



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIAPAS**

**FACULTAD DE LENGUAS,
CAMPUS TUXTLA**



**“EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU
IMPORTANCIA PARA IMPLEMENTAR UNA EVALUACIÓN
ALTERNATIVA DE INGLÉS EN EL NIVEL MEDIO
SUPERIOR DEL ESTADO DE CHIAPAS.”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

NORBERTO MAZA ZEPEDA PS2321

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES**

TUXTLA GUTÉRREZ, CHIAPAS; SEPTIEMBRE 2023



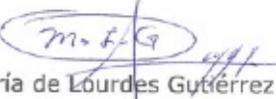
Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado del C. Norberto Maza Zepeda, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "El Aprendizaje Basado en Proyectos y su Importancia para Implementar una Evaluación Alternativa de Inglés en el Nivel Medio Superior del Estado de Chiapas", elaborado por el C. Maza Zepeda Norberto, ya antes citado.

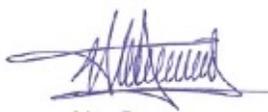
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 6 días del mes de septiembre del año dos mil veintitrés en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dra. María de Lourdes Gutiérrez
Aceves
Presidenta del jurado


Dra. Ana María Elisa Díaz de la
Garza
Secretaria del jurado


Dr. Uriel Ruiz Zamora
Vocal del jurado


Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

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

El (la) suscrito (a) Norberto Maza Zepeda, Autor (a) de la tesis bajo el título de "El Aprendizaje Basado en Proyectos y su Importancia para Implementar una Evaluación Alternativa de Inglés en el Nivel Medio Superior del Estado de Chiapas", presentada y aprobada en el año 2023 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en Didáctica de las Lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento 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 Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 14 días del mes de septiembre del año 2023.


Norberto Maza Zepeda
Nombre y firma del Tesista o Tesistas



Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario CVU 1147880.

Resumen

Esta investigación contribuye a la creciente demanda de encontrar nuevas formas de enseñar y evaluar a los estudiantes, así como prepararlos para los nuevos desafíos de este siglo. Esto muchas veces se ve a través de la evaluación alternativa que no solo se encarga de generar conocimientos, sino también habilidades para saber “ser, saber saber y saber hacer” en el ámbito laboral y académico. Guiado por el marco teórico de Tobón (2005) para investigar la importancia de las competencias que se desarrollan en el aula, el enfoque de este estudio es examinar desde una perspectiva cualitativa a través de la investigación acción: 1) ¿Qué hallazgos existen en el uso del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en estudiantes de preparatoria?; 2) ¿Cuál es el impacto de la metodología ABP en los estudiantes de preparatoria?; y 3) ¿Cuál es la relación entre la metodología ABP y las evaluaciones alternativas cuando se enseña inglés en la escuela preparatoria?.

En concreto, este estudio examina la conexión que existe entre la metodología ABP y la evaluación alternativa como una forma innovadora de generar aprendizajes significativos en los estudiantes a través de actividades que activan los conocimientos previos, las habilidades individuales de aprendizaje y la resolución de situaciones a través del trabajo colaborativo. Un grupo de 35 estudiantes del tercer semestre de seis en total del nivel medio superior fueron participantes de la investigación. Este estudio cualitativo de investigación-acción utilizó reflexiones escritas, observaciones semiestructuradas, un diario del maestro, hojas pedagógicas y rúbricas para recolectar datos.

Los resultados revelaron que múltiples factores afectaron la organización de los participantes durante la aplicación de la metodología ABP y la evaluación alternativa. Estos incluyen el manejo de la información, diferentes tipos de emociones en cada etapa del proyecto, la falta de apoyo entre pares y el aprendizaje a través de la indagación. Los hallazgos de este estudio contribuyeron a la formulación de propuestas pedagógicas que beneficien el trabajo en equipo, teniendo en cuenta las necesidades afectivas y de contenido a través del uso de rúbricas que beneficiaron el conocimiento total de los aprendizajes esperados. Adicionalmente, existe una coevaluación que no solo definió las calificaciones por equipo sino el desempeño personal de cada participante.

Palabras clave: Método, proyectos, pensamiento complejo, Aprendizaje Basado en Proyectos, Enseñanza del inglés.

Abstract

This research contributes to the growing demand to find new ways of teaching and evaluating students, as well as preparing them for the new challenges of this century. This is often seen through alternative assessment that is not only responsible for generating knowledge, but also explores the necessary skills to know “how to be, know how to know and know how to do” in the workforce and academic field. Guided by the theoretical framework of Tobón (2005) to investigate the importance of competencies that are developed in the classroom, the focus of this study is to examine from a qualitative perspective through action research 1) What findings exist in the use of the project-based learning (PBL) methodology in high school students?; 2) What the impact is of the PBL methodology on high school students?; and 3) What the relationship between the PBL methodology and alternative assessments is when teaching English in high school settings?.

Specifically, this study examines the connection that exists between the PBL methodology and alternative assessment as an innovative way of generating significant learning in students through activities that activate prior knowledge, individual learning skills, and the resolution of situations through collaborative work. A group of 35 students in the third semester of the six-semester high school level were research participants. This qualitative action-research study used written reflections, semi-structured observations, a teacher's diary, pedagogical sheets, and rubrics to collect data.

The results revealed that multiple factors affected the organization of the participants during the application of the PBL methodology and the alternative assessment. These include handling information, different types of emotions at each stage of the project, lack of peer support, and learning through inquiry. The findings of this study contributed to the formulation of pedagogical proposals that benefit teamwork, taking into account the affective and content-based needs through the use of rubrics that benefited the total knowledge of the expected learning. Additionally, there is a co-evaluation that not only defined the qualifications per team but the personal performance of each participant.

Key words: Method, projects, complex thinking, Project Based Learning, English language learning.

Agradecimientos

A mi madre. Por creer en mí y apoyarme en cada uno de mis proyectos de vida.

A mi directora, Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves. Por demostrarme a ser un guerrero y nunca rendirme a pesar de las adversidades.

A mi codirector, Dr. Uriel Ruíz Zamora. Por todo su apoyo, profesionalismo y experiencia para guiarme en esta investigación.

A mi sinodal y maestra, Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza. Mi inspiración para convertirme en docente de inglés.

A la Coordinación y el Cuerpo Académico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas.
Por brindarme todo su apoyo.

Salmos, 35.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	iv
Abstract	v
Agradecimientos	vii
Lista de Figuras	xi
Lista de Tablas	xi
Lista de Fragmentos	xi
Lista de Abreviaturas	xiii
INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del Problema	2
Justificación	4
Objetivo General	5
Objetivos Específicos	5
Preguntas de Investigación	6
Panorama General del Capitulado	6
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	8
Introducción	8
1.1 La construcción del concepto de competencias	15
1.1.1 Estructura Conceptual de las Competencias.....	16
1.1.2 Análisis y Usos Culturales del Término “Competencias”.....	17
1.1.3 Competencias y Habilidades.....	19
1.1.4 Diferencias entre Competencias, Objetivos, Logros, Indicadores de Logro y Estándares.....	19
1.2 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	25
1.2.1 Antecedentes.....	28
1.2.2 Tipos de Proyectos.....	29
1.2.3 Fases para la Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....	34
1.2.4 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su Relación con la Evaluación/Valoración.....	44
1.3 Evaluación de los Aprendizajes	48
1.3.1 ¿Por qué Evaluar?.....	51
1.3.2 Evaluación Formativa y Sumativa.....	54
1.3.3 La Evaluación Alternativa.....	55
1.3.4 La Retroalimentación.....	58
1.3.5 Reflexión sobre la Evaluación.....	60
Resumen	62
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	63
Introducción	63
2.1 El Paradigma Cualitativo	63

2.2 La Investigación-Acción.....	64
2.3 El Diseño de la Investigación.....	73
2.4 El Contexto	73
2.4.1 Los Participantes	74
2.5 La Estrategia Metodológica.....	74
2.5.1 Observación Semi-Estructurada.....	75
2.5.2 Observación y Auto-Observación de Clase	75
2.5.3 El Diario de Campo.....	75
2.5.4 Fichas Pedagógicas.....	76
2.5.5 Proyectos	76
2.5.6 Rúbricas.....	77
2.5.7 Cuestionario	77
2.5.8 Grupo Focal	78
2.6 Procedimiento de Recolección de la Información.....	78
2.6.1 Primer Ciclo	79
2.6.2 Codificación Preliminar	80
2.6.3 Segundo Ciclo.....	81
2.7 Procedimiento de Análisis de la Información	85
2.7.1 Triangulación.....	86
2.7.2 Codificación Final hacia la Categorización.....	90
2.7.3 Categorización.....	91
2.8 Limitantes de la Investigación.....	95
Resumen.....	95
<i>CAPÍTULO 3. PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS , ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS. 97</i>	
<i>Introducción.....</i>	<i>97</i>
3.1 Enfoque Socioformativo Complejo.....	97
3.1.1 Competencias Sustanciales	97
3.1.2 Formación Basada en Competencias	100
3.2 El Uso de la Práctica Propositiva en el Proceso Educativo.....	102
3.2.1 Proyectos Estructurados	103
3.2.2 Proyectos de Presentación.....	105
3.2.3 Trabajo Colaborativo.....	107
3.3 Evaluación Alternativa	109
3.3.1 Valoración de la Evaluación Formativa	109
3.3.2 La Retroalimentación	113
Resumen.....	115
<i>CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES A FUTURO Y PROPUESTA DIDÁCTICA ... 116</i>	
<i>Introducción.....</i>	<i>116</i>
4.1 Discusión Final.....	116
4.2 Conclusiones Finales del Estudio.....	119
4.3 Propuesta Pedagógica	125

4.3.1 Propuesta de Fichas Pedagógicas de Apoyo para Proyectos ABP	125
4.4 Implicaciones a Futuro	126
REFERENCIAS	128
<i>ANEXO 1: Muestra de elaboración de actividades y secuencias didácticas.....</i>	137
<i>ANEXO 2: Rúbricas de evaluación de proyectos y coevaluación, hojas de reflexión y escala de opinión.</i>	139
<i>ANEXO 3: Ejemplos de productos finales del ciclo 1 y 2.....</i>	142
<i>ANEXO 4: Hoja de consentimiento para grupo focal.....</i>	144
<i>ANEXO 5: Evidencias de las hojas de reflexión (reflexiones escritas de las etapas durante el proyecto y en la aplicación de la coevaluación).</i>	145
<i>ANEXO 6: Evidencias del diario docente (Reflexiones escritas de las fases 1, 2 y 3.</i>	153
<i>ANEXO 7: Propuesta Pedagógica de Apoyo para Proyectos ABP.....</i>	156

Lista de Figuras

Figura 1: Proceso del Aprendizaje Basado en Problemas.

Figura 2: Ciclo de Acción-Reflexión.

Lista de Tablas

Tabla 1: Ocupaciones y Trabajos del Siglo XXI.

Tabla 2: Pasos en el Diseño de un Proyecto.

Tabla 3: Aspectos a tener en cuenta en la Valoración del Proyecto Formativo.

Tabla 4: Formas de dirigir la Evaluación.

Tabla 5: Propuestas para mejorar la Confiabilidad.

Tabla 6: Fases de la Investigación-Acción de Burns en relación a este estudio.

Tabla 7: Codificación preliminar Ciclo 1.

Tabla 8: Escala de Opinión.

Tabla 9: La Autoevaluación.

Tabla 10: Grupo Focal.

Tabla 11: Cuadro de tres entradas para Triangulación de Información.

Tabla 12: Cuadro de Categorías (Hoja de Reflexión).

Tabla 13: Siglas de Condensación (Hoja de Reflexión).

Tabla 14: Códigos y Descriptores (Diario del Docente).

Tabla 15: Proceso de Codificación y Categorización.

Lista de Fragmentos

Fragmento 1: Aplicación de Competencias.

Fragmento 2: Organización y Búsqueda de Información (Diario del Docente).

Fragmento 3: Relación entre Cumplimiento y Organización.

Fragmento 4: Conocimiento mediante Competencias (Hoja de Reflexión, Fase 2).

Fragmento 5: Habilidades y Destrezas para generar Conocimientos (Hoja de Reflexión, Fase 3).

Fragmento 6: Proyectos Estructurados, Pregunta de Cierre (Escala de Opinión).

Fragmento 7: Proyectos Estructurados, Pregunta de Cierre (Escala de Opinión).

Fragmento 8: Proyectos de Presentación, Procesos (ABP, Grupo Focal).

Fragmento 9: Proyectos de Presentación, Procesos (ABP, Grupo Focal).

Fragmento 10: Trabajo Colaborativo, Procesos (ABP, Grupo Focal).

Fragmento 11: Valoración de la Evaluación Formativa (Evaluación, Grupo Focal).

Fragmento 12: Reflexión Coevaluación (Hoja de Reflexión).

Fragmento 13: Competencias a Formar (Evaluación, Grupo Focal).

Lista de Abreviaturas

ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos

BIE: Buck Institute for Education

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

QCA: Agencia en Perfiles y Desarrollo Curricular

PLEs: Ambientes de Aprendizaje Potenciados

L1: Primera Lengua

L2: Segunda Lengua

INTRODUCCIÓN

Una de las decisiones determinantes para la propuesta y elaboración de este trabajo surgió a partir de una inquietud que tuve durante la impartición de clases de inglés en el aula, por medio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en entornos de educación pública en el nivel medio superior, al precisar de un espacio privilegiado para poder reflexionar sobre las diferentes estrategias metodológicas de las que podemos disponer y hacer uso, pero que algunas veces no nos atrevemos a modificar por el miedo a lo desconocido o la duda de no hacer una buena implementación o ejecución de metodologías innovadoras. A partir de mi experiencia en esta escuela preparatoria; me cuestioné también si se sigue utilizando un enfoque educativo conductista que no les permite a los docentes hacer cambios en el aula, los cuales vayan dirigidos a una educación más progresista con la finalidad de fortalecer la calidad educativa. Desafortunadamente, esto no siempre se logra por la falta de seguimiento y de formación de los docentes por parte de las autoridades correspondientes. Así como también los esfuerzos de las instituciones para mejorar la calidad educativa y cómo las tendencias metodológicas son vistas como una alternativa disruptiva que en muchas ocasiones se llegan a concretar por falta de seguimiento o de capacitación por parte de las autoridades educativas.

Dados los constantes cambios educativos, sociales y personales que se están viviendo causados por la globalización, la revolución tecnológica, la migración y los diversos problemas sociales que nos aquejan, podemos observar una serie de transformaciones en la forma en que convivimos, nos comunicamos y, desde luego, la forma en que aprendemos. Actualmente, se buscan formas para fomentar en nuestros estudiantes el desarrollo de competencias que les sean de utilidad más allá del ámbito académico, es decir, para su vida personal y profesional que cada vez hacen de nosotros personas y profesionales de alto rendimiento en constante competencia y por consecuencia, con una diferente preparación para los nuevos retos mundiales que prescinden de una nueva y mejorada generación de profesionales.

En este sentido, este trabajo propone explorar el uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para fortalecer el aprendizaje de inglés de estudiantes de nivel medio superior de la Preparatoria del Estado N. 1 turno vespertino de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas en la República Mexicana, dividido en 2 fases, la primera en Agosto-Diciembre de 2002 y la segunda en Enero-Junio de 2023, además de promover un conjunto de estrategias que permitan favorecer y promover una evaluación alternativa. Este trabajo está dividido en diferentes secciones donde se detallará la relevancia de la investigación, los objetivos generales y específicos, los referentes teóricos, la metodología que se utilizará (diseño de la investigación, contexto, participantes, estrategia metodológica y problemas éticos considerados), el cronograma de actividades y las referencias.

Planteamiento del Problema

La problemática a investigar en este estudio es la implementación de un enfoque de enseñanza del inglés en una institución pública desde el Aprendizaje basado en proyectos en la Preparatoria del Estado N. 1, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, específicamente en el segundo año de educación media superior respecto a la falta de utilización de enfoques que ayuden al desarrollo de competencias de los estudiantes, la falta de implementar formas holísticas en el aprendizaje y la evaluación del conocimiento que como consecuencia carecen de métodos experienciales para la práctica del conocimiento.

Los estudiantes han trabajado la materia de inglés con las mismas metodologías conductistas y por esta razón han perdido el interés hacia la lengua meta, no tienen la oportunidad de reflexionar, proponer o hasta de criticar su proceso de aprendizaje, por ello, se busca estudiar la implementación de un enfoque que permita al alumno ser el centro de su propio aprendizaje y generar en él la confianza suficiente para tener la iniciativa de explotar sus habilidades, tanto individuales como las que desarrolla con la lengua. De acuerdo con el *Buck Institute for Education* (BIE) (citado en Pecore, 2015), el aprendizaje basado en proyectos es “un método de enseñanza sistemático que motiva a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades mediante un proceso de investigación extendida,

estructurada alrededor de preguntas auténticas y complejas, y productos y tareas cuidadosamente diseñadas” (p. 159).

A pesar de que el aprendizaje basado en proyectos tuvo sus inicios en el siglo XX, es retomado por organizaciones como la UNESCO (Luna, 2015) como una pedagogía que puede ser empleada para responder a las necesidades que tienen los estudiantes del nuevo siglo.

Es muy importante identificar y empezar a desarrollar las competencias necesarias ajustadas a la complejidad de nuestra realidad; se habla, así, de competencias inclusivas como “la cualidad de relacionarse con el mundo entero, conocer perspectivas diferentes, elaborar opiniones críticas y originales para resolver los problemas del mundo y trabajar con los demás en diversas clases de foros sociales” (*Partnership for 21st Century Learning* citado en Luna, 2015, p. 3)

Considero que el aprendizaje basado en proyectos es apropiado y necesario para la enseñanza del inglés ya que, puede sentar las bases para aplicarlo en diferentes áreas de la enseñanza y es tan versátil para aplicarlo con cualquier habilidad, pero no sería de mucha utilidad si seguimos evaluando una metodología de diferentes características con una evaluación tradicional. La aplicación de una nueva metodología requiere de ciertos cambios y es por esta razón que se opta por una evaluación alternativa que tome en cuenta elementos más allá de un simple reconocimiento de información como lo es en un examen escrito. Stroller (1997, p. 2) menciona que “al integrar proyectos basados en contenido en el aula, los educadores crean ambientes emocionantes de aprendizaje que requieren de la participación activa del estudiante, estimulando de esta manera un alto nivel de habilidades de razonamiento que crea en los estudiantes la responsabilidad de su propio aprendizaje”. Los proyectos son una herramienta efectiva para medir con precisión y promover el desarrollo del razonamiento complejo, así como las metas de aprendizaje que son críticos para el éxito académico y “capacidad demostrada” de los estudiantes. Al utilizar proyectos, los docentes pueden realizar evaluaciones basadas en el desempeño dentro del proceso educativo para crear experiencias adicionales de aprendizaje en los estudiantes.

Justificación

La Preparatoria N.1 del Estado en su nuevo plan educativo tiene un modelo centrado en los estudiantes, en donde se establece que las instituciones educativas del Estado tienen la misión de la formación integral y humanista. Lo descrito anteriormente va acorde a las recomendaciones de organismos e instituciones internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, sobre la pedagogía. Sin embargo, la realidad de las escuelas del Estado es otra y solo se maneja de manera discursiva, aún estamos lejos de alcanzar los objetivos de este modelo, ya que he observado que muchos docentes de inglés, a pesar de tener una vasta experiencia impartiendo clases, su práctica docente permanece de igual forma sin considerar programas de formación o programas de desarrollo profesional que le permitan implementar nuevos enfoques o metodologías y atender las nuevas disposiciones y políticas educativas, así como, la gran brecha que existe entre la enseñanza tradicional y el aprendizaje activo que poco a poco ha ido revolucionando la educación y las necesidades de los estudiantes.

La importancia de este estudio radica en la necesidad de fomentar el desarrollo de las competencias y habilidades que necesitan nuestros estudiantes para abrirse camino en el siglo XXI. La pedagogía basada en el aprendizaje por proyectos permite el desarrollo de habilidades de colaboración, investigación, comunicación eficaz, innovación, resolución de problemas, desarrollo cognitivo, entre otras habilidades que sirven para formar estudiantes que sean competentes independientemente del contexto en el que se desempeñen (Kalabzová, 2015). Por lo tanto, con esta investigación busco encontrar, implementar y evaluar estrategias que me permitan desarrollar la evaluación alternativa y hacer del aula un espacio donde el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés esté centrado en el estudiante y sus intereses y necesidades. Asimismo, tengo como propósito personal la mejora y transformación de mi práctica docente reflexiva enfocada en las necesidades de mis estudiantes, donde desarrollen una mayor competencia lingüística de la lengua meta, la cual, en este caso, es el idioma inglés para promocionar una mayor participación y autonomía sobre su aprendizaje.

La evaluación tradicional ha sido parte en mi proceso de aprendizaje durante mis estudios formales, desde mis inicios como estudiante, así como docente en servicio, el formar conocimientos mediante la repetición y la memoria a corto plazo me ha ayudado a pasar algunos exámenes, pero no siempre a generar aprendizaje significativo, es por esta razón que en esta nueva etapa de mi vida como persona comprometida con la educación y el bienestar emocional en entornos de educación pública y como docente desaprendiendo viejas costumbres y enfocándome en educar estudiantes con un nuevo enfoque de percibir la educación, por ello, este estudio presenta una propuesta pedagógica basada en el desarrollo de competencias, que busca acompañar al estudiante para lograr un aprendizaje significativo y rompiendo el esquema de la formación y evaluación tradicionalista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo General

- Identificar los beneficios de la metodología ABP en la clase de inglés como lengua extranjera con el fin de desarrollar la evaluación alternativa en alumnos de nivel medio superior.

Objetivos Específicos

- Implementar un plan de enseñanza que involucre la metodología ABP y la evaluación alternativa que impacte en el desempeño de los alumnos mediante la reflexión.
- Reconocer las impresiones de los alumnos y docentes en la aplicación de la metodología ABP y la evaluación alternativa.
- Analizar y reflexionar sobre mi percepción y las vivencias de los estudiantes en la implementación de la utilización de recursos basados en la metodología ABP y la evaluación alternativa.

Preguntas de Investigación

- ¿Qué impresiones tienen los alumnos de nivel medio superior en Tuxtla Gutiérrez en el proceso de su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés en las distintas etapas de la metodología ABP?
- ¿Qué impresiones tienen los docentes de nivel medio superior en Tuxtla Gutiérrez en la aplicación de la metodología ABP para el aprendizaje del idioma inglés?
- ¿Cuáles son las vivencias de los estudiantes y la percepción del docente-investigador con relación a la metodología ABP y la evaluación alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?

Panorama General del Capitulado

El capítulo 1 conforma la fundamentación teórica, en el cual se tratan las diferentes posturas relacionadas con el tema de investigación. Se definen las competencias substanciales que son consideradas importantes para su implementación en el siglo XXI, así como los enfoques socioformativos que juegan un papel muy importante en el desempeño de los alumnos, así también se define la metodología con la que estamos trabajando: Aprendizaje Basado en Proyectos, así como las fases para la adecuada implementación de la metodología y todas las cuestiones y situaciones que debemos tomar en cuenta para su correcto desarrollo.

Para complementar, se aborda la evaluación de los aprendizajes, enfocándonos en la evaluación alternativa y su relevancia con nuestra investigación mediante las evaluaciones formativa y sumativa, también se plantea cómo preparar una retroalimentación adecuada para evaluar los productos finales y generar en los alumnos una autoevaluación de su desempeño durante cada una de las etapas del proceso.

En el segundo capítulo, se describe cómo fue el proceso metodológico por el que se manejó esta investigación y se responderán las preguntas de investigación. La relevancia del método de investigación empleado, los participantes que nos apoyaron a lo largo de este estudio, el contexto en donde se llevó a cabo el estudio, además de las diferentes técnicas de recolección de información utilizadas, mismas que nos posibilitaron comprender y esclarecer

percepciones de la práctica pedagógica. Las técnicas fueron seleccionadas con base a los objetivos de la investigación en cada uno de los ciclos de este estudio. En éste se demuestra y precisa el tipo de técnica aplicada, su valor para este trabajo de investigación, igualmente la información que dicha técnica contribuyó. En esta misma sección, se explica el desarrollo para la recolección de la información, así como el proceso de codificación y categorización que se concedió para ir cimentando y determinando los hallazgos en torno al tema de investigación.

En el tercer capítulo de este estudio se muestra el análisis de los hallazgos respondiendo a las preguntas de investigación con enlace a la aplicación de del Aprendizaje Basado en Proyectos y su importancia para implementar una evaluación alternativa de inglés en el nivel medio superior. Sección que integra algunas temáticas como son: el enfoque socioformativo complejo, el uso de la práctica propositiva en el proceso educativo, los proyectos estructurados y de presentación y el trabajo colaborativo.

En el cuarto y último capítulo de esta investigación se presenta un apartado con las discusiones finales. De igual forma se exponen las respuestas a las preguntas de investigación y las implicaciones a futuro que se identificaron con la implementación de esta investigación, así también la propuesta didáctica que es el resultado de toda la investigación.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

Introducción

La importancia de las competencias del siglo radica en la rápida evolución educativa del mundo y las nuevas habilidades que cada trabajo requiere. Esto se ve reflejado en las palabras de Richard Riley (citado en Trilling y Fadel, 2009) al decir que: “estamos preparando estudiantes para trabajos que no existen aún... usarán tecnologías que aún no han sido inventadas... para resolver problemas que ni siquiera sabemos que existen” (p. 3).

Las tecnologías no dejan de avanzar y el mundo requiere de capital humano que no solamente tenga una amplia cantidad de conocimientos, sino también la capacidad cognitiva de saber que hacer con ellos y adaptarlos a su entorno para una mejora, tanto social como individual. “Los egresados de escuelas secundarias, colegios técnicos y universidades carecen gravemente de algunas habilidades básicas y un gran número de habilidades aplicadas” (Trilling y Fadel, 2009, p. 7), ejemplos de dichas habilidades son las siguientes:

- Comunicación oral y escrita
- Pensamiento crítico y resolución de problemas
- Profesionalismo y ética de trabajo
- Trabajo en equipo y colaboración
- Trabajo en diversos equipos
- Aplicación de la tecnología
- Liderazgo y gestión de proyectos

Con la experiencia personal de haber laborado en diferentes sectores educativos, me he dado cuenta que las escuelas privadas han estado haciendo cambios y adecuaciones para ponerse a la par de los países de primer mundo: han estado modificando sus currículas y contratando o comprando programas que se están utilizando en Europa o Estados Unidos, esto con el fin de cumplir con las expectativas sustanciales en el siglo XXI y no quedarse rezagados en el ámbito educativo y en la formación integral de los estudiantes. Por otra parte, un gran sector educativo lucha por cubrir sus carencias que lo han perseguido por muchos años y tratan de buscar alternativas innovadoras que eviten la reprobación y el rezago escolar,

esto con el fin de cumplir con los objetivos marcados en los planes de estudio y obtener egresados aptos para continuar con sus estudios universitarios.

Realmente es irrelevante en que sector educativo nos enfoquemos, cada uno lucha individualmente: uno por seguir destacando y obtener ingresos y otro por salir de la mala situación en la que se ha encontrado por muchas décadas, pero hay algo muy claro en estas dos diferentes realidades que es adaptarse a los cambios y a las necesidades laborales que se tienen en este nuevo siglo.

Trilling y Fadel (2009) señalan que, según varios informes en todo el mundo la brecha de habilidades del siglo XXI le cuesta a la economía cantidades considerables de dinero. Los costos de contratar personal con talento y los cursos de capacitación para los empleados, de tal forma que obtengan las habilidades requeridas, son los factores que más contribuyen a este gasto.

Por su parte, Monereo y Pozo, (2007, p. 14) proporcionan un decálogo que es muy similar a las habilidades señaladas anteriormente, ese decálogo aborda las siguientes competencias para la educación:

- Buscarás la información de manera crítica.
- Leerás siempre tratando de comprender.
- Escribirás de manera argumentada para convencer.
- Automatizarás lo rutinario y dedicarás tus esfuerzos en pensar en lo relevante.
- Analizarás los problemas de manera rigurosa.
- Escucharás con atención, tratando de comprender.
- Hablarás con claridad, convencimiento y rigor.
- Crearás empatía con los demás.
- Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes.
- Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

De lo anterior podemos decir que hoy en día, el mundo requiere que las personas tengan habilidades que antes no eran vistas como indispensables pero que en estos tiempos se

necesitan para un mejor desempeño laboral, sobre todo en el campo laboral a nivel internacional donde las economías están globalizadas y se demanda personal altamente capacitado. “En el mundo de la era del conocimiento los trabajos que requieren de habilidades manuales y de pensamiento están cediendo el paso a trabajos que involucran niveles más altos de pensamiento y habilidades aplicadas como el pensamiento experto y la comunicación compleja” (Trilling y Fadel, 2009, p. 8). Aunque nos encontremos en diferentes partes del mundo, las habilidades y conocimientos se van homogeneizando cada vez más gracias a la globalización, para muchos es una gran ventaja ya que los conocimientos se podrán utilizar donde sea, pero para la gran mayoría esto se comienza a volver un gran problema y pierden competitividad.

“La brecha de habilidades también indica que la demanda de personal de trabajo altamente habilidosos generará una brecha de ingresos entre los trabajadores con menor educación, y relativamente menos habilidosos, y los trabajadores altamente educados y habilidosos” (Trilling & Fadel, 2009, p. 9).

Cada vez es más frecuente escuchar o presenciar la cantidad de profesionistas universitarios que se encuentran con la necesidad de buscar un empleo que cumpla con sus necesidades económicas, pero esto en algunos sectores laborales se está volviendo una competencia despiadada, no solamente debemos cumplir con el perfil que se solicita para el empleo, sino también debemos demostrar que estamos altamente calificados en alguna otra área que nos asegure una ventaja sobre los demás. La brecha se ha vuelto más injusta y definida por los que tienen más posibilidades para seguir preparándose y los que con mucho esfuerzo llegaron a obtener lo que tienen ahora, el recurso económico dicta quien puede llegar más allá que los demás.

En la tabla 1 se ilustran algunos ejemplos de trabajos que requieren de habilidades manual y rutinarias y aquellos que requieren de comunicación compleja y habilidades de pensamiento:

Tipo de actividad	Descripción de la actividad	Ejemplo de ocupaciones
Rutinario	Basado en reglas	Contadores
	Repetitivo	Ensambladores
	Procedimental	
Manual	Adaptabilidad ambiental	Conductores de tráileres
	Adaptabilidad interpersonal	Guardias de seguridad
		Meseros Conserjes
Pensamiento y comunicación complejos	Resolución de problemas abstractos	Científicos
		Abogados
	Flexibilidad mental	Gerentes
		Médicos
		Diseñadores
		Programadores

Tabla 1: Ocupaciones y Trabajos del Siglo XXI. (Trilling y Fadel, 2009)

De lo anterior se puede observar la importancia que tiene la educación y que ésta ayude a atender las necesidades actuales de la sociedad en la que nos desenvolvemos. En otras palabras, “la educación juega un rol universal en la etapa de evolución de la sociedad” (Trilling y Fadel, 2009, p. 12).

En algunos momentos de la historia parece ser que la educación se ha estancado y que no ha cambiado desde hace muchas décadas, pero no solo debemos tomar en cuenta a los sistemas educativos sino también los cambios en la sociedad y las nuevas interacciones que tenemos como individuos, la evolución de la humanidad ha modificado nuestra forma de pensar y actuar.

Tal vez cada país tenga sus objetivos en cuanto a educación se refiere, pero algo que no podemos dejar pasar es que ya no somos los mismos seres humanos que hace 200 años, los medios de comunicación, la evolución de cada individuo, la forma de expresar lo que somos y lo que sentimos también tiene un rol muy importante. Puede ser que sintamos que no existe un cambio tan exponencial en el aula, pero nosotros como humanidad ya no somos

los mismos y eso, dependiendo de la experiencia de vida de cada persona, nos da una ventaja o un retroceso en nuestra educación.

Johnson y Johnson (2014, p. 841) identifican cuatro retos que encontramos en el siglo XXI, los cuales son:

- Una interdependencia global que crece rápidamente y que resultará en una diversidad local y también en conflictos más frecuentes e intensos.
- El crecimiento en el número de democracias a lo largo y ancho del mundo.
- La necesidad de emprendedores creativos.
- La creciente importancia de relaciones interpersonales.

Estos mismos autores señalan que “es mediante la construcción y el mantenimiento de esfuerzos cooperativos durante los días escolares por 12 años o más que los individuos desarrollan las competencias que necesitan para manejar la cooperación a un nivel global...” (p. 841).

Siempre me he considerado un docente que está en pro de la educación y las mejoras que propicien un mejor rendimiento en el aula de clases, pero también tengo una gran pasión por la cooperación entre individuos y el desarrollo del bienestar emocional de cada individuo para potenciar su rendimiento en cada etapa de su vida (personal y educativa). Estoy completamente seguro que trabajando en equipo y compartiendo experiencias y habilidades los alumnos pueden desarrollar las competencias necesarias para una cooperación local, que, sin quitar el dedo del renglón, se pueden convertir en acciones a nivel global.

A pesar de que existen estas cuatro fuerzas impulsoras del cambio en la educación, también nos encontramos con fuerzas que obstaculizan la evolución necesaria para nuestros tiempos. Por ejemplo, las políticas educativas originadas en la época industrial, que, si bien funcionaron bien en determinado momento, está enfocada en la difusión de educación en forma masiva y uniforme. Los sistemas de evaluación estandarizados que no están diseñados para ayudar al desarrollo de las habilidades del siglo XXI.

En algunas ocasiones me he topado con la resistencia al cambio por parte de algunos padres de familia y docentes que laboran en la misma institución, todavía defienden la idea de que la educación sin mano dura no funciona. Algunas veces esto se ha convertido en tema de discusión, pero definitivamente el cambio de la forma de educar está actualizándose y las nuevas generaciones nos darán la razón: seguir como hemos estado o darle un giro a todo lo que ya sabemos y probar nuevas tendencias educativas.

De acuerdo a Burkhardt, et al. (2003) “sin las habilidades del siglo XXI, los estudiantes están siendo preparados para tener éxito en el mundo de ayer, no el de mañana” (p. 2).

Muchas de las habilidades y destrezas que se utilizaban en el pasado tenían una conexión con el esfuerzo físico y las habilidades que podíamos desarrollar con la mano de obra por parte del capital humano, el “pensar” no era tan importante como el “hacer”, por esta razón podemos decir que las capacidades del ayer se han quedado obsoletas ante las necesidades de este nuevo siglo, se necesitan profesionistas que trabajen duro, pero no con el esfuerzo físico sino con la inteligencia necesaria para hacer más con menos energía y desgaste del capital humano.

Un primer conjunto de habilidades del siglo XXI es aquellas que son necesarias para aprender a aprender e innovar:

- Pensamiento crítico y resolución de problemas (pensamiento experto)
- Comunicación y colaboración (Comunicación compleja)
- Creatividad e innovación (imaginación aplicada e invención)

Dichas habilidades juegan un papel importante en el aprendizaje permanente y en el trabajo creativo.

Con el pensamiento crítico y la resolución de problemas se espera que los estudiantes puedan razonar efectivamente de acuerdo a la situación en la que se encuentren, construir juicios y tomar decisiones, resolver problemas con los que no están familiarizados de forma

convencional y de forma innovadora, e identificar y realizar preguntas que clarifiquen puntos de vista y los lleven a encontrar mejores soluciones.

El conocimiento ha dejado de ser instruccional y es deber del docente encaminar al estudiante al auto-aprendizaje, buscar las formas que más le convengan individualmente para su aprendizaje y que al mismo tiempo, sea de beneficio para el grupo generando aportes que solucionen cualquier desafío o problemática.

En cuanto a la comunicación y colaboración se desea que los estudiantes puedan desenvolver sus ideas efectivamente de forma oral, escrita y comunicación no verbal. Escuchar para descifrar significados, usar la comunicación para informar, instruir, motivar o persuadir, utilizar distintos medios y tecnologías y evaluar la efectividad de las mismas, comunicarse efectivamente en diversos contextos incluidos los multilingües. Demostrar habilidad para trabajar efectiva y respetuosamente con equipos diversos, ser flexible y tener la voluntad de hacer compromisos para alcanzar una meta común y asumir la responsabilidad compartida del trabajo colaborativo y valorar las contribuciones individuales de todos los miembros del equipo.

Con respecto a la creatividad e innovación los estudiantes deberían poder usar una variedad de técnicas de creación, como la lluvia de ideas, crear ideas originales, elaborar, refinar, analizar y evaluar sus propias ideas, tener una actitud de aprendizaje ante la reflexión (Partnership for 21st Century Skills citado en Trilling y Fadel, 2009).

En la educación conductista era muy evidente la carencia de la creatividad y el fomento de la instrucción y la repetición, los roles se han modificado y el alumno demanda una mayor participación en la construcción de su aprendizaje que se mira reflejado en las diferentes técnicas y estrategias que se han desarrollado con el paso de los años en el aula de clases, podemos decir que la misma creación del conocimiento exige al alumno movimiento para generar un aprendizaje significativo.

“En resumen, las habilidades del siglo XXI deberían formar una parte importante de la base de los procesos de mejora de la escuela” (Burkhardt, et al., 2003, p. 11). Una alternativa que se ha ido implementando en diferentes partes del mundo y solamente tomando algunas

escuelas privadas como referencia, es la formación basada en competencias de la que se presenta a continuación.

