Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas Campus I, Tuxtla

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

PRESENTA

KAREN PAMELA VICENTE LÓPEZ PS2474

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR

TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2024

Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Karen Pamela Vicente López, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "El Aprendizaje Basado en proyectos en la Enseñanza del Inglés para Fomentar la Motivación", elaborado por la C. Vicente López Karen Pamela, ya antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los trece días del mes de septiembre del año dos mil veinticuatro en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

A T E N T A M E N T E
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Mtra. Antonieta Cal Y Mayor Turnbull
Presidenta del jurado

Mtra. Claribel Gómez Méndez
Secretaria del jurado

Mtra. Ana María Candelaria Domínguez Aguilar
Vocal del jurado

Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Alfaro
Directora

Código: FO-113-05-05
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

La alumna (s) o él alumno (s) Karen Pamela Vicente López, autora (s) o autor (es) de la tesis bajo el título de El Aprendizaje Basado en Proyectos en la Enseñanza del Inglés para Fomentar la Motivación presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas , autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.

- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 18 días del mes de septiembre del año 2024 .

Karen Pamela Vicente López

Nombre y firma de la alumna (s) o él alumno (s)

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) a través del programa de Becas Nacionales del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del cual fui beneficiado (a), con el número de registro de becario CVU 1235973.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo culminado representa para mí un logro que definió una nueva etapa de mi vida como docente. Por esto, quiero agradecer primeramente al **Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT)** por el apoyo que se me brindó durante mis años de estudio.

A los profesores y personal administrativo de la MADILEN

Quiero agradecer a todos mis docentes que me formaron y me enriquecieron con su conocimiento y sabiduría para que yo y mis compañeros creciéramos profesional y personalmente. Asimismo, al personal administrativo de la FLCT quien me brindó su apoyo durante este tiempo de estudio de la maestría.

A mi comité

Primeramente, quiero agradecer a mis lectoras, la **maestra Claribel Gómez Méndez** por su paciencia, disponibilidad y conocimiento que me brindaba para leer mi trabajo y retroalimentarlo. También, a la **maestra Antonieta Cal y Mayor Turnbull** quien de igual forma me brindó herramientas para fortalecer este trabajo y me apoyó con sus palabras y su sabiduría durante este camino. Por último, quiero externar mi especial agradecimiento a mi directora de tesis, la **maestra Ana María Candelaria Domínguez Aguilar** por haber creído en mí desde el principio y por siempre estar disponible para asesorarme, corregirme, animarme y brindarme todo su conocimiento para que yo creciera profesionalmente. Fue para mí un gusto poder trabajar junto a usted y compartir experiencias y logros académicos. A usted mi total admiración y respeto.

A mis amigos y compañeros

A mis compañeros, agradezco su compañerismo, amabilidad y empatía conmigo. A los amigos que formé, su existencia y el brilló que caracteriza a cada uno hicieron que estos dos años fueran ameno y alegre. Les agradezco las risas, el enojo, el estrés, la frustración y el apoyo que nos dimos para que juntos saliéramos adelante. Me llevo una gran amistad de cada uno.

A mi madre

Tu infinito orgullo y amor me dio impulso para creer en mí. En este camino estuviste presente aun estando lejos. Tus palabras de ánimo y de admiración hacia mí hicieron que no me rindiera y que diera lo mejor que tengo. A ti te dedico este logro y los que vengan. Siempre estaré agradecida porque tú seas mi mamá. Gracias, **Hilda.**

A mi hermano

Quiero agradecer a mi ejemplo, mi hermano **Tadeo** quien con su presencia y palabras estuvo para mí en todo momento. Gracias por ser valiente y siempre ir a la cabeza para darnos ánimos y demostrarnos que todo lo que nos propongamos lo podemos lograr.

A mi familia

Por último, quiero agradecer a mi **Arturo**, quien nunca ha dudado de mi capacidad como profesional y como persona. Gracias por haber sido el primero en animarme a seguir mis estudios y siempre haber estado conmigo en mis desvelos, mis frustraciones y mis logros. Sin ti esto no hubiese sido posible. Mi motor siempre será nuestra familia: Arturo, Karen y Ernezio.

RESUMEN DEL CONTENIDO

El idioma inglés ha escalado en distintos niveles educativos de manera que se posiciona como uno de los idiomas favoritos para aprender. Esto, a su vez, ha derivado que estudiantes se preparen para ser docentes en la enseñanza del inglés. No obstante, existen estudiantes a quienes se les ha observado una falta interés por seguir aprendiendo el idioma durante la carrera debido a ciertos factores que influyen en su aprendizaje. Por este motivo, lo que se quiere en esta investigación es mantener o aumentar la motivación por aprender el idioma inglés en los estudiantes universitarios que se preparan para ser docentes en la enseñanza del inglés. Dicha investigación se encuadra dentro del paradigma de la investigación cualitativa haciendo uso del método de la investigación acción.

Este trabajo se enfocó en implementar y analizar el uso del método del aprendizaje basado en proyectos en el aula de inglés con el fin de fomentar la motivación para aprender inglés dentro y fuera del aula. Esta investigación se llevó a cabo en dos ciclos los cuales sirvieron para aplicar dispositivos que recolectaron información, para posteriormente analizar y reflexionar sobre los datos obtenidos. Asimismo, derivado de estos ciclos se realizó una propuesta didáctica que propone mejorar la motivación de las y los estudiantes dentro del aula de inglés en la licenciatura.

Palabras clave: investigación acción, ABP, motivación, enseñanza aprendizaje del inglés.

Tabla de Contenido	
Introducción	1
Planteamiento del problema y justificación	1
Objetivo general	3
Objetivos específicos	3
Preguntas de investigación	3
Panorama general del trabajo de investigación	4
Capítulo 1 El aprendizaje basado en proyectos (ABP)	6
1.1. Antecedente histórico y conceptos	6
1.2 El constructivismo en el ABP	9
1.2.1 Metodologías de aprendizaje: características	10
1.2.1.1 El aprendizaje basado en problemas	10
1.2.1.2 El aprendizaje basado en retos o desafíos	13
1.2.1.3 El aprendizaje basado en tareas	15
1.2.1.4 El aprendizaje basado en proyectos	17
1.2.1.5 Contrastes entre metodologías	21
1.3 Fases del aprendizaje basado en proyectos	23
1.4 Alcances del método del ABP	25
Capítulo 2 La motivación en el aprendizaje	28
2.1. Definición de motivación	28
2.2 Tipos de motivación	31
2.3. La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera	34
2.3.1 Motivación en el estudiante	37
2.3.1.1 Motivación en el estudiante universitario	40
2.4 El profesor y la motivación	42
2.5 El ABP y la motivación	45
2.6 Recapitulación	47
Capítulo 3 La enseñanza del inglés	49
3.1 Conceptos de enseñanza y enseñanza de lenguas	49
3.1.1 Enseñanza	49
3.1.2 Enseñanza de lenguas	49
3.2 El docente en la enseñanza del inglés	50
3.2.1 Implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje	52
3.3 Metodologías en la enseñanza de lenguas	57
3.4. El ABP como metodología para la enseñanza del inglés	60
3.5 La motivación en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas	62
3.6 Recapitulación	67
Capítulo 4. Metodología.	68
4.1 Paradigma de la investigación	68
4.2 Enfoque investigación acción	69
4.3 Diseño de la investigación	72

4.3.1 Estructuración metodológica	72
4.3.1.1Contexto	72
4.3.1.2 Participantes	74
4.3.2 Estrategias metodológicas	75
4.4 Procedimiento de recolección de información	82
4.4.1 Triangulación	84
4.4.2 Condensación	87
4.4.3 Categorización	88
4.5 Recapitulación	90
Capítulo 5. Discusión de hallazgos	91
5.1 La motivación y sus elementos en los universitarios	91
5.1.1 El interés en los estudiantes	91
5.1.2 Factores afectivos influyentes	94
5.1.2.1 Sentirse cómodo y bien	94
5.1.2.2 Sentirse feliz y emocionado	95
5.1.2.3 Sentirse cansado y aburrido	96
5.1.2.4 Sentirse nervioso y estresado	97
5.1.3 Adquisición de diversos aprendizajes	97
5.1.3.1 Aprendizaje del inglés	98
5.1.3.2 Aprendizaje de conocimientos y habilidades	98
5.2 Actividades pertenecientes al ABP detonantes de la motivación	100
5.2.1 Trabajo colaborativo	100
5.2.2 Búsqueda de información de los temas	102
5.2.3 Elaboración de los productos finales	104
Propuesta didáctica	117
Notas para el profesor	117
Conclusiones	121
Discusión final	121
Preguntas de investigación	124
Limitantes	126
Recomendaciones	126
Referencias	127
Anexos	141
Anexo 1. Entrevista a participante	142
Anexo 2. Diario redactado por la investigadora.	143
Anexo 3. Cuestionario aplicado a participante del ciclo 2.	144
Anexo 4. Diario escrito por un participante en ciclo 2.	145
Anexo 5. Escala de opinión aplicado a participante en ciclo 2.	146
Anexo 6. Calendarización del primer proyecto del ciclo 2.	147
Anexo 7. Planeación de clase del ciclo 1.	148
Anexo 8. Participantes escribiendo el borrador de su proyecto.	149
Anexo 9. Participantes rellenando la rúbrica de evaluación.	149
Anexo 10. Participantes coloreando el borrador de su proyecto.	150
Anexo 11. Infografía realizada por los participantes del ciclo 1.	151
Anexo 12. Stand sobre países realizada por los participantes del ciclo2.	152

Figuras

Figura 1. *Pasos del proceso del Aprendizaje Basado en Problema.* Adaptado de Morales y Landa (2004).	12
Figura 2. *Elementos del ABR.* Adaptado de Centro de Desarrollo de la Docencia (s.f.).	14
Figura 3. *Cualidades de las tareas.* Tomado de Sánchez (s.f.).	16
Figura 4. *Pilares del ABP*. Adaptado de Aritio et al. (2021).	18
Figura 5. *Fases del ABP.* Adaptado de Cobo y Valdivia (2017).	23
Figura. 6. *Tres etapas de la motivación.* Adaptado de Williams y Burden (1997).	29
Figura 7 *Pirámide de Maslow.* Adaptado de Maslow (1991).	29
Figura 8. *Posibles motivaciones para el aprendizaje auténtico del alumno*. Adaptado de Carillo et al. (2009).	39
Figura 9. *Competencias dentro de la competencia comunicativa*. Adaptado de Páez (2001).	51
Figura 10. *Ciclo de la enseñanza y el aprendizaje experiencial*. Tomado de Scrivener (2011).	53
Figura 11. *ESA.* Adaptado de Harmer (1998).	54
Figura 12. *Factores de experiencia del aprendizaje*. Adaptado de Williams y Burden (1997).	56
Figura 13. *Habilidades receptivas.* Adaptado de Solórzano y Loor (2023)	63
Figura 14. *Habilidades productivas.* Adaptado de Solórzano y Loor (2023).	64
Figura 15. *Proceso del ciclo 1 y 2 de la investigación.* Adaptado de Kemmis (1989).	71
Figura 16. *Croquis de la localización de la Facultad de lenguas Campus I.* Adaptado de Facultad de Lenguas Campus Tuxtla UNACH [Imagen], de Google s.f., https://www.google.com/maps/@16.7537354,-93.1542791,18z?hl=es-ES&entry=ttu. Todos los derechos reservados 2022 por Google. Adaptado con permiso del autor.	73
Figura 17. *Mapa de la localización del estado de Chiapas y la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.* Adaptado de Datos generales de Tuxtla Gutiérrez [Imagen], de Vida Alterna s.f., El clima, (https://www.elclima.com.mx/datos_generales_de_tuxtla_gutierrez.htm).	74
Figura 18. *Entrada de la Facultad de Lenguas Edificio C*	74
Figura 19. *Entrevista a profundidad.* Elaboración propia.	76
Figura 20. *Diario del investigador*. Describe los acontecimientos vividos en clase.	76
Figura 21. *Diario del estudiante*. Diario aplicado después de una clase de inglés.	77
Figura 22. *Cuestionario proyecto 1*. Aplicado a la finalización del proyecto 1.	78
Figura 23. *Ficha pedagógica de una clase.* Elaboración propia.	79
Figura 24. *Estudiantes en clase.* Los participantes trabajando en equipo para elaborar su proyecto.	79
Figura 25. *Escala de opinión.* Escala usada para el segundo proyecto escolar.	80
Figura 26. *Triangulación de dispositivos y de información.* Elaboración propia.	86

Tablas.

Tabla 1. *Diferencias y similitudes entre los métodos.* Adaptado de Morales y Landa (2004), Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008), Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2020), Martí et al., (2010), Estalayo et al., (2021).	23
Tabla 2. *Tipos de motivación según Gardner.* Hudson (2000), tomado de Ocando (2012).	31
Tabla 3. *Dimensiones de la motivación intrínseca y extrínseca* Adaptado de Harter (1981).	32
Tabla 4. *10 mandamientos para motivar a aprendientes de un idioma.* Tomado de Dörnyei y Csizér (1998).	43
Tabla 5. *Métodos de la enseñanza del inglés.* Adaptado de Larsen-Freman y Anderson (2000).	59

Tabla 6. *Condensación.* Condensación de la información recabada. Elaboración propia.	88
Tabla 7. *Categorización de la información.* Categorización de la información recabada. Elaboración propia.	89
Tabla 8. *Escala de opinión*. Elaboración propia.	92
Tabla 9. *Escala de opinión trabajo en equipo*. Elaboración propia.	101
Tabla 10. *Escala de opinión. Interés por buscar información*. Elaboración propia.	103
Tabla 11. *Escala de opinión. Promoción de creatividad.* Elaboración propia.	108
Tabla 12. *Escala de opinión. Sentido de responsabilidad.* Elaboración propia.	109
Tabla 13. *Escala de opinión. Refuerzo de independencia.* Elaboración propia.	111
Tabla 14. *Escala de opinión. Satisfacción.* Elaboración propia.	112
Tabla 15. *Escala. Paciencia.* Elaboración propia.	114
Fragmentos	
Fragmento 1. *Interés por los temas del proyecto.*	91
Fragmento 2. *Diario del investigador. Interés por realizar proyectos.* Elaboración propia.	93
Fragmento 3. *Interés por hacer ejercicios de discusión en clase.* Elaboración propia.	93
Fragmento 4. *Diario del estudiante. Sentirse bien.* Elaboración propia.	94
Fragmento 5. *Diario del investigador. Sentirse bien.* Elaboración propia.	95
Fragmento 6. *Diario del estudiante. Sentirse feliz.* Elaboración propia.	95
Fragmento 7. *Diario del estudiante. Sentirse cansado.* Elaboración propia.	96
Fragmento 8. *Diario del investigador. Sentirse cansado.* Elaboración propia.	96
Fragmento 9. *Diario del estudiante. Sentirse nervioso.* Elaboración propia.	97
Fragmento 10. *Diario del estudiante. Aprendizaje del inglés.* Elaboración propia.	98
Fragmento 11. *Diario del estudiante. Aprendizaje de conocimientos.* Elaboración propia.	99
Fragmento 12. *Entrevista aprendizaje de conocimientos.* Elaboración propia.	99
Fragmento 13. *Cuestionario. Aprendizaje de conocimientos.* Elaboración propia.	100
Fragmento 14. *Diario del estudiante. Gusto del trabajo en equipo.* Elaboración propia.	100
Fragmento 15. *Diario del estudiante. Dificultades en equipo.* Elaboración propia.	101
Fragmento 16. *Cuestionario. Interés por buscar información.* Elaboración propia.	102
Fragmento 17. *Diario del investigador. Falta de búsqueda de info.* Elaboración propia.	104
Fragmento 18. *Cuestionario. Interés en crear productos.* Elaboración propia.	104
Fragmento 19. *Diario del investigador. Observación de la creación.* Elaboración propia.	105
Fragmento 20. *Diario del estudiante. Ejercicios activadores.* Elaboración propia.	106
Fragmento 21. *Cuestionario. Interés por crear proyectos.* Elaboración propia.	107
Fragmento 22. *Cuestionario. Aspectos de la creatividad.* Elaboración propia.	107
Fragmento 23. *Diario del estudiante. Aportes en el trabajo en equipo.* Elaboración propia.	110
Fragmento 24. *Diario del investigador. Independencia de los estudiantes.* Elaboración propia.	111
Fragmento 25. *Entrevista sobre independencia de equipos.* Elaboración propia.	112
Fragmento 26. *Diario del estudiante. Satisfacción.* Elaboración propia.	113
Fragmento 27. *Cuestionario. Paciencia.* Elaboración propia.	114
Fragmento 28. *Cuestionario. Dificultades.* Elaboración propia.	115
Fragmento 29. *Diario del estudiante. Dificultades.* Elaboración propia.	115
Fragmento 30. Entrevista. *Dificultades en el trabajo en equipo*. Elaboración propia.	116

Introducción

En las últimas décadas el inglés se ha posicionado como el idioma más utilizado para la comunicación entre personas de diferentes partes del mundo incluyendo su uso en el comercio y los negocios. Esto ha generado que el inglés sea uno de los idiomas más enseñado en las escuelas. Debido a esto, el gobierno mexicano ha creado programas gubernamentales para la enseñanza del inglés a niños y jóvenes como el Programa Nacional de Inglés (PRONI). Este programa tiene como objetivo "contribuir a que las escuelas públicas de educación básica fortalezcan sus capacidades técnicas y pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, con el fin de que la población en México acceda a una educación de excelencia, pertinente y relevante" (Gobierno de México, s.f.). Dentro de este tipo de modalidades educativas se han implementado diferentes métodos y enfoques los cuales buscan que los estudiantes de nivel básico en un futuro sean personas que cuenten con una eficiente competencia laboral al saber dos idiomas.

Para lograr que el programa PRONI tenga éxito en el país y en el estado de Chiapas, deben existir docentes calificados y con un nivel alto de competencia de la lengua inglesa, para enseñar inglés a niños desde preescolar hasta el nivel medio superior. Esta necesidad por docentes preparados en el área de la enseñanza-aprendizaje del inglés ha llevado a que haya interés en cursar una carrera profesional en enseñanza del inglés. Las y los estudiantes que deciden adentrarse a una licenciatura en enseñanza del inglés tengan como perfil de ingreso ciertas competencias lingüísticas en inglés de acuerdo al nivel que cada universidad solicita. También, que los aspirantes tengan el interés por los problemas educativos y sociales y, asimismo, que mantengan el deseo de seguir aprendiendo el segundo idioma (Universidad Autónoma de Baja California; Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca).

Cuando un estudiante decide cursar una licenciatura enfocada en la enseñanza del inglés, es fundamental que tenga un nivel óptimo del idioma y que tenga el gusto por seguir adquiriendo más conocimiento pues ellos se preparan para ser futuros profesores de inglés. No obstante, durante mi trabajo como docente, me he percatado que algunos estudiantes de la enseñanza del inglés no reflejan ese interés por seguir aprendiendo. Esto se menciona ya que hay estudiantes que al aplicar exámenes para subir de nivel (ya sea del nivel A2 a B1 de acuerdo al marco común europeo de referencias) no pasan la prueba y desertan de la

licenciatura. Asimismo, he observado que hay algunos estudiantes que consideran sus clases de inglés aburridas o monótonas teniendo así una opinión desfavorable sobre la materia o sobre el o la docente.

Esta problemática que se tiene en la licenciatura en enseñanza del inglés me lleva a cuestionarme qué sucede con el interés de las y los estudiantes con respecto a sus clases de inglés para seguir aprendiendo el idioma pues al estar en una licenciatura que los forja para ser futuros docentes de inglés a veces no cuentan con las características requeridas de nivel de inglés en los perfiles de ingreso.

Por todo lo mencionado, me interesa saber si a partir de implementar actividades de aprendizaje basadas en proyectos, los estudiantes sientan motivación por practicar y seguir aprendiendo el idioma inglés de manera que busquen y gusten de su aprendizaje dentro y fuera del aula de clases. De esta manera, este trabajo de investigación buscó estimular la motivación en los estudiantes de la licenciatura en enseñanza del inglés de la facultad de lenguas de la UNACH por medio del método del aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Se consideró aplicar el método ABP en mi proyecto de investigación pues opino que éste cuenta con aspectos característicos que podrían ayudarme en provocar la motivación en las y los estudiantes que se forman para ser docentes en la enseñanza del idioma inglés. Una de esas características es que "propone una ruta de aprendizaje atractiva, que se enfoca en una cultura positiva para el éxito, que incorpora la voz de los estudiantes y que desarrolla la autenticidad conectando sus aprendizajes con situaciones reales o más allá del aula" (Sotomayor et al. 2021, p. 36).

Durante mi experiencia dando clases de inglés a estudiantes universitarios, he aplicado el uso de proyectos como trabajos finales para evaluar sus habilidades y me he dado cuenta que sí disfrutan trabajar con proyectos. Los estudiantes toman en serio el organizarse, practicar el idioma y elaborar sus trabajos de investigación para su clase. Probablemente la razón de esto tenga que ver con lo que Delicado et al. (2009) han encontrado en sus investigaciones al mencionar que los estudiantes se sienten satisfechos cuando los docentes no utilizan una metodología tradicional en la enseñanza e incluyen en su lugar métodos innovadores (p. 60).

Como docente de inglés, estoy interesada en que los estudiantes que están preparándose para ser docentes en la enseñanza del inglés se motiven y tengan la oportunidad de potenciar y aprovechar sus habilidades en el aprendizaje del inglés por medio de la elaboración de proyectos centrados en necesidades de la vida real. Busco que ellos se sientan inspirados y entusiasmados por investigar, crear y elaborar proyectos haciendo uso del inglés para que logren aprender el idioma de manera significativa.

Objetivo general

Implementar y analizar el método del aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el fin de fomentar la motivación en los estudiantes universitarios para aprender inglés dentro y fuera del aula de clases.

Objetivos específicos

- Analizar la relación entre el método del aprendizaje basado en proyectos en las clases de inglés y la motivación de los estudiantes universitarios.
- Identificar y analizar cuáles de las actividades de las fases implementadas del aprendizaje basado en proyectos propician la motivación en los estudiantes universitarios.
- Identificar y analizar de qué manera influye el método del aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del inglés a estudiantes de la licenciatura en enseñanza del inglés.

Preguntas de investigación.

- ¿Cómo es la relación entre el método del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza del inglés y la motivación de los estudiantes universitarios?
- ¿Qué actividades de las fases del aprendizaje basado en proyectos propician la motivación de los estudiantes universitarios?
- ¿De qué manera influye el método del aprendizaje basado en proyectos en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés a estudiantes universitarios?

Panorama General del Trabajo de Investigación.

El presente trabajo está constituido por una introducción, 5 capítulos, una propuesta didáctica, conclusiones, referencias y anexos los cuales sostienen este trabajo de investigación.

La introducción inicia con la presentación del tema, abarca la descripción de la problemática por la cual se basa este trabajo. Incluye el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación que se plantean responder en este trabajo.

El primer capítulo habla sobre los antecedentes históricos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Seguido de esto, se mencionan los diferentes tipos de metodologías que se enfocan en la resolución de tareas, problemas y proyectos los cuales se asemejan al ABP. Después, se finaliza describiendo las fases del método ABP y sus alcances como metodología aplicada en el aula.

El segundo capítulo comienza con las teorías y significados de la motivación y sus tipos. Después, se habla sobre la función de la motivación en el aprendizaje de un idioma y se profundiza en la motivación del estudiante en general y el estudiante universitario. También, se incluye la motivación del profesor y cómo la metodología del ABP se enlaza con la motivación desde el aspecto del estudiante.

El tercer capítulo nos habla sobre el significado de enseñanza y la enseñanza de lenguas. Después, se habla sobre la labor del docente para enseñar un idioma y las metodologías que se usan en el aula. También, se habla sobre el método del ABP y su papel en la enseñanza del inglés para finalizar con la influencia de la motivación en la producción y recepción en el aprendizaje de un segundo idioma.

El cuarto capítulo abarca la metodología que se usó para esta investigación. Se habla del paradigma y el enfoque en que se rige este trabajo pasando por la estructuración metodológica. Dentro de ésta se incluye el contexto y los participantes que forman parte de dicha investigación. Finalmente, se habla sobre el procedimiento de recolección de información como la triangulación, condensación, categorización y limitantes de la investigación.

El quinto capítulo incluye la discusión de los hallazgos obtenidos durante los dos ciclos

de investigación. Dentro de estas se tratan puntos como la motivación y sus elementos en la población universitaria, como el interés y los factores afectivos. Se habla sobre aquellas actividades propias del ABP que detonan la motivación como el trabajo colaborativo, búsqueda de información, la elaboración de los productos y algunos ejercicios activadores. De igual forma, se habla sobre los alcances del ABP en la enseñanza del inglés como el desarrollo de la creatividad, la responsabilidad, la independencia, satisfacción y la paciencia.

El siguiente apartado presenta una propuesta didáctica enfocada en la aplicación de la metodología del ABP en las clases de inglés de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. En este se incluye una guía para el profesor para aplicar dicho método en las clases de inglés.

Por último, se habla sobre la conclusión del trabajo de investigación realizado durante un periodo de dos ciclos. Se ilustra una discusión final del contenido del trabajo y se responden de manera detallada las preguntas de investigación que se propusieron en dicho trabajo. Además, se redactan las limitantes que se tuvo durante la investigación y se agregan algunas recomendaciones.

Capítulo 1. El Aprendizaje Basado en Proyectos.

1.1. Antecedente Histórico y Conceptos.

El método del aprendizaje basado en proyectos ha tenido un impacto positivo en el aula de clases por sus estrategias utilizadas para conseguir que las y los estudiantes elaboren proyectos de manera autónoma, colaborativa y creativa. Sin embargo, este método ha recorrido un camino durante la historia para llegar a ser lo que ahora conocemos.

El primer precursor de este método fue el pedagogo William Kilpatrick quien en 1918 dio a conocerlo con el nombre de "método de proyecto". Él sostenía que:

> El proyecto debía representar una actividad útil y sincera de la vida digna en una sociedad democrática, de este modo el proyecto o la actividad útil se consideraba como la vida misma y no como una preparación para la vida por venir. (Kilpatrick, 1918, como se citó en Pecore, 2015, p.158).

El realizar un proyecto era visto como una actividad auténtica que les servía a las y los estudiantes para el "hoy" y no para el "mañana". Se concentraba en tomar sus conocimientos obtenidos y transbordarlos a la realización de un producto.

Kilpatrick (1918, como se citó en Pecore, 2015) identificaba 4 tipos de proyectos:

> 1.-Tipo 1 incorporaba ideas externas o planes como presentar una obra o escribir una carta.
>
> 2.-Tipo 2 incluía una experiencia atractiva como escuchar un poema, oír una sinfonía o apreciar una pintura.
>
> 3.- Tipo 3 constaba de la solución de problemas como descifrar los efectos de una guerra o recomendaciones en un experimento.
>
> 4.-Tipo 4 involucraba el obtener algún tipo de habilidad como la conjugación de verbos o el aprender a escribir apropiadamente. (p. 158).
>
> Para Kilpatrick la mayor fuerza del método de proyecto era el construir el carácter moral, con estudiantes en búsqueda de una rica variedad de propuestas, individual o colectivamente, bajo la supervisión de un profesor hábil para ayudar a guiar a las y

> los estudiantes en la construcción de diferencias más finas de las ideas correctas, apropiadas y juiciosas (Pecore, 2015, p.158).

Es decir, la esencia del aprendizaje basado en proyectos era el incrementar el pensamiento crítico en las y los estudiantes por medio de la búsqueda de planteamientos para elaborar un proyecto o una propuesta de manera colectiva o individual. Los docentes se encargaban de guiarlos en el proceso para que el trabajo tuviera un resultado más fino o más crítico.

A partir de la propuesta de Kilpatrick han surgido diferentes planteamientos y mejoras para el método del aprendizaje basado en proyectos.

Para finales del siglo XX e inicios del siglo XXI el aprendizaje basado en proyectos se ha definido como:

> Una perspectiva completa enfocada en la enseñanza por medio del envolvimiento del estudiante en la investigación. Dentro de esta estructura los estudiantes buscan soluciones para problemas no triviales por medio de preguntas, debatir ideas, hacer predicciones, diseñar planes, recolectar y analizar información, definir conclusiones, comunicar ideas y hacerse nuevas preguntas (Blumenfeld et al. 1991, p. 371).

Por otro lado, Benito et al. (2018) suponen que el aprendizaje basado en proyectos favorece el desarrollo de experiencias en el proceso de aprendizaje. Se sugiere que se acompañe a las y los estudiantes durante su elaboración de proyectos colaborativos centrados en la realidad (p.1).

Por su parte, Sotomayor et al. (2021) conceptualizan el aprendizaje basado en proyectos de la siguiente manera:

> Por ABP entenderemos experiencias de aprendizaje centradas en los intereses y necesidades de los/as estudiantes, que se organizan en torno a un desafío significativo que vincula los Objetivos de Aprendizaje del currículum con problemáticas reales. En este tipo de experiencias basadas en proyectos, los/as estudiantes son los protagonistas de su proceso formativo, favoreciendo el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI (p.3).

Para Sotomayor et al. (2021), la reflexión, el uso de tecnologías, la colaboración, el pensamiento crítico, la autonomía y la creatividad son esenciales en la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes y de los docentes.

Segura (2021) señala que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología didáctica cuyo fin es la elaboración de un producto final el cual dé respuesta a una situación real. Igualmente, Galeana (s.f.) considera que el ABP se concentra en resolver un problema complejo en base a un plan.

Ausín et al. (2016) rescatan que el método del ABP ha sido implementado en diferentes áreas educativas como ingenierías, carreras técnicas e incluso en formación de docentes universitarios. También, mencionan que este método fomenta el desarrollo de las destrezas necesarias del siglo XXI como son el uso de redes sociales, la creatividad, el trabajo en equipo, la motivación, la habilidad para investigar, entre otras.

Por otro lado, es importante destacar que en el recorrido histórico del ABP también se ha sumado el uso de las nuevas herramientas tecnológicas quienes se han adaptado al aula de clases. Como lo hace notar Basilotta (2018), el uso de las tecnologías en el ABP transforma la realización de los proyectos, así como en la comunicación entre el docente y las y los estudiantes. Es decir, las tecnologías pueden ayudar al estudiante en la búsqueda de información de un tema, puede presentar y compartir información a través de internet. En cuanto a la relación entre docente y estudiantes, la autora indica que el uso de las tecnologías puede propiciar al docente herramientas las cuales le sirvan para interactuar con sus estudiantes por medio de blogs, aulas virtuales o redes sociales de manera que exista un seguimiento en la elaboración de los productos y un reforzamiento o feedback por parte del docente.

Como puede verse, el aprendizaje basado en proyectos se considera como un método que se enfoca en el aprendizaje a través de la elaboración de proyectos que permitan la resolución de problemas reales y a su vez que las y los estudiantes puedan reflexionar y colaborar entre sus compañeros. Asimismo, la integración de nuevas tecnologías permite que las y los estudiantes y los docentes desarrollen habilidades que son necesarias en el siglo XXI.

El método del aprendizaje basado en proyectos ha tenido un recorrido histórico desde su concepción como método hasta la actualidad como estrategia pedagógica en donde es aplicado para cualquier asignatura. No obstante, es importante conocer sus orígenes desde las teorías psicológicas.

1.2. El Constructivismo en el ABP.

El método del aprendizaje basado en proyectos basa su ideología en las teorías constructivistas dentro de las cuales se destaca el aprendizaje del estudiante a través de experiencias vividas en el mundo que lo rodea. Los autores que destacan esta ideología son Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel. Serrano y Pons (2011) comparten la idea de que "el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo" (p.3). El ser humano busca adquirir el conocimiento por medio del proceso de la información y la reflexión para después volverse significativa para él.

El constructivismo parte de diferentes teorías cognoscitivas. Una de las teorías más destacadas son la de Piaget la cual se concentra en que la adquisición del conocimiento proviene de una construcción mental procesada en donde el sujeto es partícipe activo (Olmedo y Farrerons, 2017). Como mencionan los autores, un sujeto debe ser parte activa del conocimiento para que pueda lograr la construcción de su aprendizaje.

En la rama de la educación, se considera al constructivismo como un estándar de enseñanza aprendizaje en donde el docente y el estudiante son sujetos activos que ponen en marcha ciertos métodos y estrategias (Lafuente, 2014). Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999) señalan que la construcción del aprendizaje en el aula se debe a la orientación y guía del docente durante una actividad. Es decir, el docente no limita al estudiante a procesar la información de manera pasiva siendo el docente quien transmita directamente el conocimiento. Sino que lo hace partícipe de las actividades dentro de aula siendo el estudiante el que interactúa con el conocimiento y el docente brinda su orientación.

Por su parte, Peiró (2021) destaca que algunas de las características principales de esta teoría son:

- El alumno como protagonista del aprendizaje.

- Se le brinda a las y los estudiantes herramientas que les facilite el proceso de aprendizaje.
- El o la docente no es protagonista, sino que queda en segundo plano, funcionando como guía para las y los estudiantes.
- Se concentra en que cada individuo interpreta su realidad de acuerdo a sus construcciones mentales y sus experiencias vividas para externar sus puntos de vista.

En cuanto a los contenidos, las teorías constructivistas consideran que éstos son los *qué* de la formación académica. Se espera que los contenidos sean adquiridos, procesados y asimilados por las y los estudiantes de manera que cambien sus estructuras cognitivas y a su vez cambien la forma de ver las "cosas" o su realidad (Ortiz, 2015).

También, la metodología debe tomar en cuenta ciertos aspectos como contextualizar los contenidos de acuerdo con dónde y cómo se desenvuelven los estudiantes, se toman en cuenta los aprendizajes previos, mantener activas las actividades entre las y los estudiantes y se deben adecuar las actividades a diferentes estilos de aprendizaje con el fin de mantener la atención de los y las estudiantes (Ortiz, 2015).

Las teorías constructivistas se abren paso para crear un enfoque en donde nacen las metodologías de enseñanza aprendizaje que persiguen los ideales constructivistas. Uno de los objetivos del enfoque constructivista es de convertir a las y los estudiantes en seres autónomos durante su aprendizaje y se busca que sean ellos quienes aprendan a aprender (Lafuente, 2014).

1.2.1 Metodologías de Aprendizaje: Características.

El constructivismo incluye consigo métodos pedagógicos que han ido surgiendo a través del tiempo y se han modificado de acuerdo con diferentes autores y necesidades que surgen dentro del aula. Enseguida se presenta una descripción breve de algunos métodos para su posterior comparación.

1.2.1.1 El Aprendizaje Basado en Problemas.

El aprendizaje basado en problemas se centra en el planteamiento de problemas como inicio para adquirir e integrar nuevos conocimientos (Barrows, 1986, citado en Morales y

Landa, 2004). Por otro lado, este método se define como "una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008, p.4). En resumen, el aprendizaje basado en problemas gira alrededor de la resolución de un problema real o ficticio en la que las y los estudiantes se encargan de investigar, colaborar y socializar para buscar una respuesta al problema planteado.

Las características de este método son que primeramente es centrado en el alumno, existe trabajo colaborativo en pequeños grupos de estudiantes, el profesor es el guía de las actividades y quien se encarga de auxiliar en la elaboración de planes, respuestas, etc., existe aprendizaje autónomo donde las y los estudiantes son los encargados de buscar las respuestas a sus cuestionamientos. Igualmente, se destaca que este método puede trabajarse en conjunto con otras asignaturas o docentes de diferentes materias o bien en una sola asignatura (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008).

Asimismo, se destaca que para evaluar bajo el método del aprendizaje basado en problemas se sugieren diversos métodos como los casos prácticos, la autoevaluación, la evaluación entre pares o un examen que evalúe los conocimientos adquiridos (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008). Esta metodología busca valorar los conocimientos, habilidades y competencias que el estudiante adquirió durante este proceso después de llegar a la reflexión y a la construcción de sus aprendizajes.

Para el proceso de este método, Morales y Landa (2004) proponen 8 fases organizadas de la siguiente manera:

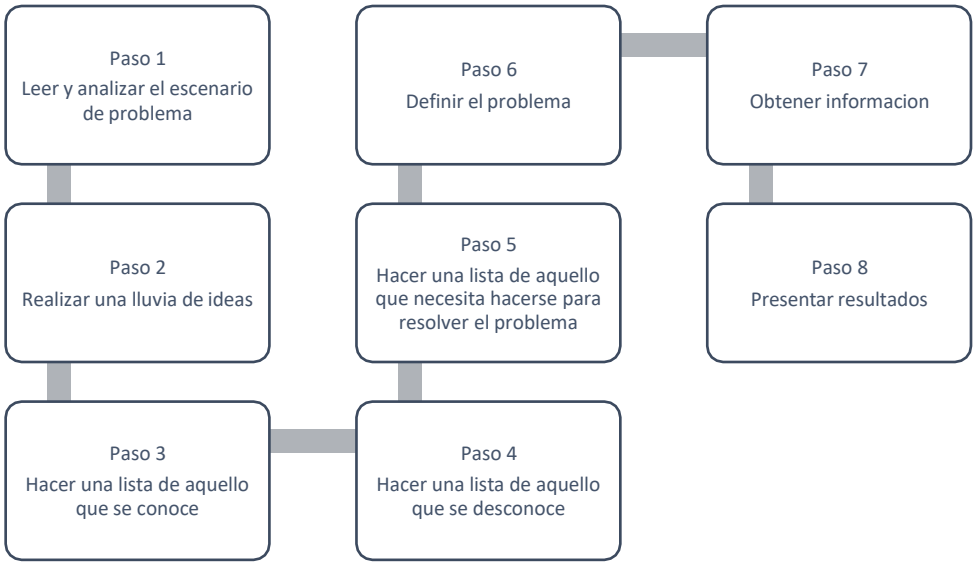


Figura 1. *Pasos del proceso del Aprendizaje Basado en Problema.* Adaptado de Morales y Landa (2004), p.154.

De acuerdo con estos autores, este método insiste en que se adquieren los conocimientos y no se memorizan. Hay una retención y transferencia de los saberes y existe el desarrollo de las habilidades para solucionar problemas creando así un pensamiento crítico. Asimismo, con este método se busca el desarrollo intelectual, social, científico y cultural de las y los estudiantes (Morales y Landa, 2004).

Se sugiere que antes de planificar un proyecto bajo este método, es importante considerar la cantidad de conocimientos previos con las que cuentan los estudiantes, el entorno y situación en el que se realizará la investigación del tema para darle resolución al problema planteado. Es decir, que se asegure el ambiente adecuado para poder investigar sobre el tema, acercarse a los docentes o expertos, tener espacios apropiados para llevar a cabo el proyecto.

En la planificación se toma en cuenta los pasos propios del método en donde se menciona que se deben seleccionar los objetivos acordes a los contenidos de la unidad, escoger el reto adecuado a los estudiantes de manera que puedan ser capaces de resolver y el problema debe ser notable para las y los estudiantes.

También, el docente busca guiar el trabajo en equipo por medio de asignación de roles para cada miembro del equipo de manera que todos puedan participar de manera activa. También, el docente establece el tiempo que tomará resolver el problema. Puede trabajarse

dentro de las clases o bien fuera de ellas. Por último, el docente debe brindar asesorías donde las y los estudiantes puedan resolver dudas, exponer dificultades, entre otras necesidades referentes al trabajo escolar (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008).

En resumen, el aprendizaje basado en problemas busca que las y los estudiantes sean competentes para resolver un problema tomando en cuenta sus capacidades y su contexto en donde se desenvuelven. Este método aparta al docente del protagonismo para convertirlo en orientador y será quien brinde lo necesario para llevar a cabo la tarea. Sin embargo, es primordial que el docente a su vez se guíe de los pasos propuestos para que exista una mejor fluidez del método.

1.2.1.2 El Aprendizaje Basado en Retos o Desafíos.

Utilizado en universidades tecnológicas y científicas, el aprendizaje basado en retos o desafíos (ABR) se centra en el aprendizaje activo del estudiante desde el desarrollo de competencias específicas y habilidades mediante un proceso colaborativo (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2020). Este método parte de las metodologías por proyectos y problemas. Sin embargo, su nivel de dificultad se considera elevado puesto que las propuestas o soluciones deben aplicarse e impactar a nivel social buscando así un beneficio real para una situación real.

El método de ABR se caracteriza por tener una duración de tiempo flexible de acuerdo con cada caso a resolver, incluye instrumentos de evaluación claros para los estudiantes, la cantidad de integrantes del equipo no debe ser mayor a cinco miembros, se cuenta con especialistas y expertos que guían a los estudiantes durante el proceso y existe una divulgación real y formal de los descubrimientos (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2020).

Al igual que el método de aprendizaje basado en problemas, el ABR sintetiza su proceso en 8 elementos:

.

