alegría en sus trabajos presentados.

8.5.1 El condicionamiento del aprendizaje frente a la diferencia

El valor de la diferencia es el capítulo síntesis de este trabajo y la idea que representa esta propuesta de cambio en la clase de inglés. El valor de la diferencia es el principio que establece que todos nuestros estudiantes son diferentes, que todos aprenden a diferentes ritmos, que todos son importantes y, por lo tanto, tienen derecho a hacer sentir su voz, a mostrar su trabajo, creatividad y pensamiento, a escuchar a los demás y compartir experiencias de vida a su lado. Allí está la diferencia, puesto que hay una apertura y disposición a mirar con buenos ojos lo nuevo, lo particular, lo diferente.

Lograr que cada estudiante reconozca en su propio trabajo, la alegría de comunicar su pensamiento y su manera de concebir al mundo mientras ama, defiende y entiende ese espacio de convivencia en la escuela como parte suya, de su vida, de su ser y de su formación para el futuro, es el objetivo que debemos alcanzar en la escuela cada día. Hacer

crecer el valor de la diferencia es terminar con el condicionamiento de las situaciones que transcurren en la clase, terminar con los puestos en filas, los trabajos iguales, los libros descontextualizados y las actividades que no reflejan el sentir y las características de cada uno, terminar con los planes preestablecidos y provenientes de una sola voz donde nos acostumbran a la alineación de los aprendizajes desde los primeros años escolares.

El valor de la diferencia es la satisfacción del docente por haber aportado desde su quehacer una posibilidad de cambio para su sociedad y la oportunidad para los estudiantes de ser escuchados y construir su identidad a través de los diferentes saberes que alcanza individual y colectivamente. ¿Es posible?, por supuesto que sí, estamos convencidos de ello y por ello hemos presentado este trabajo ante ustedes.

8.5.2 Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje a través de esta experiencia han sido establecidos a lo largo de este documento y en resumen podemos decir que el asunto de los proyectos de investigación en el área de inglés es un asunto de: Primero compartir responsabilidades y generar acciones entre los actores en el proceso educativo en la consecución de metas en común para alcanzar aprendizajes más generales y significativos también en una lengua extranjera. Segundo, organización curricular altamente integradora, flexible, adaptable a las necesidades y concebida de manera democrática y en renovación constante. Tercero, percepción de la materia en el desarrollo de las habilidades implicadas en la competencia comunicativa con una auto-mirada en los propios intereses y la construcción de la autonomía para seguir buscando y proponiendo nuevos temas compatibles con la lengua extranjera. Cuarto, reconocer que este proceso apenas comienza dado que es algo no terminado, algo complejo pero posible que necesita cambios urgentes como intensificar el tiempo destinado a su enseñanza, incluir mejores materiales educativos y actividades significativas e impactantes, tanto dentro como fuera de la escuela. Quinto, confrontación de saberes culturales de nuestra lengua materna en relación con saberes culturales de la lengua extranjera.

Finalmente, sexto, el valor de la diferencia puede resumirse a través de los trabajos de los estudiantes, los dibujos, las actividades artísticas, la literatura, el color. Veamos estos ejemplos:



Figura 25. Representación Doctor Foster.



Figura 26. Representación Jack and Jill.



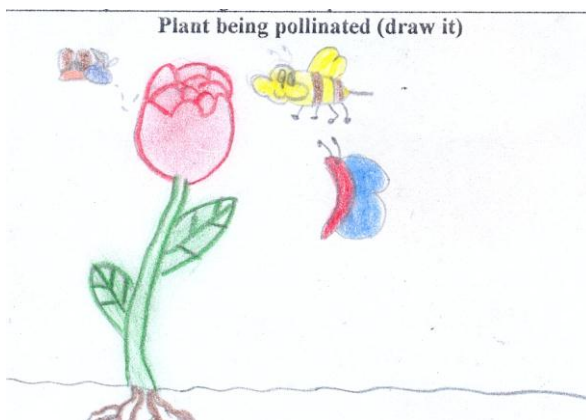
Figura 27. Representación De Ba, Ba, Black Sheep.

Estas imágenes fueron parte del trabajo realizado en grupo, carteles acerca de los trabalenguas para presentación de los estudiantes (2P *Tongue twisters' Day*, Marzo - 2013).