1.1 La construcción del concepto de competencias

En los campos disciplinares la historicidad es la manera de existencia de los conceptos, ya que no se trata allí de describir el mundo, sino de dialogar y debatir la idea de un mundo inevitablemente interpretado. (Bustamante, 2003, p. 21)

Los conceptos pueden llegar a formarse a través de las acciones que se generan cotidianamente en una época específica, si estas acciones llegan a ser muy importantes seguramente trascenderán con la misma idea en que se creó y en algunos casos podría llegar a ser una definición más compleja si es utilizada por la mayoría de la población. Los campos disciplinares se van adecuando a las necesidades que la población tiene en determinados momentos de la historia, pero también pueden ser desechados o modificados si solamente funcionaron para situaciones muy efímeras o específicas.

Aristóteles plantea en varias de sus obras filosóficas una continua relación entre el saber y el proceso de desempeño, como bien puede apreciarse en el libro de la *Metafísica* (Aristóteles, 1999). Al respecto, encontramos:

- Se argumenta que todos los hombres tienen las mismas facultades (capacidades para el conocimiento); lo que los hace diferentes es el uso que le dan a dichas facultades.
- Las personas poseen una potencia - facultad- y esta se expresa en actos. La potencia es posibilidad y el acto es lo que se da realmente, siendo el devenir el paso de la potencia al acto, de la materia a la forma (Torres, 2001; Bustamante, 2003).
- Las personas tienen por naturaleza el deseo de saber, el cual irrumpe también por el placer y su utilidad.

En la formación de competencias ocupa un lugar destacado el proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error. Esta reflexión se encuentra en Platón, quien muestra en su obra *La República* cómo el ser humano puede caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia. En la descripción de la metáfora de la *Alegoría de la Caverna*, este autor

propone que para llegar al verdadero conocimiento se requiere de una búsqueda constante de la esencia de las cosas, trascendiendo lo aparente y superando los errores de la percepción. Esto es posible debido a que toda persona posee en su alma la capacidad de aprender.

Una capacidad de aprender que sobrepasa la necesidad de solo obtener la información de alguien más o de alguna otra fuente, necesitamos trabajar con el conocimiento y poder moldearlo que de modo individual entendamos su esencia y lo hagamos propio. Cuando percibimos y analizamos al conocimiento desde diferentes perspectivas, tenemos la capacidad de combinarlo con otros saberes y volvernos individuos más competentes.

Para los que llevamos algunos años en el campo de la enseñanza, escuchar el concepto de competencia nos parece algo innovador y que está muy de moda en el siglo XXI, pero verdaderamente este concepto ha sido utilizado desde hace muchos siglos atrás. Se puede decir que este concepto ha sufrido cambios y modificaciones dependiendo de las situaciones en las que ha sido empleado y también el tipo de percepción que se tiene sobre el al momento de referirnos a una competencia en particular. Las competencias han sufrido demasiados cambios a través del tiempo, pero no debemos perder el enfoque en su verdadera esencia y lo que esto ha significado para nuestra sociedad.

1.1.1 Estructura Conceptual de las Competencias

Mucho se ha dicho sobre las competencias, pero todavía hay grandes vacíos y desacuerdos frente a su definición (Soto, 2002). Esto constituye un serio obstáculo para la estructuración de programas educativos con base en este enfoque.

Además, la conceptualización del término competencias depende “del enfoque respecto de la gestión del talento humano, de la valoración que se otorgue al trabajador y al trabajo en la acumulación de valor. Se define también en forma diferente si se considera más significativo el aprendizaje individual o se incorpora el concepto de aprendizaje colectivo o si la pretensión es llegar a conformar organizaciones calificantes” (CORPOEDUCACIÓN - SENA, 2001, p. 14).

Todos tenemos una opinión que se basa en las vivencias y la percepción de nuestro entorno, así también es la percepción que creamos sobre lo que debe de ser una competencia, se puede decir que cada persona en su campo laboral o área de conocimiento tendrá una noción que se adecue a sus necesidades y también una definición que describirá las características del concepto de la competencia.

Las definiciones que cotidianamente se construyen sobre las competencias también están determinadas por la manera como se enfocan los aspectos tangibles e intangibles relacionados con ellas. Por ejemplo, con frecuencia se entienden las competencias sociales (tienden a ser intangibles) diferentes a las competencias técnicas (tienden a ser más tangibles). Así mismo, el significado del concepto cambia entre países refiriéndose indistintamente a títulos educativos, categorías laborales, puesto de trabajo, etc.

El término competencias es un concepto confuso en la cultura organizacional actual (Robotham y Jubb, 1996; Soto, 2002), en la medida en que no está claro si las competencias se refieren a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito en un puesto de trabajo o en una organización (Gil, 2000).

Aunque no en todos los sectores está completamente definida esta palabra, nos queda completamente claro que es necesaria, ya que existiendo tantas perspectivas y definiciones necesitamos un punto de partida para comprender y llevar a cabo una correcta descripción de lo que se espera al poder nombrar a una persona “competente”.

1.1.2 Análisis y Usos Culturales del Término “Competencias”

El significante competencias es muy antiguo. En español se tienen dos términos *competer* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir (Corominas, 1987). A partir del siglo XV *competer* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir, corresponder a. De esta forma se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado es apto o adecuado. A partir del mismo siglo XV, *competer* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con,

contender con, dando lugar a los sustantivos competición, competencia, competidor, competitividad, así como al adjetivo competitivo (Corominas, 1987; Corripio, 1984).

Para algunos autores (por ejemplo, Zubiría, 2002) las competencias se están abordando en la educación desde un marco de descontextualización paradigmática, por el hecho de que: “(...) no se puede sacar una noción -como competencias- de un paradigma teórico, y ponerla a operacionalizar y a funcionalizar en otro. La idea misma de ‘paradigma teórico’ implica que, si una categoría se saca del sistema, es necesario sacar las tesis anexas, las tesis dominantes y las subordinadas” (Zubiría, 2002, p. 55). De acuerdo con este autor, la noción actual de competencias ha sido sacada arbitrariamente de un paradigma teórico y se ha aplicado a otras áreas de una forma asistemática y desconexa, sin tenerse como base criterios claros de referencia.

La noción de competencia que actualmente se emplea en educación, no proviene de un único paradigma teórico como propone Zubiría (2002), sino que tiene múltiples fuentes teóricas (psicología, lingüística, sociología, educación para el trabajo y filosofía).

Hablar de competencias en cualquier sector educativo, es todavía cuestión de confusión y de discusiones, ya que para muchos llega a convertirse en una ilusión o algún concepto nuevo que acaba de llegar y se irá como muchos otros sin generar ninguna aportación. Pero para los que estamos en la búsqueda de una revolución en el aprendizaje, no tenemos dudas que la única forma de generar un cambio es probando nuevas alternativas sin olvidar las bases que tenemos de las experiencias vividas.

Efectivamente, una teoría pedagógica requiere poseer interdependencias teóricas y estar articulada a un sistema conceptual donde cada término sea solidario de los demás. Sin embargo, a pesar de que esto no sucede actualmente con el enfoque de las competencias, dado el bajo grado de rigor conceptual que hay en este campo, esto no quiere decir que así seguirá siendo en el futuro. Por ende, es necesario comenzar a trabajar en esta tarea, para lo cual se requieren horizontes precisos de construcción teórica. Para ello, se debe tener en cuenta que el camino no consiste en retomar a las fuentes disciplinares (lingüística, psicología cognitiva, educación técnico - profesional, etc.) de donde proviene el concepto y emplearlas

tal con lo fueron definidas por ellas, ya que ello llevaría a la pérdida de la rica red de significados, perspectivas y metodologías que tiene en la actualidad.

1.1.3 Competencias y Habilidades

Los términos habilidad y competencias tienen equivalentes en varios idiomas. En el caso inglés, las habilidades se denominan como habilidades (*skills*), término que ha pasado de significar algo que es razonable a algo que es práctico, lo cual es más cercano a las competencias, motivo por el cual Annett (1991) conceptualiza habilidades (*skills*) como comportamientos eficientes ante problemas específicos. Esto explica por qué a pesar de seguirse utilizando en inglés la palabra *skills*, ésta se traduce a otros idiomas como competencias, como por ejemplo en el caso del francés y del español.

Si consideramos el concepto de competencias y habilidades por el entendimiento que tenemos de ellos en los diferentes países e idiomas, tendremos una perspectiva diferente y esperaremos diferentes acciones de los individuos. Se puede decir que, dependiendo de la forma en que adoptemos estos conceptos, es la forma en que los valoraremos y los desarrollaremos.

Desde mi punto de vista, las competencias y las habilidades tienen una gran diferencia desde el momento que empezamos a utilizarlas en nuestro vocabulario, se me viene a la mente la aplicación de una habilidad como una situación de requerimiento físico y por otra parte una competencia es la capacidad de lograr algún objetivo con la suficiente intención que amerita realizar esa acción.

1.1.4 Diferencias entre Competencias, Objetivos, Logros, Indicadores de Logro y Estándares

En el área educativa ha habido muchos cambios en cuanto a la manera de enfocar los procesos curriculares. Es así como se ha pasado de objetivos a logros, de logros a competencias y, luego, de competencias a estándares curriculares. Tales cambios han traído múltiples tensiones y confusiones debido a la falta de continuidad y evaluación de las propuestas, en lo cual hay, además de los cambios propios de la disciplina pedagógica,

decisiones políticas y fenómenos socioeconómicos (globalización, mercado, sociedad del conocimiento).

En cada sector educativo se implementan diferentes ideas y conceptos que van más enfocadas en el bienestar del tipo de alumnos que tengamos, algunos factores podrían ser: la edad, el nivel educativo, el sector socioeconómico y la cantidad de recursos con los que disponemos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando intentamos unificar esos conceptos y crear una secuencia en cada nivel educativo es cuando se presentan los problemas y las inconformidades.

Los niveles educativos buscan gran variedad de metas que puedan ser representadas por conceptos que se acerquen a las capacidades que los alumnos pueden realizar, es por esta razón que cada sector y su población se relacionan con ideas que son adecuadas para su nivel pero que quedan muy carentes o demasiado ambiciosas cuando las comparamos con otros niveles educativos, crear conceptos genéricos que funcionen por igual para todos los niveles se ha convertido en un gran reto.

Sin embargo, la solución no radica en resistirse a los cambios, sino en afrontarlos de manera creativa y proactiva, buscando su enlace dentro del Proyecto Educativo Institucional. Esto concuerda con lo planteado recientemente por diversos investigadores, quienes argumentan que los objetivos, los logros, los indicadores de logro, los estándares y las competencias, lejos de oponerse, se complementan de forma mutua (Pereira, 2003; Martínez, 2003; Murillo, 2003), ya que todos estos conceptos surgen en el marco de la “búsqueda de nuevos horizontes educativos, de nuevas formas de regular los currículos, de nuevas funciones del Estado y de un ambiente cargado de tensiones que todavía no logramos aceptar como propias de los procesos sociales” (Pereira, 2003, p. 19).

De acuerdo con Tobón (2005), las competencias tienen cinco características fundamentales: se basan en el contexto, se enfocan a la idoneidad, tienen como eje la actuación, buscan resolver problemas y abordan el desempeño en su integridad.

En el siguiente apartado de este marco teórico abordaremos las diferentes características fundamentales de las competencias, esto es algo muy importante para este trabajo ya que

podremos tener una idea más clara de lo que percibimos como una competencia y podremos adaptarla a nuestro contexto con las 5 diferentes características con las que cuenta este importante concepto:

Contexto

Todo contexto es un tejido de relaciones realizado por las personas, quienes, a su vez, resultan tejidas y sujetadas por los entornos de significación que han sido construidos de esta forma. Es necesario entender los contextos atravesados por transformaciones económicas, políticas, sociales y educativas, todo lo cual influye en las personas.

Los contextos de las competencias pueden ser: disciplinarios, transdisciplinarios, socioeconómicos e internos:

- Contextos disciplinares: hacen referencia “al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada” (ICFES, 1999, p. 17).
- Contextos transdisciplinarios: son tejidos de conocimiento construidos por la integración y la articulación de diversos saberes (académicos y populares).
- Contexto interno (ámbito mental): la mente es ecológica y está estructurada como un tejido sociocultural.
- Contextos socioeconómicos: están dados por dinámicas culturales, sociales y económicas que se dan en procesos de globalización y en procesos de construcción de identidades regionales.

En una perspectiva compleja no se puede hablar en términos de personas como competentes o no competentes, sino de contextos competentes o no competentes, puesto que es el contexto el que significa, influye, implica, limita, motiva y apoya a las personas en su desempeño. El contexto es esencialmente sociocultural y económico, y es ahí donde deben buscarse las condiciones favorecedoras o limitadoras del desempeño.

Idoneidad

La idoneidad es una característica central del concepto de competencias, por lo cual se puede afirmar que un criterio para determinar si una persona es más o menos competente, es evaluar su grado de idoneidad en el desempeño. Se ha tendido a asumir la idoneidad con criterios reduccionistas (Zubiría, 2002), en términos de tiempo y cantidad (como, por ejemplo, cuando se relaciona la idoneidad de una persona en una empresa con la realización de una determinada cantidad de producto en un determinado período de tiempo). Desde una perspectiva compleja, la idoneidad relaciona e integra el tiempo y la cantidad con aspectos tales como: calidad, empleo de recursos, oportunidad y contexto.

Actuación

La noción de competencia implica “un dominio del uso, en distintos contextos, de las reglas básicas subyacentes. La competencia apunta a un dominio de la gramática, explícita o implícita, de un sector del conocimiento” (Granés, 2000, p. 211). Esto se basa en la comprensión de la información y no en su memorización; esta última dificulta la apropiación del conocimiento basado en el dominio de las reglas básicas, así como su puesta en juego en situaciones diversas (Granés, 2000). La memorización busca la introyección de la información para que sea repetida sin variación. Esto no quiere decir que la memoria no tenga importancia en las competencias: por el contrario, las competencias se apoyan en procesos de memoria a largo plazo, con análisis, relación y crítica, vinculando lo verbal, lo no verbal y lo espacial.

Es diferente poseer conocimientos en tomo a un determinado asunto, que saber actuar. Esto último implica un proceso de desempeño en el cual se realizan acciones con un determinado fin, de manera flexible y oportuna, teniendo en cuenta el contexto. La actuación apunta también a modificar y a transformar el contexto, y no sólo a adaptarse a éste o comprenderlo. Este es un punto esencial en toda propuesta de formación de competencias, con el objetivo de apuntar al tejido del crecimiento humano, de la sociedad y del desarrollo económico.

Finalmente, la actuación debe ser asumida como un proceso integral donde se teje y entreteje el sentido de reto y la motivación por lograr un objetivo, con base en la confianza en las propias capacidades y el apoyo social (saber ser), con la conceptualización, la comprensión del contexto y la identificación clara de las actividades y problemas por resolver (saber conocer), para ejecutar un conjunto planeado de acciones mediadas por procedimientos, técnicas y estrategias, con auto evaluación y corrección constante (saber hacer), teniendo en cuenta las consecuencias de los actos.

Resolución de problemas desde la complejidad

Otro componente fundamental de las competencias es la resolución de problemas. Resolver un problema no es simplemente aplicar un algoritmo lógico, realizar las operaciones establecidas y llegar a un resultado. Esta es una visión simple de este campo. Tampoco la resolución de problemas depende exclusivamente del grado de aprendizaje de las nociones, conceptos y categorías de una determinada disciplina, sino también de la forma como sean significados, comprendidos y abordados en un contexto.

En la resolución de problemas ha habido dos tendencias: una se centra en la utilización contextual de estrategias y procedimientos (Pozo, 1994); la otra, apunta a resolver problemas aplicando habilidades generales (Nickerson, Perkins y Smith, 1994). Las dos perspectivas tienen implicaciones pedagógicas; de acuerdo con la posición que asuma el docente se determina en gran medida la formación de desempeños comprensivos en los estudiantes (Gómez, 2001). En la primera perspectiva, se enseña a resolver problemas en un contexto específico; en la segunda, en cambio, se enseña a resolver problemas con aplicación en múltiples contextos.

Integralidad del desempeño

En cualquier actividad el ser humano debe ser visto como totalidad, como una unidad tal, que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás. Esto implica superar la tradición cultural y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada. Las competencias enfatizan en el desempeño integral del ser humano ante actividades y problemas, con lo cual se cierra la tradicional brecha entre los

conocimientos y su puesta en escena de manera efectiva. Toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales, por lo cual el desempeño debe ser asumido también en su integralidad, como un tejido ecológico donde la persona, tanto en la relación consigo misma como con los demás, actúa en el marco de vínculos que se implican de forma recíproca.

En el desempeño se conjuga de manera dinámica, constante y, en muchas ocasiones, impredecible la naturaleza humana con el mundo de la cultura, conformando así un hecho que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del sujeto con el mundo, dando lugar a la vivencia y a la construcción de experiencias eróticas, éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condición el desarrollo de capacidades y competencias para su apropiación, aplicación y transformación.

Los seres humanos son transformados por el entorno, pero, a la vez, ellos tienen la potencialidad de transformar dicho entorno, a partir de sus facultades activas y creadoras, ideales, sueños, deseos, inconformidades y problemas. La actividad creadora le permite al ser humano poner el sello de su singularidad tanto al servicio de su bienestar como al servicio de la singularidad, bienestar de los demás seres humanos.

Esa actividad creadora es la que intentamos inculcar en cada uno de nuestros estudiantes, es una forma de generar una iniciativa que se vaya contagiando en cada estudiante, equipo de trabajo y grupo con el que estemos trabajando. Los docentes no somos los que controlan el conocimiento, somos medios para llegar a que con la actividad creadora estamos unos pasos más cerca de lograrlo.

En la predominancia del pensamiento simple en la concepción de las competencias, se han privilegiado los contenidos conceptuales y representacionales, por temor a caer en el instrumentalismo (Gómez, 2001). En cambio, desde un enfoque complejo, las competencias integran de forma complementaria el dominio representacional con el dominio de las estrategias, con el fin de dar cuenta de toda la integralidad de la acción humana.

1.2 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

En los últimos años el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha ido ganando popularidad en nuestro país por su gran impacto sobre el aprendizaje de los alumnos. Parece que existe un amplio consenso sobre la utilidad de esta metodología, pero al mismo tiempo es un tema que carece de madurez científica existiendo numerosas definiciones del método.

El aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997).

Las primeras ocasiones que implemente esta metodología en mis aulas de clase fue cuando tuve mis primeras participaciones en cursos de innovación educativa, sentía que si yo podía aprender de una manera crítica y autónoma, esto también sería de utilidad para mis alumnos. No estaba absorbiendo el conocimiento de una manera común, era más bien parecido a controlar el conocimiento y moldearlo a mi gusto.

El proyecto de aula busca aplicar los conocimientos adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el alumno tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, & Luna-Cortés, 2010).

Teniendo en cuenta lo expuesto en las definiciones anteriores, podemos entender fácilmente que el rol del profesor y el alumno son muy diferentes que en los métodos de enseñanza tradicional. En el ABP los alumnos persiguen soluciones a problemas, generan preguntas, debaten ideas, diseñan planes, investigan para recolectar datos, establecen conclusiones, exponen sus resultados a otros, redefinen sus preguntas y crean o mejoran un producto final (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial, & Palincsar, 1991).

Muchos docentes perciben la enseñanza como una actividad desgastante por la cantidad de tiempo que deben invertir para instruir a los alumnos en las explicaciones y actividades que se planean para tener una clase atractiva y provechosa, pero el ABP nos ha enseñado que

no es necesario guiar una clase por completo, solo basta con modelar, instruir y dejar que los alumnos echen a andar su creatividad para que ellos mismos lleguen al conocimiento.

Los tipos de actividades que podemos realizar con el ABP son muy versátiles ya que dependiendo del número de participantes podemos crear proyectos de diferentes duraciones y también adaptarlos a los niveles de aprovechamiento de los alumnos, si queremos identificar habilidades por participante, podemos crear proyectos en parejas o individuales para un mayor control y si tenemos grupos con una gran población, podemos trabajar en equipos y enfocarnos en los productos formativos y sumativos.

Teniendo en cuenta que en el ABP el alumnado toma las riendas de su aprendizaje, el profesor debe garantizar que los proyectos encuentren el equilibrio entre la habilidad y el desafío, desencadenando una experiencia agradable en el aprendizaje (Johari & Bradshaw, 2008).

¿Qué no es el ABP?

Cuando un docente se inicia en el ABP, puede ocurrir que adopte el uso de metodologías activas como si del aprendizaje por proyectos se tratara. Aclarar las diferencias entre qué es y qué no es el ABP, nos puede ayudar a mejorar la eficacia de un método que debe ser programado y sistematizado y no aplicado al libre albedrío.

El ABP no son aquellos proyectos en los que los estudiantes aprenden cosas que no están en el currículo (proyectos de enriquecimiento), independientemente de lo atractivos o motivadores que resulten para los alumnos. Según Thomas (2000), los proyectos deben ser el centro del currículo, no algo periférico. Según este autor, el ABP es el método a través del cual los alumnos pueden aprender los contenidos de una manera diferente a la instrucción tradicional. En relación a esto, Larmer y Ross (2009) aclaran que un proyecto no es el "postre" sino "el plato principal". No se trata de aquellas tareas que se hacen al final de la unidad para permitir a los alumnos pasar un buen rato.

Los proyectos en el ABP cumplen con ciertas tareas que son primordiales para llegar a la solución del problema o la respuesta a nuestra problemática, cada actividad realizada se

sumara con las demás para que sean utilizadas en la presentación del producto final: cada actividad es parte del camino que debemos recorrer, para que finalmente al unir las todas, nos demos cuenta que cada una de ellas integran la solución.

Los mismos autores aclaran que el ABP no es un conjunto de actividades atadas todas juntas bajo un tema o concepto sino un conjunto de experiencias y tareas de aprendizaje, en torno a la resolución de una pregunta conductiva, un problema o un reto (Larmer & Ross, 2009). Del mismo modo aclaran que el ABP no es sinónimo de aprender haciendo, o trabajar con las manos, ya que, aunque con frecuencia se utiliza la creación de productos, su principal característica implica tareas que sean un reto intelectual, basados en la investigación, la lectura, la escritura, el debate y las presentaciones orales.

Una de las características de la metodología que más me ha impresionado y alentado a seguir utilizándola en el aula de clases es la singularidad y originalidad que cada proyecto tiene, no importa si es trabajada individualmente, en equipo o simultáneamente en diferentes grupos. Cada equipo o integrante llegará al resultado desde su propio entendimiento y percepción de las instrucciones que nos darán una innumerable variedad de oportunidades de aprendizaje.

Resultados del Aprendizaje

Que el ABP tiene efectos positivos sobre el aprendizaje está popularmente aceptado. Los estudios científicos realizados apoyan esta hipótesis:

- Según Willard y Duffrin (2003), el ABP mejora la satisfacción con el aprendizaje y prepara mejor a los estudiantes para afrontar situaciones reales que se encontrarán en su futuro laboral.
- En el estudio realizado por Rodríguez- Sandoval et al (2010) hallaron que respecto al proceso de investigación que habían realizado los alumnos, el 30% de los estudiantes reportaban que habían aprendido bien y el 60% muy bien.
- Según Martínez, Herrero, González y Domínguez (2007), los alumnos que trabajan por proyectos mejoran su capacidad para trabajar en equipo, ponen un mayor esfuerzo,

motivación e interés, aprenden a hacer exposiciones y presentaciones, mejoran la profundización de los conceptos, tienen menor estrés en época de exámenes, la asignatura les resulta más fácil, amena e interesante, detectan los errores antes, tienen una mejor relación con el profesor, abordan temas transversales a otras asignaturas, y mejoran la relación con los compañeros.

- Los alumnos que aprenden a través de ABP presentan mejores calificaciones en las pruebas que los alumnos en un grupo normal, desarrollan habilidades de aprendizaje autónomo, aprenden a tener una mente abierta y recuerdan lo aprendido durante un periodo de tiempo más largo que con un método tradicional (Mioduser & Betzer, 2007).

- Resultados parecidos encontró Restrego (2005) que expone que el ABP activa conocimientos previos, aumenta el interés por el área específica, se mejoran las destrezas de estudio autónomo, se mejora la habilidad para solucionar problemas y se desarrollan habilidades como razonamiento crítico, interacción social y metacognición.

- En un estudio realizado con alumnos de la Faculty of the Illinois Mathematics and Science Academy y la Chigado Academy of Science, se encontró que los estudios del grupo que realizaba ABP obtuvieron mejores resultados que el grupo control en resolución de problemas, identificar la información necesaria para el problema, generar posibles soluciones, identificar recursos fiables de información, o escribir justificaciones sobre la solución elegida (Gallagher, Stepien, & Roshenthal, 1992)

1.2.1 Antecedentes

Las bases de lo que hoy en día se conoce como Aprendizaje Basado en Proyectos puede remontarse hasta el siglo XVIII, cuando los exámenes finales de los estudiantes de ingeniería y arquitectura europea consistían en resolver problemas prácticos y reales. El entusiasmo por la educación por proyectos aumentó en 1918 con la publicación del ensayo de William Heard Kilpatrick's titulado "*The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*" (Pecore, 2015).

Para Kilpatrick, "los proyectos conectan el aprendizaje de los estudiantes a las interacciones con entornos sociales y físicos que estimulan el interés de los estudiantes"

(Beyer citado en Pecore, 2015, p. 157). Es así como se empieza a tener una concepción del método por proyectos en la educación.

1.2.2 Tipos de Proyectos

El método que propuso Kilpatrick fue influido por los escritos de John Dewey y la psicología del aprendizaje de Edward L. Thorndike. Con este método, Kilpatrick abogaba por los proyectos iniciados por los estudiantes, lo que aprovechaba la motivación intrínseca de los mismos (Pecore, 2015). Dentro de la concepción del método por proyectos, Kilpatrick (citado en Pecore, 2015, p. 158) identificó cuatro tipos de proyectos, los cuales listo a continuación:

- Proyectos del tipo 1: Incorporan una idea externa o plan como construir un bote, escribir una carta, o presentar una obra teatral. Se sugiere un proceso de cuatro pasos para este tipo de proyectos: establecer un objetivo o propósito, planear, ejecutar y juzgar.
- Proyectos del tipo 2: Involucran la apreciación de la belleza como escuchar un poema, oír una sinfonía o apreciar una pintura. A pesar de que este tipo de proyecto fue concebido por Kilpatrick no los llevó a cabo completamente por lo cual no se ofrece un procedimiento para su implementación.
- Proyectos del tipo 3: Involucran la solución de problemas. Como ejemplos se citan la interpretación de los efectos de la guerra o los resultados de algún experimento. El proceso de este tipo de proyectos se basa en el pensamiento reflexivo de Dewey y consiste en: identificar y definir el problema, determinar la hipótesis o la razón de la existencia del problema, recolectar y analizar datos, formular conclusiones y aplicar las conclusiones a la hipótesis original.
- Proyectos del tipo 4: involucran la obtención de un determinado elemento de habilidad o conocimiento como aprender a escribir o conjugar verbos. El mismo proceso de los proyectos de tipo uno es sugerido en donde la planeación se deja para estrategias específicas de aprendizaje.

Mientras que para Henry (citado en Díaz y Gutiérrez, 2016, p. 183) propone 3 tipos distintos de proyectos, mismos que se retoman a continuación:

- **Proyectos Estructurados:** El docente elige, especifica y organiza en términos del tema, materiales, metodología y organiza en términos del tema, materiales, metodología y presentación.
- **Proyectos sin Estructura:** Mayormente los determinan los estudiantes por sí mismos.
- **Proyectos semi-estructurados:** Los determinan tanto los docentes como los estudiantes.

De igual forma, los proyectos bien se podrían clasificar por el enfoque que se escoja para presentar los resultados del mismo. De acuerdo a Haines (citado en Díaz y Gutiérrez, 2016, p. 183) podrían distribuirse así:

- **Proyectos de producción:** implican la creación de periódicos murales, DVDs, Programas de radio, posters, reportes escritos, foto ensayos, cartas, manuales, folletos, etc.
- **Proyectos de presentación:** se pueden presentar como debates, presentaciones orales, presentaciones teatrales, muestras gastronómicas o pasarelas de moda.
- **Proyectos de organización:** implican la planeación y formación de un club, mesas de conversación o foros.

De acuerdo a lo anterior, los proyectos propuestos en este estudio se pueden encontrar en los proyectos tipo 3 y 4 de Kilpatrick (1918), de un carácter semi-estructurado de acuerdo a Henry (1994) y proyectos de producción y presentación según Haines (1989).

Por otra parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) no es solo implementar un proyecto o actividad. De acuerdo con Barron y Darling-Hammond (citado en Pecore, 2015, p. 159) existen ciertas condiciones que deben ser logradas para que pueda considerarse ABP:

- Debe existir un proyecto central

- Debe haber un enfoque constructivista sobre el conocimiento importante y las habilidades
- Debe existir una actividad conductora en forma de una pregunta compleja, problema o reto.
- Los estudiantes deben realizar investigación con la guía por los profesores
- Debe ser un proyecto del mundo real que sea auténtico para los estudiantes

El ABP está basado en la corriente pedagógica constructivista, misma que se desarrolló alrededor de los trabajos de Piaget, Vygotsky y Bruner (Pecore, 2015) y que surgió como respuesta a la tradición conductista en donde la educación giraba en torno al profesor y los estudiantes eran vistos como receptáculos.

Al respecto, Soykurt (2011) indica que “a diferencia de la instrucción tradicional en la cual la gramática fue el principal foco de atención, cuando se incorpora el ABP en la clase, los instructores se mantienen lejos de ser el centro de atención en la clase” (p. 17). Aquí se valora más el trabajo colaborativo y la formación de una comunidad de estudiantes que sean capaces de construir conocimiento colaborativamente.

Finalmente, en lo que respecta al ABP como un enfoque para la enseñanza de lenguas, cabe señalar que los profesores que consideran al ABP como beneficioso refuerzan la idea que es importante integrar el ABP en el mismo currículo, lo anterior con la intención de aprovechar las bondades del ABP al máximo; en otras palabras, no se debe tratar al ABP como algo separado del resto del contenido sino como algo que ayuda a complementar y sistematizar el aprendizaje de una lengua (Soykurt, 2011).

Soykurt, (2011) señala los siguientes componentes del Aprendizaje Basado en Proyectos:

El Aprendizaje Basado en Proyectos se construye sobre trabajo previo: para poder completar el trabajo del proyecto bien y de una forma apropiada, los temas están enlazados entre sí de una forma que ellos hacen posible que los estudiantes comiencen y continúen sus estudios.

El ABP integra la producción oral, la producción escrita, la comprensión lectora y auditiva: el ABP ofrece a los estudiantes la práctica de las cuatro habilidades de la lengua en una lección de igual forma.

Fried-booth (citado en Soykurt, 2011) señala que la integración de las cuatro habilidades motiva a los estudiantes a desarrollar habilidades para el aprendizaje de una lengua dentro del proyecto mismo.

El ABP requiere que los estudiantes se involucren en trabajo independiente: al trabajar en grupos, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar sus habilidades de trabajo independiente ya que a cada integrante de los grupos se le asigna una actividad diferente a completar.

El ABP motiva a los estudiantes a adquirir nueva información que es importante para ellos: al tiempo que se estudia un proyecto, los estudiantes aprenden un sin número de aspectos de los temas que estudian y ellos pueden elegir la información adecuada para que la puedan incorporar en su vida diaria. Katz (citado en Soykurt, 2011) expresa que “cuando los estudiantes aprenden a cuestionarse a sí mismos y eligen sobre que trabajar, se convierten en expertos sobre sus necesidades. Después, actúan en consecuencia para satisfacer con sus necesidades” (p. 19).

El ABP incorpora la auto-evaluación, evaluación entre pares y la evaluación del profesor: el ABP contiene una variedad de tipos de evaluación. Así como el aprendizaje es un proceso continuo, la evaluación puede ser también un proceso continuo al documentar el aprendizaje.

Los profesores son facilitadores en el ABP: los profesores usualmente se encuentran en un segundo plano en la clase y monitorean el proceso de aprendizaje. Están listos para ayudar a los estudiantes de ser necesario. Tudo (citado en Soykurt, 2011) sostiene que “ayudar a los estudiantes a desarrollar consciencia en estas áreas, proceso referido como entrenamiento del estudiante, es una parte crucial del rol del profesor en un enfoque centrado en el estudiante” (p. 20).

Por su parte, Díaz y Gutiérrez (2016, p. 184-185) señalan algunos de los principios del aprendizaje basado en proyectos:

- Se construye sobre trabajo previo
- Integra habilidades de los estudiantes
- Incorpora el trabajo colaborativo y cooperativo en equipos, la solución de problemas, la negociación y otras habilidades interpersonales.
- Requiere que los estudiantes se involucren en trabajo independiente.
- Desafía a los estudiantes a utilizar la información en contextos nuevos y

diferentes fuera del aula.

- Compromete a los estudiantes a determinar el enfoque de su proyecto y el proceso de planeación.
- Exhorta a los estudiantes a adquirir nueva información que sea importante para ellos.
- Lleva a resultados claros.
- Incorpora la autoevaluación, evaluación entre compañeros y la evaluación del docente.

En las clases de ABP los estudiantes siguen un marco de resolución de problemas para que el proceso se conecte con la obtención de metas. Se inicia con la implementación de una situación o problema que da pie a generar soluciones o ideas que aporten a una posible organización, después se derivan las necesidades del aprendizaje que consisten en los elementos con los que contamos pero muy importante también, saber lo que nos hace falta, delimitamos los recursos de aprendizaje, ponemos a prueba las nuevas ideas mediante la aplicación de la nueva información y evaluamos las ideas para reorganizarlas o simplemente

rechazarlas y volver a aplicar el proceso. A continuación, se muestra el proceso de aprendizaje basado en problemas (Figura 1):

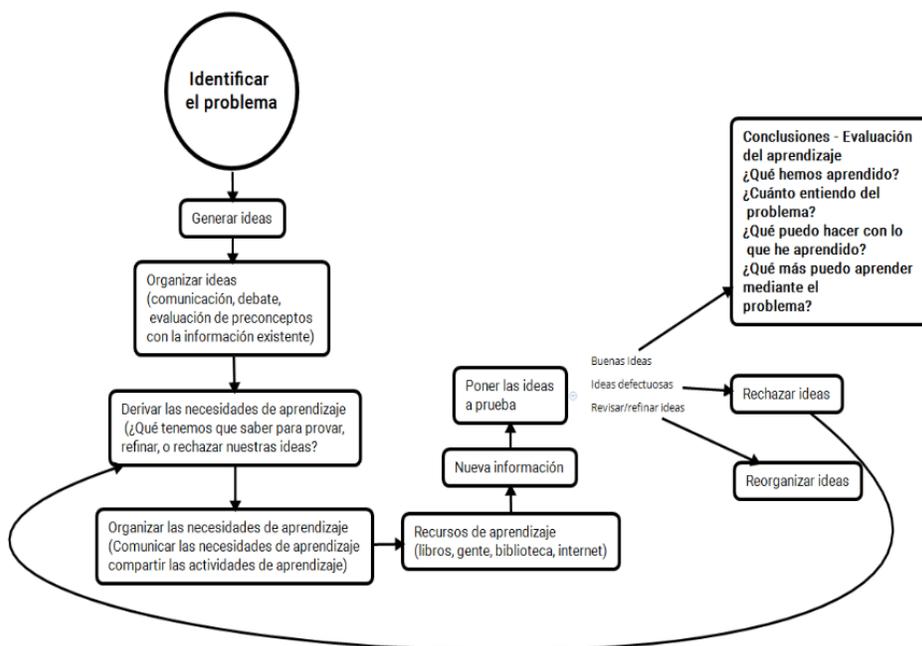


Figura 1: Proceso del Aprendizaje Basado en Problemas. (Wang, Thomson, Shuler y Harvey, 1999)

1.2.3 Fases para la Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Consiste en el proceso mediante el cual se elabora y se pone en acción el proyecto formativo a través de una serie de fases o etapas. Tradicionalmente, tales fases han correspondido a planeación, ejecución y evaluación (Staricco de Acomo, 1996; Jolibert, 1997), las cuales se han ampliado a ocho para darle una mayor relevancia a la mediación pedagógica: contextualización, diagnóstico de aprendizajes previos, encuadre, facilitación del trabajo en equipo, diseño del proyecto, ejecución, valoración del proyecto formativo y valoración de las competencias (versión modificada de la propuesta presentada en Tobón (2001). Estas ocho fases son una orientación general para que cada docente elabore su propia planeación del proyecto formativo, con el fin de que pueda seguirse, reducirse, ampliarse o modificarse. Así mismo, es importante tener en cuenta que estas fases pueden darse en secuencia, seguirse en diferente orden o abordarse de forma simultánea.

La emergencia de la Sociedad del Conocimiento (Castells, 1996, 1997 a, 1997b) ha traído como consecuencia la necesidad de que los docentes implementen una nueva manera de dirigir el proceso didáctico con el fin de generar las condiciones de aprendizaje en los estudiantes para que estos puedan afrontar los retos de la globalización y la construcción de identidad cultural. Esto requiere que cada docente busque mecanismos para integrar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en las diversas fases del proyecto formativo.

Fase 1: Contextualización

Consiste en comprender la ruta formativa con el fin de orientar desde ella la implementación del proyecto formativo. En esta fase, las competencias que se van a formar a través de las distintas actividades deben quedar bien especificadas para las y los estudiantes. También se orienta en el contexto disciplinar (así como también interdisciplinar y transdisciplinar), institucional, social, económico y político donde se va a llevar a cabo el proyecto. Por último, esta fase es el espacio ideal para comenzar a facilitar el encuentro, la cercanía y la confianza entre docente y estudiantes.