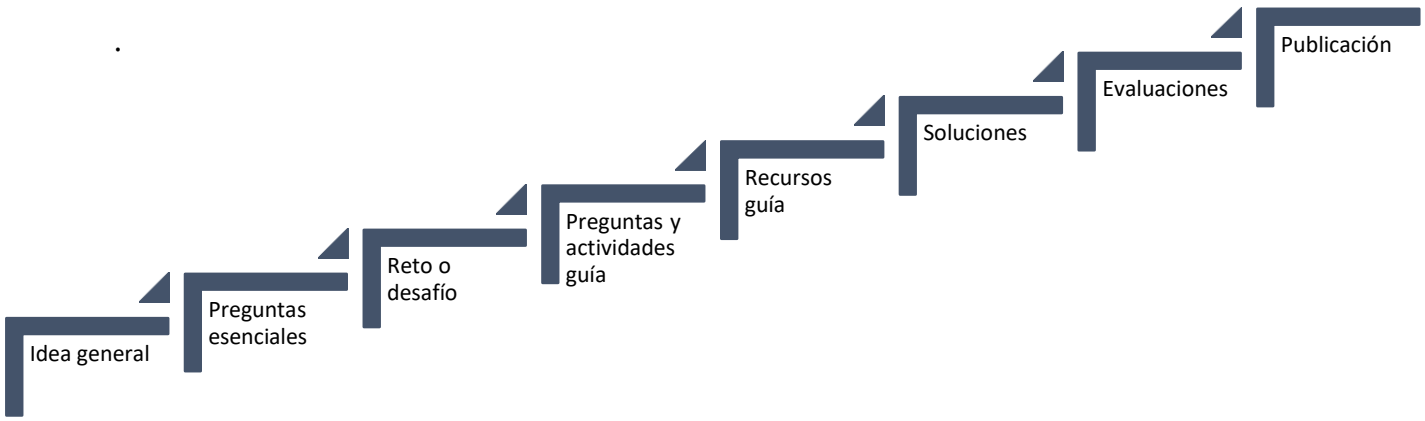


Figura 2. *Elementos del ABR.* Adaptado de Centro de Desarrollo de la Docencia (s.f.), p.2.

Se menciona que el ABR cuenta con beneficios para las y los estudiantes como:

- el aumento de la participación de las y los estudiantes
- hay un aprendizaje personalizado al repartir tareas de acuerdo a diferentes grados de dificultad
- se fomenta la curiosidad, así como la motivación
- se crean experiencias reales a partir del contacto con situaciones reales
- se adquieren conocimientos más profundos
- se desarrollan las habilidades de comunicación y resolución de problemas
- ser fomenta la cooperación y la colaboración para alcanzar objetivos (ELE Internacional, 2021).

En este método el rol de profesor tiene mucha relevancia puesto que él o ella deben ser expertos en el área de conocimiento donde se está llevando a cabo dicho método. Además, el o la docente propone el tema del reto junto con otros colaboradores, integra los objetivos y las competencias que se desenvolverán en las y los estudiantes, procura la participación de todos los involucrados, supervisa, revisa y guía los avances. Asimismo, junto con otros docentes se encarga de brindar asesorías, motiva a las y los estudiantes en encontrar una solución al problema real, fomenta el pensamiento creativo y procura el sentido de colaboración entre los integrantes del equipo (Observatorio de Innovación Educativa, 2015).

Con referencia a la evaluación en este método, se considera evaluar de manera formativa y sumativa. Es decir, dentro de la evaluación formativa se toman en cuenta la observación del docente durante el seguimiento del proceso de trabajo, el diario de las y los estudiantes, revisión entre pares y las revisiones constantes de los trabajos. Por otro lado, en la evaluación sumativa se toma en cuenta la terminación e implementación de una solución el cual debe ser válida para la situación real que se busca solucionar. Las y los estudiantes son evaluados por medio de defensas orales o escritas de su trabajo final o exposiciones (Observatorio de Innovación Educativa, 2015).

El propósito de este método es profundizar en los contenidos de manera que se ahonde más en los conocimientos que deben saber las y los estudiantes. También, se busca que ellos sean capaces de resolver problemas o situaciones verdaderas con el fin de compartirlos con la sociedad (Johnson, Smith, Smythe y Varon 2009, citados en Centro de Desarrollo de la Docencia, s.f.).

1.2.1.3 El Aprendizaje Basado en Tareas.

Sánchez (s.f.) conceptualiza el enfoque del aprendizaje basado en tareas como "la selección de tareas orientadas a la resolución de un problema real" (p.1). Dichas tareas siguen un progreso de acuerdo al nivel de competencias que las y los estudiantes vayan adquiriendo conforme van resolviendo las tareas asignadas.

Este enfoque se centraliza en la valoración del esfuerzo de las y los estudiantes durante el proceso de trabajo más que en el producto final. Asimismo, toma en cuenta el proceso comunicativo de las y los estudiantes al trabajar en un grupo colaborativo (Sánchez, s.f.). La autora rescata las cualidades de las tareas en este enfoque:

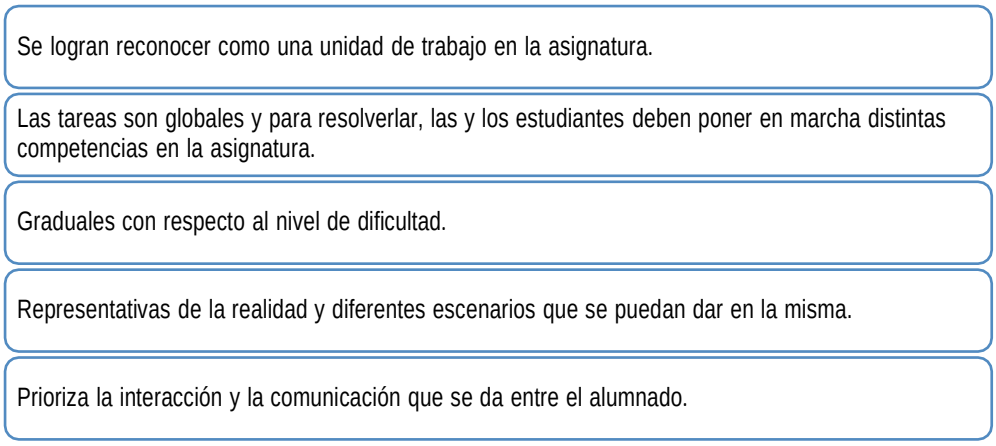


Figura 3. *Cualidades de las tareas.* Tomado de Sánchez (s.f.). p.1.

El enfoque basado en competencias puede ser aplicado en diferentes signaturas pues se presta para que las y los estudiantes resuelvan tareas aumentando el nivel de dificultad. Se promueve el trabajo colaborativo pues las y los estudiantes deben organizarse en grupo para resolver las tareas.

Sánchez (s.f.) conjunta las fases del aprendizaje basado en tareas y los resume en 6 pasos:

- *Escoger los temas a trabajar:* se sugiere que se escojan temas relacionados a la vida real o situaciones reales.
- *Diseñar y organizar las tareas:* se diseñan las diferentes tareas (por ejemplo redactar una carta, llenar una solicitud, hablar por teléfono) y se organizar de acuerdo al nivel de dificultad. Se integra el objetivo, la estructura y la secuencia de trabajo.
- *Buscar o diseñar los recursos:* se buscan los recursos necesarios para llevar a cabo las tareas.
- *Organizar los grupos:* se organizan los equipos de estudiantes y se presenta la tarea y la forma de trabajo.
- *Tutorías y guía del docente*: el docente se encarga de brindar tutorías y monitorear el proceso de trabajo de las y los estudiantes.
- *Evaluación continua y final:* se implementan las evaluaciones tanto del proceso como del producto.

1.2.1.4 El Aprendizaje Basado en Proyectos.

El método del aprendizaje basado en proyectos consiste en la elaboración de un proyecto a partir de una pregunta o cuestionamiento que desafía a las y los estudiantes a resolver o solucionar por medio de la elaboración tangible o intangible de un proyecto. Asimismo, el método busca que las y los estudiantes desarrollen tanto habilidades y actitudes como su conocimiento (Estalayo et al, 2021).

De igual forma, Fernández (2017) rescata que el ABP es una metodología que busca que las y los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades competentes al siglo XXI por medio de proyectos que los adentra a la resolución de problemas reales. También considera que este método conlleva a un aprendizaje activo al relacionar la enseñanza con ABP y el aprendizaje.

Con base en los autores referidos anteriormente, se puede deducir que el método del aprendizaje basado en proyectos es una estrategia de aprendizaje en la que el docente guía a las y los estudiantes en su recorrido por la elaboración de proyectos con el objetivo de que desarrollen sus habilidades y adquieran conocimiento por medio de un aprendizaje activo.

Aritio et al. (2021), recaban 10 pilares que sujetan el ABP y que se consideran esenciales durante el proceso del método:

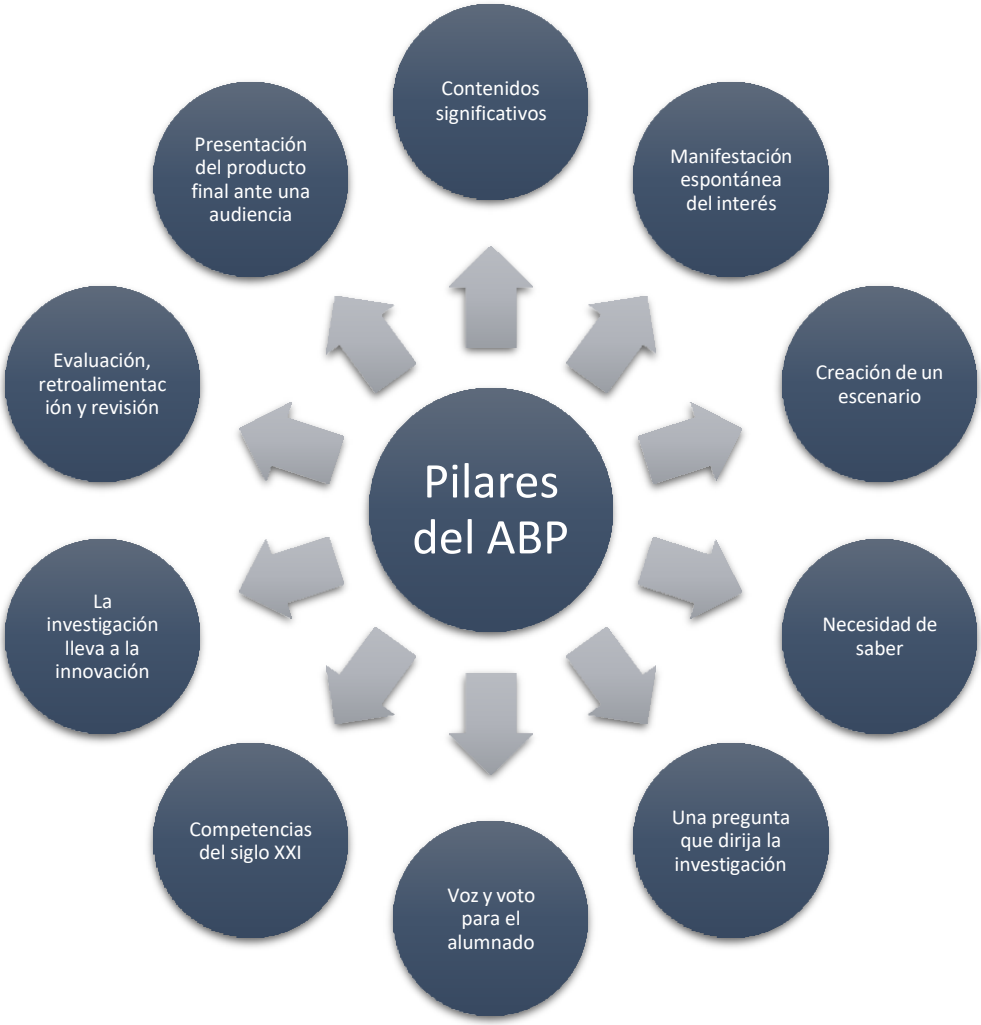


Figura 4. *Pilares del ABP*. Adaptado de Aritio et al. (2021), p.9.

a) *Contenidos significativos:* se debe concentrar en los intereses reales de las y los estudiantes de manera que la elección del tema sea significativa para ellos (Smith, 2018, citado en Aritio et al., 2021).
b) *Manifestación espontánea del interés:* el interés va surgiendo durante el proceso de la metodología. El docente debe aprovechar el potencial de las y los estudiantes durante la manifestación de la motivación (Vergara, 2016, citado en Aritio et al., 2021).

c) *Creación de un escenario:* se crea un escenario a partir de un contexto real o ficticio de acuerdo con lo que el o los docentes deciden (Vergara, 2016, citado en Aritio et al., 2021).
d) *Necesidad de saber:* crear en las y los estudiantes la importancia de conocer sobre el tema a partir de un artículo o una presentación de manera que active el debate o la discusión entre las y los estudiantes (Lamer y Mergendoller, 2012 citado en Aritio et al., 2021).
e) *Una pregunta que dirija la investigación:* se debe lanzar una pregunta retadora que invite a la reflexión. Esta debe ser abierta, estimulante y compleja y que tenga sentido con el tema del proyecto (Lamer y Mergendoller, 2012 citado en Aritio et al., 2021).
f) *Voz y voto para el alumnado:* el docente debe darles el derecho a elegir entre varias opciones de trabajo con el fin de que las y los estudiantes se sientan parte del proyecto y el docente se vea como un guía (Lamer y Mergendoller, 2012 citado en Aritio et al., 2021).
g) *Competencias del siglo XXI:* preparar a las y los estudiantes a ser competentes con las habilidades requeridas en la actualidad como el saber elaborar videos, blogs etc. así como enseñarles a trabajar colaborativamente (Lamer y Mergendoller, 2012 citado en Aritio et al., 2021).
h) *La investigación lleva a la innovación:* se ajusta la pregunta de investigación y se realiza una investigación en libros, noticias etc. con el fin de buscar nuevos recursos y conclusiones (Lamer y Mergendoller, 2012 citado en Aritio et al., 2021).
i) *Evaluación, retroalimentación y revisión:* durante el proceso, el docente debe hacer revisiones de borradores para que el trabajo sea de calidad (Lamer y Mergendoller, 2012 citado en Aritio et al., 2021).
j) *Presentación del producto final ante una audiencia:* el proyecto se debe socializar frente a una audiencia para que las y los estudiantes logren tener una reflexión sobre su desempeño y el trabajo realizado (Smith, 2018, citado en Aritio et al., 2021).

Estos pilares toman lugar en el proceso de enseñanza aprendizaje que determinan al método del ABP. Como puede observarse, en cada uno de ellos existe un propósito de aprendizaje que conduce a las y los estudiantes al desarrollo de sus competencias y habilidades que se verán reflejados durante el proceso de dicho método.

Con respecto a las características que destacan al método de ABP entre otras metodologías, se rescatan las funciones del docente y del estudiante:

- ✓ El estudiante es un individuo que funda su conocimiento a través de la búsqueda de información (Fernández, 2017).
- ✓ El estudiante se encarga de recolectar información, comprende e interpreta los datos, concluye, etc. (Fernández, 2017).
- ✓ El estudiante trabaja colaborativamente en un equipo para cumplir objetivos (Martí et al., 2010).
- ✓ El estudiante realiza mejorías en sus tareas o productos (Martí et al., 2010).
- ✓ El docente tiene la función del guía que se encarga de crear una situación, busca materiales, contenidos, gestiona el trabajo en equipo y ayuda a las y los estudiantes durante su búsqueda de respuestas (Fernández, 2017).
- ✓ El docente promueve las evaluaciones reflexivas como la autoevaluación, la co evaluación, etcétera (Martí et al., 2010).
- ✓ El docente crea metas educativas posibles para las y los estudiantes y crea objetivos auténticos (Martí et al., 2010).

Como se puede apreciar, la elaboración de un proyecto no se centra meramente en la búsqueda de información y su presentación final. Sino que se requiere de acciones y planes que guíen a las y los estudiantes durante el proceso de la construcción de aprendizajes. El proyecto es visto como una estrategia de aprendizaje que permite el alcance de objetivos por medio del uso de recursos e interacciones durante la práctica (Martí et al., 2010).

Por ende, los objetivos que alcanza el aprendizaje basado en proyectos de acuerdo con Martí et al. (2010) son:

- Mejorar la habilidad de resolución de problemas y el desarrollo de tareas complicadas.

- Incrementar la habilidad del trabajo en equipo.
- Desarrollar las capacidades mentales de orden superior.
- Incrementar la comprensión y uso de las TIC en la realización de proyectos.
- Fomentar el sentido de responsabilidad del aprendizaje propio.

Evaluar con el método del ABP implica no sólo valorar si las y los estudiantes adquirieron los conocimientos teóricos, sino que se debe tomar en consideración el proceso que cada estudiante ha vivido y las habilidades, competencias y destrezas que ha adquirido y/o desarrollado al aplicarlas en la práctica (Carrillo y Cascales, 2020). El docente tiene un papel fundamental en esta evaluación pues es quien observa el avance de cada estudiante dentro del aula y aplica los instrumentos que ayudarán a valorar el trabajo de cada uno.

Asimismo, Carrillo y Cascales (2020) rescatan que para el proceso de evaluación los instrumentos como los portafolios y diarios sirven para evaluar si se lograron alcanzar los objetivos. Por otro lado, se consideran una coevaluación, autoevaluación e incluso una evaluación pública frente a expertos. Los autores consideran que involucrar a las y los estudiantes durante el proceso de evaluación fomenta su autonomía y asimismo facilita el trabajo del docente a evaluar desde su perspectiva y la del estudiantado.

De igual manera, los autores destacan que el uso de rúbricas dentro del método del ABP puede ser funcional y efectiva frente a la evaluación puesto que le facilita a las y los estudiantes la comprensión de los aspectos que se tomarán en cuenta para el desarrollo del producto final permitiendo así que ellos mejoren su desempeño y aumente su confianza.

En cuanto a los pasos que caracterizan al ABP, se decide hablar de ellos en otro punto ya que se quiere detallar y explicar cada uno de manera sistemática.

1.2.1.5 Contrastes entre Metodologías.

Anteriormente, se presentaron las características de tres metodologías que se destacan dentro del enfoque constructivista y que tienen ciertas similitudes y diferencias entre ellas. Estas metodologías tienen lugar en el aula de clases y su aplicación en ella han dado buenos resultados tanto para las y los estudiantes como para los docentes. Cabe destacar que desde la creación de cada una de ellas ha ido desarrollándose para adecuarse a las necesidades de

la época y de los actores partícipes en el área de la educación. Enseguida se sintetizan las características de cada una para su posterior discusión.

Como se observa en la tabla 1, las tres metodologías buscan que el estudiante construya su propio aprendizaje a través de la interacción con la información, la búsqueda de conocimientos y el trabajo colaborativo y cooperativo. No obstante, el método del aprendizaje basado en proyectos, en contraste con las otras dos, une las habilidades y competencias que desarrollan las y los estudiantes para elaborar un producto que refleje su desempeño y sus conocimientos adquiridos. También, se enfoca en la evolución que viven las y los estudiantes durante las fases de trabajo y se toman en cuenta en la evaluación junto con el desarrollo del producto final.

Aprendizaje basado en problemas	**Aprendizaje basado en retos o desafíos**	**Aprendizaje basado en tareas**	**Aprendizaje basado en proyectos**
Se centra en la solución de un problema planteado por el profesor.	Se centra en la resolución de problemas reales sociales.	Se centra en la realización de tareas enfocadas en situaciones reales.	Se centra en la elaboración de proyectos como respuesta a una pregunta planteada por el profesor.
Centrada en el estudiante quien trabaja a su vez colaborativamente.	Centrada en el estudiante quien trabaja a su vez colaborativamente.	Centrada en el estudiante y la colaboración en equipo.	Centrada en el estudiante quien trabaja a su vez colaborativamente.
Busca que las y los estudiantes recaben conocimientos para resolver un problema.	Busca que las y los estudiantes creen un producto específico el cual impacte de manera social en el	Busca que las y los estudiantes resuelvan tareas con diferentes grados de dificultad	Busca que las y los estudiantes recaben sus conocimientos y los apliquen desarrollando un producto final.

	ámbito tecnológico y científico.	enfocadas en un contexto real.	
Desarrolla las habilidades para solucionar problemas y el pensamiento crítico.	Desarrolla habilidades y conocimientos para resolver problemas reales.	Desarrolla habilidades, conocimientos y competencias para la vida diaria.	Desarrolla conocimientos, habilidades y competencias para desarrollar productos posibles para las y los estudiantes.

Tabla 1. *Diferencias y similitudes entre los métodos.* Adaptado de Morales y Landa (2004), Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008), Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2020), Martí et al. (2010), Estalayo et al., (2021).

1.3 Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Existen diferentes tipos de fases para llevar a cabo el proceso del aprendizaje basado en proyectos. Sin embargo, para este proyecto de investigación se tomaron en cuenta la propuesta de Cobo y Valdivia (2017) cuyas fases son en 5 pasos. La siguiente figura ilustra la propuesta de los autores:

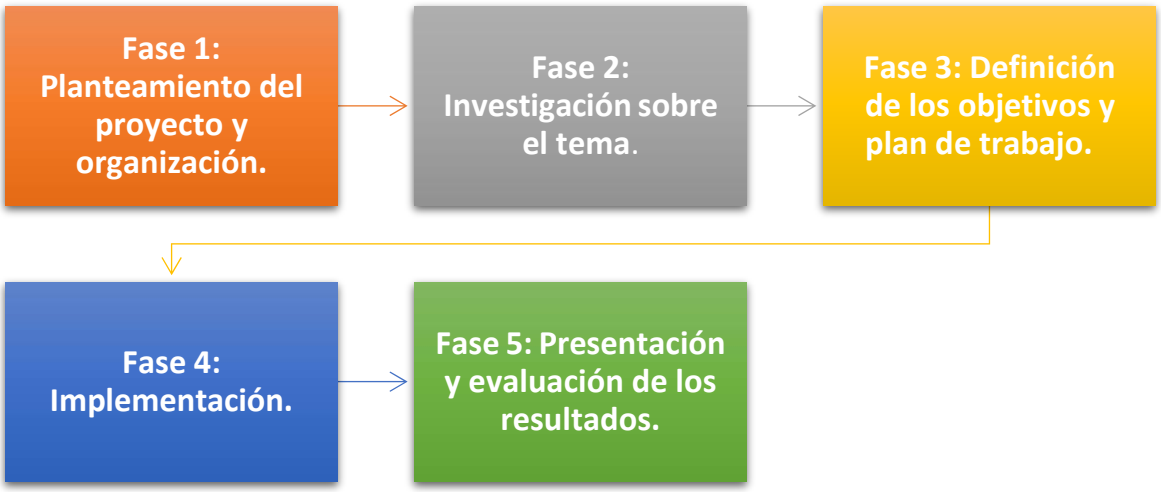


Figura 5. *Fases del ABP.* Adaptado de Cobo y Valdivia (2017), p.7.

Fase 1: Planteamiento del proyecto y organización: para este primer paso se discute sobre los problemas existentes los cuales pueden llegar a ser vinculados con el contenido del curso. El docente debe señalar la importancia e impacto del proyecto. Asimismo, se organizan los equipos y se delegan responsabilidades. El docente tiene el papel de guiar a las y los estudiantes en la elaboración de ideas con el fin de que tengan claro su trabajo (Cobo y Valdivia, 2017). El trabajo en equipo es indispensable para el andamiaje de las y los estudiantes, por lo que se sugiere que la formación de equipos sea con antelación (Sotomayor et al., 2021).

Fase 2: Investigación sobre el tema: las y los estudiantes adquieren el rol protagónico del proceso pues son ellos quienes se encargan de investigar y profundizar en el tema referente al proyecto. Toman decisiones con respecto a cómo avanzar hacia los objetivos (Sotomayor et al., 2021). Se sugiere que el docente brinde preguntas guía para orientar a los alumnos en el trabajo de investigación y tengan más claro su enfoque. (Cobo y Valdivia, 2017).

Fase 3: Definición de los objetivos y plan de trabajo: al tener como objetivo final elaborar un proyecto tangible o intangible, se espera que las y los estudiantes vayan construyendo su aprendizaje durante el proceso. Se definen los objetivos sin olvidar el contenido del curso, se establecen los recursos con los que las y los estudiantes cuentan y el tiempo (Cobo y Valdivia, 2017). En esta fase se debe definir el tipo de producto que se presentará. Sotomayor et al. (2021) sugieren algunas características que deben contar los productos seleccionados por las y los estudiantes:

Son un conjunto de productos, no uno solo, y so tangibles e intangibles: ya sea objetos concretos, tecnológicos o abstractos, los productos deben mostrar la respuesta del problema planteado. Asimismo, debe resaltar la reflexión hecha por el equipo y el aprendizaje que se adquirió.

Deben ser de factura individual y grupal: la elaboración del producto inicia con una reflexión individual. El docente puede evaluar a cada estudiante y ayudarlos en este proceso. Consecuentemente, la reflexión se vuelve grupal al aportar ideas al equipo para conformar el proyecto.

Pueden ser productos parciales o "de proceso" y finales: antes de presentar el producto final, es necesario que el docente evalúe el avance del producto y la creatividad antes de ser comunicado a la audiencia.

Fase 4: Implementación: dependiendo del tipo de proyecto elegido y el tiempo con el que se cuente, el docente debe monitorear los equipos de trabajo en caso de que los estudiantes tengan dificultades o dudas. También, en esta etapa las y los estudiantes pueden reajustar su plan de trabajo con el fin de garantizar el éxito de su presentación final (Cobo y Valdivia, 2017). Las fases 3 y 4 toman más tiempo en realizarse por lo que se reafirma la contemplación de la medición del tiempo de las y los estudiantes y del proyecto.

Fase 5: Presentación y evaluación de los resultados: por último, se presentan los resultados finales y los proyectos elaborados. Se sugiere que para la evaluación el docente implemente la coevaluación y la autoevaluación. También, el docente debe previamente mostrar los criterios de evaluación a las y los estudiantes para que se sepa qué se tomará en cuenta al momento de la valoración del proyecto. Asimismo, el docente valora el cómo se sintieron durante el proceso de la elaboración del proyecto, el trabajo en equipo y qué aprendieron (Cobo y Valdivia, 2017).

Como puede verse el aprendizaje basado en proyectos promueve en el estudiantado el planificar por medio de trabajo en equipo, enseña la tolerancia a puntos de vista diferentes, la toma de decisiones genera en ellos ideas innovadoras y el planteamiento de soluciones (Cobo y Valdivia, 2017).

De acuerdo a lo observado, este método sigue una serie de pasos o fases que le permite al docente tener una mejor organización del plan de trabajo para llegar a elaborar un producto final. También, tanto el docente como las y los estudiantes obtienen una serie de aprendizajes a través de las propuestas de trabajo que cada fase brinda.

1.4 Alcances del Aprendizaje Basado en Proyectos.

El método del Aprendizaje Basado en Proyectos ha logrado ciertos alcances significativos durante su aplicación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos de estos alcances son discutidos por autores que se señalan a continuación.

Galeana (s.f.) rescata que uno de los alcances del método del aprendizaje basado en proyectos es que el estudiante es capaz de analizar y actuar con base en el tipo de proyecto que se está elaborando, es capaz de elaborar estrategias para solucionar y diseñar el producto. Asimismo, destaca que el estudiante aprende a trabajar dentro de la diversidad y desarrolla su capacidad para trabajar en conjunto. El estudiante además estimula su crecimiento emocional, personal e intelectual al aprender a aprender al compartir puntos de vista diferentes con otros compañeros.

Nuñez et al. (2013), después de recabar opiniones y comentarios de estudiantes, rescatan en su trabajo de investigación que el método del ABP logra que las y los estudiantes trabajen en equipo de manera colaborativa, distribuyan tareas, planifiquen y se logre la integración entre los miembros de un equipo.

De igual forma, Nuñez et al (2013) indican que se desarrolla el conocimiento individual y se promueve el aprendizaje activo a partir de los conocimientos previos que se logran integrar con los nuevos saberes adquiridos e impulsa la independencia de las y los estudiantes.

En cuanto a la revisión de la literatura, Botella y Ramos (2020) identificaron que si el ABP se realiza manera óptima, puede fomentar un desarrollo equilibrado de las 3 necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y la relación con los demás. Otras investigaciones como la de Martín y Rodríguez (2015) sugieren que hay una posibilidad en que al trabajar por proyectos las y los estudiantes desarrollen una metaconciencia alrededor de sus limitaciones y posibilidades.

Otro estudio realizado por García y Veiga (2015) encontró que al trabajar con el método de ABP, se vieron reflejados diferentes aspectos como la mejora de la interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, se incrementó la conciencia de sí mismo de las y los estudiantes sobre las dificultades en la construcción de su aprendizaje y se elevó el esfuerzo. También, encontraron que las y los estudiantes estuvieron consientes de la importancia del trabajo en equipo, así como de sus ventajas.

Como resumen, los alcances del método son variados como la capacidad del estudiante para analizar lo que está haciendo con otras personas desarrollando así su

capacidad de interacción. Asimismo, existe un aumento emocional y personal por la convivencia en grupo. También, hay una mejora en la relación entre el docente y el estudiantado y, por último, se identifica que se fomenta la autonomía y el desarrollo de las competencias.

1.5 Recapitulación

Durante este capítulo se abarcó el antecedente histórico del método del aprendizaje basado en proyectos para que se pueda comprender el contexto en el que se fue desarrollando el método. Después, se realizaron breves conceptualizaciones del ABP conforme diferentes autores que han trabajado con ella. Seguido de esto, se hizo una descripción del método dentro del enfoque constructivista en donde se resaltaron los métodos de aprendizaje de acuerdo a éste. Se hizo un hincapié en la explicación y diferenciación entre estos métodos con el fin de que el lector pueda visualizar el contraste existente entre un método y otro. Así se llegó a la profundización del método del ABP en cuanto a sus fases de proceso durante su aplicación en el aula. Asimismo, se resaltaron los alcances de este método en cuanto a su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo 2. La Motivación en el Aprendizaje.

2.1 Definición de Motivación.

Las palabras motivar o motivación se han utilizado para animar a alguien o a sí mismo a realizar algo con el fin de que la persona sienta una "energía interna" o impulso para que logre un objetivo ya sea a corto o largo plazo. Proveniente del latín *motivus* que significa movimiento quien a su vez también es base de las palabras desmotivar, motivador y desmotivación.

Woolfolk (1999, p.372) define la palabra motivación como un "estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta". Por su parte, González (2008) menciona que se entiende como "la compleja integración de procesos psíquicos que efectúa la regulación inductora del comportamiento pues determina la dirección (hacia el objeto-meta buscado o el objeto evitado), la intensidad y el sentido (de aproximación o evitación) de comportamiento" (p.52). Asimismo, el autor menciona que una vez que el individuo llega a su meta o consigue lo deseado, la motivación puede debilitar la intensidad del comportamiento y poner fin al mismo.

Aguado (2019) considera que la motivación "tiene que ver con la iniciación de la acción" (p. 290). Para el autor, la motivación es un estado interno inobservable pero que se puede reflejar en la alteración de la conducta. Por su parte, para Tengku y Moghaddas (2012) la motivación puede ser definida como "una necesidad física, psicológica o social la cual motiva al individuo a alcanzar su objetivo, cubrir su necesidad y sentirse satisfecho" (p. 233). Para los autores, un individuo sólo tiene 3 aspectos que necesita cubrir para sentirse satisfecho pero que requerirá de esfuerzo para lograrlo.

Williams y Burden (1997) consideran que la motivación entra en una estructura constructivista y puede ser interpretada como "un estado de estimulación cognitiva y emocional, la cual dirige a una decisión consciente de actuar y, la cual da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico con el fin de conseguir un objetivo previamente establecido" (p.120). Los autores consideran que sin importar la causa, una persona puede activar su entusiasmo de manera que es capaz de elegir conscientemente su actuar de cierta forma con el fin de alcanzar su o sus objetivos.

Del mismo modo, Williams y Burden (1997) distinguen tres etapas de la motivación las cuales consisten en:

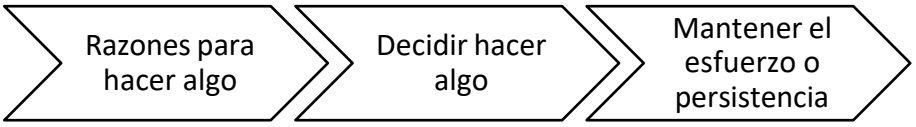


Figura. 6. *Tres etapas de la motivación.* Adaptado de Williams y Burden (1997).

De acuerdo con los autores, en la primera etapa una persona puede tener influencias internas o externas para tomarlas en cuenta como razones para realizar una acción. En la segunda etapa, se consideran dichas razones incluyendo aquellas que se ven involucradas en el momento de decidir si hacer o no la acción. Para la tercera etapa, la persona debe sostener el esfuerzo que se requiere para completar la acción y sentirse satisfecho. También, se debe considerar el contexto social y cultural en cada etapa en la que se tomarán las decisiones.

Maslow (1991) propone una jerarquía de las necesidades básicas del ser humano que los hace sentir motivados. Estos son: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades de pertenencia y afecto, necesidades de estima y necesidades de autorrealización (figura 7).

Figura 7. *Pirámide de Maslow.* Adaptado de Maslow (1991), p.87.

La primera necesidad que describe el autor son las necesidades fisiológicas las cuales abarca la necesidad de alimento, agua, respiración, el descanso, la salud y todas esas necesidades pertenecientes a la naturaleza del ser humano. Para el autor, el hombre busca satisfaces primeramente sus necesidades naturales antes que las demás. Si éstas no son cubiertas, entonces las demás son inexistentes.

La segunda necesidad descrita por el autor son las de seguridad que incluyen estabilidad laboral, protección moral, seguridad física y familiar. Una vez que se cubren las necesidades fisiológicas, el ser humano busca cubrir su estabilidad y sentirse seguro ya sea en su trabajo, en la calle, con la familia, entre otros.

La tercera necesidad es la de pertenencia y afecto. En esta, el ser humano se siente motivado por pertenecer a un grupo social o tener relaciones interpersonales. Siente necesidad de convivencia con la familia, vecinos, compañeros de trabajo, de escuela, entre otros.

El cuarto nivel se refiere a las necesidades de estima como la confianza, el auto-reconocimiento, el éxito, los logros, el tener amor propio, respeto y estimación por sí mismo. El autor menciona que todas las personas tienen una necesidad de autovaloración por lo que se busca siempre satisfacer estas necesidades.

El último nivel tiende a ser las necesidades de autorrealización en donde se destacan las necesidades individuales como la creatividad, la moralidad, la falta de prejuicios, la aceptación, la búsqueda de crecimiento y todo lo relacionado al desarrollo del potencial. El autor alude a que una vez que se cubren todos o la mayoría de las necesidades de la pirámide, el ser humano tiende a buscar motivaciones para poder sentirse satisfecho (Maslow, 1991).

Con lo anteriormente visto, se puede decir que el ser humano tiende a tener constantes motivaciones en su vida diaria. Desde el buscar cubrir necesidades físicas fundamentales hasta llegar a necesidades personales. La motivación, entonces, es parte de la vida diaria y es una fuerza que acompaña al ser humano.

En el aprendizaje de un idioma, el autor Dörnyei (1998) apunta que “la motivación provee el impulso primario para comenzar el aprendizaje de una L2 y posteriormente es la fuerza impulsora para mantener el proceso tedioso del aprendizaje” (p. 117). Asimismo, el

autor apunta que la motivación cuando se aprende una lengua presenta una situación única dentro de la psicología motivacional debido a los roles multifacéticos de la lengua.

Como puede verse, la motivación se concentra en el estado interno del ser humano que determina las acciones que realizará con el fin de alcanzar sus objetivos de manera que sienta una satisfacción y pueda cubrir sus necesidades personales. Sin embargo, el tema de la motivación abarca muchos aspectos por lo que es importante diferenciar los tipos de motivación que mueven a una persona para tomar decisiones y realizar algo.

2.2 Tipos de Motivación.

De acuerdo con Gardner y Lambert (1972, como se citó en Tengku y Moghaddas, 2012) existen dos tipos de motivación: la instrumental y la integrativa. La motivación instrumental sugiere que un aprendiz aprende un idioma con propósitos ocupacionales como el trabajo. Por otro lado, la motivación integrativa apunta al aprendizaje de un idioma con el fin de conocer la cultura e integrarse en ella. Los autores sugieren que estos tipos de motivación pueden controlar el proceso y resultado del aprendizaje. A continuación, se presentan las características de cada una de ellas:

Gardner (1988)	
Integrativa	**Instrumental**
▪ Actitud efectiva con los hablantes nativos y la cultura de la lengua meta. ▪ Relacionada con el logro y el deseo de interactuar con los hablantes nativos y su cultura. ▪ Elementos internos que influyen en ella (deseo, interés).	▪ Interacción nula o casi nula con hablantes nativos y la cultura de la lengua meta. ▪ Relacionada con el deseo de aprender la lengua para intenciones prácticas (empleo, título profesional, aprobar un examen). ▪ Factores más externos intervienen en ella (recompensa, obtención de un título, empleo).

Tabla 2. *Tipos de motivación según Gardner*. Hudson (2000), tomado de Ocando (2012).

Otros autores como Ryan y Deci (2000) proponen dentro de su teoría de la autodeterminación dos tipos diferentes de motivación: la intrínseca y la extrínseca (en Tengku y Moghaddas, 2012). De acuerdo con estos autores, las teorías clasifican la motivación de acuerdo a los motivos u objetivos que refuerza una acción.

La motivación intrínseca corresponde al interés que tiene una persona en formar parte de ciertas actividades que son placenteras y atractivas para él o ella. En este tipo de motivación el aprendiente es capaz de adquirir conocimiento a partir de los errores. Asimismo, la motivación intrínseca es esencial para el proceso de integración de la conciencia interna el cual es asimilado con el nuevo conocimiento.

Por su parte, los autores mencionan que la motivación extrínseca implica al individuo a formar parte de ciertas actividades para obtener un estímulo o evitar un castigo por ejemplo el conseguir una buena calificación en un examen, obtener un premio por puntualidad o evitar quedarse sin receso.

Harter (1981, citado en Williams y Burden, 1997) propone una ilustración de las dimensiones de la motivación intrínseca y extrínseca:

Intrínseca	**Extrínseca**
Preferencia al reto	Preferencia al trabajo fácil
Curiosidad e interés	Agradar al profesor/ obtener buenas calificaciones
Dominio independiente	Dependencia del profesor para resolver problemas
Juicio independiente	Confianza en el juicio del maestro sobre qué hacer
Criterio interno para lograr el éxito	Criterio externo para lograr el éxito

Tabla 3. *Dimensiones de la motivación intrínseca y extrínseca* Adaptado de Harter (1981).

De acuerdo al autor, las primeras dos dimensiones están ligadas al actuar, mientras que las últimas dos están inclinadas a la ejecución de la acción pero de una manera motivada. Harter (1981) menciona también que la motivación intrínseca y extrínseca pueden llegar a un punto en donde pueden correlacionarse para motivar el aprendizaje (citado en Williams y Burden, 1997).

Por otro lado, Gardner (2007) propone dos constructos de la motivación las cuales están consideradas dentro del aprendizaje y adquisición de un segundo idioma. El autor propone distinguir estos constructos entre *language learning motivation* (motivación de aprendizaje de un idioma) y *classroom learning motivation* (motivación del aprendizaje en el aula).

Language learning motivation "es una característica del individuo que aplica a cualquier oportunidad para aprender el idioma" (p. 11). Este tipo de motivación se caracteriza por mover al estudiante a aprender el idioma por interés y con entusiasmo aprovechando cada oportunidad que tenga para practicar el idioma y aprender más.

A su vez, *classroom learning motivation* el cual se define como "la motivación en la situación del salón, o en cualquier situación específica" (p. 11). El estudiante está concentrado en la tarea que se está haciendo y, a su vez, su motivación es influenciada por otros factores como el profesor, la atmósfera de la clase, el contenido del curso, los materiales, así como las propias características del alumno.

Como se ha observado, existen diferentes teorías que se refieren a la motivación enfocada en lo general y en la adquisición de un segundo idioma. Los autores citados coinciden en que la motivación puede surgir tanto del interior como del exterior de un individuo. Sin embargo, estos mismos autores destacan sus teorías con diferentes nombres y conceptualizaciones de cada tipo de motivación y a su vez con diferentes formas de manifestación.

Una vez que las teorías de la motivación son estudiadas y comprendidas, se puede entender que la motivación tiene un papel fundamental en el aprendizaje y enseñanza de un idioma puesto que para que una persona quiera aprender y adquirir conocimiento es necesario que cuente con un tipo de "impulso" (ya sea interno o externo, por una causa social o material) que le lleve a alcanzar ese objetivo.