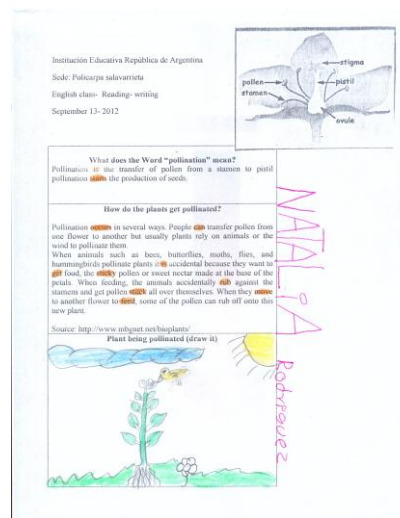
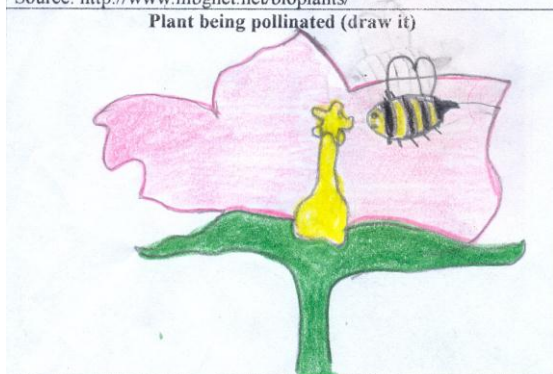




Figura 28. Diferentes *Olivias* Generadas a partir del Cuento “Olivia”. (Marzo, 3013).

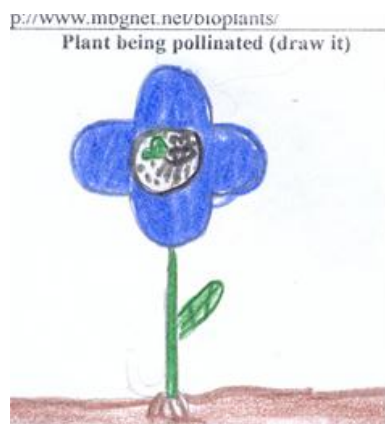
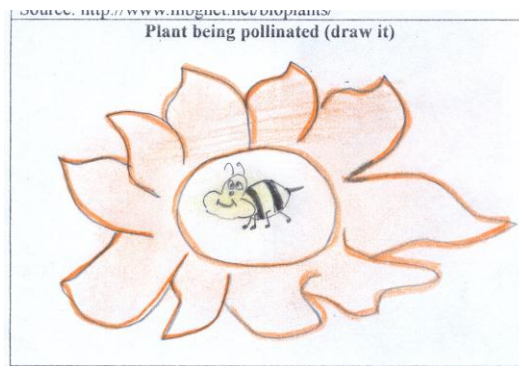
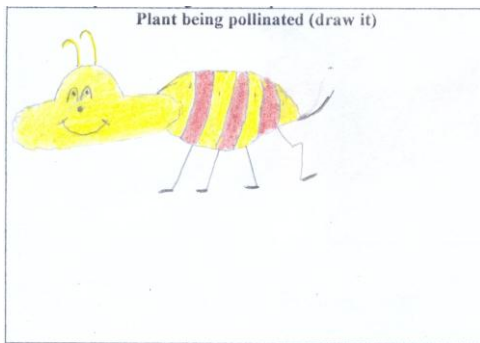


Source: <http://www.mbgnet.net/bioplants/>

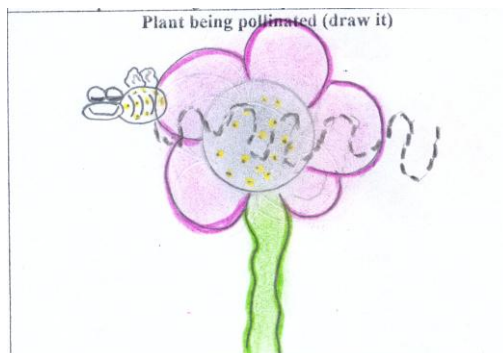


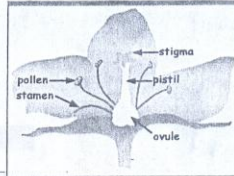
Plant being pollinated (draw it)





petals. When feeding, the animals accidentally rub against the stamens and pollen stuck all over themselves. When they move to another flower to feed, some of the pollen can rub off onto this new plant.





What does the Word "pollination" mean?

Pollination is the transfer of pollen from a stamen to pistil pollination causes the production of seeds.

