

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Implementación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos en el
curso de inglés de 4to de Secundaria de un colegio inclusivo bilingüe**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN INGLÉS**

AUTORAS:

Claudia Lorena Caravedo Arroyo
Gianina Marizel Dugand Roman

Asesora:

Isabel Eva García Ponce

Lima, Enero, 2018

Agradecimientos

“A mi esposo por el apoyo, a mis hijos por la paciencia, a mis padres por el constante aliento, y finalmente, a mi centro de trabajo que nos permitió aplicar esta metodología con mis bellos alumnos.”

Claudia

“A mis seres amados y queridos, amigos y familiares, quienes me apoyaron y creyeron en mí, especialmente en momentos que yo perdía la esperanza en este sueño de convertirme en profesora.”

Gianina

Resumen

En la presente investigación-acción, se indagó sobre el estado actual del uso de proyectos para aulas heterogéneas en un colegio privado e inclusivo de Lima Metropolitana. Para ello, se realizó un estudio teórico sobre las características y metodologías empleadas en escuelas inclusivas. También, se investigó sobre el aprendizaje basado en proyectos, sus pasos, características y su utilidad como herramienta que permite la atención a la diversidad dentro del aula. Luego de construir el marco teórico, se procedió a recopilar datos de la población estudiantil objeto de estudio, así como de los docentes del departamento de inglés de secundaria. La información recolectada confirmó que en el colegio había una necesidad de clarificar la metodología tras la implementación del aprendizaje basado en proyectos. Con la información recolectada se prosiguió a diseñar un proyecto para 4to de secundaria y se seleccionó la sección B para el estudio. El proyecto se ejecutó durante el último bimestre del año escolar 2017 en la asignatura *Language and Literature* (Lengua y Literatura en inglés). El título del proyecto fue “*How to hook a reader*” y tuvo por objetivo final que los alumnos aplicaran los conocimientos y habilidades de redacción en inglés previamente adquiridos durante el primer semestre del año. El resultado final de la investigación-acción evidenció la utilidad de la aplicación sistematizada de la metodología del ABP a través de un mayor compromiso por parte de los alumnos con respecto a la asignatura, la posibilidad de diferenciación del proceso y producto, garantizando también la atención de aquellos alumnos con programas diferenciados.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	vi
I. PARTE 1: MARCO TEÓRICO.....	1
CAPÍTULO I.....	1
ESCUELAS INCLUSIVAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
1.1. Definición, características y estrategias de las escuelas con atención a la diversidad.....	1
1.1.1. Inclusión y atención a la diversidad	1
1.1.2. Características de una institución educativa inclusiva	2
1.1.3. Estrategias de las escuelas inclusivas.....	3
1.2. Agentes en la escuela inclusiva.....	4
1.2.1. Estudiantes de secundaria de escuelas inclusivas.....	4
1.2.1.1. Características generales de los estudiantes inclusivos	4
1.2.1.2. Características generales de los estudiantes de secundaria.....	5
1.2.2. Profesores de escuelas inclusivas	6
1.2.2.1. Estrategias y características del docente inclusivo.....	7
1.2.2.2. Apoyo y formación al profesorado.....	8
1.3. Metodologías que favorecen la inclusión.....	8
1.3.1. Aprendizaje activo	8
1.3.2. Aprendizaje cooperativo	9
1.3.3. Aprendizaje inductivo	9
CAPÍTULO II.....	10
METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	10
1.4. Elementos esenciales para el diseño de un proyecto.....	10
1.5. Pasos del proyecto	12
1.5.1. El inicio del proyecto (La intención)	12
1.5.2. Diseño y ejecución del proyecto.....	14
1.5.3. Acción y propósito del proyecto.....	15
1.5.4. Evaluación.....	16

1.6. Implementación del ABP en la institución educativa.....	17
II. PARTE 2: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	18
2.1. Método de la Investigación – Acción	18
2.2. Contexto de la investigación.....	19
2.3. Plan de acción.....	27
2.3.1. Fase diagnóstica o de exploración inicial.....	27
• Objetivo General.....	28
• Objetivos Específicos.....	28
2.3.2. Fase de ejecución o implementación de la acción.....	29
2.4. Técnicas e instrumentos para organizar y analizar la información	30
2.4.1. Primera etapa (Fase de diagnóstico)	30
2.4.2. Segunda etapa (Fase de ejecución)	31
III. PARTE 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	33
3.1. Fase de diagnóstico.....	33
3.1.1. Resultados de la encuesta de entrada de los alumnos (10°B)	33
3.1.2. Resultado de la entrevista a profesores del departamento de inglés.....	36
3.2. Fase de ejecución y evaluación del proyecto	38
3.2.1. Fase de ejecución	38
3.2.1.1. Primera sesión: inicio y pregunta esencial.....	39
3.2.1.2. Segunda y tercera sesión: indagación y trabajo.....	40
3.2.1.3. Evaluación de proyectos visuales y presentación de reflexión.....	42
3.2.2. Fase de evaluación de parte de los alumnos.....	43
3.2.3. Atención y participación de los alumnos con programas diferenciados.....	48
3.3. Logros, dificultades y mejoramiento de la técnica	48
3.3.1. Logros.....	48
3.3.2. Dificultades.....	49
3.3.3. Mejoramiento de la técnica.....	49

LECCIONES APRENDIDAS50

BIBLIOGRAFÍA.....55

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Anexo 2: Plan de acción

Anexo 3: Entrevista a profesores del departamento de inglés

Anexo 4: Cuadro de análisis de categorías - Entrevista a profesores departamento de inglés

Anexo 5: Encuesta de entrada a alumnos de 10° grado.

Anexo 6: Cuadro de análisis de categorías - Encuesta de entrada a alumnos de 10°B

Anexo 7: Esquema Planificador del PAI/MYP

Anexo 8: Planificador de *Unit 4: Becoming Writers* Asignatura de *Language and Literature*

Anexo 9: Hoja de Observación N°1: Inicio

Anexo 10: Hoja de Observación N°2: Indagación

Anexo 11: Hoja de Observación N°3: Publicación / Presentación

Anexo 12: Rúbrica de Evaluación del proyecto y preguntas de metacognición

Anexo 13: Encuesta de salida del proyecto a alumnos de 10° grado

Anexo 14: Cuadro de análisis de categorías – Encuesta de salida del proyecto a alumnos de 10° grado

INTRODUCCIÓN

El Currículo Nacional peruano (CN) del 2017 plantea el principio de enfoques transversales que son conceptos sobre las personas, su relación con los demás, el entorno y el espacio común. Esto luego se convierte en acciones que constituyen valores y actitudes practicados por la comunidad educativa dentro y fuera del entorno.

Uno de estos enfoques, y uno de los ejes de esta tesis, es la **inclusión**. Esta consiste en un conjunto de acciones por parte de la institución educativa para prevenir y dar respuesta a la amplia y diversa cantidad de necesidades de los alumnos. Para que se pueda dar la inclusión, es necesario hacer la transición de modelos organizados y centrados en el profesor, a uno centrado en el alumno (Martín & Mauri, 2011).

Un descubrimiento en la exploración preliminar, y que impulsó esta investigación, es el hecho descrito por Vergara (2015), quien señala que diversos profesores se percataron de que los alumnos son selectivos con lo que desean aprender, las circunstancias en las que desean aprender y la utilidad de los temas. Este hallazgo revela la necesidad de realizar adaptaciones en la planificación de estrategias didácticas. Un ajuste es la **diferenciación de la enseñanza** (Tomlinson, 2017), otro es la ejecución de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos (Martín & Mauri, 2011).

Considerando los aportes de los autores señalados, se concluye que los estudiantes desean tener protagonismo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor está obligado a emplear metodologías que les ofrezcan dicha oportunidad. Ante todo, ellos desean que los temas de enseñanza tengan presente sus necesidades, capacidades, habilidades y atributos. Por ello, este trabajo de investigación-acción se centró en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un método de enseñanza sistemático que permite que los estudiantes aprendan y adquieran conocimientos y habilidades de manera comprometida, a través de un proceso de indagación estructurado, preguntas esenciales y la creación de diversos productos que llevan a una acción (Buck Institute for Education, n.d.).

Existen investigaciones previas que sustentan el uso del aprendizaje basado en proyectos en instituciones educativas inclusivas. Una de ellas fue realizada por Hovey y Ferguson (2014), quienes buscaron explorar los usos del ABP en estudiantes excepcionales y diversos. En el estudio se examinaron las creencias y prácticas de profesoras que ejercían con alumnos excepcionales y/o talentosos. Se identificó que, a medida que había mayor experiencia y programación adecuada con los alumnos, las profesoras tendían a preferir esta metodología. No obstante, un punto de desventaja fue que las docentes no conocían todas las características y beneficios de la metodología en relación con la heterogeneidad del aula.

Otra investigación significativa, relacionada con la enseñanza del inglés como segundo idioma, es aquella realizada por Baş (2011) en Turquía. En esta se estudian los efectos del ABP en el curso. Se buscó analizar las actitudes, así como los resultados académicos, en estudiantes de 9° grado de secundaria¹. El estudio fue de carácter correlacional y los resultados solo confirman lo que se ha expuesto teóricamente: el aprendizaje basado en proyectos lleva a los alumnos a crear trabajos/productos hechos a conciencia. Para ello es indispensable que el profesor conozca los pasos, características y elementos necesarios para la implementación exitosa de la metodología. El resultado final es un mayor rendimiento académico y una mejora en la actitud hacia el curso.

Con base en lo expuesto anteriormente se procedió a realizar un estudio de investigación-acción sobre la metodología basada en proyectos aplicada a la enseñanza de inglés en un aula de secundaria de 10° grado en un colegio inclusivo de Lima. Para ello fue necesaria una investigación exhaustiva de la teoría que sustenta la práctica de dicha metodología.

A parte de la revisión teórica se realizó un proceso diagnóstico, en el cual se aplicaron dos instrumentos para recolectar información: una encuesta de entrada a los alumnos del grado y una entrevista a los docentes del departamento de inglés de secundaria. Los resultados de las entrevistas llevaron a confirmar la presunción inicial: pese a que existe mucho trabajo empírico con respecto a los proyectos es imperativo complementar y sustentar la práctica con teoría.

¹ Esta investigación hace referencia a 9° grado de secundaria en el sistema americano, que es equivalente a 3ero de media en el sistema peruano, y en el sistema turco corresponde a primer año de Liceo.

La información brindada en esta etapa diagnóstica fue útil para la elaboración e implementación de un proyecto en el curso de *Language and Literature* (Lengua y Literatura) que fue aplicado en 10° grado durante el último bimestre. El proyecto se tituló *How to hook a Reader* (Como atrapar a un lector) y su objetivo central fue la aplicación de los contenidos aprendidos en el curso de literatura en inglés durante el año lectivo. Los alumnos tenían la libertad de escoger el producto, para lo cual era necesario que tuvieran presente: el contenido previo, la rúbrica de evaluación y el tiempo que tenían para trabajar. El proyecto en su mayoría fue aplicado durante horas de clase y se utilizaron computadoras, como soporte, cuando lo ameritaba. Al finalizar, los productos fueron tan variados como los alumnos, presentaron canciones, revistas, cuentos cortos y ensayos de investigación. La evaluación de cada proyecto se realizó utilizando la rúbrica de la guía de *Language and Literature* del Programa de Años Intermedios del Bachillerato Internacional.

Una vez finalizado el proyecto, la metodología fue evaluada usando diversos instrumentos: una encuesta de salida que realizaron los alumnos, tres observaciones de clase y los productos elaborados por los alumnos, que eran evidencia de la evaluación sumativa del bimestre en que los ejecutaron. El resultado fue exitoso y positivo. Los alumnos mostraron mayor compromiso y conexión con la temática, buscando momentos para aplicar sus conocimientos previos, descubriendo otros y expresando sus ideas y dudas de forma abierta.

Se fomentará la aplicación y perfeccionamiento de la técnica de aprendizaje basado en proyectos, no solo en el curso de *Language and Literature*, sino en otras asignaturas. La institución educativa ha mostrado interés en los resultados del proyecto y en la teoría que subyace a la técnica aplicada. De esta manera, además de compartir la experiencia con otros docentes, se podrá continuar ofreciendo a los estudiantes oportunidades de aprendizaje en las cuales ellos son los protagonistas, yendo a su ritmo y empoderándolos según sus características.

PARTE 1
MARCO TEÓRICO

Capítulo I

ESCUELAS INCLUSIVAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Martín & Mauri (2011) proponen que en las aulas con atención a la diversidad es necesario hacer la transición de modelos organizados y centrados en el profesor, a uno centrado en el alumno. Por ello, propone la metodología basada en problemas y el enfoque de proyectos, cuyo protagonista es el estudiante con sus necesidades, sus capacidades y atributos.

1.1 Definición, características y estrategias de las escuelas con atención a la diversidad

1.1.1 Inclusión y atención a la diversidad

Echeita y Cuevas (como se citó en Martín & Mauri, 2011), plantean que existe una evolución de la definición de “inclusión educativa”. Inicialmente la educación inclusiva tradicional se basaba en la existencia de un grupo de alumnos que poseían déficits, o dificultades en comparación con el resto.

Sin embargo, a raíz de los nuevos movimientos pedagógicos, que buscan integrar y aceptar a los alumnos de acuerdo a sus diferencias y potencialidades, se ha migrado a una definición de inclusión, en la cual se parte de una aceptación y comprensión del alumno como un ser diverso con distintas dimensiones (Martín & Mauri, 2011). Por lo tanto, la inclusión y la atención a la diversidad forman parte de la misma definición y pueden ser considerados como sinónimos.

La UNESCO en sus *Directrices para Políticas de la Inclusión en la Educación* plantea una definición del término como:

[...] un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella (2009).

Esta misma definición se ve reflejada en el currículo nacional, en el cual se refuerza que el alumno no solo tiene derecho a igualdad de oportunidades educativas, sino además se debe tener presente sus “diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.” (Perú. Ministerio de Educación, 2017).

1.1.2 Características de una institución educativa con inclusión

Para lograr el objetivo de atender a todas las diferencias que puede presentar el alumnado de una institución educativa, esta debe poseer ciertas características, que se expresan por medio del ambiente, la preparación del profesorado y las propuestas metodológicas. La UNESCO (2009) sustenta que, la institución debe “entrañar cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar” (p.9).

Según Martín & Mauri (2011), la institución educativa debe partir de un profesorado capacitado y que esté dispuesto a asumir una metodología educativa centrada en la diversidad, la cual plantea que todos los alumnos, a su manera, pueden llegar a aprendizajes básicos imprescindibles y competencias que los llevarán al éxito social. Para ello, los autores realizan algunas recomendaciones importantes para poder facilitar la enseñanza diferenciada y centrada en el alumno. A continuación, estas se observan con mayor detalle:

- **Desdoblamientos.** Son acciones que implican necesidad de distribuir a los alumnos en grupos más pequeños, reduciendo el ratio de alumnos para lograr una enseñanza más personalizada e individualizada. Los objetivos y contenidos siguen siendo los mismos para los grupos, pero se facilita la atención diversificada.

- **Flexibilidad curricular.** Hace énfasis en el logro de competencias y aprendizajes de los alumnos del nivel, basándose en las experiencias de los mismos, sus intereses y sus capacidades. Para ello plantea:
 - *Organización de asignaturas por ámbitos de experiencia y conocimiento.* Se busca organizar las materias basándose en temáticas y conceptos globales, integrando diferentes áreas de conocimiento. Por ejemplo, al estudiar la Segunda Guerra Mundial, se pueden abarcar no solo temas de la historia, sino de literatura, y hasta de ciencias.
 - *La optatividad.* Consiste en ofrecer al alumnado una variedad de experiencias integradas que, por medio de diferentes metodologías, permitirán un aprendizaje más significativo. Estos se pueden dar por medio de la selección del producto final de un trabajo, un curso optativo (música, arte, drama, etc.), entre otros ejemplos. Es decir, el centro educativo ofrecerá un currículo con diversificación y posibilidades de atención personalizada.
- **La permanencia (repetición).** Debe ser empleada únicamente cuando se considere que el alumno se beneficiará, ya que no ha alcanzado los objetivos de la etapa.
- **Diversificación curricular.** El centro educativo debe elaborar un currículo individualizado para que el alumno logre cumplir con los objetivos de la etapa en la cual se encuentra, basándose en su experiencia personal, habilidades y capacidades. Estos programas de atención individualizada requieren que los profesores de secundaria trabajen en conjunto con otros especialistas, y elaboren estrategias metodológicas acordes al alumno. Para que un alumno sea candidato para un programa individualizado, debe haber un estudio previo del caso, y evaluaciones psicopedagógicas. Sin embargo, Tomlinson (2017) afirma que la diversificación tiene lugar en todos los niveles educativos.

1.1.3 Estrategias de las escuelas inclusivas

Las características señaladas se traducen en el desarrollo práctico, y es por esto que Wang, Stainback & Stainback, y Arnáiz, sugieren una serie de estrategias para ayudar a que todos los alumnos aprendan de acuerdo a sus capacidades y

características (Moliner, 2013, p.13). A fin de desarrollar de manera natural la inclusión, se debe tener presente lo siguiente:

- La comunidad debe mostrar aceptación y comprensión por cada alumno. La comunidad está compuesta, no solo por los profesores sino especialistas dentro y fuera de la institución, los padres de familia y las mismas amistades que frecuentan los alumnos.
- La educación multicultural es una estrategia viable para crear un ambiente como el anteriormente mencionado, permitiendo una mayor apertura a las diferencias culturales, ya sea de culturas dentro de un mismo país, o entre diversas nacionalidades.
- Asimismo, el docente es uno de los agentes más involucrados en este proceso.