En una clase de idiomas, el docente usualmente procura buscar estrategias que le sean efectivas para que las y los estudiantes sean participativos en clase, trabajen en equipo, investiguen por su cuenta o que simplemente mejoren sus notas. No obstante, existen ciertos

estudiantes que no son “compatibles” con esas estrategias ofrecidas por el docente. Por este motivo, es importante conocer cómo funciona la motivación en el aula de lenguas.

2.3 La Motivación en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera.

El aprendizaje de un idioma “consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla” (Muntzel, 1995, p.29). Es decir, el aprendiente concibe las reglas gramaticales, semánticas, pragmáticas, etcétera pero no asegura el desarrollo de las habilidades productivas.

Salazar (2016) alude a que el aprendizaje de una lengua extranjera “es un proceso de reconstrucción de significados que supone una acción creativa en la cual se propicia la construcción gradual del conocimiento lingüístico” (p.52). La autora sugiere que para que haya un aprendizaje de la lengua se deben crear interacciones en las que el aprendiente va adquiriendo conocimiento de acuerdo con el uso de la lengua.

Una parte significativa en el transcurso de aprendizaje es la motivación. Williams (1994) sugiere que el aprendizaje de un idioma extranjero o un segundo idioma es diferente de otras asignaturas dado a que no sólo se aprenden destrezas de aprendizaje o un método de reglas gramaticales, sino que el aprendiente se inmersa en otra cultura, adquiere otra identidad, aprende otros comportamientos culturales y, por lo tanto, conlleva a un impacto social significante en él. Por consiguiente, Dörnyei (1998) manifiesta que no se debe olvidar que la mayoría de los países son multiculturales y que sus habitantes hablan al menos dos idiomas, lo cual se centra la importancia de la motivación en el aprendizaje de un segundo idioma.

Gardner (1985) define a la motivación del aprendizaje de un segundo idioma como “el grado el cual un individuo trabaja o se esfuerza para aprender el idioma porque tiene un deseo de hacerlo y hay una satisfacción experiencial en esta actividad” (p.10). El autor considera que el sujeto aprendiente tendrá motivación por aprender un idioma si tiene un interés por hacerlo.

Sin embargo, el esfuerzo por sí sólo no significa motivación. Una persona motivada gasta sus esfuerzos para lograr un objetivo, pero éste no está necesariamente motivado. El

cumplir con los profesores o que exista una necesidad de completar metas puede crear un esfuerzo como lo hace la presión social, pero esto no quiere decir que hay motivación para aprender un idioma. Quizás una persona quiera aprender un idioma y disfrute el hacerlo, pero si no existe un esfuerzo para lograrlo, entonces no es considerado motivación (Gardner, 1985).

De acuerdo con Cook (2000) hay tres factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera: la edad, la personalidad y la motivación (citado en Tengku y Moghaddas, 2012), de los cuales la última es considerada como la más importante. Por su parte, Gardner (2007) sugiere que dentro del contexto escolar es necesario tomar en cuenta dos puntos de vista que comprometen a la motivación: el contexto educacional y el contexto cultural.

En el contexto educacional, se toman en cuenta diferentes factores del sistema educativo en donde el estudiante se desenvuelve con el entorno en el salón de clases, la calidad del programa escolar, el interés de las y los estudiantes, las habilidades del docente, los materiales escolares y el currículum. El autor considera que todos estos aspectos pueden influir en el nivel de la motivación del estudiante en cualquier materia escolar.

Por su parte, en el contexto cultural el autor plantea que, en el aprendizaje de idiomas, la motivación del individuo se verá influenciada por los aspectos culturales que se aprenden del segundo idioma como la pronunciación, vocabulario, la estructura gramatical, frases, costumbres, etcétera. A comparación de cuando se estudian otras materias escolares que sólo incluyen los elementos de la propia cultura de individuo.

Para Gardner (2007), ambos contextos se deben tomar en consideración en la motivación para aprender un segundo idioma puesto que considera que éstos tienen un efecto en dos características generales del estudiante. El autor menciona que una de las características que se deriva del contexto cultural es llamada *Integrativeness* (integración) la cual enfoca su atención en el aprendizaje de una lengua con el propósito de interactuar con personas de otra comunidad o cultura. Asimismo, la segunda característica deriva del contexto educacional la cual el autor etiqueta como *Attittudes toward the learning situation* (actitudes hacia la situación de aprendizaje) en la cual todas las variables ligadas a la situación educativa y las experiencias del aprendiente dentro del sistema educativo influyen en la motivación del estudiante.

Por su parte Guerrero (2015), hace mención de que las y los estudiantes poseen características sociales, familiares y profesionales diferentes, así como sus personalidades diferentes que pueden influir en la motivación para aprender un segundo idioma. Es decir, el contexto social y personal de cada estudiante puede crear impulsos positivos o negativos que influyan en su motivación para aprender. De igual forma, el autor considera que las y los estudiantes están siempre en constante cambio por lo que las dinámicas de enseñanza aprendizaje también deben acoplarse a dichos cambios.

Por otro lado, Dörnyei (2005, citado en Ruíz et al., 2021) señala que:

> La motivación es un concepto abstracto, un concepto hipotético que existe para poder explicar la razón por la cual la gente se comporta y piensa de la forma que lo hace. La motivación está relacionada con uno de los aspectos más básicos de la mente humana y ésta tiene un rol determinante en el éxito o fracaso en cualquier situación de aprendizaje (p.41).

Esto se entiende como que la motivación es un estímulo interno que dirige el comportamiento de las personas para hacer o pensar algo ya sea para lograr objetivos o fracasar en el intento de éstos. Esto también se toma en cuenta en el aprendizaje de un idioma o en cualquier otra rama del aprendizaje cuando se busca adquirir habilidades y conocimientos de una nueva lengua.

Otras teorías como la Teoría del Monitor de Krashen incluye la *hipótesis del filtro afectivo* en la que se destaca la adquisición de una lengua extranjera por medio de elementos emocionales y la motivación como factores clave. La hipótesis menciona que:

> Cuando un estudiante se expone a un nuevo idioma, el primer obstáculo interno es causado por el estado emocional del individuo y su motivación…las fuentes de filtrado son los niveles de ansiedad individual, la identificación con pares y la motivación en general para aprender un idioma (Dulay, Burt, y Krashen, 1982 citados en Madrid y Pérez, 2001, p.323).

Esto sugiere que la actitud del aprendiente en cuanto a sus sentimientos, pensamientos, comunicación con otros y su motivación, influirá en su proceso de adquisición y aprendizaje de un idioma. Por lo consiguiente, el aprendiente de un idioma puede tener

dificultades para desarrollas las habilidades requeridas para dominar un idioma si su filtro afectivo le imposibilita adquirir más allá de sólo conocimiento.

En resumen, se puede decir que, en el aprendizaje de un idioma, la motivación se presenta si la persona está interesada en aprender y hace un esfuerzo para lograrlo. Asimismo, habrá factores externos que influyan en la motivación como el ambiente dentro del aula o un fenómeno cultural. Por otro lado, la motivación y la actitud del sujeto frente al idioma también influirán en su capacidad de aprendizaje.

2.3.1 Motivación en el Estudiante.

Identificar a estudiantes motivados puede llegar a ser un ejercicio "subjetivo" puesto que cada persona tiene un estilo distinto para responder ante un impulso de motivación. No obstante, algunos autores destacan ciertas características que indican que un alumno se sienta motivado cuando participan sin que se les pregunte o se les fuerce a hacer algo.

Según Gardner (2007), "un individuo motivado está orientado al logro de metas, invierte esfuerzos, es persistente, es atento, tiene deseos, muestra afecto positivo, está emocionado, tiene expectativas, demuestra auto confianza, y tiene motivos" (p. 15). De acuerdo con el autor, estas características son las que describen a una persona motivada cuando aprende una segunda lengua.

Por su parte, Junco (2010) sugiere que "se consideran motivados en cuanto al rendimiento aquellos alumnos que el profesor describe como asiduos, aplicados y ambiciosos" (p. 3). El autor también indica que la motivación del aprendizaje es importante cuando no hay motivación espontanea de parte de los alumnos.

Es un hecho que aquellos estudiantes que se sienten más motivados tienden a mejorar en su aprendizaje que aquellos que no. Harmer (1998) menciona que el deseo por aprender tiene distintas causas como el simple hecho de estar interesados en la materia o por algún objetivo específico como lo es el aprender un idioma para poder viajar o aprender una cultura diferente. Es aquí donde varios autores hacen una distinción del tipo de motivación que existe en el aula con respecto a la motivación intrínseca y extrínseca.

Por su parte, Ordorica Silva (2010, citado en García Sánchez y Cruz 2016) hace mención de que "es un hecho que hay una relación estrecha entre el aprendizaje de idiomas

y los factores afectivos, entre los cuales se reconoce a la motivación como determinante en el éxito o fracaso de los estudiantes" (p.76). El autor cerciora que los factores afectivos tendrán influencia en la motivación de las y los estudiantes para fracasar o para lograr objetivos en el camino del aprendizaje de idiomas.

Para poder entender y concretar aquellos indicadores de la motivación que presentan las y los estudiantes para aprender un segundo idioma, Madrid y Pérez (2001) mencionan los siguientes factores:

a) La atención que los sujetos le ponen a las explicaciones de la clase y las tareas.
b) El esfuerzo, constancia, persistencia y dedicación para lograr objetivos.
c) La responsabilidad del individuo, el compromiso y la identificación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
d) La autorregulación del comportamiento y el aprendizaje, el grado de compromiso con el aprendizaje autónomo, etc.

Asimismo, los autores destacan el deseo, esfuerzo e interés como tres elementos que ayudan a alcanzar un objetivo el cual es el aprendizaje de una segunda lengua. "el deseo por alcanzar un objetivo actúa como una fuerza propulsora e incide en el trabajo del individuo, su perseverancia y su poder de lucha. Un sujeto motivado para aprender un segundo idioma trabaja, batalla y hace un esfuerzo para hacerlo" (Madrid y Pérez 2001, p. 337). Los autores conciben en que una persona con suficiente motivación logra aprender un idioma si éste se esfuerza y continúa en el proceso.

Por último, Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) indican que un estudiante con motivación intrínseca tiene el interés de realizar un trabajo o tarea con responsabilidad. También, este tipo de estudiantes prefieren tener un cierto nivel de reto para resolver tareas. Por otro lado, un estudiante con motivación extrínseca se responsabiliza de sus tareas con el objetivo de obtener algo a cambio o evitar algún castigo. Asimismo, este tipo de estudiantes prefieren realizar trabajos con un menor nivel de dificultad y con un mínimo esfuerzo para así obtener un máximo reconocimiento.

Por todo lo descrito anteriormente, Carrillo et al. (2009) resumen en que un alumno logrará obtener un aprendizaje auténtico si tiene las siguientes motivaciones:

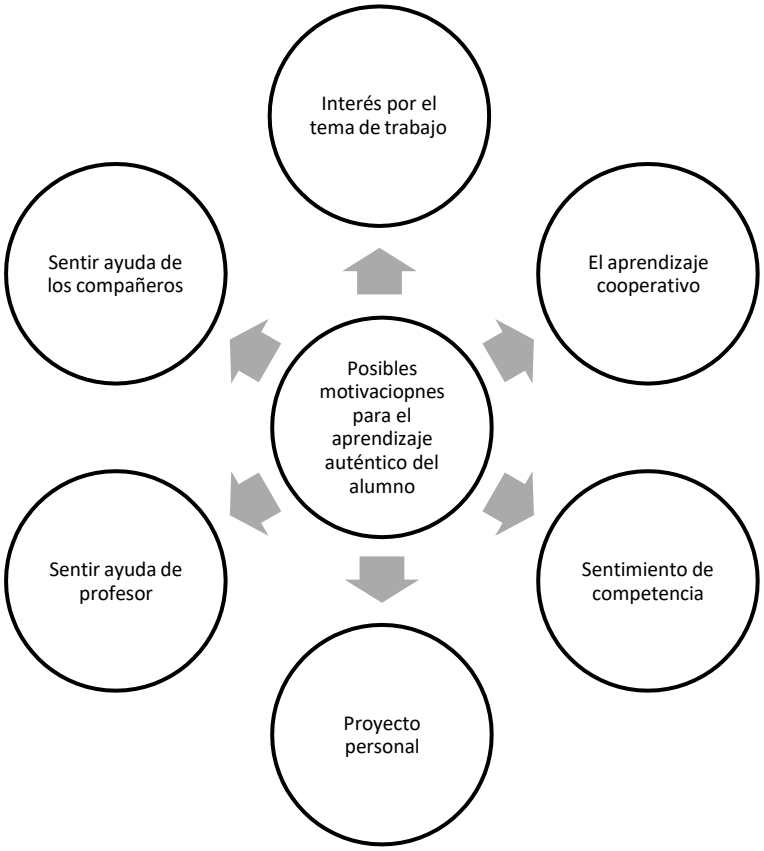


Figura 8. *Posibles motivaciones para el aprendizaje auténtico del alumno*. Adaptado de Carillo et al. (2009), p.28.

1.-Interés por el tema de trabajo: Un alumno que esté interesado por un tema que esté estudiando en clase tendrá la facilidad de aprenderlo.

2.- El aprendizaje cooperativo: el estudiante logra una interdependencia en un grupo el cual se organiza de manera coordinada. Todos los integrantes adquieren responsabilidad y compromiso para cumplir sus tareas y lograr un mismo objetivo. El estudiante motivado se compromete con el aprendizaje de sus compañeros de equipo y con el propio.

3.-Sentimiento de competencia: el sentimiento de creer que puede lograr algo hace que el alumno tenga la motivación de aprender y sentirse competente para seguir aprendiendo.

4.-Proyecto personal: se considera como el más general pero el más difícil ya que realizar un proyecto escolar implica el saber qué se quiere hacer y cómo. Esto, a su vez,

repercute en la madurez del estudiante al tener que esforzarse para concretar sus proyectos a futuro.

5.-Sentir ayuda del profesor: para el alumno es importante sentir que el docente está para apoyarle y guiarle. Es importante que exista una relación interactiva entre el docente y el discente para que así se pueda construir la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

6.-Sentir ayuda de los compañeros: los compañeros suponen ser una fuente de información en la que el alumno motivado puede apoyarse para aprender o apoyar al resto de sus compañeros. La motivación entonces se deriva de los sentimientos que surgen de la colaboración y el apoyo.

Como se ha visto, el estudiante tendrá manifestaciones tanto de comportamiento como emocionales de una motivación ya sea extrínseca, intrínseca, instrumental o integrativa. Algunos de los autores presentados en este trabajo coinciden en que las y los estudiantes motivados sienten deseo, interés por aprender y se esfuerzan por conseguir un objetivo.

Las características y factores presentados anteriormente nos permiten identificar a las y los estudiantes que presentan señales de motivación a partir de su comportamiento y su sentir durante sus clases de inglés. El comprender esta información será de ayuda para llevar a cabo la investigación que busca primeramente comprender qué sucede con la motivación de las y los estudiantes durante su aprendizaje del inglés y cómo se puede incitar dicha motivación por medio del aprendizaje basado en proyectos. No obstante, es indispensable tomar en cuenta que en el aula de clases el docente también cumple un papel esencial en la motivación del individuo.

2.3.1.1 Motivación en el Estudiante Universitario.

Como es del interés de esta investigación, se considera importante trasladar el fenómeno de la motivación al aula universitaria pues puede llegar a haber una interrogante sobre qué tan necesario es estimular la motivación a jóvenes que “voluntariamente” eligen dirigir su aprendizaje hacia una rama del saber y que creemos que ya están lo suficientemente motivados para culminar un grado de estudios.

Desde el punto de vista de Montico (2004), el interés es generado a partir de una necesidad la cual conlleva a una persona a realizar una acción. Por ende, deduce que la motivación convierte al interés del estudiante por aprender una disciplina enfocada en áreas concretas, el estudiante dirige sus estudios hacia metas específicas y se llega a la conclusión de las metas a través de la persistencia y dedicación.

De acuerdo con el mismo autor, el nivel de motivación es iniciado por una necesidad. Sin embargo, considera difícil el lograr identificar qué es lo que el estudiante necesita ya que en la heterogeneidad del estudiante existen necesidades sociales como la aceptación de un grupo, la estima, la autoestima y la autorrealización desde el desarrollo de habilidades y destrezas. Asimismo, el autor rescata que conforme se va avanzando en el nivel educativo, el docente se va concentrando más en los contenidos y en las metodologías para transmitir conocimientos (Montoya, 1997, citado en Montico, 2004).

Por otro lado, es importante que se considere el espacio donde ocurre la enseñanza, los recursos con los que se cuenta y la organización para incentivar la motivación de las y los estudiantes universitarios (Montico, 2004). Es decir, el ambiente en donde se desenvuelven los aprendizajes tiene una influencia en los comportamientos de las y los estudiantes y por consecuencia influirá en el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos.

Polanco (2005) menciona que "la verdadera motivación del estudiante universitario, es aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, pues cada aprendizaje logrado le permite diversificarse en la carrera escogida y le ofrece un escalón más en la meta hacia su logro académico" (p.6). En otras palabras, para fomentar en la motivación de un estudiante universitario es indispensable que se les brinde la oportunidad de enseñarles a ser competentes ante las tendencias actuales y brindarles el conocimiento necesario que les servirá en su rama de desenvolvimiento laboral.

La autora también señala que se debe aprovechar la energía de las y los estudiantes en cuanto a su logro de metas para mantener su motivación. Como docentes, debemos dejar que desarrollen sus aptitudes para que alcancen su meta deseada. De esta manera, mientras más deseo tenga de realizar las actividades para alcanzar una meta, más motivado se sentirá (Polanco, 2005).

Ortega-Auquilla et al. (2020), mencionan que el inglés es de importancia en los estudiantes universitarios tanto para su vida académica y profesional, aunque aprender el idioma puede llegar a ser difícil. También, opinan que entre la edad, el entorno académico, el nivel de inteligencia y los antecedentes del estudiante la motivación cumple un papel trascendental ya que se cree que aquellos con un alto grado de motivación manifiestan una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas.

En el nivel universitario, los estudiantes tienen objetivos particulares por alcanzar los cuales los conducen a realizar una serie de acciones para lograrlos. No obstante, el llegar al nivel de pregrado no significa que su interés sea constante y perdure igual durante el tiempo que les tome terminar su carrera.

Es por esto que la labor del docente es indispensable para alimentar la motivación de las y los estudiantes por medio del desarrollo de sus habilidades y estimularlos a través del desarrollo de actividades que les generen experiencias que les brinde a su vez un aprendizaje. También, considero que es importante que el docente aproveche el nivel de las y los estudiantes en cuanto a su edad y el nivel educativo en que se encuentran para incentivarlos a lograr objetivos que ellos pueden alcanzar y que a su vez les va a beneficiar en su autoestima.

2.4 El Profesor y la Motivación.

El profesor es una figura que representa el saber y el conocimiento. Es quien lidera al grupo y lo guía durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero, más allá de eso, el profesor abarca otra labor con las y los estudiantes la cual es la de "provocar interés y envolvimiento en el tema incluso cuando los estudiantes no están interesados en ello" (Harmer, 1998, p.8). Esto es, que el docente tiene la labor de generar motivación ante cualquier tipo de tema o contenido en donde se puede ver apatía por parte de las y los estudiantes.

Por otra parte, Dörnyei y Csizér (1998) plantean 10 mandamientos que se deben considerar para motivar a los aprendientes de un idioma:

1.-Establecer un ejemplo personal con tu propia conducta.
2.-Crear una atmosfera relajante y agradable en el salón de clases.

3.-Presentar las actividades apropiadamente.
4.-Desarrollar una buena relación con las y los estudiantes.
5.-Incrementar la confianza lingüística de las y los estudiantes.
6.-Hacer las clases de idiomas interesantes.
7.-Pormover el aprendizaje autónomo.
8.-Personalizar el proceso de aprendizaje.
9.-Incrementar la orientación de los objetivos de los aprendientes.
10.-Familiarizar a las y los estudiantes con la cultura del idioma objetivo.

Tabla 4. *10 mandamientos para motivar a aprendientes de un idioma*..Tomado de Dörnyei y Csizér (1998).

Los autores simplifican los aspectos que los docentes deben usar como estrategias para que tengan éxito en el proceso de motivación de sus estudiantes durante sus clases. Considero que estos mandamientos pueden trasladarse y aplicarse a cualquier tipo de contexto escolar en donde se requiera incrementar el nivel de interés tanto para las y los estudiantes como para los docentes.

Otros autores como Junco (2010) considera que la tarea del valor motivacional va a constar de la presentación de los contenidos divididos en dos dimensiones:

La primera dimensión se refiere a las *cualidades del contenido* en donde se sugiere que el docente emplee contenidos de acuerdo al nivel de dificultad adecuado a las y los estudiantes y que tengan un impacto universal con el fin de que se activen los conocimientos previos para un aprendizaje significativo. También, el docente debe fomentar contenidos relevantes, diferentes y adecuados con el fin de que se genere interés y curiosidad en el estudiantado.

La segunda dimensión tiene que ver con las *estrategias instruccionales* en donde el docente se encarga de ejemplificar el uso de los contenidos para que se cree la motivación por aprender al cubrir un interés o necesidad del estudiante, se presentan los contenidos de manera organizada, en forma clara y sencilla para que se despierte en ellos el sentido de control para la comprensión significativa.

Asimismo, el uso de metáforas, ejemplos, casos, etcétera en las exposiciones de los contenidos, se despertará en las y los estudiantes el interés por aprender, el docente debe plantear preguntas de activación de experiencias o de destrezas para que se despierte su interés por aplicar los aprendizajes adquiridos. También, el maestro debe demostrar interés y entusiasmo durante el discurso, el estudiante se mantendrá interesado por aprender.

El autor también puntualiza que:

> Además de exponer contenidos con el fin de facilitar el acceso y la comprensión de éstos por parte de las y los estudiantes, el profesor ha de diseñar situaciones enriquecedoras en las que el aprendiz pueda desplegar su actividad de asimilación, dominio, crítica, transferencia o creación, en torno a los contenidos expuestos, ya sean declarativos, procedimentales, condicionales o actitudinales (Junco, 2010, p.13).

Como puede verse, la labor del docente es despertar el interés del estudiante de manera que sea éste quien tenga la voluntad de participar, aprender y realizar las tareas con una actitud positiva. No obstante, para el docente será una tarea difícil lograr provocar la motivación del estudiante si éste no demuestra interés. Tal y como lo mencionan García Sánchez y Cruz (2016):

> Naturalmente, lo más importante debería ser sentirse intrínsecamente motivado, ya que, a pesar de que la motivación extrínseca también es importante, tenemos que admitir que, incluso si un agente externo (como, por ejemplo, un profesor) pone todos sus esfuerzos en hacer que el estudiante alcance la motivación, este objetivo sería muy difícil si la persona hacia la cual se dirige el objetivo no se siente interesada en lo que se le está mostrando. Es por ello que la motivación intrínseca es más importante que la motivación externa, no sólo para el estudiante, sino también para el profesor (p.75).

Igualmente, el docente debe encargarse de crear experiencias que crean en el estudiante orgullo y satisfacción pues ante todo es un ser humano. También, el docente debe brindar comentarios positivos y estimulantes con el fin de que destaquen sus virtudes individuales y asuman responsabilidad de sus acciones (Polanco, 2005).

La labor del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje radica en que se deben crear estrategias para alimentar el interés de las y los estudiantes por medio de habilidades académicas dentro del salón de clases desde la actitud que toma el docente frente a los contenidos como sus estrategias para guiar a las y los estudiantes durante el desarrollo de habilidades frente a una lengua extranjera.

En mi opinión, el profesor de lenguas debe tener la disposición para crear un ambiente interesante y agradable en el salón de clases pues el tener estudiantes que eligen estar allí no garantiza el que ellos ya están motivados para aprender una lengua extranjera por sí solos o con la ayuda del docente, en especial si se trata de estudiantes universitarios. Es por esto que considero que el docente debe conocer a su grupo e indagar en sus necesidades y qué es lo que les interesa saber o cómo les gustaría aprender para que así el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo.

2.5 El ABP y la Motivación.

Una de las razones principales por las que se ha elegido el método del aprendizaje basado en proyectos para esta investigación es por la eficacia que tiene para alcanzar la motivación de las y los estudiantes gracias a su técnica de trabajo. Sotomayor et al. (2021) mencionan que:

> El enfoque Aprendizaje Basado en Proyectos tiene como uno de sus ejes importantes la motivación de las y los estudiantes. Propone una Ruta de Aprendizaje atractiva, que se enfoca en una cultura positiva para el éxito, que incorpora la voz de las y los estudiantes y que desarrolla la autenticidad conectando sus aprendizajes con situaciones reales o más allá del aula (p. 36).

De igual forma, las autoras resaltan en que la motivación es el arranque de un proyecto pues al ser una fuerza interior debe mantenerse durante todo el proceso del ABP. No obstante, mantener la motivación e interés en las y los estudiantes durante sus clases es una tarea dificultosa para las y los docentes. El desarrollo de una metodología centrada en la participación del alumno puede ayudar al docente a que el estudiante incremente su compromiso por el aprendizaje.

Martí et al. (2010) proponen que el ABP se puede examinar desde la vista del estudiante como:

1.-Centrado en el estudiante y suscita la motivación intrínseca.

2.-Impulsa el aprendizaje colaborativo.

3.-Permite que el educando realice mejorías continuas en sus productos.

4.- Está diseñado para que el estudiante esté comprometido activamente con la resolución de la tarea (p. 13).

Otra autora como De León, O (2022) indica que parte de las bases psicopedagógicas del método del ABP está el hecho de que "se estimula una motivación extrínseca e intrínseca que active en las y los estudiantes el deseo de aprender" (p.5). Asimismo, destaca que el saber de estas bases psicopedagógicas ayuda al profesor a conocer mejor la metodología que está usando para propiciar el aprendizaje del estudiante.

El ABP sitúa al estudiantado en ambientes reales y contextualizados en donde los problemas pueden ser solucionados. Por consecuencia, los proyectos se pueden considerar como un puente entre las situaciones del salón de clases y las experiencias de la vida real. Es por esto que el método hace que las y los estudiantes se comprometan con su esfuerzo por un periodo determinado de tiempo (Blumenfeld et al. 1991).

No obstante, estos autores aluden a que el valor y el interés que le den las y los estudiantes al proyecto definirán el nivel de motivación que tengan. Es decir, se le dará un valor e interés cuando las y los estudiantes perciban tareas variadas, el proyecto sea novedoso, el problema sea auténtico y desafiante, se cree algún artefacto físico y haya oportunidad de trabajar con otros (Blumenfeld et al. 1991).

Existen estudios previos que demuestran la presencia de motivación durante el proceso del método del ABP. Por ejemplo, Tiwari et al. (2107) encontraron en su estudio que el método del ABP incrementó el nivel de confianza de las y los estudiantes e incrementó sus habilidades de comunicación, recolección de datos y habilidades de análisis.

Por su parte, Martín y Rodríguez (2015) constataron, con base en otras teorías, que el ABP incrementa la motivación pues el estudiante al profundizar en el objeto de estudio

desarrolla un interés por seguir aprendiendo. Esto lo observaron al comparar aquellos estudiantes que estaban bajo el método del ABP y aquellos estudiantes que preferían realizar actividades más fáciles estando bajo el método tradicional.

Asimismo, Sánchez (2020) descubrió que la ejecución del método del ABP en su aula de clases le ayudó a superar la desmotivación de las y los estudiantes y mejorar su desempeño académico al incrementar su participación, interés, responsabilidad y compromiso en el aprendizaje del inglés. También, notó que, al utilizar estrategias como el trabajo en equipo, la investigación, el vínculo de los aprendizajes con su contexto y la evaluación, promovieron la motivación.

Por último, Toledo y Sánchez (2018) obtuvieron como resultados que el ABP tiene un impacto en el desarrollo de habilidades de las y los estudiantes, su pensamiento crítico, hay un efecto positivo en los conocimientos y hay un incremento de motivación y compromiso al desarrollar un nivel alto de interés en las y los estudiantes de educación superior.

De acuerdo a las evidencias mostradas, se puede comprobar que el uso del método del aprendizaje basado en proyectos en las aulas, mejoran la participación, la dedicación, el compromiso y el interés de las y los estudiantes por los contenidos. Igualmente, se fomenta la motivación del estudiante al demostrar estas características mencionadas.

Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos da la oportunidad de que las y los estudiantes descubran o desarrollen sus habilidades y competencias durante el proceso de la realización del producto. Esto conlleva a que mejoren sus capacidades y se eleve en ellos una motivación intrínseca.

2.6 Recapitulación.

En este capítulo sobre la motivación en el aprendizaje se inició hablando sobre los conceptos de motivación en donde varios autores coinciden en que se trata de una fuerza que impulsa a alguien a hacer algo. Seguido de esto, se abarcaron los tipos de motivación que existen en cuanto al aprendizaje de lenguas como la motivación integrativa, instrumental, extrínseca e intrínseca, así como otros tipos de motivación enfocados en el aula y en la lengua. Este último abre paso al siguiente tema sobre la motivación en el aprendizaje de una lengua

extrajera en donde se abarcan temas como el interés del aprendiente durante el proceso de aprendizaje de una lengua y se discutió sobre la motivación en el estudiante enfocándose así en el comportamiento y motivación del estudiante universitario. Finalmente, se habló sobre el trabajo del profesor o profesora para motivar a las y los estudiantes en el aula de lenguas con respecto a sus actitudes y sus estrategias pedagógicas, así como las propias motivaciones de los docentes como seres humanos. En el siguiente capítulo se hablará sobre la enseñanza del inglés abarcado los métodos de enseñanza aprendizaje, las implicaciones del docente y el desarrollo de las habilidades.

Capítulo 3. La Enseñanza del Inglés.

3.1 Conceptos de Enseñanza y Enseñanza de Lenguas.

En este capítulo se hablará sobre los conceptos que se tiene de la enseñanza y la enseñanza de lenguas abarcando el papel del docente, las metodologías que se usan en la enseñanza de lenguas y las habilidades que se desarrollan al aprender un idioma.

3.1.1 Enseñanza.

De acuerdo con Tintaya (2016, p.80) la enseñanza es "más que un acto de transmisión de experiencias es un proceso de creación de condiciones externas o socioculturales que facilitan la construcción de las estructuras internas o personales del sujeto". Es decir, la enseñanza no solo implica trasferir lo que sabe el docente al estudiante, sino que es un camino de construcción de conocimientos internos e individuales del aprendiente.

Rendón (2020) menciona que "la enseñanza tiene un carácter intencional y un significado social dado que se generan procesos de transmisión, comunicación, interacción, recreación y construcción del conocimiento" (p. 213). El autor alude a que la enseñanza tiene un objetivo en cada aprendiente y que se espera que se cumplan con los procesos sociales y cognitivos para generar un aprendizaje en el estudiante.

Desde mi perspectiva y desde mi experiencia, coincido con los autores al decir que la enseñanza no reside en sólo transmitir los saberes de manera pasiva. Sino que es un proceso en el que el estudiante merece estar involucrado de manera que también se sienta participativo en su aprendizaje. Así, el estudiante puede lograr que el conocimiento nuevo se consolide y se cree un aprendizaje real.

3.1.2 Enseñanza de Lenguas.

La enseñanza de lenguas se refiere a la actividad didáctica en donde se tiene lugar el aprendizaje de lenguas no maternas cual objetivo es la adquisición por parte de los aprendientes por medio de métodos, planificación, el currículo y enfoques por parte del docente (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Carvajal-Portuguez (2013) menciona que el enseñar un idioma extranjero es más complejo que enseñar el materno puesto que se debe enseñar al sujeto a comunicarse de

manera eficiente para que pueda desarrollar su habilidad comunicativa y expandir sus relaciones interpersonales al mismo tiempo que expande su conocimiento.

Por su parte, la enseñanza del inglés se enfoca en la promoción de la lengua extranjera a través de ciertas estrategias, métodos y recursos didácticos que faciliten al docente la transmisión del conocimiento y guie al alumno en su camino de la práctica y comprensión del idioma. El docente también debe ser competente en los aspectos lingüísticos, culturales, sociales y pedagógicos (Medina, 2008).

Arnáez menciona en 1997, (Arnáez, 2013) que:

> Se impone una actualización pedagógica de nuestros docentes, profunda y sin premuras, donde se concite lo teórico (el qué) con lo práctico (el cómo), donde el maestro no quede confundido y donde sea la práctica la que permita concienciar, internalizar, ejecutar y aplicar los principios, los planes y programas del nuevo diseño (p. 20).

Es decir, el docente debe estar en constante formación para lograr un proceso de enseñanza adecuado para transmitir los conocimientos que tiene sobre la lengua meta. Es importante que los docentes cuenten con un equilibrio entre la teoría y la práctica de manera que se puedan aplicar las estrategias de enseñanza adecuados a las necesidades de las y los estudiantes.

Para resumir, la enseñanza de un idioma es una actividad en donde el docente es encargado de guiar a las y los estudiantes durante su proceso de aprendizaje de un idioma diferente al suyo. El docente debe encargarse de que los aprendientes logren no sólo la adquisición de conocimiento sino el desarrollo de las habilidades productivas y receptivas. El docente logrará estos objetivos al hacer uso de estrategias metodológicas, sociales y culturales que permitan al dicente desenvolverse en el idioma extranjero.

3.2 El Docente en la Enseñanza del Inglés.

A partir de que se conoce que es la enseñanza de una lengua, es importante saber qué implica el proceso de enseñanza de un idioma extranjero desde la labor del docente. No obstante, es importante también puntualizar que la enseñanza no puede ser sin el proceso de

aprendizaje de parte de las y los estudiantes, por lo que la enseñanza y aprendizaje suelen conjugarse durante la adquisición del conocimiento.

Arias et al. (2010) mencionan que un docente siempre está en constante interacción con los conocimientos y el estudiantado por lo que el docente transmite estos conocimientos y a su vez aprende de los mismos estudiantes. Por lo que es importante saber cómo transmitir estos conocimientos y qué instrumentos son los adecuados para utilizar en el aula de clases.

Páez (2001) recaba un nuevo concepto enfocado en la enseñanza de lenguas el cual se refiere a la *competencia comunicativa del profesor de idiomas.* Ésta se conceptualiza como:

> La serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales que le permiten al profesor desarrollar la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera de forma funcional e interactiva de acuerdo con la situación, el propósito y los roles de los participantes, en un proceso en el que se negocia un significado (p.5).

La autora, igualmente, menciona que existen otras competencias esenciales para la producción de la lengua extranjera las cuales permite, a cualquier aprendiente de lenguas, o al profesor comunicarse de forma efectiva (ver figura 9).

Figura 9. *Competencias dentro de la competencia comunicativa*. Adaptado de Páez (2001), p.5.

- **La competencia lingüística** abarca el desarrollo de la habilidad para utilizar las reglas gramaticales de una lengua extranjera de manera correcta.

- **La competencia sociolingüística** abarca la habilidad para interpretar los signos lingüísticos y sus significados de una lengua extranjera en una situación comunicativa.
- **La competencia discursiva** abarca la habilidad para construir cadenas de comunicación complejos tomando los elementos esenciales de la lengua extranjera.
- Por último, **la competencia estratégica** abarca la capacidad de comunicarse al existir vacíos durante el acto de comunicación.

Como se observa, el docente de lenguas requiere de una competencia comunicativa que le permita desempeñarse en el aula y poder transmitir los conocimientos que ha aprendido de la lengua extranjera. El docente es responsable del conocimiento que sus estudiantes están aprendiendo por lo que se sugiere que sea competente con los aspectos descritos anteriormente.

De acuerdo con la autora, dentro de las competencias antes mencionadas, el docente debe ser capaz de dominar los conocimientos lingüísticos del contenido a enseñar, conocer la cultura de la lengua que se está enseñando, así como el dominio de estrategias y técnicas de enseñanza para explicar dichos contenidos. También, debe contar con la competencia de crear su propio material de enseñanza pues conoce el contexto y la situación académica de sus estudiantes. Con base en ello, el docente puede ajustar su enseñanza de acuerdo con las necesidades de los aprendientes.

Con lo anteriormente descrito durante este apartado, se deduce que el docente de lenguas necesita cumplir con ciertas características y competencias en la enseñanza como lo son el contar con el conocimiento adecuado de la lengua, cumplir con las competencias comunicativas y sus derivados pues todos estos aspectos es parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

3.2.1 Implicaciones en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje existen dos protagonistas los cuales son el docente y el estudiante. Para Scrivener (2011) es importante hacer una distinción entre enseñanza y aprendizaje. Como se ve ilustrado en la figura 10, el autor considera que el aprendizaje experiencial del estudiante se lleva a cabo en 5 pasos como es el hacer algo,

recordar qué fue lo sucedido, reflexionar sobre ello, llegar a una conclusión de la reflexión y por último usas esas conclusiones para prepararse para una práctica experiencial en el futuro.

No obstante, el rol del docente también se hace presente al ser parte de este ciclo del aprendizaje experiencial del estudiante al brindar información, retroalimentación, su guía y su apoyo durante este proceso además de otros aspectos como se muestran en la figura. Sin embargo, para el autor lo esencial es que los estudiantes lleven a cabo este ciclo por sí solos para que puedan lograr tener una experiencia de aprendizaje.

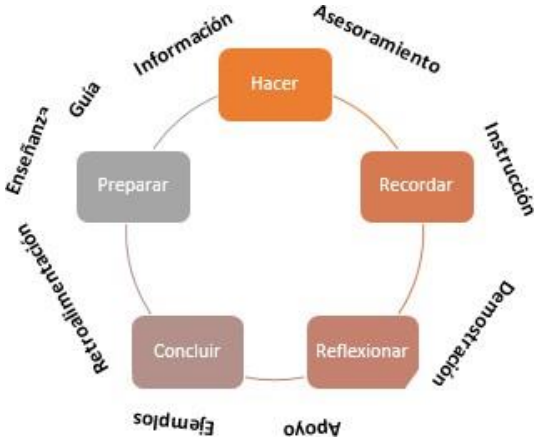


Figura 10. *Ciclo de la enseñanza y el aprendizaje experiencial*. Tomado de Scrivener (2011), p.20.

Otro autor como Harmer (1998) considera que una de las implicaciones del docente para lograr el éxito del aprendizaje de lenguas en el aula es si el docente toma en cuenta estos tres elementos que, para el autor, deben estar casi siempre o siempre presentes en todas las clases. Estos elementos de los que se hablan son los llamados "*ESA"* (por sus siglas en inglés) y los describe de la siguiente manera:

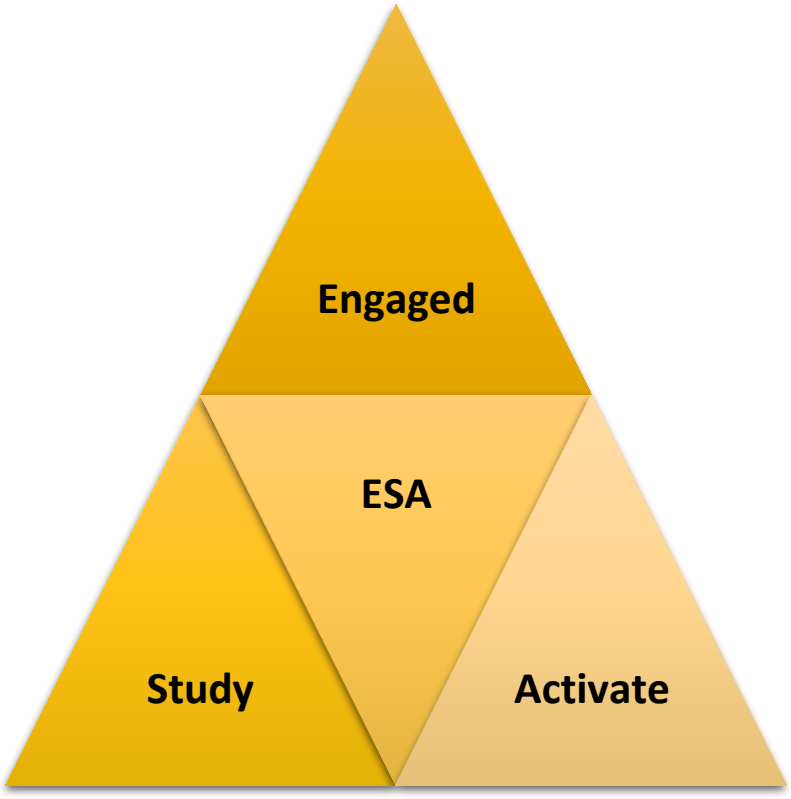


Figura 11. *ESA.* Adaptado de Harmer (1998), p.24.

Atraer (Engage): en esta parte el docente se ve como el encargado de despertar el interés de las y los estudiantes al involucrar también sus emociones. Las actividades para poder "atraerlos" incluyen juegos (dependiendo de la edad y el tipo), música, debates, visuales, historias dramáticas, etc. Incluso si el docente no hace uso de éstas, debe buscar la manera de captar la atención sobre el tema al realizar ejercicios escritos o el idioma que van a aprender.