How do the plants get pollinated?

Pollination occurs in several ways. People can transfer pollen from one flower to another but usually plants rely on animals or the wind to pollinate them.

When animals such as bees, butterflies, moths, flies, and hummingbirds pollinate plants it is accidental because they want to eat food, the bees pollen or sweet nectar made at the base of the petals. When feeding, the animals accidentally rub against the stamens and get pollen stuck all over themselves. When they move to another flower to feed, some of the pollen can rub off onto this new plant.

Source: <http://www.mbgnet.net/bioplants/>

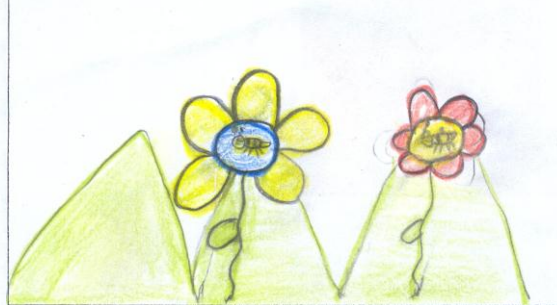
Plant being pollinated (draw it)



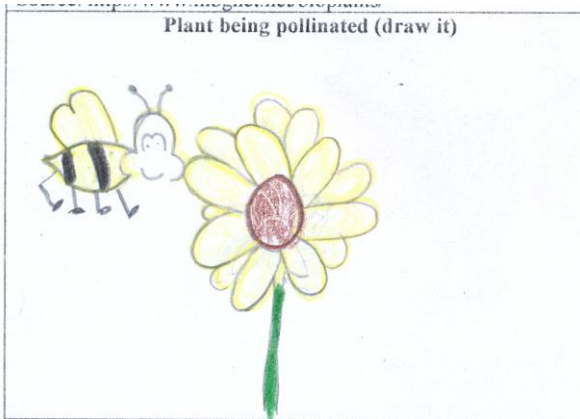
B
V
A
Y
A

Source: <http://www.mbgnet.net/bioplants/>

Plant being pollinated (draw it)



Plant being pollinated (draw it)



Source: <http://www.mbgnet.net/bioplants/>

Plant being pollinated (draw it)