1.2 Agentes dentro de la escuela inclusiva

Los agentes más importantes en una escuela inclusiva son los estudiantes y el profesorado. Para este contexto de investigación-acción se tiene presente únicamente a los estudiantes y docentes de secundaria.

1.2.1 *Estudiantes de secundaria de escuelas inclusivas*

1.2.1.1 *Características generales de los estudiantes inclusivos*

De acuerdo al Artículo 8 de la Ley General de la Educación, las personas o estudiantes inclusivos son vistos como “personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación.” (Perú. Ministerio de Educación, 2012) Dentro de este aspecto, los estudiantes inclusivos son aquellos que presentan *necesidades educativas especiales* y son vistos “como personas que precisan atención no distintiva, sino en justa distribución a sus necesidades educativas, a través de una respuesta individualizada dentro de un ámbito de normalización y de inclusión.” (Luque Parra, 2009). Sin embargo, según este mismo autor se debe especificar que los alumnos con discapacidades no necesariamente presentan una Necesidades Educativas Especiales (NEEs), y estas a su vez no son exclusivas a ellos. El término de NEE, para este autor, está asociado a una filosofía educativa basada en

la personalización, la normalización y la inclusión cuya base es satisfacer todas las necesidades de los estudiantes (Luque Parra, 2009).

1.2.1.2 Características generales de los estudiantes de secundaria

Los estudiantes de secundaria de una escuela inclusiva son alumnos que se encuentran en el mismo proceso de desarrollo que aquellos que están en escuelas regulares. Exceptuando diferencias significativas y casos específicos, ambas poblaciones están pasando por la etapa de la adolescencia. Esta está definida como una “transición del desarrollo entre la niñez y la edad adulta que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales” (Papalia, 2004, p. 427). Estos cambios se deben tener en cuenta debido a su influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos a tener presente durante esta etapa de desarrollo son:

- Los cambios físicos que están caracterizados por el crecimiento y desarrollo sexual de los adolescentes. Es una etapa marcada por grandes estirones y maduración tanto interna como externa, esto es causado por la influencia y desarrollo de los sistemas reproductivos de ambos sexos (Papalia, 2004).
- Los cambios cognitivos se caracterizan por un nivel de pensamiento y razonamiento más elevado llegando a la etapa de operaciones formales de Piaget (Papalia, 2004). Este aspecto es muy importante para la enseñanza-aprendizaje ya que el adolescente puede integrar sus ideas y ser más flexible en su forma de pensar. En esta fase se perfecciona el razonamiento hipotético-deductivo, por lo cual el adolescente será capaz de considerar y probar posibles hipótesis para resolver un problema, llegar a una idea, etc. (Papalia, 2004). Asimismo, entre estos cambios cognitivos se encuentra el incremento del lenguaje, por lo que la cantidad y complejidad de las palabras aumentarán significativamente. También, el adolescente podrá ver y analizar diferentes perspectivas, y adoptar una postura basándose en diversos criterios. Elkind (citado en Papalia, 2004) hace hincapié en que si bien los adolescentes están en la etapa de pensamiento formal, aún son poco eficientes en su uso. La misma autora también señala seis características del pensamiento inmaduro de los adolescentes que, con el tiempo y la experiencia, pueden desaparecer. Estas son:

- **El idealismo y carácter crítico.** Comienzan a percibir la brecha que hay entre el mundo ideal y el real creado por los adultos. Se vuelven críticos de la hipocresía asociada a las acciones de los adultos.
- **Tendencia a discutir.** Buscan constantemente oportunidades para ejercer sus facultades de discutir para poder así demostrar su pensamiento formal.
- **Indecisión.** Mantienen en mente diversas alternativas a un problema o situación, pero debido a su inmadurez aún están en proceso de desarrollar estrategias adecuadas para escoger entre ellas, primando la indecisión.
- **Hipocresía aparente.** Tienen dificultad para reconocer la expresión de un ideal y los sacrificios que son necesarios para estar a la altura del mismo. Papalia (2004) plantea un ejemplo: los adolescentes pueden estar muy preocupados por el bienestar animal y buscarán hacer una protesta frente a una tienda de productos hechos de piel de animal. Sin embargo, esperarán que haya un día soleado para hacerlo, en el cual pueden estar cómodos. No comprenden aún el nivel de compromiso que se debe ejercer.
- **Autoconciencia.** Ahora que el adolescente puede razonar sobre su pensamiento y el de los demás, se crea una sensación de audiencia imaginaria. Esta consiste en la idea de que las acciones y pensamientos del adolescente siempre están siendo observados por los demás.
- **Suposición de ser especial e invulnerable.** Se forma lo que Papalia (2014) llama “fábula personal”, que consiste en la creencia del adolescente de que su experiencia de vida es única e irrepetible, lo que le sucede al otro no les pasará a ellos.

1.2.2 Profesores de escuelas inclusivas

Como se ha sugerido en el apartado de las características de un centro educativo inclusivo, los profesores de dichas escuelas son profesionales capacitados en diversas metodologías de enseñanza centradas en el alumno. Esto abarca desde los primeros años de la escolaridad hasta la secundaria. Es por ello que, el docente debe cambiar la forma de pensar acerca de sí mismo con respecto a su comodidad en el manejo de estrategias de enseñanza tradicionales, así como su forma de percibir a los estudiantes como sujetos cuyos estilos de aprendizaje; son heterogéneos a pesar de ser todos

adolescentes. Sin duda, este giro ayudará a la transición de un maestro impartidor de conocimiento a uno facilitador de los aprendizajes; y de un alumno como receptor a participante empoderado y activo frente al aprendizaje. De esta manera se logra el éxito en una escuela inclusiva y en aulas heterogéneas.

Tomlinson (2017) plantea una metáfora que permite comprender este rol con mayor claridad. Para la autora, un profesor debe ser un facilitador dentro del aula diferenciada, apartándose del rol de transmisor de conocimiento, convirtiéndose en un colaborador con los alumnos para promover experiencias de aprendizaje significativas. Este trabaja para mantenerse interesado en los gustos, necesidades, intereses, fortalezas, antecedentes culturales de sus alumnos. Al haber interiorizado estas necesidades, puede construir con sus alumnos rutas de aprendizaje, que se centran en sus intereses para llegar a una mayor comprensión.

1.2.2.1 Estrategias y características del docente inclusivo

Arnáiz (citado en Moliner, 2013, pp. 13-15)., señala que el tutor o educador es responsable de la educación de todos y de seguir el currículo. Sin embargo, este debe buscar apoyo de especialistas y padres si es necesario, y adaptar el currículo para reflejar las capacidades y potencialidades de cada alumno. Para lograr estos objetivos se debe tener presente lo siguiente:

- **Aprendizaje constructivista.** Esta filosofía parte del principio de que los alumnos están en construcción y reconstrucción de su aprendizaje basándose en su conocimiento previo. Es por esto que las metodologías y estrategias utilizadas deben centrarse en el alumno para que este sea agente activo de su aprendizaje.
- **Enseñanzas de carácter práctico.** Consiste en el empleo de metodologías que parten de experiencias, como lo son el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y en proyectos.
- **Educación basada en resultados.** Busca que el alumno tenga éxito de acuerdo a sus capacidades. No es cuestión de la cantidad de conocimientos adquiridos sino el desarrollo óptimo de sus potencialidades y capacidades.
- **Evaluación.** Debe ser basada en la actuación del alumno y su contexto.

Tomlinson (2017) presenta una lista de habilidades que con el tiempo el profesor debe desarrollar para poder dirigir un aula diferenciada. Estas habilidades se pueden resumir de la siguiente manera:

- Priorizar la información y las habilidades que serán de alta importancia para que el alumno se conecte con el contenido.
- Ofrecer oportunidades a los alumnos para que durante las clases puedan comunicar aquello referente a su aprendizaje.
- Proporcionar una amplia gama de recursos que permiten que los alumnos se conecten con las ideas y habilidades importantes.
- Ofrecer retroalimentación constante durante el proceso, para ayudar a que el alumno se vincule con su aprendizaje, así como darle una visión más amplia de sus competencias.
- Balancear el tiempo entre las necesidades del grupo y del individuo.
- Realizar diferenciaciones entre procesos, contenido y producto.

1.2.2.2 Apoyo y formación al profesorado

Casado & Lezcano (2009), citan algunos aportes en los que se enfatizan varios elementos a considerar para brindar apoyo y momentos de formación a los docentes.

- Establecer centros de recursos cercanos al centro educativo, o dentro de este, en los cuales se pueda compartir experiencias e información, así como materiales didácticos. El trabajo colaborativo es indispensable para la red de apoyo.
- Reducir las exigencias sobre los docentes buscando crear un mapa curricular tan simple y global que puede ser adaptado y ajustado a todas las realidades presentes.

1.3 Metodologías que favorecen la inclusión

1.3.1 Aprendizaje activo

El aprendizaje activo implica un cambio en las estrategias donde el estudiante pasa de ser un agente receptivo a uno activo. González afirma que para este cambio es necesario que el estudiante sea expuesto a situaciones que demanden operaciones intelectuales de orden superior tales como el análisis, la

síntesis, la interpretación y la evaluación (Sierra, 2013). Otro aspecto importante es que el alumno, al ser responsable del proceso debe ser consciente de lo que está aprendiendo, lo que debe aprender y lo que aún le falta por aprender (Sierra, 2013).

1.3.2 Aprendizaje cooperativo

Este tipo de aprendizaje consiste en el establecimiento de una interdependencia positiva entre los participantes de un grupo para cumplir con objetivos compartidos y basados en la responsabilidad mutua. Por lo tanto, en este tipo de aprendizaje, es importante que los participantes se comprometan en un esfuerzo continuo para lograr resolver un problema y construir conocimiento en común (Mayordomo & Onrubia, 2015).

1.3.3 Aprendizaje inductivo

Este tipo de aprendizaje es activo, constructivo, creativo y se obtiene aplicando el razonamiento crítico a través del planteamiento de preguntas, hipótesis, recopilación y análisis de datos, así como la argumentación lógica (Prieto, Díaz, & Santiago, 2014). Es una forma de aprendizaje en que el aprendiz, por ejemplo, en el área de la lengua, “realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica” (González & Torres, 2017, p. 17).

Capítulo II

METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) nace como una estrategia que responde a las demandas de la Escuela Nueva. Producto de esta coyuntura, los docentes requieren cambios metodológicos en que pueden atender a las necesidades de aprendizaje de aulas cada vez más heterogéneas. El ABP no debe ser una carga en el trabajo del docente, sino que, al utilizar metodologías innovadoras y centradas en el alumno, lo ayudará a lograr los objetivos del curso.

1.4 Elementos esenciales para el diseño de un proyecto

Para diseñar un proyecto de forma efectiva, se deben considerar ocho elementos esenciales. Estos deben estar presentes en todo el proceso, así como en la rúbrica de evaluación (Buck Institute for Education, 2015).

- **Conocimientos, comprensión y habilidades clave.** El proyecto debe estar enfocado en ayudar a los alumnos a llegar al conocimiento clave de una temática, así como a una comprensión mayor y el empleo de habilidades. Éstas incluyen: el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la autorregulación.
- **Indagación sostenida.** El proyecto debe involucrar una indagación sistemática y profunda. Este proceso debe provocar el surgimiento de más preguntas, y motivar el desarrollo de mayor conocimiento.
- **Pregunta o problema retador.** El proyecto está basado en una pregunta o problema retador, apropiado al nivel de los estudiantes.

- *Preguntas Esenciales (Essential Questions)*. Según McTighe & Wiggins (2013), en el momento de generar una pregunta indagadora que motive la reflexión o fomenta investigación se recomienda utilizar el formato de una pregunta esencial. Las preguntas esenciales son abiertas, con múltiples respuestas posibles, incluso sin que estas sean correctas o incorrectas. Se pueden crear preguntas esenciales para cualquier asignatura. Estas se deben formular teniendo presente las características que se relacionan directamente con el planificador.

Las preguntas esenciales:

- ✓ Son abiertas, usualmente sin una respuesta final y correcta.
- ✓ Provocan un proceso de pensamiento, generan discusión y debate.
- ✓ Necesitan de análisis, inferencia, evaluación y predicción; acciones que responden a procesos de la jerarquía de pensamiento.
- ✓ Suscitan ideas importantes y transferibles entre distintas disciplinas.
- ✓ Generan más preguntas y más indagación.
- ✓ Pueden volver a aparecer y se pueden volver a investigar.

Las preguntas que apelan a los más altos niveles en la jerarquía de pensamiento pueden comenzar con *¿Por qué?* *¿Cómo?* o *¿De qué manera?* Estas preguntas son inherentemente abiertas e invitan a múltiples respuestas. Sin embargo, no se debe asumir que las preguntas esenciales necesariamente tienen que empezar con esas palabras.

- *Diferenciación y las preguntas esenciales*: McTighe & Wiggins (2013) no recomiendan utilizar diferentes preguntas esenciales para un grupo de aprendizaje diferenciado. Tomlinson, citada en *Essential Questions*, recomienda que los profesores demuestren a los alumnos respeto hacia su capacidad de aprendizaje. Ella afirma que al darles a todos los alumnos la misma pregunta esencial se demuestra poco respeto hacia su inteligencia y capacidad para pensar. Los alumnos pueden recibir una variedad de preguntas esenciales y ahí encontrar alguna que sea de su interés. Al ser la pregunta lo central y no el contenido, hasta los alumnos que tienen mayores dificultades pueden lograr sentirse confiados y competentes buscando la respuesta a las mismas (McTighe & Wiggins, 2013).

- **Autenticidad.** El proyecto debe estar basado en un contexto real, y emplear procesos, herramientas y estándares basados en este. Por ello, el objetivo es que esté conectado con las necesidades, intereses e identidades de los alumnos.
- **La voz y elección del alumno.** Dentro de los límites de la metodología, el proyecto permitirá al alumno desarrollar su voz y capacidad de elección. Ellos podrán medir cómo usarán su tiempo y cuál será el producto final. El docente podrá guiar y recomendar a los alumnos, de acuerdo a su edad y a la experiencia que se tiene con la metodología.
- **Reflexión.** Durante el proyecto es importante dar tiempo al alumno y al profesor para reflexionar sobre el objetivo del proyecto y el proceso del mismo. Esto es considerado un proceso metacognitivo.
- **Revisión y crítica constructiva.** El proyecto permite que los alumnos tengan un espacio de revisión y crítica constructiva, donde se recibe retroalimentación por parte del docente y, dentro de lo posible, de sus pares. Esto puede llevar a mayor tiempo de indagación.
- **Publicación y/o presentación del proyecto.** Es importante que al finalizar el proyecto los alumnos puedan presentarlo o publicarlo, para demostrar lo que han aprendido. Idealmente este resultado debe buscar tener un impacto, más allá del aula.

1.5 Pasos del proyecto

1.5.1 *El inicio del proyecto (La intención)*

En esta metodología, el proyecto comienza a través de un detonante que se llama la intención. Vergara (2015) afirma que hay varias estrategias que son consideradas como la intención. Queda a potestad del maestro escoger la más adecuada y pertinente para el curso o grado.

- **Interés espontáneo de los alumnos.** Es cuando el profesor percibe que los alumnos están inusualmente interesados en algún tema. Este puede estar relacionado con la comunidad o, lo que se da ahora con mayor frecuencia, relacionado con las redes sociales. Estas son ocasiones válidas y disparadoras para un proyecto ya que el factor de motivación es alto. En este caso, se confía

en que el docente sepa discernir, en primera instancia, si el tema puede ser abordado en el ámbito escolar y, en segunda instancia, en qué área curricular se puede trabajar.

- **Suceso o acontecimiento.** Se refiere a circunstancias positivas o negativas que alteran la vida. Esto puede referirse a noticias de actualidad o acontecimientos en el ámbito nacional. Pueden ser situaciones trágicas o positivas: como accidentes, situaciones de conflicto, visitas especiales, etc. Las mismas generan que los miembros de la comunidad tengan una posición ya sea a favor o en contra. Vergara (2015) considera esto como una ocasión excelente para analizar su “potencialidad educativa”.
- **Fechas importantes.** También se puede valer de días festivos y celebraciones nacionales creados con fin de sensibilizar a la comunidad: el día de la mujer, los derechos humanos, campañas del medio ambiente, el día del trabajo, etc. Por ejemplo, en fechas cercanas a la navidad se puede trabajar el tema del consumo y las compras. Una vez más, Vergara (2015) recomienda que los maestros se reúnan y analicen si estas fechas tienen “potencialidad educativa”.
- **Encargo.** En ocasiones las escuelas necesitan planificar u organizar paseos, excursiones, viajes, jornadas, etc., y se puede asignar a un grupo de alumnos que se encargue de los mismos. En este caso, el profesor conoce las fechas y puede anticiparse a la organización y programación.
- **Acción provocada.** Puede suceder que el profesor o un grupo de profesores no encuentre la intención correcta para conectar con un tema escolar. Ante esta situación, la intención puede ser provocada. “La experiencia dice que muchos de los grandes proyectos nacen de forma provocada por un equipo de docentes que construye un escenario donde puedan surgir” (Vergara, 2015). Aquí los profesores podrían planificar un paseo, una película, un documental u otra actividad que sirva como disparador para el proyecto.
- **Propuesta comunitaria.** Se refiere a proyectos que parten de un agente comunitario. Por ejemplo, cuando una escuela y otra colaboran con una comunidad de bajos recursos.