En esta parte del proceso, el docente debe encargarse de que sus estudiantes sientan atracción por lo que van a aprender en caso de que no exista en ellos un interés al principio. El docente debe buscar no sólo actividades sino diferentes formas de llamar su atención como caracterizarse de alguien o preguntarles a las y los estudiantes qué les gusta. El autor señala que cuando ellos se sientes atraídos, aprenden mejor.

Estudiar (Study): este elemento tiene que ver con el estudio de la lengua y su construcción. Para el autor, el estudio significa comprender desde la estructura de los sonidos del idioma hasta la construcción del discurso. El estudio puede ser de diferentes tipos como la gramática, la fonética, etcétera. También, en esta fase el estudiar implica que sean las y los

estudiantes quienes vayan descubriendo por sí solos las estructuras del idioma o los elementos que la caracterizan. Pueden realizar actividades individualmente, en equipo o en parejas. El autor considera que el aprendizaje exitoso de un idioma se puede lograr si existe una mezcla entre el tipo de estudio que él plantea y la adquisición del lenguaje de manera subconsciente.

De este elemento se rescata que el proceso de estudio del estudiantado si bien necesita ser guiado por el docente, es fundamental dejar que descubran por sí solos el idioma meta. El trabajo del docente es instruirles y guiarlos durante el proceso de aprendizaje con el fin de que sean ellos quienes vayan construyendo su conocimiento.

Activar (Activate): este último elemento considera que el aprendizaje de un idioma reside en la libertad de las y los estudiantes por practicar el idioma de manera comunicativa hasta donde lleguen sus capacidades. Es decir, este elemento no se inclina por poner en práctica una parte del lenguaje (vocabulario específico, un tema gramatical, etcétera), sino que se busca que se hable de un tema de la vida cotidiana o algo específico sin restricción o delimitación de la lengua. El autor considera que los role-plays, escritura de poemas, historias, diseños de anuncios, etcétera son ejemplos de actividades que se pueden hacer en el salón para trabajar en la comunicación. El autor menciona que si las y los estudiantes no tienen la oportunidad de activar la habilidad comunicativa dentro del salón de clases, fuera de él se consideraría un problema.

Activar la habilidad comunicativa implica también crearles confianza para que puedan opinar sus ideas, pensamientos y emociones en la lengua meta. Si al estudiante se le da la oportunidad de expresarse y equivocarse durante su proceso de aprendizaje, éste desarrollará con más rapidez tales habilidades comunicativas.

Los 3 elementos descritos con anterioridad representan las claves para que el docente de lenguas asegure que las y los estudiantes no sólo aprendan el idioma meta, sino que les ayude a desarrollar sus habilidades del lenguaje y su conocimiento de ella. Opino que estos tips que el autor brinda no sólo al estudiante sino al mismo docente con respecto a su práctica durante el desenvolvimiento de sus clases.

Por último, Williams y Burden (1997) rescatan 12 factores propuestos por Feuerstein para mediar las experiencias de aprendizaje del estudiante:

Figura 12. *Factores de experiencia del aprendizaje*. Adaptado de Williams y Burden (1997).

- **Significado:** el docente debe asegurarse que las y los estudiantes estén conscientes de lo que significa la tarea de manera que lo vean desde una perspectiva personal.
- **Propósito más allá del aquí y el ahora:** las y los estudiantes también deben estar conscientes de la relevancia de la tarea y la experiencia de aprendizaje más allá del lugar y el tiempo.
- **Intención compartida:** cuando se presenta una tarea, el docente debe tener un propósito claro el cual es comprendido y correspondido por las y los estudiantes.
- **Sentido de competencia:** el estudiantado debe sentirse capaces de lidiar con cualquier tipo de tareas.
- **Control del propio comportamiento**: se refiere a la habilidad de controlar el aprendizaje, el pensamiento y las acciones propias por parte de las y los estudiantes.
- **Establecimiento de metas:** la destreza para plantearse objetivos reales y alcanzables.
- **Reto:** la necesidad de responder a retos y buscar por nuevos retos en la vida
- **Conciencia del cambio:** la comprensión de saber que el ser humano es cambiante y la capacidad de reconocer el cambio en nosotros mismos.

- **Creencia en los resultados positivos:** la creencia de encontrar soluciones ante los problemas intratables.
- **Compartir:** la cooperación entre aprendientes, comprendiendo que la resolución de problemas es mejor en equipo.
- **Individualidad:** el reconocimiento de la propia individualidad.
- **Sentido de pertenencia:** el sentimiento de pertenencia dentro de una comunidad o cultura.

Los factores de mediación de Feuerstein tienen los objetivos de ayudar al estudiante a adquirir conocimiento, desarrollar sus habilidades y destrezas en el aprendizaje. Se busca que las y los estudiantes sean capaces de progresar, de enfrentar problemas y de aprender más. Asimismo, estos factores les sirven para que puedan desenvolverse dentro de una cultura o sociedad diferente y que sean autónomos en su proceso de aprendizaje (Williams y Burden, 1997).

3.3 Metodologías en la Enseñanza de Lenguas.

Existe una diversidad de metodologías que son utilizados en la enseñanza del inglés. Estos métodos de enseñanza se definen como las formas de actuación de los profesores para facilitarles a las y los estudiantes el contenido de la enseñanza. Éstos son diversos y se utilizan de forma combinada (Puig y Paneque, 2009).

En la enseñanza del inglés, existen métodos especializados que se encargan de que el estudiante reciba el conocimiento de la lengua meta o desarrolle sus habilidades comunicativas y receptivas. Estos métodos han ido cambiando a través del tiempo o se han ido agregando más de acuerdo a las necesidades de las y los estudiantes y los docentes quienes son estos últimos los que se encargan de llevar a cabo la ejecución de los métodos dentro del aula.

A continuación, se enlistan algunos métodos utilizados en la enseñanza de idiomas y sus características:

Método		Característica	Enseñanza del lenguaje	Rol del estudiante	Rol del profesor
Gramática-traducción		"Se concentra en el conocimiento de vocabulario y reglas gramaticales a través de la lengua materna. En este método se realizan ejercicios de traducción y ejercicios gramaticales. Hay una nula atención a la práctica de la pronunciación y entonación" (Alcalde, 2011, p.12.).	Pide a las y los estudiantes que traduzcan textos del idioma extranjero a la lengua materna.	Pasivo. Espera las instrucciones del docente.	Tradicional. El docente es la autoridad de la clase.
Método directo		Centra su atención en el desarrollo de las 4 habilidades y se ignora la lengua materna (Hernández, 2000).	Usa el lenguaje hablado en situaciones donde no se permite la traducción a la lengua materna.	Poco más participativo que en el método de gramática traducción.	Dirige las actividades de la clase.
Método audiolingual		Se posiciona como primer lugar la lengua meta para la comunicación social. Existe la corrección lingüística y el aprendizaje de nuevo vocabulario (Hernández, 2000).	Dirige ejercicios auditivos y orales en un patrón de aprendizaje.	Imitadores del docente y de los audios.	Dirige y controla el comportamiento verbal de las y los estudiantes.
Método silencioso		Hay un input limitado y se enseña el idioma a través de gestos, imágenes, señales, punteros y medios visuales (Hernández, 2000).	Permanecer en silencio con el fin de posponer la enseñanza por el aprendizaje. Centra la atención del estudiante.	Usar lo que saben. Es responsable de su aprendizaje.	Es visto como el técnico. Provee ejercicios y se enfoca en las percepciones de las y los estudiantes.
Sugestopedia		Sistema de instrucciones que busca la	Enseña diálogos a través de acompañamiento	Confían y respetan al docente.	Autoridad del salón.

		autodisciplina del estudiante con el uso de la psicoterapia comunicativa (Hernández, 2000).	musical y las artes.	Participan en las actividades de la clase.	Indica lo que las y los estudiantes tienen que hacer y cómo hacerlo.
Enfoque comunicativo.		Su objetivo es la competencia comunicativa en la lengua meta (Larsen-Freman y Anderson, 2000).	Usa role-plays, information gaps y juegos.	Comunicadores. Activos. Responsables de su aprendizaje.	Facilita la comunicación en el salón. Brinda el conocimiento de las formas lingüísticas, significados y sus funciones.
Comunidades de aprendizaje.		El estudiantado aprende colaborativamente para lograr sus objetivos (Ortiz, 2014)	Incluye elementos de seguridad, atención, agresión, reflexión, retención y discriminación.	Dependientes del docente. Genera la situación comunicativa.	Tiene el rol inicial. Modera la situación de comunicación y apoya a los estudiantes en el proceso.
Respuesta física total.		El profesor brinda las instrucciones sin hablar. Se aprender a través de acciones y respuestas físicas (Hernández, 2000)	Hace que el significado sea más claro a través de acciones y visuales.	Imitadores y obedecen órdenes.	El director del comportamiento del estudiante.

Tabla 5. *Métodos de la enseñanza del inglés.* Adaptado de Larsen-Freman y Anderson (2000).

Richards y Rodgers (1986), mencionan que:

> Los cambios en los métodos de enseñanza de un idioma a través de la historia han reflejado que se reconozcan los cambios en el tipo de necesidades de competencia de las y los estudiantes como el preferir la competencia oral que la comprensión de lectura como un objetivo de estudio del lenguaje (p.1).

Esto se refiere a que durante el tiempo en que han salido nuevos métodos de enseñanza aprendizaje de un idioma, ha habido cambios en las competencias que requieren las y los estudiantes para aprender y practicar un idioma.

En mi experiencia como docente, he hecho uso de algunos de estos métodos para enseñar inglés a mis estudiantes rescatando de cada uno de estos métodos lo beneficioso para mi aula de lenguas. No obstante, para mejorar mis habilidades de enseñanza y con el objetivo de mejorar las habilidades de mis estudiantes, desarrollar sus competencias y brindarles de conocimiento, es de mi interés usar el método del Aprendizaje Basado en Proyectos (el cual se discutió en el capítulo 1), en la enseñanza aprendizaje del inglés.

3.4 El ABP como Metodología para la Enseñanza del Inglés.

Como se vio en el capítulo 1, el método del aprendizaje basado en proyectos se caracteriza por el aprendizaje de cualquier tema por medio de la interacción con otros, el trabajo colaborativo, la reflexión, la investigación y la acción. Este método se destaca por querer que el estudiantado desarrolle su autonomía e independencia junto con la guía del docente.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, se ha implementado el método del ABP en la enseñanza del inglés como "un proceso de enseñanza cuyo objetivo principal, es la adquisición de las competencias básicas y el desarrollo de habilidades esenciales para poner en práctica en la vida real" (Segura, 2021, p.8). También, se busca que las y los estudiantes dirijan su aprendizaje a través de la realización de un proyecto.

En cuanto a la revisión de la literatura, Álvarez (2019) en su investigación del método del ABP para el progreso de las habilidades comunicativas en las clases de inglés, encontró que sus estudiantes desarrollaron la habilidad oral productiva y receptiva de la lengua meta después de aplicarse el método. Asimismo, encontró que con el trabajo autónomo y colaborativo, se suscitó la construcción del conocimiento como un constructo social.

Otro hallazgo compartido por Aldana (2018) en su investigación de la integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos con estudiantes de cuarto grado de primaria, concluyó que hubo un mejoramiento en el manejo del inglés en sus estudiantes a través de estrategias que desarrollaban la competencia comunicativa. También, encontró que durante la implementación de estrategias del ABP las y los estudiantes aprendieron inglés de manera integral.

Por su parte, Solórzano y Loor (2023), en su investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos para implementar las habilidades productivas en la enseñanza y aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios, concluyeron que se debe implementar el método del aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de las habilidades productivas del inglés puesto que despierta el interés de las y los estudiantes por investigar, hay motivación para hacer un proyecto en una segunda lengua.

Otra investigación sobre el método del ABP para la habilidad oral en inglés en estudiantes universitarios llevada a cabo por Mantilla-Cabrera et al. (2020), encontraron que el grupo que estaba inmerso en la metodología del ABP demostró tener un mejor desempeño en cuanto a la ejecución de actividades gramaticales, de vocabulario y la expresión de ideas y sentimientos por medio de la interacción con otros. Se precisó que por medio del método las y los estudiantes no tuvieron temor de practicar el idioma pues se atrevieron a hablar de forma fluida, a interactuar y a exponer sus ideas. También, se evidenció que hubo motivación en ellos al usar el idioma inglés de manera oral y creó en ellos un compromiso con su aprendizaje.

Como puede apreciarse, el aprendizaje basado en proyectos tiene ventajas en el aula de lenguas pues se considera que con este método el estudiante está consciente del desarrollo de su aprendizaje además que le genera motivación y diversión a través de la búsqueda de información gracias a la interacción con otros y a la apropiación del conocimiento (Aldana 2018).

Otras de las ventajas que se destacan del uso del ABP es con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje en que las y los estudiantes piensen y tomen acciones alrededor del proyecto como la planeación de las estrategias de acción para dar respuesta o solución a una interrogante en vez de sólo concentrarse en los objetivos curriculares (Solórzano y Loor, 2023). Las y los estudiantes se concentran en la solución de una interrogante y elaboración de un proyecto referentes a algún tema de interés.

Coincido con las autoras al decir que en esta metodología “también se centra en el aprendizaje colaborativo, ayuda al desarrollo de las habilidades, al pensamiento crítico y a la solución de diferentes problemáticas del entorno, así como incentivar la obtención de un mayor compromiso de su propio aprendizaje” (Solórzano y Loor, 2023, p.9). En otras

palabras, el método del ABP promueve en su totalidad el trabajo en equipo pues así cada estudiante aprovecha sus habilidades para crear algo y llegar a los objetivos esperados.

De la misma forma, la enseñanza aprendizaje de una lengua implica la integración de habilidades cognitivas y comunicativas que permiten que las y los estudiantes sean partícipes en este proceso. Por esta razón, la metodología del aprendizaje basado en proyectos se destaca como un método didáctico para aprender un idioma (Solórzano y Loor, 2023).

Para Aldana (2018), otra de las ventajas de utilizar el ABP en la enseñanza del inglés es el desarrollo de las competencias comunicativas pues las y los estudiantes tienen una interacción constante y tienen la oportunidad de compartir información durante el desarrollo de las actividades en clase. Esto genera que las y los estudiantes profundicen en temas y halla un intercambio constante de ideas entre otros.

Por último, es necesario agregar que la metodología del ABP puede llegar a promover la motivación de las y los estudiantes en su búsqueda de conocimiento para aprender inglés. Para esto el docente debe buscar actividades que generen interés por aprender a su vez que debe estimular la autonomía en las y los estudiantes. Aldana (2018) agrega que "el ABP como modelo de enseñanza desarrolla procesos constructivistas en los cuales el estudiante debe ser responsable de su tarea, ser independiente, tomar la realidad y enfocarse en la búsqueda de soluciones a fin de cultivar un pensamiento crítico" (p.142). Por ende, implementar este método para la adquisición de la lengua meta, aporta responsabilidad, autonomía y pensamiento crítico al mismo tiempo que genera práctica constante y planificación que desarrollan las habilidades comunicativas.

3.5 La Motivación en el Desarrollo de las Habilidades Receptivas y Productivas.

En el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua, el desarrollo de las habilidades se considera fundamental. El docente se encarga de fortalecer éstas mediante el uso de estrategias didácticas que refuercen el aprendizaje del estudiante asegurando la

interacción con el contexto y que se puntualice la importancia de la comunicación (Aldana, 2018).

Figura 13. *Habilidades receptivas.* Adaptado de Solórzano y Loor (2023), p.7.

De acuerdo con Solórzano y Loor (2023), las habilidades receptivas (figura 13) son el escuchar (listening) y leer (reading) y se consideran así porque a través de ellas se recibe información de algún tema. En estas habilidades se requiere que las y los estudiantes pongan mucha atención para que puedan comprender el contenido que se les brinda.

En la comprensión auditiva, el aprendiente debe poner mucha atención y capacidad para interpretar y discriminar sonidos, palabras, silabas, etcétera. (Clouet, 2010). El autor también considera que el aprendiente debe estar preparado con conocimiento para predecir lo que va a escuchar o formular hipótesis incluso antes de escuchar.

Para Harmer (1998) el interés de la enseñanza y práctica del *listening* consta en que primeramente el o la estudiante debe saber que existen diferentes acentos del inglés como el inglés australiano, el americano, el británico, etcétera, que necesita aprender a diferenciar para entender la información que se le está brindando. Asimismo, otro punto importante para practicar el *listening* es que el estudiante debe ser apto para aprender y practicar los acentos, los tonos el ritmo y la pronunciación para después reproducir o para reconocer palabras.

El *reading* (leer) permite conocer la gramática en uso y enseña un vocabulario extendido (Solórzano y Loor, 2023). En esta misma habilidad existe la comprensión del discurso, pero de manera escrita. Aquí se debe llegar a la tarea de desarrollar la comprensión lectora pues no sólo se trata de traducir sino de entender la o las ideas de un texto (Clouet, 2010).

Grellet (1981) y Wi-lliams (1986) proponen algunas ideas para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula:

- ✓ Usar textos auténticos, en la medida de lo posible.
- ✓ El texto debe ser interesante para el aprendiz y, a ser posible, también para el profesor, ya que así se aumenta la motivación.
- ✓ En la clase de lectura, la actividad fundamental debe ser la lectura de unos textos determinados, no escuchar al profesor, ni hablar sobre el texto.
- ✓ Las actividades deben ser flexibles y variadas; la variedad fomenta la motivación.
- ✓ Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas (citados en Clouet, 2010).

Harmer (1998) opina que cualquier razón para aprender la lectura en inglés es importante y basta para enseñarlo. Existen personas que les es necesario aprender por sus trabajos, por sus estudios o simplemente por placer. También menciona que con la lectura se aprenden las reglas gramaticales, vocabulario y reglas de puntuación por lo que se considera que por medio de la lectura el idioma se aprende.

Por otro lado, las habilidades productivas son aquellas que funcionan para brindar información en la lengua materna o extranjera. En el aprendizaje del inglés estas son el hablar (speaking) y el escribir (writing) (Solórzano y Loor, 2023). Con estas habilidades las y los estudiantes se dan a la tarea de aprender a expresarse en la lengua meta para externar sus ideas, pensamientos o sentimientos.

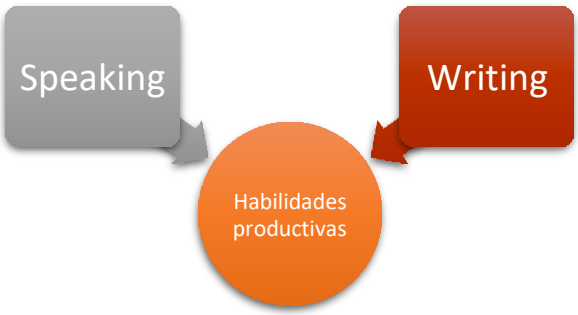


Figura 14. *Habilidades productivas.* Adaptado de Solórzano y Loor (2023), p.7.

La habilidad de *speaking* (hablar) es considerada por la mayoría de las y los estudiantes como "difícil" ya que se sienten inseguros y temerosos al hablar por miedo a

equivocarse con respecto a su pronunciación de las palabras (Solórzano y Loor, 2023). En el *speaking* influye también la habilidad del *listening* pues ambas van relacionadas en el aspecto en que las y los estudiantes primero adquieren el cómo se escucha el idioma para después reproducirlo.

Clouet (2010) opina que el trabajo del docente está en que no se exija al estudiante a hablar como nativo ya que eso se considera "poco realista" además de que la fonética de la lengua materna influye al querer hablar con otra entonación en una lengua extranjera. Agrego que tampoco se debe exigir a un estudiante una fluidez como nativo hablante si en esta acción influye la lengua materna. Hay que recordar que cada lenguaje tiene una pronunciación diferente de los fonemas y no todos se pronuncian de la misma forma.

Harmer (1998) menciona que es importante impulsar a que las y los estudiantes practiquen de manera oral el inglés dentro del salón para que sientan cómo se usa el inglés en la vida real con situaciones reales. Igualmente, considera que las actividades de habla motivan a las y los estudiantes tales como role plays, debates, resolución de problemas etcétera.

La habilidad de *writing* (escribir) conlleva a la producción de textos en la lengua meta. Las y los estudiantes deben estar preparados para aplicar las reglas gramaticales, la semántica, los signos de puntuación y el discurso para poder dar a entender una idea sin tener que hacer uso de expresiones corporales o palabras coloquiales.

Harmer (1998) destaca que la importancia de aprender a redactar tiene que ver con que las y los estudiantes refuerzan el aprendizaje del idioma más allá de si sólo lo adquirieran verbalmente. De igual forma, esta habilidad considera a aquellos que aprenden de esta forma y que se les hace más cómodo adquirir el idioma. El estudiante también desarrolla sus habilidades de escritura y expande su conocimiento sobre redacción.

El papel de la motivación para el desarrollo de las habilidades juega un papel vital. Luna-Hernández (2016) expresa que el nivel de motivación dependerá de qué tanto necesite el estudiante participar activa y conscientemente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, señala que:

> Toda acción humana está causada, motivada y condicionada por la necesidad de satisfacer exigencias y demandas, por tanto, la motivación estimula el deseo de aprender un idioma. Sin la motivación no hay aprendizaje, y sin aprendizaje hay ausencia de los conocimientos básicos, lo cual conlleva al desinterés de los estudiantes (p.36).

El avance de las habilidades de un idioma dependerá de qué tanto interés tenga el estudiante para desarrollarlas y practicarlas. El autor alude a que la motivación es parte del aprendizaje y que sin ésta no hay adquisición de saberes y, por consecuencia, se crea un desinterés por parte de las y los estudiantes.

De igual forma, el autor indica que para que las y los estudiantes se sientas motivados para desarrollar la habilidad comunicativa, es importante que primero se contextualicen los contenidos de la asignatura para que el estudiante practique el idioma con situaciones reales y que se apliquen situaciones en las que el estudiante se vea obligado a comunicarse en la lengua meta para que despierte su necesidad de comunicación.

Asimismo, en el desarrollo de la habilidad comunicativa se considera que por medio del Marco Común Europeo de Referencias, los docentes pueden crear actividades de conversación con temas de experiencias profesionales, noticias actuales, debates, cultura, opiniones, entre otros temas (Luna-Hernández ,2016).

Briseño y Calderon (2022) encontraron que hay una baja motivación en la lectura en inglés por parte de aprendientes de la lengua ya que las y los estudiantes la ven como obligación académica y no están conscientes del rico vocabulario, la adquisición cultural y la apropiación de estructuras que pueden obtener de dichas lecturas.

También, en su investigación dedujeron que las estrategias de los docentes para realizar las actividades de comprensión lectora no lograron una mejora en la motivación pues se utilizaron maneras tradicionales para aplicar las actividades en vez de estrategias innovadoras, didácticas y motivacionales.

Como puede verse, el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas también está relacionada a la fomentación de la motivación pues el practicar las habilidades conlleva a una mejora del interés de las y los estudiantes por aprender y adquirir el idioma inglés.

Cada habilidad tiene su nivel de facilidad y dificultad, sin embargo, el docente tiene la oportunidad de buscar aquellas estrategias y técnicas que pueden ayudar al estudiante en su práctica y motivación.

3.6 Recapitulación.

En este capítulo se habló sobre los conceptos que envuelven a la enseñanza de manera general y, específicamente, la enseñanza del inglés. Se abarcaron puntos como las implicaciones del docente en la enseñanza del inglés. Seguido de esto, se tocaron las características de las metodologías usadas en la enseñanza del inglés para entender los procesos y la labor del docente dentro de cada una de ellas. Después, se especificó el método del ABP pero ahora enfocado en la enseñanza del inglés con el fin de comprobar el éxito y beneficios de éste en el aula de clases de lenguas. Por último, se adentró en la comprensión de lo que son las habilidades del lenguaje enfatizando la labor del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje para culminar con la influencia de la motivación en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas al aprender inglés.

Capítulo 4. Metodología

En este capítulo se describirá el proceso metodológico que se aplicó en el primer y segundo ciclo para recabar información propia de esta investigación de tipo cualitativa. Dentro de éste se hablará sobre el paradigma y enfoque de este trabajo, pasando por la explicación de los dispositivos utilizados, su aplicación y su triangulación, culminando en la codificación de los datos y la categorización de los códigos.

4.1 Paradigma de la Investigación.

El paradigma puede tomarse como el camino que rige el sentido de una investigación. Por lo tanto, es primordial asentar qué tipo de paradigma optar antes de comenzar el proceso de la investigación. Este trabajo se sitúa bajo el paradigma cualitativo el cual se define como el tipo de investigación que recoge información tomando en cuenta opiniones, conductas y palabras habladas o escritas de los participantes (Quesedo y Castaño 2002).

Una investigación de aspecto cualitativo "se nutre de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico" (Monje, 2011., p.12). Es decir, se considera a los participantes no como sujetos que arrojan números sino como personas con sentimientos y pensamientos con capacidad de reflexión. En este tipo de paradigma se busca darle un significado a estos pensamientos y sentimientos además de comprender los fenómenos que el investigador observa.

El paradigma cualitativo se diferencia de la cuantitativa al conceptualizar a partir de la observación de comportamientos y realidades en las que los individuos están inmersos. El método inductivo que se utiliza en este paradigma permite crear concepciones de la investigación desde la mirada del investigador a diferencia del paradigma cuantitativo que lleva conceptos de manera deductiva. Si bien los paradigmas cuantitativo y cualitativo toman teorías como referencias previas, en el paradigma cualitativo la investigación toma las teorías como guía mas no las establece como reglas para dirigir dicha investigación.

Para esta investigación se decidió tomar el paradigma cualitativo ya que se busca conocer cuáles son los comportamientos, pensamientos y sentimientos de las y los estudiantes de la licenciatura en enseñanza del inglés de la UNACH en cuanto a su motivación durante sus clases de inglés. A partir de ello, se buscó obtener una reflexión sobre

la práctica docente por parte de la investigadora para mejorar dicha práctica y a su vez crear una propuesta didáctica que mejore el proceso de enseñanza aprendizaje tanto para los docentes como para las y los estudiantes. Para llevar a cabo este proceso, se decidió por optar la línea de la investigación acción del paradigma cualitativo del cual se hablará en el siguiente capítulo.

4.2 Enfoque Investigación-Acción.

El enfoque de investigación acción remonta sus inicios en la década de los 40 cuando el psicólogo Kurt Lewin decide aplicar el enfoque en sus estudios sobre la modificación de hábitos alimenticios de la sociedad frente a la escasez de ciertos artículos durante esa época. Al paso del tiempo este enfoque ha sido aplicado por diferentes autores como Chicago Sol Tax (1958), Fals Borda (1970), Paulo Freire (1974), Stenhouse (1988), Jhon Elliot (1981, 1990) y Carr y Stephen Kemmis (1988) (citados en Colmenares y Piñero, 2008). Posteriormente, este enfoque fue siendo exclusivo de la rama educativa gracias a los trabajos de Paulo Freire, Stenhouse y Jhon Elliot quienes le dieron una visión más educativa a este enfoque.

Para Latorre (2005) la investigación acción se refiere a "una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social" (p.23). Estas estrategias son realizadas por el docente investigador quien busca optimizar su práctica docente desde el aspecto educativo. Estas estrategias pueden abarcar aspectos como metodologías, programas educativos, cambios en el currículum, entre otros.

Elliott (1993, citado en Latorre, 2005) define la investigación-acción como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma". Para el autor se pretende hacer cambios dentro de una situación educativa que permita mejorar las prácticas docentes a través de la comprensión de la misma. Igualmente, para Lomax (1990, citado en Latorre, 2005) la investigación acción es "una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora". Intervenir conlleva a que el docente investigador revalore el trabajo que ha hecho durante su práctica y busque aquello en donde crea necesite mejorar como docente.

De acuerdo con Kemmis y MacTaggart (1988, citados en Bausela, 2004) las características de la investigación acción residen en que se pretende hacer una mejora en la práctica docente, procura la participación de los sujetos para la mejora de sus propias prácticas, involucra una fase de análisis crítico de los sucesos y se plantea un diagrama de ciclo del enfoque para llevar a cabo el proceso de investigación.

Por su parte, como propósito de este enfoque Latorre (2005) menciona que las metas de la investigación-acción son:

- Mejorar la práctica y comprensión del proceso educativo.
- Coordinar actividades de investigación, acción y formación.
- Vincular el cambio y la comprensión de la realidad.
- Hacer a los profesores investigadores participes de la investigación.

Para Bausela (2004) la investigación acción permite que exista una mejor comprensión del proceso de enseñanza más allá de sólo investigarla. Este proceso da pie a que el docente investigador reflexione sobre su entorno en donde lleva a cabo su labor docente, localice una problemática y haga algo para mejorarla. En este sentido, tal como apuntan Moreno y Cal y Mayor (2016) la investigación acción permite que en ciertas fases del proceso, los docentes reflexionen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y con esto pueda mejorarlo. El conocimiento pedagógico que genera el profesor "se va construyendo subjetivamente y se va desarrollando a lo largo de su historia personal en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación como consecuencia de su interacción con el contexto" (Moreno y Cal y Mayor, 2016, p. 55). De ahí que realizar investigación-acción ayuda a que esa historia personal o solo sea de impartición de clases, sino de reflexión sistemática sobre la misma, lo que ayuda precisamente a una mejora en las prácticas pedagógicas. Asimismo, esta reflexión debe explicitarse y confrontarse con otros participantes, pues como argumentan Moreno y Cal y Mayor (2016) no debe limitarse a "una auto reflexión introspectiva o unilateral" (p. 57), por eso la importancia de la participación de otras personas, entre ellos, principalmente, los propios estudiantes.

En el proceso de la investigación acción, existen diferentes modelos del proceso de las que el docente investigador puede guiarse para llevar a cabo su investigación como el modelo de Lewin (1946), modelo de Kemmis (1989), modelo de Elliott (1993) y el modelo de Whitehead (1991). Con lo que respecta a este trabajo investigativo, se consideró hacer uso del modelo de Kemmis (1989) (figura 15) puesto que este modelo permite que se cumpla con todas las fases del proceso durante el primero y segundo ciclo.

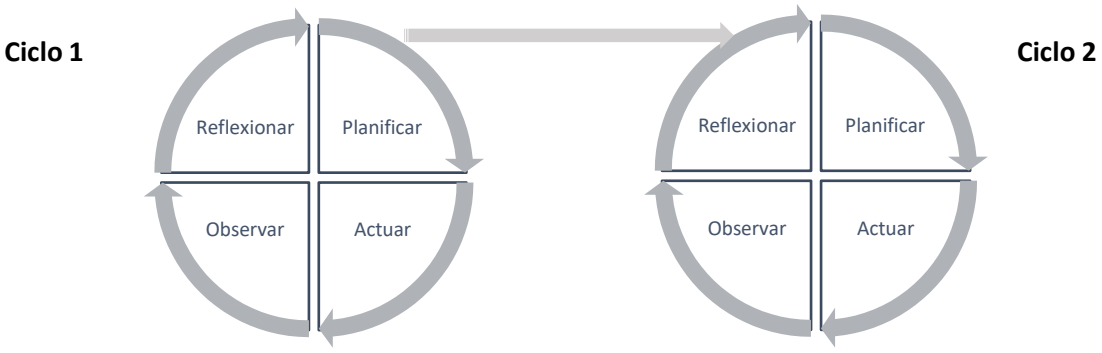


Figura 15. *Proceso del ciclo 1 y 2 de la investigación.* Adaptado de Kemmis (1989).

Como puede apreciarse en la figura, el modelo de Kemmis (1989) abarca 4 fases de las cuales se guía esta investigación:

1. La fase de *Planificación* o *Planificar* consta de la revisión y diagnóstico del problema o idea general de investigación con el fin de mejorar la situación educativa que el investigador toma como la problemática.
2. La fase de *Acción* o *Actuar* consta de la realización o implementación del plan de acción. Es decir, se ponen en marcha las estrategias previamente pensadas en la planificación.
3. La fase de *Observación* u *Observar* consiste en la recolección de los datos obtenidos por medio de las estrategias que se implementaron en la fase anterior.
4. La fase de *Reflexión* o *Reflexionar* en este punto se reflexiona sobre el plan de acción y el proceso de investigación de las 3 fases anteriores. Se pueden identificar nuevos problemas y se toma en cuenta repetir el ciclo de la investigación-acción.

La aplicación de este modelo durante el primer ciclo me sirvió para establecer aquellos dispositivos de recolecta de información más adecuados para mi trabajo así como el

proceso de reflexión en cuanto a las estrategias didácticas e investigativas que me dieron apoyo para responder las preguntas de investigación planteadas.

Para el segundo ciclo, este modelo me permitió reflexionar sobre mi desempeño durante el primer ciclo como docente investigadora al analizar qué aspectos de mi trabajo necesitaba mejorar, qué mejorar de los dispositivos aplicados, cuáles retomar y qué otros agregar para responder las preguntas de mi investigación.

4.3 Diseño de la Investigación.

En esta sección se hablará sobre la estructuración del trabajo como el contexto y los participantes de la investigación, así como las estrategias metodológicas que fueron de utilidad para recolectar información perteneciente al ciclo 1 y 2 de esta investigación. Se discutirá sobre aquellas técnicas y dispositivos específicos que permitieron que se respondieran las preguntas de investigación y que dieron paso al descubrimiento de hallazgos.

4.3.1 Estructuración Metodológica.

En este apartado se hablará sobre el contexto o situación en donde se lleva a cabo la investigación para comprender la situación en la que los participantes se desenvuelven. Por otro lado, se describirá las características y situación de los participantes durante su participación en esta investigación.

4.3.1.1 Contexto.

El primer y segundo ciclo de esta investigación se llevó a cabo en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) Campus I. Dicha facultad se encuentra localizada en el Boulevard Belisario Domínguez S/N en la colonia Terán de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (Figura 16, 17 y 18).

La licenciatura en la Enseñanza del Inglés abarca 9 semestres de carrera, dentro de los cuales la materia de inglés es cursada hasta el sexto semestre. Esta licenciatura tiene tres requisitos relacionados a la lengua meta, inglés. El primero es el de ingreso a la licenciatura en el cual el candidato debe mostrar un nivel A2 en inglés comprobable de acuerdo al Marco

de Referencia Europeo al ingresar a la carrera. Por lo tanto, se supone que cada estudiante ya tiene un conocimiento previo del idioma inglés.

Además, existe un segundo requisito conocido como de permanencia, el cual consiste en la aplicación de un examen de inglés interno después de cursar el tercer semestre o el nivel 3 de la materia de inglés. Este se aplica a las y los estudiantes para comprobar la adquisición del nivel B1 de la lengua de acuerdo al Marco de Referencia Europeo. Este examen es adaptado del Preliminary English Test (PET) de la Universidad de Cambridge. En caso de que el estudiante no logre aprobar deberá darse de baja temporal por un semestre para dedicarse a estudiar y mejorar su nivel de inglés. Al término de ese periodo retoma el examen y si de nuevo no lo aprueba, entonces es causa para una baja definitiva de la carrera. Para cumplir con el tercer requisito, el perfil de egreso, el estudiante debe obtener un nivel B2 de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo además de contar con las competencias comunicativas del idioma inglés (Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, 2006).

Figura 16.*Croquis de la localización de la Facultad de lenguas Campus I.* Adaptado de Facultad de Lenguas Campus Tuxtla UNACH [Imagen], de Google s.f., https://www.google.com/maps/@16.7537354,-93.1542791,18z?hl=es-ES&entry=ttu. Todos los derechos reservados 2022 por Google. Adaptado con permiso del autor.

Figura 17. *Mapa de la localización del estado de Chiapas y la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.* Adaptado de Datos generales de Tuxtla Gutiérrez [Imagen], de Vida Alterna s.f., El clima, (https://www.elclima.com.mx/datos_generales_de_tuxtla_gutierrez.htm).

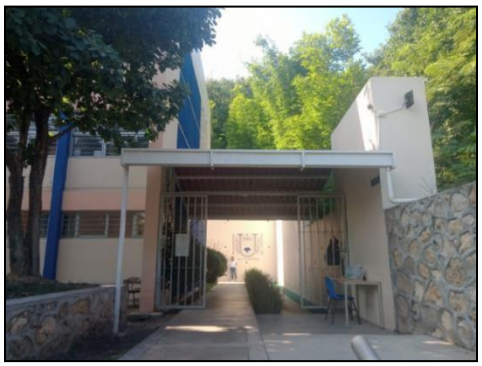


Figura 18. *Entrada de la Facultad de Lenguas Edificio C.*

4.3.1.2 Participantes.

Los participantes de esta investigación perteneciente al ciclo 1 constaron de 13 estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de entre 19 a 21 años. Estos estudiantes se encontraban cursando el nivel IV de la materia de inglés. Estos estudiantes participaban durante su horario correspondiente a la clase de inglés al menos dos veces a la semana o dos horas de clases a la semana. Para su identificación en el estudio se hizo uso de sobrenombres etiquetados como P.1 hasta P.13.

Para el ciclo 2, se trabajó con el mismo semestre, pero los participantes fueron diferentes. Este nuevo grupo constaba de 17 estudiantes de entre 19 a 24 años. En este ciclo la dinámica de clase cambió puesto que yo me encargué de cubrir las clases de inglés en tiempo completo, es decir, 3 días a la semana con clases de 2 horas cada una. Para su identificación en el estudio, se etiquetaron el nombre de los participantes desde P.14 hasta P.30.

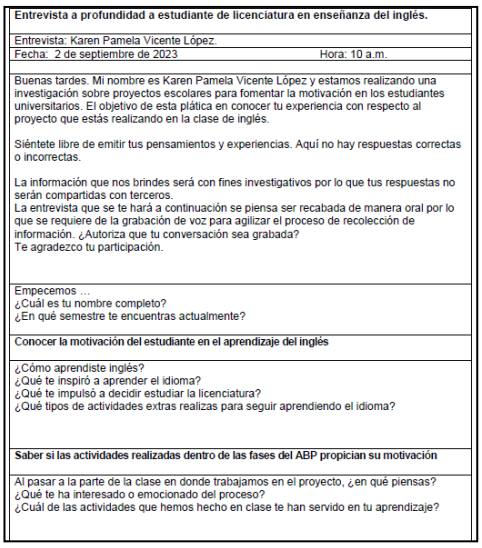
4.3.2 Estrategias Metodológicas.

En este apartado se expondrá aquellas técnicas y dispositivos que se implementaron para la recolección de información. Dichas técnicas y dispositivos se eligieron de acuerdo al paradigma y enfoque de la investigación previamente descritos anteriormente (ver 4.1 y 4.2), así como el tema de la investigación cuyos dispositivos elegidos se adecuaban para encontrar las respuestas de las preguntas planteadas.

- **Entrevista.**

La entrevista es una técnica para recabar información sobre algo o alguien. De acuerdo con Astudillo (2015), una entrevista "es un diálogo en la que la persona (entrevistador) hace una serie de preguntas a otra persona (entrevistado), con el fin de conocer mejor sus ideas, sus sentimientos y su forma de actuar" (p.1). Es por medio de la entrevista que un docente investigador puede obtener información más certera puesto que el o los participantes entrevistados expresan su sentir y su pensar.

En la investigación-acción, la entrevista se considera como una técnica de recolección que permite conocer no sólo los pensamientos del entrevistado, sino sus creencias, valores o conocimiento que el investigador no podría obtener de otra forma (Latorre, 2005). Como dispositivo de recolección de información, la entrevista a profundidad es pertinente para esta investigación ya que ésta se considera "una entrevista personal, directa y no estructurada en la que un entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que un encuestado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema "(Mejía, 2002, citado en Zacarías, s.f., p.76). Por medio de este tipo de entrevista se espera que los participantes expresen de manera verbal sus intereses, sus motivaciones y su sentir con respecto a las clases de inglés en la licenciatura y su aprendizaje de la misma (Figura 19).



Entrevista a profundidad a estudiante de licenciatura en enseñanza del inglés.

Entrevista: Karen Pamela Vicente López.
Fecha: 2 de septiembre de 2023 Hora: 10 a.m.

Buenas tardes. Mi nombre es Karen Pamela Vicente López y estamos realizando una investigación sobre proyectos escolares para fomentar la motivación en los estudiantes universitarios. El objetivo de esta plática en conocer tu experiencia con respecto al proyecto que estás realizando en la clase de inglés.

Siéntete libre de emitir tus pensamientos y experiencias. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas.

La información que nos brindes será con fines investigativos por lo que tus respuestas no serán compartidas con terceros.
La entrevista que se te hará a continuación se piensa ser recabada de manera oral por lo que se requiere de la grabación de voz para agilizar el proceso de recolección de información. ¿Autoriza que tu conversación sea grabada?
Te agradezco tu participación.

Empecemos …
¿Cuál es tu nombre completo?
¿En qué semestre te encuentras actualmente?