De acuerdo con Tobón (2005), existen algunos pasos a seguir para completar esta fase con éxito:

- Realizar una dinámica corta de presentación e integración.
- Analizar el contexto en el cual se propone el proyecto formativo, para que los estudiantes puedan entender mejor la ruta formativa y comiencen a pensar en cómo organizar su trabajo y aprendizaje.
- Presentar la ruta formativa, orientando a los estudiantes en la comprensión de los diversos elementos que aparecen en ella, fundamentalmente la identificación del proyecto formativo, las competencias por desarrollar, el problema y la metodología de trabajo.
- Enlazar el proyecto formativo con el programa, teniendo en cuenta los proyectos formativos previos y los que siguen en posteriores niveles.

Fase 2: Diagnóstico de aprendizajes previos

Toda acción orientada a la formación de competencias tiene como base los aprendizajes previos, así como el tipo de competencias poseídas por los estudiantes y el nivel con el cual han sido construidas. Tal información resulta de gran utilidad en la implementación del proyecto, por cuanto ayuda a orientar las actividades.

Además, permite identificar a aquellos estudiantes que requieren de apoyo personalizado, ya sea porque presentan dificultades en el aprendizaje o tienen grandes avances en el desarrollo de las competencias. Esta información permite orientar la conformación de los equipos de trabajo en los cuales es fundamental que los estudiantes se complementen en actitudes, capacidades, habilidades y destrezas.

Fase 3: Encuadre

Tomando como base tanto la contextualización como el diagnóstico de los aprendizajes previos, se lleva a cabo el encuadre, el cual consiste en el acuerdo de unas normas básicas de trabajo con los estudiantes. Este es un afecto esencial para asegurar una participación activa de ellos y generar las condiciones que faciliten el trabajo.

De acuerdo con Tobón (2005) se hacen algunas sugerencias para esta fase:

- Realizar acuerdos básicos sobre los productos por obtener de manera general: productos del proyecto como tal (relacionados específicamente con la resolución del problema) y productos de aprendizaje (formación de competencias).
- Pactar el respeto a las normas básicas de convivencia y de trabajo académico, por ejemplo: respetar el turno, cooperar con los compañeros, realizar las actividades asignadas, respetar la opinión de los demás, respetar las costumbres colectivas, etc.
- Redactar las normas acordadas, fijarlas en un lugar visible del aula de clase y buscar que cada estudiante las tenga.

Fase 4: Facilitación del trabajo en equipo

Todo proyecto formativo tiene como base el trabajo en equipo, así haya, en casos extremos sólo dos personas. Facilitar el trabajo en equipo es generar las condiciones para que

los estudiantes desarrollen y afiancen sus competencias de forma cooperativa (desde sus áreas de desarrollo próximo) y así puedan realizar de manera articulada las actividades planeadas.

De acuerdo con Tobón (2005), el trabajo en equipo puede darse bajo tres modalidades:

Proyectos personalizados: cada estudiante realiza un proyecto diferente. El trabajo en equipo se da en reuniones grupales en las cuales se realizan talleres participativos mediante el análisis y resolución de problemas comunes para todos los integrantes. Esto se complementa con la valoración colectiva de logros y dificultades. El problema establecido en la ruta formativa es adaptado por cada estudiante de acuerdo con sus intereses particulares.

Un solo equipo: todos los estudiantes se organizan como un solo equipo de clase para implementar el proyecto formativo. En este caso, el problema abordado puede ser el mismo al indicado en la ruta formativa o tener variaciones.

Varios equipos: los estudiantes se agrupan en varios equipos, cada uno de los cuales realizará un proyecto específico. El manejo del problema puede revestir dos situaciones. Una, todos los grupos abordan el mismo problema y dos, cada grupo construye un problema propio teniendo como base el problema establecido en la ruta formativa.

Fase 5: Diseño del proyecto

Una vez se ha avanzado en la contextualización, diagnóstico, encuadre y metodología del trabajo en equipo, se procede a diseñar como tal el proyecto, eje central del proyecto formativo, el cual se elabora teniendo como base en todas las etapas el problema, las competencias, el nivel de complejidad y el tiempo estipulados en la ruta formativa. Así se garantiza que cumpla con los objetivos pedagógicos, además de los objetivos de intervención en lo personal, lo social y lo laboral.

El diseño del proyecto comprende los siguientes componentes: diagnóstico y definición del problema, objetivos, justificación, localización, fundamentación conceptual, actividades, cronograma, talento humano requerido, recursos necesarios, beneficiarios, metas

e indicadores de gestión (véase la Tabla 2). Estos son los aspectos más comunes de un proyecto. Cada docente puede decidir si sigue todos los pasos o elimina algunos de ellos con base en los propósitos específicos que tiene y los aprendizajes previos de sus estudiantes.

Componente	Descripción	Metodología	Recomendaciones
Nombre del proyecto	Identifica el proyecto.	Describa el título del proyecto teniendo como base el objetivo general.	-Busque que el nombre sea sintético y claro. -No sobrepase, en lo posible, las quince palabras.
Diagnóstico	Es la determinación de los aspectos favorables y desfavorables en una situación.	Con base en el problema formulado en la RF, recoja información para determinar las diferentes dificultades inherentes a éste y los factores positivos mediante los cuales puede ser abordado.	Emplee el análisis DOFA para realizar el diagnóstico. Para ello identifique las fortalezas (aspectos positivos al interior de la situación), las oportunidades (aspectos positivos externos a la situación que la favorecen), las debilidades (aspectos negativos al interior de la situación) y las amenazas (aspectos negativos externos que causan o agravan los problemas).
Problema	Es la dificultad específica que se quiere resolver.	Retorne el problema formulado en la ruta formativa y adáptelo al análisis del contexto y a los intereses de los estudiantes.	- Busque claridad y concisión en el problema. - Tenga en cuenta el tiempo, los recursos y el talento humano disponibles.
Justificación	Responde a la pregunta: ¿por qué se va a realizar el proyecto?	Determine la importancia del proyecto con respecto a la solución del problema identificado y la formación de las competencias propuestas en la ruta formativa.	-Formule la justificación con claridad. -Describa uno a uno los argumentos. -Exponga, si es posible, información estadística para apoyar los argumentos.
Objetivo general	Apunta a describir la finalidad del proyecto en su sentido más amplio, es decir el para qué. Indica el cambio que se pretende.	Describa el objetivo de tal manera que implique la solución del problema elaborado.	-Busque que el objetivo sea concreto y alcanzable con los recursos, el talento humano y el tiempo disponibles. -Describa el objetivo comenzando con un solo verbo en infinitivo, luego indique el objeto y los medios que se van a emplear.
Objetivos específicos	Indican las acciones específicas para alcanzar el objetivo general.	Describa todas aquellas acciones (con sus respectivos medios) que son necesarias para alcanzar el objetivo general. Incluya objetivos relacionados con las competencias formuladas en la ruta formativa.	-Describa las acciones con precisión comenzando con un solo verbo en infinitivo, indicando el objeto y el medio. -Compruebe que la articulación de todos los objetivos específicos posibilita alcanzar el objetivo general. - Incluya el uso de los computadores y los medios de comunicación (internet, videoconferencias y audioconferencias).
Localización	Indica el lugar físico donde va a ser aplicado el proyecto.	Describa todos los espacios que se van a emplear en la implementación del proyecto, tomando como referencia los objetivos específicos y el diagnóstico.	-Describa el lugar físico con claridad y de manera concisa. -Anote información relevante. -En lo posible, anexe un mapa del lugar.

Continuación

Componente	Descripción	Metodología	Recomendaciones
Marco conceptual	Consiste en la descripción de las teorías, categorías, conceptos y principios que permiten comprender el problema, la metodología y los resultados esperados.	-Determine qué se requiere saber para comprender el problema, los objetivos, la metodología y las metas. -Busque las fuentes bibliográficas y extraiga la información requerida.	-Realice un mapa donde sintetice todos los conocimientos requeridos. -Utilice diferentes recursos para buscar la información: libros, revistas, internet y bases de datos. -Emplee mapas conceptuales.
Actividades	Son acciones específicas concatenadas entre sí con el fin de lograr los objetivos específicos propuestos.	-Por cada objetivo específico describa una o varias actividades. -Por cada actividad establezca procedimientos, recursos y personas responsables. -Busque que cada una de las actividades del proyecto contribuya a formar los contenidos del saber ser, saber conocer y saber hacer.	-Compruebe que para cada uno de los objetivos específicos formulados, hay las actividades necesarias para alcanzarlos. -Busque que las actividades sean factibles de llevar a cabo con el tiempo y recursos disponibles.
Cronograma	Describe cuándo se realizarán cada una de las actividades y su duración.	-Realice una secuenciación de las actividades de acuerdo con el orden en el cual se llevarán a cabo. -Indique en qué fecha aproximada se realizarán y cuánto durarán. -Distribuya el tiempo con base en una unidad de medida. Si el proyecto dura varios meses, la unidad de medida puede ser por semanas; si dura un mes, la unidad de medida puede ser en días, etc.	-Emplee la Tabla Gantt -Aborde las actividades enlazadas unas de otras, como un sistema. -Busque información sobre los momentos en los cuales puede emplear determinados recursos institucionales y comunitarios, con el fin de tener esto en cuenta en el cronograma.
Destinatarios o beneficiarios	Son todas aquellas personas que se beneficiarán del proyecto de forma directa o indirecta	Determine los destinatarios directos (se trabaja de forma directa con ellos) e indirectos (los beneficios los obtienen a partir de los destinatarios directos).	-Cuantifique los beneficiarios directos e indirectos -A veces es difícil determinar el número de usuarios indirectos, por lo cual debe hacerse una aproximación.
Talento humano	Son las personas que se requieren para coordinar o realizar todas las actividades previstas.	Revise cada actividad y determine las personas que se requieren, el puesto por desempeñar, sus competencias y el tiempo necesario. Aquí se incluyen el docente y los estudiantes.	Tenga en cuenta qué información y capacitación requiere cada persona que participará en el proyecto.
Recursos	Son los medios con los cuales se va a realizar el proyecto.	Determine para cada actividad qué medios se requieren, diferenciando infraestructura (espacios físicos), materiales (papelería, implementos y suministros), bibliografía y equipos (computadores, impresoras, máquinas de escribir, teléfono, fax, equipos de laboratorio, etc.)	Tenga en cuenta la disponibilidad de tales recursos en la institución educativa o en la comunidad.
Metas	Son los aspectos concretos que se esperan lograr en el proyecto, de acuerdo con los objetivos propuestos.	Con base en el objetivo general y los objetivos específicos, determine qué metas se esperan obtener con el proyecto, teniendo en cuenta la formación de competencias y la resolución del problema.	-Describa cada meta con precisión y claridad, de forma concisa. -Si es posible indique cantidades esperadas.
Indicadores	Son los parámetros para medir el logro de las metas esperadas.	Describa cada indicador y la manera de evaluarlo.	-Sea concreto en la formulación de los indicadores. -Tenga en cuenta indicadores cualitativos y cuantitativos. -Formule indicadores relacionados con la formación de las competencias.

Tabla 2: Pasos en el Diseño de un Proyecto. (Tobón, 2005)

Como se observa, el diseño, la planificación, la creación y el seguimiento de un proyecto puede llegar a ser tan fácil o tan difícil como nos lo lleguemos a proponer o de la experiencia que tengamos al aplicar la metodología ABP, se sugiere iniciar con proyectos pequeños que cumplan con algunas de estas características y sus respectivas descripciones. La experiencia y el análisis de cada proyecto nos dará un mejor panorama de lo que nos hace falta y debemos incluir o lo que podemos omitir para cumplir nuestros objetivos.

Fase 6: Ejecución

Consiste en el proceso por medio del cual los estudiantes, con apoyo y mediación del docente, ejecutan el proyecto diseñado en la fase anterior, buscando el logro de las metas acordadas tanto en lo referente al desarrollo de las competencias como a la resolución del problema.

De acuerdo con Tobón (2005) debemos de considerar estas acciones:

1. Analizar continuamente cómo se está dando la ejecución del proyecto y detectar posibles imprevistos para ser afrontados estratégicamente de manera oportuna.
2. Articular acciones del proyecto formativo con otros proyectos.
3. Asesorar a los estudiantes en la realización de las actividades para que estas contribuyan a formar los contenidos de los saberes esenciales (saber ser, saber conocer y saber hacer).
4. Determinar la necesidad de tener monitores o auxiliares que ayuden a los estudiantes en las actividades definidas para el proyecto formativo.
5. Coordinar el uso de los espacios y recursos institucionales.
6. Indicar instrucciones por escrito para la realización de las actividades. Esto es una importante ayuda para los estudiantes.
7. Verificar que los estudiantes asuman los roles establecidos dentro de la planeación de las actividades, buscando que sus acciones correspondan a dichos roles.
8. Orientar a los estudiantes con base en pautas escritas acerca de dónde pueden tener acceso a los conocimientos y procedimientos requeridos para llevar a cabo las actividades, indicando cuáles se encuentran en libros, videos, en internet, etc.

9. Articular las actividades del proyecto con los contenidos y la metodología de las unidades de aprendizaje.
10. Brindar apoyo personalizado a los estudiantes que presentan dificultades en la formación de sus competencias o en la realización de las actividades comprendidas en el proyecto.
11. Realizar reuniones con los estudiantes para determinar cómo van las actividades, la resolución del problema y la formación de las competencias.

Fase 7: Evaluación/Valoración

Lo que no se evalúa no tiene posibilidades de mejorarse (MEN-COLOMBIA, 1997; Alcaldía Mayor de Bogotá, 2001). En todo proyecto formativo debe realizarse una valoración continua con el fin de tomar conciencia de las dificultades, reconocer los logros y redireccionar procesos. La valoración del proyecto formativo es necesario hacerla tanto en cada sesión de trabajo como también al final. Durante cada sesión, la evaluación permite conocer el desarrollo del proyecto e implementar acciones correctivas de forma oportuna, para mejorar la calidad de éste, lo cual puede hacerse a través del diálogo con los estudiantes y la aplicación de cuestionarios de valoración del proceso. Al término del proyecto formativo, el docente debe formular procedimientos para determinar los logros y los aspectos por mejorar. Se recomienda realizar la valoración del proyecto formativo con base en tres criterios: planeación, mediación pedagógica y fonación de las competencias propuestas (ver tabla 3).

Objeto de evaluación	Preguntas esenciales
Implementación del PF	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La implementación del PF fue acorde con la metodología general propuesta en la RF? 2. ¿El diseño y ejecución del proyecto tuvo como base un problema pertinente al contexto disciplinar, social, laboral-y de formación de la competencia propuesta en la RF? 3. ¿Se establecieron normas básicas de convivencia y trabajo académico según las actividades previstas y al contexto? 4. ¿Las normas acordadas permitieron la ejecución de las actividades de acuerdo con lo planeado y facilitaron la resolución de problemas y conflictos? 5. ¿Se cumplieron las metas del proyecto respecto al problema planteado?
Mediación pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿El trabajo de los estudiantes fue orientado con base en el reconocimiento de sus aprendizajes previos? 7. ¿Los estudiantes tuvieron asesoría del docente en la resolución de conflictos y en el abordaje de dificultades con base en la naturaleza y requerimientos de la situación? 8. ¿Se orientó a los estudiantes en el empleo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, acorde con los recursos disponibles en la institución, la comunidad y los requerimientos de las actividades planeadas? 9. ¿Los estudiantes tuvieron asesoría en el manejo del MAF y de los diferentes recursos, según los requerimientos de las actividades?
Formación de las competencias	<ol style="list-style-type: none"> 10. ¿Los estudiantes afianzaron su competencia de trabajo en equipo, de acuerdo con las actividades planeadas? 11. ¿Las actividades realizadas posibilitaron la formación de las competencias propuestas en la RF? 12. ¿Se cumplieron las metas en la formación de las competencias establecidas en la RF? 13. ¿Los estudiantes con dificultades o talentos excepcionales tuvieron los logros esperados acorde con su ritmo de aprendizaje?

Tabla 3: Aspectos a tener en cuenta en la Valoración del Proyecto Formativo. (Tobón, 2005)

Fase 8: Valoración de las competencias en cada estudiante

Consiste en determinar el grado de formación de las competencias en cada estudiante teniendo como base los criterios de desempeño, los saberes esenciales, el rango de aplicación y las evidencias requeridas dentro de cada elemento de competencia descrito en la ruta formativa. Esto se hace durante el transcurso del proyecto formativo y al final de éste con base en las siguientes actividades:

1. Diseño y ejecución de un plan de valoración basado en técnicas e instrumentos teniendo como referencia los criterios de desempeño y las evidencias requeridas.

2. Seguimiento al desempeño del estudiante en la realización de las actividades y resolución de los problemas desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa (indicación de procesos y ponderación de resultados).
3. Asesoría al estudiante para que él mismo valore su aprendizaje y lo autorregule (autovaloración) teniendo como base los componentes de la competencia.
4. Realización de covaloración (con los compañeros) y heterovaloración (valoración del docente o de otras instancias).
5. Retroalimentación continua al estudiante sobre la formación de las competencias.

De acuerdo a mi experiencia, una de las grandes ventajas de implementar esta metodología en el salón de clases de nivel medio superior es su flexibilidad y versatilidad para utilizar las fases a nuestro favor y modificarlas de acuerdo con el número de sesiones y el tiempo efectivo que invertimos en el aula. Tal como se indicó al inicio de la implementación: nosotros podemos acomodar, quitar, poner, mejorar y hasta readaptar las diferentes fases, que con una buena planeación estaremos al pendiente del proceso de aprendizaje de nuestro estudiante.

Cada fase tiene un objetivo en específico pero el no depender unas de otras, convierten al proyecto en un ir y venir de información, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es lineal, sino que siempre se encuentra en espiral.

1.2.4 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su Relación con la Evaluación/Valoración

Con el ingreso del enfoque de competencias a la educación, la evaluación tradicional está pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales (referidos a hechos) al énfasis en desempeños contextualizados a un determinado entorno.

La evaluación tradicional es heredera de la tradición empiropositivista surgida con la revolución industrial a finales del siglo XIX, en tanto ha privilegiado la medición y la experimentación sin tener en cuenta la multidimensionalidad de la formación humana en contexto. Por ello se ha erigido en un sistema rígido, mecánico y cerrado basado en la cuantificación de contenidos introyectados (Tobón, 2005).

La valoración inicial es la que se lleva a cabo al comienzo del proceso educativo y es de carácter diagnóstico; la valoración procesual es continua y consiste en determinar los avances, logros y aspectos por mejorar; por último, la valoración final es la que se hace una vez concluye un determinado curso o proyecto formativo y consiste en determinar los logros que finalmente se obtuvieron, teniendo en cuenta los propósitos iniciales.

De acuerdo con Tobón (2005) la valoración de las competencias requiere de tres procesos interdependientes: autovaloración, covaloración y heterovaloración.

Autovaloración

Es el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. De esta manera, la persona construye su autonomía asumiéndose como gestora de su propia educación; además, aporta información valiosa para que la propia institución educativa le reconozca sus logros. La autovaloración tiene dos componentes centrales: el *autoconocimiento* y la autorregulación. El autoconocimiento es un diálogo reflexivo continuo de cada ser humano consigo mismo que posibilita tomar conciencia de las competencias que es necesario construir y de cómo va dicha construcción. La *autorregulación* es la intervención sistemática y deliberada con el fin de orientar la construcción de las competencias de acuerdo con un plan trazado.

De manera específica basado en Tobón (2005), se recomiendan algunas pautas para que la autovaloración tenga éxito:

- Crear un espacio de confianza y aceptación dentro de la institución educativa con el fin de que los estudiantes puedan expresarse de manera libre y espontánea en torno a su formación.
- Generar el hábito en los estudiantes de comparar los logros obtenidos con los objetivos propuestos.
- Facilitar que los mismos estudiantes se corrijan introduciendo los cambios necesarios para cualificar su desempeño.

- Construir en los estudiantes la actitud de asumir la autovaloración con responsabilidad y sinceridad, desde el marco del proyecto ético de vida.
- Orientar a los estudiantes en la escritura de sus autovaloraciones.

Covaloración

Consiste en una estrategia por medio de la cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos. De esta manera, un estudiante recibe retroalimentación de sus pares con respecto a su aprendizaje y desempeño. De acuerdo con Tobón (2005) la covaloración requiere de la puesta en práctica de las siguientes pautas:

- Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de los comentarios de los compañeros para mejorar el desempeño y construir la idoneidad.
- Generar en el grupo un clima de confianza y aceptación que permita la libre expresión.
- Motivar hacia la asunción de los comentarios de los compañeros desde una perspectiva constructiva, generando un reconocimiento mutuo de los logros y de los aspectos por seguir mejorando, evitando la crítica no constructiva, la sanción y la culpabilización.
- Asesorar a los estudiantes en cómo valorar los logros y las dificultades en sus compañeros, junto con el lenguaje por emplear.

Heterovaloración

Consiste en la valoración que hace una persona de las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros y los aspectos por mejorar de acuerdo con unos parámetros previamente acordados. El acto de valoración de las competencias es ante todo un proceso de comprensión, el cual, desde la complejidad, implica para el docente hacer parte de éste, involucrarse, colocarse en el lugar del estudiante sin perder el propio lugar como profesional. De aquí que valorar es un acto de amor, por cuanto consiste en reconocer el aprendizaje del estudiante por pequeño o grande que sea, teniendo en cuenta la multidimensionalidad del desempeño y de la inteligencia.

En general la valoración de las competencias en el marco educativo tiene cuatro fines bien claros: la formación, la promoción, la certificación y la mejora de la docencia. En el ámbito de la formación, la valoración tiene como meta esencial brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa, cuáles son los logros en este ámbito y qué aspectos son necesarios mejorar. Así mismo, es fundamental que en este tipo de valoración se analicen los progresos de los estudiantes en la formación de las competencias teniendo como base el punto de partida.

La valoración no puede tener como objetivo diferenciar a los estudiantes competentes de los no competentes, pues esto contribuye a generar una cultura educativa enfocada a la competencia entre los mismos estudiantes y dificulta la cooperación. La valoración debe reconocer que los estudiantes tienen diferentes potencialidades (véase, por ejemplo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, 1988, 1993) Y su desarrollo depende tanto del proyecto ético de vida como de los recursos, oportunidades y características de los entornos en los cuales se vive.

La educación tiene como reto que cada estudiante se autorrealice plenamente buscando el empleo óptimo de los recursos del entorno, promocionándose su deseo de saber y el goce del aprender, y no el simple estudiar para aprobar o para tener las mejores calificaciones.

Finalmente, la valoración de las competencias debe servir al docente de retroalimentación para mejorar la calidad de los procesos didácticos, por cuanto esta es la vía por excelencia para obtener retroalimentación de cómo se está llevando a cabo la mediación pedagógica, posibilitando esto detectar dificultades. En general, la valoración de los estudiantes debe servir para mejorar la calidad de los cursos, la misma metodología de valoración y los programas formativos (Zabalza, 2003).

Para los seres humanos es difícil asumir el ser evaluados y valorados por los demás en sus fortalezas y aspectos a mejorar, en la medida en que tradicionalmente ha tenido mucho peso una cultura de la evaluación en la cual se busca distinguir a los que saben de quienes no saben, recalcar en las dificultades y aspectos no logrados, y asociar el no saber con el fracaso.

Además, para los estudiantes, como igual sucede en muchas personas, es difícil someter su ser y sus actuaciones al escrutinio público por cuanto esto implica aceptar otras concepciones, opiniones y formas de ver.

En el caso de la formación basada en competencias, en tanto éstas tienen como uno de sus ejes esenciales lo público (el otro eje es el plano de lo personal), los estudiantes requieren prepararse en asumir como parte de su desarrollo y autorrealización el someterse a la valoración de sus compañeros y docentes, para recibir retroalimentación, y así tener suficiente información para su propia autoformación.

1.3 Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación juega un papel importante en cualquier curso/ programa; de hecho, determina lo que los estudiantes deben hacer para obtener alguna certificación (Wallace,1991). Para justificar la evaluación se debe integrar de manera eficaz con el fin de asegurar que responda a los propósitos y objetivos del curso como un todo, lo cual no significa que sea algo rutinario. Tal como Rea-Dickins (citado en Wu, 2003, p. 6) menciona, “el papel que la evaluación juega en la enseñanza puede ser positiva; sin embargo, una evaluación inapropiada también tiene el potencial de bloquear el aprendizaje o de causar una influencia negativa en la actitud de aprendizaje de los estudiantes”. Si la evaluación va a tener un papel importante en un programa o curso, los maestros deben estar conscientes de su importancia y deben ayudarse en desarrollar e implementar una variedad de formas de evaluación para motivar el aprendizaje. De otra manera, la evaluación no será más que una práctica sin sentido en vez de una parte integral del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La justificación para utilizar la evaluación es medir, motivar y alentar el aprendizaje. Sin embargo, se deben tomar en cuenta algunos principios para llevar a cabo una evaluación de manera apropiada. Además, puede ser una parte efectiva de un ciclo de enseñanza porque a los maestros les permite también obtener retroalimentación de sus estudiantes. Así también, el trabajo colaborativo explota lo mejor de cada estudiante y genera un ambiente de convivencia que no solamente les permite a las y los estudiantes conocerse mejor, sino también aumentar su tolerancia y resolver conflictos de una manera saludable mediante la comunicación asertiva.

De acuerdo a Wallace (1991, p. 126-127) los siguientes principios son muy importantes para la mayoría de los cursos:

- La evaluación debe ser diagnóstica y formativa según sea lo apropiado, proporcionando retroalimentación tanto al personal académico como a los estudiantes por igual y en la medida en que se vayan cumpliendo los objetivos de aprendizaje, ante casos de dificultad de aprendizaje y por necesidad de ayuda y mejoramiento.
- La evaluación debe ser sumativa. Debe constituir una medida válida y confiable de logro académico y profesional.
- Las formas de evaluación también deben ser variadas, y cada vez más demandantes a medida que el curso avance para así permitir que los estudiantes demuestren una gama de experiencias y desarrollen la reflexión.
- La evaluación debe ser suficiente para producir información adecuada (tanto para los estudiantes como para sus maestros) sobre el progreso de los estudiantes, pero no tan pesada que no permita tiempo suficiente para leer y reflexionar.
- La distribución de la evaluación debe ser tal que los estudiantes no estén bajo presión excesiva a ciertos puntos del curso e insuficientemente estrechos en otros.

Considerando que el aprendizaje incide en la formación de maestros y estudiantes, la retroalimentación juega un papel importante para la evaluación alternativa ya que promueve la reflexión y permite tanto al maestro como al estudiante modificar sus comportamientos considerando los propósitos de enseñanza y de aprendizaje. Los principios antes mencionados pueden ser relevantes en diferentes contextos de enseñanza aprendizaje. Estos pueden ser útiles para ayudar a los maestros a entender mejor cómo aplicarlos correctamente en sus clases y a mejorar su propio rendimiento de enseñanza.

Después de haber abordado el rol de la evaluación, es necesario considerar los diferentes problemas relacionados a ésta. Black y Broadfoot (1982, p. ix) señalan que “la definición más común que se tiene de la evaluación es que es una parte esencial e integral del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Creemos que la retroalimentación es la clave para alcanzar el aprendizaje y la reflexión. De acuerdo con Moon (2002, p. 109), “La retroalimentación de la evaluación permite a los estudiantes tomar decisiones sobre futuras opciones de aprendizaje.”

Los estudiantes son los únicos que pueden decidir si quieren mejorar o modificar su conocimiento, habilidades, actitudes y valores.

Además, Carless (2003) sugiere que una buena práctica de evaluación se consigue mediante la retroalimentación acrítica. También considera a la retroalimentación como la palabra clave para la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Hay muchos tipos diferentes de evaluación que son adecuados para una variedad de actividades y tareas. Es por esto que es importante dominar la forma en que evaluamos con lo que estamos evaluando para asegurar que estamos cumpliendo con la mayor parte del proceso. Mueller (2006) clasifica los tipos de evaluación en tradicionales y auténticos.

- Evaluación tradicional: Se refiere a la elección de respuesta forzada como lo son las pruebas de opción múltiple, completar espacios, verdadero o falso o ejercicios de relación. Los estudiantes seleccionan la respuesta o recuerdan la información para completar la evaluación. Estas pruebas pueden ser estandarizadas, administradas localmente, aplicadas en un país o de índole internacional. (Mueller, 2006, p. 2)
- Evaluación auténtica: Se utiliza para describir las formas múltiples de evaluación que reflejen el aprendizaje del estudiante así como sus logros, motivaciones y actitudes relevantes sobre las actividades del salón de clase. Por ejemplo: el portafolio, la autovaloración, reportes, estudios de caso, proyectos, exposiciones, entre otras. O'Malley y Valdez (1996).

Para un entendimiento más amplio, presentaremos la evaluación auténtica en los siguientes capítulos de este libro. Rowntree (1994) clasificó la evaluación auténtica en dos categorías: la evaluación de producto y la evaluación de proceso. La evaluación de producto es aquella donde existe un producto físico a evaluar. El producto puede ser un escrito o un *test*. La evaluación de producto o rendimiento es donde hay la evaluación de una actividad (por ejemplo un juego de roles), el cual puede o no resultar en un producto, (Lethaby, 2002).

Tanto la evaluación de producto como la de proceso se pueden administrar y balancear en el salón de clases. Depende de lo que el maestro desee medir en el aprendizaje de sus estudiantes.

1.3.1 ¿Por qué Evaluar?

De acuerdo con Jarvis (2002, p. 161) “la evaluación tiene diversos propósitos, toma diferentes formas, tiene diferentes niveles de confiabilidad y validez, aparece en diferentes puntos en la carrera del estudiante y tiene resultados entrelazados de diferentes formas.”

Los maestros necesitan dar retroalimentación sobre fortalezas, debilidades y sugerencia para que los estudiantes mejoren y reflexiones sobre su propio aprendizaje, para reunir información con lo cual reportar calificaciones, y también para identificar el nivel apropiado de un estudiante de nuevo ingreso (ubicación), y determinar si los estudiantes alcanzan o no los requerimientos del programa (certificación), y finalmente para motivar a los estudiantes a estudiar y avanzar de manera firme.

Los estudiantes necesitan saber lo que se espera de ellos, y lo que pueden hacer para mejorar su rendimiento, y finalmente considerar la evaluación como justa, útil, significativa, válida, confiable, transparente y accesible.

Hoy en día hay muchas teorías sobre el uso de la evaluación auténtica y su significado dirigido a la enseñanza y aprendizaje. Debido a que “la única forma de evaluación utilizada en las escuelas en todo el mundo han sido las pruebas al final del curso o semestre.” (Cuartas 2000, p. 45).

Asimismo, en nuestro sistema educativo mexicano, las pruebas se han utilizado desde siempre como medio para evaluar a los estudiantes, Por otro lado, Cuartas (2000) argumenta que “la evaluación debe realizarse por los maestros en la escuela y debe tener diferentes formas, no sólo la de calificar”. La evaluación necesita ser una práctica continua utilizando diferentes métodos para ser válida y confiable (p. 45).

El siguiente cuadro (tabla 4) muestra las formas para dirigir la evaluación sugerida por Mohamed (2004) que nos expone diferentes ideas sobre las formas en que podemos registrar, almacenar y calcular las calificaciones para situaciones futuras donde necesitemos verificar o aclarar datos, así como también la variedad de procedimientos de evaluación y sus beneficios para reducir las cargas de trabajo al momento de calcular promedios mediante el apoyo de los estudiantes, esto es de mucha ayuda, tanto para el docente, como para los

estudiantes, ya que con un buen registro de la información, el docente puede medir los avances de las y los estudiantes y la carga de la realización de las tareas es gestionada por los integrantes de cada equipo, el ambiente en el salón de clases se beneficia con la repartición de las actividades por igual:

GUARDAR REGISTROS	COMENTARIOS
Ser meticulado	Registra todos los puntajes o calificaciones inmediata y sistemáticamente.
Guarda los registros de evaluación en una computadora y en copias a papel	Guarda copias de respaldo en caso de cualquier desastre
Enlista la ayuda de otras personas	Esto es especialmente de utilidad si no te gusta tanto los cálculos numéricos y el uso de la tecnología; o calificar listas.

REDUCIR LA CARGA	COMENTARIOS
Reduce el número de tareas	Evalúa sólo cuando sea necesario
Reduce la longitud de las tareas	Establece un límite de palabras para los ensayos
Incluya una variedad de procedimientos de Evaluación	No sólo realice la evaluación por escrito, la cual invariablemente incluye una carga pesada a calificar
Involucre al estudiante y motive la coevaluación y la autoevaluación	Cuando los estudiantes se han evaluado entre ellos o por sí solos, será más fácil monitorear su trabajo que hacer toda la evaluación por ti mismo al palomear.

Tabla 4: Formas de dirigir la Evaluación. (Mohamed, 2004)

En la teoría de la evaluación, los primeros principios son validez y confiabilidad. De acuerdo a Tanner y Jones (2003) todo método de evaluación deben ser confiable y válido, pero siempre hay desacuerdo entre ellos, lo cual es difícil de balancear.

De acuerdo a Brown y Knight (1994, p. 14), “la confiabilidad se refiere a asegurarse que cualquier resultado de una evaluación describa el fenómeno que está siendo evaluado y no el producto del instrumento de medición que se utilice”.

Por otro lado, la validez “tiene el sentido básico de medir lo que hayas dispuesto a medir”. (Brown y Knight, 1994, p. 17). Es muy difícil balancear ambos, como Lethaby (2002, p. 14) afirma: “Cuando mejoramos la confiabilidad de un método de evaluación (por ejemplo, al hacerlo más objetivo), se puede reducir su validez. Cuando tratamos de mejorar la validez del método de evaluación y dar a las personas que se van a evaluar más libertad en la forma en que realizan la tarea a evaluar, su fiabilidad puede ser más baja.”

Es importante incluir una variedad de métodos de evaluación para ser consistentes y justos cuando calificamos el aprendizaje de los estudiantes. Las evaluaciones tradicionales han estado perdiendo fuerza y objetividad con el paso de los años, ya no medimos el conocimiento con la cantidad de información que manejamos, sino también lo que podemos hacer con ella y las habilidades que implementamos para hacerla relevante. Es por esta razón, que las evaluaciones alternativas siguen siendo una opción que puede medir nuestro conocimiento: el saber saber, el saber hacer y el saber ser. Hughes (1989) propone algunas formas para mejorar la confiabilidad en los métodos de evaluación los cuales se ilustran en el siguiente cuadro (tabla 5) que nos dan un mejor panorama de las diferentes formas de evaluación y la asimilación que los estudiantes tienen frente a ellas cuando no están muy familiarizados, la proporción de las instrucciones y su impacto en la adecuada o inadecuada realización de las evaluaciones mediante la realización de la prueba, muchos conocemos el concepto de evaluación pero tenemos confusión en los conceptos de evaluación formativa y sumativa:

RECOMENDACIONES	COMENTARIOS
Toma suficientes modelos de comportamiento	Asegúrate que el método de evaluación contenga varios puntos.
Escribe puntos inequívocos	La pregunta puede ser mal interpretada a la forma que el diseñador de la evaluación no pretendía.
Proporcione instrucciones claras y explícitas	El desempeño del examinado debe ser claramente un resultado de su habilidad del uso del idioma y no del resultado de su habilidad para entender e interpretar las instrucciones.
Asegúrese que las pruebas estén bien diseñadas, presentadas y perfectamente legibles	Debemos asegurarnos que el desempeño del candidato no se vea afectado por su habilidad para poder leer la prueba.
Los estudiantes deben estar familiarizados con las técnicas empleadas en el examen y su formato	No deben existir sorpresas en la prueba sobre lo que se espera que los estudiantes realicen.
Aplique la prueba de manera uniforme y sin distractores	La duración de tiempo dada y las condiciones del ambiente deben ser las mismas para todos.
Proporcione una clave de respuestas y puntuación detallada	Lo que es aceptable y cuantos puntos serán otorgados debe decidirse y establecerse por el diseñador(es).

Tabla 5: Propuestas para mejorar la Confiabilidad. (Hughes, 1989)

1.3.2 Evaluación Formativa y Sumativa

La evaluación puede realizarse en diferentes tiempos a lo largo de un programa. Un plan de evaluación extenso incluirá la evaluación formativa y sumativa. Aunque la evaluación puede tomar diferentes formas, es útil separar cada proceso en dos categorías: formativa y sumativa.

Tummons (2005, p. 31-32) considera a la evaluación formativa como “aquella que ocurre durante el curso o programa de estudio como una parte integral del proceso de aprendizaje [...], es con frecuencia informal [...], realizada por maestros y formadores docentes mientras que tanto el enseñar como el formar [...] se definen como una evaluación para el aprendizaje”.