1.5.2 Diseño y Ejecución del Proyecto

- **Título del proyecto.** Es importante tomarse el tiempo para nombrar el proyecto porque este creará una imagen conectada con el compromiso del grupo para trabajar el tema. El nombre describe el contenido. Vergara (2015) recomienda dejar que el alumno escoja el nombre, así ellos serán como los publicistas o creativos del proyecto. Una estrategia es poner las opciones en un panel y ver qué contenidos se pueden conectar con los títulos. Por ejemplo, no es lo mismo un proyecto sobre la Edad Media que se llame “La biblioteca del monasterio” que uno que se llame “Castillos, príncipes y princesas”.
- **Líneas de investigación.** Este punto exige que el profesor y el grupo discutan qué contenidos deberán incluir en la investigación. El maestro guiará y dará estructura a la investigación, sin embargo, no es algo que decidirá solo. El grupo debe tomar la iniciativa sobre qué le interesa saber acerca del tema propuesto. De las respuestas del grupo el maestro obtendrá las líneas de investigación del proyecto. El gran reto del ABP es conseguir que los contenidos sean vistos por el grupo como útiles. En esta fase se pone en práctica el concepto de conocimientos previos, planteado por Ausubel, lo que queremos saber y hacia que líneas de investigación nos dirigimos. Es necesario que estas ideas y preguntas se registren en paneles, la pizarra, *Google Docs*, etc. Además, para la metodología ABP, se recomienda que los alumnos estén sentados en círculo o en “U” para que puedan participar, opinar y discutir. Para ejecutar con éxito un proyecto, el ABP se apoya en la tecnología, en la teoría de las inteligencias múltiples, en estrategias de pensamiento visual y en el trabajo cooperativo organizado.

Según Vergara (2015), la rutina debe ser la siguiente:

- a) identificar el conocimiento del grupo sobre el tema tratado.
- b) expresar los aspectos del tema que los alumnos desean conocer.
- c) diferenciar entre los aspectos controvertidos del tema que son objetos de opinión y aquellos que necesitan ser resueltos sobre el tema y que son objetos de investigación.
- d) identificar dudas sobre el tema y qué conocimientos deben movilizar los alumnos para resolverlas.

- e) formular preguntas generadoras para poder abrir líneas de trabajo e investigación.

En esta fase el docente organiza los grupos, secuencia el proyecto y brinda material necesario (papelógrafos, pizarra, laptops, etc.) para que los alumnos analicen las líneas de investigación y decidan cómo plasmarán lo investigado o descubierto. El maestro les brinda los materiales para que lo expongan en clase y fomenta que se realice un análisis profundo para cada propuesta. Luego, compara y contrasta cada línea de investigación para estar seguros de que no se parezcan la una a la otra. Después deciden las fechas de exposición y los recursos que se necesitarán y cuáles se pueden conseguir en la escuela. Estos pueden ser: expertos en el tema, miembros de familia, voluntarios, etc.

Los alumnos deben explicar cómo trabajarán los aspectos de las líneas de investigación a través de un mapa de ideas, esto servirá para explicar la propuesta de trabajo. También, deben realizar un escrito presentando los aspectos que consideran importantes para trabajar el tema tratado. Asimismo, es oportuno precisar que se trata de un trabajo cooperativo y que deben respetarse los plazos de tiempo y la estructura que señalada el profesor.

En esta etapa del proyecto, el docente puede ayudar a los alumnos a elaborar categorías dentro de la línea de investigación que escogieron. Debe fomentar un clima de investigación, asesorarlos sobre la fiabilidad de las fuentes, ofrecer métodos para resolver problemas sociales, científicos, etc., conectar todo con los contenidos del currículo. Vergara (2015) afirma que los principios de la fase de investigación son: “negociación igualitaria, responsabilidad individual, actitud de cooperación, y toma de decisiones consensuada”.

1.5.3 Acción y propósito del proyecto

Una característica importante del ABP es que cada proyecto se ejecuta teniendo en cuenta un fin o producto final. El proyecto genera en los alumnos nuevas preguntas, las cuales ayudan a desarrollar las habilidades blandas, como por ejemplo comunicación efectiva, trabajo en equipo, organización y empatía. Es imperativo considerar, que el producto final debe tener algún propósito relacionado con la comunidad, a esto el ABP lo llama la acción. Vergara (2015) señala que, “El grupo

debe convertir lo aprendido en producto cultural con valor social. Debe servir para algo en la comunidad social en la que habita el grupo ya sea el aula, el grado, el nivel, el colegio el distrito”.

El maestro ayuda a los alumnos a visualizar los posibles escenarios o contextos donde puede presentar su producto. “La labor del maestro es provocar esta necesidad de actuar” (Vergara, 2015). La acción ayuda a darle sentido al producto y los alumnos cuestionarán para qué les sirve lo aprendido.

Las acciones pueden servirse de algunas manifestaciones artísticas como: representaciones, muestras, exposiciones, narraciones, literatura, etc. También son factibles eventos como: olimpiadas de matemáticas u otros cursos, concursos, jornadas, juegos, etc. Son viables medios como campañas de sensibilización, blogs, wikis, podcasts, etc., incluso la creación de máquinas, estructuras, rampas, huertos, terrarios y hasta actividades escolares usuales como viajes, paseos, visitas.

Una acción supone un cambio en la situación preexistente, abriendo nuevos intereses de aprendizaje y nuevas necesidades de investigación y de acción.

1.5.4 Evaluación

La evaluación dentro del ABP se plantea y explica en la intención. Se recomienda incluir y mencionar los contenidos y la rúbrica de evaluación durante el proceso inicial. Los alumnos deben tener conocimiento sobre qué se espera, qué se evaluará y cómo se les evaluará. Las rúbricas deben ser claras y explicar los distintos niveles de logro que puede alcanzar el grupo a través del proyecto.

La evaluación debe ser continua durante las distintas fases del proyecto, lo que llamamos evaluación formativa. Este tipo de evaluación se basa en diferentes evidencias por parte de los alumnos. Por ejemplo, en el ABP se trabaja portafolios y diarios de aprendizaje, que son cuadernos donde el alumno escribe diariamente avances y/o reflexiones del proceso del proyecto.

Idealmente, el proceso de reflexión se realiza en distintas etapas del proyecto. Sin embargo, se debe enfatizar en la reflexión final sobre lo aprendido, el proceso del proyecto y los resultados obtenidos.

1.6 Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Institución Educativa

Vergara (2015) brinda algunas recomendaciones para la implementación de esta metodología. Lo primero que sugiere es la importancia del conocimiento, manejo de información y aplicación del ABP como herramienta que todo docente debe poner en práctica. Asimismo, propone un conjunto de ideas clave para aplicar esta metodología. A continuación, se señalan:

- **Valorar.** Otorgar valor a los talentos basándose en el área de nuestra experiencia.
- **Escuchar.** Adoptar una actitud empática con los alumnos; esto, además, permite descubrir sus intereses e inquietudes.
- **Tiempo.** Respetar las fases y tiempos de cada grupo o persona.
- **Tomar riesgos.** Valorar las propuestas creativas de los alumnos.
- **Confianza.** Establecer una relación sincera con los alumnos.
- **Tener altas expectativas.** El proyecto debe tener como objetivo generar un aprendizaje perdurable y profundo.
- **Esfuerzo.** Valorar el esfuerzo y entender que esto es el resultado de personas comprometidas con un proyecto.

Cooper & Murphy (2016), afirman que, para alcanzar éxito en un aula durante el proyecto, es necesario promover una cultura de indagación y creatividad. Los maestros pueden fomentar esta cultura creando vínculos, lo cual lleva a la promoción de una relación de aprendizaje dentro del aula. También, ofreciendo recursos de aprendizaje, enseñando a los alumnos a realizar preguntas críticas y promoviendo que asuman retos.

PARTE 2

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expondrá el diseño de investigación de la tesis. Aquí se podrá apreciar el enfoque metodológico, nivel y método empleado en la investigación-acción, el contexto, el tema y problema de investigación, los objetivos, la población y la muestra, así como el plan de acción. Finalmente, se abordará las técnicas e instrumentos de recojo y análisis de la información.

2.1 Método de la Investigación-Acción

El enfoque de esta investigación es cualitativo debido a que permite el estudio de un fenómeno natural, empleando métodos de recolección de información no numérica como experiencias, narraciones, etc. Asimismo, el proceso como tal no es de carácter lineal y puede estar constantemente fluctuando entre la recolección de datos y teorías, y su respectivo análisis. De manera más específica, consiste en un método de investigación-acción. Este diseño tiene por finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos, o en este caso en específico, mejorar prácticas concretas.

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2010), existen cuatro ciclos principales en la investigación-acción: la detección del problema, la formulación de un plan de acción, la implementación y la retroalimentación. Debido a las características propias de una investigación cualitativa, durante todo el ciclo de la investigación-acción, se puede fluctuar de un momento a otro dependiendo de las necesidades, las reflexiones, los aprendizajes y, ante todo de la población. A continuación, se procede a explicar cada ciclo.

- a) **Primer Ciclo: Detectar el Problema.** Durante este periodo se buscó realizar un diagnóstico para lograr plantear el problema, para ello fue necesario recolectar datos importantes, generar categorías, temas y/o hipótesis.
- b) **Segundo Ciclo: Elaborar un plan.** Una vez realizado el diagnóstico, se elaboró un plan de trabajo. En este se desarrollaron los objetivos, estrategias, acciones, recursos y programación de tiempos. Asimismo, esta etapa también se usó para recolectar mayores datos de ayuda al plan.
- c) **Tercer Ciclo: Implementación y evaluación del plan.** Durante esta etapa se ejecutó el plan. Se fue recolectando datos, y cuando fue necesario hacer algunos ajustes el plan. Ahora bien, Hernández, Fernández y Baptista, (2010) señalan que, si el plan es ajustado o alguna parte es modificada, se puede volver a implementar y todo esto podrá ser analizado después en la última etapa.
- d) **Cuarto Ciclo: Retroalimentación.** Una vez ejecutado el plan, se evaluó los resultados, se ajustó y realizó las redefiniciones necesarias. La teoría enuncia que esta etapa puede llevar a un nuevo proceso de diagnóstico, reiniciando el proceso y toda la investigación (Hernández S., Fernández C., & Baptista L., 2010).

2.2 Contexto de la Investigación-Acción

El colegio privado inclusivo en cuestión se encuentra ubicado en el distrito limeño de La Molina. Tiene 22 años de fundación y tiene una población aproximada de 935 estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 2 años y los 18 años de edad. El colegio se encuentra autorizado por la Organización del Bachillerato Internacional (IB) para impartir tres de sus programas oficiales: Programa de la Escuela Primaria, Programa de los Años Intermedios y Programa del Diploma. Esta investigación se concentra en el Programa de los Años Intermedios (PAI). A continuación, se procede a explicar los principios del IB y aspectos importantes del PAI.

2.2.1 La Organización del Bachillerato Internacional y el Programa de los Años Intermedios

La Organización del Bachillerato Internacional (IB) es una organización de reconocimiento internacional que busca ofrecer una educación para alumnos entre 13 y 19 años. Las aspiraciones del IB se resumen en su declaración de principios:

[...] tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural. En pos de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos. Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto. (Organización del Bachillerato Internacional, 2017)

El colegio cuenta con tres programas, estos le dan acreditación internacional y ofrecen un marco de trabajo para los docentes. La organización tiene documentación que resalta la importancia del desarrollo de la lengua, así como la inclusión educativa. En la educación IB existe un énfasis en el desarrollo de la mentalidad internacional por medio del multilingüismo:

[...] En todos los programas del IB, los alumnos deben estudiar al menos dos lenguas o cursar sus estudios en más de una lengua, ya que creemos que la comunicación en más de un idioma proporciona oportunidades excelentes para desarrollar el entendimiento mutuo y el respeto intercultural. Esto ayuda a los alumnos a reconocer que su propia lengua, su cultura y su visión del mundo no son las únicas. (Organización del Bachillerato Internacional, 2017)

Del mismo modo, los principios de los enfoques de enseñanza del IB promueven prácticas para eliminar las barreras en el aprendizaje. Para ello, hacen alusión a la inclusión y la valoración de la diversidad. Estas prácticas “afirma[n] la identidad de los alumnos y tiene[n] como objetivo crear oportunidades de aprendizaje que permitan a cada uno de los alumnos establecer objetivos personales adecuados y trabajar en pos de ellos.” (Organización del Bachillerato Internacional, 2017, p. 7)

Como se mencionó, si bien la institución ofrece varios programas del IB, en esta investigación se prioriza el Programa de los Años Intermedios, destinado a alumnos

de 11 a 16 años de edad, debido a que la población objetivo se encuentra cursando su currículo. El PAI busca que los estudiantes establezcan conexiones prácticas entre sus estudios y el mundo real (Organización del Bachillerato Internacional). Para ello, el alumno es el centro de todo el proceso; sus habilidades, capacidades, historia personal etc., siempre marcan la pauta. Los enfoques de aprendizaje, los enfoques de enseñanza, los conceptos y los contextos globales se encuentran alrededor de este. Esta relación se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 1: Modelo del Programa de Años Intermedios.



Fuente: (International Baccalaureate Organization, 2017)

Como se puede observar, el programa está centrado en el aprendizaje del alumno. Las asignaturas son el medio para lograr que este consolide el perfil de aprendizaje y llegue a ser un ciudadano del mundo. Más allá del contenido de los cursos, el PAI busca el desarrollo de competencias. Al momento de desarrollar y

planificar las sesiones de aprendizaje se debe tener presente este contexto, así como las políticas de inclusión.

2.2.2 *Prácticas y políticas de inclusión de la institución*

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la institución educativa se caracteriza por ser inclusiva. La política de inclusión del colegio (C. A., 2017) constituye un conjunto de lineamientos y medidas orientadas a promover la convivencia entre los alumnos, con especial enfoque a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Estos lineamientos se encuentran sustentados sobre las propuestas y directrices que posee el Bachillerato Internacional sobre la inclusión y la diversidad del aprendizaje. Teniendo esto presente, la inclusión es definida como un proceso continuo cuyo objetivo es aumentar el acceso de todos los alumnos y su participación en el aprendizaje por medio de identificación y eliminación de barreras que pueden influir sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos (Organización del Bachillerato Internacional, 2016, p.1). Es debido a ello que es necesario el continuo apoyo a los alumnos, desde todas las áreas por medio del trabajo colaborativo.

La definición de inclusión se encuentra dentro de un marco de atención a la diversidad, basado en el reconocimiento de las diferencias inherentes de todas las personas para trabajar de acuerdo a ellas y ofrecer una mejor experiencia de aprendizaje. Esto incluye, no solo a los alumnos con NEE, sino también a los que se encuentran dentro del promedio.

Luego de un proceso de observación y trabajo cercano con los alumnos, se identifican aquellos que pueden beneficiarse de un programa con mayor detalle o diferenciación. Para ello es necesario un trabajo muy cercano entre el departamento psicopedagógico y los docentes en la elaboración de los programas diferenciados (*Individualized Educational Programs, IEPs*) o estrategias diferenciadas.

Los **programas individualizados (IEPs)**, son elaborados basándose en aquellas barreras que puede tener el alumno, sean del ámbito de desarrollo emocional, psicológico, cognitivo, etc. Estas barreras crean dificultades significativas que van más allá de una sola asignatura y afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo. Para el caso de estos alumnos, se adaptan los objetivos generales para cada curso, de acuerdo al nivel y las capacidades que pueden alcanzar. Esto luego es supervisado,

tanto por cada uno de sus profesores, como por el psicólogo asignado al grado. Para que el alumno ingrese a este programa es necesario que se le realice una evaluación integral la cual dará un diagnóstico de las dificultades que tiene el alumno. Esto es muy importante para plantear metas claras y concretas de trabajo dentro de la institución. Un ejemplo de un programa IEP es un alumno con un leve retraso cognitivo, que posee dificultades en el procesamiento de información, así como en la memoria de largo plazo. Estas dificultades pueden dificultar la retención y el manejo de información compleja. Debido a esto es necesario adecuar los objetivos para así potenciar aquellas áreas en las cuales el alumno puede beneficiarse; por ejemplo, trabajar a otro nivel académico, y/o adecuar las estrategias de enseñanza según las habilidades del alumno.

En contraste, los alumnos con **estrategias diferenciadas** son aquellos que mantienen los mismos objetivos del nivel, pero las estrategias de enseñanza varían de acuerdo a sus dificultades. Dentro de este grupo se encuentran alumnos con problemas de aprendizaje leves, como trastorno de déficit de atención e hiperactividad leve o moderada. Estos alumnos con estrategias diferenciadas, más que nada tienen problemas en organizar su tiempo y la información; por ende, hay varios vacíos en los contenidos y necesitan mayor motivación extrínseca. Un ejemplo puede ser un alumno con déficit de atención, que con medicación adecuada y con ayuda en organización y tiempo, puede cumplir con las mismas exigencias del grado. Para el caso de las estrategias diferenciadas se puede tener alumnos con problemas con el segundo idioma y/o dificultades de organización y manejo del tiempo. En estos casos se les puede ofrecer alternativas dentro de los cursos que presentan mayor dificultad.

Para lograr atender estas diversas necesidades, el colegio emplea metodologías centradas en el alumno, colocándolo como centro activo de su aprendizaje. De acuerdo a las políticas de enseñanza del colegio y de los programas del Bachillerato Internacional, en el colegio se usan tres metodologías de enseñanza: el aprendizaje activo, el aprendizaje cooperativo, y el inductivo (C. A., 2017).