Conocer la motivación del estudiante en el aprendizaje del inglés

¿Cómo aprendiste inglés?
¿Qué te inspiró a aprender el idioma?
¿Qué te impulsó a decidir estudiar la licenciatura?
¿Qué tipos de actividades extras realizas para seguir aprendiendo el idioma?

Saber si las actividades realizadas dentro de las fases del ABP propician su motivación

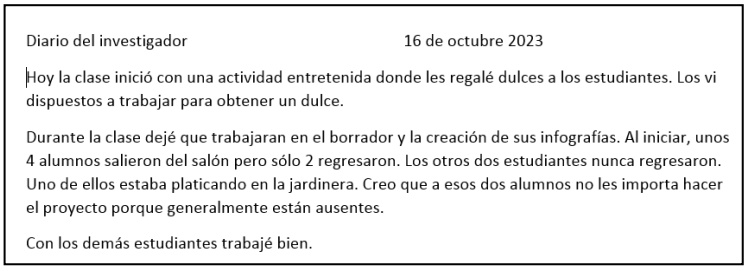
Al pasar a la parte de la clase en donde trabajamos en el proyecto, ¿en qué piensas?
¿Qué te ha interesado o emocionado del proceso?
¿Cuál de las actividades que hemos hecho en clase te han servido en tu aprendizaje?

Figura 19. *Entrevista a profundidad.* Elaboración propia.

- **Diario del Investigador.**

El diario del investigador es "una herramienta de gran utilidad en el cual se reportan las impresiones, las reacciones, los prejuicios, las apreciaciones, los lamentos, los estados de ánimo, entre otros aspectos" (Chanona, 2020, p.310). Esta técnica debe ser considerada una herramienta básica para el investigador en cualquier tipo de investigación puesto que ésta registra los pensamientos y emociones del investigador permitiendo que exista un registro de lo vivido durante la investigación desde la perspectiva personal. La realización de este diario requiere de un tiempo especial para su redacción. De esta manera, al momento de escribir se llega a la reflexión personal sobre los sucesos vividos, no vividos, los pensamientos y sentimientos sobre el objeto de estudio y el contexto en donde estamos inmersos.

Para esta investigación se hizo uso de este dispositivo ya que se hizo registro de los pensamientos, sentimientos y vivencias de la docente durante ambos ciclos de la investigación con respecto a la práctica docente además de registrar los eventos cruciales que sucedieron alrededor del objeto de estudio el cual es la motivación de las y los estudiantes por medio de la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Figura 20).



Diario del investigador 16 de octubre 2023

Hoy la clase inició con una actividad entretenida donde les regalé dulces a los estudiantes. Los vi dispuestos a trabajar para obtener un dulce.

Durante la clase dejé que trabajaran en el borrador y la creación de sus infografías. Al iniciar, unos 4 alumnos salieron del salón pero sólo 2 regresaron. Los otros dos estudiantes nunca regresaron. Uno de ellos estaba platicando en la jardinera. Creo que a esos dos alumnos no les importa hacer el proyecto porque generalmente están ausentes.

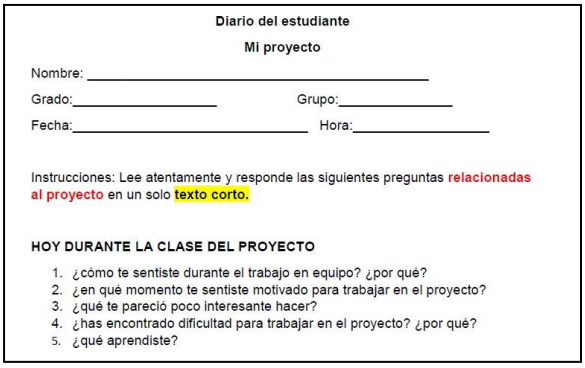
Con los demás estudiantes trabajé bien.

Figura 20. *Diario del investigador.* Describe los acontecimientos vividos en clase.

- **Diario del Estudiante.**

"El diario ofrece al alumno la oportunidad de expresar sus opiniones sobre aspectos implicados en su proceso de aprendizaje" (Centro Virtual Cervantes, s.f.). El diario del estudiante es una técnica de recolección de información que permite acceder a los pensamientos de los participantes sobre su aprendizaje de manera escrita. De acuerdo con Latorre (2005), con el diario se pueden recolectar experiencias además de reflexiones sobre los acontecimientos vividos.

El diario del estudiante fue utilizado como recolector de información durante este primer ciclo con el fin de conocer no sólo los aprendizajes de los participantes sino sus vivencias, opiniones y sentimientos con respecto a la realización de proyectos en clases de inglés bajo la metodología del ABP (Figura 21).



Diario del estudiante

Mi proyecto

Nombre: _____

Grado:_____ Grupo:_____

Fecha:_____ Hora:_____

Instrucciones: Lee atentamente y responde las siguientes preguntas relacionadas al proyecto en un solo texto corto.

HOY DURANTE LA CLASE DEL PROYECTO

1. ¿cómo te sentiste durante el trabajo en equipo? ¿por qué?
2. ¿en qué momento te sentiste motivado para trabajar en el proyecto?
3. ¿qué te pareció poco interesante hacer?
4. ¿has encontrado dificultad para trabajar en el proyecto? ¿por qué?
5. ¿qué aprendiste?

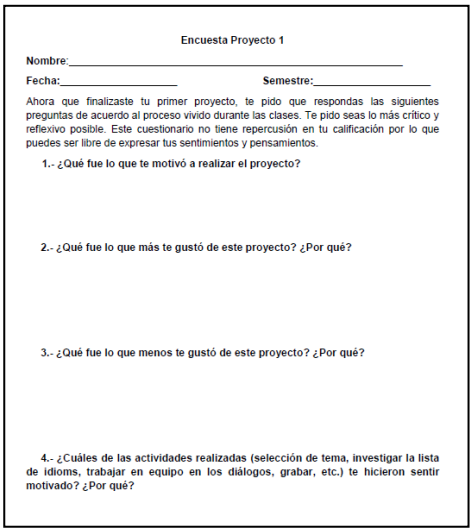
Figura 21. *Diario del estudiante*. Diario aplicado después de una clase de inglés.

- **Cuestionario.**

García et al. (2006) indica que un cuestionario "es un proceso estructurado de recogida de información a través de la implementación de una serie de preguntas" (p.2). Este tipo de técnica está centrada en los participantes por lo que se enfoca en conocer sus opiniones o sentimientos de manera escrita. Latorre (2005) menciona que en un cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas, por lo que son consideradas fáciles de responder y da respuestas directas. No obstante, existe una posibilidad de que no haya respuestas sinceras, lleven tiempo en contestar y en elaborar pues es importante ser claros y concisos para obtener respuestas adecuadas a la investigación.

El cuestionario fue tomado en cuenta como dispositivo de recolecta de información pues su aplicación permitió que las y los estudiantes escribieran su sentir y opiniones sobre

su experiencia y su motivación realizando proyectos dentro de las clases de inglés bajo la metodología del ABP (Figura 22).



Encuesta Proyecto 1

Nombre:_____

Fecha:_____ Semestre:_____

Ahora que finalizaste tu primer proyecto, te pido que respondas las siguientes preguntas de acuerdo al proceso vivido durante las clases. Te pido seas lo más crítico y reflexivo posible. Este cuestionario no tiene repercusión en tu calificación por lo que puedes ser libre de expresar tus sentimientos y pensamientos.

1.- ¿Qué fue lo que te motivó a realizar el proyecto?

2.- ¿Qué fue lo que más te gustó de este proyecto? ¿Por qué?

3.- ¿Qué fue lo que menos te gustó de este proyecto? ¿Por qué?

4.- ¿Cuáles de las actividades realizadas (selección de tema, investigar la lista de idioms, trabajar en equipo en los diálogos, grabar, etc.) te hicieron sentir motivado? ¿Por qué?

Figura 22. *Cuestionario proyecto 1*. Aplicado a la finalización del proyecto 1.

- **Fichas Pedagógicas.**

Una de las técnicas utilizadas en la investigación acción son las fichas pedagógicas. De acuerdo con Morales (s.f.) una ficha pedagógica "es una herramienta que permite planear y desarrollar, ágilmente, actividades para el aprendizaje de algún tema de forma ordenada, dinámica y motivadora de los estudiantes" (p.29). Una ficha pedagógica representa la elaboración más detallada de una actividad la cual forma parte de una planeación. En ella se concentran las características y procedimiento que se tiene que seguir para llevar a cabo la actividad de la clase pues dicha ficha generalmente es elaborada por el docente para el docente.

El uso de fichas pedagógicas como técnica para esta investigación (Figura 23), se utilizó no como recolector de información mas sí como evidencia de las actividades que se presentaron durante la implementación de la metodología del ABP en las clases de inglés para elaborar proyectos. Estas fichas pedagógicas fueron registro de los ejercicios dentro de cada fase de dicha metodología aplicadas por la docente investigadora.

Ficha pedagógica			
Tema	Uniendo ideas		
Dirigido a	Estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en enseñanza del inglés de la Facultad de lenguas de la UNACH		
Conocimientos previos	Vocabulario de Idioms.		
Objetivo lingüístico	Escribir ideas en inglés sobre Idioms y las escenas de un proyecto de video en un manual.		
Objetivo pedagógico	Aprender a colaborar en equipo y aceptar las ideas de otros.		
Tiempo	50 minutos	**Materiales**	-Manual de video -Pizarrón
Propósito de la actividad	de proceso		
Habilidad a desarrollar	Escrita		

Procedimiento:

1.-Pedir a los estudiantes a que se reúnan por equipo de acuerdo a cómo se conformaron para el proyecto. *1 min*

2.-Entregar un manual de video por equipo que los ayudará a estructurar su proyecto. *1 min*

3.- Explicar los rubros del manual del video que deben llenar, los cuales son: *10 min*

Idiom, scene's name, description, example, explanation y materials.

En *idioms* escribirán la palabra que usarán,
en scene's name el nombre de la escena,
en *description* la breve descripción de la escena,
en *example* escribirán la oración que será el ejemplo del idiom,
en *explanation* escribirán el significado o explicación del idiom,
y en *materials*los materiales que necesitarán para grabar la escena.
Por último, en el manual vienen 2 páginas que usaran para escribir su script o guion.

4.- Clarificar dudas y ejemplificar los rubros a completar. *5 min*

5.- Pedir que entre los miembros de cada equipo discutan sus ideas y tomen decisiones creativas sobre la composición de sus escenas y los diálogos que dirán para grabar sus videos.

Figura 23. *Ficha pedagógica de una clase.* Elaboración propia.

- **Registros Gráficos.**

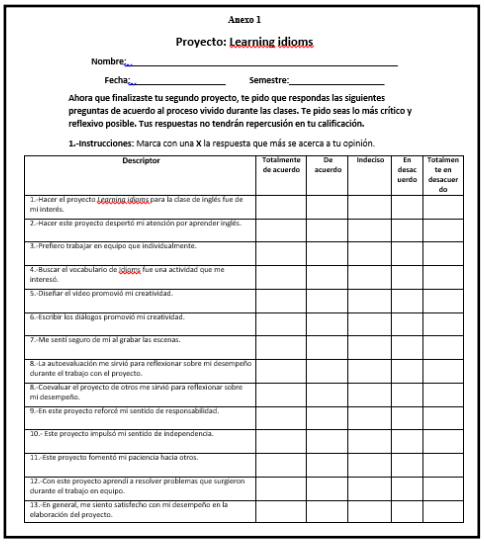
Parte de una investigación cualitativa consiste en llevar el registro gráfico de los aspectos que se están estudiando. Por este motivo, es importante recabar e incluir aquella información visual que será útil para la comprensión de los datos. Estos tipos de registros pueden ser fotografías, grabaciones, sociogramas, croquis o mapas. Todo aquel material visual que ayude a contextualizar la investigación.

Para esta investigación, se consideró hacer uso de fotografías (Figura 24). De acuerdo con Latorre (2005), las fotografías son técnicas que registran la información que el investigador elige como relevante para su investigación. Estas pueden evidenciar el cambio a través del tiempo, muestra la participación de los sujetos de estudio y estimulan el recuerdo. Por su parte los mapas y los croquis localizan geográficamente el lugaren donde la investigación se lleva a cabo. De esta forma, el lector puede comprender el contexto y la situación de los participantes.

Figura 24. *Estudiantes en clase.* Los participantes trabajando en equipo para elaborar su proyecto.

- **Escalas.**

Para el ciclo 2, se añadió el uso de escalas como dispositivos para recolección de información. Para Coronado (2007) una escala "el conjunto de los posibles valores que una cierta variable puede tomar. Es un continuo de valores ordenados correlativamente, que admite un punto inicial y otro final" (p.106). Es decir, las escalas en la investigación cualitativa sirven como medio de recolección de información para medir con precisión aquellos datos cualitativos que no pueden medirse numéricamente con otros dispositivos.



Anexo 1

Proyecto: Learning idioms

Nombre:_____

Fecha:_____ **Semestre:**_____

Ahora que finalizaste tu segundo proyecto, te pido que respondas las siguientes preguntas de acuerdo al proceso vivido durante las clases. Te pido seas lo más crítico y reflexivo posible. Tus respuestas no tendrán repercusión en tu calificación.

1.-Instrucciones: Marca con una **X** la respuesta que más se acerca a tu opinión.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.-Hacer el proyecto *Learning idioms* para la clase de inglés fue de mi interés.					
2.-Hacer este proyecto despertó mi atención por aprender inglés.					
3.-Prefiero trabajar en equipo que individualmente.					
4.-Buscar el vocabulario de idioms fue una actividad que me interesó.					
5.-Diseñar el video promovió mi creatividad.					
6.-Escribir los diálogos promovió mi creatividad.					
7.-Me sentí seguro de mí al grabar las escenas.					
8.-La autoevaluación me sirvió para reflexionar sobre mi desempeño durante el trabajo con el proyecto.					
8.-Coevaluar el proyecto de otros me sirvió para reflexionar sobre mi desempeño.					
9.-En este proyecto reforcé mi sentido de responsabilidad.					
10.- Este proyecto impulsó mi sentido de independencia.					
11.-Este proyecto fomentó mi paciencia hacia otros.					
12.-Con este proyecto aprendí a resolver problemas que surgieron durante el trabajo en equipo.					
13.-En general, me siento satisfecho con mi desempeño en la elaboración del proyecto.					

Figura 25. *Escala de opinión.* Escala usada para el segundo proyecto escolar.

- **Proyectos.**

De acuerdo con Tapias (2014) un proyecto se define como un "conjunto de actividades y recursos organizados de forma coherente con el objeto de alcanzar unos resultados en un plazo, con un coste y una calidad previamente definidos y acordados" (p.7). Realizar un proyecto implica tener una organización en tiempo y forma para poder alcanzar los objetivos que se plantean y por el cual un proyecto se rige.

Durante el primer ciclo de agosto a octubre de 2023 se realizaron dos proyectos con el propósito de observar y analizar el comportamiento y respuesta sobre la motivación de las y los estudiantes al realizar proyectos bajo el método del Aprendizaje Basado en Proyectos. A continuación, se describen brevemente los proyectos aplicados.

Proyecto 1: para este proyecto se realizó un video en donde se habló sobre la importancia del uso de *Idioms* para aprender inglés. El contenido del video constaba de la

explicación de 6 a 10 idioms con sus ejemplos finalizando el video una conclusión que resaltaba la importancia de éstos al aprender inglés. Las y los estudiantes se conformaron en equipos de 3 integrantes haciendo un total de 4 equipos. Este proyecto tuvo una duración de 6 sesiones.

Proyecto 2: este proyecto consistió en la elaboración de una infografía la cual debía mostrar cómo se puede usar a la inteligencia artificial (IA) para aprender y practicar inglés. Dicha infografía se redactó en inglés y abarcó alrededor de 4 a 5 programas de inteligencia artificial con sus explicaciones sobre cómo se usan y qué habilidades se desarrollan al usarlos. Las y los estudiantes formaron equipos de 4 integrantes resultando en un total de 3 equipos en el grupo. Este proyecto duró 6 sesiones.

Durante el segundo ciclo de enero a abril de 2024 se volvieron a aplicar los proyectos del ciclo 1 con ligeras modificaciones debido a los resultados obtenidos después de la aplicación de los dispositivos y se añadió un tercer proyecto pues se consideró que se contaba con tiempo para agregarlo. A continuación, se hará una breve descripción de cada uno.

Proyecto 1: se realizó el proyecto del uso de Idioms para aprender inglés. El primer cambio realizado para el ciclo 2 fue la rúbrica pues se les dio la oportunidad a los estudiantes de agregar un aspecto más para calificar los trabajos de sus compañeros. También, se incluyeron más actividades motivadoras para promover la convivencia. Este proyecto tuvo una duración de 7 sesiones.

Proyecto 2: se realizó el proyecto que consistía en la elaboración de una infografía sobre el uso de la Inteligencia Artificial para practicar y aprender inglés. El cambio que se realizó fue la omisión de realizar el borrador a mano de la infografía debido al tiempo reajustado en clase. De igual forma, se omitió la actividad de lluvia de ideas de manera escrita sobre el tema ya que se optó por discutir e investigar. En este ciclo el número de miembros por equipo y de equipos fue el mismo que el ciclo 1. Este proyecto tuvo una duración de 7 sesiones.

Proyecto 3: este nuevo proyecto constó en la elaboración de una exposición sobre el estilo de vida de otros países titulado “Lifestyles around the world”. Las y los estudiantes debían instalar *stands* y en él mostrar la comida, vestimenta, tradiciones, música, hobbies y

clima del país que eligieron. Ellos podían hacer uso de imágenes o material real para dar a conocer la información. Las y los estudiantes se organizaron por equipos de 4 integrantes y uno de 5. Este proyecto tuvo una duración de 7 sesiones.

4.4 Procedimiento de Recolección de Información.

El ciclo uno se llevó a cabo durante un periodo de 3 meses entre el mes de agosto a octubre del 2023. Posteriormente el ciclo 2 se llevó a cabo en un periodo de 4 meses a partir de enero hasta abril del 2024. Durante ambos ciclos se aplicaron diversos dispositivos que permitieron la recolección de información que pasaron un proceso de triangulación para que después esta información se codificara y categorizara para así obtener hallazgos referentes a las preguntas de investigación.

El primer dispositivo utilizado en la recolección de información fue el diario del estudiante. Se aplicaron alrededor de 19 veces de acuerdo con el número de clases dadas por la docente investigadora. En el primer ciclo eran aplicados al final de cada clase y contenían aproximadamente de tres a cuatro preguntas abiertas. Sin embargo, a partir del segundo proyecto del segundo ciclo, el diario se aplicó aproximadamente una vez cada tres clases ya que se observó que las y los estudiantes no se tomaban el tiempo necesario para reflexionar y responder como se esperaba.

La aplicación de este diario a los participantes les permitía tener un momento de reflexión en cuanto a sus vivencias elaborando un proyecto dentro de la clase de inglés. El objetivo de los diarios era conocer el sentir y pensar de los participantes al elaborar proyectos de la materia de inglés bajo la metodología del ABP.

El siguiente dispositivo utilizado para recabar información fue el diario del investigador. En él se redactaban los sucesos relevantes que acontecían en clase y que demostraba los efectos que tenían las actividades particulares del ABP en las y los estudiantes como su comportamiento durante trabajo en equipo, la redacción de los trabajos, el diseño de los proyectos, entre otros.

El objetivo de incluir al diario del investigador como dispositivo para la investigación fue el identificar aquellos elementos que resaltaban como motivantes por parte de las y los estudiantes al elaborar proyectos bajo el método del ABP durante las clases de inglés.

Igualmente, el diario sirvió como una técnica de reflexión sobre mi práctica docente durante el proceso de mi investigación.

El tercer dispositivo usado como recolector de información fue el cuestionario. Para el primer ciclo se aplicaron 3 cuestionarios: uno al inicio del curso y los otros cuestionarios al final de cada proyecto. Para el primer cuestionario al inicio del curso se hicieron 10 preguntas abiertas sobre sus intereses, estados de ánimo y motivaciones al aprender inglés dentro y fuera de la clase de inglés. Para los dos cuestionarios aplicados al final de cada proyecto se hicieron 9 preguntas abiertas sobre sus motivaciones para realizar el proyecto, lo que les gustó y no les gustó de las actividades realizadas, sus dificultades, sus aprendizajes y su sentir durante su experiencia haciendo proyectos bajo el método del ABP aplicado en las clases de inglés. En el segundo ciclo se aplicó un total de 3 veces, es decir, al final de cada proyecto. En el primer cuestionario se incluyeron 8 preguntas abiertas. Para el segundo y tercero se redujeron a 5 preguntas abiertas ya que se aplicó el dispositivo de escalas junto con estos cuestionarios.

El propósito de emplear este dispositivo fue conocer cuáles eran aquellas actividades del ABP que generaban una motivación en las y los estudiantes para aprender inglés y cómo se sentían durante las clases. También, se buscó saber de qué manera se manifestaba su motivación al trabajar en el proyecto de la clase de inglés.

El cuarto dispositivo para recabar información fue la entrevista. Esta entrevista se llevó a cabo con dos participantes del primer ciclo y 4 participantes del segundo ciclo. En la entrevista se hicieron preguntas con respecto a la elaboración del proyecto, el trabajo en equipo, las dificultades que tenían, su sentir durante las clases y cuál era su motivación para hacer las actividades.

Utilizar la entrevista como dispositivo de recolección de información llevó como propósito el indagar en los pensamientos de las y los estudiantes sobre la realización del proyecto en la clase de inglés. Igualmente, se buscó conocer sus motivaciones y su sentir al trabajar en equipo y qué les llamaba la atención al hacer sus proyectos.

El quinto dispositivo utilizado fueron las fichas pedagógicas. Se elaboraron un total de 12 fichas para el ciclo 1 y 21 fichas para el ciclo 2. Las fichas pedagógicas se redactaron

bajo las fases del método del ABP el cual fue vital para poder hacer proyectos dentro de la clase.

Las fichas pedagógicas no funcionaron como recolector de información pero sí como guía para la práctica de la investigadora puesto que la metodología del ABP se conduce por un proceso que tanto la docente como las y los estudiantes deben seguir. Dicho proceso consta de fases que permiten llevar un orden para elaborar proyectos que sean enriquecedores más allá de sólo hacer un producto.

El siguiente dispositivo fueron los registros gráficos. Estos constaron de fotografías que evidencian a las y los estudiantes trabajando en equipo, haciendo sus proyectos y sus ejercicios, mapas y croquis que muestran geográficamente la localización del contexto de la investigación. El objetivo de utilizar este dispositivo fue el aclarar la situación de la investigación de manera visual y reforzar la información de este trabajo.

El último dispositivo fue la escala. Se elaboró una escala para ser aplicada junto con el cuestionario. Ésta constaba de una tabla con 14 aspectos relacionados a las actividades realizadas durante el proceso de la elaboración del segundo proyecto. Las opciones de respuesta de cada aspecto constaban de 5 opciones.

El propósito de usar la escala de opinión como dispositivo de recolección de información era conocer qué opinaban las y los estudiantes de las actividades que se realizaban dentro del salón de clases cuando se trabajaba en el proyecto para la clase de inglés.

Una vez que se aplicaron los dispositivos para recabar la información de esta investigación, se llevó a cabo el proceso de triangulación y codificación de dichos datos. Estos dos procesos fueron vitales para ordenar y categorizar los datos. En las siguientes secciones se discute a fondo el proceso que se llevó en cada una de éstas.

4.4.1 Triangulación.

El proceso de triangulación pertenece al aspecto metodológico de la investigación acción. Benavides y Gómez-Restrepo (2005) se refieren a ella como “el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (p.119). Es el proceso por el

cual se hace uso de los dispositivos utilizados o instrumentos (este último en el caso de la investigación cuantitativa) que se aplican y se convergen para comparar la información recabada dentro de una investigación. Así también lo mencionan Rodríguez et al. (2006, citados en Aguilar y Barroso, 2015) al decir que es una técnica de comparación de diferentes prototipos de análisis de datos con un mismo objetivo. Es decir, los dispositivos que se utilizan en la investigación tienen como fin cotejar que la información obtenida de estos dispositivos coincida entre uno y otro. Para fines de esta investigación, se hizo uso de la triangulación para verificar y comprobar la información recabada por medio de diferentes métodos y dispositivos aplicados durante ambos ciclos (figura 26).

El **cuestionario** se trianguló con el diario del estudiante y el diario del investigador. Se espera que estos dos dispositivos complementen los datos recabados sobre los sentimientos y pensamientos de las y los estudiantes sobre las clases enfocadas en la realización del proyecto dentro de las clases de inglés, los retos vividos, conocer su motivación para realizar el proyecto y aquellas actividades que les interesó realizar y que les generó motivación.

El **diario del estudiante** se trianguló con el cuestionario y el diario del investigador para que éstos complementen la información referente a lo que los participantes vivieron durante cada clase desde el inicio del primer proyecto hasta la finalización del segundo. Se busca conocer qué los motivaba en cada clase para aprender inglés u otros aspectos, qué actividades les llamaba la atención y cómo se sentían trabajando bajo el método del ABP.

El **diario del investigador** se trianguló con el diario del estudiante y el cuestionario para complementar lo observado y lo percibido del comportamiento de las y los estudiantes durante la elaboración del proyecto en las clases de inglés con lo que ellos expresaron en sus diarios y el cuestionario.

La **entrevista** se trianguló con el diario del investigador y el diario del estudiante para complementar que lo dicho de los participantes sobre lo que opinan de hacer proyectos en la clase de inglés, su sentir, sus dificultades y sus gustos coincida con lo que expresan en su diario del estudiante y, a su vez, lo que se registra en el diario del investigador.

La **ficha pedagógica**, se trianguló con el cuestionario, el diario del investigador y el diario del estudiante para complementar cuáles de las actividades propuestas por la docente investigadora les propició una motivación para realizarlas durante las clases de inglés. Igualmente, se busca evidenciar que la metodología del ABP aplicada en las clases de inglés haya fomentado la motivación en los participantes.

Las **escalas** se triangularon con la ficha pedagógica y el diario del estudiante para complementar las respuestas elegidas por los participantes en los tres dispositivos triangulados. Con el uso de las escalas se busca saber cuáles de las fases del ABP propiciaron la motivación de las y los estudiantes durante la realización de los proyectos y qué alcances logra el ABP al ser aplicado en la enseñanza del inglés.

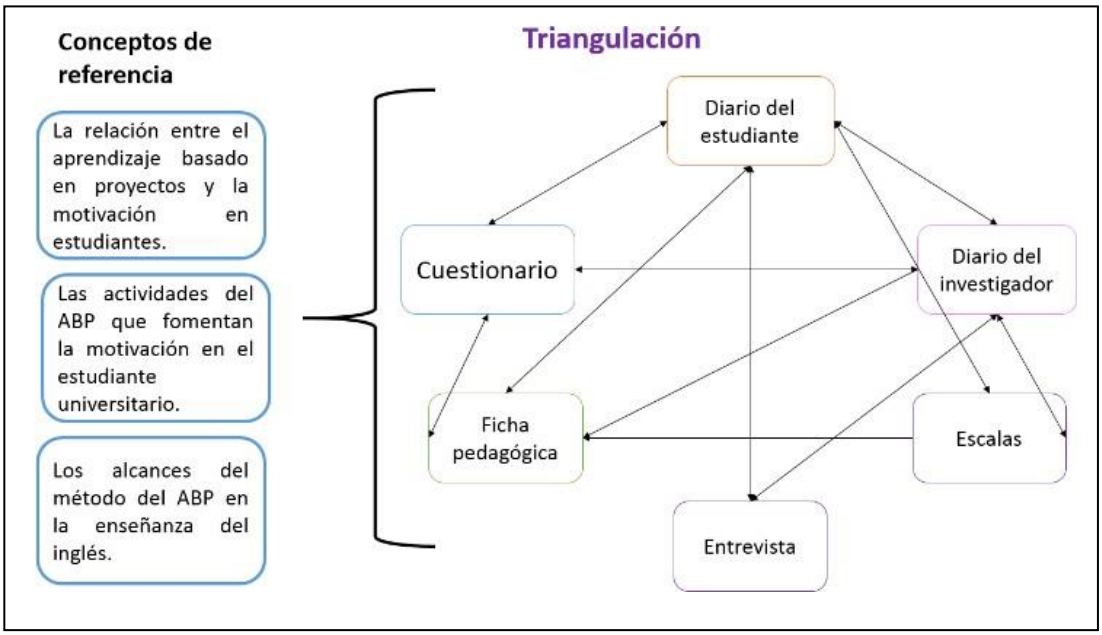


Figura 26. *Triangulación de dispositivos y de información.* Elaboración propia.

Por su parte, los conceptos de referencia mostrados en la figura aluden a los objetivos específicos de la investigación de los cuales se hallaron las respuestas de las preguntas propuestas en este trabajo investigativo.

Seguido del proceso de triangulación donde se realizó el cruce los dispositivos aplicados para la integración de la información, se llevó a cabo un proceso de codificación que convirtió la información en datos que sintetizan todo lo recabado antes de llegar al paso

de la discusión de hallazgos. En el siguiente apartado se hablará con más detalle sobre la codificación.

4.4.2. Condensación.

Una vez que se tiene organizada la información y los dispositivos triangulados, se lleva a cabo la codificación de la información. De acuerdo con Chanona (2020) la codificación consiste en una transformación de la información a dato. Por su parte, Rubin y Rubin (1995) consideran que en la codificación se agrupa la información en categorías que a su vez contienen ideas o temas similares a lo descubierto por el investigador (citados en Fernández, 2006). La información que se arrojan de los dispositivos debe ser tomados como evidencias que soporten el fenómeno de estudio de una investigación, por consiguiente, deben leerse y organizarse para su respectiva codificación

Para esta investigación se realizó el proceso de condensación o codificación de la información. Para esto, primero se llevó a cabo la triangulación de los diferentes dispositivos para luego leer y organizar la información para después crear la lista de códigos de los recurrentes para así identificar aquellos datos que pueden responder las preguntas de investigación planteadas en este trabajo. Es importante mencionar que los códigos surgieron de la información que arrojaron los dispositivos y se tomaron en cuenta en esta investigación. A continuación, se presenta la tabla de condensación (tabla 6) con los descriptores de cada código.

La denominación de cada código surgió de acuerdo con lo que se leyó y analizó en la información recabada. Es decir, cada escrito o fragmento redactado por los participantes y por la docente investigadora se etiquetaron en códigos para después apartar aquellos que eran relevantes para darle respuesta a las preguntas de investigación.

Codificar implicó reducir la información obtenida de los dispositivos para optimizar el proceso de identificación de aquello que es relevante para la investigación. Se coincide con Chanona (2020) al mencionar que para la codificación se busca entre la información recabada en los diferentes dispositivos, aquellos datos que pueden ser frases o palabras, que indiquen algo relacionado a lo que se está estudiando.

Indicadores (Código)	Descriptor
Interés (INT)	Describe la manifestación del interés en los estudiantes universitarios sobre la elaboración del proyecto durante las clases de inglés.
Factores afectivos (FA)	Describe los factores afectivos expresan los estudiantes universitarios durante el trabajo bajo la metodología del ABP en las clases de inglés.
Creatividad (CREA)	Describe la fomentación de la creatividad de los estudiantes universitarios durante la realización del proyecto en las clases de inglés.
Aprendizaje (APR)	Describe los diferentes aprendizajes adquiridos por los estudiantes universitarios durante la realización del proyecto en las clases de inglés.
Trabajo en equipo (TE)	Describe la presencia de la colaboración y el gusto por trabajar con los compañeros de equipo durante la elaboración del proyecto en las clases de inglés.
Búsqueda de información (BI)	Describe el gusto e interés de los estudiantes por buscar información sobre el tema del proyecto.
Elaboración (ELA)	Describe el gusto de los estudiantes por crear y elaborar el producto.
Responsabilidad (RES)	Describe la existencia del reforzamiento de la responsabilidad de las y los estudiantes durante el proceso de la realización de los proyectos.
Independencia (IND)	Describe la existencia del sentido de independencia de las y los estudiantes durante el proceso de la realización de los proyectos.
Satisfacción (SAT)	Describe la manifestación del sentido de satisfacción de las y los estudiantes con respecto a su desempeño al final de la entrega de cada proyecto.

Tabla 6. *Condensación.* Condensación de la información Elaboración propia.

4.4.3 Categorización.

La categorización "es el proceso por el cual especificamos cuáles serán las categorías de la variable que habrá de interesarnos" (Cazau, 2004. p.5). La categorización es fundamental en el proceso de análisis de información e interpretación de los resultados ya que permite la facilidad de organización de los datos. Romero (2005) define a la categorización como "la forma de clasificar, conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación". Esta categorización sirve para clasificar a los códigos dentro de sus categorías que a su vez competen con respecto al fenómeno a estudiar. Para ambos ciclos se categorizaron los códigos los cuales surgieron de la información obtenida de los dispositivos triangulados

identificando tres categorías y éstos a su vez se clasifican en tres planos de significación. (Tabla 7).

Categorización Final		
Planos de significación	**Categorías**	**Código**
Relación entre la aplicación del método del ABP y la motivación en los estudiantes universitarios.	Elementos vinculados con la motivación.	Interés (INT) Factores Afectivos (FA) Aprendizaje (APR)
Actividades de las fases del ABP que propician la motivación en estudiantes universitarios.	Actividades detonantes de la motivación.	Trabajo en equipo (TE) Búsqueda de información (BI) Elaboración (ELA)
Alcances del método del ABP en la enseñanza del inglés	Alcances	Creatividad (CREA) Responsabilidad (RES) Independencia (IND) Satisfacción (SAT)

Tabla 7. *Categorización de la información.* Categorización de la información recabada. Elaboración propia.

Los códigos *interés, factores afectivos, y aprendizaje* se categorizan dentro de los **elementos vinculados con la motivación.** Esta categorización se etiqueta con ese nombre ya que se busca responder la primera pregunta de investigación la cual pretende responder cual es la relación entre el método del ABP y la motivación en los participantes. Es decir, se quiere responder qué factores indican presencian de motivación en los estudiantes de la licenciatura cuando realizan proyectos bajo el método del ABP en las clases de inglés como materia de la licenciatura. Por su parte, esta categoría está dentro del plano de significación **Relación entre el método del ABP y la motivación en los estudiantes universitarios.** Este plano ayuda a organizar las categorías pues está más relacionado a la primera pregunta de investigación.

Por otro lado, los códigos *trabajo en equipo, búsqueda de información y elaboración* se categorizaron dentro de las **actividades detonantes de la motivación**. Esta categorización se nombra así porque se procuró responder la segunda pregunta de la investigación. Se buscó conocer qué actividades en específico pertenecientes al método del ABP fueron los que fomentaron la motivación en los estudiantes para aprender inglés y para participar en el proyecto dentro del aula. Asimismo, esta categoría se encuentra inmersa en el plano de significación **Actividades del ABP que propician la motivación en estudiantes universitarios.** Este plano está relacionado a la segunda pregunta de investigación y refleja las actividades específicas que ayudaron a motivar a los estudiantes a aprender y practicar su inglés.

Por su parte se tiene como tercer plano los **Alcances del método del ABP en la enseñanza del inglés**, el cual incluye como categoría **Alcances,** que a su vez contiene los códigos *Creatividad, Responsabilidad, Independencia y Satisfacción.* Dichos códigos surgieron de la información obtenida en los dispositivos y contestan la tercera pregunta de esta investigación.

4.5. Recapitulación.

En este capítulo se abarcó la descripción del paradigma cualitativo y el enfoque investigación acción los cuales se muestran como pertinentes para esta investigación. Se habló sobre el diseño de la investigación con referencia al contexto de los participantes y su situación como estudiantes en la licenciatura. Dentro de este diseño se describieron y explicaron las estrategias metodológicas como las técnicas y dispositivos aplicados para recabar información.

Igualmente, se explicó el procedimiento de recolección de la información haciendo uso de los dispositivos descritos previamente los cuales pasaron por una etapa de triangulación en donde dichos dispositivos se cruzan para la vinculación de la información entre éstos. Después se habló sobre la condensación y codificación de dicha información que dio paso a la categorización. En el próximo capítulo se detallarán los hallazgos que surgieron de la aplicación de los dispositivos una vez que pasaron el proceso metodológico.

Capítulo 5. Discusión de Hallazgos.

En este capítulo se pretende analizar y discutir los hallazgos del primer y segundo ciclo que se obtuvieron de los datos previamente organizados, triangulados y categorizados en la parte de la metodología. Para el análisis de estos datos se reasignaron los nombres de los participantes y en su lugar se les identificó con las palabras P.1 (participante 1) hasta P.30. A continuación se presentan los hallazgos.

5.1 La Motivación y sus Elementos en los Universitarios.

En este apartado se plantea discutir aquellos elementos que resaltaron en la recabación de información y se consideran estar relacionados a la fomentación de la motivación de los estudiantes universitarios aprendientes de inglés al realizar proyectos haciendo uso de la metodología del ABP durante las clases de inglés. A continuación, se describirán los elementos pertenecientes a la motivación que surgieron de los datos obtenidos de los participantes. Se describirán primeramente los aspectos positivos encontrados para finalizar con los aspectos negativos.

5.1.1 El Interés en los Estudiantes.

Como primer hallazgo, se encontró la presencia de diversos tipos de interés en las y los participantes durante el proceso de realización de los proyectos. Como se discutió previamente, el interés es uno de los factores que denotan la motivación en los aprendientes de un idioma (ver 2.3.1). A continuación, se ilustran los fragmentos con respecto a la manifestación de interés de parte de los participantes.

> **P.6:** estoy muy interesado en realizar este nuevo proyecto, el tema me parece muy bueno y este hizo que mi interés por el proyecto aumentara.
>
> **P.12:** Hoy me sentí animada en realizar el proyecto, ya que, me interesó mucho el tema sobre AI.
>
> **P.5:** en específico me llama mucho la atención ese tema.
>
> **P.7:** el aprender sobre las AIs. Se me hace un tema muy interesante.

Fragmento 1. *Interés por los temas del proyecto.*

Al observar los datos expresados en los dispositivos del diario del estudiante y el cuestionario por los participantes del primer y segundo ciclo, se puede observar que los

estudiantes sintieron un interés por trabajar en proyectos con temas relevantes e interesantes para ellos tal y como lo menciona Harmer (1998) (ver 2.3.1) al decir que existe un deseo por aprender cuando hay interés en algún tema, materia u objetivo específico. Con respecto a los temas tratados en los proyectos, el tema sobre Inteligencia Artificial fue uno de los de más interés en los participantes de acuerdo con lo expresado en las evidencias.

Otro hallazgo relacionado al interés fue con respecto a la realización de los proyectos dentro de la clase de inglés. Al preguntarles a los participantes sobre su interés por realizar los proyectos para la materia de inglés, el 32 por ciento respondió estar muy de acuerdo con esta idea (tabla 8) mientras que el 67 por ciento dijo estar de acuerdo. Por otro lado, no hubo respuestas para los demás rubros.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Hacer el proyecto *AI to learn and to practice English/Learning Idioms* para la clase de inglés fue de mi interés.	32%	67%	0	0	0

Tabla 8. *Escala de opinión*. Elaboración propia.

Sin embargo, las notas en el diario del investigador se expresa otra perspectiva del interés de los participantes al realizar los proyectos en la clase de inglés (fragmento 2). Esto da a entender que los participantes sintieron interés en los temas, pero no obtenían la motivación suficiente para trabajar sobre los proyectos dentro del salón de clases pues, como se observó, a veces preferían aprovechar el tiempo para realizar otras actividades.

11 de octubre 2023: Algunos estaban en sus celulares viendo videos y otros estudiando para el examen que tenían en la siguiente hora. No los vi interesados en la actividad de equipo, tampoco cuando les presenté los ejemplos de las infografías, sólo uno que otro puso atención.

14 de febrero 2024: Lo que observé de los estudiantes al trabajar en equipos era que en dos equipos todos trabajaron y en los otros dos, sólo la mitad de ellos estaba escribiendo la lista de idioms mientras que otros estaban en su celular o hablando sobre otros temas.

19 de febrero 2024: Hoy 5 alumnos no están presentes en clase, algunos pidieron permiso para faltar y otros salieron de clase temprano. A dos equipos los veo haciendo tarea de otras materias.

Fragmento 2. *Diario del investigador. Interés por realizar proyectos.* Elaboración propia.

Recordando lo que Montoya (1997) nos dice (ver 2.3.1.1), la motivación radica en la necesidad de los estudiantes y, al analizar los datos obtenidos y triangulados con los dispositivos de recopilación de información, se refleja que para los participantes el elaborar los proyectos sí era interesantes para ellos, pero no reflejaba una necesidad.