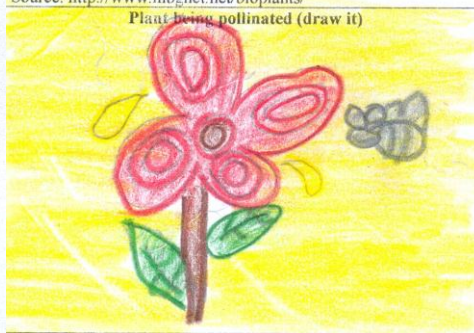
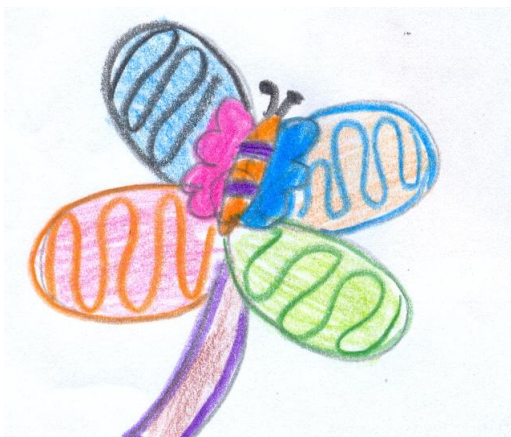
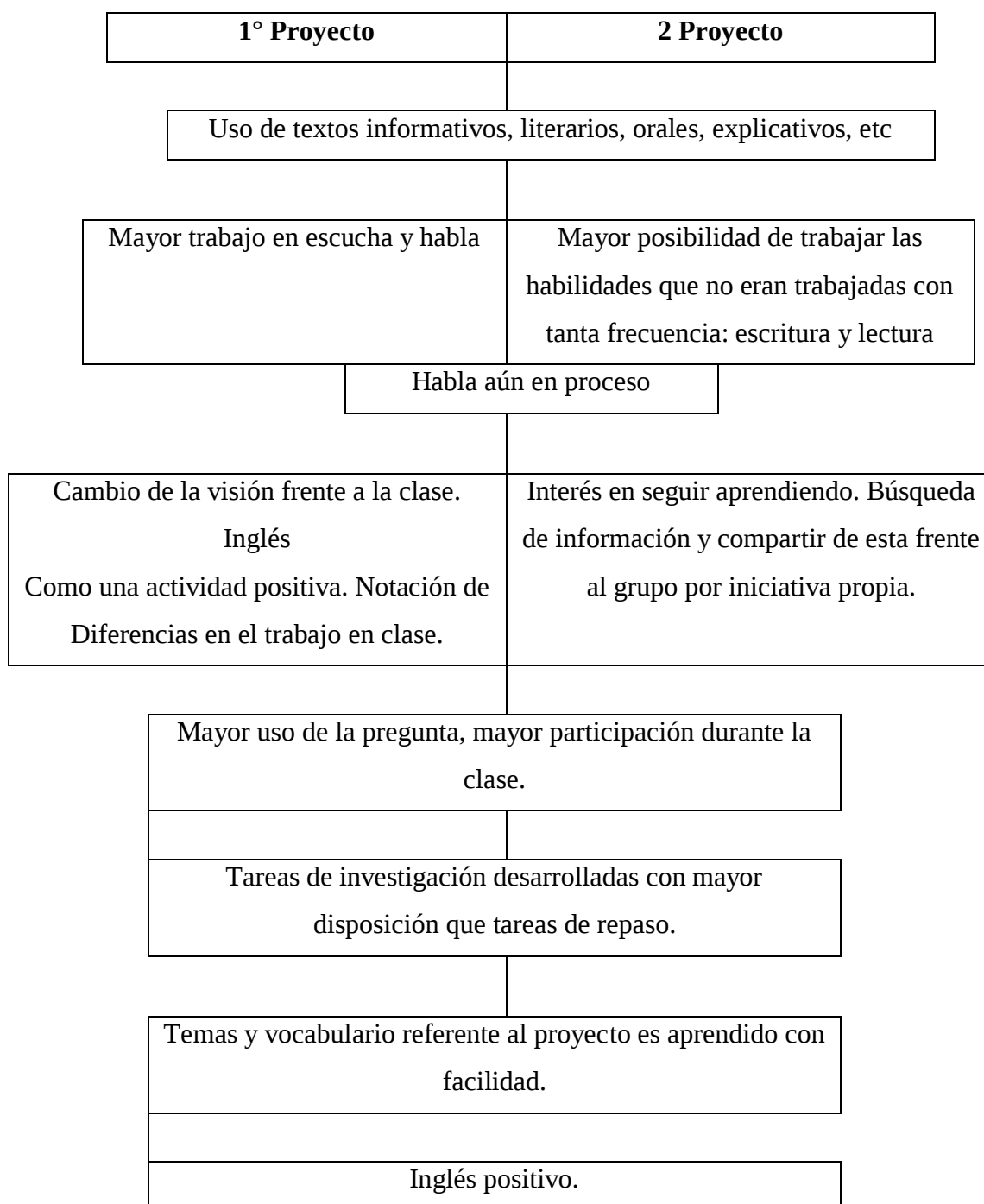




Figura 29. Diferentes Flores, Polinizadores y Paisajes Representados por los Estudiantes. (1P, Clase la Polinización, Junio de 2012).

Vemos como los estudiantes decoran sus dibujos, tienen su estilo propio, están conectados a sus sentimientos, la música, la libertad y los colores. La diferencia es un valor construido a partir del proyecto tomando dimensiones importantes y reflejando el cambio de actitud, percepción y el actuar frente a las actividades. Así, entre un proyecto y otro se evidenciaron cambios en la forma de actuar de los estudiantes en relación con los aprendizajes desarrollados de la siguiente manera.



Esquema 5. Resumen Avances y Cambios en el Proceso de Aprendizaje en los Estudiantes entre 1P y 2P.

El desarrollo de los dos proyectos genera actitudes positivas y en la medida en que tengan oportunidad para seguir experimentando a través de la pedagogía por proyectos, los estudiantes tendrán mayor dominio de sus competencias comunicativas e investigativas en la lengua extranjera.

9. CONCLUSIONES

La enseñanza del inglés a través de la Pedagogía Por Proyectos comprende una experiencia enriquecedora tanto para estudiantes como para docentes, siendo un agente de cambio tan fuerte que puede llegar a transformar la forma de establecer los planes en la Institución y la relación entre las personas en el campo educativo. La enseñanza del inglés a través de la P.P.P. es cambiar la forma de presentar y dirigir el aprendizaje de los educandos convirtiéndose en un verdadero trabajo por, y para ellos. Es en sí, sólo el comienzo y una experiencia no terminada puesto que siguen los interrogantes, sigue la construcción del sentido, la necesidad del trabajo y esto se refleja en estudiantes planteando nuevos interrogantes y docentes en búsqueda de respuestas.