2.2.3 *Alumnos de secundaria: 10° grado (4° de secundaria)*

De forma más específica, en secundaria (6° a 11° grado), existe un total de 404 estudiantes. La población de estudio es el 10° grado, que cuenta con 68 estudiantes: 33 mujeres y 35 varones y se encuentra actualmente en la adolescencia. Están en una etapa en la cual buscan poner a prueba sus procesos de argumentación y se encuentran desarrollando su propia identidad. Sumado a esto, de acuerdo a lo conversado con los especialistas y observado durante el diagnóstico, en comparación con otras, la promoción tiene algunos problemas de motivación.

En el grupo objetivo de esta investigación existe un total de cuatro alumnos con programas individualizados (IEPs) y cinco alumnos con estrategias diferenciadas. Como se ha mencionado en el apartado de inclusión, para la institución educativa los alumnos que clasifican para IEPs deben pasar por un proceso riguroso de observaciones y diagnósticos previos. De esta manera se les crea un programa individualizado acorde con objetivos diferenciados. Los diagnósticos de los alumnos con programas individualizados de este grado son variados, pero entre ellos priman dificultades marcadas en comprensión lectora, razonamiento matemático y, en algunos casos, problemas emocionales y sociales. Por ejemplo, existe el caso de una alumna con un programa individualizado que posee un leve retraso cognitivo y presenta dificultades de socialización con sus pares, prefiriendo formar amistades con adultos o con alumnos menores.

Sin embargo, los alumnos con estrategias diferenciadas poseen los mismos objetivos curriculares, pero se modifica la manera en que van a demostrar su aprendizaje. Un ejemplo es un alumno que aún no tiene el mismo nivel de inglés que el resto de su aula ya que viene de un colegio cuyo nivel del idioma era inferior. Por lo tanto, se le presenta alternativas acordes a su nivel de inglés de ese momento, manteniendo los objetivos curriculares. Es decir, se le exige menos complejidad en la redacción de textos o se le hace leer textos con un nivel de inglés menos complejo y de menor extensión.

Existen casos de alumnos que son excepcionales, es decir que poseen mayores habilidades, pero estos varían de acuerdo a los cursos. En estos casos específicos los docentes les ofrecen actividades con mayor nivel de reto, usando una banda más alta

de evaluación. En el caso de esta promoción, existen 3 alumnos con nivel nativo en inglés.

2.2.3.1 *Alumnos de la sección 10°B (4to de Secundaria)*

Para esta investigación-acción se tomará como muestra de análisis una de las secciones: 10°B. En esta sección hay un total de 24 alumnos: 13 varones y 11 mujeres. De forma más detallada, hay dos alumnos con estrategias diferenciadas y dos con programas diferenciados. En el caso de los dos primeros, estos tienen un proceso más lento de comprensión, por lo tanto, se les ofrecerá mayor apoyo en la organización y los tiempos del proyecto. Para el caso de los dos alumnos con programas diferenciados (IEP), esto se debe a que uno presenta un diagnóstico TDAH, dislexia y discalculia; el otro presenta un trastorno del desarrollo no identificado. Estos dos casos implican una especial consideración durante la planificación, un ajuste de la rúbrica de evaluación, así como una supervisión más cercana.

2.2.4 *Curso de Language and Literature (Lengua y Literatura en inglés)*

El curso en el cual se implementará la metodología de aprendizaje basada en proyectos será *Language and Literature* (Lengua y Literatura en inglés). Como se ha mencionado en el apartado anterior, la institución educativa usa el marco de trabajo del PAI. Esto significa que cada asignatura tiene un manual de trabajo correspondiente, *Language and Literature* no es excepción.

Para el Bachillerato Internacional, la lengua es fundamental para aprender, pensar y comunicar; por lo tanto, es la base de todo el currículo. La responsabilidad del docente en este curso es la de expandir el horizonte de los estudiantes. Es decir, que más allá del estudio del idioma en términos de gramática, ortografía, pronunciación, etc., busque emplear la lengua como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como el estudio crítico de la literatura inglesa.

El curso de Lengua y Literatura se apoya en el aprendizaje basado en conceptos. Este aprendizaje conceptual se centra en potentes ideas organizadoras, que son seleccionadas de acuerdo a cada asignatura y entre asignaturas. Se tiene presente que los conceptos permiten integrar el aprendizaje, contribuyen a la coherencia del

currículo, profundizan la comprensión disciplinaria, desarrollan la capacidad de abordar ideas complejas y facilitando la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos (Organización del Bachillerato Internacional, 2017).

Los conceptos clave son grandes ideas en las cuales se apoya el currículo. A su vez, los conceptos relacionados son los que especifican qué área del concepto clave se va a abordar. Los conceptos clave de Lengua y Literatura son: comunicación, creatividad, conexión y perspectiva. Los conceptos relacionados son: audiencia, carácter, contexto, género, intertextualidad, punto de vista, propósito, expresión personal, estructura, estilo, tema y ubicación. Por ejemplo, al escoger el concepto clave de comunicación se decide que aspecto de este se va a tratar con el alumno.

El curso de Lengua y Literatura tiene los siguientes objetivos específicos: análisis, organización, producción de textos y uso de la lengua. Para cumplir con estos objetivos los docentes deben centrarse en las macro habilidades asociadas a la lengua. Estas son: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita, y destrezas visuales y de presentación (International Baccalaureate Organization, 2014).

Teniendo presente lo mencionado, los objetivos de la asignatura se pueden desglosar de la siguiente forma:

- **Objetivo A. Análisis.** Deconstrucción de textos para identificar los elementos esenciales y su significado comprendiendo la elección o motivo del autor para escribir el libro.
- **Objetivo B. Organización.** Organización de ideas y opiniones de una manera sustentada, coherente y lógica para lograr que la audiencia comprenda la intención. Los alumnos en este caso también deberán respetar la política de probidad académica. En este colegio privado se sigue el modelo de probidad académica utilizando el sistema de referencias de la Asociación de Lengua Moderna de América (*Modern Language Association of America - MLA*).
- **Objetivo C: Producción de texto.** Producción de textos orales y escritos mediante un proceso creativo.
- **Objetivo D: Uso de la lengua.** Desarrollo, organización, expresión de la información e ideas utilizando de forma exacta variadas estructuras gramaticales y vocabulario.

Los criterios de evaluación se dividen en tres años y siguen la metodología de andamiaje, propuesta por Bruner (Britannica Academic, 2016). Esta metodología consiste en ofrecerle al niño y/o adolescente experiencias de aprendizaje dentro de un límite establecido por el docente, para que logre desarrollar y consolidar sus habilidades y/o capacidades, antes de pasar a otro nivel. El estudiante tiene opciones y libertades dentro de un marco establecido. A su vez, estos límites pueden variar de acuerdo al nivel de desarrollo de cada alumno. En este caso particular, los criterios de evaluación van construyendo niveles de complejidad en el uso y consolidación del lenguaje. Por ejemplo, en los dos primeros años de secundaria se pide que los alumnos identifiquen y comenten según cada aspecto del objetivo. En 3° y 4°; que identifiquen, expliquen e interpreten, y en el 5° que analicen y evalúen.

2.3 Plan de acción

El plan de acción busca agrupar los ciclos mencionados en el punto 2.1 en dos partes esenciales: el diagnóstico y la ejecución. Durante la primera fase se incluye el ciclo de detección del problema y elaboración del plan, mientras en la segunda fase se agrupan los ciclos de ejecución del plan y la retroalimentación. Se tiene presente que, en varios momentos durante el proceso, se ha regresado a una fase anterior para profundizar y perfeccionar los resultados. A continuación, se presenta cada fase de acuerdo a lo estipulado en el Plan de Acción (Ver Anexo 2).

2.3.1 Fase diagnóstica o de exploración inicial

Durante esta etapa se buscó realizar una reflexión sobre la práctica, para especificar qué problemas de investigación se podría abordar. El problema que identificaron ambas tesis fue la dificultad en atender las necesidades de todos los alumnos dentro del aula de clase. Se observan alumnos con diferentes habilidades, actitudes, preferencias y aptitudes a quienes se debe enseñar a un ritmo distinto. Esto creaba un desgaste al profesor. En el momento de consultar la teoría, expuesta en el marco teórico, se observó que existían metodologías que bien aplicadas podrían facilitar el trabajo del docente en un aula heterogénea. Se planteó el problema de investigación inicial sobre cómo atender a estas necesidades empleando el aprendizaje

basado en proyectos. Una vez consultada la teoría del ABP se llegó a la conclusión que la institución educativa, debido a que trabaja con los programas del Bachillerato Internacional, se inclina hacia estas metodologías. Por lo tanto, si son aplicadas constantemente, por qué los profesores seguían sintiendo que no se lograba atender a las necesidades.

Fue debido a este análisis que se llegó al problema de investigación **¿De qué manera la sistematización de la práctica de la metodología basada en proyectos (ABP) favorece el aprendizaje de estudiantes de secundaria con características heterogéneas dentro del curso de inglés?** Una vez establecido el problema inicial, se planteó el objetivo general de la investigación-acción, así como los objetivos específicos.

- **Objetivo general**

Averiguar en qué medida el aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permitirá a los alumnos de 10° grado (4to de secundaria) con características diversas desarrollar habilidades, capacidades y competencias del curso de inglés de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima.

- **Objetivos específicos**

- a) Identificar las características y etapas de la aplicación de la metodología ABP en aulas heterogéneas del nivel secundario a cargo de los profesores del Departamento de Inglés de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima.
- b) Determinar las preferencias y las actitudes hacia el aprendizaje de los alumnos de 10° grado (4to de secundaria) de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima.
- c) Identificar en qué medida la aplicación del ABP favorece la atención de alumnos de aulas inclusivas de un colegio privado bilingüe de Lima.
- d) Categorizar las actitudes de los alumnos de un aula heterogénea respecto a la metodología ABP en la clase de inglés de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima.

Una vez planteado el problema inicial de investigación, el objetivo general y los específicos, se prosiguió a recoger información con mayor detalle del contexto para sustentar la necesidad de una acción. Durante esta etapa se propuso una entrevista

breve a los profesores del Departamento de Inglés del colegio, responsables de impartir la asignatura *Language and Literature*. Esto permitió recoger información sobre sus dificultades y necesidades al trabajar con estudiantes con habilidades diversas. Asimismo, se pudo identificar las ideas y conceptos que los docentes tienen sobre el ABP.

La información recogida permitió comprender el contexto. Durante este periodo, por la facilidad de acceso al grupo, se decidió aplicar el proyecto al plan de clase de los alumnos de 10° grado (4to de secundaria).

2.3.2 *Fase de ejecución o implementación de la acción*

La fase de ejecución consistió en tres grandes acciones: la recolección de información y el análisis teórico del aprendizaje basado en proyectos, la planificación y aplicación de la metodología en 10° grado (basado en la teoría del ABP), y la recolección y análisis de información de salida.

La primera acción fue la **recolección y el análisis de información** pertinente respecto a las escuelas inclusivas y el aprendizaje basado en proyectos. En otras palabras, la elaboración del marco teórico. Ambos capítulos ayudaron a consolidar las necesidades de la investigación-acción, así como a elaborar el proyecto de clase.

La segunda acción consistió en la **planificación de la unidad de *Language and Literature*** basada en la metodología de ABP. Esta correspondió a la cuarta y última unidad de aprendizaje del año escolar. Esta unidad tuvo como concepto clave la creatividad y como conceptos relacionados: expresión y estructura. Asimismo, se organizó la cantidad de horas que se iba a asignar al proyecto, así como el material necesario y pertinente; por ejemplo, elaborar presentaciones visuales, seleccionar videos motivadores y adecuados, así como material de oficina (papelógrafos, plumones, etc). El proyecto se dividió en tres momentos esenciales: el inicio, la indagación y la publicación/presentación del proyecto. Estas etapas fueron las escogidas para las observaciones de aula.

Una vez planificado se procedió a la **tercera acción: a aplicar la metodología**. Durante todo el proyecto, se buscó dedicarle de 2 a 3 horas pedagógicas a la semana. Estas horas de trabajo fueron alternadas con horas de pequeñas sesiones de aprendizaje, para profundizar en las diferentes habilidades y contenidos asociados a

las producciones de textos. Es oportuno añadir que durante esta fase de ejecución se buscó que los alumnos evaluaran por medio de la reflexión personal aquellas habilidades que habían aplicado hasta ese momento. Esto formó parte de la evaluación formativa.

La última semana se dedicó a la publicación los textos creativos. Estas publicaciones fueron la evaluación sumativa del proyecto, es decir aquella que se emplea al finalizar la unidad.

La última acción de esta fase de ejecución e implementación fue **la recolección y análisis de la información de salida**. Al culminar el proyecto se invitó a los alumnos a realizar una retroalimentación con respecto a la metodología y la actividad mediante un formulario de Google.

2.4 Técnicas e instrumentos para organizar y analizar la información

2.4.1 Primera etapa (Fase de Diagnóstico)

Luego del análisis reflexivo sobre el marco teórico se procedió a corroborar las conclusiones obtenidas a partir de una breve **entrevista a tres profesores** del departamento de inglés. Se seleccionó la entrevista como herramienta debido a su carácter personal y que permite profundizar en las preguntas, en especial si el objetivo es identificar las opciones e impresiones de los participantes (Trochim, 2001). Esta entrevista consistió en un total de 11 preguntas semiestructuradas, en las cuales se buscó recabar información de cinco unidades de análisis (Ver Anexo 3). Estas fueron:

- a) Definición de atención a la diversidad y/o inclusión.
- b) Identificación de las características de la población heterogénea
- c) Definición de los recursos o estrategias brindadas por los docentes del departamento de inglés.
- d) Identificación y definición del Aprendizaje Basado en Proyectos.
- e) Ejemplificación de la metodología.

Se solicitó a la institución un Excel con la información estadística del colegio. Con esta información se pudo **identificar las características generales de la población de secundaria**, las cuales incluyen: cantidad de alumnos en el nivel secundaria, porcentaje de varones y mujeres, nacionalidades, también si los alumnos

tienen algún hermano(a) en otro grado. Esta información fue de gran utilidad para el apartado de metodología.

Para un mejor análisis de la población de 10° grado de secundaria, se realizó una **encuesta breve de nueve preguntas** (Ver Anexo 5). Esta encuesta tenía tres objetivos claros: describir los intereses generales de los alumnos, identificar las condiciones y preferencias de aprendizaje, y, por último, describir actividades y/o proyectos que los alumnos consideraban significativos. Esta encuesta constaba de un total de cinco unidades de análisis. El formato de distribución de la encuesta fue a través de *Google Forms*, una aplicación de *Google* que permite recaudar información de forma rápida y efectiva, graficando aquella que es necesaria.

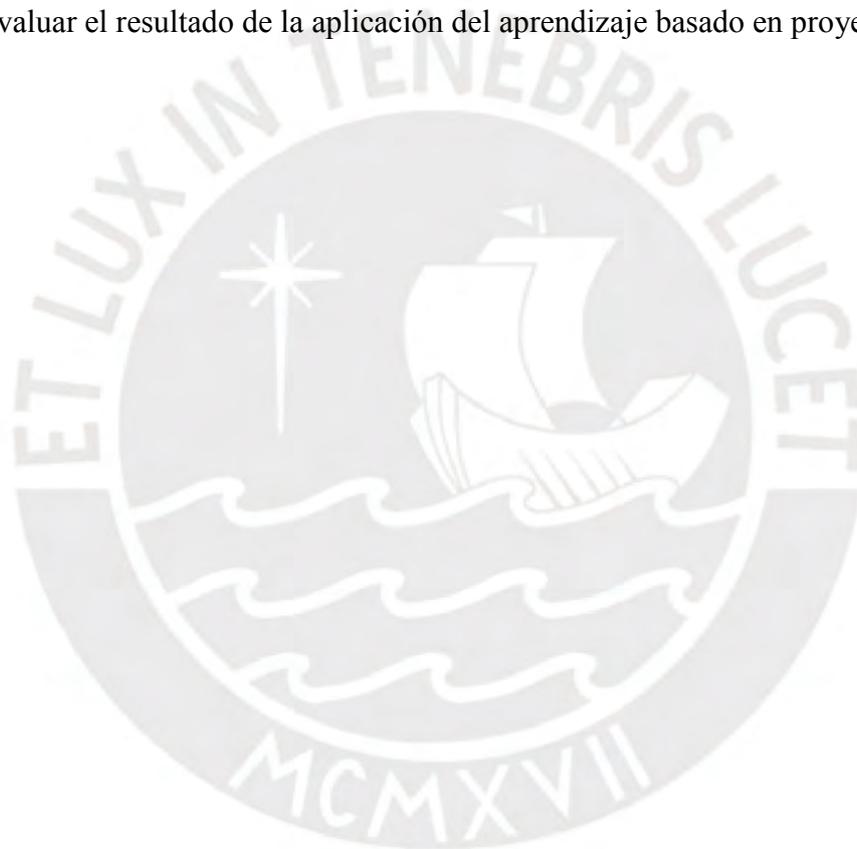
2.4.2 Segunda Etapa (Fase de Ejecución)

Durante la fase de ejecución del plan, se procedió a implementar la última unidad del año en 10° grado, sección B. Para esto se elaboró y programó la unidad basándose en los elementos esenciales para un proyecto ABP. El esquema del planificador fue el exigido por el PAI del Bachillerato Internacional (Ver Anexo 7).