La evaluación formativa se lleva a cabo con frecuencia al principio o durante el programa, de esta manera, da la oportunidad de evidencia inmediata para el aprendizaje de los estudiantes en un curso en particular en un punto en el programa. La evaluación formativa es una parte integral de la enseñanza y aprendizaje efectivo que comúnmente se realiza durante todo el curso. De igual forma, ‘William y Black (citados en Tanner y Jonnes, 2005, p. 43) argumentan que “la evaluación formativa de alta calidad tiene un impacto poderoso en el aprendizaje”. Sin embargo, de acuerdo con la Agencia en Perfiles y Desarrollo Curricular del Reino Unido (QCA, por sus siglas en inglés, 2001) concuerda que la evaluación formativa efectiva representa una clave estratégica para elevar los estándares. Ellos recomiendan que la evaluación formativa o la evaluación del aprendizaje debe:

- Estar integrada en el proceso de enseñanza- aprendizaje del cual es parte esencial
- Compartir metas de aprendizaje con los estudiantes
- Ayudar a los estudiantes a saber y reconocer estándares para tenerlos como objetivo
- Dar retroalimentación que conduzca a los estudiantes a identificar lo que deban hacer después para mejorar
- Contar con el compromiso del estudiante para su mejora

- Involucrar tanto al maestro como a los estudiantes en la revisión y reflexión sobre el rendimiento y progreso de los estudiantes
- Involucrar a los estudiantes en la autoevaluación

Por otro lado, la evaluación sumativa es un proceso que por lo general se produce al final de una fase o tarea y hace un resumen de la extensión del aprendizaje que se ha producido. Es una forma mucho más rígida de evaluación.

De acuerdo a Tummons (2005):

La evaluación sumativa es la valoración del aprendizaje [...] los maestros [...] la utilizan para descubrir lo que un estudiante ha logrado durante el programa de estudios [...] que se lleva a cabo al final o en los últimos días del curso. Siempre es un proceso formal y se utiliza para ver si los estudiantes han adquirido las habilidades, conocimiento, conductas o comprensión que el curso busca ofrecer (p. 39).

Asimismo, Lethaby (2002, p. 10) plantea que “la evaluación sumativa amplía la información de lo que se ha aprendido y de lo que tiene lugar después del curso de aprendizaje (o parte de éste). Un examen sería un ejemplo de evaluación sumativa. Un indicador clave es el hecho de que se califica.”

1.3.3 La Evaluación Alternativa

Olivos (1999) menciona que el cambio en el aprendizaje de la sociedad ha generado la cultura de la evaluación como una alternativa a la cultura del test. La cultura de la evaluación enfatiza fuertemente la integración entre enseñanza y evaluación. Los estudiantes juegan papeles más activos en la evaluación de su logro. La construcción de tareas, el desarrollo de criterios para la evaluación de la actuación y la puntuación de la ejecución podrían ser compartidos o negociados entre profesores y estudiantes. Las tareas de evaluación incluyen todos los tipos de formas, tales como: observaciones, preguntas y pruebas muy enclavadas en el curriculum y el texto, entrevistas, evaluación de la actuación, muestras de trabajos escritos, exposiciones, evaluación de portafolio, y evaluaciones de proyecto y producto.

Desde hace algunos años, me he considerado un docente que está en contra de la evaluación donde los contenidos deben ser simplemente memorizados para responder una prueba, considero que deben ser evitadas las pruebas por memorización, ya que no estamos generando aprendizaje significativo y están orientadas simplemente a valorar la capacidad de información que un alumno puede almacenar. He pensado que la educación va más allá de repetir contenidos, tenemos que apoyar al alumno a encontrar diferentes formas de pensar, que sean capaces de moldear y controlar el conocimiento, que puedan emplear estrategias para llegar al resultado de infinitas formas y sobre todo dominarlo hasta el punto de apropiarse de él.

Existen muchas formas de enseñar el mismo contenido mediante diferentes metodologías y así también existen muchas formas de evaluar el aprendizaje para que podamos identificar si existe un avance para que lleguemos al aprendizaje significativo.

En la cultura de los exámenes tradicionales, los profesores eran vistos como cuidadores del conocimiento, el cual tenían que transferir al estudiante. De acuerdo con Birenbaum (1996), la cultura de la evaluación está en concordancia con el enfoque constructivista de la educación. En este enfoque, el aprendizaje es visto como un proceso a través del cual el aprendiz crea significado. El profesor no es una persona que transfiere conocimiento, sino alguien que provee oportunidades para que los aprendices usen el conocimiento y las habilidades que ellos ya poseen a fin de lograr la comprensión de nuevos temas. Se espera que el profesor provea tareas interesantes y cambiantes.

El profesor tradicional tenía que cumplir un rango de roles diferentes, tales como: diseñador de materiales del curso, tutor del alumno, proveedor de retroalimentación, orientador a través del proceso de aprendizaje, administrador de pruebas, corrector de exámenes. etc. En el futuro algunas de estas tareas serán llevadas a cabo por nuevos profesionales altamente especializados tales como el director de un banco de ítems, el diseñador de materiales de curso electrónicos, experto en el desarrollo de multimedia y orientador/consejero de estudio.

Estos cambios están teniendo lugar con el incremento de movimientos de lo que algunos autores llaman Ambientes de Aprendizaje Potenciados (PLEs). (Dochy & McDowell, 1997).

Dos aspectos principales son: la naturaleza constructiva del aprendizaje y la necesidad de ampliar el aprendizaje a contextos y situaciones de la vida real. Un PLEs está caracterizado por un balance adecuado entre aprendizaje por descubrimiento y exploración personal por un lado, e instrucción sistemática y orientación, por el otro. También toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto a capacidades, necesidades y motivación.

Nisbet (1993) define el término evaluación auténtica como: métodos de evaluación que influyen positivamente la enseñanza y el aprendizaje en formas que contribuyen a realizar los objetivos educacionales, requiriendo tareas realistas (o auténticas) que se desarrollan y focalizan sobre habilidades y contenido relevante, esencialmente similar a las tareas implicadas en los procesos regulares de aprendizaje en el aula (p. 35).

Hay un acuerdo general de que habilidades, tales como, la comunicación, la información tecnológica, y habilidades personales o interpersonales como el trabajar con otros, mejorar el propio aprendizaje y la actuación, y la solución de problemas, son importantes. Sin embargo, hay diferencias en la terminología y en la conceptualización de dichas habilidades. En la educación superior la palabra “habilidad” es emotiva y tiende a ser empleada como una forma de hacer distinciones entre educación y entrenamiento, y entre metas académicas y vocacionales.

Una nueva forma significativa de evaluación es el uso de la autoevaluación, la evaluación de pares y la coevaluación. El tipo de autoevaluación del estudiante referido más frecuentemente en la literatura, es un proceso que incluye criterios establecidos por el profesor y donde los estudiantes por sí mismos llevan a cabo la evaluación y la puntuación. Otra forma de autoevaluación del estudiante es el caso donde un alumno/a se evalúa asimismo/a sobre la base de criterios que él mismo o ella misma ha seleccionado, la evaluación es para la orientación personal del estudiante o para comunicarla al profesor o a otros.

Generar libertad y claridad en la forma que los alumnos serán evaluados requiere al inicio mucha confianza e instrucciones para que los alumnos lleven a cabo de forma objetiva una evaluación alternativa. Nosotros como docentes tenemos que ejemplificar algunas acciones

y darles a conocer previamente el material con el que se hará la evaluación. No solamente estamos dedicados a evaluar los contenidos que se trabajaron en clase sino también las habilidades, comportamientos y aptitudes que cada estudiante desarrolló en todas las etapas de nuestro proyecto, las reflexiones y opiniones de nuestros estudiantes son muy importantes para reestructurar el curso de nuestro proyecto y agregar o modificar etapas que mejoren la comunicación y el aprendizaje en conjunto.

1.3.4 La Retroalimentación

Calificar los trabajos de los estudiantes no es suficiente para lograr los beneficios de la evaluación; la retroalimentación dada a los estudiantes con su trabajo calificado es igual de importante. Según Tummons (2005, p. 75) “la retroalimentación describe el diálogo entre el maestro y los estudiantes, y es una parte integral del proceso de evaluación”.

Sin duda, la retroalimentación juega una parte importante a la hora de evaluar ya que permite a los estudiantes conocer qué tan bien están aprendiendo o puede mostrarles porque no están alcanzando los estándares requeridos. Con respecto a lo anterior, Mohamed (2004, p. 14) menciona que “la retroalimentación debe ser dirigida para mejorar el aprendizaje, y debe concentrarse en lo que el estudiante necesita mejorar. Evita ser demasiado estricto, ya que puede ser muy desmotivante”. Como maestros, debemos ser conscientes porque los estudiantes son seres humanos con sentimientos y pueden sufrir si la retroalimentación es destructiva.

Tummons (2005, p. 75) también comenta que “la retroalimentación positiva se puede ver como una recompensa por aprender: una confirmación por parte del profesor de que el estudiante ha captado, adoptado y adaptado una nueva habilidad o dominado nuevos conocimientos”. Tanto maestros como estudiantes pueden tomar ventaja de una retroalimentación positiva. Para los maestros, les permite calcular prácticas de enseñanza y a los alumnos les ayuda a volverse más conscientes de su progreso individual. Esto es de mucha ayuda en esta investigación, ya que no es necesario demostrar una gran cantidad de conocimientos para aprobar o ser reconocido que se ha aprendido en alguna escala específica, el conocimiento se va generando paso a paso y cada estudiante es responsable de lo que

previamente sabía conectado con lo que acaba de aprender, además de convertirlo en un incentivo extra que se ve reflejado en el aumento de la confianza en el aula de clases.

Según Tanner y Jones (2003), la retroalimentación de tareas escritas se puede dar durante la clase para asegurarse que tanto maestros como estudiantes puedan dialogar y reflexionar sobre qué pueden hacer para mejorar. Algunas veces, los estudiantes ni siquiera leen la retroalimentación escrita en sus notas, por tal motivo es que Tanner y Jones (2003) puntualizan que la retroalimentación oral puede ayudar a los educadores a evitar que se lleven el trabajo de los estudiantes a casa, trabajo que consume mucho tiempo. Por otro lado, Mohamed (2004) sugiere que la retroalimentación de grupo economiza el tiempo para calificar si los errores son similares en el grupo. Ella considera que la retroalimentación grupal puede ser positiva, así los estudiantes pueden ver que no son los únicos que cometen los mismos errores, lo cual los puede motivar a trabajar juntos.

Dar retroalimentación formativa demanda tiempo, un ambiente de relajación, paciencia y tolerancia tanto para maestros como para estudiantes. Sin embargo, la retroalimentación es un proceso en el cual los participantes necesitan ser entrenados para cumplir con las sugerencias.

Los maestros poseen sus propias ideologías y creencias profesionales sobre la evaluación. Por tal motivo, pueden resistirse a cambiar las evaluaciones tradicionales por otras alternas. De acuerdo a Easen (1985, p. 108), “Si alguien intenta cambiar nuestras prácticas realizadas durante muchos años, esos cambios pueden producir resentimiento y resistencia hacia ellos. Si podemos aprender a vivir con ese cambio y tratar de descubrir nuestro propósito, tal vez ambos cambiaríamos para mejorar...”. Además los cambios en cuanto a evaluación implican más trabajo, ya que tanto docentes como estudiantes necesitan experimentar diferentes etapas para aceptar la innovación de la evaluación.

Muchas formas de evaluar y retroalimentar por parte de los docentes frente a grupo se relacionan con la manera en que ellos recibieron clases y adoptan ideologías y pensamientos de sus docentes anteriores, pero esto no quiere decir que sean las formas adecuadas de trabajar en el aula o que estén respaldadas por investigaciones previas. Cada docente percibe la realidad de acuerdo con su forma de ver la vida y la forma en que ellos

creen que debería ser la educación, no obstante, existen docentes que carecen de formación pedagógica y didáctica que no se ha logrado adaptar a las necesidades y contexto educativo.

Kindsvatter, Willen, e Ishler (citado en Richards, 1996, p. 30-31) afirman que las creencias de los maestros están basadas en:

- Su propia experiencia como estudiantes del idioma. Todos los maestros fueron alguna vez estudiantes y sus creencias sobre enseñanza son con frecuencia una reflexión de como aprendieron ellos mismos.
- La experiencia sobre lo que mejor funciona. Para muchos maestros, la experiencia es la fuente primaria de creencias sobre la enseñanza. Un maestro pudo haber encontrado que algunas estrategias funcionan bien mientras que otras no.
- Factores de personalidad. Algunos maestros tienen una preferencia personal por algún patrón de enseñanza en particular, arreglo, o actividad porque iguala a sus personalidades.
- Los principios derivados de un enfoque o método. Los maestros pueden creer en la efectividad de un enfoque o método en particular y ser consistentes al tratar de implementarlo en el salón de clases.

Como docentes, tenemos la tendencia a imitar a otros maestros que han influenciado nuestro aprendizaje en el pasado y es por eso que es difícil de aceptar innovaciones o cambios en nuestras prácticas de enseñanza diarias. Una forma de entender nuevas prácticas de evaluación es a través de la reflexión personal. “Los maestros deben darse cuenta del valor de evaluar sus propias prácticas de enseñanza, porque estas prácticas afectan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sus percepciones y todo lo que hacen en el salón de clases.” (Gómez, 2004, p. 11)

1.3.5 Reflexión sobre la Evaluación

Moon (2004, p. 82) sugiere que la reflexión “es un proceso de reorganización del conocimiento y orientación emocional para así lograr más conocimientos.” Se ha considerado un problema complejo ya que tanto maestros como estudiantes no están acostumbrados a ser reflexivos. Además, la reflexión no es mecánica y requiere entrenamiento. De acuerdo con

Fish (1989, p. 78), “los procesos de reflexión son complejos e involucran tanto sentimientos como cognición”.

Sin embargo, Moon (2004) recomienda escribir tareas de reflexión para así poder dar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje en las cuales, como maestros, podamos motivarlos a cambiarse del enfoque a primera vista al enfoque profundo. Asimismo, Moon (2004, p. 134) enfatiza que “vale recordar que maestros quienes introducen actividades de reflexión son los probables a ser aquellos que comprenden la reflexión”. Tanto estudiantes como maestros necesitan entrenamiento y práctica con el fin de utilizar actividades de reflexión efectiva, y todo este entrenamiento toma tiempo y debe realizarse poco a poco. Hatton y Smith (citados en Moon, 2004, p. 97) propone los siguientes tres niveles de reflexión:

- Redacción descriptiva: Redacción que muestra evidencia de reflexión, no siempre tomada en cuenta. Es una descripción que no tiene conversación más allá de la descripción.
- Reflexión dialógica: Se reconoce que puede haber diferencias entre la calidad de juicio y las explicaciones alternativas para el mismo material. La reflexión es analítica o integrativa, aunque pueden revelar inconsistencias.
- Reflexión Crítica: Demuestra conciencia en que las acciones y eventos no puedan explicarse o estar ubicados solo por perspectivas múltiples, sino que están inmersos e influenciados por múltiples contextos históricos y socio políticos.

Se piensa que persuadir a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje puede ser una parte difícil de nuestra enseñanza dado que muchos estudiantes están acostumbrados a la redacción descriptiva. “El desarrollo de criterios de evaluación para el trabajo reflexivo es particularmente difícil dado que con frecuencia no estamos seguros de lo que distingue a la reflexión de los procesos diarios y académicos.” (Moon, 2002, p. 130). En la misma dirección, Moon se pregunta qué criterio debería aplicarse para evaluar la reflexión; es por ello que ella sugiere asignar pocos puntos a las formas de redacción reflexiva.

Resumen

A lo largo de este capítulo se han discutido los principales ejes teóricos que dirigieron esta investigación, como es la definición del concepto de competencias que es fundamental entender para poder hacer un correcto uso de esta definición en el aula al momento de hacer implementaciones, ajustes y evaluaciones en pro del aprendizaje significativo de nuestros estudiantes. Por otro lado, es preciso conocer a fondo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos y las características específicas de cada una de sus fases y la versatilidad que cada una de ellas aporta a la educación. Asimismo, se establecieron los parámetros y aspectos a considerar para generar una evaluación alternativa que genere un ambiente de trabajo colaborativo, mediante la comunicación asertiva y el respeto donde todos los involucrados sean capaces de explotar sus habilidades.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

Introducción

Este capítulo tiene el objetivo de describir el proceso metodológico efectuado durante esta investigación, la cual se inscribe en el paradigma cualitativo. En esta sección se menciona la fundamentación sobre el paradigma y el método empleado, además de las técnicas utilizadas para la recuperación de la información. Asimismo, referimos el proceso de análisis de los datos obtenidos; su validación, para que, a través de su triangulación, se continuara con la codificación, de manera que nos posibilitasen explicar e interpretar el fenómeno objeto de nuestro estudio.

2.1 El Paradigma Cualitativo

Nuestro trabajo se sitúa dentro del paradigma cualitativo, ya que nos permitió explorar, explicar e interpretar nuestro objeto de estudio. Además, el paradigma cualitativo brinda información sobre el comportamiento y las percepciones de las personas; y al mismo tiempo, permite estudiar sus significaciones sobre un tema en particular, con más detalle. A su vez, éste genera ideas que pueden ayudar a comprender cómo los individuos perciben un problema; y ayuda a definir o identificar opciones relacionadas con este tema. En la investigación cualitativa, es posible formular una teoría a partir de una extrapolación resultante de los mismos eventos. El investigador no comienza con modelos, teorías o hipótesis; sino más bien con una cierta comprensión de las interacciones y hechos cotidianos que se examinarán en comparación con modelos o tratamientos más holísticos. Así, para la interpretación del mundo a través de la perspectiva de los sujetos, quienes experimentan una vivencia en la cual se revela el significado de la realidad, se utiliza el enfoque cualitativo.

Para ello, la investigación cualitativa es muy adecuada porque llevada a cabo por el docente en la escuela lo orienta a renovar constantemente su praxis pedagógica. El docente investigador es transformador, partiendo de los “por qué” y los “para qué” que le permitan orientar sus fines, resultado de la observación e interpretación de las particularidades de la escuela como objeto social. En la formación del hombre es necesario tener en cuenta el

conocimiento y las maneras de construirlo para un fin social, para hacer del hombre un ser social. (Herazo, 2015).

Dentro de la metodología cualitativa que se usará en esta investigación se encuentran diversas definiciones por diferentes autores y que sirven para diferentes propósitos. Taylor y Bogdan (1987), sintetizan los criterios definitorios de los estudios cualitativos comentando que la investigación cualitativa es inductiva, los investigadores comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogen datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas y comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados.

Este tipo de investigación entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, es decir, las personas, los contextos o los grupos. También se menciona que la investigación cualitativa es un arte, es decir, es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. El investigador no está limitado a un procedimiento o técnica.

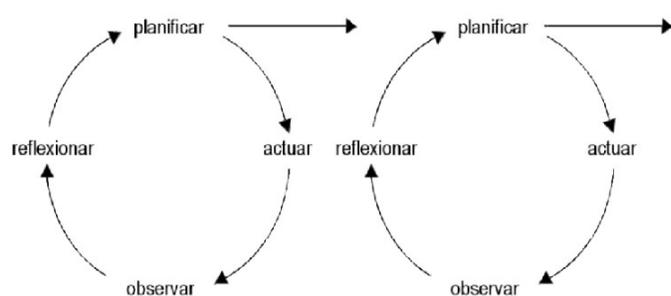
Smith (1987) recoge como criterios definitorios de la investigación cualitativa de la siguiente forma: es un proceso empírico que estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto que muestra gran sensibilidad al contexto y que los datos se interpretan desde un contexto y no por generalizaciones.

2.2 La Investigación-Acción

Bausela (2004) define a la investigación – acción ya que supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva a entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, etc. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

Sandín (2003) menciona que, vista desde la práctica educativa, la investigación acción pretende propiciar un cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen consciencia de su papel en ese proceso de transformación. Al tener una característica colaborativa, Sandín (2003) menciona que es una modalidad cuyo elemento fundamental reside en la colaboración y trabajo conjunto entre investigadores y educadores, sin excluir a otros miembros de la comunidad educativa.

McNiff (2013) describe el ciclo de acción-reflexión, desarrollado a partir del modelo de Lewin, en el que diferencia momentos de planificación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo plantean nuevos interrogantes, por lo que generalmente en el transcurso de una investigación se desarrollan varios ciclos, como se puede apreciar en la siguiente imagen (figura 2):



Ciclo de acción-reflexión según McNiff (2013)

Figura 2: Ciclo de Acción-Reflexión según McNiff (2013)

Ciertamente, conforme a lo que ya se ha expuesto con ayuda de la imagen anterior, el primer paso de la investigación-acción es reflexionar sobre un área de mejora, lo que conlleva a realizar una planeación sobre los aspectos que debemos cuestionar y optimizar.

En lo que respecta al estudio, se trata de enfocarse en la aplicación de una metodología que genere competencias sustanciales y que tome en cuenta el enfoque socioformativo de los alumnos, tanto dentro como fuera del aula de clases; así como la práctica y el dominio de la teoría y la implementación de fases que requieren ser planeadas previamente y aplicarlas en el aula para un correcto funcionamiento de la metodología ABP.

Se ha tomado como referencia el modelo descrito por Tripp (2005); nuestra investigación se efectuó en dos ciclos debido al tiempo disponible para la conclusión de nuestro estudio. Como toda investigación, dimos comienzo por planear; y principalmente identificar aquello en lo que queríamos suscitar un cambio en nuestra práctica, de modo que, posteriormente actuemos ejecutando las actividades estipuladas, siguiendo un flujo cíclico.

El ciclo de acción comienza con la identificación de un problema, luego se planifica una solución, se pone en funcionamiento, se da seguimiento y por último se evalúa su efectividad. Cabe destacar que por cuestiones de tiempo nuestro proceso de investigación-acción estuvo conformado solamente por dos ciclos, aunque dejamos en claro que la investigación-acción puede estar compuesta de cuantos ciclos sean necesarios para lograr la mejora. Por consiguiente, este método nos ayudó en este estudio para explorar, analizar, evaluar y reflexionar respecto a la práctica docente, desde la óptica de la vivencia de los participantes comprendidos en esta investigación. Enseguida, describimos de forma más precisa el trabajo efectuado.

Burns (1999, p. 36-40) propone que la investigación-acción debe realizarse por medio de fases. Las fases propuestas son: explorar, identificar, consultar referencias, planear, recoger información, analizar/reflexionar, especular, intervenir, evaluar, reportar, escribir y presentar los hallazgos.

En el siguiente cuadro (tabla 6) se presentan las fases que se llevaron a cabo en este estudio, así como las acciones derivadas de las mismas.

FASE (Adaptado de Burns 1999)	El ABP y su importancia para implementar una evaluación alternativa de inglés en el nivel medio superior.	Fase 1 (Ago-Dic 2022)	Fase 2 (Ene-Jun 2023)

Explorar	<p>Explorar estudios previos sobre la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.</p> <p>Familiarizarse en contextos con percepciones de su propia práctica docente.</p>	<p>Exploración de la literatura relacionada al tema central de la investigación.</p> <p>Exploración de las experiencias académicas previas de los estudiantes mediante el uso de proyectos.</p>	<p>Ratificación de la literatura adecuada al estudio.</p>
Identificar	<p>Los estudios previos demuestran que la metodología ABP es utilizada por los docentes como un proceso formativo. Asimismo, se demuestra que los docentes desconocen la totalidad de las fases en la metodología ABP y por consecuencia los proyectos tienen algunas dificultades en algunas etapas y en la evaluación.</p>	<p>Con el uso de la literatura consultada y la situación educativa actual se identifican algunas necesidades generales en cuanto a trabajo en equipo, comunicación y respeto de los alumnos.</p>	<p>Conectando la literatura ratificada y los datos obtenidos en la primera fase del estudio se identifican nuevas áreas de oportunidad en la secuencia de los proyectos y la evaluación.</p>
Planear	<p>Los retos y la evaluación de la</p>	<p>De acuerdo a la información inicial</p>	<p>Una vez terminada la primera fase del</p>

	<p>educación con el paso de los años dan paso a nuevas oportunidades para implementar diferentes metoologías. La escuela tradicional se está deshaciendo de las prácticas conductistas y está dando paso a las evaluaciones alternativas.</p>	<p>recabada, se organiza un plan de acción incluyendo el diseño de los instrumentos.</p>	<p>estudio, se realiza nuevamente un plan de acción modificando los instrumentos de acuerdo a las necesidades identificadas mediante los comentarios y reflexiones de los estudiantes involucrados en el proceso.</p>
<p>Recoger información</p>	<p>Aplicación de cuatro instrumentos recolección de datos para esta investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario: se aplicaron dos cuestionarios con la finalidad de conocer las impresiones de los 	<p>Aplicación inicial de los instrumentos de recolección de datos.</p>	<p>Aplicación de los instrumentos de recolección de datos, en la segunda fase se realizaron modificaciones con el fin de obtener datos con más detalles provenientes de los participantes..</p>

	<p>participantes sobre su rendimiento y el de sus compañeros, así como la efectividad del material implementado en cada fase.</p> <ul style="list-style-type: none">• Diario del Investigador: se llevó registro de las sesiones impartidas a lo largo de la investigación con el fin de comparar las percepciones propias con lo expresado por los participantes.• Rúbricas:		
--	--	--	--

	<p>Parte fundamental de la evaluación alternativa, las rúbricas de evaluación y coevaluación. Las rúbricas arrojan datos sobre las opiniones y las percepciones de los alumnos involucrados en los proyectos, así como su opinión para los ajustes y mejoras futuras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos focales: Bajo el formato de entrevistas grupales se busca conocer información específica de los participantes que resulta relevante para investigación. 		
<p>Analizar / Reflexionar</p>	<p>Analizar los datos obtenidos para encontrar la información clave</p>	<p>Análisis de datos inicial, identificación de los</p>	<p>Análisis de datos de la Fase II. Selección de los datos adecuados que</p>

	que responda las preguntas de investigación.	datos útiles para el estudio.	respondan las preguntas de investigación.
Especular	Después de analizar la teoría y tomando en cuenta los datos obtenidos en la primera etapa de la investigación (agosto- diciembre 2022), se plantea una propuesta de proyectos con la finalidad de poder expandir y ejemplificar las fases que más se adecuan a nuestras necesidades y entornos educativos.	Una vez obtenidos los datos y analizarlos, se plantean propuestas para la Fase II.	Comparación de los datos obtenidos en la Fase I y II. Plantear una propuesta didáctica para este estudio. En la fase I se planteó el trabajo de investigación y escritura de vocabulario y conceptos en el idioma meta, mientras que en la fase II, los alumnos desarrollaron textos donde se utilizaran y traducieran sus propias palabras y conclusiones.
Intervenir	Se hacen ajustes en el desarrollo de los proyectos (tiempo para cada fase y días	Desarrollo de modificaciones en las fases de los	Adecuación de los tiempos predeterminados en cada fase y cambios

		de suspensión de labores) y se afinan detalles en las rúbricas de evaluación y coevaluación.	proyectos seleccionados.	en las rúbricas de evaluación y coevaluación para obtener más información cualitativa (opiniones de los participantes).
Evaluar		Después de haber observado y analizado el desarrollo y resultado de ambas etapas de la investigación, se evalúa el impacto causado por la metodología ABP y la evaluación alternativa en los participantes.	Observar y analizar los resultados obtenidos de la primera fase para conocer los aspectos a mejorar.	Observar los cambios ocurridos en la Fase II para elaborar una propuesta didáctica adecuada.
Reportar Escribir Presentar hallazgos	/ y	Redactar esta tesis y presentar los hallazgos de esta investigación. De igual manera presentar una propuesta didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos	Presentación de avances de Tesis.	Redacción de la Tesis incluyendo la propuesta didáctica realizada.

	en el nivel Medio Superior.		
--	-----------------------------	--	--

Tabla 6: Fases de la Investigación-Acción de Burns en relación a este estudio. (Adaptado de Burns, 1999, p. 36-40)

2.3 El Diseño de la Investigación

En esta sección, brindamos con más detalle la estructuración de este trabajo, es decir, cómo y qué se utilizó para recabar la información y llevar a cabo el proceso de exploración hasta llegar a los hallazgos que darán paso a nuestra propuesta didáctica. Explicamos igualmente cuál es el contexto en el que están inmersos nuestros participantes; así como las estrategias metodológicas empleadas para la recolección del corpus de la información, siguiendo la línea trazada de nuestro paradigma y método de investigación, ya descritos previamente.

2.4 El Contexto

La investigación se llevó a cabo de forma presencial en los semestres regulares -ciclo 1: tercer semestre y -ciclo 2: cuarto semestre de la Preparatoria N. 1 del Estado turno vespertino a partir de agosto 2022 hasta julio 2023 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La Preparatoria N. 1 del Estado es una institución pública que ofrece educación media superior. Esta institución cuenta con un gran prestigio en el estado, es una de las escuelas con mayor antigüedad e historia en la capital chiapaneca con una trayectoria de más de 100 años. Los programas para la enseñanza del inglés en el nivel medio superior se basan en el programa para el desarrollo de competencias del grupo técnico académico de la Dirección de Educación Medio de la Subsecretaría de Educación Estatal.

Como bien se mencionó anteriormente, la Preparatoria N.1 del Estado cuenta con un sistema semestral de seis semestres en total, donde la materia de inglés se encuentra presente en los cuatro primeros semestres de esta modalidad. Durante la realización del estudio, se me asignó un grupo de tercer semestre con un total de 3 parciales, el primer ciclo de esta investigación fue aplicado en el segundo parcial con fechas estipuladas en el calendario escolar que tienen una duración del 10 de octubre al 11 de noviembre de 2022.

2.4.1 Los Participantes

Debido a que el propósito al desarrollar este estudio fue el fortalecimiento de mi práctica docente, así como de la comprensión de este proceso metodológico, se requirió la colaboración de los siguientes participantes: 1) Docente a cargo del grupo que estará guiando la investigación e impartiendo clases durante los 2 ciclos que durará esta investigación, ya que será a través de sus experiencias y estrategias que se implementen lo que también ayudará a la recolección de la información y la solución del objetivo de la investigación, 2) Docentes Observadores que estarán apoyando en el análisis de videograbaciones de las diferentes etapas de la metodología ABP mediante una hoja de observación semi-estructurada 3) Alumnos en su segundo año escolar de preparatoria de la materia Inglés 3 y 4.

Se decidió incluir un grupo de 35 estudiantes conformados en equipos de 5 o 6 personas para la grabación de clases, la aplicación de diferentes dispositivos, evaluación de los productos obtenidos y evaluación del segundo parcial. Tanto para la aplicación aleatoria de hojas de reflexión de las diferentes etapas de la metodología, así como para la reflexión de la evaluación y la coevaluación, se han elegido diferentes equipos y personas en momentos clave de la secuencia metodológica para no alterar las reflexiones y ser lo más objetivos en la interpretación de los datos recabados. Es importante señalar que, en nuestro apartado de análisis de hallazgos (ver capítulo 3), se ha recurrido a mantener el nombre de los participantes oculto e identificarlos mediante el número de la etapa y con el nombre del personaje que eligieron en sus diferentes equipos.

2.5 La Estrategia Metodológica

En este apartado se expondrán los distintos procedimientos que fueron necesarios para llevar a cabo la recolección de la información. Las técnicas han sido seleccionadas conforme a las necesidades de la investigación, además de adecuarse al paradigma cualitativo de la investigación. A continuación, proseguimos con la elección de las técnicas de recolección de la información que fueron las siguientes:

2.5.1 Observación Semi-Estructurada

En esta técnica las áreas de interés para la observación se especifican por adelantado en una guía. A pesar de que se enfoca en áreas predefinidas, tiene la suficiente flexibilidad para incluir aspectos importantes que no fueron contemplados al inicio (Larrazábal, 2003). Se utilizó para analizar la forma en la que se imparten las clases de inglés en la Escuela Preparatoria No. 1 del Estado con el propósito de almacenar y observar la forma en la que el profesor aborda la materia de inglés utilizando la metodología ABP. Se elaboró una guía de observación que sirvió como instrumento para registrar los datos.

2.5.2 Observación y Auto-Observación de Clase

El propósito de esta técnica es conseguir información y utilizarla para la obtención de registros sobre determinados aspectos de la realidad respecto a elementos o situaciones sobre los que generalmente los individuos no tienen conciencia; pero que orientan su comportamiento. No consiste sólo en ver y oír, sino también en examinar los hechos que se desean estudiar. Así, la observación puede ser utilizada en la investigación conjugada con otras técnicas o de forma exclusiva. De acuerdo con Bunge (2010) la observación es un procedimiento científico que se distingue por ser una percepción intencionada, en el sentido de que se hace con un objetivo determinado; Ilustrada debido a que va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento; Selectiva porque es preciso ir clasificando aquello que es de interés, conveniente y viable para el investigador de aquello que no es tan relevante para la investigación; por último, es Interpretativa ya que conforme se va avanzando en la investigación se va describiendo y explicando todo lo observable.

2.5.3 El Diario de Campo

Es un instrumento de registro de información organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener. Es utilizado para profundizar sobre los acontecimientos en la situación que se investiga y ayuda a secuenciar el proceso de investigación e intervención, así como para recopilar datos que servirán para la evaluación posterior (Valverde, 1993). También “recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido” (Latorre, 2003, p. 60). El diario fue de gran ayuda para documentar las experiencias a lo largo del proceso de investigación acción, así como sirvió

de base para el análisis de los fenómenos que surgieron durante el proceso, dar cuenta de los cambios en mi práctica docente y para triangular información a fin de obtener resultados confiables. De igual manera, esta información me permitió reflexionar sobre las diferentes etapas de este proyecto.

2.5.4 Fichas Pedagógicas

La necesidad de alterar el modo en que los alumnos procesan el *input* responde a que, como ya se ha indicado, el estudiante extranjero procesa de manera limitada y restringida. En ocasiones, este tiende a aplicar automáticamente una serie de estrategias intuitivas para procesar el *input*, a veces influidas directamente por su L1. El Modelo de Procesamiento del *Input* puntualiza una serie de principios que dan cuenta de estas estrategias a las que recurre el estudiante extranjero (Palacio Alegre, 2017).

A su vez, Cadierno (1995, p. 181) sostiene que, si atendemos los procesos de adquisición, ofrecer una instrucción gramatical que altere la manera en que los estudiantes procesan el *input* tendrá un mayor efecto en el desarrollo de su interlengua que una instrucción que altera la manera en que ellos producen la L2, es decir, el *output*, tal y como venía siendo el modelo impuesto por la enseñanza tradicional de la gramática. Las fichas pedagógicas fueron de mucha utilidad ya que funcionaron como un instructivo para seguir correctamente la secuencia didáctica de la metodología y verificar que las actividades tuvieran una profundidad significativa en la lengua meta. También me fue de utilidad para el rediseño de actividades y adaptación de instrucciones en los ciclos de la investigación-acción que dieron paso al entendimiento y organización de proyectos actuales y de interés para las y los estudiantes.

2.5.5 Proyectos

El proyecto, según Díaz y Gutiérrez (2016) es de beneficio para el docente de inglés ya que “el aprendizaje basado en proyectos es un enfoque educativo que contextualiza el aprendizaje al presentar a los estudiantes problemas a resolver o productos a desarrollar” y además, también mencionan a las evaluaciones mediante el uso del desempeño al retomar la idea de que “representan un conjunto de estrategias para la aplicación del conocimiento, habilidades y hábitos de trabajo a través de la realización de tareas que son significativas y

atractivas para los estudiantes” (Hibbar citado en Díaz y Gutiérrez, 2016, p. 182). Generar un proyecto en base a una problemática o la descripción de una situación que tiene que resolverse, ha sido un recurso muy innovador en las clases, ya que los alumnos se encuentran interesados en temas relacionados con su entorno y la vigencia que estos tienen en su vida diaria mediante una serie de descriptores que fueron plasmados en rúbricas.

2.5.6 Rúbricas

“Las rúbricas son un conjunto de criterios coherentes para el trabajo de los estudiantes que incluyen de niveles de calidad desempeño en los criterios” (Brookhart, 2013). Como instrumento de recolección de información fueron utilizadas para la evaluación y coevaluación de los proyectos, es altamente recomendable guiar a los alumnos en el proceso de la co-evaluación resaltando la honestidad y la objetividad para hacer un buen uso de ellas y obtener satisfactorios resultados.

2.5.7 Cuestionario

El cuestionario es una de las principales herramientas de las ciencias sociales, lo que permite poner a prueba ideas explicativas. El cuestionario permite producir ‘datos’ (las respuestas cuantitativas o los discursos cualitativos de los participantes) que tienen una cierta objetividad y normalmente permiten validar resultados.

Como primer paso, se planteó realizar los cuestionarios por cada una de las fases terminadas del proyecto, con un total de 3 fases se eligieron equipos aleatoriamente con la única condición de que su fase estuviera terminada y revisada por el profesor. Después de la evaluación de los proyectos se prosiguió con la coevaluación que en algunos momentos estuvo llena de tensión, es por esta razón que a la siguiente clase se aplicó un dispositivo con preguntas relacionadas a la co-evaluación, su efectividad y algunas sugerencias que podrían mejorar esta experiencia. La información que proporcionaron los estudiantes fue utilizada para adecuar mis estrategias de enseñanza y saber qué motiva a los estudiantes y en qué áreas requieren de más apoyo durante la secuencia del proceso metodológico.

2.5.8 Grupo Focal

En la utilización de la técnica de grupo focal es necesario considerar las bases epistemológicas y metodológicas que están fundamentadas en la discusión e interacción, insertas en la tradición dialéctica, asumiendo la construcción del conocimiento en espacios de intersubjetividad. Aunque el formato flexible permite que el investigador explore preguntas no previstas, el ambiente de grupo minimiza opiniones distorsionadas o extremadas, proporcionando el equilibrio y la confiabilidad de los datos; también potencia el clima relajado de las discusiones, la confianza de los participantes al expresar sus opiniones, la participación activa y la obtención de informaciones que no se limitan a una previa concepción de los evaluadores, así como la alta calidad de las informaciones obtenidas.