Integrar proyectos de investigación en la enseñanza del inglés es una fuerza que trasciende la escuela y el tiempo, ya que abre la posibilidad a la construcción de un aprendizaje relacionado con la vida, incorporando los conocimientos cotidianos para transformarlos en fuentes de aprendizajes más profundos, generales y significativos, mientras forma personas más reflexivas, investigativas y decididas para su vida, para la sociedad.

La enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos es enfocar el desarrollo de todas las habilidades de los estudiantes e incluir procesos de interrelación entre personas, temas, proyectos, y áreas, entre otros, mientras se construye una educación con sentido con el uso de material educativo referente al proyecto, esto facilita la adquisición de aprendizajes relacionados con la lengua extranjera y les da facilidad a los estudiantes para comprender y participar. El uso de textos permite la apropiación de saberes, mirar de frente la lengua extranjera e interiorizar vocabulario, entonación, formato del texto, etc. Permite también trabajar en todas las actividades los temas de gramática y evolucionar en sus diferentes producciones paso a paso logrando tareas cada vez más complejas. Las miradas de los estudiantes se tornan positivas frente a la lengua y la alegría de descubrir otras culturas, otros países, otros autores desde sus propias posibilidades con seguridad y satisfacción.

El asunto de la pedagogía por proyectos en la clase de inglés es un asunto de cambiar la mirada frente a lo complicado, de incluir todos los elementos determinantes en procesos más efectivos, de tener en cuenta el sentido de la vida y las capacidades de cada uno, de manejar un poder compartido bajo responsabilidades y acciones en pro del grupo, de permitir la construcción de la identidad, la diferencia y el “desorden”, y de escuchar las voces de cada uno a través de cada actividad, reflexión y construcción en la lengua extranjera. Porque realizar un proyecto de investigación es negarse a recibir el conocimiento de manera pasiva, es abrirse a la confrontación y búsqueda de la verdad, del conocimiento, apropiándose de manera consciente y actuando con él en la vida.

Como se había planteado, la realización de este proyecto apuntaba a cambiar la mirada tanto de los docentes como de los estudiantes, frente a la clase de inglés, para generar mejores resultados a través del aprendizaje significativo, podemos decir que en gran medida se logró, aclarando que es un proceso no terminado y una experiencia por seguir viviendo. Así lo resume esta frase escrita por uno de los estudiantes al responder a la pregunta:

¿Qué opinión tienes de la clase de inglés, que piensas acerca de esta?

me gustó mucho me interesa y
me fascinaba el inglés antes
la odiaba ya no lo hago

Para terminar esta investigación, se deben recordar los objetivos que movieron esta propuesta tales como establecer los cambios significativos en cuanto a la motivación y al aprendizaje del inglés al emplear la pedagogía por proyectos así como mostrar la importancia de esta pedagogía en la enseñanza de esta lengua extranjera, los resultados durante esta investigación sin duda reflejaron un cambio en la visión de los estudiantes acerca de la clase de inglés como algo positivo a través de los trabajos realizados, a través del uso de colores en sus creaciones, su gusto por hacer las cosas en clase, la disposición al cumplir con las actividades programadas, el incremento de la participación durante todas las sesiones de clase ya que los estudiantes se arriesgaban cada vez más a hablar en inglés,

a leer, a escribir y lograban comprender cosas que antes no lograban, el diario pedagógico así lo reflejó al igual que los productos finales de los dos proyectos.

La pedagogía por proyectos es una práctica importante en la consecución de aprendizajes en la lengua extranjera, esta experiencia en la escuela desarrolló el aprendizaje de estrategias de indagación sobre un tema, el uso de la lengua a través de tareas comunicativas, el aprendizaje de temas culturales de la lengua extranjera y a la vez de la lengua propia demostrando el potencial de aplicar esta práctica sobre todo en contextos como las IEOs donde hay que trabajar más para lograr mejores experiencias de aprendizaje las cuales muchas veces no tienen nuestros educandos.