Utilizando el programador de la unidad y los elementos esenciales del proyecto, **se diseñó una serie de instrumentos de observación**, basados en la observación-participante, cuyos objetivos son: observar cada fase del proyecto para identificar el nivel de compromiso y participación de los estudiantes, así como la forma en que la docente utiliza la metodología. La observación es uno de los métodos más comunes de la investigación cualitativa, y la modalidad observación - participativa permite hacerlo solo en un caso representativo (Trochim, 2001), y da libertad de no solo observar de lejos, si no tomar iniciativa en preguntar directamente al grupo observado, si es necesario. Las observaciones fueron realizadas en tres fechas: el 25 de octubre del 2017, el 8 de noviembre del 2017 y el 29 de noviembre del 2017. En la primera fecha se observó la fase inicial del proyecto (Ver Anexo 9). En la segunda fecha el objetivo fue evaluar el proceso de indagación y elaboración del proyecto (Ver Anexo 10). En la última observación se buscó observar y evaluar el proyecto culminante (Ver Anexo 11).

Al finalizar el proyecto se procedió a realizar una **encuesta de autoevaluación** de cinco preguntas, nuevamente empleando la herramienta brindada por *Google Forms* (Ver Anexo 13). Cada pregunta corresponde a un objetivo de evaluación.

- a) Identificar/Enumerar los pasos que los alumnos utilizan en este proyecto de investigación.
- b) Identificar las habilidades que aplicaron durante el proyecto (emplear las habilidades listadas en el MYP/PAI para que seleccionen).
- c) Describir qué habilidades aún se pueden mejorar para el próximo proyecto.
- d) Evaluar el nivel de desempeño durante el proyecto.
- e) Evaluar el resultado de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos.



PARTE III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se procede a analizar e interpretar los datos de la investigación-acción. Para ello, se emplean los datos obtenidos con los instrumentos mencionados en el capítulo anterior, así como el proceso de reflexión que se ejerció durante la aplicación del proyecto.

3.1 Fase de diagnóstico

El diagnóstico se presentó luego de un proceso de reflexión el cuál ha sido explicado en el capítulo de diseño de investigación. Este proceso permitió identificar un problema general: la dificultad en atender las diversas necesidades de los estudiantes de un aula heterogénea.

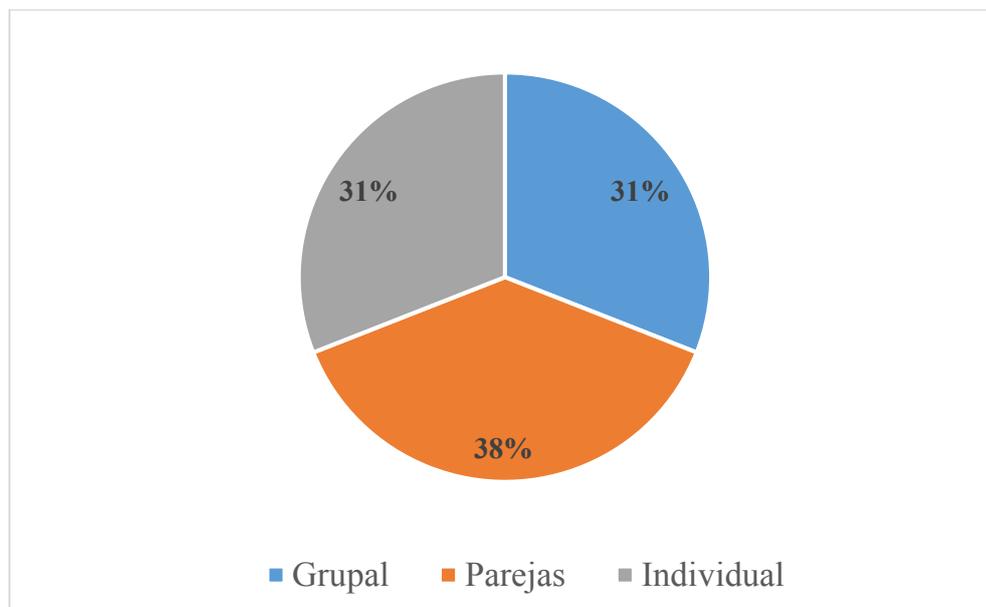
3.1.1 Resultados de la encuesta de entrada de los alumnos (10°B)

Para recoger mayor información sobre el problema se aplicó una encuesta en línea, usando la herramienta *Google Forms* (Ver Anexo 5), a los alumnos de 10° grado (cuarto de secundaria), y se seleccionó los resultados de la sección B. De esta sección únicamente respondieron doce de veinticuatro alumnos, y esto se tomó como muestra para la elaboración del proyecto. Esta encuesta presentó cuatro unidades de análisis.

Los resultados de la encuesta revelan (Ver Anexo 6) que, dentro de la descripción de los intereses, gustos y necesidades de los alumnos existe una variedad de pasiones, metas personales y preferencias en el ámbito académico. Las pasiones que priman mayoritariamente son los deportes y las artes como las musicales y

visuales. Otras dos categorías revelan un gran interés por el aspecto académico, lo que implica mejorar sus calificaciones para ingresar a la universidad.

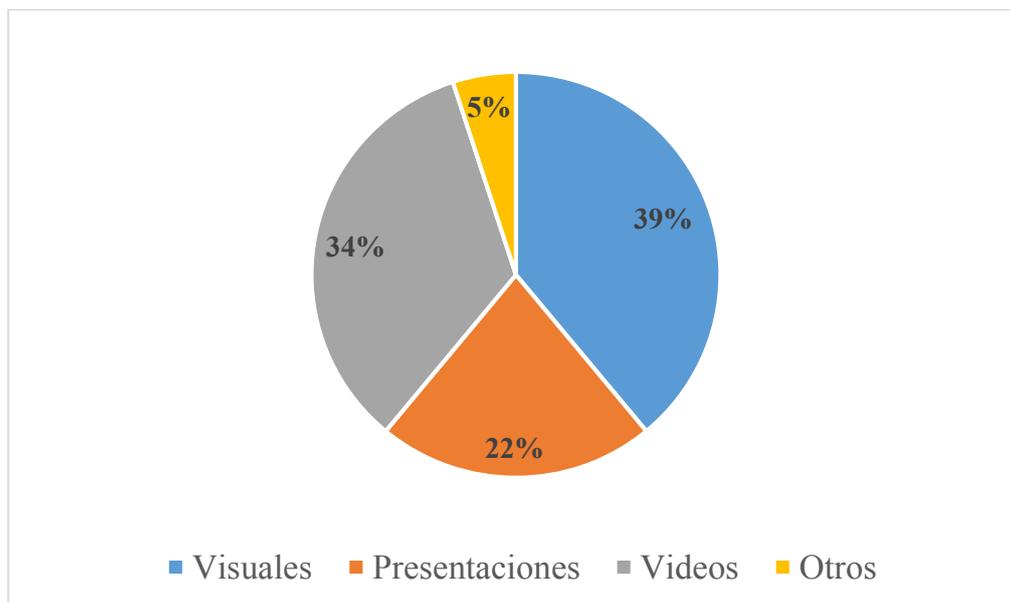
Gráfico N° 2: ¿Prefieres hacer trabajos de forma individual, en parejas o en grupo?



Fuente: Elaboración propia

Dentro de las preferencias sobre situaciones de aprendizaje, las opciones fueron: trabajar de forma individual, en parejas, o en grupos. Como se puede apreciar en el Gráfico No. 2, hay un porcentaje casi parejo entre las diversas opciones de la muestra de 10°B. Un 38% prefiere trabajar en parejas. En contraste, existe coincidencia en que el 31% prefiere tanto el trabajo individual, como el trabajo grupal. Cuando se les solicitó ofrecer mayor explicación sobre su preferencia de una modalidad sobre otra, señalaron que esto dependía de la actividad y el compromiso de las personas involucradas. Lo que buscan al momento de entablar alguna alianza con un compañero es que esta apele a sus fortalezas y que puedan ayudarse mutuamente a cumplir los objetivos de la actividad.

Gráfico N° 3: ¿Sientes que los elementos visuales, como videos u otros tipos de presentaciones te ayudan a aprender? ¿Cómo?



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al uso de recursos de aprendizaje, existe una inclinación hacia aquellos de carácter visual; siendo los más conocidos las presentaciones, videos, películas, etc. Dentro del concepto de visuales se incluyen infografías, fotografías, etc. En el Gráfico No.3 se puede apreciar que el 100% de la muestra contestó la pregunta señalando al menos una de las alternativas, siendo la opción “visuales” la que presentó mayor porcentaje de preferencia. En cuanto a la justificación, por lo general los alumnos hicieron comentarios como: “se percibe que estos son más claros”, “atraen más la atención” y “mantienen interesante la clase”. Hacen hincapié, que sus estilos de aprendizaje son de carácter visual, y hay mayor retención de la memoria. En cuanto a la duración de las actividades, depende mucho del interés de las mismas. El 100% siente inclinación por las actividades de corto plazo; sin embargo, en algunos casos, los alumnos se expresaron indicando sus motivos: si la actividad es de bajo interés, prefieren que sea corta; de lo contrario, un proyecto de largo plazo es posible.

Unánimemente, el 100% de la muestra, resaltó la importancia que se le debe otorgar a la tecnología. Señalan que la tecnología se ha convertido en una herramienta de suma relevancia en el proceso de aprendizaje ya que ofrece una amplia variedad de recursos, permite organizar, acceder a información y comunicarse de forma rápida y

eficiente. Esto es congruente con diversos métodos de aprendizaje ya que también promueve el desarrollo de distintas habilidades. Si se desea hacer conexiones entre ambas áreas, el interés por las tecnologías podría estar asociado a la predisposición a las herramientas visuales.

En resumen, con respecto a la recopilación de información en la fase diagnóstica de parte de los alumnos, esta revela una población con gustos y metas heterogéneas, algunos centrados en el aspecto académico y otros en el aspecto social.

La información brindada permitió crear y fundamentar un proyecto que puede apelar no solo a los gustos, sino a los estilos de aprendizaje de los alumnos. El punto más importante a destacar es, como se mencionó previamente, la importancia en las herramientas de carácter visual, y el uso de la tecnología.

3.1.2 Resultado de la entrevista a profesores del departamento de inglés

Para complementar la información brindada por alumnos, se buscó recopilar información de parte de los profesores del departamento de inglés, con la intención de reconocer sus estilos de enseñanza, las características que ellos perciben de su población, así como la información que manejan sobre el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se entrevistó a tres profesores del departamento de inglés que enseñan diversos grados y los resultados revelaron algunos puntos a considerar.

En primera instancia, los profesores participantes son de diversas especialidades, además de que enseñan inglés. Solo un profesor es angloparlante nativo, y los demás tienen un nivel casi nativo del idioma. Han trabajado un promedio de cinco años en el ámbito de la docencia. Todos los entrevistados trabajan con alumnos de diversos niveles de secundaria, desde 6° grado hasta el programa de Diploma.

La primera unidad de análisis fue la definición de la atención a la diversidad (ATD) y/o la inclusión. La entrevista reveló que los docentes tenían claro que la ATD se centra en los estilos de aprendizaje de los alumnos y la definieron como el acto de abarcar y atender las diversas habilidades y potencialidades de estos. En contraste, no tenían una definición clara sobre inclusión y la asociaron a la adaptación y adecuación de la enseñanza para alumnos con déficits. En síntesis, se puede afirmar que, para los profesores, la inclusión es un proceso más holístico; mientras que la ATD únicamente

se centra en las metodologías de enseñanza para la diversidad de estilos de los alumnos.

La segunda unidad de análisis fue la identificación de las características de la población heterogénea. Los profesores describieron la población como curiosa, diversa y privilegiada; esto debido a que plantearon como punto de contraste su experiencia previa de enseñanza en otras instituciones. La descripción de alumnos diversos se centra, más que nada, en los estilos de aprendizaje, las condiciones emocionales y la conciencia de sus propias habilidades. Esta población tan diversa presenta innumerables retos. Cada uno de los profesores sentía diferentes tipos de desafíos, pero como puntos en común destacan: atender a las diversas necesidades emocionales y estilos de aprendizaje. A su vez, los profesores consideraban un reto buscar la forma de potenciar las habilidades de aprendizaje, mientras se mantenía el interés de los estudiantes en la actividad y la asignatura.

En cuanto a la tercera unidad de análisis: el aprendizaje basado en proyectos, reconocieron su importancia y afirmaron haberlo empleado como recurso en sus clases. En consenso, lo definieron como la investigación de un tema asignado, para la elaboración de algún producto que es supervisado por el docente. También, destacaron que dentro del proyecto existe la evaluación del proceso, así como un producto final. Sin embargo, ningún docente participante definió con claridad los pasos de la metodología o aludió a la formulación de preguntas esenciales como elemento importante.

Los resultados de la entrevista revelaron que los docentes no lograban definir con claridad las diferencias entre atención a la diversidad e inclusión. Desde su conocimiento, la institución educativa promueve la atención a la diversidad por medio de los programas IEPs, así como la planificación de actividades que usan diversas estrategias y/o recursos para captar la atención de los estudiantes. Sentían que los estudiantes mostraban mayor gusto e interés por el aprendizaje cuando este apelaba a sus intereses o tenían una conexión con su realidad. Como se ha visto expuesto en el marco teórico, este es un aspecto significativo en la planificación de cualquier proyecto pues garantiza el aprendizaje centrado en el alumno.

También, plantearon diversos ejemplos de sesiones de aprendizaje exitosas, como es el caso del análisis del libro *Frankenstein*, escrito por Mary Shelly, a través del cual establecieron una conexión con la inteligencia artificial. Asimismo,

concordaron en que, si los estudiantes están interesados en los proyectos y apelan a sus intereses, hay mejora en el nivel de aprendizaje, la calidad del producto, así como las habilidades en sí.

Los resultados finales de la fase diagnóstica revelaron dos puntos muy importantes que se tuvieron en cuenta al elaborar el proyecto con los alumnos. En primera instancia fue necesario tener presente que se trabajaba con una población con intereses y gustos variados y objetivos académicos definidos. El punto en común más importante es que estos alumnos requieren de amplio estímulo visual, así como del uso efectivo de la tecnología.

Sumado a esto, se observa que los profesores comprenden la amplia diversidad de alumnos con los que trabajan, por ello consideran un desafío planificar sus clases teniendo en cuenta todos estos gustos y/o necesidades. Ellos perciben el aprendizaje basado en proyectos como una herramienta de aprendizaje; sin embargo, en sus descripciones aún faltan elementos esenciales que deben tener presente al elaborar un proyecto, como por ejemplo la pregunta esencial, así como los pasos que debe tener un proyecto. Esto confirma que hay un conocimiento de carácter empírico del ABP, pero aún falta un sustento teórico que pueda nutrir la aplicación de la metodología

Teniendo presente ambos resultados, se procede a la implementación del proyecto.

3.2 Fase de ejecución y evaluación del proyecto

3.2.1 Fase de ejecución

El aula de 10º grado B (4to de secundaria) tiene diversos tipos de alumnos que ayudan a poder comprobar cómo esta metodología puede ser empleada efectivamente en aulas heterogéneas. Existen dos alumnos a los que se les ha preparado, en conjunto con el departamento psicopedagógico, un programa diferenciado establecido (IEP). Estos alumnos presentan tanto trastornos de aprendizaje como problemas emocionales. También, hay dos alumnos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA) y una alumna con Trastorno de Déficit de Atención (TDA), así como dos alumnos nativos del idioma inglés. Es oportuno recalcar que los alumnos con TDAH y TDA no cuentan con un programa diferenciado, para estos casos el

profesor utiliza estrategias diferenciadas; por ejemplo, ser un poco más flexible con los tiempos de entrega y/o con el desplazamiento del alumno dentro del aula; únicamente si el alumno muestra interés y compromiso durante el trabajo en clase.

3.2.1.1 Primera sesión: Inicio y pregunta esencial

En la primera sesión se presentó a los alumnos la pregunta esencial y/o incentivadora “*What makes good writing?*” (¿Qué hace que un texto sea considerado bueno?), se les dio tiempo para responder en su cuaderno y luego de forma oral. Empleando una presentación de *Google Slides*, se les informó que el criterio de evaluación para esta sesión de aprendizaje sería el Criterio E (Actitud). La pregunta generó conversación e intercambio de ideas. Luego se les agrupó por mesas y solicitó que la respondieran juntos utilizando un organizador visual que debían dibujar en un papelógrafo. En el centro del organizador debían colocar la pregunta esencial. Al terminar los grupos lo pegaron en la pared; la consigna era que utilizaran todas las paredes y/o ventanas si era necesario. Durante esta actividad inicial, donde se planteó la pregunta esencial, los alumnos se mostraron dudosos en responder limitando su respuesta a contenidos muy concretos de gramática y semántica. Sin embargo, cuando trabajaban en grupo se les percibió más relajados y daban respuestas más variadas. Estos intercambios fueron observados y registrados en la Hoja de Observación N°1 (Ver Anexo 9).

En el siguiente paso los alumnos realizaron un paseo dentro del aula tipo galería. Esta estrategia consiste en que los alumnos caminen de un lugar a otro del salón, leyendo los papelógrafos con las respuestas de sus compañeros para comparar y contrastar. Mientras los alumnos caminan y conversan, la profesora escucha las respuestas y las discusiones entre ellos. Al regresar los alumnos a sus sitios se discute las respuestas y se llega a conclusiones. En este caso, los alumnos se dieron cuenta de que tenían respuestas similares. Estaban de acuerdo sobre qué características debe tener un texto para ser considerado bueno. Se trató de guiarlos a pensar si consideraban que alguno tuvo una respuesta errónea o acertada. Los alumnos concluyeron que no había respuesta buena o errónea, debido a que lo que hace un buen texto está ligado a la perspectiva que cada uno posee de él.