Por otro lado, los estudiantes demostraron interés en hablar y discutir con sus compañeros sobre los temas que fueron vinculados con los proyectos por medio de la implementación de ejercicios lúdicos previos a elaborar los productos (ver fragmento 3). Esto refuerza lo que Polanco (2005) menciona (ver 2.3.1.1) en su teoría. La implementación de ejercicios de habla y lúdicos despierta el interés de los estudiantes y la energía para desarrollar sus habilidades y su conocimiento para mantener su motivación.

P.6: cuando dimos nuestra respuesta sobre why to learn idioms? Porque ahí me di cuenta de que aprendí y entendí el tema.

P.3: cuando se eligió el tema del proyecto y varios dialogamos respecto a qué son los idioms y cuántos sabemos.

P.7: la actividad que despertó mi interés fue el opinar la información que teníamos previa acerca del tema.

P.20: la interacción de preguntas fue bastante llamativa pues me ayudó a conocer cosas que no sabía de mis compañeros.

P.21: me gustó lo de elegir el país porque pudimos compartir ideas libremente.

Fragmento 3. *Interés por hacer ejercicios de discusión en clase.* Elaboración propia.

5.1.2 Factores Afectivos Influyentes.

Diversos sentimientos surgieron durante el proceso de la realización de los proyectos en ambos ciclos. Los participantes evidenciaron su sentir en los dispositivos aplicados y en lo recolectado por la docente investigadora. Dichos factores afectivos influyeron en el proceso de la investigación y en la motivación de los estudiantes. A continuación, se describen las emociones y sentimientos vividos por los participantes.

5.1.2.1 Sentirse Cómodo y Bien.

El primer hallazgo con respecto a los factores afectivos fue que la mayoría de los estudiantes se sentían bien o cómodos durante las clases de inglés mientras trabajaban en el proyecto dentro del salón. Algunos de ellos expresaban que se sentían cómodos al estar con su equipo, otros porque el clima estaba agradable y otros más por el ambiente amigable que se sentía en el salón (ver fragmento 4).

P.10: el día de hoy trabajé con mi equipo y me sentí muy cómodo ya que estamos a disposición para oír las ideas del otro…

P.13: Realmente bien, siempre me ha interesado saber sobre los idioms ya que es una gran ayuda poder aprendernos la mayoría de ellos.

P.28: me sentí bien durante la clase, especialmente a la hora de estar en equipos.

P.16: me sentí bien en clase por el ambiente divertido y amigable dentro del aula.

P.25: me sentí bien ya que con mi equipo tenemos buena relación y comunicación.

Fragmento 4. *Diario del estudiante. Sentirse bien.* Elaboración propia.

Para corroborar esta información, se revisaron también los diarios del investigador en los cuales se encontró que, desde la perspectiva de la docente investigadora, durante las clases los estudiantes se notaban animados al trabajar en equipo y relajados al hacer sus actividades. Aquí un fragmento de lo que se anotó en los diarios del investigador (ver fragmento 5).

30 de agosto 2023: Los demás equipos lucen animados y se ríen mientras escriben sus ideas. Un equipo está animado pensando en el nombre de su equipo.

13 de octubre 2023: Cuando les entregué los colores y la hoja de trabajo lo primero que hicieron fue dibujar y colorear. Los vi más animados y relajados al colorear. Todos estaban trabajando con eso.

Fragmento 5. *Diario del investigador. Sentirse bien.* Elaboración propia.

Conforme a lo encontrado sobre el sentir de las y los estudiantes, se coincide con lo que Gardner (2007) plantea en su teoría al mencionar que parte de la motivación está el afecto positivo y la emoción que tiene un individuo (ver 2.3). El sentimiento que demostraron los estudiantes al elaborar sus proyectos en la clase se interpreta como un elemento que está vinculado a su motivación.

5.1.2.2 Sentirse Feliz y Emocionado.

De igual forma, algunos de los participantes expresaron sentirse felices o emocionados por realizar el producto final del proyecto, por trabajar con sus amigos o porque la clase fue de su agrado. Aquí un fragmento de lo descrito por los estudiantes (ver fragmento 6).

P.30: bien, contenta, feliz porque estuvo padre la clase y el día.

P.22: emocionada por el guion que vamos a hacer.

P.24: feliz porque es con el mismo equipo y me gusta trabajar con ellas.

P.25: me sentí entusiasmada ya que es un proyecto muy interesante el cual siento que disfrutaré realizar con mis amigas.

Fragmento 6. *Diario del estudiante. Sentirse feliz.* Elaboración propia.

Como puede observarse, otra teoría que sustenta lo encontrado en la información en con respecto a la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (ver 2.3) en donde se rescata que una lengua se adquiere dependiendo del estado emocional en la que el sujeto se encuentre. Por consiguiente, se pudo observar que durante el proceso de los proyectos en ambos ciclos, los estudiantes demostraron estar animados, relajados y contentos al trabajar con las actividades bajo la metodología del ABP.

5.1.2.3 Sentirse Cansado y Aburrido.

Por otro lado, los participantes también expresaron lo que les incomodaba o no les hacía sentir bien durante las clases de inglés al trabajar con los proyectos. En la redacción de los diarios ellos dijeron sentir cansancio y aburrimiento debido a diferentes factores que, por ende, influyeron en su desempeño durante la realización de los proyectos. A continuación, se muestra un fragmento de lo recabado (fragmento 7).

> **P. 29:** cansada, salgo muy tarde de clases.
>
> **P.28:** me sentí un poco cansado debido a que no dormí de manera suficiente.
>
> **P.30:** el día de hoy me sentí apagada por el clima.
>
> **P.6:** hoy me sentí aburrido, no quería tener clases.
>
> **P.13:** en esta clase me sentí cansada porque tuvimos que hacer más cosas relacionadas con el proyecto.

Fragmento 7. *Diario del estudiante. Sentirse cansado.* Elaboración propia.

Como se observa en el fragmento, los estudiantes mencionaron diferentes razones por las cuales se sentían aburridos o cansados como el tener muchas clases previas a la clase de inglés, sentirse cansados por el clima del día o simplemente sentirse aburridos. Esto a su vez, se vio comprobado con lo registrado por el diario del investigador que observó lo siguiente (fragmento 8).

> **29 de enero 2024:** al continuar con el escrito de su proyecto el ánimo bajó. La mayoría de los estudiantes miraban sus teléfonos y otros sí hablaban sobre lo que harán para el proyecto. Vi a la mayoría de los estudiantes cabizbajos y sin energía, quizás porque es lunes.
>
> **12 de febrero 2024:** Durante la clase los estudiantes se veían aburridos y sin ganas de trabajar…incluso unos salieron al baño.

Fragmento 8. *Diario del investigador. Sentirse cansado.* Elaboración propia.

De acuerdo con lo que Pekrun (1992) (ver 2.3.1) nos dice, se comprueba que el estado de ánimo y las emociones pueden influir en la motivación académica de los estudiantes. En este caso no hubo excepción pues se registró que el aburrimiento y el cansancio impidió que

las y los estudiantes se concentraran en trabajar en sus proyectos dentro de la clase o incluso durante su lección de inglés.

5.1.2.4 Sentirse Nervioso y Estresado.

Por último, el hallazgo recurrente fue con respecto al nerviosismo y estrés que algunos de los estudiantes sintieron al acercarse la fecha para presentar los productos finales o al armar el producto con sus compañeros de equipo. A continuación, se presentan los fragmentos descritos por los participantes (fragmento 9).

> **P.6:** el día de hoy presentamos nuestros últimos idioms, sólo que estamos un poco nerviosos porque se presenta el día viernes y aún nos falta grabar un par de videos.
>
> **P.19:** fue una parte estresante porque decidimos cambiar de país después de eso investigar sobre información…
>
> **P. 24:** nerviosa porque ya sabemos lo que vamos a decir cada integrante.
>
> **P.22:** estoy nerviosa porque la fecha se acerca y espero que todo lo que preparamos e hicimos salga muy bien.

Fragmento 9. *Diario del estudiante. Sentirse nervioso.* Elaboración propia.

Conforme a esto y a lo discutido anteriormente por Pekrun (1992), se deduce que los participantes sí sintieron nervios y estrés con respecto a su desempeño con la elaboración de los productos. Asimismo, con la teoría de Krashen (ver 2.3) se refuerza esta teoría que indica que los factores emocionales y la motivación influye en el aprendizaje de un idioma. En este caso, se puede decir que los factores emocionales influyeron en la motivación de las y los estudiantes para realizar sus proyectos de inglés de manera positiva y negativa.

5.1.3 Adquisición de Diversos Aprendizajes.

Otro de los hallazgos que reflejan la presencia de motivación en los estudiantes universitarios aprendientes de inglés es la adquisición de diversos tipos de aprendizajes que generaron motivación en ellos. Durante los dos ciclos de la investigación les preguntó sobre qué aprendían durante la clase o durante todo el proyecto. Para conocer más sobre estos hallazgos se presentarán los siguientes puntos.

5.1.3.1 Aprendizaje del Inglés.

El primer hallazgo que resuena como significativo es el que los participantes expresaron con respecto al aprendizaje del idioma. En los dispositivos aplicados los estudiantes mencionaron que tuvieron motivación para aprender inglés durante el proceso de realización de los proyectos. A su vez, esta información fue triangulada y confirmada con el cuestionario final de cada proyecto. Aquí un fragmento de lo que describieron (fragmento 10).

> **P.30:** sí, nuevos idioms y vocabulario de un texto de social media.
>
> **P.20:** nuevos significados de "idioms".
>
> **P.3:** pude adquirir un nuevo aprendizaje con ciertas palabras nuevas en inglés ya que tuvimos que buscar varias para concretar y exponer las ideas.

Fragmento 10. *Diario del estudiante. Aprendizaje del inglés.* Elaboración propia.

De acuerdo a lo que se expresa, se puede inferir que el realizar proyectos en clase de inglés conlleva a un aprendizaje de la lengua en cuestión manifestando la presencia de interés y motivación por adquirir nuevo conocimiento. Esto puede verificarse con lo que menciona Sotomayor et al. (2021) (ver 2.5) al decir que la metodología del ABP considera la motivación de las y los estudiantes esenciales al adquirir aprendizajes por medio de la elaboración de proyectos. En estos dos ciclos los estudiantes informaron que por medio de los proyectos lograron aprender más sobre el idioma inglés con respecto a la adquisición de vocabulario.

5.1.3.2 Aprendizaje de Conocimientos y Habilidades.

De igual forma, otro aprendizaje que resalta en los hallazgos está inclinado en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que surgieron durante el trabajo con los proyectos. Estos datos surgieron de los dispositivos del diario, cuestionarios y entrevistas realizados durante los dos ciclos de investigación. Aquí un fragmento de lo recabado (fragmento 11).

P.23: a cómo diseñar una rúbrica de evaluación y cómo diseñar un plan para realizar un video.

P.6: me gustó aprender a diseñar un video.

P.13: en esta clase aprendí a las cosas o ideas que podríamos utilizar cuando hagamos estos tipos de proyectos.

P.11: aprendí un poco sobre inteligencia artificial.

Fragmento 11. *Diario del estudiante. Aprendizaje de conocimientos.* Elaboración propia.

Por su parte, en las entrevistas con las y los participantes se observó la confirmación de lo dicho en los diarios de los estudiantes (ver fragmento 12). Con esto se puede inferir que el trabajar con proyectos conlleva no sólo a elaborar un producto, sino a adquirir habilidades y desarrollar competencias que pueden beneficiar el desempeño de las y los estudiantes en su académica y profesional. Lo propio dicho se vincula con lo que Fernández (2017) indica (ver 1.2.1.4) al expresar que el ABP busca el desarrollo de competencias del siglo XXI a través de proyectos que conducen al aprendizaje activo.

P.23: bueno con los proyectos, más que nada, bueno antes, aprendí sobre mucho sobre cultura en el primer proyecto aprendí sobre la cultura de que yo expuse….y también por parte de las otras presentaciones de los demás compañeros también aprendí algo nuevo.

P.17: siento que adquirí más vocabulario y bueno he perdido un poco el miedo de hablar en público.

Fragmento 12. *Entrevista aprendizaje de conocimientos.* Elaboración propia.

En esta primera parte de los hallazgos encontrados sobre la relación entre el método del ABP y la motivación de los estudiantes universitarios, se encontró que ambas se vinculan con el interés que los estudiantes aprendientes del inglés tienen para realizar proyectos que sean de temas de su interés y actuales. Por su parte, los factores afectivos influyen también en la motivación para realizar proyectos pues las emociones y estados de ánimo que experimentan los estudiantes pueden afectar positiva o negativamente el desempeño. Por último, se tomaron en cuenta los aprendizajes diversos como vínculos entre la motivación y

el método del ABP al registrarse que los estudiantes aprendieron vocabulario nuevo y adquirieron habilidades y conocimientos fuera del aprendizaje del idioma.

P.15: nuevas apps de inglés con IA.

P.19: a editar, las nuevas IA, apps para practicar inglés.

P.14: que siempre es importante organizarse y dividir el trabajo y también descubrí el uso de otras IA.

Fragmento 13. *Cuestionario. Aprendizaje de conocimientos.* Elaboración propia.

5.2 Actividades Pertenecientes al ABP Detonantes de la Motivación.

En este siguiente apartado se plantea discutir los hallazgos relacionados a las actividades pertenecientes a las fases del ABP que propician la motivación de los estudiantes universitarios aprendientes de inglés. A continuación, se muestran los hallazgos pertenecientes a este apartado.

5.2.1 Trabajo Colaborativo.

Como primer hallazgo referente a aquellas actividades motivantes, en los datos obtenidos se destacó la recurrencia referente al trabajo en conjunto con otros compañeros para realizar los proyectos. Dicha recurrencia se vio presente en los dispositivos referentes a los diarios del investigador y del estudiante, así como los cuestionarios y las escalas aplicadas. A continuación, se muestran los siguientes fragmentos (fragmento 14).

P.13: el trabajo en equipo nos ha ayudado a comparar nuestras ideas y compartirlas, me gusta trabajar con mi equipo.

P.10: la verdad el trabajo en equipo me parece bueno y agradable, siento que todos aportamos nuestro granito de arena.

P.9: el día de hoy me sentí alegre porque me tocó hacer equipo con compañeros chistosos.

P.25: me sentí bien trabajando con mi equipo.

P.30: me siento a gusto con mi equipo, nos llevamos bien y concordamos en muchas cosas, es un ambiente cómodo.

Fragmento 14. *Diario del estudiante. Gusto del trabajo en equipo.* Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos, la mayoría de los estudiantes en ambos ciclos expresó sentirse a gusto por trabajar en equipos para realizar los proyectos. Los participantes mencionaron diversos motivos por las cuales se sintieron bien trabajando de esa manera. Por ejemplo, mencionaron sentirse a gusto con las personas con quienes trabajaron ya que algunos eran amigos y otros se lograron llevar bien durante las clases. Otros expresaron que el ambiente cómodo logró hacerlos sentir bien al trabajar colaborativamente.

Algo más que resaltó entre este trabajo en equipo fue la colaboración y organización que manifestaron tener. Algunos de los estudiantes opinaban que tenían una buena organización dentro del equipo porque se ponían de acuerdo para redactar los guiones, para grabar, dividirse las tareas y unir ideas. No obstante, como se observa en la escala aplicada en la tabla 9, la opinión de los estudiantes se divide ya que un 55% de ellos indicaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en trabajar en equipo mientras que un 44% indicaron estar indecisos y en desacuerdo en trabajar en equipos.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Prefiero trabajar en equipo que individualmente.	24%	31%	34%	10%	0

Tabla 9. *Escala de opinión trabajo en equipo*. Elaboración propia.

Sin embargo, el mismo trabajo en equipo también representó una dificultad puesto que en algunas ocasiones no lograban ponerse de acuerdo, unos aportaban más que otros o había miembros del equipo que se ausentaban de clase generando un desequilibrio a la hora de asignar tareas. Aquí un fragmento de lo descrito en el diario del estudiante (fragmento 15).

> **P.22:** el equipo que me tocó, no estoy feliz con algunos integrantes y lo resolvimos sin esa persona.
>
> **P.27:** que mi equipo no tenía mucha comunicación y conexión fue estresante.
>
> **P.24:** no participó todo el equipo y solo 3 sí aportaron.
>
> **P.3:** le recomendaría a los integrantes de mi equipo cobrar más responsabilidad en sus albores es decir, tomarlo con más seriedad.

Fragmento 15. *Diario del estudiante. Dificultades en equipo.* Elaboración propia.

Lo recabado nos lleva a interpretar que a los estudiantes universitarios sí les gusta trabajar en equipo porque tienen la oportunidad de trabajar con sus amigos o con personas con quienes se llevan bien. En consecuencia, se les hacía fácil unir sus ideas y ponerse de acuerdo. Por igual, el trabajar en equipo condujo a que se creara una buena colaboración y organización de los estudiantes para tomar decisiones con respecto a los productos a elaborar. No obstante, se presentaron dificultades entre los miembros creando factores afectivos que influyeron en el ambiente colaborativo. No obstante, los participantes señalaron resolver dichas dificultades para seguir con los proyectos.

De acuerdo con Fernández (2017), el trabajar en equipo es parte del rol de estudiante cuando se trabaja bajo la metodología del ABP. Éste debe aprender a trabajar colaborativamente para alcanzar objetivos. Por su parte, Sotomayor et al. (2021) como se vio en los referentes de este trabajo (ver 1.3), sugieren que el trabajar en equipo significa un andamiaje para los estudiantes.

5.2.2 Búsqueda de Información de los Temas.

Otro hallazgo con respecto a las actividades propias de las fases de la metodología del ABP que detonaron la motivación fue la búsqueda de información que realizaban los participantes para conocer más sobre el tema de los proyectos. Esto se vincula a las actividades de las fases del ABP que rescatan Cobo y Valdivia (2017) (ver 1.3) y tienen que ver con el trabajo de búsqueda de información que se realiza como parte de la tarea de los estudiantes al aplicar los dispositivos de escalas y cuestionarios, la mayoría de las y los estudiantes expresaron sentirse interesados en buscar información e investigar. Se presentan los fragmentos obtenidos (fragmento 16).

P.10: el buscar el vocabulario, a que pude leer muchos nuevos idioms y nuevas expresiones.

P.12: investigar la lista de idioms.

P.30. al investigar encontré datos que no sabía.

P.27: para mí fue muy interesante investigar sobre otros lugares del mundo.

Fragmento 16. *Cuestionario. Interés por buscar información.* Elaboración propia.

Con base en los datos, se puede desprender que la mayoría de los participantes expresaron que sí se interesaron en buscar información con respecto al vocabulario de idioms, las aplicaciones con inteligencia artificial y la cultura y estilos de vida de otros países angloparlantes. Como resultado, dijeron haber obtenido nuevo vocabulario y datos que desconocían que les fue beneficioso en su aprendizaje del inglés.

Por otro lado, en la aplicación de las escalas, el 30 por ciento de los participantes indicaron estar totalmente de acuerdo, el 53 por ciento estar de acuerdo y el 16 por ciento indecisos en que buscar información sobre los temas de los proyectos fue una actividad que les interesó. Aquí los fragmentos recabados (tabla 10).

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Buscar *los programas de IA y sus funciones/el vocabulario de idioms* fue una actividad que me interesó.	30%	53%	16%	0	0

Tabla 10. *Escala de opinión. Interés por buscar información*. Elaboración propia.

En contraste con lo descrito por los participantes, en el diario del investigador se registró una discrepancia con respecto a la búsqueda de información. Se registró que en algunas clases los estudiantes no llevaban la información correspondiente al tema para trabajar sobre el proyecto puesto que confesaban no haber buscado la información que les correspondía (fragmento 17).

1 de marzo 2024: En este día los estudiantes debieron haber traído información con respecto a lo que investigaron de las apps que usa IA. Sin embargo, nadie investigó nada así que puse a los estudiantes a que se juntaran en grupos para discutir y llenar su cuadro guía.

14 de febrero 2024: Lo que observé de los estudiantes al trabajar en equipos era que en dos equipos todos trabajaron y en los otros dos, sólo la mitad de ellos estaba escribiendo la lista de idioms mientras que otros estaban en su celular o hablando sobre otros temas.

Fragmento 17. *Diario del investigador. Falta de búsqueda de info.* Elaboración propia.

Conforme a los datos obtenidos, se conlleva a mencionar que, al igual que en la investigación de Solórzano y Loor (2023) (ver 3.4), esta búsqueda de información refuerza que el hacer que los estudiantes realicen proyectos bajo el método del ABP despierte el interés y se promueve la motivación a través de la investigación.

5.2.3 Elaboración de los Productos Finales.

Dentro de las fases del ABP que impulsan la motivación fue la creación de los productos de cada proyecto. Para recordar, en ambos ciclos de la investigación los productos que se crearon fueron infografías y videos. Para el segundo ciclo se añadió la elaboración de un stand informativo sobre la cultura de ciertos países. De acuerdo con lo recabado, los participantes expresaron sobre esta actividad lo siguiente: (fragmento 18).

P.2: el grabar los videos fue muy divertido más cuando nos equivocábamos.

P.12: diseñar la infografía.

P.3: Organizar los elementos de la infografía es decir, la parte de la realización.

P.23: grabar el video resultó ameno nos divertimos en el proceso y fue interesante el ver cómo mis compañeros tenían muchas ideas.

P.14: hacer el guion porque intentamos de que fuese lo más natural posible y que cada una hablase.

Fragmento 18. *Cuestionario. Interés en crear productos.* Elaboración propia.

La mayoría expresó que el hecho de grabar fue muy divertido y esto creó un interés en ellos. Asimismo, la mayoría de los estudiantes expresaron que les gustó y motivó realizar el diseño de las infografías en clase como organizar la información y buscar el diseño. De

igual forma, expresaron haberse sentido interesados por diseñar el stand con la temática del país que les correspondía.

Esta información se corrobora al revisar el diario del docente investigador en donde se registró también que el comportamiento de los estudiantes al trabajar en clase era que se les veía dedicados en diseñar sus infografías desde sus teléfonos y otros en una computadora. Se observó que daban ideas para los colores de la infografía y crear sus diálogos para su video. Así también se les observaba ponerse de acuerdo para diseñar sus infografías y planear su vestuario para la presentación de los países (fragmento 19).

> **16 de octubre 2023:** En general, noté que todos trabajaron en colaboración al dar ideas para los colores de la infografía, otros escribían la introducción y otros la conclusión.

Fragmento 19. *Diario del investigador. Observación de la creación.* Elaboración propia.

Estos datos arrojados indican que los estudiantes, durante el proceso de elaboración de los productos aprendieron a desarrollar competencias que son esenciales para el siglo XXI como lo indican Lamer y Mergendoller (2012 citados en Aritio et al, 2021) (ver 1.2.1.3). Se puede decir que los estudiantes al tener el interés de crear los videos y las infografías también aprendieron a elaborar este tipo de productos que pueden servirles en la vida real. Serrano (s.f.) igualmente expresa que la creación de un producto dentro del ABP permite que los estudiantes desarrollen habilidades que son necesarias para cualquier tipo de profesión al igual que la cooperación, comunicación y el trabajo en equipo.

5.2.4 Ejercicios Activadores.

Como último hallazgo, resaltó que en los datos obtenidos los estudiantes dijeron interesarse por participar en los ejercicios previos a comenzar a trabajar en los proyectos. En todos los proyectos, antes de pasar a trabajar en la realización de los productos, se procuraba hacer ejercicios de reflexión con preguntas en parejas o equipos y en otras ocasiones, se realizaban ejercicios lúdicos físicos. Dichos ejercicios surgían de mis ideas a partir de la convivencia que se percibía en el salón de clases y que, como docente, procuraba la unión entre compañeros. A continuación, el fragmento de lo que los participantes opinaron (fragmento 20).

P.24: hoy me gustó todo lo que hicimos, las dinámicas con la pelota son divertidas.

P.12: la actividad en parejas fue la que captó mi atención debido que pude congeniar mis ideas con mi compañero.

P.6: la clase de hoy estuvo divertida, tuvimos una actividad a mitad de clase que nos ayudó a levantar los ánimos.

Fragmento 20. *Diario del estudiante. Ejercicios activadores.* Elaboración propia.

De acuerdo con lo descrito, los estudiantes se sentían a gusto al realizar las dinámicas en el salón de clases puesto que les permitía interactuar con sus compañeros e integrarse antes de reunirse con su equipo de trabajo del proyecto. Asimismo, manifestaron que los ejercicios a mitad de clase les ayudaban a levantarse los ánimos para poder continuar con sus actividades.

Como resumen de este apartado, se sintetiza que las actividades propias de las fases del ABP que eligieron los estudiantes como motivadores fueron el trabajar en equipo, buscar información de los temas y crear los productos finales. Esto generó interés en aportar ideas, diseñar, escribir y grabar lo que necesitaban para lograr el trabajo final. Por otro lado, los ejercicios previos al trabajo con los proyectos se añadieron en la dinámica dentro de las fases del ABP sin estar previamente establecidas en la metodología. Sin embargo, dichas actividades propuestas por mí les generaron motivación y relajación para trabajar con sus compañeros de equipo.

5.3 Alcances del ABP en la Enseñanza del Inglés.

En este último apartado se planea discutir sobre los hallazgos relativos a los alcances que se observaron de la metodología del ABP al ser aplicado con los alumnos de la licenciatura en enseñanza del inglés para impulsar la motivación de los estudiantes para aprender inglés dentro de clase. Los hallazgos que se obtuvieron serán descritos a continuación.

5.3.1 Desarrollo de la Creatividad.

El primer hallazgo que surge es la promoción de la creatividad durante la preparación y elaboración de los productos. Esta información se obtiene luego de ser aplicados los dispositivos de cuestionario, diarios y entrevistas durante ambos ciclos de la investigación. Luego de ser aplicados se descubrió lo siguiente (fragmento 21).

> **P.12:** sí, porque usé mucho mi creatividad.
>
> **P. 13:** sí, me gusta ser creativa y realizar proyectos más auténticos y alejarme un poco de lo didáctico.
>
> **P.6:** sí, me gustó mucho el tema que presentamos y la creatividad que tuvimos al hacerlo.
>
> **P.24:** pues ayuda a aprenderte muchas cosas, despertar la creatividad…

Fragmento 21. *Cuestionario. Interés por crear proyectos.* Elaboración propia.

En los cuestionarios se les preguntó sobre si les interesaba realizar proyectos en clase de inglés y la mayoría de ellos respondió que sí puesto que les generaba creatividad al estar haciendo los materiales necesarios para crear los productos. De igual forma, los participantes detallaron el qué aspectos de la creatividad desarrollaron y qué les motivó hacer los proyectos (fragmento 22).

> **P. 30:** diseñar, justificar el texto, añadir imágenes.
>
> **P. 17:** hacer la infografía, escoger los colores y que fuera llamativo.
>
> **P.21:** los dibujos porque me gusta dibujar.
>
> **P.24:** la edición a que me gusta editar videos y editar los bloopers usé mi imaginación y creatividad.
>
> **P.13:** me gustó más cuando empezamos ya a imaginarnos cómo nos íbamos a, por ejemplo, a vestir, porque queremos utilizar una vestimenta en el en el video este igual cómo íbamos a hacer los diálogos, en qué lugar…

Fragmento 22. *Cuestionario. Aspectos de la creatividad.* Elaboración propia.

De acuerdo con los estudiantes, el desarrollo de su creatividad se enfocó en el diseñar los colores e imágenes de su infografía, editar los videos y organizar el arreglo de las mesas para el stand de países. Ellos manifestaron que el crear y usar su creatividad fue una de las actividades que les gustó de las clases. De igual forma, se evidencia lo que se dijo en las escalas al mencionar que en un promedio del 70 por ciento de los estudiantes eligieron estar de acuerdo a totalmente de acuerdo que diseñar, escribir y dibujar fomentó su creatividad (tabla11). La aplicación de las escalas reveló que la mayoría de los participantes sí sintieron un estímulo de la creatividad, otros estaban indecisos con la idea y muy pocos estaban en desacuerdo con esta afirmación.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Diseñar el video/infografía promovió mi creatividad	42%	32%	25%	7%	0
Escribir los diálogos/hacer el borrador con dibujos promovió mi creatividad	25%	44%	25%	3%	0

Tabla 11. *Escala de opinión. Promoción de creatividad.* Elaboración propia.

Aunado a lo anterior, durante el proceso de trabajo bajo la metodología del ABP se procuró que a los participantes se les diera la libertad de elegir su estilo y sus gustos para diseñar el video, la infografía y los stands. Desde mi perspectiva como investigadora, pude percibir que los estudiantes disfrutaban de compartir ideas, dibujar y escribir libremente durante las actividades en el salón de clases. Por lo tanto, lo que se encontró se interpreta como que los estudiantes sentían motivación en clase al llevarse a cabo una actividad que les ayudara a impulsar su creatividad al diseñar o imaginar su trabajo.

Esto se sustenta con lo que se puede encontrar en la sección de los referentes teóricos cuando se cita a Sotomayor et al. (2021) (ver 1.1) al sugerir que la creatividad es parte esencial en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, Guerrero (2009) alude a que la creatividad en el aula se favorece cuando los estudiantes se sienten seguros y libres para poder expresar sus ideas. En consecuencia, el estudiante actúa de manera independiente y es libre de tomar decisiones.

5.3.2 Sentido de Responsabilidad.

Como siguiente hallazgo, se encuentra el sentido de responsabilidad. Este fue uno de los datos que más surgieron en el análisis de la información como un alcance logrado por la metodología del ABP en la enseñanza del inglés. En ambos ciclos los estudiantes tuvieron la libertad de organizar sus proyectos y organizarse como equipo sin intervención docente salvo al pedirles que debían seguir unos roles establecidos para el correcto funcionamiento del equipo. A partir de la evidencia obtenida de los dispositivos aplicados se muestra lo siguiente (tabla 12).

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
En los proyectos reforcé mi sentido de responsabilidad.	55%	42%	0	2%	0

Tabla 12. *Escala de opinión. Sentido de responsabilidad.* Elaboración propia.

De acuerdo con los datos, se puede inferir que los estudiantes estuvieron de acuerdo a totalmente de acuerdo en que reforzaron su sentido de responsabilidad durante el proceso que duró el realizar los proyectos en el salón de clases. Dichos datos se reforzaron con lo expresado por los estudiantes en los diarios al hablar sobre sus aportes y funciones al trabajo en equipo (fragmento 23). Como se ilustra, algunos estudiantes expresaron que aportaban ideas al equipo, otros se encargaban de dividir tareas y otros respetaban un rol que tenían dentro de los miembros del equipo.

P.23: con el rol que tengo, debo hacer las anotaciones y escribir lo requerido.

P.29: busqué los elementos del video y comparé los idioms con losdemás equipos.

P.11: continúe aportando información e ideas para los diálogos.

P.20: dividimos y repartimos los idioms en el equipo y avanzamos lo necesario.

Fragmento 23. *Diario del estudiante. Aportes en el trabajo en equipo.* Elaboración propia.

El sentido de responsabilidad es un valor que se rescata como alcance logrado al trabajar con los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés bajo la metodología del ABP. Lo discutido previamente se puede comprobar con lo que Martí et al. (2010) (ver 1.2.1.4) menciona al considerar el impulso de la responsabilidad como uno de los objetivos del ABP al igual que Cobo y Valdivia (2017) (ver 1.3) al enunciar que en una de las fases del ABP está el brindar responsabilidades a los estudiantes. Por su parte, para conectar la responsabilidad con la motivación, Madrid y Pérez (2001) (ver 2.3.1) alude a que la responsabilidad junto con el compromiso es uno de los factores motivantes de los estudiantes al querer aprender una lengua.

5.3.3 Refuerzo de la Independencia.

El siguiente hallazgo es sobre la independencia de los participantes al no existir mucha influencia docente durante su desempeño en la realización de los proyectos. Los datos fueron obtenidos de la aplicación de los dispositivos de escalas y diarios durante los dos ciclos de investigación. A continuación, las evidencias de los expresado por las y los participantes (tabla 13).

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los proyectos impulsaron mi sentido de independencia.	53%	40%	6%	0	0

Tabla 13. *Escala de opinión. Refuerzo de independencia.* Elaboración propia.

Lo que la tabla describe es que 53 por ciento de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo, el 40 por ciento de acuerdo y el 6 por ciento indeciso en que en el proceso de los proyectos en ambos ciclos, su independencia se vio reforzada gracias a lo que experimentaron bajo la metodología del ABP. Los estudiantes expresaron que se encargaban de buscar información, organizar los materiales, hacer anotaciones de las ideas, resolver los problemas que surgían durante el camino y ponerse de acuerdo para la presentación final. Estos datos se pueden comprobar con la información recabada del diario del investigador (fragmento 24).

> **13 de octubre 2023:** los 3 equipos estaban discutiendo ideas y poniéndose de acuerdo para escribir qué habilidad pueden usar con la inteligencia artificial.
>
> **29 de septiembre 2023:** los estudiantes participaron en todo momento en la co evaluación de sus compañeros. No los vi aburridos, al contrario los noté muy serios al escribir sus retroalimentaciones para sus compañeros.
>
> **14 de febrero 2024:** Sólo los vi trabajando cuando entre equipos tuvieron que ponerse de acuerdo para verificar que todos tuvieran un Idioms diferente.

Fragmento 24. *Diario del investigador. Independencia de los estudiantes.* Elaboración propia.

Lo que resalta del sentido de independencia es que los estudiantes se encargaron de organizar sus ideas, designaron sus tareas, actividades y se nombraron roles sin que hubiera intervención de la docente investigadora salvo el guiarles por medio de la rúbrica y la asignación de roles entre los miembros de cada equipo (fragmento 25).

P.23: nos dividíamos entre todos, de que vamos a investigar, cada quien investiga esto. Luego teníamos un grupo de whatsapp y pues ahí nos enviábamos todos: preguntas, cómo le vamos a hacer y así.

P.17: yo soy una persona que le gusta llevar el control, cuando hicimos el último proyecto sólo me encargaba de que ellas dieran su parte y yo hacía como tal la idea

Fragmento 25. *Entrevista sobre independencia de equipos.* Elaboración propia.

Este hallazgo se refuerza con lo dicho en los referentes teóricos por Nuñez et al. (2013) (ver 1.4) al observarse que bajo el trabajo con el ABP se logra la independencia de los estudiantes. Asimismo, Aldana (2018) (ver 3.4) sustenta lo dicho al mencionar que trabajar con este modelo de enseñanza permite al estudiante desarrollar sus habilidades y competencias.

Como se ilustra, se comprende que el refuerzo de la independencia de los participantes durante el trabajo con los proyectos reflejó ser un alcance de la metodología del ABP al ser aplicado en las clases de inglés de la licenciatura. Esto porque se manifestó y se expresó por los participantes de manera recurrente en los dispositivos aplicados en esta investigación.

5.3.4 Sentimiento de Satisfacción.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
En general, me siento satisfecho con mi desempeño en la elaboración del proyecto.	66%	30%	0	3%	0

Tabla 14. *Escala de opinión. Satisfacción.* Elaboración propia.

Como siguiente hallazgo se rescató el sentimiento de satisfacción de los participantes como otro alcance de la metodología del ABP en las clases de inglés ligada a la motivación. Esto resalta después de la debida aplicación de los dispositivos y el análisis de

los datos. Para su mejor comprensión se presentan las evidencias de los fragmentos y escalas (tabla 14).

Lo que los datos señalan es que el 96 por ciento de los estudiantes se sintieron satisfechos al final de cada entrega de un proyecto con respecto al desempeño que tuvieron durante el proceso para realizar las mismas. Esto conllevó a que en los dispositivos aplicados estuvieran de acuerdo con las afirmaciones. Por su parte, esta información se vio reforzada con lo registrado en los diarios aplicados. (Fragmento 26).

P.12: sí y no, talvez porque no todos tienen el mismo interés en trabajar.

P.13: sí, creo que tuve la participación suficiente en la realización del proyecto.

P.10: pues sí estoy satisfecho solo que no sentí que todos trabajáramos.

P.9: sí me sentí satisfecha y pues lo hicimos bien….

P.30: sí, muy satisfecha, quizás a la hora de organizar el stand pudimos hacerlo mejor.

Fragmento 26. *Diario del estudiante. Satisfacción.* Elaboración propia.

El estar de acuerdo en sentirse satisfechos con su desempeño incluyó el que se sintieran bien con los trabajos que entregaron, su participación en las exposiciones de los trabajos, la creación de los productos y la organización de equipo. No obstante, los participantes expresaron también que sentían debían mejorar en varios aspectos del desempeño en el trabajo en equipo.

El sentimiento de satisfacción se rescata como un alcance puesto que lo recabado se vincula con lo que Tengku y Moghaddas (2012) (ver 2.1) mencionan al decir que parte de la motivación está el que el individuo llegue a sentirse satisfecho y así cubrir una necesidad. De igual manera, enfocándonos en la pirámide de Maslow (ver 2.1) el ser humano cubre una de sus necesidades al lograr el sentido de satisfacción.

Lo que se logra deducir de los datos obtenidos y de la teoría es que los estudiantes al término de cada proceso para entregar y exponer los productos llegaron a sentir satisfacción por haber alcanzado sus metas a pesar de las dificultades y problemas que se presentaron en el camino.

5.3.5 Promoción de la Paciencia.

Un hallazgo más que surgió en esta investigación realizada fue sobre la paciencia que los participantes manifestaron aprender y controlar durante el trabajo en equipo que realizaron en los dos ciclos de trabajo bajo la metodología del ABP. A continuación, los datos obtenidos de la aplicación de los dispositivos.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Estos proyectos fomentaron mi paciencia hacia otros.	53%	30%	16%	0	0

Tabla 15. *Escala. Paciencia.* Elaboración propia.

Conforme a lo recabado en la escala aplicada, el 53 por ciento de los estudiantes manifestaron estar totalmente de acuerdo, el 30 por ciento estar de acuerdo y el 16 por ciento sentirse indeciso en que promovieron su paciencia con sus compañeros de equipo. Esto se respalda con lo que expresaron los estudiantes al mencionar en los cuestionarios aplicados que aprendieron a tener paciencia por varios motivos como el tener diferencia de ideas, formas de trabajo e inasistencias (fragmento 27).

P. 22: tener más paciencia hacia otros.

P.18: que no todas las personas van a trabajar de la misma forma y hay que tener mucha paciencia.

P.24: tener paciencia a los demás.

Fragmento 27. *Cuestionario. Paciencia.* Elaboración propia.

5.4 Retos en el Proceso.

Como otra categoría emergente, resaltaron problemas y situaciones que se consideraron retos que vivieron los estudiantes durante los dos ciclos de investigación. Si bien estos retos no representan un alcance de la metodología del ABP, sí influyen en todos los aspectos previamente descritos a lo largo de la redacción de este capítulo. A continuación, se presentan los siguientes hallazgos (fragmento 28).

P. 22: como no teníamos comida no sabíamos que hacer para que no se viera mu vacío. Así que decidimos imprimir una imagen y pegarla en el plato.

P.19: encontrar y traer todos los materiales necesarios para hacer el stand, tuve que ir a varias papelerías hasta encontrar lo que se necesitaba.

P.8: la organización del equipo, se solucionó hablando.

P.1: algunos choques de ideas y la organización de cómo nos íbamos a dividir.

P.17: que no todos los integrantes quisieran aportar ideas, por lo que preguntaba hasta que dieran una respuesta.

Fragmento 28. *Cuestionario. Dificultades.* Elaboración propia.

Se observa que los estudiantes expresaron tener varias dificultades dentro y fuera del trabajo en equipo como la desorganización, falta de interés, el choque de opiniones o ideas, la poca aportación de otros integrantes, la falta de compromiso por inasistencia a clases y otros como el no encontrar el material que se necesitaba. Dicha información fue corroborada con los diarios de los estudiantes y las entrevistas al también expresar sus dificultades (fragmento 29 y 30).

P.26: la única complejidad fue la falta de información por parte de mi compañero.

P.23: preguntarle (insistir) a mis compañeros para dar su aporte al proyecto respecto a la investigación.

P.5: creo que la dificultad que he encontrado es hacer el video porque no somos muy expertos en la tecnología ni para crear videos.

P.10: las únicas dificultades que tengo para el proyecto son los horarios para grabar ya que mi equipo y yo solemos estar ocupados.

Fragmento 29. *Diario del estudiante. Dificultades.* Elaboración propia.

P.28: una cosa que a mí me frustra es que me toque con ciertas personas, o sea, yo tengo que hacer equipo con ciertas personitas que veo yo no ponen el mismo interés al que yo lo hago en un principio….

P.21: habían quienes trabajaban más, quienes trabajaban menos y habían unos que de plano no trabajaban. Había un compañero en específico que no trabajaba y yo veía que siempre ponía que estaba muy satisfecho en su trabajo y yo de *mmm ok!*

Fragmento 30. Entrevista. *Dificultades en el trabajo en equipo*. Elaboración propia.

Con base en esto se puede decir que no se descarta la presencia de retos y dificultades durante el proceso de la realización de proyectos al trabajar en equipo. Los estudiantes enfrentan dificultades que influyen en el proceso de creación de los productos. No obstante, se reflejó que pudieron resolver dichos retos y que al final lograron alcanzar sus objetivos.