Finalmente, esperamos que aquellos que lean este documento y decidan implementar propuestas similares se asombren con los resultados encontrados, así estaremos satisfechos por seguir cambiando miradas, por seguir invitando al asombro y al cambio. En cada persona que lo logremos será sin duda alguna un gran triunfo.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Aesop's fables. *Collection Phaedrus*, number 426 in the Perry Index.
- Álvarez, M. (1997). *Destrezas de lectura*. Madrid: U.N.E.D.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales. Módulo del Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. ASCUN-ICFES. Bogotá: Corcas.
- Brown, D. (1994). *Teaching By Principles. An Interactive Approach*. Unites States: Prentice Hall
- Buendía, L. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: España: McGraw-Hill.
- Burns, A. & Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Calonge, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta, *Revista Educación y Biblioteca Especial: Lectura en voz alta Año 19 N°157 Enero/Febrero*.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, año 7, N° 6. Santiago de Chile: UAHC/Ediciones LOM.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment*. Cambridge University Press.
- Concejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de aprendizajes prioritarios, educación primaria y secundaria: Lenguas extranjeras*. Resolución CFE N° 181/12. Buenos Aires Argentina.
- Córdoba, P. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Volumen 5 (1).
- De la Rosa, A. (2005). *Los proyectos de aula, programa de mejoramiento docente en lengua materna: Desarrollo de la lectura y la escritura*. Gobernación del Valle del Cauca, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- De Tezanos, A. (1981). *La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica*, Revista Colombiana de Educación-Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica

- Nacional de Colombia, número 8. Bogotá, 1981, pp.63-90.
<http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce8final.pdf>
- Díaz, F. et al (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* México: Ed. Mc Graw- Hill Interamericana.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Colombia: grupo editorial Norma.
- Díaz, J. (1996). *Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos*. Universidad Complutense de Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Documento guía para la elaboración de guías didácticas docentes ECTS [en línea Junio del 2006. *Programa de acciones conjuntas para la convergencia patrocinado por la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana*. Fecha de consulta: 20 marzo del 2014. Recuperado de <http://www.recursoseees.uji.es/guia/g20061010.pdf>
- Durán, L. (2006). *Mente Bilateral, canales de percepción y aprendizaje de una lengua extranjera*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Colombia.
- Elliott, J. (1990) *La Investigación-acción en educación*. . Madrid: Morata.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP
- Falconer, I. (2000) *Olivia*. New York: Antheneum Books for Young Readers.
- Flanders & Santana. (1977). *Análisis de la interacción didáctica, Técnicas sociométricas y de medición de actitudes en la escuela*. Anaya: Salamanca.
- García, N. (2008). *La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de Lenguaje*. Enunciación, 13, 79-94. Disponible en:<http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciacion13.CV01.pdf>
- Gobernación del Valle del Cauca. (2005). *Los proyectos de aula, programa de mejoramiento docente en lengua materna: Desarrollo de la lectura y la escritura*. Universidad del Valle.
- Guerrero, P. (1998) *Evaluación del aprendizaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Gutierrez, F & Prieto, D. (2007) *La mediación pedagógica. Una educación a distancia alternativa*. Argentina: Editorial Stella.
- Hauzer, R. (1993). *Situación de los materiales educativos en la subregión andina*, programa materiales educativos y calidad de la educación. Santafé de Bogotá Colombia: SECAB.
- Hernández, F, & Ventura, M. (1996). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Ice Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Jolibert, J. (1992). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Estudio Ediciones.
- Jolibert, J. (1999). *Interrogar y producir textos auténticos, experiencias cotidianas de aula*. Chile: Dolmen.
- Kasza, K (2003). *My Lucky Day*. Colombia: Editorial Norma.
- Kilpatrick, W. (1968). *La función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Kostina, I, & Arboleda, A. (2005). *La didáctica de las lenguas extranjeras: un campo interdisciplinar, multidisciplinar y multidimensional*. En Vásquez, F. (ED). *La didáctica de la Lengua extranjera estado de la discusión en Colombia (p.9-25)*. Cali, Colombia: Universidad Del Valle.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon: Oxford
- Krashen, S, & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Pergamon: Oxford.
- López, A & Lacueva, A. (2007) Proyectos en el aula: cinco categorías de análisis de un caso. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. Educación, 5 (001) España.
- López, B. (2013). *La enseñanza del inglés en primaria a través de proyectos*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de educación de Segovia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999) *Lineamientos Curriculares Para Idiomas Extranjeros*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Estándares Básicos de Competencia en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá, Colombia: MEN.

- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó
- Muñoz, A. (2000). *Metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras, hacia una perspectiva crítica*. Revista Universidad de EAFIT. Centro de Idiomas, Año/ (vol.46) Número 159 Colombia.
- Mutis, L. (2010). *Enfoque significativo y comunicativo de la lengua escrita*. Departamento de Nariño. República de Colombia. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/27223133/Enfoque-Significativo-y-Comunicativo-de-La-Lengua-Escrita>.
- Nérics, I. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Biblioteca de cultura Pedagógica. Buenos Aires: Kapelusz
- Nunan, D. (1987). *The Teacher as a Curriculum Developer. An Investigation of curriculum processes within the adult migrant education program*. Australia: Adelaide: NCRC National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program Australia.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge University Press
- Nunan, D. (1990). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Newbury House Teacher Development.
- Núñez, F. (2008). *Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Año 2008, Número 4. España. Recuperado de http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2c7ea2c17.pdf
- Ondarra, K. (1997). *Collaborative negotiation of meaning: A longitudinal approach*. Amsterdam: Rodopis.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publisher.
- Rico, E. (2008). *El proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el English Support Centre del Colombo Hebreo*. Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Bogotá Colombia.
- Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Santiago de Cali, Colombia: Poemia.

- Rodríguez, T. (2009). *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. Apuntes para una educación lingüística e intercultural en la etapa de Educación Infantil. Región de Murcia, España: Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Rogers, C. (1995). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona España: Paidós.
- Rubio, J. (1995). *Pedagogía por proyectos, una mirada creativa del currículo desde el caos*. Revista Paideia (Ponencia presentada para el 2º Congreso Pedagógico Nacional, Santa Fe de Bogotá, 1994). (Nº 9) Bogotá. Co-realización: Grupo de investigación "Escuela Universidad" y Centro Educativo Distrital La Concordia.
- Sanz, M. (2000). *La literatura en el aula de Ele*. Frecuencia-L, julio, p. 351. España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid España: Editorial Morata S.A.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and Comprehensible output in its development*. In S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in second Language acquisition* (p.235-253). Rowly, MA: Newbury House.
- Terrell, T. (1991). "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Barcelona: Editorial Morata S.A.
- Torres, L. (2009). *Aplicación del modelo de aprendizaje por proyectos para la enseñanza del inglés a niños*. Universidad de Colima, Facultad de lenguas extranjeras, Villa de Álvarez México
- Usma, J, & Orrego, L. (2009). *Investigación en el aula en L1 Y L2 estudios, experiencias y reflexiones. Capitulo la autonomía del estudiante y del profesor en estudios de investigación acción: hallazgos y retos desde la Universidad de Antioquia*. (pp. 73-74). Bogotá Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.

11. ANEXOS

Anexo 1

Encuesta N° 1

Objetivo: Implementar una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de un proyecto de investigación transversal en el grado 5° de primaria de la Institución Educativa República de Argentina Sede Policarpa Salavarrieta durante el año lectivo 2013 con el fin de Describir la incidencia que tiene esta pedagogía en el aprendizaje de inglés.

La enseñanza del inglés se ha desarrollado principalmente a través de modelos de enseñanza tradicionales orientándose principalmente al aprendizaje de gramática. Tales prácticas, en adicción a diferentes factores han hecho que los estudiantes presenten dificultades a la hora de aprender una lengua extranjera. La implementación de la pedagogía por proyectos, en el área de inglés representa una alternativa para desarrollar procesos de enseñanza significativos, logrando una participación más consciente de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

Responde con sinceridad a las siguientes preguntas.

Información General.

1. Nombre: _____
2. Edad: _____

INTERESES Y ESPECTATIVAS.

3. ¿Te parece importante aprender inglés, por qué?
4. ¿Qué piensas de la clase de inglés? te gusta, te interesa, describe como te parece.
5. Explica cómo te sientes durante la clase de inglés; cómodo(a), alegre, ansioso(a), aburrido (a), asustado (a), inquieto(a), concentrado(a).
6. ¿Qué te gustaría aprender en la clase?

METODOLOGIA Y RECURSOS.

7. ¿Qué tipo de actividades se realizan en la clase?
8. ¿De las actividades que realiza el profesor, cuales te gustan más y por qué?
9. ¿Te parece fácil o difícil aprender inglés? ¿por qué?