Al finalizar el compartir ideas, vieron el video TED-ED “*How to write descriptively*”² (Como escribir de forma descriptiva) el cual trató de qué elementos narrativos y figurativos enriquecen un texto de ficción. Esto permitió que los alumnos reconectaran con la pregunta esencial. Finalmente, se terminó la sesión con la técnica de reflexión llamada rutinas de pensamiento. Estas tienen como objetivo que el alumno pueda darse cuenta de los procesos cognitivos, habilidades y conocimientos que han sido aplicados en el aula. En este caso se emplearon las rutinas de pensamiento: “*What have you seen?*” (¿Qué has observado?), “*What have you done?*” (¿Qué has hecho?), y “*What do you wonder?*” (¿Qué te gustaría saber?). Esta reflexión se escribió en un papel aparte que la profesora recolectó.

Los resultados fueron beneficiosos para ambas partes. La profesora obtuvo una respuesta inmediata sobre la actividad preparada, los alumnos se dieron cuenta de lo que trabajaron y se pudo descubrir las nuevas preguntas e inquietudes que la sesión generó.

En la observación de clase, se vio reflejado que el nivel de participación entre el docente y los alumnos fue equitativo, que los alumnos mostraron interés en la actividad ya que se les presentó material de carácter visual (videos), pudieron movilizarse en el aula y trabajaron de forma cooperativa enriqueciendo sus respuestas. Las estrategias que se usaron fueron dinámicas y activas, ya que se tuvo en cuenta los resultados que arrojó la encuesta diagnóstica del inicio de año.

3.2.1.2 Segunda y tercera sesión: Indagación y trabajo

Durante esta etapa de indagación y trabajo, que duró dos sesiones de aprendizaje, se retó a los alumnos a descubrir cómo podrían resolver la pregunta esencial: *What makes good writing?* (¿Qué hace que un texto sea considerado bueno?). Al percibir que los alumnos mostraban dificultad para comprender la amplitud de la pregunta, se recurrió a la teoría descubriéndose que era factible emplear una pregunta complementaria para esclarecer la primera pregunta esencial. Esta fue: “*How to hook a reader?*” (¿Cómo se logra enganchar a un lector?). Estas preguntas esenciales dieron paso a líneas de indagación planteadas por los alumnos. Estas fueron guiadas por la

² Hopkinson, N. TED-Ed. (16/11/2015). <https://www.youtube.com/watch?v=RSorZTtwgP4&t=2s>

pregunta esencial, y buscaron marcar la pauta para la investigación y aplicación. Una vez realizado el proceso de investigación o de recaudación de información, los alumnos debían plasmar lo aprendido en un producto final.

En esta sesión los alumnos manifestaron que les gustaría producir distintos tipos de texto para así probar que ellos podrían atraer a un lector. Para ello era necesario indagar sobre las diferentes características de un buen texto, así como hacer hincapié en los contenidos y habilidades ya trabajados durante el año en *Language and Literature*, que les iban a ser útiles para realizar un buen producto. Asimismo, se introdujeron contenidos nuevos de estructuras gramaticales y técnicas de redacción de ficción las cuales beneficiarían la calidad del producto.

Los proyectos propuestos por los alumnos fueron diversos, cada grupo escogió el tipo de proyecto de acuerdo a sus intereses y habilidades. Algunos trabajaron en grupos de cuatro, otros de tres y otros en parejas. Estos se formaron libremente de acuerdo a sus intereses y metas comunes, la única consigna fue que no podían ser conformados por más de cuatro miembros. Los productos que los alumnos quisieron realizar y explorar fueron: historias cortas, revistas, canciones, poemas y novelas gráficas. La profesora les presentó la rúbrica con los criterios de evaluación (Ver Anexo 12) y las fechas en las que se trabajaría el proyecto para que los estudiantes pudieran organizar su tiempo y cumplir con los objetivos del curso.

Adjunto a la rúbrica de evaluación, se les presentó preguntas que los guiaron hacia un proceso metacognitivo. Estas fueron: *What will I do (actions) that would help reach these objectives* (¿Qué acciones tomaré que me ayudarán a lograr mi objetivo?) y *What strengths do I have that will help me achieve the objectives?* (¿Qué fortalezas tengo que me ayudarán a lograr mi objetivo?). Este proceso de autoevaluación fue sugerido por la directora del colegio; quien oportunamente observó esa sesión de aprendizaje. Para una aplicación efectiva de la metodología ABP es necesario adaptarse a las distintas situaciones que se presentan en el transcurso del proyecto. Estas dos preguntas fueron respondidas en el cuaderno y recibieron retroalimentación. Sumado a esto, durante el tiempo de trabajo grupal de forma independiente la profesora tenía la oportunidad de acercarse a cada grupo y conversar los avances. De esta forma se abrió la posibilidad de retroalimentación por parte de la docente asegurando que los alumnos estaban cumpliendo los objetivos.

El curso de *Language and Literature* tiene la carga horaria de cuatro horas pedagógicas a la semana. El proyecto se trabajaba los miércoles a las dos últimas horas. Las otras dos horas restantes eran empleadas para complementar la información acerca de redacción literaria. Durante este tiempo se utilizaban recursos didácticos tales como: videos, lecturas y ejercicios para que el alumno pudiera aplicar el contenido y habilidades al proyecto. Las observaciones de clase revelan que, a medida que el proyecto se encontraba en esta fase, todos trabajaron conectados e involucrados con la actividad. De esta manera la profesora pudo atender las necesidades de cada grupo y retroalimentar los avances del proyecto. Esta retroalimentación se pudo ofrecer por medio de una conversación con la profesora o por parte de los compañeros. Fue durante esta etapa en la cual la docente pudo concentrar su atención en los alumnos IEP, organizándolos y motivándolos en sus proyectos para que logran los objetivos diferenciados.

En general, durante todas las sesiones se buscó que las actividades siguieran la metodología centrada en el alumno. Un hallazgo, registrado en las hojas de observación, es que durante la sesión del 8 de noviembre del 2017 (Ver Anexo 10) se observó que la participación de la profesora fue un 30% en contraste con un 70% de trabajo de los alumnos. Es oportuno agregar que, al inicio de cada sesión, la profesora volvió a mencionar el objetivo del proyecto y delimitar el trabajo a desarrollar en esa sesión en particular.

3.2.1.3 *Evaluación de proyectos visuales y presentación de reflexión*

Los proyectos fueron presentados de forma escrita, física y virtual. Estos consistieron en: una revista de rumores en formato físico, cuentos en forma de parodias entregados y diálogos cómicos de forma virtual y una canción. El único grupo que realizó una presentación oral, frente a toda la clase, fue la pareja de alumnos que escribió una canción. Ellos usaron una guitarra y cantaron lo que compusieron. Al finalizar la presentación de la canción, los alumnos leyeron y revisaron la rúbrica para realizar la coevaluación del equipo, de esta forma les otorgaron una nota para cada criterio que se encuentra en la guía de *Language and Literature* (International Baccalaureate Organization, 2014) Asimismo, ellos utilizaron este mismo instrumento

para realizar una autoevaluación de tal manera reflexionar sobre su desempeño y trabajo durante el proyecto.

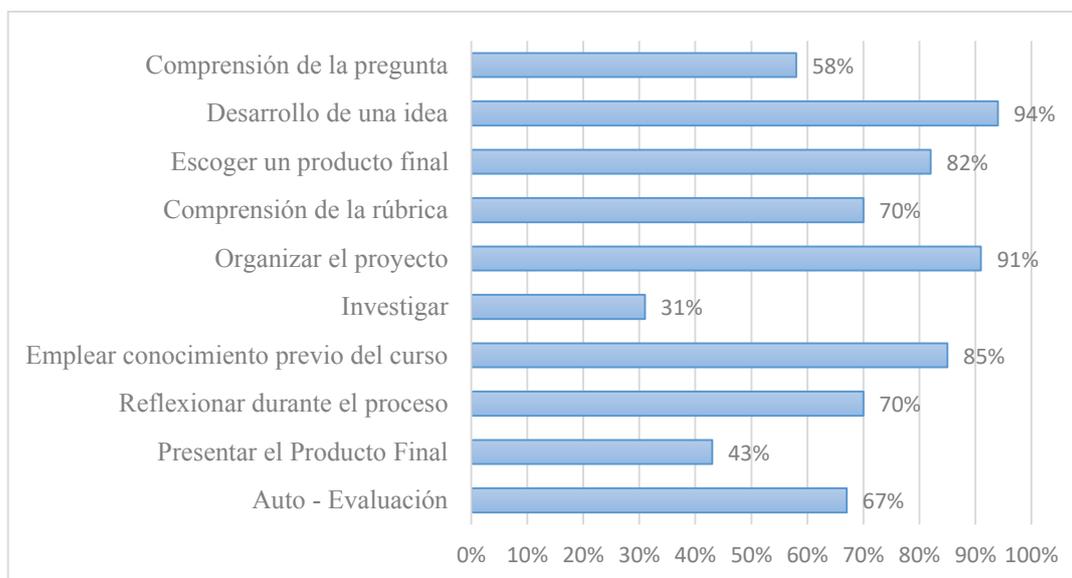
3.2.2 Fase de evaluación de parte de los alumnos

Al finalizar el proyecto se aplicó una encuesta de salida en *Google Forms*, para lograr la reflexión sobre el proceso, el producto y el nivel de compromiso. Las preguntas fueron redactadas enfocándose en las habilidades que ellos pudieron desarrollar a través de este proyecto.

Un total de 33 alumnos (la mitad del grado) respondieron a las preguntas. Esto fue debido a que los alumnos no estaban muy familiarizados con esta herramienta; asimismo, a que este proyecto se dio en el último bimestre del año escolar y los alumnos se encontraban distraídos en el cumplimiento de las actividades extracurriculares del Programa de Acreditación. Teniendo presente estos factores, se decidió que sería mucho más enriquecedor emplear todas las encuestas como muestra. Dentro de la muestra, la mayoría de los que respondieron fueron los alumnos de 10° B. Esto es debido a que la profesora del curso de *Language and Literature* también era tutora de la sección y pudo insistir en mayor compromiso. Los resultados se pueden observar a continuación:

Con respecto a la primera pregunta, sobre los pasos que los alumnos siguieron durante el proyecto, observamos los resultados en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 4: ¿Cuál de los siguientes pasos has seguido para la elaboración de tu proyecto escrito?



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en el Gráfico No.4, los alumnos mostraron mayor conciencia en la ejecución de los pasos sobre desarrollo una idea, la organización del proyecto y el empleo de conocimientos previos del curso; estos obtuvieron resultados mayores a 80%. Los pasos que reflejaron una conciencia intermedia fueron la elección del producto final, la comprensión de la rúbrica, la reflexión y autoevaluación, estos obtuvieron un puntaje menor de 80% y mayor a 70%. En cuanto al criterio de investigación, es posible que el porcentaje sea bajo debido a que, para este proyecto los alumnos aplicaron los contenidos trabajados durante todo el año y esto pudo ocasionar una menor necesidad de investigación. Asimismo, con respecto a la presentación, la mayoría de trabajos fueron entregados a la profesora a excepción del proyecto de la canción. El porcentaje bajo de aplicación de todos los pasos del ABP se debe a que el proyecto se ejecutó durante el último bimestre del año, el cual es más corto y presenta mayores actividades extracurriculares. Otra posible razón es que en este periodo se priorizó la aplicación de conocimientos previamente adquiridos durante el primer semestre del año. Por lo tanto, no hubo necesidad de aplicar con tanta

rigidez cada uno de los pasos de esta metodología. Si bien, todos los pasos fueron ejecutados, hubo flexibilidad en la aplicación de estos, por ejemplo, el de investigación.

La segunda pregunta, cuyos resultados se pueden visualizar en el Gráfico No.5, se centró en las habilidades que trabajaron los alumnos durante el proyecto. Estas fueron seleccionadas de las propuestas por el programa del PAI y están incluidos en el planificador (Ver Anexo 8).

Gráfico N° 5: ¿Qué habilidades del PAI aplicaste durante el proyecto?



Fuente: Elaboración propia

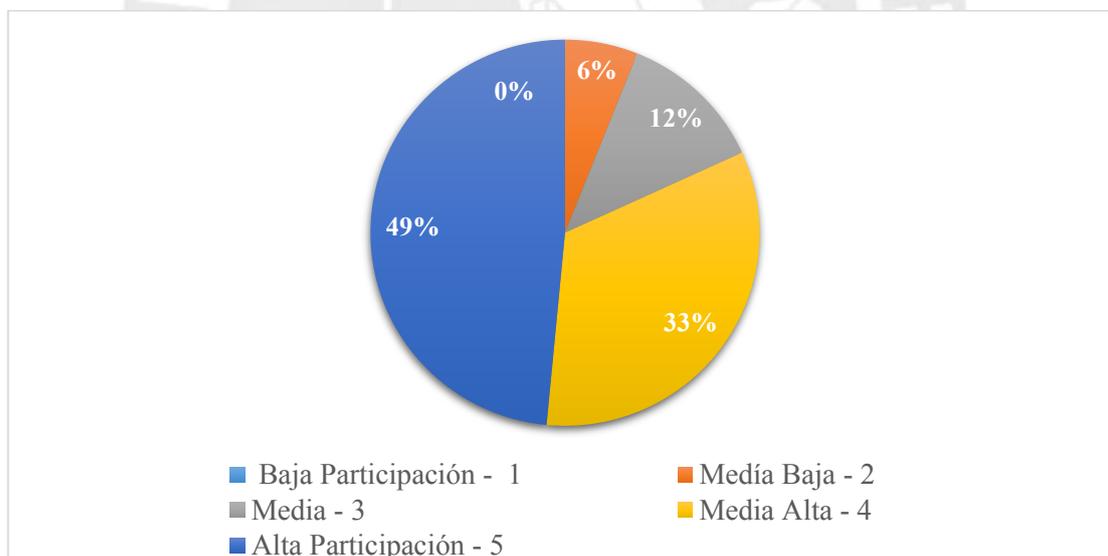
El Gráfico No. 5 revela un total de cinco habilidades centrales que fueron evaluadas. Estas se pueden leer con atención en el Anexo 13. Las habilidades que se trabajaron en mayor nivel fueron: usar formas apropiadas de escritura para diversos propósitos y audiencia (comunicación), negociar ideas y conocimiento con pares y docentes (comunicación), escribir con diversos propósitos (comunicación), y finalmente, planificar tareas a corto y mediano plazo para cumplir (organización).

Estas habilidades son congruentes con un trabajo centrado en el desarrollo de la lengua, así como la organización de un proyecto.

Curiosamente, las habilidades que se perciben de menor uso fueron aquellas asociadas con la colaboración y el trabajo con otros: colaborar con pares y expertos empleando amplia variedad de medios digitales (comunicación), delegar y compartir responsabilidad para la toma de decisiones (colaboración), obteniendo un 43% y 34% de porcentaje de aplicación. Estos resultados son congruentes con los hallazgos de la encuesta de entrada en la etapa diagnóstica, en la cual los alumnos manifestaron su preferencia por trabajar de forma individual o en pares, en vez de grupos.

En cuanto a las habilidades que los alumnos deseaban continuar trabajando, que corresponde a la pregunta número tres de la encuesta (Ver Anexo 3), el 25% de alumnos indicaron que les gustaría continuar trabajando sobre la gramática y el uso del inglés. Deseaban mayores oportunidades para estudiar los elementos formales del idioma, así como mejorar en el trabajo con sus compañeros.

Gráfico N° 6: Nivel de Participación en el Proyecto

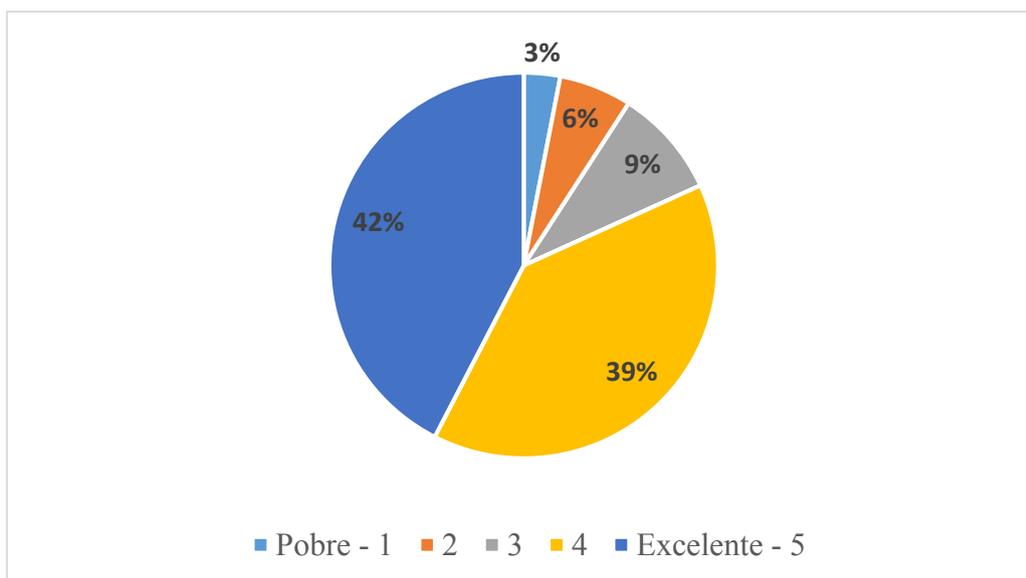


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los niveles de participación, durante las observaciones los alumnos se mostraban motivados y comprometidos con el trabajo, y conectados con el proyecto. Como se puede apreciar en el Gráfico No. 6, la participación se mantuvo alta con un 49% y 33% de los estudiantes que participaron en la encuesta final. El porcentaje restante mostró una participación media a media baja, con un porcentaje de 12% y 6%

de la muestra. Esto puede ser debido a las dificultades personales, de tiempo o gustos y preferencias.