5.5 Recapitulación.

Durante este capítulo se habló sobre los hallazgos que se pudieron identificar durante la interpretación de la información. Se discutió primero sobre la relación entre la motivación de los estudiantes y la metodología del ABP en el cual se destacan el aprendizaje, el interés y los factores afectivos. De igual forma, se discutió sobre aquellas actividades que les generó motivación como el trabajo en equipo, el buscar información y la creación de los productos. Se habló sobre los alcances que el método del ABP tiene sobre la motivación como la creatividad, la responsabilidad, la independencia y la satisfacción de las y los estudiantes.

Propuesta Didáctica

Con el fin de sugerir alternativas para la mejora de la práctica docente, se ha elaborado una propuesta didáctica producto de los hallazgos realizados durante esta investigación. Dentro de este apartado se discutirán las razones de dicha propuesta, así como una breve explicación de los contenidos de ésta para concluir con recomendaciones.

Notas para el Profesor.

La propuesta didáctica planteada surge de la necesidad de observar, como docente, que dentro del aula de inglés hay inasistencias consecutivas de estudiantes, algunos lucen aburridos y poco participativos a pesar de expresar que, para ellos, la clase de inglés es una de las que más les gusta pero no hay un buen nivel de desempeño dentro de clases.

A partir de esto, se buscan formas de motivar a las y los estudiantes en el aula de clases de manera que quieran continuar aprendiendo el idioma inglés pero a su vez que estén interesados en participar en las actividades dentro del aula para evitar la desmotivación, inasistencias y bajo nivel de rendimiento escolar.

Como se vio anteriormente (ver 2.1), la motivación es la fuerza que impulsa el que alguien realice una actividad o cumpla con un objetivo. Para nosotros es importante el crear en las y los estudiantes dicho impulso que genere el ellos el interés por aprender el idioma dentro del aula a través de la realización de proyectos colaborativamente.

Por esta razón se ha propuesto un recurso didáctico para el o la docente en práctica. Una propuesta didáctica se define como “una planificación acerca de cómo se desarrollará y tratará una temática en el aula de cualquier nivel educativo” (Sollitto, s.f.). Es decir, una propuesta es la organización de los materiales didácticos, temas, ejercicios, o, en este caso, de los pasos a seguir para llevar a cabo una serie de actividades que se enfocan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los proyectos propuestos en este trabajo son mejoras de proyectos aplicados previamente durante el proceso de esta investigación. Dichos proyectos surgieron de una serie de fichas pedagógicas aplicadas durante las clases de inglés durante la investigación. Por ende, esta propuesta está inspirada en la metodología del ABP puesto que se rescatan

algunas actividades y la serie de pasos para elaborar un producto. Además de esto, se añaden otras actividades propuestas por la docente investigadora.

El método del aprendizaje basado en proyectos consiste en la elaboración de un proyecto a partir de una pregunta o cuestionamiento que desafía a las y los estudiantes a resolver o solucionar por medio de la elaboración tangible o intangible de un proyecto. Asimismo, el método busca que las y los estudiantes desarrollen tanto habilidades y actitudes como su conocimiento (Estalayo et al. 2021).

Por este motivo, se propone realizar un manual de proyectos titulado "Manual de proyectos para fomentar la motivación en el aula de inglés para alumnos de nivel licenciatura" cuyo fin es que en el aula de clases se lleven a cabo con el fin de provocar la motivación en estudiantes de nivel licenciatura. Este manual está enfocado en ayudar al profesor de inglés a realizar trabajos escolares para que sus estudiantes se interesen y se motiven en trabajar dentro del aula de idiomas a la par que aprenden inglés y otro tipo de conocimiento.

Esta propuesta didáctica está diseñada para que el o la docente se introduzca al mundo de la elaboración de proyectos de inglés dentro de clase de manera que se fomente la motivación en los estudiantes por elaborar productos tangibles dentro del salón de lenguas. Dichos proyectos se procuran para que se realicen a través de un proceso estructurado que le permita a las y los docentes medir sus tiempos, planear sus clases y, a su vez, enseñar a las y los estudiantes valores como la independencia, la paciencia, la responsabilidad además del trabajo colaborativo.

Dentro de este manual se puede encontrar en primera instancia el índice del trabajo, seguido de una introducción en el cual se explican los motivos por el cual se realiza dicho manual. Después, se presentan tres propuestas de proyectos que se pueden llevar a cabo en el aula de clases.

En cada proyecto se incluyen el objetivo general de la realización de cada proyecto desde la perspectiva de la motivación, la duración de las sesiones para llevar a cabo el proyecto, el nivel de inglés de acuerdo al MCER, el modo de trabajo el cual se realiza en equipos, el eje gramatical del contenido, así como el vocabulario a aprender. Más adelante

se describe el plan de trabajo dividido entre 5 a 6 sesiones los cuales se sugiere pueden ser aplicados en el tiempo de 30 a 40 minutos por sesión dependiendo del tiempo que necesite el o la docente. Cada sesión contiene una explicación detallada de las actividades que el docente debe realizar para ese día y se anexan las hojas de trabajo como rúbricas, escalas y fotografías que ilustran lo explicado para cada clase. Para finalizar, se redactan sugerencias para el docente para su aplicación en clase.

El primer proyecto está enfocado en la realización de un stand en el que se expone la cultura, música, estilo de vida, comida y entre otras cosas de un país de habla inglesa. Los estudiantes tienen la tarea de adornar su stand, personificarse y exponer. El objetivo de este proyecto es que los estudiantes generen interés por buscar información, trabajar en equipo, realizar un producto y exponer sobre un país de su interés.

Como siguiente proyecto, las y los estudiantes tienen que grabarse y personificarse ejemplificando y contextualizando el vocabulario de *idioms* elegidos por ellos. El objetivo de realizar este video es que los estudiantes generen interés por buscar información, trabajar en equipo y realizar un producto enfocado en el vocabulario de *Idioms* para practicar y aprender inglés dentro del aula de clases.

Por último, el tercer proyecto consiste en elaborar una infografía cuyo contenido sea sobre cómo utilizar los programas con inteligencia artificial para aprender y practicar inglés. Los estudiantes se deben encargar de investigar aquellos programas con IA, redactar el contenido y diseñar su infografía. El objetivo de este proyecto es que los estudiantes generen interés por buscar información, trabajar en equipo y realizar un producto enfocado en el uso de la inteligencia artificial para practicar y aprender inglés a través de la elaboración de una infografía.

Esta propuesta contiene explicaciones sencillas y simples de cada paso para llevar a cabo cada proyecto, acompañadas de visuales que soportan las actividades y ejercicios lúdicos descritos, colores amigables a la vista e imágenes auténticas por lo que se espera sean fáciles de entender y comprender por el docente.

Se espera que con esta propuesta planteada el o la docente primeramente se familiarice con la metodología del ABP y conozca sus múltiples usos para ser aplicados junto

con otras materias o ajustarse a sus necesidades. De igual forma, que la o el docente pueda impulsar la motivación en sus estudiantes de manera que ellos se sientan a gusto e interesados en la clase de inglés.

Manual de proyectos para fomentar la motivación en el aula de inglés para alumnos de nivel licenciatura.

Elaborado por:
Karen Pamela Vicente López
Universidad Autónoma de Chiapas

Indice

Pág.

1.-Introduccion 2

2.-Proyectos… 3

2.1-Proyecto 1 “Lifestyles around the world”… 4

2.2-Proyecto 2 “Learning idioms”..... 13

2.3-Proyecto 3 “Artificial intelligence to practice and learn English 19

3.-Recomendaciones…..... 25

Introducción

Aprender o enseñar el inglés requiere de una fuerza interna o un deseo que impulse esa voluntad para llevar a cabo lo propuesto. El aula de clases es un lugar donde se puede encontrar esa motivación que se requiere para seguir adquiriendo conocimiento o para seguir practicando un idioma. Sin embargo, a veces nos topamos con que dicho lugar no cumple con ese detalle que impulse nuestra voluntad.

En muchas ocasiones nos encontramos con que los estudiantes no tienen deseo de estar en la clase de inglés ya que a veces la consideran "monótona" o "aburrida" creyendo que siempre se hace lo mismo cada día. Por lo que optan por no asistir a esa clase o por no desempeñarse dentro de ella como las y los docentes desearíamos.

Como docente de lenguas, es nuestra labor servir como guía para ayudar al estudiantado a disfrutar el camino del aprendizaje a través de ciertos momentos o actividades que generen un interés por el idioma mientras se está en el aula. Por este motivo, se ha creado este manual enfocado en el docente para que en el aula de clases se implementen proyectos con el fin de fomentar la motivación en estudiantes de nivel licenciatura.

Dentro de este manual se presentan actividades, ejercicios, materiales y propuestas de proyectos que esperamos ayuden al cuerpo docente a generar motivación en sus estudiantes durante las clases de inglés. Esta guía no promete que las y los estudiantes se sientan motivados todos los días pero sí procura que adquieran diversos aprendizajes, vivan buenos momentos, desarrollen valores y, quizás, inclusive, generen buenas amistades.

Proyectos

Proyecto 1: Lifestyles around the world

Objetivo general: que los estudiantes generen interés por buscar información, trabajar en equipo y realizar un producto enfocado en la exposición de las costumbres, estilos de vida y tradiciones de un país por medio de la elaboración de un stand informativo.

Duración: 6 sesiones

Modo de trabajo: por equipos.

Nivel de Inglés: B1 de acuerdo al MCER.

Eje gramatical: gerundios e infinitivos.

Vocabulario: lifestyles, health.

Plan de trabajo:

Los estudiantes deben hacer una presentación sobre los estilos de vida de un país diferente al nuestro. Para ello, deben elaborar un stand el cual esté decorado con la temática del país correspondiente. Para esto, deben reunirse en equipos de 4 a 5 integrantes. En cada equipo se asignan roles de responsabilidad como: coordinador, secretario y portavoz o portavoces. Para no redundar en el mismo país, se sugiere que el docente sortee los nombres de los 5 continentes y que un integrante de cada equipo tome un continente y dependiendo del continente el grupo elegirá el país del que desee hablar.

Para el stand, el docente les da a conocer a los estudiantes el contenido del stand que debe incluirse como comida, estilo de vida, hobbies, vestimenta, bandera y música. Asimismo, se les menciona que cada equipo cuenta con 10 minutos para exponer el contenido. Se les da a conocer la fecha final y el tipo de evaluación.

A continuación, se presenta el plan de trabajo dividido en 6 clases.

1 **Sesión 1**. Se inicia con la pregunta detonadora *how different are we?* donde los estudiantes hable sobre su estilo de vida y sus costumbres que tienen en casa. Se unen en parejas para compartir sus ideas. Después, el docente lanza la pregunta desafiante: *how different are we from other countries?* Los

estudiantes deben discutir en equipos de 3 todo lo que saben sobre el estilo de vida de personas de otros países. Después, comparten sus respuestas al grupo.

A continuación, el docente les comparte a los estudiantes el tema del proyecto y su objetivo. En esta misma clase los estudiantes eligen a sus compañeros de equipo, se asignan un nombre, sus roles de responsabilidad y se sortea el continente para que ellos elijan el país que más les llame la atención. Por último, los estudiantes comparten la lista de integrantes y el país elegido al docente.

2 **Sesión 2.** Se les da a los estudiantes una guía de apoyo (Hoja 1) en donde se les explica el uso de ésta en donde anotarán la información necesaria sobre lo que investigarán del tema del proyecto. Dentro de cada guía, se deben hacer anotaciones sobre: traditions, food, clothing, music, hobbies, weather y los materiales que necesitan para el proyecto.

Lifestyles around the world

Team´s name:_____

Members:_____

_____

_____

_____

Draw the flag

Country:
Traditions:
Food:
Clothing:
Music:
Hobbies:
Weather:
Materials we need

Hoja 1. Guía "lifestyles around the world".

Por último, los estudiantes comparten entre ellos la información que buscaron en sus celulares sobre el país que les tocó. Al mismo tiempo, deben escribir en su guía la información resumida y concluida de cada aspecto (imagen 1).

Imagen 1. Borrador de guía "Lifestyles around the world"

3 **Sesión 3.** Para fomentar el trabajo en equipo, se sugiere que el docente realice una dinámica o actividad lúdica como una trivia de países en donde los estudiantes deben adivinar por equipos el país que se describe.

A continuación, se les presenta la rúbrica de evaluación la cual contiene los ejes gramaticales y el vocabulario que deben usar para el contenido del stand entre otros aspectos que se tomarán en cuenta para evaluar. Se sugiere que los estudiantes lean en equipos y comenten sobre la rúbrica (Hoja 2). En la misma clase, se les da un tiempo a los estudiantes para reunirse en equipo, reunir sus ideas creativas y continuar escribiendo la información que necesitan para presentar su stand (imagen 2 y 3).

Imagen 2. Equipo reuniendo ideas.

Imagen 3. Equipo buscando información.

Rubric. Llifestyles around the world				
Team´s name:				
Members:				
Subject:		**Group:**		
Aspects	**Exceptional**	**Satisfactory**	**Can be better**	**Poor**
Content	**The content has relevant information, complete and precise. It includes an introduction and a conclusion. It´s all spoken in English.**	**The content has relevant information but there´s some lost info. It includes an introduction and a conclusion. It´s all spoken in English.**	**The content has relevant info but it is incomplete. It includes an introduction and a conclusion. It´s all spoken in English.**	**The content hasn´t any relevant information. It doesn´t include an introduction and a conclusion. It´s all spoken in English.**
Aspects of the country	**The project include food, traditions, clothing, music, hobbies and weather and all are discussed.**	**The project include food, traditions, clothing, music, hobbies and weather. Not all are discussed.**	**The project doens´t include all the aspects. Not all are discussed.**	**The project doesn´t include any of the aspects.**
Grammar	**Gerunds and infinitives are used. There aren´t any mistakes.**	**Gerunds and infinitives are used. There are very few mistakes.**	**Gerunds and infinitives are used. There are some grammar mistakes.**	**Gerunds and infinitives are not used. There are several grammar mistakes.**
Design and creativity	**The design is original. The colors and the visuals are attractive. All of the students are characterized. The stand has a lot of material.**	**The design is original. The colors are a little attractive. The visuals are fine but it needs more. All of the students are characterized. The stand has enough materials.**	**The design is not original. The colors are not adequate to the work. The visual are ok. Some students are characterized. The stand needs more materials.**	**The design is not original at all. The colors and the visuals are not attractive. The students are not characterized. The stand has not much material.**
Oral presentation	**All the members of the team participate and explain clearly all the content in English. They answer questions and clear doubts.**	**Some members of the team participate and explain the content in English and Spanish. They answer questions and clear doubts.**	**Only a member of the team participate and explain the content in English. They answer some questions and don´t clear doubts.**	**Nobody participate or explain the content.**

Hoja 2: Rúbrica "lifestyles around the world".

4 **Sesión 4.** Antes de seguir trabajando en el proyecto, se sugiere que se realice un ejercicio de reflexión en donde, sentados en un círculo, los estudiantes giren una botella y se elija a un participante para responder una pregunta (Hoja 3).

How do lifestyles from other countries and culture influence in our perception of the world?
Why is it important to understand and respect cultural traditions when we interact with people from other countries?
What are the social and personal benefits of learning about traditions and lifestyles of other cultures?
How does globalization affect eating habits and healthy lifestyles all around the world?
How can the knowledge of lifestyles and traditions of other cultures enrich English teaching?

Hoja 3. Preguntas de reflexión "lifestyles around the world".

Después, los estudiantes redactan el borrador del contenido que dirán el día de la presentación del proyecto. Asimismo, se les da el tiempo para que en equipos discutan sus ideas y organicen el decorado del stand.

5 **Sesión 5.** Para crear lazos de convivencia, el docente pide que los estudiantes se reúnan en equipos diferentes al del proyecto. Después, un miembro del equipo toma un papel con el nombre de un país. El estudiante tiene 30 segundos para dibujar aquellas características que identifican al país. Los demás miembros de equipo deben adivinar.

Los países pueden ser: *México, Canadá, Estados Unidos, Italia, Egipto, Rusia, India, Japón, Israel, Argentina.*

A continuación, los estudiantes se reúnen en equipo para revisar el borrador final de su contenido. Después, se reúnen con el docente para que éste revise dicho borrador y les brinde comentarios, sugerencias y corrija aquellos aspectos gramaticales que estén erróneos (imagen 4).

Imagen 4: Revisión del borrador de contenido "lifestyles around the world"

6 **Sesión 6.** Antes de iniciar con la presentación de los proyectos, los estudiantes deben contestar una hoja de autoevaluación relativa al desempeño que tuvieron durante este proyecto (hoja 4). Después se sigue con la presentación de los stands (imagen 5,6,7). Durante cada presentación, el docente indicará que habrá un equipo evaluando al equipo presentador con la ayuda de la rúbrica. Cada miembro del equipo evaluador tendrá una rúbrica.

Asimismo, se les indica que los demás miembros de otros equipos escribirán en una pequeña hoja las recomendaciones o retroalimentación para el equipo presentador. Los estudiantes pueden basarse de la rúbrica para escribir su retroalimentación. Dicha retroalimentación debe escribirse en equipo de manera general. Después de que cada equipo presente, se brinda 2 minutos para que los estudiantes terminen de evaluar a sus compañeros.

Una vez terminada las presentaciones, los equipos intercambian las rubricas de co-evaluación y sus recomendaciones. Se les da tiempo a los estudiantes de leer su retroalimentación por equipos.

Proyecto: Lifestyles around the world

Reflexión de mi desempeño

Nombre:_____

Fecha:_____ Semestre:_____

Lee los enunciados y marca con una palomita ✓ la opción que indica tu sentir.

Aspectos	Muy satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Nada satisfecho
Investigué información respecto al tema.				
Aporté ideas para la realización de proyecto.				
Escuché y acepté las ideas de mis compañeros.				
Cumplí con las actividades de mi rol asignado.				
Participé en la toma de decisiones de mi equipo.				
Me esforcé al trabajar en las actividades del equipo.				
Colaboré en la realización del stand.				
Con mi desempeño en este proyecto me siento…				

Para el siguiente proyecto me propongo mejorar en:

_____

_____

_____

Hoja 4. Autoevaluación “Lifestyles around the world”

Imagen 5. Presentación Japón.

Imagen 6. Presentación Australia.

Imagen 7. Presentación Inglaterra.

Proyecto 2: Learning Idioms

Objetivo general: que los estudiantes generen interés por buscar información, trabajar en equipo y realizar un producto enfocado en el vocabulario de Idioms para practicar y aprender inglés dentro del aula de clases.

Duración: 6 sesiones.

Nivel de Inglés: B1 de acuerdo al MCER.

Modo de trabajo: por equipos.

Vocabulario: Idioms.

Plan de trabajo:

Los estudiantes deben grabar un video en donde ellos puedan explicar y ejemplificar el uso de diversos idioms en inglés. Para esto se les indica que cada equipo debe elegir entre 10 a 12 *idioms* diferentes y sin repetir ninguno entre los equipos. A su vez, los estudiantes deben reunirse en equipos de 4 a 5 integrantes. Se asignan entre ellos los roles de responsabilidad vistos en el proyecto 1 (ver pag.3). Para no repetir los idioms, los diferentes equipos se reúnen y se ponen de acuerdo.

Para la elaboración del video, se les indica que todos deben grabarse y personificar los ejemplos. El video debe tener una duración de entre 5 a 8 minutos y debe verse editado y con una secuencia adecuada al contenido.

A continuación, se presenta el plan de trabajo dividido en 6 clases.

1 **Sesión 1.** Para conocer qué tanto saben los estudiantes sobre *idioms*, se dividen en dos equipos. El docente muestra en la pantalla o pizarrón un Idiom y ellos deben leerlo para que un integrante de cada equipo diga el significado de éste de manera correcta para ganar un punto. Después, los estudiantes se sientan en un solo círculo para reflexionar sobre la importancia de aprender idioms.

Una vez terminada la actividad, los estudiantes deben formarse en equipos de 4 integrantes. Una vez conformados los equipos, se delegarán responsabilidades: coordinador, portavoz y secretario. Después, se notifica al docente los nombres de los integrantes y sus responsabilidades.

2 **Sesión 2.** Los estudiantes buscan el vocabulario en internet y elaboran una lista de los *idioms* que consideran usar. Una vez que todos los equipos tienen su lista, se reúnen un representante de cada equipo para ponerse de acuerdo en no tener los mismos *idioms*. Seguido de esto, el docente revisa la información recabada de los equipos.

3 **Sesión 3.** Para activar físicamente a los estudiantes, se les pide que formen un círculo y con una pelota o un aro jugar a la "papa caliente". El perdedor o la perdedora deberá adivinar el significado de un *idiom* en inglés (imagen 8 y 9).

Imagen 8. Dinámica sobre *idioms.*

Imagen 9. Dinámica con la pelota.

Posteriormente, se les brinda la rúbrica de evaluación en donde se les presenta los contenidos a evaluar y de cual deben guiarse para realizar el video. Se sugiere que los estudiantes se reúnan con sus compañeros para revisar el contenido de la rúbrica y comentarla. Al final de la rúbrica hay un espacio en blanco en donde los estudiantes deben anotar otro aspecto que les gustaría que se tomara en cuenta que se les evaluara (Hoja 5).

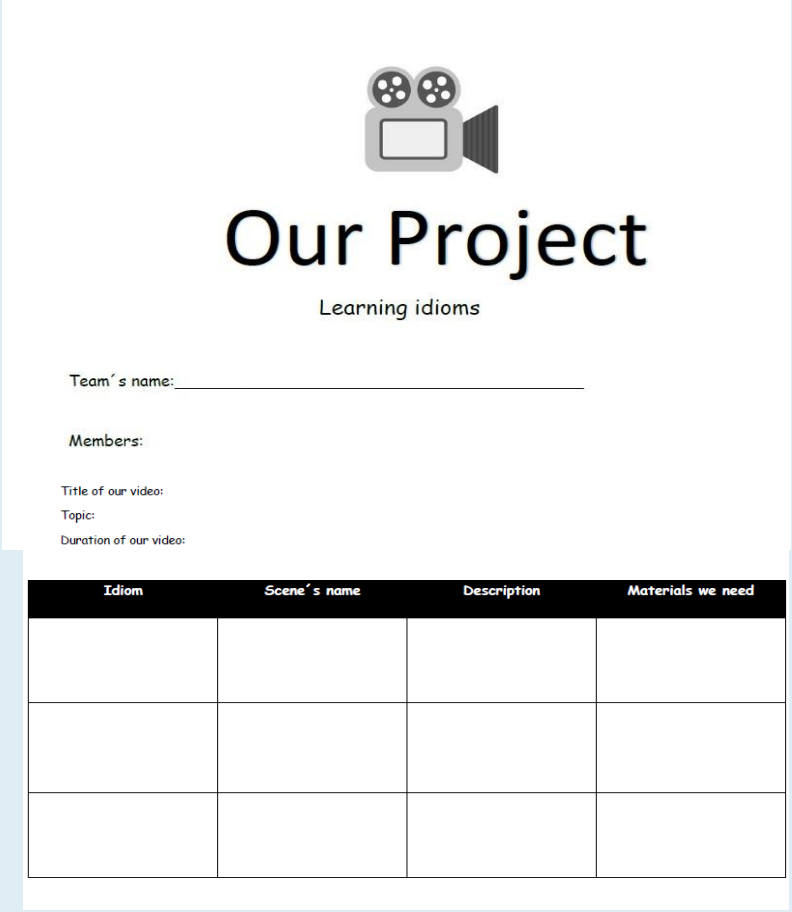
Project “Learning idioms”				
Team´s name:				
Members:				
Topic:		**Grade and group:**		
Aspects	**Excelent**	**Good**	**Can do better**	**Poor**
Video presentation	**Start with the name of the video. The participants are introduced and the video is presented orally.**	**They start with the name of their video, but the participants and the video are not introduced orally.**	**They present the name of the video, but not all the participants and the video are presented orally.**	**There is only a verbal name of the video. There´s no presentation of the participants.**
Fluency and dialogs.	**There is very good fluidity in conversations. The dialogues are done naturally. There is a written exposition of the Idioms.**	**There is good fluency in conversations. The dialogues don't look so natural. There is a written exposition of the Idioms.**	**There is little fluency in conversations. The dialogues look memorized and there are pauses to remember the lines. There is some written exposition of the Idioms.**	**There is no fluency in the conversation. The dialogue looks very memorized. There is no written exposition of the Idioms.**
Vocabulary/Examples	**They included 10 to 12 idioms in their video and explained them correctly.**	**They included 8 to 10 idioms in their video and their explanation was good but they lacked to make themselves understood more.**	**They included 6 to 10 idioms in their video, but the explanation was unclear.**	**They included 6 to 10 idioms in their video and the explanations were not understood or there was no explanation at all.**
Grammar	**1 to 2 grammatical errors are identified.**	**3 to 4 grammatical errors are identified.**	**4 to 5 grammatical errors are identified.**	**6 or more grammatical errors are identified.**
Edition	**There is excellent audio and image quality. You can see that they put a lot of effort into the editing.**	**There is good audio and image quality. You can see that they put an effort into the editing.**	**The audio doesn't sound quite clear and the image isn't very clear. You can see that they didn't put enough effort into editing.**	**There is no clarity in the audio and image. You can't see the effort to edit the video.**
Teamwork	**The team members contributed equally to the making of the video. You can see the equal participation to be in the video.**	**Some team members contributed more than others. Everyone participates in the video, however, it is clear who spends the most time on camera.**	**Few members of the team contributed to the making of the video. Only a few participate to appear in the video.**	**The contribution of the team to the making of the video is not observed. The disorganization to participate in the video is noticeable.**

Hoja 5: Rúbrica "Learning idioms"

4 **Sesión 4.** Se les brinda a los estudiantes una guía para realizar el borrador del contenido del video. Se les pide que escriban los siguientes aspectos (Hoja 6):

- *Idiom*: el nombre del *idiom* que usarán
- Scene´s name: el nombre de la escena
- Description: la descripción de la escena
- Materials: los materiales a usar para esa escena.

Los estudiantes deben juntar sus ideas y escribir los diálogos para guiarse y ordenar la secuencia del video.



Our Project

Learning idioms

Team´s name:_____

Members:

Title of our video:
Topic:
Duration of our video:

Idiom	Scene´s name	Description	Materials we need

Hoja 6: guía de video

5 **Sesión 5.** Se les indica que deben presentar su video con un link de YouTube o descargarlo para ilustrarlo en clase. De igual forma, los estudiantes se reúnen para finalizar su borrador del manual junto con sus diálogos para que el docente lo revise y corrija errores o brinde comentarios (imagen 10).

Imagen 10. Estudiantes redactando su borrador.

6 **Sesión 6.** Los estudiantes responden una autoevaluación relacionada al desempeño que tuvieron durante la realización del video (Hoja 7). El docente les pide a los estudiantes que se unan por equipo y presenten su video con ayuda de la televisión (imagen 11,12).

En cada presentación, el docente indica que habrá un equipo evaluando al equipo presentador con la ayuda de la rúbrica. Asimismo, el docente indica que los demás miembros de otros equipos escribirán en una pequeña hoja las recomendaciones o retroalimentación para el equipo presentador. Los estudiantes pueden basarse de la rúbrica para escribir su retroalimentación la cual debe ser de manera general. Después de que cada equipo presente se brinda 2 minutos para que los estudiantes terminen de evaluar a sus compañeros.

Proyecto

Reflexión sobre mi desempeño en el proyecto: *"Learning Idioms"*

Fecha:_____ Semestre:_____

Lee los enunciados y marca con una palomita ✓ la opción que indica tu sentir.

Aspectos	**Muy satisfecho**	**Satisfecho**	**Poco satisfecho**	**Nada satisfecho**

Investigué información respecto al tema.				
Aporté ideas para la realización de proyecto.				
Escuché las ideas de mis compañeros.				
Acepté las ideas de mis compañeros				
Cumplí con las actividades de mi rol asignado.				
Participé en la toma de decisiones de mi equipo.				
Me esforcé cada vez que trabajamos en equipo.				
Colaboré en la grabación del video.				
Ayudé en la edición del video.				
Con mi desempeño en general en este proyecto, me siento…				

¿Qué aspectos puedo mejorar?

Hoja 7. Autoevaluación "Learning idioms"

.

Imagen 11. Presentación de videos

Imagen 12. Video de un equipo.

Proyecto 3: Artificial intelligence to practice and learn English.

Objetivo general: que los estudiantes generen interés por buscar información, trabajar en equipo y realizar un producto enfocado en el uso de la inteligencia artificial para practicar y aprender inglés a través de la elaboración de una infografía.

Duración: 5 sesiones

Modo de trabajo: por equipos.

Nivel de Inglés: B1 de acuerdo al MCER.

Eje gramatical: primer condicional en inglés, voz pasiva.

Vocabulario: inteligencia artificial, giving advices.

Plan de trabajo:

Los estudiantes deben elaborar una infografía en la cual se explique cómo usar la inteligencia artificial (IA) para practicar y aprender inglés. Para esto, deben elegir entre 4 a 5 programas que hagan uso de IA los cuales se consideren adecuados para practicar y aprender inglés. Se les indica que deben formar equipos y asignar roles (ver pág.3). Se les indica la fecha de entrega y se les brinda de una guía para conocer la estructura de una infografía y cómo realizar una.

A continuación, se presenta el plan de trabajo dividido en 5 sesiones.

1 **Sesión 1.** Se parte en la reflexión de unas preguntas relacionadas al uso de la inteligencia artificial. Los estudiantes se unen en parejas para discutir y llegar a un acuerdo sobre el uso de la IA. A continuación, el docente les lanza la pregunta desafiante relacionada al proyecto: *How can we take advantage of artificial intelligence to practice and learn english?* Los estudiantes socializan sus respuestas por parejas y después de manera grupal.

2 **Sesión 2.** Como actividad previa de reflexión, el docente reparte un papel de color para cada estudiante y, dependiendo de los papelitos que les corresponde, los estudiantes se unirán en pareja o en equipo para responder unas preguntas de acuerdo a lo que se les presenta en la diapositiva (imagen 13). Después, se les entrega una guía en el cual deben redactar el borrador del contenido que incluirán en la

infografía. Se les brinda un set de hojas que incluyen preguntas guía para redactar el contenido (Hoja 8). Los estudiantes buscan información sobre los programas con IA y comparten con sus compañeros.

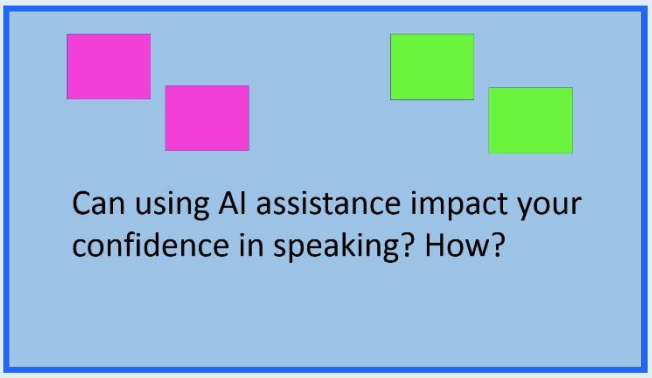


Imagen 13. Preguntas en pareja.

Program:_____

What ability will you practice/what will you learn?_____

How?_____

_____

_____

_____

_____

Hoja 8. Guía de Infografía.

3 **Sesión 3.** Para activar la convivencia, el docente le da a cada estudiante una tarjeta la cual contiene la mitad de una oración en primera condicional. Cada estudiante debe levantarse y buscar la otra mitad de la oración. Una vez que la encuentran le avisan a la docente.

Después que todos finalizan, se corroboran las respuestas leyendo en voz alta la oración que les corresponden (Hoja 9).

If I consistently practice with AI language learning apps,	I will improve my English skills
If I study English vocabulary daily with AI flashcards,	I'll expand my word bank quickly.
When you integrate AI chatbots into your conversation practice,	you will gain confidence in speaking English.
If I listen to AI pronunciation guides,	I will develop a more accurate English accent.
If you allow AI to evaluate your writing,	you'll receive immediate feedback on your English compositions.

Hoja 9. Flashcards primera condicional.

Después, los estudiantes se reúnen en equipo para continuar con el borrador de la infografía. Deben escribir haciendo uso del eje gramatical y el vocabulario en cuestión. Asimismo, continúan con la investigación y redacción del contenido. Se sugiere que los estudiantes hagan uso de sus celulares en clase para diseñar las infografías. Para finalizar se presenta la rúbrica de evaluación. Los estudiantes leen el contenido en equipos y se hacen comentarios o se responden dudas con respecto a ella (Hoja 10).

Rubric. The use of AI to practice and learn English.				
Team´s name:				
Members:				
Subject:		**Group:**		
Aspects	**Exceptional**	**Satisfactory**	**Can be better**	**Poor**
Content	**The content has relevant information, complete and precise. It includes an introduction and a conclusion. It´s all written in English.**	**The content has relevant information but there´s some lost info. It includes an introduction and a conclusion. It´s all written in English.**	**The content has relevant info but it is incomplete. It includes an introduction and a conclusion. It´s all written in English.**	**The content hasn´t any relevant information. It doesn´t include an introduction and a conclusion. It´s all written in English.**
AI programs´ explanation	**It includes from 4 to 5 AI programs. It explains clearly the use of the abilities and how to learn English.**	**It includes from 4 to 5 AI programs. It explains clearly the use of the abilities and how to learn English but it misses something.**	**It includes only 3 AI programs. It doesn´t explain clearly the use of the abilities and how to learn English.**	**It includes only 2 or 1 AI program. It doesn´t explain the use of the abilities and how to learn English.**
Grammar	**The fist conditional is used. There aren´t any grammar mistakes.**	**The fist conditional is used. There are few grammar mistakes.**	**The fist conditional is used. There are some grammar mistakes.**	**The fist conditional is not used. There are several grammar mistakes.**
Design and creativity	**The design is original. The colors and the visuals are attractive. Words are legible.**	**The design is original. The colors are a little attractive. The visuals are fine but it needs more. Words are not that legible.**	**The design is not original. The colors are not adequate to the work. The visual are ok. Words are difficult to read.**	**The design is not original at all. The colors and the visuals are not attractive. Words are not legible.**
Oral presentation	**All the members of the team participate and explain clearly all the content in English. They answer questions and clear doubts.**	**Some members of the team participate and explain the content in English and Spanish. They answer questions and clear doubts.**	**Only a member of the team participate and explain the content in English. They answer some questions and don´t clear doubts.**	**Nobody participate or explain the content.**

Suggestions:

Hoja 10. Rúbrica inteligencia artificial.

4 **Sesión 4.** Se hace la revisión del borrador del diseño y el contenido de la infografía. El docente se encarga de dar sugerencias, marcar errores y brindar comentarios a los estudiantes. Posteriormente, los estudiantes revisan y corrigen de manera que quede todo en orden antes de la presentación final en donde deben mostrarla infografía impresa y explicarlo delante de todo el grupo.

5 **Sesión 5.** Los estudiantes responden una autoevaluación relacionada al desempeño que ellos tuvieron durante la realización de la infografía (Hoja 11). El docente pide que se unan por equipos para presentar su infografía frente al grupo (imagen 14, 15, 16). Cada equipo pasa frente y cuenta de 5 a 10 minutos para presentar su trabajo. Mientras se realizan las presentaciones, un equipo debe evaluar con la rúbrica la infografía y la presentación. A su vez, otro equipo realizará preguntas referentes al contenido de cada trabajo. Al mismo tiempo que el docente evalúa los trabajos con la rúbrica.

Proyecto 3

Autoevaluación de mi desempeño

Nombre:_____

Fecha:_____ Semestre:_____

Lee los enunciados y marca con una palomita ✓ la opción que indica tu sentir.

Aspectos	Muy satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Nada satisfecho
Investigué información respecto al tema.				
Aporté ideas para la realización de proyecto.				
Escuché y acepté las ideas de mis compañeros.				
Cumplí con las actividades de mi rol asignado.				
Participé en la toma de decisiones de mi equipo.				
Me esforcé al trabajar en las actividades del equipo.				
Colaboré en el diseño y elaboración de la infografía..				
Con mi desempeño en este proyecto me siento…				

¿Qué aspectos puedo mejorar?

Hoja 11. Autoevaluación infografía.

Imagen 14. Equipo presentando su producto.

Imagen 15. Equipo de alumnas presentando.

Imagen 16. Equipo de 3 integrantes presentando su trabajo.

Recomendaciones

Este manual puede tomarse como inspiración para realizar proyectos o actividades que requieran elaborarse en equipos. Por supuesto, no está cerrada la idea de mejorar este trabajo presentado para el beneficio de los docentes durante su práctica. Es por eso que se te brindan algunas recomendaciones a considerar para aprovechar al máximo las ideas presentadas en este trabajo.

- Aumenta o disminuye el tiempo de las sesiones dependiendo de tus necesidades y la de tus estudiantes.
- Inspírate del vocabulario o eje gramatical para añadir o cambiarlos.
- Cambia el contenido de la rúbrica de acuerdo a los temas que tengas presentes para realizar tus proyectos.
- Incluye a otros docentes de otras materias para expandir el impacto del proyecto en tu escuela.
- Los proyectos pueden realizarse en parejas o equipos, dependiendo de los objetivos que se tienen en la materia o planeación.

Conclusiones.

En este apartado se presentarán las conclusiones de los hallazgos obtenidos durante los dos ciclos de investigación los cuales se llevaron a cabo bajo el enfoque cualitativo con el método de investigación acción. Asimismo, se responderán de manera concluyente las tres preguntas que guiaron a la investigación, pasando por la reflexión de la perspectiva de la docente investigadora para finalizar con una propuesta pedagógica resultante de los datos obtenidos y las conclusiones.

Discusión Final.

Desde el planteamiento de esta investigación, mi objetivo fue el buscar una mejora en mi práctica docente y una solución a una problemática que, personalmente, necesitaba el saber qué hacer y cómo llevarla a cabo en el salón de clases. Dicha problemática era el conocer de qué manera se podía motivar a los estudiantes aprendientes de inglés de nivel licenciatura a interesarse en sus clases de inglés a través de la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Esto conllevó a que esta investigación se realizara en dos ciclos y se aplicaran diferentes tipos de dispositivos que colectaran datos referentes a las preguntas guías planteadas al inicio de esta pesquisa. Como resultado, se obtuvieron datos que pasaron por un proceso de triangulación y condensación que ayudaron a identificar esos códigos que reflejaban hallazgos referentes a las preguntas de investigación. Con respecto a dichos hallazgos discutidos en el capítulo 5, se resumen la serie de manifestaciones que surgieron de la información obtenida.

En el capítulo 5 se mostraron primeramente los elementos que reflejaron la motivación de las y los estudiantes durante la realización de proyectos en la clase de inglés. Se hizo notar que las y los estudiantes mostraron interés por realizar los proyectos dependiendo de los temas por aprender. Asimismo, se involucraron ciertos factores afectivos que determinaron el nivel de motivación de las y los estudiantes como el haberse sentido bien y cómodos al trabajar con sus compañeros o por el estado del tiempo en el que las clases se llevaban a cabo. También, manifestaron sentirse felices y emocionados por realizar los productos como las infografías o los videos puesto que algunos iban a trabajar con sus amigos y otros se sentían interesados en realizarlos. Por otro lado, también se manifestó el cansancio

y el aburrimiento, además del nerviosismo y el estrés como factores que influyeron al trabajar con los proyectos dentro del salón. Esto ya que las y los estudiantes expresaron que se sentían cansados después de las clases previas que tenía o que se sentían estresados por las fechas de entrega de los proyectos.

Otro de los elementos que se discutieron fue sobre los aprendizajes adquiridos de parte de los diferentes participantes de los ciclos 1 y 2 de esta investigación. Se mencionó que las y los estudiantes aprendieron el vocabulario en inglés usado en los proyectos así como competencias como el diseñar, editar y más conocimiento para ellos.

En el trabajo con los proyectos, se procuró tomar en cuanto las preferencias de los estudiantes en cuanto a qué temas eran de su interés y qué tipos de proyectos eran atrayentes de realizar para ellos. No obstante, los factores afectivos fueron variables ajenas al método que sí influenciaron en su desempeño pero no afectaron negativamente durante todo el proceso de trabajo.

Otro hallazgo discutido en el capítulo anterior se refiere a aquellas actividades propias del ABP que propiciaron la motivación de las y los estudiantes como el trabajar en equipos en donde ellos mencionaron que les agradaba trabajar con sus amigos o se sentían a gusto al compartir ideas con personas con quienes se sentían bien trabajando. Otra actividad resaltante fue el buscar información de los temas referentes a los proyectos pues dijeron que les gustaba buscar el vocabulario de los temas ya que aprendían y se les hacía interesante. De igual forma, expresaron que les generó motivación crear los productos como el grabar videos, diseñar las infografías y caracterizarse para sus exposiciones.