PROCESO, DIFICULTADES Y FORTALEZAS.

10. ¿Cuáles son tus logros más significativos en la clase de inglés?
11. ¿Qué dificultades has tenido para aprender inglés?
12. ¿sientes que has avanzado y has aprendido durante este año en relación con los años anteriores?
13. ¿qué propones para hacer en la clase y mejorar las dificultades?

COMPRENSIÓN Y ESCUCHA.

14. ¿Comprendes si te hablan en inglés, puedes leer textos sencillos y entenderlos?
15. ¿Escuchas las explicaciones del profesor, entiendes lo que él enseña?

UTILIDAD, INTERACCIÓN.

16. ¿Escuchas, lees o tienes algún contacto con el inglés fuera de la clase?
17. ¿Alguien de tu familia le gusta el inglés o lo practica?

PARTICIPACIÓN E INTERACCIÓN.

18. ¿Cuándo hacen trabajos en grupo te integras y colaboras con los trabajos?
19. Por favor cuéntanos una anécdota que te haya pasado durante la clase de inglés.
¡Muchas gracias por tu participación!

Propuesta Metodológica Para la Enseñanza del Inglés a través de la Pedagogía Por Proyectos

Encuesta N° 2

Objetivo: Implementar una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de un proyecto de investigación transversal en el grado 5° de primaria de la Institución Educativa República de Argentina Sede Policarpa Salavarrieta durante el año lectivo 2013 con el fin de Describir la incidencia que tiene esta pedagogía en el aprendizaje de inglés.

La enseñanza del inglés se ha desarrollado principalmente a través de modelos de enseñanza tradicionales orientándose principalmente al aprendizaje de gramática. Tales prácticas, en adicción a diferentes factores han hecho que los estudiantes presenten dificultades a la hora de aprender una lengua extranjera. La implementación de la pedagogía por proyectos, en el área de inglés representa una alternativa para desarrollar procesos de enseñanza significativos, logrando una participación más consciente de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

A. Preguntas generales

Lea detenidamente cada una de las preguntas y responda con sinceridad según su opinión.

Nombre: _____ edad: _____

Sexo: _____ grado: _____

1. ¿A partir de qué grado estudia en la Institución? _____

B. Preguntas acerca de la clase de inglés

Marque con una x y responda

2. ¿Siempre has recibido clases de inglés en la escuela? Si ____ no ____

3. ¿Te gusta la clase de inglés? Si ____ No ____ más o menos ____ ¿por qué?

4. ¿Participas con frecuencia en la clase? Sí ____ No ____ ¿por qué?

5. Describe brevemente qué hicieron este año en la clase de inglés

C. Preguntas acerca del proyecto

6. ¿Qué es un proyecto de investigación para ti?

7. ¿Te gustó realizar el proyecto en la clase de inglés? Sí____ No____ ¿por qué?

8. ¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto realizado con tu profesor?

9. ¿Qué actividades del proyecto fueron más importantes para ti y por qué?

10. ¿cuenta qué cosas nuevas has aprendido en inglés?

11. ¿Después de realizar el proyecto en qué habilidades te gustaría seguir mejorando?

Marque con una X

Escucha _____	Escritura _____	Todas _____
Habla _____	Lectura _____	

12. ¿Acerca de qué otros temas te gustaría aprender en inglés?

¡Muchas gracias por tu participación en la encuesta!



Anexo 3

Propuesta Metodológica Para la Enseñanza del Inglés a través de la Pedagogía Por Proyectos

Tabla para la medición de actitudes frente a la clase de inglés

Objetivo: Implementar una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de un proyecto de investigación transversal en el grado 5° de primaria de la Institución Educativa República de Argentina Sede Policarpa Salavarrieta durante el año lectivo 2013 con el fin de Describir la incidencia que tiene esta pedagogía en el aprendizaje de inglés.

Por favor marque con una x según su apreciación sobre la clase de inglés este año 2013 desarrollada a través de un proyecto de investigación

Para usted la clase de inglés es

	Mucho	Algo	Nada	
Agradable	_____	_____	_____	Desagradable
Interesante	_____	_____	_____	Aburrida
Fácil	_____	_____	_____	Difícil
Clara	_____	_____	_____	Confusa
Importante	_____	_____	_____	Innecesaria

¿Qué opinión tienes de la clase de inglés, que piensas acerca de esta?