Al iniciar esta investigación el grupo focal no había sido considerado como un instrumento primordial para recabar información, pero durante el proceso noté que se necesitaba sustentar y complementar la información recolectada de otros instrumentos con la ayuda de esta importante técnica de recolección de datos. Las respuestas de cada participante dan detalles que posiblemente no se habían considerado o que no eran posibles identificar por la falta de apartados donde el estudiante involucrado en las actividades pudiera dar su punto de vista personal. El grupo focal se implementó al finalizar las presentaciones de la unidad y al dar la retroalimentación a los equipos con ayuda de las rúbricas de evaluación y coevaluación, esto permitió tener un ambiente de tranquilidad donde los alumnos y alumnas pudieron expresarse libremente y sin ninguna presión relacionada a sus calificaciones o rendimiento durante el proceso de cada etapa del proyecto, esta situación pudo notarse y apreciarse porque las calificaciones ya estaban asignadas y los trabajos ya estaban terminados.

2.6 Procedimiento de Recolección de la Información

Primero, se dio inicio con la recabación de información dentro del ciclo 1, es decir en la parte exploratoria del estudio que se llevó a cabo durante el periodo de septiembre-noviembre de 2022; en ese tiempo vimos la delimitación del objeto de estudio, permitiendo incorporar varios constructos teóricos que formaban parte de la investigación, así como los referentes teóricos que formarían parte de la base para la investigación; mientras que los

avances del ciclo 2 (febrero-abril) y la intervención de los resultados del primer ciclo, se recuperó la información complementaría en relación con aquellas situaciones y aspectos que se identificaron relevantes por medio de la codificación preliminar, así también, la aplicación de los instrumentos que complementarían la información necesaria para enriquecer nuestra investigación. En este apartado se da igualmente a conocer el proceso de sintetización de la información. Aquí se explican los pasos para la elaboración de la triangulación, así como codificación y categorización de toda la información obtenida para su posterior análisis y discusión.

2.6.1 Primer Ciclo

Al inicio del ciclo 1 se informó a los estudiantes sobre esta investigación y el propósito de la misma, de igual forma se les notificó que su participación era completamente opcional y que, en ningún momento, su elección de participar o no en dicha investigación iba a afectarles en sus calificaciones. Todos los estudiantes del grupo aceptaron participar en las diferentes dinámicas que se aplicarían. En las primeras clases se realizaron actividades que me permitieron observar la forma en que trabajaban como grupo y en equipos, observé cierta afinidad de trabajo en varios de los participantes y también algunas asperezas muy notorias derivadas de la edad y la etapa de vida que están asimilando, mismas que se hicieron un poco obvias a lo largo del curso y en algunas encuestas realizadas por cada etapa del proyecto.

Las videograbaciones sirvieron como registro de la forma en que trabajaron en sus proyectos en el salón de clases, aunque dichas grabaciones fueron cortas debido al tiempo de clases y el avance del programa de estudio de la preparatoria, al inicio estaban consideradas 8 grabaciones (2 por semana, durante 4 semanas) pero tuvimos que generar algunos ajustes por los días feriados del calendario escolar, reduciendo así el proyecto a 3 semanas de trabajo y una semana de evaluación, obteniendo de este modo, 6 grabaciones de 3 etapas y fotografías de los productos finales. No considere viable la videograbación de las presentaciones finales porque los alumnos se ponían muy nerviosos y esto afectaría el objetivo de la exposición, y, por consiguiente, su calificación.

Al iniciar este ciclo se presentaron al grupo diapositivas *power point* con todas las características del proyecto a realizar: frase detonadora, fechas, procedimientos, actividades

en clase, productos, porcentajes y organización para presentar los productos finales antes de terminar el parcial estipulado por el calendario escolar. Al finalizar cada una de las tres etapas del proyecto, se elegían equipos al azar para contestar una hoja de reflexión que contenía preguntas relacionadas con el rendimiento del equipo, opinión sobre los contenidos trabajados, la organización, los aciertos y las áreas de oportunidad sobre la etapa en general. Siempre se buscó la forma en que las respuestas fueran profundas y no solamente limitarse a respuestas cortas o un simple “sí o no”, poner atención a esta situación fue de mucha ayuda ya que nos fue posible recuperar mucha información valiosa para el estudio y la recolección de datos.

Además, en muchas oportunidades se realizaron entradas en el diario de campo, estas entradas no eran justamente después de cada clase, si alguna situación era lo suficientemente importante o tenía un impacto en el proceso del proyecto, se hacía uso de este importante instrumento, siempre se buscaba el momento adecuado para hacer una entrada en el diario para no olvidar detalles importantes de la clase. Conjuntamente, se examinaba la presentación con las características del proyecto junto con las fichas pedagógicas, ya que, mediante la corroboración de lo planeado, se profundizó en la información referente al Aprendizaje Basado en Proyectos y sus fases de implementación (Ver ANEXO 2).

2.6.2 Codificación Preliminar

Este proceso fue realizado de forma inductiva, en otras palabras, se efectuó a partir de la emergencia de recurrencias en la información en el discurso de los propios participantes y sus reflexiones al finalizar cada etapa del proyecto, además de las percepciones y conocimientos del investigador, en conjunto con los recursos teóricos que engloban el objeto de estudio en cuestión. El estudio fue construyéndose de una manera mucho más sólida al puntualizar las primeras guías del modelo de análisis explicadas y trabajadas en clase de maestría. Como consecuencia de este primer análisis de la información obtenida, se obtuvieron los subsecuentes códigos, colaborando al replanteamiento de las nuevas técnicas utilizadas en el siguiente ciclo, y segunda llegada al campo de acción para de este modo poder aproximarnos todavía más a nuestra propuesta de intervención. A continuación, se exponen los códigos recuperados sobre los aspectos socioformativos de nuestro interés que han sido de mucha ayuda, debido que se puede identificar una similitud en las respuestas de los

alumnos en las hojas de reflexión y las subcategorías que se definieron (ver tabla 7). Este conjunto de códigos preliminares es la consecuencia de la fase exploratoria de la investigación.

Categorías	Definición	Códigos	Subcategoría	Códigos
Socio-Formación	Conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos.	S-F	-Bienestar -Estrés	B Est
Procesos	Son autoproducciones y autoorganizaciones, donde los efectos producen causas y las causas producen efectos (recursión organizacional). Los sistemas tienden a hacerse bucles a sí mismos, creando su propia autonomía, con el fin de perseverarse guardando su forma, para lo cual gastan y sacan energía, información y organización del ecosistema donde existen.	Pro	-Investigar -Elaboración -Organización -Información	Inv Ela Org Inf
Competencia a formar	El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.	Comp	-Aprendizaje -Escritura	Ap Esc

Tabla 7: Codificación preliminar Ciclo 1.

2.6.3 Segundo Ciclo

Durante este ciclo, se decidió hacer una segunda intervención en el campo, de forma que pudiésemos recuperar información relevante orientada a complementar y ahondar aquellos aspectos que resultaron oportunos para la investigación, partiendo de la codificación preliminar. Esta etapa se caracterizó por la implementación de dos instrumentos que fueron de mucha ayuda para explorar la efectividad de las actividades implementadas en clase durante los dos ciclos de la investigación-acción y las opiniones de los alumnos en cuanto a su rendimiento y aprendizaje de cada uno de los temas abordados en cada etapa de los proyectos trabajados. Así también, se realizó un grupo focal con estudiantes para poder conocer un poco más a fondo sus opiniones sobre el enfoque de socio-formación

(competencias), procesos de la metodología ABP y la evaluación de las competencias a formar.

Los dos instrumentos elegidos fueron la escala de opinión y la autoevaluación. En la escala de opinión se abordaron aspectos generales de las clases, como fueron: la cantidad de temas solicitados, la claridad de las instrucciones, la dificultad para recabar la información solicitada, opinión sobre la cantidad de sesiones para finalizar el proyecto y el trabajo en equipo (ver tabla 8). Es importante tomar en cuenta la opinión de los involucrados en el proyecto, ya que nosotros como docentes tenemos una visión y organización de lo que pretendemos lograr, pero son los estudiantes los que llevan a cabo todo el proceso. Cada opinión fue muy valiosa, porque podemos plantear nuevamente nuestros objetivos y ajustarnos a las necesidades de nuestros alumnos. En la escala de opinión aplicada, muchas de las palabras se referían a la organización de los equipos mediante las instrucciones que el docente daba y que su finalidad era la producción oral para exponer los trabajos realizados.

Escala de opinión

Código	Etiqueta	Descriptor
Tra	Trabajos	Todo lo relacionado a los procesos que son seguidos para la elaboración de las actividades sumativas.
PO	Producción oral	Todo lo relacionado con la presentación/exposición de los productos al finalizar las diferentes etapas del proyecto.
Tem	Temas	Todo lo relacionado con los temas y los objetivos de las investigaciones abordados en las diferentes etapas del proyecto.
Org	Organización	Todo lo relacionado con los acuerdos entre alumnos, el trabajo en equipo y la sana comunicación (respeto) entre integrantes.
Me	Mejora	Todo lo relacionado con el aumento de la complejidad en los temas abordados y las investigaciones.
Exp	Explicación	Todo lo relacionado a las instrucciones impartidas por el docente.

Tabla 8: Escala de Opinión.

La autoevaluación tuvo un objetivo diferente, era importante conocer cómo se sentían los estudiantes en cuanto a su aprovechamiento en cada tema abordado durante las diferentes etapas del proyecto, se seleccionaron tres categorías para responder cada pregunta: *si puedo hacerlo, puedo hacerlo con algunas dificultades y no puedo hacerlo* (ver tabla 9). Se puede ver que las respuestas fueron diferentes dependiendo de la perspectiva y las habilidades de cada alumno encuestado, pero como docentes a cargo de cada uno de los temas abordados en cada fase del proyecto, se aprecia una idea de lo que cada alumno puede o no hacer durante la implementación, proceso y presentación de los proyectos. El docente podría hacer énfasis y tomar un tiempo extra para explicar los temas que son difíciles para ellos y buscar opciones para aclarar dudas y dificultades, muchos de los porcentajes obtenidos son positivos para el

proyecto y las instrucciones del docente, pero es muy importante enfocarse en las debilidades y trabajar en ellas.

No.	Aspecto	Si puedo hacerlo	Con algunas dificultades	No puedo hacerlo
1	Puedo expresar oralmente cifras numéricas en inglés.	62.5%	12.5%	25%
2	Puedo expresar el clima en inglés (temperaturas máximas y mínimas en grados centígrados).	25%	75%	0%
3	Puedo identificar palabras sobre desastres naturales.	75%	12.5%	12.5%
4	Soy capaz de redactar textos cortos sobre la descripción del clima.	50%	37.5%	12.5%
5	Puedo redactar la descripción de un platillo.	25%	62.5%	12.5%
6	Puedo identificar palabras sobre ingredientes de una receta.	62.5%	25%	12.5%
7	Puedo expresar oralmente medidas de peso (kg, 1/2, 1/4, gramos).	12.5%	50%	37.5%

Tabla 9: La Autoevaluación.

Por otro lado, el grupo focal complementó la información que se recabó en los 2 instrumentos anteriores, poder escuchar las respuestas de los alumnos de viva voz hace que nosotros como docentes podamos llenar esas lagunas que algunos instrumentos semi-estructurados no pueden lograr. Este grupo focal fue registrado en un archivo de audio con una duración de entre 10 y 15 minutos, los alumnos por ser menores de edad, llevaron a casa un consentimiento de grupo focal donde se les informaba a los padres de familia o tutores el nombre de la investigación, el nombre del docente-investigador, el propósito de la investigación, la duración aproximada del grupo focal, así como la confidencialidad de la información y el acceso a los resultados mediante el correo electrónico del docente-investigador.

Este grupo focal fue dividido en 3 categorías: enfoque de socio-formación (competencias), proceso de la metodología ABP y la evaluación de las competencias a formar. Cada categoría incluía de 4-6 preguntas que podían ser respondidas voluntariamente y sin límite de tiempo (ver tabla 10). En lo personal, el haber utilizado el grupo focal al finalizar el proyecto fue de mucha ayuda, ya que cada respuesta hacía mucha coherencia con lo previamente recolectado en el ciclo 1 de esta investigación.

Grupo focal		
Código	Etiqueta	Descriptor
Ap	Aprendizaje	Todo lo relacionado con el proceso de trabajo en cada etapa del proyecto formativo.
Act	Actividades	Todo lo relacionado con el trabajo que se debe realizar en cada etapa del proyecto formativo.
Exp	Exposición	Todo lo relacionado con la presentación oral de los proyectos formativos.
Expre	Expresión	Todo lo relacionado con el uso de la lengua meta durante la presentación del proyecto formativo.
Org	Organización	Todo lo relacionado con los acuerdos entre alumnos, el trabajo en equipo y la sana comunicación (respeto) entre integrantes.
Op	Opinión	Todo lo relacionado con la coevaluación y los comentarios entre integrantes de equipo.
Val	Valoración	Todo lo relacionado con los descriptores incluidos en la rúbrica de evaluación.
Ret	Retroalimentación	Todo lo relacionado con los comentarios sobre los aciertos y las áreas de oportunidad al finalizar el proyecto formativo.

Tabla 10: Grupo Focal.

2.7 Procedimiento de Análisis de la Información

El trabajo de investigación se llevó a cabo en dos fases. Toda la información recolectada, por medio de las hojas de reflexión y el diario docente, se recopiló en tablas de condensación para obtener las categorías preliminares y así identificar las recurrencias de los códigos específicos, en el segundo ciclo se realizó la misma dinámica pero con diferentes instrumentos antes mencionados (ver capítulo 2.5) que complementaban la información obtenida en el primer ciclo y que también confirmaban los resultados de la codificación preliminar, toda la información recabada en el segundo ciclo ayudó a asegurar que se estaba

creando una correcta categorización y sobre todo obteniendo información relevante para contestar las preguntas de investigación. Después se realizó lo siguiente:

2.7.1 Triangulación

Álvarez-Gayou (en Fernández, 2006) recalca que en la investigación cualitativa “aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande” (p. 1). Por lo cual, para reducir la cantidad de información a analizar, fue necesario construir cuidadosamente los instrumentos y seleccionarlos de tal manera que facilitara su análisis. El diseño de los instrumentos que se emplearon fue mediante la construcción de un cuadro de tres entradas y una vez que se recabó la información, se trianguló de forma horizontal (ver tabla 11).

En la investigación cualitativa “la información crece geoméricamente, y peor aún, en las primeras fases de un estudio todo parece importante. Si no se sabe que es más relevante, todo parece serlo” (Fernández, 2006, p. 1). Esta premisa se cumplió en la mitad de nuestro primer ciclo, ya que yo consideraba que los elementos eran muy pocos para obtener información, pero con ayuda de mis profesores, me di cuenta que al generar las primeras categorías y subcategorías tenía que ser muy cuidadoso porque me perdería en un mar de información.

El análisis de datos cualitativos puede resumirse en: la obtención de información, capturar, transcribir y ordenar la información, codificar la información y, por último, integrar la información (Fernández, 2006). Esto permite llevar a cabo este proceso de una forma más ordenada y sencilla, desde el punto de vista basado en la experiencia que estoy adquiriendo.

Fuentes e instrumentos Categorías e indicadores	Estudiantes					Profesor investigador			Observadores		Revisión de literatura
	Hojas de reflexión (2)	Video Grabación	Autoevaluación	Escala de opinión	Rúbricas (2)	Diario	Fichas pedagógicas	Grupo focal	Hoja de observación	video grabación	
¿Qué impresiones tienen los alumnos en el proceso de su desempeño en las distintas etapas de la metodología ABP?	X		X	X	X			X			X
¿Qué impresiones tienen los docentes en la aplicación de la metodología ABP?						X	X	X	X	X	X
¿Cuáles son las vivencias de los estudiantes y la percepción del docente-investigador con relación a la metodología ABP y la evaluación alternativa?	X		X	X		X		X			X

Tabla 11: Cuadro de tres entradas para Triangulación de Información.

El proceso de codificación consistió en la recolección de datos, análisis de la información y su ordenamiento. Posteriormente, para la codificación de la información obtenida, se desarrolló un cuadro de categorías. De esta forma fue más sencillo poder delimitar la información que me fue de utilidad en el desarrollo de este estudio. Finalmente, de las categorías y códigos obtenidos surgió la integración, es decir, la triangulación de la información obtenida de los participantes, mi práctica docente y la teoría consultada. A continuación, presento el primer cuadro de categorías, resultado de las hojas de reflexión a los alumnos de inglés en la Preparatoria No. 1 del Estado, turno vespertino:

Hoja de reflexión (Fase 1, 2 y 3)		
Código	Etiqueta	Descriptor
B	Bienestar	Todo lo relacionado al ambiente de enseñanza-aprendizaje, el sentir personal del alumno y la interacción entre compañeros de equipo.
Est	Estrés	Todo lo relacionado a las dudas sobre las instrucciones, las equivocaciones que afectan el flujo del trabajo y el sentir personal de los alumnos.
Ap	Aprendizaje	Todo lo relacionado a la información que se esta investigando, los nuevos conceptos adquiridos.
Inf	Información	Todo lo relacionado con los datos que se van recabando en cada fase del proyecto y la habilidad de organización que se hace con ellos.
Inv	Investigar	Toda acción que requiera búsqueda de información en medios electrónicos, páginas web u otras fuentes de información.
Ela	Elaboración	Todo lo relacionado con el proceso de creación de la actividad formativa: desde la investigación, trabajo en cuaderno y creación de cartel.
Org	Organización	Todo lo relacionado con la interacción individual y grupal en los equipos, los acuerdos, las instrucciones y las resoluciones.
Esc	Escritura	Actividad relacionada a la fase 1 donde los estudiantes tienen que crear un cartel.

Tabla 12: Cuadro de Categorías (Hoja de Reflexión).

Hoja de reflexión			
Siglas de condensación	Fase 1	Fase 2	Fase 3
B	x	x	x
Est	x		
Ap	x	x	
Inf	x	x	x
Inv	x	x	x
Ela	x		
Org	x	x	x
Esc	x	x	x

Tabla 13: Siglas de Condensación (Hoja de Reflexión).

Estas categorías fueron el resultado de un primer análisis de las hojas de reflexión con alumnos de los diferentes equipos de las 3 etapas trabajadas en el grupo de la Preparatoria No. 1 del Estado turno vespertino. Posteriormente, se hizo una comparación de las siglas de condensación obtenidas con las que se encontraron en el diario del docente. La información fue analizada y codificada con la ayuda de estos dos instrumentos de investigación que marcaron la correcta ruta de la investigación y su relación con la fundamentación teórica,

cabe señalar que los datos obtenidos en el diario docente solo funcionaron para comparación, ya que los resultados obtenidos de este segundo instrumento fueron utilizados para responder la segunda pregunta de investigación.

Diario del docente		
Código	Etiqueta	Descriptor
Org	Organización	Todo lo relacionado a las instrucciones impartidas por el docente, los acuerdos entre alumnos, el trabajo en equipo y los acuerdos entre integrantes.
Inf	Información	Todo lo relacionado con los datos que se van recabando en cada fase del proyecto.
Inv	Investigación	Toda acción que requiera búsqueda de información en medios electrónicos, páginas web u otras fuentes de información.
B	Bienestar	Todo lo relacionado a los aspectos positivos identificados en el aula, la buena disposición para trabajar y un ambiente de trabajo.
Est	Estrés	Todo lo relacionado con situaciones de prisas, poco tiempo en las sesiones, suspensiones y preocupaciones del docente.
Ela	Elaboración	Todo lo relacionado a los procesos que son seguidos para la elaboración de las actividades sumativas.

Tabla 14: Códigos y Descriptores (Diario del Docente).

Entonces, en lo que concierne a este entrecruzamiento de la información, es lo que se le conoce como triangulación, lo que permite en gran medida contraponer elementos de los corpus. Al respecto, se comparte la opinión con Silverman (2004) en cuanto a que la triangulación es una combinación en un estudio, de diferentes métodos o bien, fuentes de datos; además de que es una manera de salvaguardar las tendencias del investigador y de confrontar a control recíproco los relatos de los distintos informantes. En la misma línea con Denzin (citado en Burgos, 2011), vemos que la triangulación se puede poner en funcionamiento de diferentes maneras, de acuerdo con este autor “se puede triangular de cuatro formas utilizando diferentes fuentes de información, con múltiples métodos de investigación, con múltiples perspectivas teóricas y a través de diferentes personas que observan, recopilan información y analizan comportamientos” (p. 122).

2.7.2 Codificación Final hacia la Categorización

Una vez que se finalizó el segundo ciclo de la investigación y que se tomó en consideración la primera codificación para su revisión, que fue igualmente descrita en el apartado de codificación preliminar (ver capítulo 2.6.2), el siguiente paso a seguir fue el de llevar a cabo el análisis de toda la información obtenida en ambos ciclos; y se dio lugar a la codificación final. Dicho en otras palabras, reexaminamos la primera recopilación de información etiquetada y se analizaron una vez más las recurrencias de los códigos ya determinados, unos se quitaron, mientras que otros se añadieron, debido a que surgieron nuevas recurrencias en el discurso de nuestros participantes en lo que respecta a la aplicación de los instrumentos del segundo ciclo. Con respecto a esta revisión de los diferentes códigos, esto nos permitió su agrupación en constructos más grandes que se transformaron en nuestras categorías de interpretación.

En lo que se refiere a las categorías para amalgamar las diferentes respuestas de los participantes concordamos con Okuda y Gómez-Restrepo (2015) en el sentido de que pudimos constituir nexos entre los códigos para poder conformar las categorías, estos conceptos de mayor generalidad, con la intención de contribuir al desarrollo interpretativo del estudio.

Por otra parte, desde la óptica de González y Cano (2010), adoptamos el significado de lo que constituye la codificación, la cual alude al proceso por medio del que vamos condensando la información en algo más relevante que llamamos datos cuya significación abona a las respuestas de las preguntas y objetivos de investigación. Esto quiere decir que, conlleva un trabajo inicial para preparar la materia prima que más tarde tendrá que ser separada e interpretada. “La codificación permite condensar los datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que los datos quieren decir. La codificación ayuda a llegar, desde los datos, a las ideas”. (González y Cano, 2010, p. 4).

2.7.3 Categorización

En este apartado es importante señalar que nuestras categorías se fueron determinando conforme a las recurrencias que se fueron presentando y codificando de la información obtenida de los dos ciclos de investigación. De acuerdo a lo anterior, Cisterna (2005) confirma que:

Como es el investigador quien le otorga significado a los hallazgos de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de lo que se recoge y organiza la información... Las categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación. (p. 64)

Las categorías que se muestran en esta sección son emergentes, debido a que como menciona Cisterna (2005) brotaron al momento de la revisión de los datos obtenidos. De los diversos códigos que se tuvieron durante el proceso de sintetizar la información, se decidió hacer una selección meticulosa de todo aquello que resultó ser más recurrente. Siendo así, que de este trabajo de codificación y categorización se obtuvieron datos para el análisis y la reflexión que darán sostén a la propuesta didáctica.

En primer lugar, se obtuvo la categoría: **Enfoque de socio-formación**. Los códigos que dieron surgimiento a esta categoría se obtuvieron así: los alumnos que contestaban las encuestas reflexivas al final de cada etapa del proyecto mencionaron frecuentemente el bienestar y el estrés, esto en referencia a las actividades que se tenían que entregar al final de cada semana, la diferencia entre sentir bienestar o estrés era la capacidad que cada integrante del equipo tenía para realizar las actividades de una manera sencilla o complicada, en otras palabras, que tan fácil era para el alumno realizar la actividad dependiendo de las competencias que tenía que poner en práctica, si era algo nuevo para el estudiante o si ya dominaba lo que se le pedía para completar la respectiva fase del proyecto; por lo que tales comentarios llevaron a la conformación del código: **Competencias sustanciales**. El bienestar era muy marcado en los equipos que se organizaban bien y no tenían problemas con el tiempo, por otro lado, el estrés era muy mencionado por equipos muy poco organizados o

con personas que no obtenían un apoyo de todos los integrantes. Los alumnos estaban muy acostumbrados a trabajar con proyectos de poca duración que se terminaban en un máximo de una a dos o tres sesiones, al inicio de los proyectos formativos fue un poco difícil transmitir el mensaje de que cada fase complementaría una parte de su presentación final y que cada integrante aportaría en alguna fase en específico todo su conocimiento o sus habilidades para completar la tarea asignada, estas situaciones dieron lugar al código: **Formación basada en competencias.**

La segunda categoría que se estipuló después de la sintetización fue: **Procesos (Aprendizaje Basado en Proyectos)**. Se observó que una secuenciación variada de las actividades en las diferentes etapas del proyecto potenciaba diferentes habilidades en los alumnos, cada uno de ellos tomaba el rol de líder dependiendo de sus destrezas y habilidades, se refiere también al tiempo invertido en la creación de los productos y la calidad de estos mismos, en el interior de los equipos se comenzaron a estipular fechas límite para la creación de los productos, la revisión por parte del docente, correcciones y sugerencias y asignación de integrantes responsables por cada etapa que debían tener todo listo en tiempo y forma, conformando estas situaciones en el aula el código: **Proyectos estructurados**. En este mismo sentido, los alumnos sabían que cada producto entregado, revisado y aceptado era un avance para llegar a la presentación final, era de su total conocimiento que para aprobar la materia no bastaba con terminar los productos y entregarlos, sino también prepararse para presentar cada etapa del proyecto en la lengua meta, algunos alumnos solicitaban la ayuda del docente para crear sus diálogos y grabarlos en su celular para practicar pronunciación y medir el tiempo que necesitaban para poder expresar lo que les correspondía decir en la presentación frente a la clase, esto dio como resultado el código: **Proyectos de presentación**.

La primera fase del proyecto resultó un poco caótica para algunos equipos, ya que algunos integrantes se quejaban que solo algunas personas aportaban a la creación de los productos y que habían algunos compañeros que no llegaban a todas las sesiones, no ayudaban en absoluto o simplemente no tenían las habilidades necesarias para poder apoyar. Estas recurrentes situaciones incómodas se convirtieron en un malestar muy evidente, tanto para los alumnos como para el docente, ya que los alumnos siempre habían trabajado en equipos, pero muy pocas veces en proyectos a mediano plazo.

Con ayuda de las instrucciones, sugerencias y la guía del docente, aunado a la organización interna de cada equipo se pudieron superar estas complicaciones que generaban malestar en las personas que lideraban los equipos o las actividades en cada fase, cada equipo tenía un tiempo en específico para hablar con el docente y expresar sus inconformidades, así también, se hacía una retroalimentación al momento de recibir las actividades semanales, si los equipos trabajaban sin ningún problema, recibían sus sellos, pero si algún equipo no terminaba o se quejaban de algún integrante en especial se anotaban las incidencias en la lista grupal, todas estas vivencias dieron lugar al código: **Trabajo colaborativo**.

La tercera categoría fue: **Competencias a formar**. A lo largo del análisis de las respuestas en las encuestas de reflexión, la escala de opinión, la autoevaluación y el grupo focal se encontraron recurrencias que hacen referencia al conjunto de comportamientos socio-afectivos, habilidades psicológicas y sensoriales que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, actividad o tarea. Los alumnos recibían la rúbrica de evaluación antes de iniciar las etapas de los proyectos junto a una explicación detallada por parte del docente de cada aspecto que sería evaluado, la gran mayoría estaba consciente de lo que se esperaba de ellos en cada etapa del proyecto, tomando en cuenta el trabajo colaborativo y la necesidad de participación de cada integrante se agregó una rúbrica de coevaluación donde los alumnos tenían la oportunidad de evaluar el desempeño de sus compañeros de equipo y poder decidir si todos merecían la misma calificación. Esto dio como resultado el código: **Valoración de la evaluación formativa**.

Al inicio del semestre era muy notorio que los alumnos habían trabajado muy pocas veces con rúbricas de evaluación y sobre todo las de co-evaluación, sin embargo, poco a poco, fueron dándole importancia a las rúbricas y casi al finalizar las presentaciones ya estaban al tanto que su desempeño durante el proceso y en las presentaciones generaría una estimación de los puntos que podrían llegar a obtener para su calificación final. Muchos alumnos en las presentaciones finales tenían fallos por los nervios y algunos llegaban al extremo de faltar a clases para no pasar al frente y presentar sus productos, por otra parte, había alumnos muy entusiasmados en organizar a sus equipos de una manera muy ordenada para obtener la máxima puntuación posible, estos alumnos al finalizar sus presentaciones preguntaban al docente como les había ido y querían saber cuáles habían sido sus aciertos y

sus áreas de oportunidad. Esto dio como resultado el código denominado: **La retroalimentación.**

Los planos de análisis y los códigos específicos son de mucho valor para la investigación porque nuestras categorías se encuentran en la misma línea donde se realiza la estructuración de los antecedentes y referentes teóricos, dando así una buena señal sobre las nociones que se tienen sobre la realización y conducción de esta investigación. Para una mejor comprensión del lector, se diseñó un esquema para los códigos y categorías que darán paso a nuestro proceso de discusión e interpretación de los datos obtenidos (ver tabla 15).

Codificación		
Planos de análisis	Códigos específicos	Categoría
Enfoque de socio-formación	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias sustanciales • Formación basada en competencias 	1. Enfoque socioformativo complejo
Procesos (Aprendizaje Basado en Proyectos)	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos Estructurados • Proyectos de presentación • Trabajo colaborativo 	2. El uso de la práctica propositiva en el proceso educativo
Competencias a formar	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la evaluación formativa • La retroalimentación 	3. Evaluación alternativa

Tabla 15: Proceso de Codificación y Categorización.

2.8 Limitantes de la Investigación

Todo proceso de mejora continua conduce a limitantes que podrían limitar su íntegro desarrollo. En retrospectiva, reconozco que mi inexperiencia como investigador puede haber influido en la aplicación, así como en la interpretación de los datos obtenidos con los distintos instrumentos de recolección de información; no obstante, he tratado de seguir los lineamientos que se marcan en la investigación derivados de la literatura profesional y he sido flexible para adaptarme a las circunstancias que se presentaron durante este proceso.

Primero se consideró la selección de los participantes, se inició aplicando la metodología con 5 grupos (grabaciones de clase y entrevistas) pero la recolección de datos era demasiado amplia, para evitar esta situación y retomar el rumbo de la investigación cualitativa, se analizó el rendimiento y disposición de los alumnos, llegando a la conclusión que con un grupo de 35 alumnos se obtendría la información necesaria, en palabras propias de mis asesores: con menos participantes podemos profundizar y analizar a detalle la información recabada.

Otra limitante fue el factor tiempo, se necesita una mayor cantidad de éste para ahondar más sobre las etapas de la metodología ABP y su evaluación alternativa. Si bien es cierto, considerando la información que fue recolectada, codificada y categorizada, que se extrajeron tales categorías; se tuvo que eliminar la fase 4 para cumplir con los tiempos establecidos que ya había sido planeada con mucha anticipación, siendo así, el tiempo una limitante.

Por último, pero no menos importante, una de las limitantes para no poder contestar completamente la pregunta de investigación #2 fue la creación del instrumento de observación de clase que se adapte a la metodología ABP.

Resumen

En el presente capítulo, se explicó el por qué de la elección en torno al paradigma cualitativo en esta investigación, debido a que busca estudiar realidades de los diversos actores sociales, de igual manera damos cuenta del método de investigación-acción al que se

recurrió, como una metodología que brindó un mayor acercamiento al objeto de estudio y la realidad en la que nos desenvolvemos, puesto que se centra en el campo educativo y en particular de la enseñanza. Y que, aunado a ello, ésta pretende de forma cíclica conseguir un cambio positivo o bien, la transformación de la enseñanza del inglés en el nivel medio superior; por medio de ciclos de acción que nos posibilitasen examinar, reflexionar, actuar y evaluar nuestro quehacer docente que en un futuro no muy lejano será de mucho beneficio para las y los alumnos en cuanto a la recepción y apreciación de nuevos conocimientos.

Igualmente, se le brinda al lector una mirada hacia nuestro proceso metodológico empleado y el desarrollo de éste mientras se llevaron a cabo ambos ciclos de la investigación. La intención es encaminar hacia el entendimiento del porqué de la utilización de las distintas técnicas de recolección de información, también explicamos la manera y los momentos en que éstas fueron dispuestas. De igual forma, demostramos el tipo de información que estas técnicas fueron determinando. Cabe señalar que esta información atravesó un proceso de codificación preliminar, en consecuencia, los datos que se obtuvieron en el primer ciclo posibilitaron determinar el plan inicial y pasar entonces a la reformulación de la segunda entrada al campo. Como último paso, se presentó de manera detallada el proceso de triangulación, codificación, categorización de la información, donde se explicó la forma en que se seleccionaron los datos hasta posicionarlos en una categoría con referente a un plano de análisis. En el próximo capítulo se presenta nuestra discusión e interpretación de los hallazgos.

CAPÍTULO 3. PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Introducción

Este capítulo corresponde a la discusión de los hallazgos de la investigación, con base a los datos obtenidos durante el primer y segundo ciclo del estudio. Como se indicó en el capítulo anterior (ver capítulo 2.7.1), se realizó una triangulación para reforzar la credibilidad del trabajo de investigación; y llegar a concentrar todo ese cúmulo de información en datos que posibiliten dar un razonamiento interpretativo del objeto de estudio, por medio del ordenamiento de esos datos en categorías (ver capítulo 2.7.3). Vamos enseguida a discutir acerca del enfoque socio-formativo complejo.

3.1 Enfoque Socioformativo Complejo

Este apartado se enfocará en las nuevas competencias sustanciales que se deben desarrollar en el siglo XXI y su importancia que radica en la rápida evolución educativa del mundo y las nuevas habilidades que cada trabajo demanda (ver capítulo 1); igualmente interesa entender la racionalidad para manejar el conocimiento desde la autoridad y las dificultades de asumir cambios en las ideas, desconocer los límites y negar el afecto y el amor (ver capítulo 1.1); lo que nos lleva a una forma diferentes de ver la vida, la educación y la vida laboral en este nuevo siglo lleno de avances tecnológicos en nuestra vida cotidiana, dando como resultado un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos, implementando actividades contextualizadas a sus intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral (ver capítulo 1.2).

3.1.1 Competencias Sustanciales

En primer lugar, se encontraron recurrencias en las respuestas de los participantes con respecto a la perspectiva de la convivencia para trabajar en equipos y las diferentes habilidades con las que cada estudiante cuenta para así aportar a la realización del proyecto (fragmento 1); las cuales, se representan en el bienestar o el estrés que cada equipo tenía

durante las diferentes etapas, los alumnos con conocimientos de la lengua eran los más organizados y con iniciativa para hacer el trabajo, mientras que los alumnos con bajo rendimiento académico o con poco interés, se sentían abrumados porque el tiempo era muy poco para ellos o no se organizaban de buena forma.

Alumno 1: Me sentí bien al convivir con mis compañeros, pero en la información, más en las fotos de cada relato era difícil de encontrar.

Alumno 2: Algo apresurada, ya que la primera vez tuvimos errores ortográficos, esto hizo retrasar la entrega.

Alumno 3: Algo estresada porque nos entraba la duda de si lo estábamos haciendo bien.

Alumno 4: Bien, en esta etapa pude conocer al personaje elegido para mi proyecto, fue interesante, pero también fue abrumador ya que en el primer cartel tuvimos equivocaciones.

Alumno 5: escoger mejor mi equipo y sobre el tema es que muchos escritores tuvieron el mismo destino.

Fragmento 1: Aplicación de Competencias.

Por una parte, las respuestas revelan que el trabajo en equipo aminora la carga de un proyecto, pero si por alguna razón los integrantes no tienen las mismas habilidades o nivel de cooperación o empatía por el trabajo, esto se puede convertir en una carga muy pesada para algunas personas que tienen el sentido de la responsabilidad más desarrollado. De esta manera, las competencias juegan un papel muy importante en la organización de las actividades y las habilidades y destrezas dictan la facilidad o dificultad para realizar un proyecto de una manera satisfactoria. Tal como lo mencionan Trilling y Fadel (2009) (ver capítulo 1.1), Los egresados de las escuelas secundarias, colegios técnicos y universidades carecen gravemente de algunas habilidades básicas y aplicadas.

Para complementar, en las notas del diario del docente (ver fragmento 2), se reconoce una dificultad para la organización y la búsqueda de información confiable, de manera que

las situaciones de bienestar y estrés dependen mucho de los diferentes equipos y su organización y la aplicación de sus habilidades y destrezas.

Se han recibido las primeras investigaciones en los cuadernos con la información solicitada: mini biografía, párrafos con información relevante para los alumnos y la selección de imágenes.

Algunos equipos han tenido problemas con sus personajes por el nivel de fama que cada uno tiene: si son muy famosos se encuentra mucha información, pero si son poco conocidos la información es muy escasa.

Algunos equipos se han familiarizado muy bien con las habilidades de búsqueda en internet, algunos equipos se han adelantado y ya se están organizando para crear el primer cartel.

Fragmento 2: Organización y Búsqueda de Información (Diario del Docente).

Entonces, se encontró que para que exista una buena relación en los equipos de trabajo y el cumplimiento de las actividades, el docente debe intervenir y decidir qué es lo mejor para los estudiantes tomando en cuenta sus habilidades y destrezas y la forma en que se llevan entre ellos. El rol del docente tiene que ser muy claro, pero también debe tener la destreza de identificar esos focos rojos que nos demuestran la falta de compromiso al trabajar en equipo (ver fragmento 3). No obstante, gracias a la planeación previa de las actividades, los ajustes pueden ayudar a generar más confianza y práctica que se ve reflejada en la resolución de problemas y el seguimiento que se le da a cada equipo para solucionar conflictos y obtener un buen resultado al finalizar cada etapa, el siguiente fragmento es parte de las anotaciones en el diario docente.