Gráfico N° 7: ¿Cómo evaluarías la metodología de aprendizaje basado en proyectos (Siendo 1 Pobre y 5 Excelente)? ¿Por qué?



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la última pregunta consistió en la evaluación de la metodología y la justificación cuyos resultados se encuentran en el Gráfico No. 7. Se puede apreciar que un 43% y 39% de la muestra la considera una excelente o muy buena forma de trabajar el idioma, debido a que permite apelar a las fuerzas de cada estudiante, desarrollar diversas habilidades y aplicar sus conocimientos de lengua y literatura en inglés en diversos contextos (Ver Anexo 14). En contraste, un 9% consideró que la metodología merecía una evaluación media, esto puede ser debido a que es una metodología nueva y que requiere de mayor práctica de parte de los estudiantes. Asimismo, un porcentaje de 6% y 3% evaluó pobremente la metodología. Dentro de este porcentaje, los estudiantes ofrecieron justificaciones que deben ser consideradas, como por ejemplo invertir mayor cantidad de tiempo en la actividad, así como más clases centradas en la gramática del idioma inglés para mejorar la calidad de sus productos. Es pertinente acotar que, para el caso de los contenidos sobre la gramática, estos dependen de lo que se encuentra estipulado en el currículo del colegio.

La evaluación final por parte de los alumnos reveló que la metodología ofreció oportunidades de expresión a los alumnos ya que esta estuvo conectada con sus propios

intereses. El proyecto permitió que ellos pudieran autoevaluarse constantemente y, aunque trabajaban a su propio ritmo, estaban en continuo ajuste de tiempos y revisión de objetivos.

3.2.3 *Atención y participación de los alumnos con programas diferenciados*

Los alumnos con programas diferenciados o estrategias diferenciadas fueron atendidos y se les ofreció mayores oportunidades para trabajar, de acuerdo a sus gustos y preferencias. Durante las clases, la profesora podía dedicar tiempo personalizado a los grupos, ya que debido a que los alumnos trabajaban de forma independiente había mayor tiempo para la atención diferenciada. Asimismo, al trabajar en grupos los alumnos con IEP fueron continuamente motivados por sus compañeros a expresar sus ideas e intereses sobre los productos.

Al dejar que los alumnos escogieran el trabajo que respondería a la pregunta esencial, ellos pudieron emplear sus recursos a su ritmo, trabajando en grupo de forma autónoma e independiente. La profesora fungió de facilitadora ya que retroalimentó el proceso, observó las deficiencias y luego utilizó las dos horas complementarias al proyecto para reforzar o proponer estrategias y contenidos que mejorarían el proyecto. Esta dinámica de clase también benefició a los alumnos IEP porque brindó oportunidades de atención personalizada en el momento que los demás grupos trabajaban en sus proyectos.

3.3 **Logros, dificultades y mejoramiento de la técnica**

3.3.1 *Logros*

En lo que respecta a este apartado se puede afirmar que se logró un trabajo independiente y continuo de los alumnos para con su proyecto. Ellos evidenciaron gran responsabilidad y compromiso acerca del mismo. Intercambiaron ideas y compartieron sus avances con sus compañeros viéndose beneficiados de esta retroalimentación. En líneas generales, el logro fue positivo y se encuentra sustentado en la encuesta de análisis final, así como en las observaciones de clase.

3.3.2 *Dificultades*

La primera dificultad fue la necesidad de realizar otra pregunta esencial para complementar a la primera y abrir más los canales del proyecto. Luego, una dificultad de fondo sería la necesidad de un constante monitoreo y retroalimentación a los alumnos con IEPs. Estos en particular necesitan de una evaluación y observación constante durante el proceso ya que, como afirma Tomlinson (2017), las evaluaciones formativas (proceso) tienen mayor valor que la sumativa (producto final). Por otro lado, el proyecto se ejecutó en el cuarto bimestre ya que este necesitaba de contenidos y conceptos previamente trabajados. Sin embargo, no se tomó en cuenta que este bimestre es más corto y cargado de actividades de fin de año, por lo que el tiempo fue un factor que afectó de forma negativa, pero no grave, al proyecto.

3.3.3 *Mejoramiento de la técnica*

El proyecto arrojó resultados satisfactorios, pero hay aspectos que pueden mejorar el resultado final. Uno de ellos es que en un futuro se debería realizar el proyecto durante el segundo o tercer bimestre y extender el tiempo final hasta el comienzo del cuarto si fuese necesario. También se recomendaría asignar una sesión de aprendizaje en que los alumnos evalúan a un grupo, responden la rúbrica de evaluación y den una retroalimentación oral y escrita. Asimismo, se debe seguir practicando la elaboración de preguntas esenciales pertinentes y adecuadas ya que es un elemento crucial para el comienzo de una sesión de aprendizaje que utilizará la metodología ABP.

LECCIONES APRENDIDAS

La realización de esta tesis de investigación-acción acerca de la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) no solo dio resultados positivos para los alumnos y las docentes, sino que también facilitó el aprendizaje de nuevas estrategias y prácticas educativas que complementaron esta metodología. Teniendo esto en cuenta, se puede aseverar que se cumplió el objetivo general planteado de averiguar en qué medida el ABP ayuda a desarrollar habilidades, capacidades y competencias en alumnos con características diversas en el curso de inglés de 4to de Secundaria.

Al abordar los objetivos específicos, los resultados también fueron positivos. Para el **Objetivo Específico (a)** de identificar las características del ABP en un aula heterogénea, se observó que el proceso de programación de la unidad requería de mayor detalle y organización, así como conocimiento de los intereses de los alumnos. A esto se le debe sumar que se trabajó la unidad de cerca con la teoría del ABP, dándole así un sustento a las prácticas docentes. De forma específica, con respecto a la teoría, los dos elementos esenciales del ABP que se consideraron innovadores fueron el empleo de las “Preguntas Esenciales” y la “Metodología basada en la Indagación”.

Durante todo el proceso de planificación e implementación se recurrió a la teoría del aprendizaje basado en proyectos. Por ejemplo, en el caso de los alumnos IEP, la pregunta inicial no fue comprendida en su totalidad. Al consultar la teoría se descubrió que puede haber varias preguntas esenciales aclaratorias relacionadas entre sí, y que estas pueden ayudar a los alumnos con mayores dificultades. En especial, si esta es la primera vez que están los alumnos expuestos a este tipo de metodología. Esto permitió una mayor comprensión de la pregunta esencial. La lección aprendida radica en la importancia de no basarse en un solo autor sino en múltiples expertos, pues esto ayuda a dar forma y perfeccionar la planificación de las sesiones de aprendizaje. Asimismo,

es de suma importancia que el maestro confíe en su intuición sobre nuevas prácticas, pero es imperativo que se documente para basar estas prácticas en investigaciones serias y sustentadas.

La dificultad más significativa fue el planteamiento de la pregunta esencial: “*What makes good writing?*”. Es importante asegurarse que la pregunta esencial haya sido comprendida y para eso es necesario tomar suficiente tiempo para redactarla y presentarla a los alumnos recogiendo sus reacciones y dudas. La primera pregunta que se creó no fue comprendida con claridad por los dos alumnos que cuentan con el programa de IEP dentro del aula de 10° B. Es por esto que durante la siguiente sesión de aprendizaje se retomó la pregunta inicial y se planteó la pregunta complementaria: “*How to hook a reader?*”.

En cuanto al **Objetivo Específico (b)** que es determinar las preferencias y las actitudes hacia el aprendizaje de los alumnos, se descubrió la importancia de aplicar una prueba diagnóstica de gustos y preferencias de aprendizaje a los alumnos. Es necesario que el maestro conozca el nivel de estos en la materia que enseña, ya que esto facilitará la creación de la intención, y/o pregunta esencial. En este aspecto, la lección aprendida más significativa es ser conscientes de la importancia que tiene tomar el tiempo necesario para conversar con los alumnos y conocerlos mejor antes de comenzar el proyecto. Para este fin, el realizar una encuesta usando *Google Forms* fue útil para obtener respuestas objetivas y sinceras, y dio el panorama general del aula. Al ser esta encuesta en inglés también sirvió como una herramienta de evaluación del nivel académico del curso. Durante el proyecto se les recordó a los alumnos cómo sus gustos o pasiones pueden responder a la pregunta esencial siempre que puedan incluirlos dentro de la rúbrica de evaluación.

El logro del **Objetivo Específico (c)** que se propuso identificar en qué medida la aplicación del ABP favorece la atención a la diversidad, se evidencia al enfocarse en la diferenciación de proceso y producto. Con respecto a la diferenciación del proceso, a medida que los alumnos trabajaban de forma independiente y a su ritmo, la docente pudo atender las necesidades de aquellos con programas diferenciados, motivándolos a demostrar mayores habilidades de organización, investigación y desarrollar pensamiento crítico ofreciendo atención personalizada. En cuanto al producto, la diferenciación se vio manifestada en la libertad de elección que tenían los

alumnos, por ejemplo, algunos escogieron crear una canción, mientras otros una revista, pero todos tenían los mismos objetivos y la misma rúbrica de evaluación.

Otra lección aprendida fue descubrir qué tipo de acompañamiento requerían los alumnos para desarrollar sus habilidades de aprendizaje y no solo aprender contenidos. Se reforzó la noción de que los alumnos necesitan listas de cotejo claras y específicas para que tanto el profesor como ellos mismos puedan monitorear los pasos y etapas del proyecto. Por ejemplo, si un alumno desea escribir un cuento corto, primero necesita desarrollar los personajes, hacer un bosquejo de los eventos más importantes, luego decidir el contexto y espacio en que transcurrirá el escrito, así como el género de la historia y qué elementos del idioma necesita repasar o reforzar para la redacción.

La implementación de la metodología del ABP favorece la flexibilidad en el manejo del tiempo y la variedad de productos. Sin embargo, a pesar de que los alumnos son gestores del producto final, este debe ser congruente con los criterios de evaluación. Es decir, la forma puede variar, pero el fondo (las competencias, habilidades y conocimientos evaluados) son los mismos. En el caso de los IEP, los criterios de evaluación son diferenciados. Es tarea del alumno escoger un producto que apele a sus intereses, pero que a su vez cumpla con los criterios de evaluación. La tarea del docente es supervisar que el alumno logre este cumplimiento.

Los resultados positivos con respecto a los alumnos fueron los siguientes: estos trabajaron de forma grupal, pero de manera independiente mostrando mayor compromiso con el desarrollo de sus proyectos. Este nivel de autonomía facilitó el trabajo en dos formas: en primera instancia, permitió que los alumnos escogieran el tipo de proyecto para responder a la pregunta esencial; por otro lado, fue de utilidad para la reflexión y autoevaluación.

En cuanto al **Objetivo Específico (d)** sobre la categorización de las actitudes de los alumnos con respecto a la metodología, la encuesta analizada en el capítulo anterior reveló una apreciación positiva de la metodología en general; no obstante, no fue posible plantear categorías explícitas. Si bien el instrumento permitió una apreciación y/o aproximación de las actitudes, por ejemplo, los alumnos pudieron evaluar la efectividad de la metodología y una apreciación de sus propias habilidades. Ahora bien, la ausencia de estas categorías se debe a que si bien la muestra representó el 47% de la promoción (70 alumnos corresponden al total de integrantes de 10° grado) era necesario un número mayor de réplicas del instrumento, e incluso en diferentes

momentos del año escolar. A pesar de estas limitaciones, al aproximarse a un bosquejo general de categorías se puede mejorar la planificación de los proyectos en este contexto, así como promover futuras investigaciones dentro y fuera de la institución.

En términos generales no solo se logró cumplir los objetivos específicos, **sino que se llegó a otras lecciones aprendidas**. En primer lugar, ABP debe tener momentos de reflexión y adaptación; por eso una buena práctica es la entrega de una rúbrica de evaluación, así como ofrecer un momento de metacognición y autoevaluación para dichas actividades. Esta práctica fue beneficiosa tanto para los alumnos como para la docente. Por un lado, permitió que los alumnos se dieran cuenta de cómo estaban aprendiendo los temas del curso; también, qué tan comprometidos estaban con el proceso y qué medidas deberían tomar para cumplir con las fechas límite. Por otro lado, estas reflexiones le permitieron al maestro saber si iba por un buen camino, o reconocer si necesitaba hacer algunos ajustes en las estrategias. Una lección complementaria sobre las dudas y/o reflexiones de los alumnos fue que luego de compartirlas, estas fomentaron otras líneas de investigación.

En segundo lugar, otra lección aprendida fue la necesidad de un manejo apropiado de la variable tiempo. Es recomendable revisar siempre el calendario escolar de actividades, pues en un año escolar es razonable trabajar solo dos grandes proyectos. En este caso, si bien se les entregó a los alumnos un calendario para ayudarlos a organizarse, el haber realizado el proyecto durante el último periodo del año escolar pudo tener un efecto adverso respecto al cumplimiento de los plazos y, sobre todo, para el perfeccionamiento del producto a partir de la retroalimentación.

En tercer lugar, otro de los resultados más importantes fue el fomento de habilidades en los estudiantes. Como se ha mencionado anteriormente, el aprendizaje basado en proyectos busca que los alumnos no solo desarrollen contenidos, sino también consoliden habilidades blandas. Al elaborar el producto y responder la pregunta esencial, valiéndose de sus propias capacidades, se reforzaron habilidades como: el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la creatividad. Por medio de estas el alcance del proyecto no se limita a contenidos conceptuales de una asignatura, como en este caso *Language and Literature*, sino también a otros contextos escolares y sociales.

En general, la investigación fue exitosa ya que se logró cumplir con los objetivos planteados luego del proceso de reflexión. Si bien existen puntos a mejorar

en la metodología, se observa una mejor sustentación teórica que permite un mayor nivel de compromiso de parte de los alumnos. También, se logró que los alumnos con programas diferenciados pudieran adueñarse y empoderarse de su propio proceso de aprendizaje cumpliendo así con sus objetivos personales.

Finalmente, todo lo aprendido, tanto de la teoría como la práctica será utilizado para compartir y capacitar a otros docentes de la misma institución educativa por medio de un taller. De tal manera, se cumple con la sistematización de la metodología que no solo es congruente con el Programa de Años Intermedios del Bachillerato Internacional sino con la instrucción diferenciada que caracteriza a la institución.