Basados en el método del ABP, se contempló que se llevaran a cabo aquellas actividades que son parte de las fases del dicho método. La respuesta que se tuvo al aplicarse esas actividades fue fundamental para responder los cuestionamientos sobre la motivación en los estudiantes aprendientes del inglés. Seguir las fases ayudo a que existiera un orden sobre lo que las y los estudiantes realizaban en clases y sus proyectos. De igual forma, como docente, el calendarizar mis fechas me sirvió para guiar a las y los participantes en los tiempos.

Por su parte, otro hallazgo que se rescató de los datos obtenidos fue el desarrollo de la creatividad de las y los estudiantes al manifestar que durante el proceso de trabajo con la metodología del ABP hubo un desarrollo de su creatividad generando un interés por hacer los productos. También, expresaron que se desarrolló en ellos el sentido de responsabilidad y hubo un refuerzo de la independencia al trabajar en equipo pues se encargaban de dividirse las tareas, aportaban ideas y se asignaban roles dentro del equipo. De igual forma, resaltó el sentimiento de satisfacción al culminar cada proceso de realización de un proyecto pues ellos manifestaron que se sentían satisfechos por su participación y desempeño en la elaboración de los proyectos. Por último, las y los estudiantes expresaron que hubo una fomentación de la paciencia durante la convivencia entre los compañeros de equipo al respetar las diferentes ideas y estilos de trabajo de cada uno.

Las respuestas que se obtuvieron sobre los alcances mostraron que el trabajar bajo este método llevó a los estudiantes a que se rescataran algunos valores y competencias para lograr alcanzar un objetivo en común. Esto genera que como docentes no nos olvidemos de incluir los valores al fomentar trabajos en equipo pues esto también conlleva a generar motivación en los estudiantes y el propio docente.

Con base en los hallazgos obtenidos de esta investigación, se llega a la reflexión de la práctica docente en donde se puede destacar el que hace falta generar un interés auténtico de parte de los estudiantes por aprender inglés dentro del aula de clases. Consideramos que es vital que las y los docentes tomen en cuenta el incluir actividades dentro del aula que fomenten en las y los estudiantes la motivación de estar en clase y aprender por medio de la elaboración de proyectos.

Sin embargo, como docentes es indispensable llegar a un autoanálisis y preguntarnos qué hemos estado haciendo en el salón para motivar a nuestros estudiantes para seguir adquiriendo más conocimiento durante las clases, plantearnos si las actividades y ejercicios que aplicamos en el aula son de real interés de los discentes. Es también necesario buscar estrategias para que las y los estudiantes se sientan atraídos por la clase de inglés por el motivo de querer aprender y no por cumplir un cierto número de asistencias y bajar el nivel de desempeño estando dentro del aula.

Al querer llevar a cabo este proceso metodológico, se vivieron situaciones desfavorables como la falta de tiempo para cumplir con las fechas estimadas del proceso o la poca disponibilidad de los estudiantes que se ausentaban de clase. Otras veces el grupo estaba animado para trabajar y participar en las actividades lo que favorecía el avance de los trabajos.

Estas experiencias vividas nos condujeron también a que se valoraran el desempeño y la astucia como docente para buscar la automotivación que hace falta para sacar adelante los proyectos que los estudiantes deben hacer. En otras palabras, el docente debe estar disponible para hacer constantes ajustes a su plan de trabajo y ser flexible con sus estudiantes en cuanto al apoyo que necesiten para cumplir con los objetivos planteados.

El aplicar este método del ABP en la licenciatura en enseñanza del inglés nos demostró que no es suficiente con asignar tareas y que el estudiantado las realice sin una guía. Reflexionamos que es importante que las y los estudiantes experimenten el proceso de reflexionar, trabajar en equipo, crear, discutir e investigar bajo la guía del docente durante las clases de inglés. Esto puede generar que las y los estudiantes se motiven para ser parte de dicho proceso y se interesen por aprender.

Preguntas de Investigación.

Después de dos ciclos de investigación aplicando actividades de las fases del método del ABP, elaborando proyectos que fomentaran la motivación, aplicar los dispositivos de recolección de información y analizar los datos, se puede dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. A continuación, se presentan los cuestionamientos iniciales con sus respuestas.

1.- ¿Cómo es la relación entre el método del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza del inglés y la motivación de los estudiantes universitarios?

La investigación refleja que existe motivación por los aprendientes del inglés al elaborar proyectos y productos relacionados a sus gustos o temas que consideran interesantes dentro del salón de clases como realizar videos o presentaciones orales que fueron aplicadas en la investigación. También, se refleja la influencia de los factores afectivos como la felicidad, aburrimiento, cansancio, estrés, nervios y comodidad en su desempeño durante el

trabajo en equipo o la realización de los productos durante la experiencia vivida del proceso de las fases del ABP. Por su parte, hay evidencia de que existe aprendizaje del idioma y de diferentes habilidades como aprender a diseñar, planear y elaborar productos además de la adquisición de conocimientos de otras áreas de interés.

2.- ¿Qué actividades de las fases del aprendizaje basado en proyectos propician la motivación de los estudiantes universitarios?

Se determina que las actividades que propician la motivación de los estudiantes aprendientes de inglés de la licenciatura en enseñanza del inglés son el trabajar en equipos. Se manifiesta que se sienten a gusto y contentos por trabajar con los amigos o con personas con quienes se tiene buena comunicación y genera un ambiente agradable. Se interesaron por compartir sus ideas y trabajar colaborativamente.

Otra actividad que propicia la motivación es buscar información de los temas referentes a los proyectos. Esto se menciona ya que se demostró que las y los estudiantes tienen un gusto e interés por conocer nuevo vocabulario o adquirir conocimiento del tema a desarrollar en sus proyectos. De igual forma, elaborar los productos fomentó motivación en las y los estudiantes al expresar que se divertían al grabar los videos, caracterizarse y organizar la información de la infografía elaborada en el salón de clases.

3.- ¿De qué manera influye el método del aprendizaje basado en proyectos en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés a estudiantes universitarios?

Se concluye que dentro de la aplicación de la metodología del ABP en el salón de clases se genera el desarrollo de la creatividad al permitir que las y los estudiantes diseñen, dibujen y elaboren los productos de acuerdo a sus gustos. Asimismo, se fomentan el sentido de responsabilidad y se refuerza la independencia cuando se trabaja colaborativamente al designar roles y tareas.

De igual forma, se genera un sentido de satisfacción después de concluir los proyectos pues se expresa tener un buen desempeño dentro del trabajo en equipos al igual que el fomento de la paciencia al saber escuchar y comprender las diferentes ideas y estilos de trabajo de otros compañeros de equipo.

No obstante, existen retos que surgen durante el proceso de las fases del ABP como la desorganización, el choque de opiniones, la falta de compromiso de algunos miembros de equipo o la inasistencia a clase que hace que exista un declive del interés por hacer los proyectos.

Limitantes.

En esta investigación se tuvieron algunas limitantes que impidieron una fluidez total de la investigación. La primera limitante que definitivamente influyó en ambos ciclos fue el factor del tiempo. Mientras la investigación se llevaba a cabo existieron suspensiones de clase por parte de la escuela y hubo otros días en que la investigadora no pudo llegar a clase por razones académicas. Como consecuencia, el tiempo de calendarización de las actividades y la aplicación de los dispositivos se redujo.

Otra de las limitantes que influyeron fue la ausencia de algunos participantes en las clases. A pesar de contar con un número adecuado de participantes, regularmente solían faltar a clase alrededor de 2 o 3 estudiantes. Esto conllevó a que el diario del estudiante no se aplicara a todos todo el tiempo.

Por último, se considera como limitante la inexperiencia de la docente investigadora al desconocer el proceso de una investigación en el paradigma cualitativo. Como consecuencia, se tuvieron algunas dificultades en la aplicación de los dispositivos, sin embargo, estos pudieron solventarse con la guía de la directora de tesis y los docentes de la materia PAD IV.

Recomendaciones.

Después de realizar esta investigación y adquirir experiencias trabajando con la metodología del ABP y la motivación, se brindan ciertas recomendaciones al profesorado que quiere iniciar una pesquisa desde la perspectiva de la investigación acción con enfoque en la enseñanza del inglés a estudiantes de nivel licenciatura con el fin de mejorar la práctica docente.

Como primera recomendación, se sugiere planear o calendarizar actividades para el salón de clases o aplicación de dispositivos durante la duración de los ciclos ya que

usualmente surgen inconvenientes que imposibilitan o retrasan dichas actividades, generando que los tiempos de la investigación se desplacen y se tenga que reordenar todo lo planeado.

Se recomienda también que durante el proceso de investigación exista un acompañamiento constante de docentes expertos en el tema a investigar. Esto para que se nos pueda brindar una retroalimentación o ayuda de los dispositivos que se elaboran antes de ser aplicados. De igual forma, los docentes expertos pueden acompañarnos con su guía con la aplicación de actividades para el salón de clases.

Otra recomendación es con respecto al uso de la metodología del ABP en donde se sugiere que las y los docentes interesados en llevarlo a cabo se basen en varias fuentes y autores para tener un mejor conocimiento del tema y poder adecuar la mejor propuesta a las necesidades de la investigación.

Por último, se recomienda que todos los dispositivos que se apliquen durante los ciclos de investigación se guarden de manera organizada etiquetando con fechas y nombres cada uno de ellos para tener un orden cronológico de los datos además de un orden que servirá de apoyo al momento de leer la información recolectada y analizarlos.

Referencias

Aguado, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación*. Difusora Larousse - Alianza Editorial. https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/215499?page=294

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La Triangulación De Datos Como Estrategia En Investigación Educativa. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación,* (47), 73-88.

Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas 6.* 9-23.

Aldana Pérez, Y. A. (2018). Integración Lingüística En La Enseñanza Del Inglés En Colombia Mediante El Aprendizaje Basado En Proyectos. Chakiñan, *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (5), 133-145.

Álvarez, N. J. (2019). *Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.PR) una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés (Listening/Speaking).* Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12749/7237

Arias Machado, J., Suárez Samón, J. E., Caballero Peña, R., Sagó Pérez, A., & Rodríguez Moreno, V. M. (2010). Función Del Profesor En La Enseñanza Del Inglés En Las Carreras Medicas. *Revista Información Científica, 67*(3),

Aritio, R., Berges, L., Cámara, T., y Cárcamo M. (2021). Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades. En Pérez. A., Fonseca, E., y Lucas, B. *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación*. 1-61. Universidad de la Rioja.

Arnáez, P. (2013). *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente.* 1-23. https://es.scribd.com/document/311921538/Pablo-Arnaez-Muga-Ensenanza-de-La-Lengua

Astudillo, B. (2015). *Resumen de la entrevista.* 1-8.

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias.* 9(3), 31-38 DOI: 10.4067/S0718-50062016000300005

Basilotta, V. (2018). *El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencias.* [Tesis de doctorado Universidad de Salamanca] http://hdl.handle.net/10366/139484

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación. 1-10.*

Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34 (1),* 118-124.

Benito, P., Glant, M., y Romano, M. (2018). *Aprendizaje basado en Proyectos. Una experiencia en Educación Superior a distancia.* https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/EveTXfkQQuiMqxhCYCs2QTSAxLB67Giqqc6HUVw3.pdf

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., y Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist 26* (3-4), 369-398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139

Botella, A. M. y Ramos, P. (2020). Motivación y Aprendizaje Basado en Proyectos: una Investigación-Acción en Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10*(3) 295- 320. 10.4471/remie.2020.4493

Briseño, C. y Calderón, M. (2022). Motivación hacia la lectura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación media general. *Ciencia e Interculturalidad.*

Carrillo, M. y Cascales, A. (2020). Innovación en los sistemas de evaluación del aprendizaje basado en proyectos. *Revista de Estudios Socioeducativos:RESED.* 8 16-28. DOI: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.3

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de educación*. 4 (2) 20-32.

Carvajal-Portuguez, Z. E., (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación, 37*(2), 79-101.

Cazau, P. (2004). *Categorización y operacionalización.* Apuntes sobre metodología de la investigación (3). 5-12.

Centro de Desarrollo de la Docencia (s.f.). *Aprendizaje basado en desafíos.* 1-4. https://cdd.udd.cl/files/2018/10/aprendizaje_basado_desafios.pdf

Centro Virtual Cervantes. (s.f.) *Diario de aprendizaje*. Recuperado el 2 de mayo de 2023. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diario.htm

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE. Enseñanza de segundas lenguas*. Recuperado el 7 de octubre de 2023, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasegleng.htm

Chanona, O. (2020). De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades. *Historia Herencia Mexicana Editorial.* 15-505.

Clouet, R. (2010) El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. *Revista de Lingüística y Aplicada RLA48 (2)* 71-92.

Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos.* Pontifica Universidad Católica del Perú. http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170374

Colmenares, A., y Piñero, L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, 14(27)*, 96-114.

Coronado, J. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas 2* (2). 104-125.

de León, O. (2022). *Metodologías activas en el aula: aprendizaje basado en proyectos*. Universidad Rafael Landívar. Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología Educativa – CEAT. 1-49

Delicado, G., Agudo, E., Ferreira P., y Cumbreño, B. (2009). Venciendo miedos en la enseñanza del inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web. *Tejuelo.*

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.

Dörnyei, Z. (1998*) Motivation in Second and Foreign Language Learning. Language Teaching*, *31,* 117-135. http://dx.doi.org/10.1017/S026144480001315X

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research, 2(3),* 203–229. doi:10.1177/136216889800200303

ELE internacional (26 de febrero de 2021). *¿Qué es el aprendizaje basado en retos? Consejos para implementarlo en clase.* https://eleinternacional.com/blog/aprendizaje-basado-en-retos-abr-que-es-y-como-implementarlo/

Estalayo, A., Gordillo, S., Iglesias, A., y Saens Laguna, M. (2021). La historia del aprendizaje basado en proyectos. En Pérez. A., Fonseca, E., y Lucas, B. *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación*. 1-61. Universidad de la Rioja.

Fernández, E. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos: Elementos esenciales y Fases. *Publicaciones didácticas* (88) 473-476.

Fernández, L. (2006). Fichas para investigadores. ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 1-13. https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf

Galeana, L. (s.f.). *Aprendizaje basado en proyectos.* Recuperado de http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf

García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A., y Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia, 1(5),* 232-236. https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf

García, M.,y Veiga, M.(2015). Guided Inquiry and Project-Based Learning in the field of specialized translation: a description of two learning experiences, *Perspectives: Studies in Translatology, 23* (1) 107-123, DOI:10.1080/0907676X.2014.948018

García-Sánchez, M.E. y Cruz, M.L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la Escuela, 90*, 72-93. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R90/R90-5.pdf

Gardner, R.C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation. *Edward Arnold.* 1-201.

Gardner, R. (2007). *Motivation and Second Language Acquisition.* Porta Linguarum, 8. 9 – 20.

Gobierno de México. (s.f.) *Programa nacional de inglés (PRONI).* https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-nacional-de-ingles-proni/

González, J. (2008). *Psicología de la motivación.* Ciencias médicas.

Guerrero, A. (2009). La importancia de la creatividad en el aula. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza 5*. 1-7.

Guerrero, M. (2015). "Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in Pasto, Colombia". *How*, *22*, (1) 95-106.

Harmer, J. (1998). *How to teach English.* Longman.

Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 11. 141-153.

Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid. Morata.

Junco, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9. 1-14. https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-alfa-y-omega/metodologia-de-la-investigacion/la-motivacion-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje/47895745

Lafuente, X. (2014). *Metodologías innovadoras bajo un enfoque constructivista de la educación.* [Tesis] https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/6967/4/Metodologias_Lafuente_TFM_2014.pdf

Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2000). *Teachniques and Principles in Language Teaching.* Oxford.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Editorial Grao.

Luna-Hernández, A. (2016). La motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios. *Revista científica Dominio de las ciencias 2* (2) 32-40.

Madrid, D. y Pérez, M. (2001) "Exploring the student's motivation in the EFL class", en E. García Sánchez (ed.) *Present and Future Trends in TEFL*. 321-364. Universidad de Almería.

Mantilla- Cabrera, L., Larrea-Vejar, M. y Tapia-Salinas, J. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONA 5* (9). 544-558

Martí, J., Heydrich, M. Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista universidad EAFIT 45* (158). .11-21. http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21520993002

Martín, A., y Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* (1). 10.17979/reipe.2015.0.01.314

Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. *Díaz de Santos S.A.* 2-471.

Medina, A (2008). La competencia metodológica del profesor de lenguas extranjeras desde un enfoque configuracional. Praxis, 4 (1), 108-133.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. 1-217.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología, XV* (29), 105-112.

Morales, A. (s.f.). *Fichas pedagógicas: propuesta metodológica para enseñar el idioma español y la cultura costarricense a estudiantes extranjeros.*

Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria, 13*(1), 145-157.

Moreno, M..E. y Cal y Mayor, A. (2016). El proceso reflexivo en la investigación-acción: ¿un camino hacia la transformación de la práctica docente?. En L.M. Villalobos (Coord.). *La invetigación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Propuestas y dilemas* (pp. 51-61). Universidad de Guadalajara.

Muntzel, M. (1995). Aprendizaje vs Adquisición de segunda lengua: ¿un conflicto de intereses? *Estudios de lingüística aplicada 13* (21-22). https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1995.21.275

Nuñez, M., Bravo, J., Caravantes, A. y Gonzalez, R. (2013). *Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en la materia de metodología y documentación científica.* https://www.ice.upm.es/wps/acr/Publicaciones/PAEE2013.pdf

Observatorio de Innovación Educativa. (octubre 2015). Aprendizaje basado en retos. *Reporte EduTrends*. 3-40.

Observatorio de Innovación Educativa. (octubre 2015). Aprendizaje basado en retos. *Reporte EduTrends*. 3-40.

Ocando, Y. (2012). Influencia del tipo de motivación predominante en los estudiantes de inglés comunicativo de la urbe. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social 12* (7). 70-85.

Olmedo, N. y Farrerons, O. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación.* OmniaScience. https://doi.org/10.3926/oms.367

Ortega-Auquilla, D., Hidalgo-Camacho, C., Siguenza-Garzón, P., y Cherres-Fajardo, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando, 7(24)*, 9-20. Recuperado de https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2063

Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110. DOI: 10.17163/soph.n19.2015.04

Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Red de revistas científicas de América latina y El Caribe, España y Portugal*. 11 (3).

Pecore, J. (2015). From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning. En Yunus, M. y Bruce, B. *International Handbook of Progressive Education.* (P.155-171). Eryaman y Bruce, Eds.

Peiró, R. (2021). *Teoría del constructivista.* https://economipedia.com/definiciones/teoria-delconstructivismo.html

Plan de estudios Licenciatura en Enseñanza del Inglés. (2006). Universidad Autónoma de Chiapas. México.

Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 5*(2), 1-13.

Puig, W. y Paneque, E. R. (2009). Consideraciones generales de los métodos de enseñanza y su aplicación en cada etapa del aprendizaje. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 8*(2), 1-12.

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, (14),* 5-39.

Rendón, M. (2020). La idea del concepto de enseñanz para los docentes de Bibliotecología en cinco países de Latinoamérica: Un acercamiento. *Hacia una escuela de pensamiento Iberoamericana de la Ciencia de la información documental.* UNAM. 209-226.

Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Romero, C. (2005). *la categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa*. 11. 113-118.

Ruíz, L., Zúñiga, W. y Ramos, M. (2021). Factores de motivación para impulsar el aprendizaje del idioma inglés en nivel medio superior. *Revista de Ciencias de la educación Academicus*. 1-13.

Salazar, S. (2016). El aprendizaje de una lengua extranjera. Una visión transcompleja. *ARJÉ. Revista de Postgrado 10,* (19) 250-263.

Sánchez, M. (2020). *La motivación en el aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos de los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial de Cali.* [Tesis de grado, Universidad Icesi Cali.]. Biblioteca digital. Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/85570/1/T01859.pdf

Sánchez, M. (s.f.) *Aprendizaje basado en tareas.* Metodologías y estrategias para la enseñanza en línea. 1-2. https://www.um.es/innova/webformacion/metodologias/ficha-Tareas.pdf

Sarmiento, M. (2004). Capítulo 2. Enseñanza y aprendizaje. *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente.* [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili.] CORA. Tesis doctoral en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/8927

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The esssential guide to English Language Teaching*. MacMillan.

Segura, Alba M. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera*. [Tesis] http://hdl.handle.net/10835/13413

Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(1), 1-27.

Serrano, J. (s.f.). *Aprendizaje basado en proyectos (ABP).* Grupo de investigación de tecnología educativa. 1-2.

Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado en https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi

Solórzano, G. y Loor, L. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos para desarrollar habilidades productivas en la enseñanza y aprendizaje del inglés.* Universidad Técnica de Manabí.

Sotomayor, C., Vaccaro, C. y Téllez, A. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy.* 1-76.

Tapias, D. (2014). *¿Qué es un proyecto? Capítulo 2. Proyectos.* Escuela Politécnica Superior. Universidad Autónoma de Madrid. 1-67. //efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://arantxa.ii.uam.es/~proyectos/teoria/C2_Que%20es%20un%20proyecto.pdf

Tengku, T., y Moghaddas, S. (2012). Motivation, Its Types, and Its Impacts in Language Learning. *International Journal of Business and Social Science. 3 (24)* 230 – 235.

Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo profesional. *Revista de investigación psicológica* (16) 75-86. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005&lng=es&tlng=es.

Tiwari, R., Aria, RK., y Bansal, M. (2017). Motivating students for Project-based learning for application of research methodology skills. *International journal of applied and basic medical research*. 4-7 DOI: 10.4103/ijabmr.IJABMR_123_17

Toledo, P. y Sánchez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado 22* (2). 472-491 10.30827/profesorado.v22i2.7733

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. (16 de mayo de 2011). Licenciatura en enseñanza de idiomas. Plan de estudios 2011. Plan_de_Estudios_Lic_Enseñanza_de_Idiomas_Final.pdf (uabjo.mx)

Universidad Autónoma de Baja California. (s.f.). Licenciatura en enseñanza de lenguas. Descripción general. https://idiomas.uabc.mx/ensenanza/

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. *Educational and child psychology*, 11, 77-84.

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers.* Cambridge University Press.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa.* Prentice Hall Hispanoamérica S.A.

Zacarías, E. (s.f.). *La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social.* 75-95.

Anexos

Anexo 1. Entrevista a participante.

I**nvestigadora**

Bueno, pues ya sabes mi nombre es Karen, Pamela, Vicente López y el lo que estoy realizando es una investigación sobre los proyectos escolares y la motivación en los estudiantes universitarios.

Investigadora

El objetivo de esta plática es conocer tu experiencia con respecto al proyecto que somos realizando en clase. Siéntete libre de describir, de decir tus experiencias, no hay respuestas correctas o incorrectas, sale la información que nos brindas. Será con fines investigativos, por lo que sus respuestas no serán compartidas con nadie más y las preguntas que se harán a continuación, se empieza a ser recabada de manera oral, por lo que requiere de la grabación de voz para agilizar el proceso de recolección de información. Autorizas que tu conversación sea grabada.

P7

Sí autorizo

Investigadora

¿OK en qué semestre te encuentras?

P7

Actualmente estoy cursando el cuarto semestre de la carrera de licenciatura en la enseñanza del inglés.

Investigadora

Perfecto.

Investigadora

¿Me gustaría saber cómo aprendiste inglés?

P7

¿Pues eso una larga historia No tenía pensado en hacer es agarrar al principio, pero mi interés por el inglés empezó desde la secundaria, ya que estuve en un internado privado que los dueños sean extranjeros, eran coreanos, entonces, pues ahí la mayoría de los maestros nos hablaban en inglés, entonces presenté en presión social y pues tuve que empezar a aprender inglés y pues de tanto que me me presionaban, pero me empezó a gustar demasiado el inglés.

Investigadora

¿OK, pero qué actividades realizaste para aprender inglés?

Anexo 2. Diario redactado por la investigadora.

Diario del investigador 11 de octubre 2023

Hoy trabajé con el grupo de 12 a 1 porque la maestra decidió que después de la clase hicieran examen los estudiantes.

Entramos a la fase 2 del proyecto. Les llevé su cuadro entrada donde debían anotar lo que saben de tema, y la conclusión. También les llevé una bitácora de trabajo y unos ejemplos sobre cómo hacer una infografía.

La clase pasada les dejé que investigaran sobre el tema pero nadie lo hizo. Así que les dejé que investigaran e sus celulares.

En cuanto a la actividad del llenar el cuadro de entrada, sólo vi a algunos trabajar. Algunos estaban en sus celulares viendo videos y otros estudiando para el examen que tenían en la siguiente hora. No los vi interesados en la actividad de equipo, tampoco cuando les presenté los ejemplos de las infografías, sólo uno que otro puso atención.

En general, vi a un equipo comprometerse con el trabajo pero los demás solo tenían a uno a dos llenando la tabla sin haber discusión del tema.

Hoy los ví más preocupados por el examen que no querían hacer las actividades que les llevé.

Sin embargo, avanzaron un poco y ya tienen idea de lo que harán para el proyecto.

Anexo 3. Cuestionario aplicado a participante del ciclo 2.

Cuestionario Ciclo 2
Proyecto 1

Nombre: /

Fecha: 12 y Feb/ 2024 **Nombre del proyecto:** Lifestyles around the world

Ahora que finalizaste tu segundo proyecto, te pido que respondas las siguientes preguntas de acuerdo al proceso vivido durante las clases. Te pido seas lo más crítico y reflexivo posible. Este cuestionario no tiene repercusión en tu calificación por lo que puedes ser libre de expresar tus sentimientos y pensamientos lo cual me ayudará a mejorar los proyectos futuros.

1.- ¿Cómo te sentiste durante el proceso de realizar el proyecto dentro de las clases de inglés? ¿Por qué?

Fue una oportunidad para trabajar en equipo con mis compañeros y conocer sus ideas, el interactuar y aportar ideas fue parte fundamental

2.- ¿Qué fue lo que más te gustó hacer del proyecto? ¿Por qué?

El conocer mas sobre las distintas culturas en el mundo y lo distintas que son ademas de lo interesante que llega a ser

3.- ¿Qué fue lo que menos te gustó hacer del proyecto? ¿Por qué?

Fue complicado el llegar a ciertos acuerdos sobre detalles del stand pero nada que con dialogo no se pueda solucionar

4.- ¿Cuáles de las actividades realizadas en el proyecto se te hicieron interesantes? Marca con una X todas las que desees.

- **leer sobre el tema (X)** — investigar
- **investigar ( )**
- **trabajar en equipo (X)**
- **redactar el manual y la información ( )**
- **diseñar el stand (X)**
- **presentar el proyecto ( )**
- **Otro**_____

¿Por qué?

Anexo 4. Diario escrito por un participante en ciclo 2.

Diario del estudiante

Mi proyecto

Nombre: [redacted]

Grado: 4to Grupo: 4 A

Fecha: 24 Enero 12024 Hora: 13-14 pm

Instrucciones: Lee atentamente y responde las siguientes preguntas **relacionadas a la clase del proyecto** en un solo **texto corto.**

HOY DURANTE EL TRABAJO CON EL PROYECTO

1. ¿cómo te sentiste? ¿por qué?
2. ¿Qué aprendiste durante el trabajo en equipo?
3. ¿Qué opinas sobre tu desempeño durante el trabajo en equipo?

1.- Me gusta mi equipo porque entre todos pensamos muy bien y la pasamos genial.

2.- Respetar ideas y escuchar a los demás hace un buen ambiente.

3.- Me gusta cómo voy desarrollando esta habilidad poco a poco. Y siento que todos hacemos lo posible por estar tranquilos y unidos.

Anexo 5. Escala de opinión aplicado a participante en ciclo 2.

Proyecto: Artificial intelligence to learn and practice english

Nombre: _____

Fecha: 10/04/24 Semestre: 4° "A"

Ahora que finalizaste tu tercer proyecto, te pido que respondas las siguientes preguntas de acuerdo al proceso vivido durante las clases. Te pido seas lo más crítico y reflexivo posible. Tus respuestas no tendrán repercusión en tu calificación.

1.-Instrucciones: Marca con una **X** la respuesta que más se acerca a tu opinión.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.-Hacer el proyecto *AI to learn and to practice English* para la clase de inglés fue de mi interés.		✓			
2.-Hacer este proyecto despertó mi atención por aprender inglés.	✓				
3.-Prefiero trabajar en equipo que individualmente.	✓				
4.-Buscar los programas de IA y sus funciones fue una actividad que me interesó.		✓	Búsqueda de info		
5.-Diseñar la infografía promovió mi creatividad.	✓				
6.-Hacer el borrador del contenido de la infografía con los dibujos promovió mi creatividad.		✓			
7.-La autoevaluación me sirvió para reflexionar sobre mi desempeño durante el trabajo con el proyecto.	✓				
8.-Coevaluar el proyecto de otros me sirvió para reflexionar sobre mi desempeño.	✓				
9.-En este proyecto reforcé mi sentido de responsabilidad.	✓				
10.- Este proyecto impulsó mi sentido de ~~independencia~~.	✓				
11.-Este proyecto fomentó mi paciencia hacia otros.	✓				
12.-Con este proyecto aprendí a resolver problemas que surgieron durante el trabajo en equipo.		✓			
13.-En general, me siento satisfecho con mi desempeño en la elaboración del proyecto.	✓				

Anexo 6. Calendarización del primer proyecto del ciclo 2.

Calendarización del proyecto n° 1.

Proyecto: Exhibición cultural "Lifestyles around the world"

Duración: 7 clases

Fecha de inicio: 22 de enero de 2024

Fecha de cierre: 7 de febrero de 2024

Clase	Actividades	Fecha	Tiempo de clase
1	**Fase 1:** Presentación del tema y pregunta desafiante	22 de enero de 2024	50 minutos
2	**Fase 2:** investigación del tema	24 de enero de 2024	50 minutos
3	**Fase 3:** Plan de trabajo y formas de evaluación	26 de enero de 2024	40 minutos
4	**Fase 3:** creación del producto	29 de enero de 2024	30 minutos
5	**Fase 3:** creación del producto	31 de enero de 2024	30 minutos
6	**Fase 4:** Revisión de borrador	2 de febrero de 2024	40 minutos
7	**Fase 5:** Presentación y evaluación de resultados	7 de febrero de 2024	2 horas

Proyecto: Por equipos, se debe hacer una presentación sobre los estilos de vida de un país por continente. Los estudiantes deben usar fotografías e imágenes para ilustrar además de usar otros materiales para exponer los estilos de vida de cada país.

-comida

-vida saludable

-vestimenta diaria

-Hobbies

-Bandera

Pregunta desafiante: How different are we from other countries?

Objetivo: conocer las similitudes y diferencias de los estilos de vida entre diferentes países.

Gramática: gerunds and infinitives

Vocabulario: Lifestyle, health.

Anexo 7. Planeación de clase de ciclo 1.

Planeación de clase

Grupo: 4 semestre **Lengua:** Inglés **Nivel**: B1

Docente: Karen Pamela Vicente López **Horario:** 1-2 p.m.

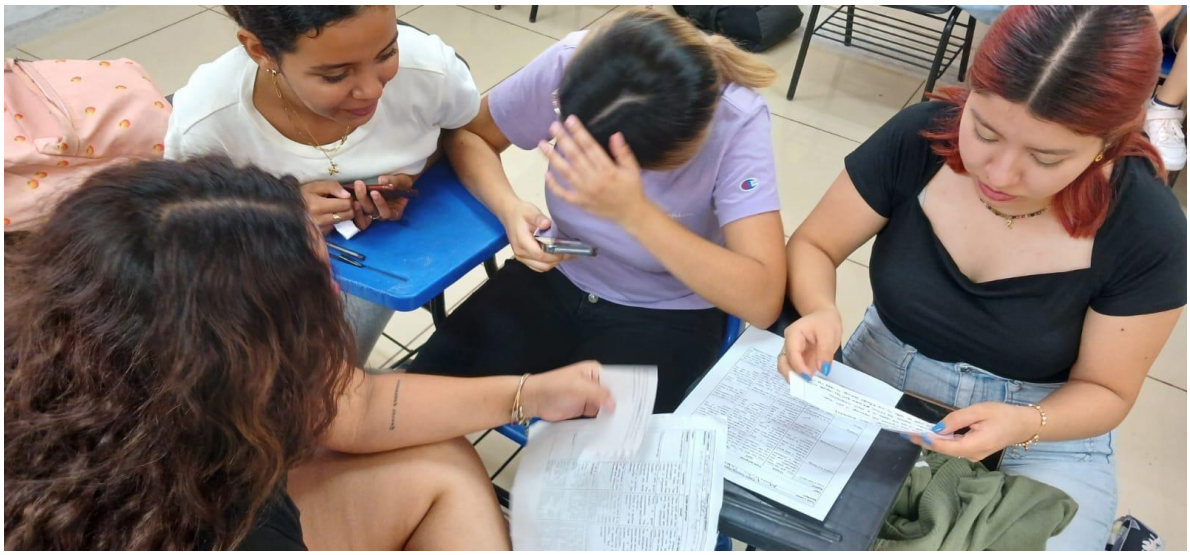
Fecha: 13 de octubre 2023

Objetivo: Practicar el uso de la primera condicional de manera escrita.

Día 3

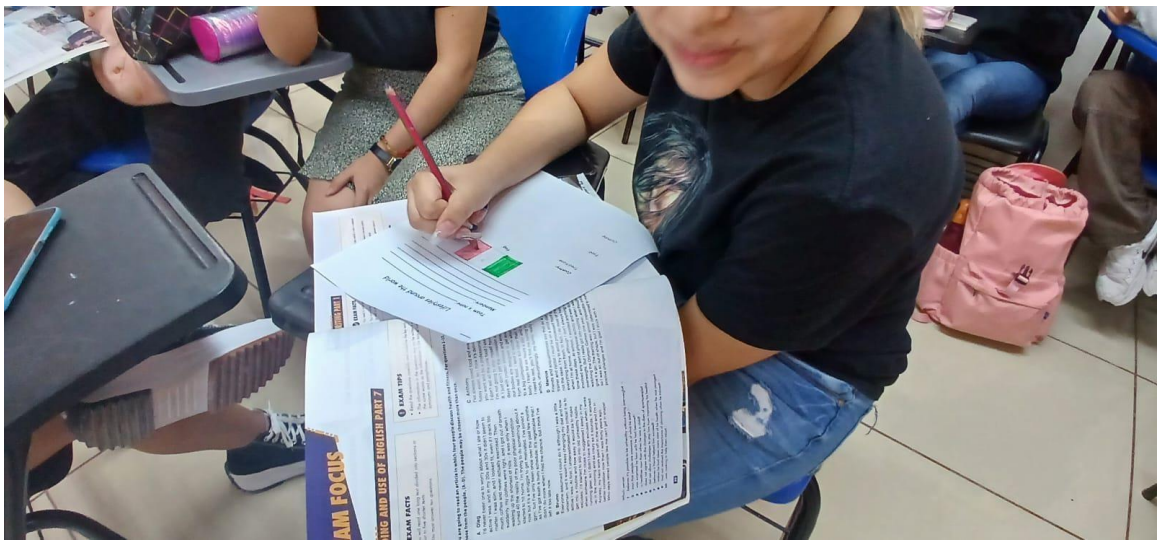
ABP Fase 3

Tiempo	Etapa/Actividad	Propósito/Objetivo	Procedimiento	Interacción	Material
5 min	Dinámica activadora	Activar a los estudiantes físicamente.	Los estudiantes se forman en círculo. Todos unen sus pies de manera que estén abiertos. La docente les pasa una pelota en el centro y los estudiantes deben pasarse la pelota por debajo de los pies. Los demás deben evitarlo usando sus manos para que la pelota no pueda pasar. El que no logre defenderse será el perdedor.	T-SS	Pelota
15 min	Rúbrica	Aportar ideas en las pautas para crear la rúbrica del proyecto.	La docente le brinda una hoja de la rúbrica a cada equipo. Leen entre todos el contenido y después la docente les pide que les dé su opinión. Al final de la rúbrica, la docente les deja un espacio en blanco donde se le da oportunidad de que escriban lo que les gustaría que se les evaluara en su trabajo.	T-Ss	Rúbrica
30 min	Haciendo el borrador	Practicar la habilidad escrita con la primera condicional para explicar el uso de la IA en el aprendizaje del inglés.	La docente brinda a cada equipo un set de 5 hojas guía donde los estudiantes redactan el contenido de cada programa de IA con respecto a las habilidades que pueden practicar y aprender inglés. Cada equipo debe incluir entre 4 a 5 programas de IA para responder la pregunta desafiante. Se les sugiere que se dividan el trabajo dentro del equipo	Ss-Ss	Draft sheet



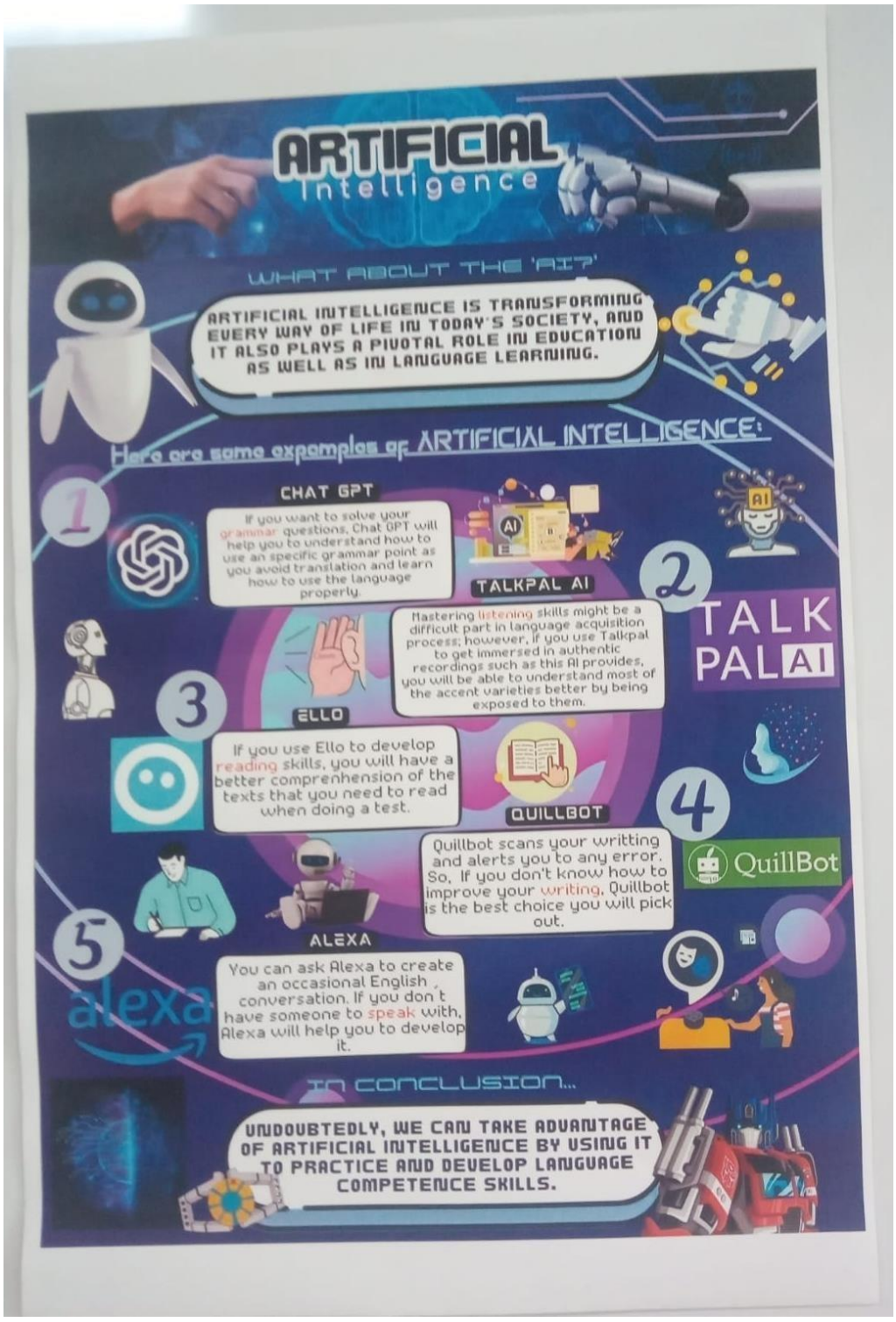
Anexo 8. Participantes escribiendo el borrador de su proyecto.

Anexo 9. Participantes rellenando la rúbrica de evaluación.



Anexo 10. Participantes coloreando el borrador de su proyecto.

Anexo 11. Infografía realizada por los participantes en el ciclo 1.



Anexo 12. Stand sobre países realizada por los participantes del ciclo 2.