El día de hoy tuve que hablar con el grupo para delimitar algunas acciones, ya que algunos alumnos no están participando del todo en las actividades. Muchos alumnos están saliendo a la hora de clases para actividades deportivas y escolta sin ningún control. He definido el número de asistencias mínimas para poder presentar el proyecto final. Al momento, los alumnos han respondido bien pero necesito asegurarme que las siguientes clases se cumplan los acuerdos (Diario del docente, 21 de octubre de 2022).

Fragmento 3: Relación entre Cumplimiento y Organización.

Es así que, la aplicación de competencias para la educación no solamente significa organizar clases y explotar distintas habilidades y competencias en los alumnos, también se requiere tener una clara visión de lo que se busca por parte del docente y ser capaz de guiar a los alumnos en la mejor realización de los proyectos posible, mediante observaciones y sugerencias personalizadas. De lo anterior podemos decir que hoy en día, el mundo requiere que las personas tengan habilidades que antes no eran vistas como indispensables pero que en estos tiempos se necesitan para un mejor desempeño laboral, sobre todo en el campo laboral a nivel internacional donde se demanda personal altamente capacitado (ver capítulo 1.1).

3.1.2 Formación Basada en Competencias

Se considera que las competencias no tienen el objetivo de generar un holismo global y crear un reduccionismo sistemático, se trata de incorporar lo concreto de las partes a la totalidad, articulando los principios de orden y de desorden, de separación y de unión, de autonomía y de dependencia, que son al mismo tiempo complementarios (ver capítulo 1.1.2). La enseñanza no ha tenido cambios sustanciales con el paso de los años y a pesar de tener una sociedad muy avanzada con cambios tecnológicos de vanguardia, no lo ha sido para la educación. La formación humana es muy limitada, ya que dicha racionalidad tiende a manejar el conocimiento desde la autoridad, se le dificulta asumir el cambio en las ideas, para este concepto necesitamos nuevas alternativas de educación y es como llegamos a los ejes centrales del pensamiento complejo mediante las competencias tomando en cuenta la hoja de reflexión de la fase 2 (ver fragmento 4).

Alumno 1: La búsqueda de imágenes e información porque es interesante.

Alumno 2: El poder localizar exactamente las locaciones que el profesor nos solicitó sobre el autor.

Alumno 3: Identificar los verbos.

Alumno 4: Traspasar la información al papel bond porque no tengo una buena letra.

Alumno 5: El transcribir la información de forma correcta de la traducción.

Alumno 6: Escribir y buscar imágenes más explícitas, ya que sólo habían imágenes de su tumba y de su rostro.

Fragmento 4: Conocimiento mediante Competencias (Hoja de Reflexión, Fase 2).

Entonces, para generar conocimiento necesitamos diferentes procesos donde interactúen diferentes habilidades, concordamos con Morin (1996) donde menciona que los procesos se autoproducen y se autoorganizan, en tanto los efectos producen causas y las causas producen efectos dando así una recursión organizacional (ver capítulo 1.1.4). De este modo se entiende que, la realidad se concibe como un proceso en continuo cambio, por lo cual se debe tener flexibilidad en la forma de abordarla. Entonces, se necesita generar un balance entre contenidos y el sentir de los alumnos para generar un ambiente de trabajo donde la producción no sea impuesta y los alumnos puedan trabajar en armonía tomando en cuenta la hoja de reflexión de la fase 3 (ver fragmento 5).

Alumno 1: Convivir con mis compañeros y hacer el proyecto.

Alumno 2: La convivencia entre compañeros y la organización.

Alumno 3: La hora de la investigación, ya que tú puedes conocer más de lo pedido.

Alumno 4: La investigación, me gusta bastante leer, depende el tema.

Alumno 5: Me gusta cuando nos sentamos los 5 y trabajamos todos sin distracción.

Alumno 6: Que fue algo fácil y rápido y nos dio tiempo más para planear, realizar de mejor manera la tercera etapa y culminar a tiempo.

Fragmento 5: Habilidades y Destrezas para generar Conocimientos (Hoja de Reflexión, Fase 3).

Al integrar un ambiente de trabajo sano, la interacción social entre los alumnos y la generación de diferentes habilidades y destrezas podemos obtener grandes resultados donde

salimos de la enseñanza tradicional y podemos generar en los alumnos la autogestión de su organización y, por ende, su aprendizaje mediante la aplicación de conocimientos previos. La socio-formación implica que la sociedad en su conjunto posibilita espacios, recursos, estrategias, apoyos, finalidades, normas, demandas, expectativas y valores para mediar la formación de sus miembros, con el fin de mantenerse y reconstruirse continuamente afrontando los cambios, dentro del marco de unos determinados contextos (ver capítulo 1.1.5).

Para reforzar esta premisa, concordamos con Morin (2000b) que la supervivencia de la sociedad sólo es posible a través de la educación, la cual es un medio esencial para lograr la unidad y el manejo de los conflictos. La formación es condicionada históricamente pero no determinada históricamente. La sociedad produce a sus miembros, pero también cada miembro contribuye a producir la sociedad. Todo integrante de la sociedad emprende acciones, desempeños, obras, actividades y proyectos con los cuales tiene como responsabilidad contribuir a favorecer el mejoramiento de la calidad de vida tanto de sí mismo como de los otros (ver capítulo 1.1.2).

3.2 El Uso de la Práctica Propositiva en el Proceso Educativo

En este apartado nos enfocamos en el método de proyectos que es considerado un procedimiento dinámico de organizar la enseñanza mediante actividades con verdadero sentido vital para los estudiantes, un proyecto es considerado como un plan de trabajo integrado y libremente elegido cuyo objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en la vida real que interesan tanto a los estudiantes como al docente, por lo cual despiertan el entusiasmo en tomo a su ejecución. Igualmente nos interesa saber el impacto que los proyectos de presentación en los alumnos y las reacciones que ellos presentan durante cada etapa del proceso al verse involucrados totalmente en la organización, creación y presentación de los productos finales para ser evaluados y obtener una calificación en equipo o individual. Y finalmente, pero no menos importante, abordaremos la perspectiva del trabajo colaborativo desde el punto de vista de los actores más importantes: los alumnos. Esto con la finalidad de conocer sus opiniones y experiencias, viéndolo desde un ángulo diferente, donde la comunicación y la interacción con sus compañeros en el día a día nos demuestra que las actividades producidas por los docentes algunas veces pueden verse muy atractivas y muy

bien estructuradas, pero que no han tomado en cuenta las necesidades, características o las capacidades de las personas que van a elaborar los productos.

3.2.1 Proyectos Estructurados

Los proyectos estructurados vuelven a tomar fuerza en la enseñanza para recuperar ciertos puntos importantes en la formación de los alumnos como son: el conocimiento, los aspectos socioformativos, el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades mediante actividades kinestésicas.

El método de proyectos, de acuerdo con Kilpatrick (1918), tiene las siguientes características:

1. el objetivo central de un proyecto no es la información verbal memorizada, sino la aplicación del raciocinio y la búsqueda de soluciones a las realidades;
2. la información no se aprende y transmite por sí misma, sino que es buscada con el fin de poder actuar y solucionar la situación detectada en la realidad;
3. el aprendizaje se lleva a cabo en el entorno real e involucra la vida de los estudiantes;
4. la enseñanza se fundamenta en problemas, por lo cual estos están antes que los principios, las leyes y las teorías.

Los proyectos estructurados trascienden los postulados de la pedagogía activa, en el sentido de que no se trata sólo de hacer y resolver problemas, sino también de comprender el contexto y articular conocimientos. Comprender es ir más allá de la información, es, a la vez, una actividad cognitiva y experiencial, que permite abordar la profundidad de la realidad y sentirla; aspectos ligados a la flexibilidad, en la cual el ser humano se da la oportunidad de asumir diferentes posturas, reconocer a los otros y compartir con ellos sus opiniones, visiones, relatos y discursos.

La investigación actual en el campo de la psicología muestra cómo los niños desde temprana edad comienzan a desarrollar las herramientas científicas para construir el conocimiento (Puche, 2000).

Por ello, la educación tiene como uno de sus retos fundamentales formar el espíritu científico de las personas desde los primeros grados escolares (Castillo, 2000). Al respecto, los proyectos estructurados posibilitan la adquisición y afianzamiento de la creatividad, la imaginación, la auto estima y la capacidad de la lectura.

En el discurso de los participantes se percibe una seguridad al momento que ellos se desenvuelven con sus propias opiniones y utilizando su creatividad para poder trabajar en el proyecto. La responsabilidad de cada participante es mencionada como equitativa, solamente los equipos que tuvieron muchas inasistencias mencionan que la falta de tiempo y la desorganización afectaron su exposición con el resultado de obtener una puntuación baja o el no haber pasado a exponer que se refleja en la escala de opinión respondida por los alumnos (ver fragmento 6).

Alumno 1: La organización de los equipos que faltaron o no expusieron a tiempo y la responsabilidad.

Alumno 2: Una mayor categoría en el ámbito de criterios para solicitar la exposición en grupo como: más requisitos para poner en investigación y así tener una investigación más compleja.

Fragmento 6: Proyectos Estructurados, Pregunta de Cierre (Escala de Opinión).

Por otra parte, en los proyectos estructurados, la participación breve pero efectiva en el momento que se tenga que actuar, es responsabilidad del docente. En otras palabras, las instrucciones deben ser claras y precisas, a tal grado que los docentes deben asegurarse que cada alumno ha entendido lo que se debe trabajar en cada etapa del proyecto y el rol que le corresponde. Sin importar cuantas veces debamos explicar algún contenido en específico, es nuestro deber dejar cada actividad clara para llegar a la creación de productos que cumplan con lo requerido que se observa en la escala de opinión respondida por los alumnos (ver fragmento 7).

Alumno 1: Creo que el trabajo que hizo el profesor y alumnos fue muy comprensible y fácil para llevar a cabo los trabajos.

Alumno 2: Todas las explicaciones del profe fueron claras y todo fue muy claro.

Alumno 3: Todos los temas esenciales fueron tomados en cuenta.

Fragmento 7: Proyectos Estructurados, Pregunta de Cierre (Escala de Opinión).

Hoy en día, como toda metodología, esta también es susceptible de perfeccionarse y, en tal sentido, deberá de incorporar nuevos aportes provenientes de la educación, la psicología cognitiva, la sociología, la antropología y otras disciplinas cercanas. En este orden de ideas, podría considerarse la posibilidad de incorporar el desempeño intuitivo, el cual se aparta del sistema de reglas formal y abstracto, por cuanto la actuación trasciende los sistemas preestablecidos y se caracteriza por ser altamente flexible, intuitiva y significativa.

3.2.2 Proyectos de Presentación

En lo que respecta a los proyectos de presentación, los alumnos están acostumbrados y mecanizados a memorizar el conocimiento y repetirlo sin hacer uso del análisis y la reflexión para poder sintetizar la información. Las presentaciones han ido perdiendo peso por la facilidad de búsqueda con el uso de las nuevas tecnologías y la enorme cantidad de información que existe en el internet que, si no se utiliza con mesura, podemos caer en las falsedades o en las exageraciones que algunas páginas web no verificadas nos proporcionan.

Las presentaciones de productos al finalizar las etapas de un proyecto formativo son muy importantes ya que se consideran el cierre de una unidad mediante algo tangible en algunos casos. También podemos decir que una presentación hace que el alumno reflexione sobre todo el proceso creativo que involucró a la actividad y el esfuerzo que este le puso a cada actividad entregada en clase, la valoración de los compañeros que estuvieron trabajando equitativamente para terminar el trabajo en tiempo y forma y la certeza que cada alumno tiene al defender su trabajo final.

Existe un dominio de destrezas y habilidades de manera automatizada, lo cual libera en una persona mecanismos mentales, facilitándole prestar mayor atención a la actividad que está realizando (Prieto y Pérez, 1993). De hecho, las personas expertas dominan una gran cantidad de destrezas automatizadas; es decir, agrupan sus conocimientos en secuencias de acciones automáticas que hacen más rápida y eficiente la ejecución de las tareas (Chi, Glaser y Farr, 1988).

Cada alumno tiene destrezas diferentes, algunos buscarán la forma de obtener más destrezas y otros solo se sentirán cómodos con lo que ya saben hacer y desempeñarán una única tarea. Si un alumno expone con propias palabras lo que acaba de generar, puede considerarse un avance muy grande, ya que hemos cumplido el objetivo de accionar las destrezas automatizadas y por consecuencia un paso más al aprendizaje significativo como se puede observar en las respuestas de los alumnos en el grupo focal (ver fragmento 8).

Alumno 1: Las presentaciones son muy importantes porque en base a las exposiciones podemos ver si comprendimos el tema y si estamos llegando a comprender la materia a fondo. Si comprendemos en palabras nuestra pronunciación y la manera en que nos expresamos dentro de la clase y con los compañeros al momento de presentar.

Fragmento 8: Proyectos de Presentación, Procesos (ABP, Grupo Focal).

Los exámenes escritos han cumplido con una función muy importante en la educación, sin embargo, no reflejan el dominio del conocimiento en su totalidad. Una presentación puede llegar a caer en el mismo punto que una evaluación tradicional si no se lleva bien a cabo o no se plantean correctamente los objetivos. Así, muchos de los alumnos de estas nuevas generaciones prefieren ser dinámicos con el conocimiento y aventurarse a los proyectos de presentación. El uso de rúbricas puede ser una guía muy concreta para que los alumnos que no se sienten seguros al estar frente a una multitud, cumplan con los descriptores mínimos y logren transmitir la esencia de su producto terminado (ver fragmento 9).

Alumno 1: Prefiero la rúbrica porque siento que se aprende más, o sea, que te llevas a cabo todo lo que aprendieron.

Fragmento 9: Proyectos de Presentación, Procesos (ABP, Grupo Focal).

La emergencia de la Sociedad del Conocimiento (Castells, 1996, 1997 a, 1997b) ha traído como consecuencia la necesidad de que los docentes implementen una nueva manera de dirigir el proceso didáctico con el fin de generar las condiciones de aprendizaje en los estudiantes para que estos puedan afrontar los retos de la globalización y la construcción de identidad cultural. Esto requiere que cada docente busque mecanismos para integrar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en las diversas fases del proyecto formativo.

3.2.3 Trabajo Colaborativo

Para completar este importante apartado, tenemos al trabajo colaborativo que se caracteriza por compartir una tarea o asignación a un grupo de individuos que tienen como fin completar esa encomienda y obtener una calificación de su desempeño obtenido. Pero no se trata solamente de integrar a diferentes personas, también debemos conocer sus gustos y necesidades, tenemos que estar al tanto de sus necesidades educativas y monitorearlos para que se encuentren en un grupo donde puedan explotar sus capacidades.

La formación de instrumentos y estrategias afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y actuacionales requiere de transformaciones estructurales en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, con el fin de formar auténticas comunidades de desarrollo de competencias donde todos aprendan de todos mediante la autorreflexión y la interacción social.

Este es el espíritu y filosofía de las comunidades de aprendizaje e investigación, las cuales están basadas en los aportes pioneros de Lipman (1993) Y Brown y Campione (1996). Técnicamente, constituyen organizaciones conformadas por estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa, así como de la sociedad, en las cuales se llevan a cabo actividades de identificación y resolución de problemas, aprendizaje de saberes y ejecución de proyectos (aplicados e investigativos), con el fin de desarrollar y afianzar habilidades de pensamiento.

El trabajo colaborativo no solamente es importante en el aula, necesitamos generar lazos de confianza con otros individuos para acelerar las actividades y obtener mejores rendimientos en cualquier estrato de la sociedad donde nos desenvolvamos. La escuela en algún momento de nuestras vidas se convertirá en el reflejo de lo que somos y como nos desenvolvemos con los demás para obtener lo que necesitamos mediante el apoyo y la cooperación.

Dependiendo de las habilidades sociales de cada persona, el temperamento que se tenga, las habilidades y competencias para actuar ante lo requerido de cada proyecto, el gusto por lo que se está pidiendo hacer, será la forma en que se perciba al trabajo y la dificultad que se va a resolver. Existe todavía entre los alumnos una pequeña discrepancia entre los mejores resultados de trabajar solo o acompañado que se observó en las respuestas de los alumnos en el grupo focal (ver figura 27). Por una parte, algunos comentan que el trabajo colaborativo fomenta la comunicación y la organización, expresar ideas y concentrarse como unidad de colaboradores. Por otra parte, algunos alumnos expresan que necesitan un tiempo específico de concentración para poder organizar sus ideas y realizar sus propias conclusiones antes de realizar alguna actividad en equipo.

Es de suma importancia poder mencionar que para tener equipos equilibrados y con integrantes con las habilidades necesarias en cada etapa del proyecto integrador, se debe trabajar con ellos individualmente en una etapa de diagnóstico y analizar sus capacidades y sus áreas de oportunidad que se complementen y empaten con las habilidades y necesidades de los otros (ver fragmento 10).

Alumno 1: Bueno, en equipo y a veces individuales. Porque así me puedo expresar con mis compañeros hablando de. Me puedo con ellos...individualmente porque yo me puedo concentrar solo en el equipo.

Alumno 2: En equipo, porque así mis compañeros y yo nos repartimos los temas y nos los aprendemos más, se nos facilita.

Fragmento 10: Trabajo Colaborativo, Procesos (ABP, Grupo Focal).

Formar personas competentes cooperativas (López-Herrerías, 2002) no es posible a partir de acciones didácticas aisladas. Se requiere de comunidades donde las personas compartan sus experiencias de vida (en el aula, en las instituciones y en la sociedad), donde se reconozca la diferencia en los ritmos de aprendizaje y en las potencialidades, para que haya complementariedad en las competencias, con base en el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso.

En este estudio, absolutamente todos los estudiantes que preferían trabajar solos por alguna razón o circunstancia en específico, eran apoyados y se les daba la libertad de hacer sus investigaciones y entregar sus etapas de proyecto y avances. Como leemos en el comentario del Alumno 1 en la figura 27, se necesitan algunos momentos para recuperar nuestra individualidad, procesar la información y volver a trabajar en equipo para aportar ideas. Definitivamente, para algunos estudiantes, trabajar en equipo de manera colaborativa, puede ser difícil, sin embargo, es importante que se fomenten sus habilidades de socialización.

3.3 Evaluación Alternativa

La evaluación alternativa requiere ver un poco más allá de la asignación de un número por el desempeño del alumno en un momento específico. Con el uso de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tenemos la oportunidad de evaluar a nuestro alumnado por periodos de tiempo más prolongados y analizar el rendimiento de cada una de las sesiones, podemos identificar que algunos días o en ciertas etapas, el alumno colabora poco y en otras ocasiones toma la iniciativa de crear los productos requeridos.

3.3.1 Valoración de la Evaluación Formativa

La valoración de la evaluación formativa se caracteriza por ver a la calificación desde diferentes perspectivas y en diferentes roles de participación. Los elementos que podríamos tomar en cuenta son: estar al tanto del aprendizaje de los contenidos y mi nivel de logro obtenido, la evaluación por equipo y la coevaluación del rendimiento de mis compañeros de equipo comparado con el que creo que yo demostré durante todo el proceso del proyecto.

En el segundo ciclo, se aplicó una tabla de autoevaluación con los contenidos que se abordaron durante cada etapa del proyecto, fueron 7 aspectos generales variados donde los alumnos pusieron en práctica diferentes habilidades de la lengua, los aspectos con mayor porcentaje de aprovechamiento fueron la expresión oral de las cifras numéricas en inglés, identificar palabras sobre desastres naturales y la de identificar palabras en una receta.

Estas actividades tienen algo en común, todas fueron trabajadas de manera escrita y oral, teniendo así un doble reforzamiento al aprender esos aspectos, mientras que las que salieron con un nivel de aprovechamiento más bajo, requerían el uso de símbolos que no se usan en la lengua base (libras, galones, onzas), o se necesitaba un nivel de la lengua meta mucho más elevado como fue la escritura de la descripción de un platillo y libre expresión de textos para referirnos al clima (confusión entre el uso de grados centígrados en la lengua materna y grados Fahrenheit en la lengua meta).

Los alumnos fueron muy conscientes sobre su desempeño, antes y después del proyecto porque todos coinciden que pueden lograr todos los objetivos con algunas dificultades pero que tampoco se consideran unos expertos con este primer acercamiento a lo requerido en cada etapa del proyecto. La autoevaluación fue muy reveladora porque el docente puede ajustar o abordar los temas desde otra secuencia para generar logros más sólidos y personas con un mayor aprovechamiento en cada tema.

De acuerdo con Tobón (2005) se recomiendan algunas pautas para que la autovaloración tenga éxito:

- Crear un espacio de confianza y aceptación dentro de la institución educativa con el fin de que los estudiantes puedan expresarse de manera libre y espontánea en torno a su formación.
- Generar el hábito en los estudiantes de comparar los logros obtenidos con los objetivos propuestos.
- Facilitar que los mismos estudiantes se corrijan introduciendo los cambios necesarios para calificar su desempeño.
- Construir en los estudiantes la actitud de asumir la autovaloración con responsabilidad y sinceridad, desde el marco del proyecto ético de vida.

- Orientar a los estudiantes en la escritura de sus autovaloraciones.

Cada uno de los estudiantes, tuvo la oportunidad de elegir a sus compañeros de equipo y también estaban informados de que la calificación obtenida en la presentación del producto final sería la misma para todos. La discusión de una rúbrica de presentación, nos facilita el alcance de los objetivos planteados, ya que desde que ésta se discute con los alumnos, estos ya están enterados de lo que deben y no deben hacer para obtener la máxima cantidad de puntos posibles, o en su caso contrario, lo que no deben hacer u olvidar tomar en cuenta para no perder puntos, toda esta situación fue detallada y explicada por el docente al iniciar el proyecto y la entrega de la rúbrica a los y las estudiantes. Los alumnos que tomaban el rol de líderes coordinaban las actividades con la guía de los descriptores de la rúbrica de evaluación y así se notaba un trabajo más dinámico y rápido (ver fragmento 11).

Alumno 1: Tenemos una rúbrica de evaluación que es la que usamos para calificar a los compañeros.

Alumno 2: Para la valoración de los puntos que tengo que empezar a trabajar para el momento de exponer y no omitir cosas.

Fragmento 11: Valoración de la Evaluación Formativa (Evaluación, Grupo Focal).

La co-evaluación es una forma de relajar las tensiones entre compañeros de equipo que apenas se están conociendo en lo que a proyectos de mediana duración se refiere. Cuando un alumno siente que está trabajando más que los demás o que nadie los está ayudando, surgen las desmotivaciones y el desinterés por el proyecto. Debemos estar muy al tanto de lo que sucede en el interior de cada equipo y mantener el trabajo colaborativo para que no surjan situaciones de confrontación, desorganización, disgustos o simplemente la ruptura de un equipo de trabajo.

De acuerdo con Tobón (2005) La coevaluación consiste en una estrategia por medio de la cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos. De esta manera, un estudiante recibe retroalimentación de sus pares

con respecto a su aprendizaje y desempeño. La coevaluación requiere de la puesta en práctica de las siguientes pautas:

- Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de los comentarios de los compañeros para mejorar el desempeño y construir la idoneidad.
- Generar en el grupo un clima de confianza y aceptación que permita la libre expresión.
- Motivar hacia la asunción de los comentarios de los compañeros desde una perspectiva constructiva, generando un reconocimiento mutuo de los logros y de los aspectos por seguir mejorando, evitando la crítica no constructiva, la sanción y la culpabilización.
- Asesorar a los estudiantes en cómo valorar los logros y las dificultades en sus compañeros, junto con el lenguaje por emplear.

Las coevaluaciones fueron asimiladas de buena manera como podemos ver en las respuestas de los alumnos en la hoja de reflexión (ver fragmento 12), porque los alumnos percibían el rendimiento de cada integrante del equipo y no nada más una justificación sin argumentos de lo que cada uno decía de lo que había aportado al proyecto, así también la reducción de los disgustos entre compañeros de equipo durante las etapas, estando sabidos que su rendimiento no nada más sería justificado por ellos, sino que también serían evaluados por sus compañeros.

Alumno 1: Se puede observar el desempeño de cada uno de los integrantes, comportamiento y aportaciones. De este modo se obtiene una calificación justa.

Alumno 2: Con eso se puede considerar el trabajo y valorar lo que hizo cada compañero.

Alumno 3: Opino que está bastante interesante porque aprendemos y valoramos más las tareas, proyectos y prácticas.

Alumno 4: Opino que todos debemos trabajar parejos en el equipo y sobre todo, ser honestos y colaborar en nuestros trabajos como integrantes.

Alumno 5: Me parece bien porque vimos el esfuerzo que le puso cada uno y si somos compatibles en ese ámbito. Me pareció correcto como pueden ver ellas desde su punto de vista cual fue el empeño que le puse a nuestro trabajo.

Alumno 6: Son bastante buenas para calificar a los compañeros de equipo de forma acertada y eficaz.

Fragmento 12: Reflexión Coevaluación (Hoja de Reflexión).

Cuando se unen estas 3 diferentes perspectivas, obtenemos una calificación más clara, alumnos más conscientes de su desempeño y el reconocimiento de las habilidades para la creación y organización de etapas y productos formativos y sumativos con los que el alumno cuenta, los que necesita mejorar y los que le hacen falta.

La evaluación alternativa no puede tener como objetivo diferenciar a los estudiantes competentes de los no competentes, pues esto contribuye a generar una cultura educativa enfocada a la competencia entre los mismos estudiantes y dificulta la cooperación. La evaluación alternativa debe reconocer que los estudiantes tienen diferentes potencialidades (véase, por ejemplo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, 1988, 1993) Y su desarrollo depende tanto del proyecto ético de vida como de los recursos, oportunidades y características de los entornos en los cuales se vive. La educación tiene como reto que cada estudiante se autorrealice plenamente buscando el empleo óptimo de los recursos del entorno, promocionándose su deseo de saber y el goce del aprender, y no el simple estudiar para aprobar o para tener las mejores calificaciones.

3.3.2 La Retroalimentación

De acuerdo con Tobón (2005) para los seres humanos es difícil asumir el ser evaluados y valorados por los demás en sus fortalezas y aspectos a mejorar, en la medida en que tradicionalmente ha tenido mucho peso una cultura de la evaluación en la cual se busca distinguir a los que saben de quienes no saben, recalcar en las dificultades y aspectos no logrados, y asociar el no saber con el fracaso. Además, para los estudiantes, como igual

sucede en muchas personas, es difícil someter su ser y sus actuaciones al escrutinio público por cuanto esto implica aceptar otras concepciones, opiniones y formas de ver.

Una parte que dejó de ser complicada gracias a los elementos de evaluación antes mencionados, fue la de dar calificaciones, comentarios y valoraciones a los diferentes alumnos en cada equipo, ya que dejaron de existir comparaciones y cada uno aceptaba su calificación otorgada de acuerdo a sus resultados obtenidos.

Los alumnos no quieren ser exhibidos y es por eso que prefieren tener su retroalimentación de forma individual para evitar conflictos y discusiones con otros compañeros (ver fragmento 13), si algún alumno baja el rendimiento durante alguna etapa del proyecto, la intervención oportuna puede ser de gran ayuda. Los alumnos miran a la retroalimentación como un apoyo durante el proceso y no como un fin al presentar sus productos finales.

Alumno 1: Yo diría que sería mejor hablarlo en equipo porque así de cierta manera nos ayuda a mejorar en la comunidad de lo que es el salón, ya que así podemos saber bien quien necesita mejorar: quien necesita mejorar esto, quien necesita mejorar lo otro, y de cierta manera no deshacer el equipo en el que habíamos estado. Con la retroalimentación podemos saberlo y no excluir a los integrantes del equipo.

Fragmento 13: Competencias a Formar (Evaluación, Grupo Focal).

El éxito de los procesos de evaluación de las competencias está relacionado con el grado en el cual estos sean asumidos como válidos por los estudiantes. Para lograr esto, es muy importante crear espacios para discutir con ellos la importancia de la retroalimentación, sus tipos y estrategias, buscando que expongan sugerencias y comentarios para implementar o mejorar dicho proceso dentro de un determinado curso, teniendo como referencia las competencias a desarrollar con sus respectivos criterios, saberes, rangos y evidencias. Esto ayuda a que la retroalimentación sea vista como más cercana a ellos, y menos como un instrumento para juzgar de forma unilateral su aprendizaje.

Resumen

En este capítulo se analizaron y describieron los hallazgos obtenidos en este trabajo de investigación. Así pudimos observar que el enfoque socioformativo complejo necesita delimitar las competencias que se van a requerir, así como fomentar una formación basada en las fortalezas y debilidades individuales y grupales. Lo anterior debido a que, los procesos de los proyectos estructurados deben de llevar un orden muy bien organizado y observado por el docente para modificar o ajustar si es necesario y así obtener proyectos de presentación sólidos que no solamente se queden en la repetición de contenidos.

El trabajo colaborativo fomenta la armonía entre compañeros para obtener una evaluación más provechosa y equitativa de acuerdo con el desempeño de cada integrante, dando como resultado una retroalimentación amistosa con el docente y evitando comparaciones de desempeño y participación.

Este proceso exploratorio y reflexivo de nuestro trabajo, ha servido de inspiración para el planteamiento de lo que es nuestra propuesta didáctica para atender precisamente estos aspectos, el aprendizaje basado en proyectos requiere una evaluación alternativa que promueva la comunicación y la organización donde cada uno de los estudiantes este consciente de su rol dentro de la organización del equipo.

Como se ha podido ver a lo largo de este capítulo, son muchas las aristas que tiene el Aprendizaje Basado en Proyectos y su importancia para implementar de una manera eficaz la evaluación alternativa. Aportes y comentarios que han sido muy reveladores y que ponen en condiciones de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación que dieron pie a este trabajo y que es el tema central de nuestro siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES A FUTURO Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Introducción

En este último capítulo se presentan las conclusiones a las que se han llegado con ayuda de estos dos ciclos de investigación, articulados dentro del método de investigación-acción, sobre las ideas y representaciones que tengo como docente de inglés en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos en un entorno de educación pública, que corresponde a la Escuela Preparatoria N. 1 del Estado turno vespertino. De igual modo, este capítulo se centra en la presentación de las respuestas de las preguntas de investigación formuladas y que dieron origen a este estudio; así como a la presentación de la propuesta didáctica que surge de los hallazgos de este proceso de investigación.

4.1 Discusión Final

En lo que respecta a este trabajo de investigación, se quiere expresar que ha sido un proceso bastante interesante, que a su vez ha provocado inquietudes como docente de inglés en medios de educación pública, encaminado así a un proceso continuo de reflexión con respecto a la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su importancia en la implementación de una evaluación alternativa en clases de inglés en la Preparatoria N.1 del Estado turno vespertino. Tomando como punto de partida las competencias sustanciales que se necesitan tener como fuerza de trabajo para este siglo, se puede decir que la metodología ABP cumple muy bien con este requisito, ya que con una planeación continua y la implementación de diferentes habilidades a un tema en específico nos facilitan la mejora de las capacidades de los estudiantes y generan confianza que los ayuda a mejorar en las actividades o habilidades donde no se consideran muy buenos, aptos o competentes pero que les da la oportunidad de desempeñarse mejor en actividades o habilidades donde se pueden desempeñar mejor y ayudar a sus compañeros de equipo para finalizar alguna etapa del proyecto. Es particularmente interesante observar el crecimiento de cada uno de los alumnos durante la implementación de esta metodología, ya que los temas seleccionados no pretenden mecanizar el conocimiento o la ruta para llegar a obtenerlo, los alumnos necesitan un tiempo para interiorizar y entender lo que se pretende hacer con una planeación a mediano plazo (por

lo general 1 parcial del semestre escolar) y también conocer a los compañeros de clase de los que están rodeados; la forma en que interactúan, la confianza que se tienen como compañeros pero más como integrantes del mismo equipo de trabajo.

En este caso, siendo el docente-investigador a cargo de todas las decisiones importantes, se tiene una perspectiva muy diferente de lo que se planea, lo que se espera y lo que realmente sucede en el aula de clases. Para poder tener proyectos estructurados que como fin tengan el de generar un producto para su presentación, se debe principalmente estudiar y conocer lo que se pretende implementar. Antes de iniciar con cualquier metodología que nos llame la atención, se debe leer, estudiar y conocer muy a fondo todo lo necesario para no dudar durante el trayecto de la planeación del proyecto. También se deben hacer algunas pruebas previas con alumnos del contexto real para poder anticiparse a situaciones adversas o algunas necesidades que se puedan tener durante la implementación como pueden ser: número de alumnos, materiales con los que se dispone, facilidades de la institución y del aula en la que se trabajará, gustos y preferencias de los alumnos a la forma de trabajo y a los temas que se pretenden abordar.

El trabajo colaborativo es en esencia un reflejo de nuestra vida diaria, todos debemos conocer nuestras propias capacidades y confiar en las de las personas que se encuentran a nuestro alrededor, para que podamos decir que el trabajo colaborativo es eficiente y provechoso, debemos darnos la oportunidad de trabajar con diferentes personas y apoyarnos de una manera donde las capacidades se vean complementadas por las de otros. Un trabajo colaborativo no es una simple acción de lograr una actividad mediante el esfuerzo compartido, también debemos generar empatía con nuestros semejantes que después de un período de tiempo se convertirá en confianza. En otras palabras, el trabajo colaborativo nos ayuda a crecer como colaboradores, no obstante, también nos ayuda a mejorar nuestras habilidades sociales para no solamente hacer una actividad en conjunto, sino también para conocerse a sí mismo y descubrir por medio de los demás las capacidades y habilidades que no hemos desarrollado aún, el colaborar con otras personas me permite conocerme más a fondo a mí y de lo que soy capaz y puedo llegar a ser con la ayuda de los demás.

Aunado a todo lo anterior, esta investigación nos ha permitido seguir con nuestro proceso reflexivo, debido a que cada día surgen más interrogantes en lo que respecta a nuestra práctica y formación docente comparada con las nuevas generaciones a las que estamos educando. Lo interesante es que esta práctica reflexiva, se ha vuelto una pieza fundamental para el avance continuo de los procesos de formación y mejora de lo que es nuestra práctica docente en cada nivel educativo en el que impartimos clases. Partiendo de lo mencionado anteriormente, una metodología donde se involucran habilidades, destrezas, comunicación, habilidades sociales, empatía y confianza no puede ser simplemente evaluada de una forma tradicional, se necesita una valoración diferente donde no solo debemos calificar un producto final, sino también el proceso donde nos comprometemos a trabajar con otros compañeros y la forma en que nos vamos acoplando y organizando para obtener mejores resultados, tanto en la organización como en la preparación del producto final, una evaluación formativa se caracteriza por ser muy flexible y se deben tomar en cuenta muchos factores, tanto de aprovechamiento que son puntualizados por el docente, así como los afectivos que se desarrollan entre compañeros.

Una evaluación formativa se caracteriza por la combinación de diferentes formas de ver un producto terminado, no solamente nos enfocamos en el producto finalizado sino también en la comunicación que hubo internamente en el equipo, la distribución de las tareas asignadas, el respeto entre compañeros, aceptar las opiniones de los demás, la comunicación asertiva y la responsabilidad entre otros. Una evaluación formativa no estaría completa sin tomar en cuenta al actor principal de este proceso: el alumno, la responsabilidad de un trabajo efectivo y bien encaminado depende mucho de la correcta planeación del docente, así también se comparte responsabilidad con el alumnado, ya que ellos son el factor clave para llevar a cabo todas las etapas y procesos. Si realmente queremos darle peso a nuestra evaluación formativa, debemos tomar en cuenta al alumno y sus comentarios para que el proyecto sea llamativo y contenga elementos que están sucediendo en nuestra vida diaria, es por esta razón que otras alternativas de evaluación como lo son la rúbrica, la coevaluación y la autoevaluación son de mucha ayuda para obtener una calificación equitativa y balanceada que toma en cuenta cada aspecto y punto de vista con neutralidad y que enriquece a la evaluación.

En este contexto, y en este momento del estudio, la labor efectuada por conseguir una evaluación que considere el mayor número de factores para obtener una calificación justa y equitativa ha dado frutos positivos debido a que proveen aspectos que en una evaluación tradicional corresponden totalmente al profesor. Para complementar esta idea, no podemos dejar a un lado la retroalimentación que cumple un papel muy importante en futuras actividades y proyectos. Si estamos a cargo de un grupo en el cual seguiremos trabajando en los siguientes módulos o semestres, lo más recomendable es retroalimentar a los equipos para generar nuevas expectativas en futuras actividades donde ellos sientan que sus trabajos fueron analizados cuidadosamente y también donde el docente pueda justificar la calificación mediante comentarios que fortalezcan la autoestima y la unidad del grupo. Una buena y adecuada retroalimentación será la brecha para obtener productos más complicados pero que serán trabajados con la misma energía y motivación que los anteriores, también generará entre el alumnado y el docente una relación más amena y de respeto que tendrá como resultado un trabajo más efectivo en clase y llegar al ansiado aprendizaje significativo.

Es así como la propuesta didáctica emerge de un proceso de reflexión partiendo de nuestra práctica docente, la cual ha despertado el interés de llevar a cabo ciertas acciones que propicien un cambio en la forma en que hemos estado trabajando. El proceso de investigación-acción del que parte este estudio, activó la reflexión crítica en los participantes y en el docente acerca de su propia práctica y motivó ideas que se plasman en la propuesta didáctica. Esta propuesta no es de carácter exhaustivo porque no comprende todas las necesidades de la metodología ABP; pero ejemplifica opciones, posibilidades para poder ser introducidos en la clase de lengua.

4.2 Conclusiones Finales del Estudio

Como toda investigación, la presente comprende un fragmento de una realidad vinculada con la enseñanza del inglés en instituciones educativas de educación media superior públicas. No es tampoco una verdad generalizante la que aquí se expone, sino una explicación congruente metodológica a un objeto de estudio específico. A continuación, se propone responder cada una de las preguntas que guiaron la presente investigación.

- **PI 1: ¿Qué impresiones tienen los alumnos de nivel medio superior en Tuxtla Gutiérrez en el proceso de su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés en las distintas etapas de la metodología ABP?**

De acuerdo con los datos interpretados, las impresiones de los alumnos se han ido modificando de acuerdo con el ciclo en el que nos encontremos; por una parte, en el ciclo 1 muchas de las respuestas se centraban en el estrés y la desesperación por no poder organizarse de una manera equitativa al momento de asignar los roles y las labores del trabajo en equipo. Al inicio de esta investigación y sobre todo al elegir la metodología ABP, se pensó en las necesidades lingüísticas, las habilidades individuales y temas relacionados con la edad de los alumnos, ya que ellos venían de la educación secundaria con una metodología donde la evaluación escrita era de mucho peso para obtener una calificación. Los alumnos estaban acostumbrados a los trabajos en equipo de corta duración, pero jamás habían experimentado una evaluación donde las actividades formativas y sumativas serían el camino para lograr un producto.

Algo también muy mencionado, fue el factor de la investigación, los alumnos estaban acostumbrados a recibir clases donde la información era trabajada en ejercicios cortos sobre algún tema de gramática en inglés. Muchos de ellos se sentían perdidos al principio de las fases porque no sabían qué hacer con demasiada libertad, se la pasaban esperando instrucciones y permisos para hacer sus búsquedas, pero eso no era necesario, el docente marcaba fechas y tiempos para hacer las entregas correspondientes, cada alumno se tenía que acostumbrar a trabajar con un ritmo propio sin esperar instrucciones todo el tiempo. En las primeras fases del primer ciclo se identificaron muchos problemas entre compañeros de equipo, donde algunos se solucionaron pacíficamente y otros culminaron con el cambio de integrantes a otros equipos.

Por otra parte, en el segundo ciclo las cosas fueron muy diferentes, una palabra muy recurrente en los instrumentos aplicados fue: bienestar. El bienestar puede interpretarse como la adaptación del estudiante a su entorno y a los factores que lo rodean como pueden ser: el acostumbrarse a la secuencia de la metodología, el conocer a los compañeros con los que trabaja, el saber que cuenta con diferentes herramientas para investigar y que dispone de su

tiempo para completar las actividades sin llegar al límite de hacer los productos apresurado o sin ninguna planeación. Otro de los conceptos más aplicados fue: elaboración. La elaboración se interpreta como los retos y objetivos que se plantea cada equipo para realizar sus actividades y llegar a un producto final con muchas mejoras que los anteriores ya trabajados en clase previamente.

El ciclo 2 se caracterizó por ser el ciclo de las mejoras y el uso de la imaginación para hacer los productos más vistosos y con un sello de los integrantes de cada equipo que era representado de una manera singular. Se puede decir que el alumno debe concluir un proceso de asimilación de la nueva metodología que se pretende implementar para que se puedan ver resultados más satisfactorios y que estén representados por las propias ideas y decisiones de los alumnos en cada fase del proyecto y principalmente en el producto final. Según Martínez, Herrero, González y Domínguez (2007), los alumnos que trabajan por proyectos mejoran su capacidad para trabajar en equipo, ponen un mayor esfuerzo, motivación e interés, aprenden a hacer exposiciones y presentaciones, mejoran la profundización de los conceptos, tienen menor estrés en época de exámenes, la asignatura les resulta más fácil, amena e interesante, detectan los errores antes, tienen una mejor relación con el profesor, abordan temas transversales a otras asignaturas, y mejoran la relación con los compañeros. En otras palabras, los estudiantes expuestos a la metodología ABP por muchos semestres o ciclos escolares, mejoran su capacidad de integración con otros estudiantes y aprenden a realizar diferentes tipos de evaluaciones, detectan más fácilmente sus aciertos y áreas de oportunidad por cuenta propia y definitivamente están más preparados para la vida laboral porque se han acostumbrado a trabajar mediante metas y proyectos a corto, mediano y largo plazo, además de desarrollar habilidades para el estudio independiente.

- **PI 2: ¿Qué impresiones tienen los docentes de nivel medio superior en Tuxtla Gutiérrez en la aplicación de la metodología ABP para el aprendizaje del idioma inglés?**

Ciertamente, esta metodología es bien conocida por la mayoría de los docentes que tienen experiencia en aplicación de secuencias didácticas con fines académicos y personas que han trabajado en materias sobre educación y formación docente. Por otra parte, cada docente la

aplica de la manera en que más le conviene o la forma en que la asimilaron y la aprendieron, cada docente espera de sus alumnos un tipo de producto equitativo a los esfuerzos y la organización generada durante las sesiones de clase, no obstante, los productos también dependerán de lo clara y específicas que sean las explicaciones para crear los productos a evaluar.

Al iniciar con el piloteo de la metodología ABP, se pudieron notar muchas diferentes reacciones por parte de los alumnos debido a que estaban acostumbrados a una forma de trabajo muy homogeneizada en todas las materias que les impartían, la metodología ABP brinda a los docentes la seguridad que su forma de trabajo será muy versátil y que captará la atención de los estudiantes por el solo hecho de que “es algo nuevo” para ellos. Un momento crítico que debe ser manejado con mucha mesura es la explicación de los objetivos y el proceso para obtener las evidencias y calificaciones de cada producto, el docente puede percibirse como una figura de autoridad demandante que puede afectar la relación con el grupo y caer en la apatía y la desmotivación. Si esta etapa es bien trabajada y superada con éxito, se espera que los alumnos trabajen de una manera coordinada y a muy buen ritmo, dejando tiempo para implementar detalles y retoques a la actividad que la vuelven un producto con un grado de mayor dificultad.

El docente debe estar muy al tanto del tiempo con el que dispone, revisar si los objetivos se adecuan al tiempo y las horas semanales de trabajo, estar conscientes del nivel de los alumnos y no ser una persona ambiciosa que busca perfección en los trabajos finales. En otras palabras, se puede decir, que cuando el docente toma en cuenta la mayor cantidad de factores a su favor, el de los alumnos y el del proyecto, muchas de sus impresiones estarán destinadas a la confianza en uno mismo que será transmitida a los estudiantes y por ende a una óptima realización y presentación de los productos finales. De acuerdo con MEN-COLOMBIA (1997), En todo proyecto formativo debe realizarse una valoración continua con el fin de tomar conciencia de las dificultades, reconocer los logros y redireccionar procesos. La valoración del proyecto formativo es necesario hacerla tanto en cada sesión de trabajo como también al final. Durante cada sesión, la evaluación permite conocer el desarrollo del proyecto e implementar acciones correctivas de forma oportuna, para mejorar la calidad de éste, lo cual puede hacerse a través del diálogo con los estudiantes y la aplicación

de cuestionarios de valoración del proceso. Al término del proyecto formativo, el docente debe formular procedimientos para determinar los logros y los aspectos por mejorar. Se recomienda realizar la valoración del proyecto formativo con base en tres criterios: planeación, mediación pedagógica y fonación de las competencias propuestas.

La realización y planeación de un proyecto formativo a mediano o largo plazo no termina en la aplicación y evaluación de cada fase, se pueden hacer ajustes o modificaciones que complementen la calidad de los productos, también se pueden disminuir las exigencias si se identifican dificultades al momento de implementar alguna fase que resulte complicada para las y los estudiantes. La evaluación constante permite al docente ver el panorama general del aprovechamiento de cada estudiante que participa en el proyecto formativo, tanto en el trabajo grupal como en el individual. Los docentes tienen la impresión de poder trabajar los contenidos de diferentes formas, adecuándose a las características de las y los estudiantes, el tiempo, los materiales disponibles y el tema que se está abordando para finalmente adecuar los productos con el dominio del aprendizaje esperado y el uso de la lengua meta en el salón de clases.

- **PI 3: ¿Cuáles son las vivencias de los estudiantes y la percepción del docente-investigador con relación a la metodología ABP y la evaluación alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?**

Para poner en práctica la metodología ABP de una forma en que nuestros productos sean evaluados de una manera correcta y coherente, es necesario que busquemos alternativas de evaluación donde tomemos en cuenta ciertos factores que son esenciales en la asignación de una calificación justa y equitativa para cada integrante del equipo. Al inicio de la implementación de esta metodología, yo tenía la idea que una rúbrica de evaluación por equipo sería suficiente para obtener un número que satisfaga el esfuerzo de cada uno de los integrantes por igual pero las quejas por el bajo rendimiento de algunos hicieron que se tuviera que escuchar la voz y opinión de cada uno de ellos, por lo tanto, se implementó una rúbrica de coevaluación donde los alumnos podían evaluar comunicación, organización y responsabilidad. Después de varias etapas ya aplicadas, se identificó que la coevaluación

había rendido ciertos frutos, pero era importante saber el porqué de esas calificaciones y se agregó un apartado donde el alumno escribía sus razones y fundamentaba las calificaciones asignadas a sus compañeros. Cada persona en el aula de clases se sentía con la seguridad de que sus habilidades serían utilizadas en alguna etapa y la duda de no ser competente en todas las etapas había disminuido, las personas organizadas y trabajadoras se sentían cómodas porque sabían que sus compañeros trabajarían de una forma constante y que, si sucedía lo contrario, existía una coevaluación donde podrían quejarse y disminuir la calificación de sus compañeros.

La retroalimentación estableció un parteaguas en la forma de trabajar los proyectos estructurados y los objetivos de generar un producto final que podía presentarse. La confianza entre los alumnos y el docente se vio muy fortalecida porque ellos se sentían con la libertad de poder implementar ideas propias y el docente con una menor carga de monitorear en cada momento y dedicarse a todos los equipos por igual para mantener la competitividad y la entrega de los productos de cada fase en tiempo y forma. La retroalimentación fue tomada de buena manera y funcionaba como una motivación extra que propiciaba el análisis del rendimiento de cada equipo y las sugerencias de mejora “para el siguiente proyecto”.

La evaluación alternativa brinda a los estudiantes y al docente la ruptura de una barrera que se había creado con la educación tradicional, una comunicación asertiva que transforma a la evaluación de productos finales a una charla propositiva con el objetivo de mejorar, tanto en equipo como individualmente. La independencia para tomar tus propias decisiones y elegir lo que es mejor para el grupo y los proyectos formativos demuestra que podemos aprender y asimilar la información en el trayecto de las secuencias de aprendizaje y no solamente al hacer un examen escrito que solicita cierta información para ser aprobado. Estos cambios están teniendo lugar con el incremento de movimientos de lo que algunos autores llaman Ambientes de Aprendizaje Potenciados (PLEs). (Dochy & McDowell, 1997). Dos aspectos principales son: la naturaleza constructiva del aprendizaje y la necesidad de ampliar el aprendizaje a contextos y situaciones de la vida real. Un PLEs está caracterizado por un balance adecuado entre aprendizaje por descubrimiento y exploración personal, de

instrucción sistemática y orientación. También toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto a capacidades, necesidades y motivación.

Eventualmente, la evaluación alternativa se convertirá en una opción viable para poder cumplir los propósitos académicos establecidos en la educación pública y llegar al tan ansiado aprendizaje significativo, que no solamente destaca por poner en práctica lo que estamos aprendiendo en la escuela, sino también, que genera la reflexión de lo que se está aprendiendo, fomenta el aprendizaje autodidacta y refleja mediante el rendimiento escolar lo capaces que son las y los alumnos para resolver problemas de la vida diaria.

4.3 Propuesta Pedagógica

La propuesta está pensada en la creación de fichas pedagógicas de apoyo para proyectos ABP que se caractericen por el complemento a las diferentes etapas y sus objetivos, actividades que continúen con el análisis y la reflexión de los elementos abordados mediante ejercicios que alcancen nuevos niveles en el aprendizaje, como podrían ser: ejercicios de vocabulario, preguntas de investigación, sugerencias para aumentar la dificultad del proyecto o simplemente, una actividad para reorganizar y evaluar la información recabada. Por un lado, hemos diseñado fichas que apoyen al docente en su presentación, desarrollo e implementación; y por el otro, destinado al aprendiente, una serie de pequeñas actividades para el proceso del reforzamiento del aprendizaje que se está construyendo en cada etapa del proyecto.

4.3.1 Propuesta de Fichas Pedagógicas de Apoyo para Proyectos ABP

Se ha usado el formato ficha pedagógica porque coincidiendo con Tomlinson (2003) se considera que es una herramienta que posibilita planear y desarrollar actividades para el aprendizaje de alguna temática de forma ordenada, dinámica, y motivadora para los docentes. Las fichas son vistas como un instrumento didáctico que funcionan como guía, orientación y práctica al usuario.

Se reflexionó sobre el hecho de que las fichas pudiesen ayudar a resolver algunas de las inquietudes que los alumnos manifestaron durante el desarrollo de esta investigación y que

en cierta forma pueden ser de utilidad para equipos que todavía necesitan un encaminamiento más personalizado y, por otro lado, ideas y sugerencias para los equipos adelantados que necesitan más herramientas para lograr una mejora de su producto final.

Estas fichas comprenden diferentes secciones enfocadas en los elementos y las exigencias de cada fase del proyecto, primeramente, la activación de conocimientos previos, que busca revelar las concepciones de cada equipo frente a las exigencias gramaticales o de habilidades específicas de cada integrante del equipo (habilidades relacionadas con la lengua o habilidades individuales relacionadas con las destrezas y competencias de los alumnos). A continuación, el material será un soporte de apoyo para los alumnos que tengan problemas de organización o de investigación, ya que cada actividad estará conectada con los pasos a seguir en la secuencia previamente establecida en la planeación del proyecto; y finalmente, creímos pertinente colocar preguntas clave que detonaran la autoevaluación y el análisis de las actividades realizadas con el propósito de asegurarnos que cada etapa del proyecto ha sido elaborada con los estándares de calidad requeridos.

Cabe mencionar que estas actividades no reemplazan a los productos y tareas establecidos previamente, son actividades complementarias que cumplen con diferentes funciones dependiendo la situación en la que se encuentren los alumnos, cada actividad será trabajada para complementar un proyecto o para usarse de apoyo y completar lo requerido de cada fase satisfactoriamente. Del mismo modo, los textos están redactados en español con la intención de motivar la autorreflexión a través de una lengua que los alumnos manejan sin problema. Así pues, damos paso a la presentación de nuestras fichas para la autoformación docente (Ver ANEXO 7).

4.4 Implicaciones a Futuro

Esta investigación ha sido una experiencia gratificante, sobre todo para los profesores quienes colaboramos en la enseñanza de educación media superior en un entorno público. De este modo, hacemos la sugerencia para todos los profesores que quieran emprender o hacer una investigación de su propia práctica enfocada en alguna metodología en especial, ya sea en un contexto similar o diferente, es importante que tomen en cuenta:

- Tener un acercamiento al campo previo al inicio de la investigación, esto, con el objetivo de explorar la viabilidad del proyecto y efectuar los protocolos necesarios para tener acceso a la institución educativa.
- Contar con un equipo de videograbación para llevar a cabo el registro de la información.
- Estar muy consciente de la inversión de tiempo que conlleva efectuar la planeación de todas las clases para completar el proyecto, entrevistas, grupos de discusión, creación de rúbricas, tiempos establecidos para la presentación de productos finales, entre otros.
- Continuar explorando y trabajando la implementación de la evaluación alternativa en la enseñanza de inglés mediante metodologías amigables que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo en nuestro contexto.
- Proseguir con el diseño y pilotaje de nuestra propuesta didáctica en conjunto con profesores colaboradores que nos den retroalimentación; así como extender la participación a un mayor número de aprendientes para que también puedan servirse de estos conocimientos.
- Aunado a esto, otra sugerencia sería comenzar un tercer ciclo de acción para ahondar sobre el impacto de este proceso de aplicación de alternativas de enseñanza y su evaluación constructiva que apoye al mejor rendimiento del alumno, tanto escolar como personal.
- Del mismo modo y siendo un poco más ambiciosos, se propone extender la invitación a otras áreas del conocimiento para iniciar con las transversalidades de las materias que así lo requieran.
- Así también, sería conveniente dar seguimiento a los docentes participantes que hemos colaborado en este estudio para cerciorarnos si hubo cambios y resignificaciones de nuestras representaciones en cuanto a la metodología ABP y su relación con la implementación de una evaluación alternativa de inglés.
- Capacitar a docentes en servicio mediante talleres de formación profesional docente.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2001). *Evaluar para mejorar la educación*. Bogotá: Alfaomega.
- Annett, J. (1991). Skill acquisition. En J. E. Morrison (Ed.), *Human performance and cognition*. Chichester: John Wiley.
- Aristóteles (1999). *Metafísica*. (Traducción de Francisco Larroyo). México: Porrúa.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Birenbaum, M. (1996). *Assessment 2000: Toward a pluralistic approach to assessment*. In M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning process and prior knowledge*. (pp.3-30). Boston: Kluwer.
- Black, W. and Broadfoot, P. (1982) *Assessment schools and society*. London: Methuen.
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 3, 369-398.
- Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria: ASCD.
- Brown, A. L., y Campione, J. C. (1996). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons*. Cambridge: MIT press.
- Brown, S. and Knight, P. (1994) *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Bunge, M. (2010). *La investigación científica*. México: Siglo XXI
- Burgos, N. (2011) *Investigación Cualitativa: miradas desde el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C., . . . Martin, C. (2003). *enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. Illinois: NCREL.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización: Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Carless, R. D. (2003) *Putting the learning into assessment*. *The Teacher Trainer*. 17/3.

- Castells, M. (1996). *The rise of the network society. The Information Age: economy, society and culture* (Vol. I). Cambridge, M.A.: Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, M. (1997). *The power of identity. The Information Age: economy, society and culture* (Vol. 11). Cambridge, M.A.: Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, M. (1997b). *The end of the millennium. The Information Age: economy, society and culture* (Vol. III). Cambridge, M.A.: Oxford, UK: Blackwell.
- Castillo, M. (2000). *Manual para la formación de investigadores. Una guía hacia el desarrollo del espíritu científico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chi, M.T.R., Glaser, R., y Farr, M. (Eds.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Cisterna C. F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CORPOEDUCACIÓN- SENA. (2001). *Estado del arte de las competencias básicas*. Bogotá: Sena-Corpoeducación.
- Corripio, F. (1984). *Diccionario etimológico general de la lengua castellana*. Barcelona: Bruguera.
- Cuartas, C.F. (2000), *Towards a Collaborative Approach to Assessment in Spanish Secondary Schools*, Unpublished M. Ed.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre educación*, 17-36.
- Díaz, A., & Gutiérrez, M. (2016). *El Uso de Proyectos en la Evaluación Alternativa*. En W. Editado por: Us, *Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza de Lenguas* (págs. 181-191). Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Dochy, F.J.R.C., & McDowell, L. (1997). *Assessment as a tool for learning. Studies in Educational Evaluation*. 23 (4), 279-298.
- Easen, P. (1985) *Making School-Centred INSET Work*. Milton Keynes. Open University Press.
- Echeverría, B., Isus, S., y Sarasola, L. (1999). *Formación para el desarrollo de la profesionalidad*. Tsalónica, CEDEFOR.

- Fernández, L. (2006). Fichas para investigadores. ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 1-13.
- Fish, D. (1989) *Learning Through Practice in Initial Teacher Education*. London: Kogan Page.
- Gallagher, S. A., Stepien, W. J., & Roshenthal, H. (1992). The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly*, 36, 195-200.
- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT*, 119, 63-71.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Gil, J.M. (2000). Diez errores en la gestión de recursos humanos: Innovación y nuevas tendencias. *Capital Humano*, 130, 32-44.
- Gómez, J. (2001). Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos. En E. Torres, L.F. Marín, G. Bustamante, J.H. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Gómez, E. (2004) *A study of five English as a Foreign Language Teachers' Beliefs* Unpublished MA in ELT programme.
- González y Cano (2010). *Introducción al análisis de datos en Investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II)*. Nure Investigación, 45.
- Granés, J. (2000). Competencias y juegos de lenguaje. Una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias y la evaluación en la escuela secundaria. En D. Bogota et al. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Harris, M. (2014). *The Challenges of Implementing Project-Based Learning in Middle School*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Henry, P. (1994). *Design paradigms: Case histories of error and judgment in engineering*. Cambridge University Press.
- Haines, D. E., & Watson, D. D. (1989). Tissue heating during radiofrequency catheter ablation: a thermodynamic model and observations in isolated perfused and superfused canine right ventricular free wall. *Pacing and Clinical Electrophysiology*, 12(6), 962-976.
- Hughes, A. (1989), *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1980). *Paraetnografías de la comunicación*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional Colombia.

- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, No. 9. Santafé de Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- ICFES (1999). *Nuevo examen de Estado, propuesta general*. Bogotá: ICFES.
- Jarvis, P. (2002) (ed) *The Theory and Practice of Teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Johari, A. & Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*. 56, 329-359.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2014). *Cooperative Learning in 21st Century*. *Anales de Psicología*, 841-851.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jones, N. F., Rasmussen, C. M. & Moffitt, M. C. (1997) Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington: American Psychological Association.
- Kalabzová, M. (2015). *The application of project-based learning in the English classrooms*. University of West Bohemia: República Checa.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. *Teachers' college record*, 19(4), 1-5.
- Larmer, J., Ross, D., & Mergendoller, J. R. (2009) PBL Starter Kit. California: Buck Institute for Education.
- Larrazábal, C. (2003). *Técnicas de observación. Traducción libre*. Obtenido de Universidad Mayor de San Simón: <https://goo.gl/UzyPJH>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar a práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lethaby, C. (2002) *DTESP Handbook. Unit 10: Assessment and Evaluation*. British Council.
- Lipman, M. (1993). ¿Qué clase de intervención puede salvar la educación? En J.A. Beltrán (Coord.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Lizarraga, A. (1998). *Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica*. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, No. 2.

- López-Herrerías, J.A. (2002). *Aprender a conocerse...y a ser feliz: Teorías/terapias de la personalidad para el trabajo educativo*. Barcelona: Herder.
- Luna, C. (13 de septiembre de 2022). *El futuro del aprendizaje (I) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?* Obtenido de United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization: <https://goo.gl/ZTc7yz>
- Luzuriaga, L. (1954). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez, O.R. (2003). Lineamientos, estándares y competencias: Un camino hacia la integración de la teoría con la práctica. *Magisterio, Educación y Pedagogía*, 3,23- 25.
- Max-Neef, M. (1996). *Desarrollo a escala humana*. Santiago de Chile: Fundación CEPAUR.
- MEN-COLOMBIA (1994). *Ley 115 de 1994*. Santafé de Bogotá: MEN. MEN- COLOMBIA (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: MEN.
- Mioduser, D. & Betzer, N. (2007). The contribution of project-based learning to high achievers' acquisition of technological knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*, 18, 59-77.
- Mohamed, N. (2004), Assessment for the right reasons English Teaching Professional Issue 31, March 2004.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2007). *Competencias para (con) vivir con el siglo XXI*. Madrid.
- Moon, J. (2002) *The Module and Programme Development Handbook* London: Kogan Page.
- Moon, J. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, London: Routledge Falmer.
- Morín, E. (1992). *El método IV Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1997). *La necesidad de un pensamiento complejo*. En S. González (Ed.), *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morín, E. (2000a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morín, E. (2000b). *Conferencia de apertura*. En Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo II. Bogotá: ICFES.

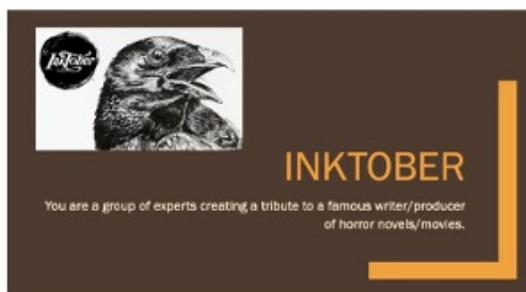
- Mueller, J. (2006) *Authentic Assessment Toolbox*, available <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/> (accessed September 2022).
- Murillo, J.F. (2003). De las áreas a las competencias ¿Horizonte de la educación del futuro? *Magisterio, Educación y Pedagogía*, 3, 31-33.
- Nickerson, R., Perkins, D., y Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Nisbct. J. (1993). *Introduction. In OECD-curriculum reform: Assessment in question* (pp.25-38). Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Ogliastri, E., McMillen, C., Arias, M. E., Dávila, C., Dorfman, P., Fimmen, C., ... & Martínez, S. (1999). Cultura y liderazgo organizacional en 10 países de América Latina. El estudio Globe. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, (22), 29-57.
- Okuda, B. and Gómez-Restrepo, C. (2015). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*.
- Olivos, T. M. (1999). *La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje*. In *Anales de pedagogía* (No. 17).
- O'Malley, J. M. Valdez P. L., (1996) *Authentic Assessment for English Language Learners*, Addison-Wesley Publishing Co. New York: Longman.
- Pecore, J. (2015). *From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning*. En M. Eryaman, & B. Bruce, *International Handbook of Progressive Education* (págs. 155-171). New York: Peter Lang Publishing.
- Pereira, T.L. (2003) ¿Qué une los objetivos con los indicadores, las competencias, los estándares y los logros? *Magisterio, Educación y Pedagogía*, 3, 19-22.
- Pozo, J.I. (Ed.) (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Prieto, M.D., y Pérez, L. (1993). *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Puche, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Bogotá: Arango.
- QCA. (2001). *Assessment for learning*, www.qca.ac.uk/ca/5-14/afl/ (accessed September 2022).
- Restrego, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Richards, J.C. (1996) *Reflective Teaching in 2nd. Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Robotham, D., y Jubb, R. (1996). Competences: Measuring the unmeasurable. *Management Development Review*, 9, 25-29.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M., & Luna- Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Rowntree, D. (1994) *Assessing Students: How shall we know them?* London: Kogan Page.
- Rozo, J. (1999). *El sujeto en las ciencias sociales*. En C.E. Maldonado (Ed.), *Visiones sobre la complejidad*. Santafé de Bogotá: El Bosque.
- Rozo, J. (2003). *Sistémica y pensamiento complejo. I. Paradigmas, sistemas, complejidad*. Medellín: Biogénesis.
- Silverman, D. (2004). *Interpreting Qualitative Data* (4th ed.). London: Sage.
- Soto, A. (2002). La gestión por competencias: Una revisión crítica. *Capital Humano*, 159, 30-42.
- Staricco de Acomo, M.N. (1996). *Los proyectos en el aula: Hacia un aprendizaje significativo en E.B.G.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Stoller, F. (1997) *Project Work: A Means to Promote Language Content*. Forum 35/4.
- Soykurt, M. (2011). *Project-Based Learning in Teaching English*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Tanner, H. and Jones, S. (2003) *Marking and assessment*. London: Continuum.
- Tanner, H. and Jones, S. (2005). *Teachers' interpretations of effective whole class interactive teaching*. University of Wales Swansea.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project- based learning. California: Autodesk Foundation.
- Tobón, S. y Agudelo, H. (2000). *Pensamiento complejo y formación humana en Colombia*. En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo* (Tomo 1). Bogotá: ICFES.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. La Ceja: FUNORIE.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe ediciones.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London-New York: Continuum.

- Torrado, M.C. (1999). *El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la educación colombiana*. Mimeo. Santafé de Bogotá.
- Torres, E. (2001). Las competencias, una aproximación desde Aristóteles. En E. Torres, L.F. Marin, G. Bustamante, J.H. Gómez, y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tripp, D. (2005). *Action research: a methodological introduction*. Murdoch University.
- Tsiplakides, I. (2009). *Project-based learning in the teaching of a foreign language in Greek primary schools: from theory to practice*. *English language teaching*, 113- 119.
- Tummons, J. (2005) *Assessing Learning in Further Education*, Exeter: Learning Matters.
- Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista de trabajo social*, 309.
- Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, H., Thompson, P., Shuler, C., & Harvey, L. (1999). *Problem-Based Learning Approach for Science Teachers' Professional Development*. Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, 01-18.
- Willard, K., & Duffrin, M.W. (2003). Utilizing project- based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2, 69-73.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica - Grijalbo.
- WU, Chiu-yi (2003) *The Possibility of Introducing Portfolio Assessment in ELT in a PE High School in Taiwan*, Published M.Ed. Dissertation, Centre for ELT.
- Zabalza, L.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zubiría, S. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En G Bustamante et al. (Eds.), *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

ANEXOS

ANEXO 1: Muestra de elaboración de actividades y secuencias didácticas.



• Ciclo 1

- Proyecto ABP 2 parcial del calendario escolar
- 10 Octubre-11 Noviembre, 2022
- **1 grupo de 3er semestre (35 alumnos)**
- 3 etapas (actividades sumativas)
- 1 semana de evaluación (actividad formativa)

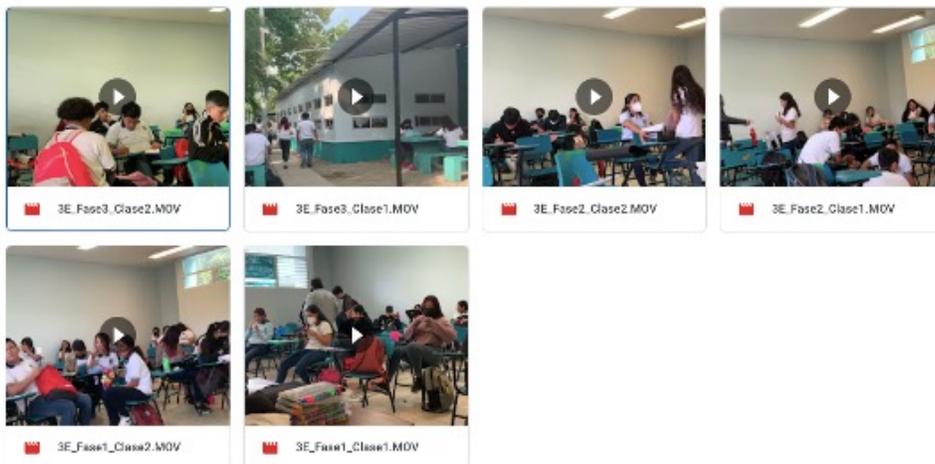


• Ciclo 2

- Proyecto ABP 1er parcial del calendario escolar
- 1 febrero-10 marzo, 2023
- **1 grupo de 4to semestre (35 alumnos)**
- 3 etapas (actividades sumativas)
- 1 semana de evaluación (actividad formativa)

Archivos

Nombre ↓



Ficha Pedagógica	
Título del material:	Biography (fase 1): Búsqueda de información
A quién está dirigido:	Alumnos de 3er Semestre de nivel bachillerato
Conocimientos previos:	-Conocimientos básicos sobre autores/productores de obras de terror. -Uso de buscadores (internet) confiables. -Elaboración/traducción de textos en inglés. -Reconocimiento y uso de verbos en pasado.
Duración de la actividad:	45 minutos
Objetivo general:	Buscar información biográfica sobre un escritor/autor de películas de terror.
Objetivos específicos:	-Reconocimiento de una biografía -Traducción de textos -Discriminación de información (cada equipo elegirá la información que les parezca más relevante) -Cumplir con lo requerido: 1 mini biografía, 3-4 párrafos de 50 palabras sobre diferentes aspectos de la vida del personaje elegido -Investigación en equipo, pero información en cuaderno individual a mano
Desarrollo de la actividad:	-El docente inicia la clase recordándole a los alumnos que las diapositivas de la actividad se encuentran en el grupo de Whatsapp totalmente en inglés por lo que cada uno es responsable de tomar notas en su cuaderno al momento de la explicación. -El docente pide a los alumnos que se reúnan en equipos (previamente conformados) para iniciar con la explicación. -Los alumnos trabajaran en su libreta de inglés para anotar la información solicitada. -Los alumnos buscaran en Wikipedia en inglés la mini biografía y la copiaran en su cuaderno tomando en cuenta los aspectos más relevantes, si llega a darse la situación que la información del personaje es demasiada, los alumnos podrán escribir lo que más les interese. - Los alumnos crearan 3-4 párrafos de 50 palabras sobre los aspectos más relevantes de la vida del personaje, los alumnos son libres de continuar en Wikipedia o buscar alguna otra página web de su agrado. -Al finalizar la investigación, el docente revisará la información escrita en la libreta y otorgará 4 sellos. -Los equipos que no finalicen la actividad tienen la oportunidad de entregarla la siguiente clase.

ANEXO 2: Rúbricas de evaluación de proyectos y coevaluación, hojas de reflexión y escala de opinión.



Escuela Preparatoria No. 1 del Estado de Chiapas T/vespertino

MARCH 2023

RUBRIC "TRIP": COMMUNICATING IN RESPONSE TO SPOKEN AND/OR WRITTEN AND/OR VISUAL TEXT

ASIGNATURA	INGLÉS IV		EVALUADOR:	
SEMESTRE	4o	GRUPO	PAÍS SELECCIONADO:	
ALUMNO:				

Aspectos a evaluar/Valor	2 puntos	1 punto	0 puntos	Total
Exposición y Volumen	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación. Habla con claridad todo el tiempo y tiene buena pronunciación.	Tiene buen volumen, pero no lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia. Sus ideas son claras, pero con una mala pronunciación.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia. A menudo habla entre dientes, no se le puede entender o tiene mala pronunciación.	
Postura del Cuerpo y Contacto Visual	Tiene buena postura, se ve relajado y seguro de sí mismo. Establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Tiene buena postura y sólo establece contacto visual con algunos en el salón durante la presentación.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.	
Seguimiento del Tema	Se mantiene en el tema todo el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte del tiempo.	Fue difícil saber cuál fue el tema.	
Contenido	Demuestra un completo entendimiento y dominio del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	No parece entender muy bien el tema.	
Atuendo	Atuendo de negocio, un aspecto muy profesional.	Atuendo de negocios casual.	El atuendo en general no es apropiado para la audiencia (pantalones vaqueros, camiseta y pantalones cortos).	
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar todas las preguntas planteadas por sus compañeros de clase sobre el tema.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	
Calificación de la actividad				



Escuela Preparatoria No. 1 del Estado de Chiapas T/vespertino

MARCH 2023

Rúbrica de coevaluación "TRIP OF MY DREAMS"

Alumno: _____ Grado: _____ Grupo: _____

ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Es responsable con la tarea asignada	Sí. Ha hecho todo lo que tenía que hacer.	Ha hecho el 70 / 80 % del trabajo que tenía que hacer.	Ha terminado un poco más de la mitad de la tarea asignada.	No ha hecho casi nada o como máximo algo menos de la mitad de la tarea.
Acepta las opiniones de los otros compañeros del grupo	Escucha y acepta los comentarios, sugerencias y opiniones de otros y los usa para mejorar su trabajo.	Escucha los comentarios, sugerencias y opiniones de otros, pero no los usa para mejorar su trabajo.	Escucha los comentarios y sugerencias de los otros. No obstante, no siempre les presta atención ni los acepta positivamente	No escucha al resto de compañeros del equipo.
Es respetuoso y favorece el trabajo del grupo	Respeto a todos los compañeros. Anima al grupo y a todos sus componentes para mejorar. Hace propuestas para que el trabajo y los resultados mejoren.	Respeto a todos los compañeros. Anima al grupo y a todos sus componentes para mejorar.	Respeto a todos los compañeros. No anima al grupo o solo anima a algunos de sus componentes para mejorar el trabajo.	No es respetuoso con los compañeros del grupo.

¿Tienes algún comentario que no haya sido abordado en los aspectos a calificar?

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Propuesta Didáctica

Instrucciones: Lee cada pregunta con detenimiento y después contestar libre y honestamente.



No.	Aspecto	Si puedo hacerlo	Con algunas dificultades	No puedo hacerlo
1	Puedo expresar oralmente cifras numéricas en inglés.			
2	Puedo expresar el clima en inglés (temperaturas máximas y mínimas en grados centígrados).			
3	Puedo identificar palabras sobre desastres naturales.			
4	Soy capaz de redactar textos cortos sobre la descripción del clima.			
5	Puedo redactar la descripción de un platillo.			
6	Puedo identificar palabras sobre ingredientes de una receta.			
7	Puedo expresar oralmente medidas de peso (kg, 1/2, 1/4, gramos).			

**Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Propuesta Didáctica**

Objetivo: Explorar la efectividad de las actividades implementadas durante los 2 ciclos de la investigación-acción.

Instrucciones: Marque con una "X" el nivel que usted considera que se ha logrado en cada una de las siguientes situaciones, favor de solo marcar en los espacios en blanco.

1. La cantidad de temas solicitados durante las etapas fueron:

Pocos								Muchos
-------	--	--	--	--	--	--	--	--------

2. Las instrucciones durante las actividades fueron:

Comprensibles								Complejas
---------------	--	--	--	--	--	--	--	-----------

3. La información investigada de los temas en internet fue _____ de encontrar:

Fácil								Difícil
-------	--	--	--	--	--	--	--	---------

4. Las sesiones para realizar cada actividad (etapas) fueron:

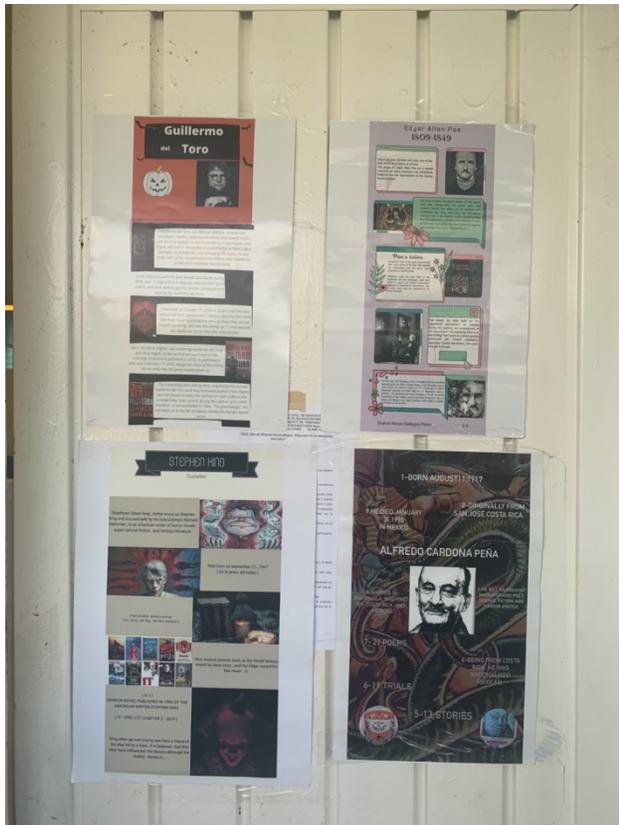
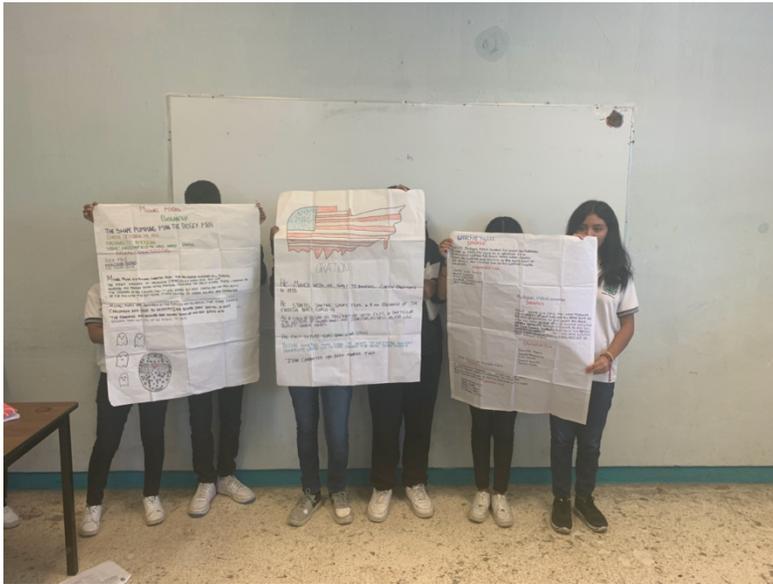
Pocas								Muchas
-------	--	--	--	--	--	--	--	--------

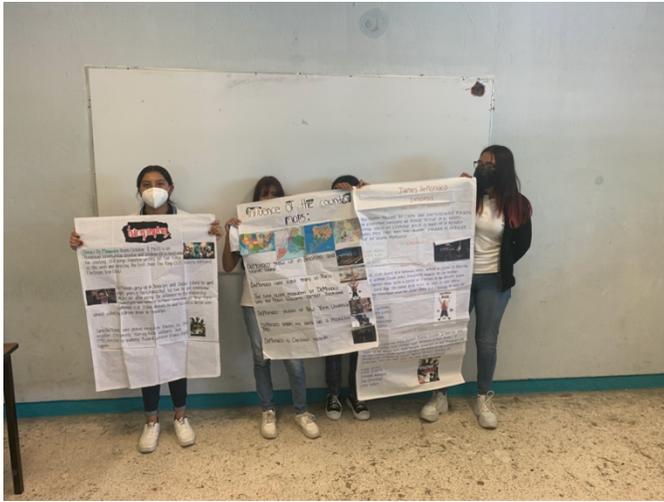
5. Todos los compañeros en mi equipo trabajaron de una manera equitativa:

Desacuerdo								De acuerdo
------------	--	--	--	--	--	--	--	------------

¿Tienes algún comentario que no haya sido abordado en la encuesta?

ANEXO 3: Ejemplos de productos finales del ciclo 1 y 2.





ANEXO 4: Hoja de consentimiento para grupo focal.

Protocolo de consentimiento informado para grupo focal

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, el investigador se quedará con una copia firmada de este documento.

La presente investigación se titula **“EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU IMPORTANCIA PARA IMPLEMENTAR UNA EVALUACIÓN ALTERNATIVA DE INGLÉS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.”** y es conducida por el Mtro. Norberto Maza Zepeda, alumno de la facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. El propósito de la investigación es Identificar los beneficios de la metodología ABP en la clase de inglés como lengua extranjera con el fin de desarrollar la evaluación alternativa en alumnos de nivel medio superior.

Para ello, se le solicita participar en un grupo focal que le tomará 25-30 minutos de su tiempo. Lo expuesto en la conversación será grabado y posteriormente transcrito. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Su identidad será tratada de manera anónima. Usted también deberá guardar confidencialidad de la información expresada por los otros participantes. Asimismo, su información será conservada por 2 años, contados desde la publicación de este trabajo, en la computadora personal del investigador encargado y, luego, será borrada.

Al concluir la investigación, usted tendrá acceso a los resultados. Podrá escribir al correo de norberto.maza47@unach.mx para obtener mayor información. Asimismo, para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad al correo flctmadilen@hotmail.com.

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:

Nombre: _____

Fecha: _____

Firma: _____

Firma del investigador y/o encargado de recolectar su información: _____

ANEXO 5: Evidencias de las hojas de reflexión (reflexiones escritas de las etapas durante el proyecto y en la aplicación de la coevaluación).

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación-Acción

Nombre del personaje: Edgar Allan Poe Etapa del proyecto: 1
Grado: 3 Grupo: C

-Favor de leer cada pregunta con detenimiento y después contestar libre y honestamente.

¿Cómo me sentí durante esta etapa del proyecto?

Bienestar
Me sentí bien al convivir con mis compañeras pero en la información, ya en las fotos de cada relato era difícil de encontrar.

¿Qué fue lo que aprendiste durante esta etapa del proyecto?

Aprendizaje
Aprendí a convivir y sobre la vida de Edgar Allan Poe es algo interesante.

¿Qué es lo que más te gustó de esta etapa y por qué?

Información
Saber sobre la vida de Edgar ~~por que~~ su triste y dolorosa vida, no me imagino el dolor que sintió.

¿Qué fue lo menos interesante de esta actividad?

Investigar
Investigar o buscar las imágenes ya que solo habían fotos sobre de tumba y ~~se~~ un retrato de él y se escasa.

¿Cuál fue el aspecto más difícil en esta etapa?

Organización
Porque de acuerdo (no se acuerda) en si, en que a veces nos confundíamos.

Durante el proceso y finalización de la etapa, ¿Cuál fue la parte más desafiante o complicada que enfrentaste en el equipo?

Escritura
Escribir no poder hacer el ~~pequeño~~ papel bonito por que ~~no~~ tengo fea letra.

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación-Acción

Nombre del personaje: James DeMogro Etapa del proyecto: 1
Grado: 3 Grupo: E

-Favor de leer cada pregunta con detenimiento y después contestar libre y honestamente.

Apresurado

¿Cómo me sentí durante esta etapa del proyecto?

Algo apresurado ya que la primera vez tuvimos errores ortográficos esto hizo retrasar la entrega

Información

¿Qué fue lo que aprendiste durante esta etapa del proyecto?

A saber buscar información en diferentes fuentes para poder tener un concepto completo

Información

¿Qué es lo que más te gustó de esta etapa y por qué?

Conocer más de la vida de unos de los productores más importantes por la franquicia "La Purga".

¿Qué fue lo menos interesante de esta actividad?

Recortar las imágenes del proyecto

Escritura

¿Cuál fue el aspecto más difícil en esta etapa?

Transcribir la información sin errores ortográficos y buscar información detallada

Tiempo

Durante el proceso y finalización de la etapa, ¿Cuál fue la parte más desafiante o complicada que enfrentaste en el equipo?

El tiempo para luego entregar el trabajo limpiamente y correctamente

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación-Acción

Nombre del personaje: J.K. Rowling Etapa del proyecto: 2
Grado: 5 Grupo: E

-Favor de leer cada pregunta con detenimiento y después contestar libre y honestamente.

Bienestar

¿Cómo me sentí durante esta etapa del proyecto?

Fue una etapa relativamente fácil ya que solo era realizar maciones y una colocación de mapas, etapa intermedia que lo sentí fácil y como un momento relajado

Información

¿Qué fue lo que aprendiste durante esta etapa del proyecto?

Sobre las cosas que le ocurrieron al autor y probablemente lo motivaron a ser autor de estas obras y sobre las locaciones donde este vivía

Organización

¿Qué es lo que más te gustó de esta etapa y por qué?

Que fue algo fácil y variado y nos dio tiempo más para pensar, realizar de mejor manera la de esta etapa y culminar a tiempo

Información

¿Qué fue lo menos interesante de esta actividad?

Que no tuvo una relevancia mayor a la actividad siguiente y no nos dejó un conocimiento necesario para la interpretación de las obras.

Información

¿Cuál fue el aspecto más difícil en esta etapa?

El poder localizar exactamente las locaciones que el profe nos solicitó sobre el autor

Organización

Durante el proceso y finalización de la etapa, ¿Cuál fue la parte más desafiante o complicada que enfrentaste en el equipo?

El hacerlo en el papel bien ya que a un compañero se le había olvidado traer los mapas y el profe estaba solicitándolos

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación-Acción

Nombre del personaje: J. K. Rowling Etapa del proyecto: 2
Grado: 3 Grupo: E

-Favor de leer cada pregunta con detenimiento y después contestar libre y honestamente.

Estres

¿Cómo me sentí durante esta etapa del proyecto?

estresado y triste y enojado

Escritura

¿Qué fue lo que aprendiste durante esta etapa del proyecto?

chequear los errores y la ortografía

Organización

¿Qué es lo que más te gustó de esta etapa y por qué?

estar con mis amigos

Organización

¿Qué fue lo menos interesante de esta actividad?

la organización

Escritura

¿Cuál fue el aspecto más difícil en esta etapa?

hacer los papelones por los errores

Exposición

Durante el proceso y finalización de la etapa, ¿Cuál fue la parte más desafiante o complicada que enfrentaste en el equipo?

casar a exponer los papeles por como vas a pronunciar las palabras.

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación-Acción

Nombre del personaje: Peter Straub Etapa del proyecto: 3
Grado: 3 Grupo: e

-Favor de leer cada pregunta con detenimiento y después contestar libre y honestamente.

Bienestar

¿Cómo me sentí durante esta etapa del proyecto?

me sentí muy bien al informarnos del contenido de cada libro

Aprendizaje

¿Qué fue lo que aprendiste durante esta etapa del proyecto?

aprendí que Straub fue un gran escritor y aprendí a buscar bien

Información

¿Qué es lo que más te gustó de esta etapa y por qué?

me gusta mucho saber sobre su vida tanto de escritor y su vida normal

¿Qué fue lo menos interesante de esta actividad?

la verdad no hubo nada que no me interesara la verdad fue novelas y libros muy interesantes

Investigar

¿Cuál fue el aspecto más difícil en esta etapa?

buscar información sobre nuestro personaje

Durante el proceso y finalización de la etapa, ¿Cuál fue la parte más desafiante o complicada que enfrentaste en el equipo?

investigar

pues creo que buscar o tratar de encontrar información sobre el.

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación-Acción

Nombre del personaje: Edgar Allan Poe Etapa del proyecto: 3
Grado: 3 Grupo: "E"

-Favor de leer cada pregunta con detenimiento y después contestar libre y honestamente.

Bienestar

¿Cómo me sentí durante esta etapa del proyecto?

Al principio me sentía raro por que hubo una confusión y ahora me siento bien por que ayudo al equipo

Información

¿Qué fue lo que aprendiste durante esta etapa del proyecto?

Sobre la vida de Edgar Allan Poe, sobre sus interesantes obra y poemas.

Aprendizaje

¿Qué es lo que más te gustó de esta etapa y por qué?

Leer sobre la vida del autor, por que es interesante saber lo que paso y como puede seguir escribiendo

Escritura

¿Qué fue lo menos interesante de esta actividad?

Escribir y buscar imagenes mas explicitas ya que solo habian imagenes de su tumba y su rostro.

Escritura

¿Cuál fue el aspecto más difícil en esta etapa?

escribir y traducir las cosas bien en ingles.

Organización

Durante el proceso y finalización de la etapa, ¿Cuál fue la parte más desafiante o complicada que enfrentaste en el equipo?

la verdad creo que nada a excepción del detalle que tuvimos pero de ahí todo bien.

Reflexión
Coevaluación

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación-Acción

Nombre del personaje: James DeMonaco Grado: 3 Grupo: E

-Favor de leer cada pregunta con detenimiento y después contestar libre y honestamente.

¿Qué opinas sobre las coevaluaciones que has tenido que realizar de tus compañeros de equipo?

Que son buenas, ya que se puede observar el desempeño de cada uno de los integrantes, comportamiento y aportaciones, de este modo se obtiene una calificación justa

¿Consideras que es una práctica adecuada o necesaria en tu formación?

Es adecuado para tener una evaluación o calificación justa para cada integrante

¿Cómo crees que se podría mejorar el sistema de coevaluación?

Se podría mejorar especificando detalladamente cada punto de la coevaluación, para un mejor entendimiento.

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación-Acción

Nombre del personaje: Michael Myers Grado: 3 Grupo: E

-Favor de leer cada pregunta con detenimiento y después contestar libre y honestamente.

¿Qué opinas sobre las coevaluaciones que has tenido que realizar de tus compañeros de equipo?

pues opino que esta bastante interesante
porque aprendemos y valoramos más las
tareas, proyectos, prácticas.

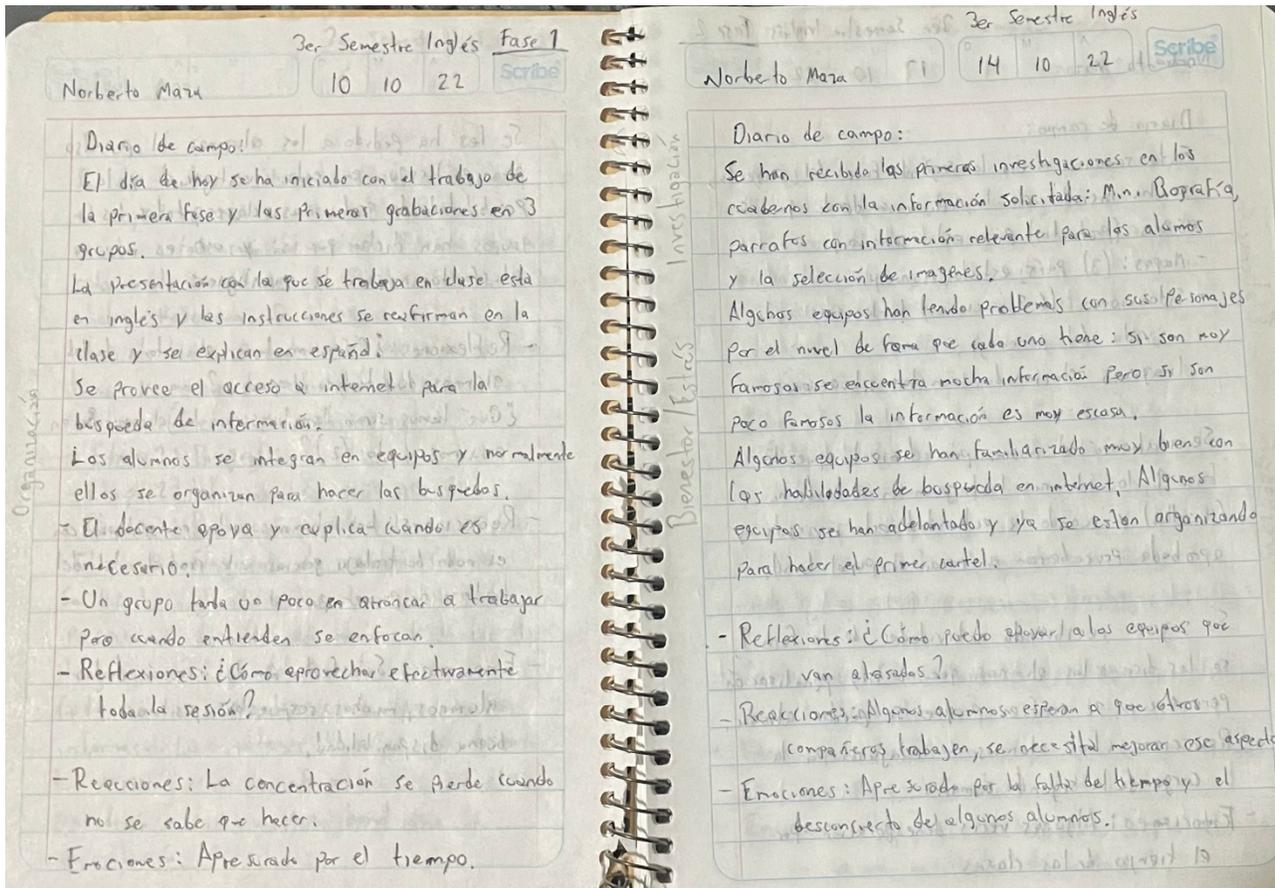
¿Consideras que es una práctica adecuada o necesaria en tu formación?

Necesaria, porque con eso aprendemos más
o sea vamos a saber hacer prácticas
mejores cuando entremos a universidad

¿Cómo crees que se podría mejorar el sistema de coevaluación?

pues dejando más prácticas dejando más
tareas o dejando actividades, y que
por ejemplo las personas sean más
honestas y aplicadas.

ANEXO 6: Evidencias del diario docente (Reflexiones escritas de las fases 1, 2 y 3.



Diario de campo:

Esta semana inicia la segunda fase del proyecto, se ha iniciado con la explicación de lo que se espera (productos) para esta semana.

- Mapas: (3) País, estado, municipio.
- Situaciones: (6-8 oraciones) Influencias en la vida del personaje.
- Imágenes relacionadas con las situaciones.

Se realizará el mismo procedimiento que la fase 1, los alumnos trabajaron en su cuaderno (4 semanas) y cuando la actividad este revisada y aprobada procederán a crear el papel bond.

Se siguen recibiendo actividades de la fase 1, se les dice a los alumnos que no hay penalización pero que no se confíen porque se pueden atascar.

- Reacciones: Los alumnos se relajaron por la carga de la segunda semana.
- Emociones: Algunos veces desesperación por el tiempo de las clases.

Elaboración

Investigación

Diario de campo:

Después de la explicación de la segunda fase, algunos equipos están trabajando más rápido en la creación de las oraciones y la búsqueda de la información.

El haber pedido oraciones para esta fase ha facilitado la búsqueda de información y la creación de la solicitud.

Estoy a la espera de la identificación de los verbos utilizados en un color diferente para saber si los alumnos son capaces de no equivocarse al remarcarlos.

Último día para la entrega de actividades de la fase 1, los equipos empiezan a trabajar rápido.

Elaboración

Organización

- Reflexiones: ¿Los alumnos estructuraron para información en la lengua meta?
- Reacciones: Los alumnos dejan muchas actividades para el final.
- Emociones: Hoy me sentí tranquilo porque empiezo a ver resultados de la fase 1.

Diario de campo:
Esta semana inicia la tercera fase del proyecto, se ha iniciado con la explicación de lo que se espera para esta semana, los alumnos ya tienen una noción de lo que deben hacer ya que algunas de las actividades de primer parcial estaban relacionadas con esta fase.

- 3 obras del personaje elegido
- Sinopsis de cada obra
- Imágenes

Se han agregado a la presentación las listas de personajes/autores principales.

Esta fase es un poco menos complicada por las 2 semanas ya que los alumnos han tenido trabajo y ya han mejorado sus habilidades para investigar y elaborar productos.

- Reacciones: Muchos alumnos han tomado de buena manera la fase 3 ya que tienen una experiencia previa.
- Emociones: Apresurado por el poco tiempo que queda para terminar el parcial.

Diario de campo:
Se han entregado y explicado las rúbricas que se utilizarán en las exposiciones de las presentaciones:

Rúbrica de exposiciones: 1 rúbrica por equipo, los alumnos serán evaluados por su organización, tema, exposición, postura y comprensión.

Rúbrica de co-evaluación: Debido a situaciones de organización de los equipos y que algunos compañeros trabajaban más que otros, se llegó a la conclusión de que se generaría una co-evaluación para representar el esfuerzo mostrado durante el proceso. La rúbrica de co-evaluación califica 3 aspectos: Responsabilidad, opiniones y trabajo en equipo.

Las 2 rúbricas serán utilizadas el día de la presentación, cada alumno es responsable de llevar sus rúbricas.

ANEXO 7: Propuesta Pedagógica de Apoyo para Proyectos ABP



Inktober

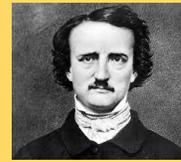


Ficha Pedagógica de Apoyo para proyecto ABP

Referencias:

- Castells, M. (1996). *The rise of the network society. The Information Age: economy, society and culture* (Vol. I). Cambridge, M.A.: Oxford, UK: Blackwell.
- Dochy, F.J.R.C., & McDowell, L. (1997). *Assessment as a tool for learning. Studies in Educational Evaluation*. 23 (4), 279-298.
- Easen, P. (1985) *Making School-Centred INSET Work*. Milton Keynes. Open University Press.
- Fish, D. (1989) *Learning Through Practice in Initial Teacher Education*. London: Kogan Page.

My favorite character!



Biography

Nivel: A1
Adolescentes

Objetivo: Escribir sobre un personaje relevante mediante la composición de un texto que describa los hechos más importantes de su vida.

Todos tenemos algún personaje fascinante, cuya historia nos cautivó por completo. Puede que se trate de un artista, un científico o simplemente un sujeto “común y corriente” que nos inspira y nos invita a relatar su vida.

En esta ocasión, nos enfocaremos en la escritura. Escribir sobre un personaje relevante en tu vida resultará motivante para componer un texto que describa los hechos principales de su carrera, sus innovaciones y datos curiosos.

1

Las partes de una biografía

En primer lugar, deberás escoger un personaje. Piensa tanto en alguien que tengas muy presente, como en una obra cuya creación despierte tu interés (un avance científico, una innovación tecnológica o una pieza artística memorable).

Luego, reúne estos datos sin una redacción que los unifique para componer tu texto sobre contenido validado:

- Fecha, lugar de nacimiento y familia / Date, place of birth and family
- Formación y estudios / Training and Education
- Obras y actos más importantes / Most important works and events
- Acontecimientos importantes de su vida / Important events in his life
- Alguna anécdota o dato curioso / Some anecdote or curious fact
- Fecha y lugar de su fallecimiento (en caso que haya muerto) / Date and place of death (in case he died).

2

Ejercicio: Recolectando esta información estarás en condiciones de comenzar tu texto. Puedes apuntar los datos en un papel para tenerlos cerca al momento de escribir en tu laptop.

Estudios

Nombre y nacimiento

Fallecimiento

Trabajos

Imagen

Infancia

Familia e hijos

Frida Kahlo

Frida Kahlo fue una artista mexicana que nació el 06 de julio de 1907.

Vivió su infancia con sus padres y sus tres hermanas. En su familia siempre se inculcó el gusto por el arte, principalmente por la fotografía.

Terminó sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria.

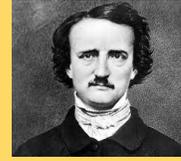
Cuando cumplió 18 años, sufrió un accidente vehicular, pasando varios meses en cama. Gracias a esto, comenzó a pintar sus primeros cuadros, volviéndose una gran artista a nivel mundial.

Entre sus obras más conocidas destacan: Autorretrato con collar y Las dos Fridas.

Estuvo casada con el pintor Diego Rivera con quien no tuvo hijos.

Finalmente, el 13 de julio de 1954 la artista fallece en México a la edad de 47 años.

My favorite character!



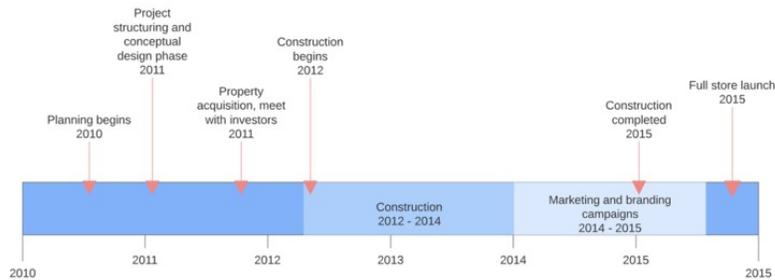
Timeline

Objetivo: Bases para entender y elaborar una línea del tiempo.

Nivel: A1
Adolescentes

1

Una línea del tiempo es una representación gráfica de una secuencia cronológica de los eventos de una historia, proceso o narración. Las líneas del tiempo, que se presentan en formato horizontal o vertical, les brinda a los usuarios un medio simplificado para comprender cómo los distintos eventos, personas y acciones desempeñaron un rol, o lo desempeñarán, en un proceso o período determinado.



2

Componentes de una línea del tiempo

Las líneas del tiempo están conformadas por cuatro componentes básicos:

- Fechas: Marcar cuando un evento específico tiene lugar en una línea del tiempo.
- Descripciones: Describir un evento determinado.
- Encabezados (opcionales): Aportan más contexto en una línea del tiempo cuando se los agrega junto con una descripción.
- Imágenes (opcionales): Añaden interés gráfico e información adicional.

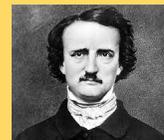
3

Ejercicio: Sigue estos pasos para crear una línea del tiempo de principio a fin.

1. Reúne toda la información necesaria en relación con tu evento (nombres, fechas, descripciones y tareas).
2. Identifica los intervalos en los que se dividirá tu línea del tiempo, ya sean horas, semanas o años.
3. Añade una casilla de texto con todos los datos necesarios relacionados. Haz que tu descripción sea lo más breve posible.
4. Añade imágenes o íconos que contextualicen tus hitos o ayuden a la comprensión visual.



My favorite character!



Productivity

Objetivo: Establecer la construcción de un texto corto en inglés.

**Nivel: A1
Adolescentes**

1

La redacción de un texto depende de cuánta práctica tengamos en nuestros ámbitos de estudio o trabajo y por eso siempre demanda más preparación y cuidado, esto es porque normalmente la redacción no es una técnica que se practique con frecuencia.

Vamos a leer y comentar estos importantes pasos para escribir un texto en inglés:

1. Prepara un “draft” o borrador: Antes de escribir un texto en inglés, toma algunas notas en una hoja de papel antes de escribir la respuesta definitiva. Estas notas no deben ser oraciones completas sino eso: notas, apuntes. Hay diferentes maneras de hacer esto: lluvia de ideas(brainstorming), mapa conceptual, listas enumeradas.

2. Estructura el texto: Utiliza párrafos para separar las ideas en orden. Normalmente la estructura de un texto debe ser así:

Introducción (un párrafo). Es el principio del texto, donde se informa al lector de lo que se tratará en el mismo.

Desarrollo (uno o varios párrafos). El desarrollo de las ideas que anotaste antes, en la preparación.

Procura utilizar vocabulario y estructuras gramaticales variadas.

Conclusión (un párrafo). Es el resumen de todo lo que has desarrollado en el texto (una evaluación, un resumen, una opinión, etc.).

3. Respeta el número de palabras: Existen motivos pedagógicos por los cuales el profesor te dará el límite de palabras, no te excedas en más de 20 palabras aproximadamente. Si esto sucede, edita tu texto eliminando ideas que no sean fundamentales al texto.

4. Revisa tu trabajo antes de presentarlo: Dedicar algunos minutos a revisar y releer tu ejercicio, detectando posibles errores de ortografía, puntuación o gramática y “puliendo” todo lo que podría mejorarse.

2

Vamos a practicar con este ejercicio: ¿Cómo han contribuido las obras de tu personaje a nivel internacional? Sigue los pasos anteriores para hacer tu texto (100-150 palabras).





The trip of my dreams



Ficha Pedagógica de Apoyo para proyecto ABP

Referencias:

- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT*, 119, 63-71.
- Gómez, J. (2001). Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos. En E. Torres, L.F. Marín, G. Bustamante, J.H. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, No. 9. Santafé de Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.

Let's buy our tickets!

Itinerary and prices

Nivel: A1
Adolescentes

Objetivo: Buscar y reservar boletos de avión en internet, identificar números.



1

Si vas a viajar pronto, reservar un vuelo es una de las partes más importantes para completar tus planes. Sin embargo, entre cambiar constantemente los precios de las aerolíneas y las numerosas opciones de dónde comprar tu vuelo, reservarlo puede ser un poco confuso. Los siguientes métodos te ayudarán a reservar con éxito el mejor vuelo para tu próximo viaje.

Reserva un vuelo

Esboza tus planes tentativos de viaje. Piensa a qué lugar planeas o te gustaría viajar, las fechas en las que te gustaría ir, si solo quieres reservar los vuelos o quizás un paquete.

Compra tu boleto. Una vez que decidas el vuelo indicado para tu próximo viaje, es tiempo de comprar tu boleto. Sigue las indicaciones de los sitios web.

Imprime la confirmación de la reserva y otros documentos relevantes. Asegúrate de llevar contigo estos documentos al aeropuerto el día de tu vuelo para evitar cualquier pregunta o problema con tu reserva.

Obtén una copia de tu confirmación de reserva y otros documentos relevantes. Asegúrate de llevar contigo estos documentos al aeropuerto el día de tu vuelo para evitar cualquier pregunta o problema con tu reserva.

2

Ejercicio: Con este ejercicio podrás practicar e identificar la forma en que se pronuncian los números en inglés de 4 cifras, será de mucha utilidad al comprar tus boletos.

La traducción de mil es *thousand*. Al igual que *hundred*, para formar estas cifras debes agregar la palabra después del número que vaya seguido por la coma (,). Por ejemplo:

5,973 = *Five thousand nine hundred and seventy-three*.

Cinco mil novecientos setenta y tres.



Ahora te toca a ti, escribe como se dicen los siguientes números.

1. 3,993 _____ 2. 4,766 _____ 3. 5,932 _____ 4. 7,991 _____ 5. 3,122 _____

Natural disasters!



Geography

Nivel: A1
Adolescentes

Objetivo: Describir desastres naturales en el área (vocabulario).

1

Cuando no sepas de qué hablar, ¡habla sobre el tiempo! Para saber cómo mantener una conversación sobre la climatología y el tiempo en inglés, vamos a echar un vistazo a algunas palabras sencillas muy fáciles de recordar. Así podrás hablar sobre los fenómenos climatológicos en inglés.

Comencemos aprendiendo dos palabras básicas y en qué se diferencian.

Climate: las condiciones climatológicas que generalmente hay en una región o durante un periodo largo de tiempo.

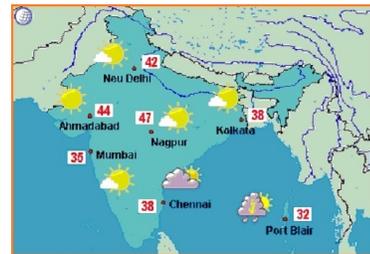
Weather: el estado de la atmósfera en un lugar y en un momento concreto; como calor, sequedad, soleado, viento, lluvia, etc.

Podemos decir que el significado de “climate” es mucho más amplio que el significado de “weather”.

2

Palabras en inglés sobre fenómenos naturales, veamos algunos ejemplos:

- Flood – Inundación
- Drought – Sequía
- Famine – Escasez
- Earthquake – Terremoto
- Tsunami – Tsunami
- Blizzard – Ventisca
- Squall – Borrasca
- Storm – Tormenta
- Hail – Granizo



3

Términos meteorológicos en inglés, veamos algunos ejemplos:

- Temperature – Temperatura
- Humidity – Humedad
- Rainfall – Lluvia
- Thunderstorm – Tormenta
- Fog/Mist – Niebla
- Atmospheric pressure – Presión atmosférica

4

Ejercicio: Ahora es tu turno de buscar el vocabulario (6-10 palabras) de los desastres naturales que ocurren en el país que elegiste para hacer tu viaje (busca la palabra, una definición en inglés y una imagen).

Delicious food!



Traditional food of the country

Nivel: A1
Adolescentes

Objetivo: Describir platillos e ingredientes (vocabulario).

1

La lista de **alimentos en inglés** es muy larga y suele ser uno de los temas más tocados cuando se empieza con el idioma. No obstante, hay ciertas expresiones y cierto vocabulario en particular que puede ayudarte mucho si quieres ir un poco más allá. En este artículo te enseñamos aspectos clave de los **alimentos en inglés**: desde vocabulario hasta expresiones clave que te salvarán cuando quieras pedir algo un poco diferente.

2

Vocabulario de comida en inglés: ¿Cómo sabe?, veamos algunos ejemplos:

- *Tasty* – sabroso
- *Fresh* – fresco
- *Salty* – salado
- *Spicy* – picante
- *Sour* – agrio
- *Salty* – salado
- *Bitter* – amargo
- *Crispy / crunchy* – crujiente
- *Sweet* – dulce



3

Lista de alimentos en inglés, veamos algunos ejemplos:

- *Mashed potatoes* – puré de papas
- *Sauce* – salsa
- *Beef* – carne de ternera
- *Pork* – carne de cerdo
- *Poultry* – carne de ave
- *Lamb* – cordero
- *Turkey* – pavo
- *Chicken* – pollo

4

Ejercicio: Ahora es tu turno de buscar el vocabulario (3-5 platillos) de la comida típica del país que elegiste, escribe una pequeña descripción del platillo e incluye la lista de ingredientes.

Ficha Pedagógica #1

Título	My favorite character!
Tema de la actividad	Creación de una biografía, elaboración de una línea del tiempo y redacción de un texto corto en inglés.
A quien esta dirigido	Alumnos nivel básico A1
Conocimientos previos	Redacción de textos cortos en la lengua base, recolección de información, investigación y traducción de textos.
Plano de contraste	Sintáctico
Método	Inductivo
Habilidad de la lengua	Escrito
Propósito de la actividad en la secuencia didáctica	Actividad de producción
Objetivo	Que el aprendiente pueda establecer la correcta estructuración de una biografía, línea del tiempo y un texto corto en inglés.
Contenidos	Partes de una biografía, componentes de una línea del tiempo y pasos para la redacción de textos cortos en inglés.
Duración	45 minutos (3 sesiones)
Desarrollo de la actividad	<p>-El docente entrega el material didáctico a los alumnos.</p> <p>-El docente explica la función del material: actividades extra para la creación de las diferentes etapas del proyecto formativo.</p> <p>-En la actividad 1, el docente explica las partes de la biografía y pide a los alumnos realizar una investigación de su personaje elegido utilizando las recomendaciones antes comentadas.</p> <p>-Se leen los consejos para una mejor pronunciación en plenaria.</p> <p>-En la actividad 2, el docente explica la función de la línea del tiempo y explica los componentes que la integran.</p> <p>-Los alumnos crean una línea del tiempo utilizando los pasos mencionados en el ejercicio 3.</p> <p>-El docente explica con ayuda del pizarrón la actividad y dibuja algunos elementos importantes para crear la línea del tiempo.</p> <p>-En la actividad 3, el docente explica los pasos para la redacción de textos cortos en inglés.</p> <p>Los pasos a seguir se escriben en el pizarrón y se pide a los alumnos que comenten dando ejemplos.</p> <p>-Fin de la clase y despedida del docente.</p>

Ficha Pedagógica #2

Título	The trip of my dreams
Tema de la actividad	Reservación de boletos de avión, números en inglés de 4 cifras, vocabulario sobre desastres naturales y describir platillos e ingredientes.
A quien esta dirigido	Alumnos nivel básico A1
Conocimientos previos	Conocimiento sobre números en inglés, conocimientos básicos de geografía y conocimiento sobre platillos típicos.
Plano de contraste	Sintáctico
Método	Inductivo
Habilidad de la lengua	Escrito y oral
Propósito de la actividad en la secuencia didáctica	De producción
Objetivo	Que el aprendiente pueda reconocer y nombrar números en inglés, utilizar vocabulario sobre desastres naturales y platillos típicos de una región.
Contenidos	Tips para reservar un vuelo, ejercicio para reconocer números de 4 cifras en inglés y reconocer vocabulario sobre desastres naturales, platillos e ingredientes en inglés.
Duración	45 minutos (3 sesiones)
Desarrollo de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> -El docente entrega el material didáctico a los alumnos. -El docente explica la función del material: actividades extra para la creación de las diferentes etapas del proyecto formativo. -En la actividad 1, el docente explica los pasos para hacer una reserva de vuelo y pide a los alumnos que hagan su reservación contemplando los precios de 4 cifras para su correcta estructuración. -Se leen los resultados obtenidos para una mejor pronunciación en plenaria. -En la actividad 2, el docente explica la función del vocabulario y pide a los alumnos que busquen los desastres naturales que ocurren en su destino. -El docente toma de ejemplo algún país y escribe ejemplos en el pizarrón. -En la actividad 3, el docente explica la función del vocabulario y pide a los alumnos hacer una investigación sobre la comida de su destino. -Un ejemplo se escriben en el pizarrón y se pide a los alumnos que comenten sus dudas. -Fin de la clase y despedida del docente.