BIBLIOGRAFÍA

- Baş, G. (2011). Investigating the effects of Project-Based Learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *TOJNED : The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(4), 1-15. Obtenido de <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v01i04/v01i04-01.pdf>
- Beckett, G. (2002). Teacher and Student Evaluations of Project-Based Instruction. *TESL Canada Journal*, 19(2), 52-66. Obtenido de <http://www.teslcanadajournal.ca/tesl/index.php/tesl/article/view/929/748>
- Bektaş, M. (2013). An Examination of the Elementary School Teachers' Preferred Teaching Methods and Instructional Technologies in Terms of Various Variables in Life Study Lesson. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 551-561. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.657.9088&rep=rep1&type=pdf>
- Britannica Academic. (27 de Sep. de 2016). Jerome Bruner. *Encyclopædia Britannica*. Recuperado el 6 de May de 2018, de academic.eb.com/levels/collegiate/article/Jerome-Bruner/16778.
- Buck Institute for Education. (2015). *Essential Project Design Elements Checklist*. Obtenido de http://www.bie.org/object/document/pbl_essential_elements_checklist
- Buck Institute for Education. (2017). *Project Design Rubric*. Obtenido de http://www.bie.org/object/document/project_design_rubric
- Buck Institute for Education. (n.d.). *Introduction to Project Based Learning*. Obtenido de [bie.org/images/uploads/general/20fa7d42c216e2ec171a212e97fd4a9e.pdf](http://www.bie.org/images/uploads/general/20fa7d42c216e2ec171a212e97fd4a9e.pdf)
- C. A. (2017). *Política de inclusión del IB 2017*. Obtenido de <https://docs.google.com/document/d/1k5zKZrn3PspzmYosTXmXJFMmqLQohC-69Oy3iNK9g/edit?ts=59e2158a>.
- Casado, R., & Lezcano, F. (2014). *Educación en la escuela inclusiva: formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ciro, C. (2012). Aprendizaje basado en Proyectos (A.B.Pr) como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica y Media. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>
- Cooper, R., & Murphy, E. (2016). *Hacking Project Based Learning*. Cleveland: Hack Learning Series.
- Coria, J. (2010). El Aprendizaje por Proyectos: una metodología diferente. *e-Formadores*(5). Obtenido de http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/monica_mar11.pdf

- Delise, R. (1997). Chapter 3. The Teacher's Role in Problem-Based Learning. En *How to Use Problem-Based Learning in the Classroom*. Alexandria: ASCD. Obtenido de <http://www.ascd.org/publications/books/197166.aspx>
- English, M., & Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2). Obtenido de <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>
- González, J., & Torres, S. (2017). *Diccionario de didáctica de Español*. Morrisville: Ediciones Lulu.
- Günter, H. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 59-81. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-%20educacion/articulosre2008/re200804.pdf?documentId=0901e72b81204024>
- Hernández S., R., Fernández C., C., & Baptista L., P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hovey, K., & Ferguson, S. (2014). Teacher Perspectives and Experiences: Using Project-Based Learning with Exceptional and Diverse Students. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 16(1-2), 77-90.
- International Baccalaureate Organization. (2014). *Middle Years Programme: Language and literature guide*. Retrieved from https://resources.ibo.org/data/m_1_langa_guu_1405_4_e.pdf?c=4fd30948
- International Baccalaureate Organization. (September de 2017). *MYP: From principles into practice*. Obtenido de https://resources.ibo.org/myp/resource/11162-32896/data/m_0_mypxx_guu_1405_4_e.pdf
- Luque Parra, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX(3-4), 201-223. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/270/27015078009/>
- Mackenzie, T. (2016). *Dive into Inquiry: Amplify Learning and Empower Student Voice*. Irvine: EdTechTeam Press.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus Revista de Educación*, 14(28), 158-180. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. A Bridge Just Far Enough. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42. Obtenido de http://fresno.ulima.edu.pe/ss_bd00102.nsf/RecursoReferido?OpenForm&id=PROQ UEST-41716&url=/docview/915254354?accountid=45277
- Martín, E., & Mauri, T. (2011). *Orientación Educativa. Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva*. (GRAÓ, Ed.) Barcelona. Obtenido de <https://www.casadellibro.com/ebook-orientacion-educativa-atencion-a-la-diversidad-y-educacion-inclusiva-ebook/9788499803449/1952183>

- Martínez, A., & Rodríguez, S. (2015). Motivación de los alumnos de educación primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *Extr.*(1). Obtenido de <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.01.314>
- Mayordomo, R., & Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial UOC.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. Alexandria: ASCD.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Obtenido de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>
- Navarro, M., & Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, *22*(2), 115-125. Obtenido de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1599>
- Organización del Bachillerato de Internacional. (2014). *Planificador de unidades del PAI (Para uso a partir de septiembre de 2014 o enero de 2015)*. Obtenido de https://resources.ibo.org/myp/resource/11162-32897/data/m_g_mypxx_mon-nc_1312_2_s.pdf
- Organización del Bachillerato Internacional. (s.f.). *¿Qué es el PAI?* Recuperado el 23 de noviembre de 2017, de <https://www.ibo.org/es/programmes/middle-years-programme/what-is-the-myp/>
- Organización del Bachillerato Internacional. (agosto de 2010). *Necesidades educativas especiales en los programas del Bachillerato Internacional*. Obtenido de <https://pai-chms.wikispaces.com/file/view/Necesidades+educativas+especiales+en+los+programas+del+Bachillerato+Internacional.pdf>
- Organización del Bachillerato Internacional. (enero de 2016). *La diversidad en el aprendizaje y la inclusión en los programas del IB*. Obtenido de https://resources.ibo.org/ib/topic/Inclusive-education/resource/11162-38434/data/d_x_senxx_csn_1601_1_s.pdf
- Organización del Bachillerato Internacional. (mayo de 2017). *¿Qué es la educación del IB?* Recuperado el 23 de marzo de 2018, de https://resources.ibo.org/ib/topic/What-is-an-IB-education/resource/11162-occ-file-g_0_iboxx_amo_1308_1_c/data/g_0_iboxx_amo_1308_3_s.PDF
- Organización del Bachillerato Internacional. (s.f.). *Acerca del IB*. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de *Acerca del IB*: <https://www.ibo.org/es/about-the-ib/>
- Papalia, D. (2004). *Desarrollo Humano* (9a ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Perinat, A. (2013). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona: Editorial UOC.
- Perú. Ministerio de Educación. (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación No. 28044*. Obtenido de

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/7978CEFD229EFE1505257A9A007083EA/\\$FILE/ley_sineace_2.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/7978CEFD229EFE1505257A9A007083EA/$FILE/ley_sineace_2.pdf)

- Perú. Ministerio de Educación. (2017). *Diseño Curricular Básica Nacional*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2017.pdf>
- Prieto, A., Díaz, D., & Santiago, R. (2014). *Metodologías Inductivas: el desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Barcelona: Océano.
- Rodríguez, J. (2010). La diversidad del alumnado por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje. En L. Pumares, & M. Hernández, *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. (págs. 81-92). Madrid: Editorial CEP, ProQuest ebrary.
- Sampaio, A., Bortolini, R., & Wolf, F. (2000). *Prácticas pedagógicas en educación especial : hacia una escuela inclusiva*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Santrock, J., Pérez, A., & Espinosa, M. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Sierra, H. (2013). *El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje*. (U. P. Navarra, Ed.) Obtenido de <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9834/TFM%20HELENA%20SIERRA.pdf>
- Stix, A., & Hrbek, F. (2016). Chapter 11. The Nine Steps of Project-Based Learning. En *Teachers as Classroom Coaches: How to Motivate Students Across the Content Areas*. Alexandria: ASCD. Obtenido de http://www.ascd.org/publications/books/106031/chapters/The_Nine_Steps_of_Project-Based_Learning.aspx
- Tomlinson, C. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). Alexandria: ASCD.
- Trochim, W. (2001). *The Research Methods Knowledge Base*. Cincinnati: Atomic Dog Publishing.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vega, E. (2012). El Método de Proyectos y su efecto en el aprendizaje del curso estadística general en los estudiantes de pregrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 1-39. Obtenido de http://www3.upc.edu.pe/html/0/boletines/ridu/ARTICULO-2-UPC-FINAL_elba.pdf
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero: El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: SM.
- Walker, A., Leary, H., Hmelo-Silver, C., & Ertmer, P. (2015). *Essential Readings in Problem-Based Learning*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Wang, M. (2001). *Atención a la diversidad de alumnado*. Madrid: Narcea. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=6KwyTYaMFQwC&oi=fnd&pg=PA240&dq=%22atenci%C3%B3n+a+la+diversidad%22&ots=PtNqIbwjMN&sig=RBpvo>

Ybr5_90dbuwcfyZ_I-
dby0#v=onepage&q=%22atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad%22&f=false

Zeigler, C. (s.f.). *Teaching Teens with ADD and ADHD*. Bethesda: Woodbine House.



ANEXOS



Anexo 1: Matriz de Consistencia del Proyecto

Problema de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específico	Sub-categorías	Fuentes	Técnicas e instrumentos
¿De qué manera la sistematización de la práctica de la metodología basada en proyectos (ABP) favorece el aprendizaje de estudiantes de secundaria con características heterogéneas dentro del curso de inglés?	Averiguar en qué medida el aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permitirá a los alumnos de 4° de secundaria con características diversas desarrollar habilidades, capacidades y competencias del curso de inglés de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima	Identificar las características y etapas de la aplicación de la metodología ABP en aulas heterogéneas del nivel secundario a cargo de los profesores del Departamento de Inglés de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima.	Características del ABP	Profesores de departamento de inglés de secundaria.	Entrevista estructurada y grabada.
		Determinar las preferencias y las actitudes hacia el aprendizaje de los alumnos de 10° grado (4to de secundaria) de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima.	Preferencias de aprendizaje. Actitudes	Alumnos de 4to de secundaria (10 grado).	Encuesta vía Google Forms.
		Identificar en qué medida la aplicación del ABP favorece la atención de alumnos de aulas inclusivas de un colegio privado bilingüe de Lima.	Características de la población Prácticas Educativas	Profesora de <i>Language and Literature</i> de 10 grado. Plan de clases y su ejecución.	Evidencia de los alumnos. Observaciones de clases
		Categorizar las actitudes de los alumnos de un aula heterogénea respecto a la metodología ABP en la clase de inglés de un colegio privado bilingüe e inclusivo de Lima.	Actitudes y experiencias con el ABP	Alumnos de 4to de secundaria (10 grado).	Encuesta de salida del proyecto usando <i>Google Forms</i> .

Anexo 2: Plan de acción

Etapa	Fecha	Acción	Instrumentos
Planificación	Septiembre 2017	Diseño del Plan de Acción	Matriz de Consistencia y de plan de acción.
Exploración Inicial	Agosto 2017	Solicitar información de las características de los alumnos de secundaria de la institución para describir población.	Cuadro de Excel Entrevista breve con Psicólogo de Grado
	Noviembre 2017	Aplicación de entrevista para definir las características del ABP en los profesores del departamento de inglés.	Entrevista
Primera Fase de Acción	Agosto 2017	Análisis bibliográfico de aprendizaje basado en proyectos e instituciones inclusivas.	Resúmenes bibliográficos y consulta de fuentes.
	Marzo 2017	Encuesta a alumnos para Identificar las preferencias de aprendizaje, así como las actitudes de alumnos de 10 grado (4to secundaria).	Encuesta vía <i>Google Forms</i>
	Noviembre 2017	Aplicación de sesiones de aprendizaje empleando las estrategias de ABP y la información solicitada a los alumnos.	Planificador de la Unidad Observaciones de clases
Evaluación	Noviembre 2017	Evaluación del plan de acción Evaluación del proyecto por parte de los alumnos.	Análisis comparativo de la teoría y la ejecución de la práctica de las sesiones. <i>Encuesta Google Forms</i>

Anexo 3: Entrevista a los profesores del departamento de inglés

Entrevista a Profesores - Departamento de Inglés

Objetivos:

1. Definir lo que es atención a la diversidad para los profesores del departamento de inglés.
2. Identificar metodología y estrategias empleados por los profesores del departamento de inglés. (para los temas de clases)

Información de Participante:

Género: _____ Edad: _____ Nivel en que enseña: _____

- Años de experiencia enseñando la materia y enseñando en el ámbito escolar: _____
- Especialización: _____ (estudiando su licenciatura en Educación Especialidad Inglés) _____ (Carrera oficial).

Preguntas:

1. ¿Qué entiende por Atención a la Diversidad?
2. ¿Cree que existe una diferencia entre inclusión y atención a la diversidad?
3. ¿Considerando la definición de inclusión o atención a la diversidad, ¿cómo describiría a los alumnos de secundaria?
4. ¿Cómo describiría la población de estudiantes de la institución?
5. ¿Considera que la población de estudiantes es heterogénea? ¿En qué sentido?
6. ¿Qué retos encuentra al enseñar a esta población tan heterogénea?
7. ¿Qué metodologías emplea o cree que se deben emplear en esta población heterogénea?
8. ¿Qué recursos o estrategias utiliza para enseñar a esta población de estudiantes?
9. ¿Ha empleado en su práctica el Aprendizaje Basado en Proyectos?
10. ¿En qué consiste, bajo su conocimiento, el aprendizaje basado en proyectos?
11. ¿Podría mencionar algún ejemplo de una clase en la que tuvo éxito en cumplir con los objetivos? Empleando la metodología menciona en esta población heterogénea.

Anexo 4: Cuadro de análisis de categorías – Entrevista de profesores del departamento de inglés

Unidad de Análisis	Pregunta	Análisis de respuesta Respuestas
Unidad de Análisis 1: Definición de Atención a la Diversidad y /o inclusión.	¿Qué entiende por Atención a la Diversidad?	Los participantes encontraron similitud en definir la atención a la diversidad Atender a las diversas habilidades y potencialidades de los alumnos. Tenían claro que la atención a la diversidad se centra en los estilos de aprendizaje de los alumnos. En contraste la definición de la inclusión no estaba clara. Existía la definición del término como algo que es la adaptación y adecuación de la enseñanza a alumnos con déficits. En contraste hay respuestas que revelan la inclusión como algo más holístico, y la ATD como algo que se centra a las metodologías de las enseñanzas.
	¿Cree que existe una diferencia entre inclusión y atención a la diversidad?	
Unidad de Análisis 2: Identificación de las características de la población heterogénea.	¿Considerando la definición de inclusión o atención a la diversidad, ¿cómo describiría a los alumnos de secundaria?	La población es descrita como curiosa, diversa y privilegiada. La descripción de diversos se centra, más que nada, en los estilos de aprendizaje, las condiciones emocionales, y la conciencia de sus propias habilidades. Al usar el término diverso se llega a la conclusión que el colegio trabaja bajo la definición de Atención a la Diversidad más que inclusión.
	¿Cómo describiría la población de estudiantes de la institución?	
	¿Considera que la población de estudiantes es heterogénea? ¿En qué sentido?	
	¿Qué retos encuentra al enseñar a esta población tan heterogénea?	En cuanto a los retos existe, estos varían de acuerdo al docente. Puede ser el atender a las diversas necesidades emocionales de los alumnos. Atender a los diversos estilos de aprendizaje, potenciar sus habilidades, o mantener su interés en la actividad.
Unidad de Análisis 3:	¿Qué metodologías emplea o cree que se deben emplear en esta población heterogénea?	Existe una amplia variedad de respuesta, pero en común se debe buscar metodologías activas, centradas en el alumno. Se debe buscar probar y adaptar

Definición de recursos o estrategias brindadas.	¿Qué recursos o estrategias utiliza para enseñar a esta población de estudiantes?	las metodologías, recursos y estrategias a las necesidades y las características de cada sección.
Unidad de Análisis 4: Identificación y Definición del Aprendizaje Basado en proyectos.	¿Ha empleado en su práctica el Aprendizaje Basado en Proyectos?	Si se ha aplicado.
	¿En qué consiste, bajo su conocimiento, el aprendizaje basado en proyectos?	Dentro de las definiciones del ABP hay la investigación de un tema, para la elaboración de algún producto, supervisado por la profesora. Hay una evaluación del proceso y del producto final.
Unidad de Análisis 5: Ejemplificación de la metodología.	¿Podría mencionar algún ejemplo de una clase en la que tuvo éxito en cumplir con los objetivos? Empleando la metodología menciona en esta población heterogénea.	<p>Existe una variedad de ejemplos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como cuando trasladamos algunos libros, a cosas creativas. Ya sea hacer un poster, hacer un comercial. También cuando he relacionado el tema de libro, por ejemplo, Frankenstein, con bioética. Les abre la mente a algo que no habían visto y se motivan bastante. Ver libros que les parece un poco pesados, lentos o les cuesta ellos seguir el ritmo, relacionándolo con tema más actuales. Más cercano a ellos. Porque a veces les parecen libros que les parecen tan aburridos y lejanos, pero acercarlos más a su realidad. 2. Hicimos uno proyectos para aprender los posesivos con árboles genealógicos, participación de todo el salón salió estupendo. 3. El trabajo que hicimos alrededor de “Meta-Narrativos” en que los estudiantes tuvieron que construir algo físicamente y luego, bajarlo. Es un ejemplo de lo que ha pasado, en términos de sociedad contemporánea. No sé si es un proyecto, aún estamos esperando el resultado de la revista.

Anexo 5: Encuesta Entrada de Alumnos de 10° B

Insight into Language and Literature (Encuesta de entrada en inglés).

Objetivos:

- Describir los intereses generales de los alumnos de 10 grado Sección B con el propósito de recaudar información para la planificación de los proyectos.
- Identificar las condiciones y las preferencias en cuanto las situaciones de aprendizaje de los alumnos de 10 grado sección B.
- Describir actividades o proyectos que los alumnos consideraban significativo con el propósito de planificar proyectos y actividades acorde a los intereses de los alumnos de 10 grado sección B.

Preguntas (en inglés):

1. *What are you passionate about? What do you truly love?*
2. *What are your general goals (objectives) in regards to your life?*
3. *In regards to school, what topics would you like to dig into?*
4. *Do you prefer learning alone, in pairs, or in groups?*
5. *Does your answer change depending on the task or lesson? Why or why not?*
6. *Do you feel visuals videos and other forms of presentations help your learning? If so, how?*
7. *Do you prefer short or long term activities? Explain.*
8. *What role do you see technology playing in enhancing (improving) learning in class?*
9. *Mention any subject activity in which you were involved passionately and where you felt that you learn without realizing it?*

Formato: *Google Forms*

Anexo 6: Cuadro de análisis de categorías - Encuesta de entrada (alumnos de 10° B)

Unidades de Análisis	Preguntas Asociadas	Categorías	Respuestas
Unidad de Análisis 1: Descripción de los intereses y metas de los alumnos.	What are you passionate about? What do you truly love?	Pasiones	Deportes: 5 Familia y amigos: 2 Artes y Música: 6 Expresarse libremente. Medicina
	What are your general goals (objectives) in regards to your life?	Metas personales	Buena economía por vida: 2 Llegar al Honor Roll Mejorar Notas: 4 Ser mejor persona: 3 Entrar a la universidad Estudiar Música
	In regards to school, what topics would you like to dig into?	Preferencias en el ámbito académico.	Lengua y Literatura: 3 Biografías Historia Universal: 4 Creatividad Artes y Música Exámenes y entrar a la U: Física Ambivalente:
Unidad de Análisis 2: Preferencias de situaciones de aprendizaje (individual, parejas, grupos)	Do you prefer learning alone, in pairs, or in groups?	Preferencias de condiciones de trabajo: Individual, parejas, grupales	Individual: 4 Parejas: 5 Grupal: 4
	Does your answer change depending on the task or lesson? Why or why not?	Preferencia varía de acuerdo a la actividad: <ul style="list-style-type: none"> • Si • No 	Si: 4 No: 3 Ambivalente: 3

		<ul style="list-style-type: none"> Ambivalente 	Todo depende de la actividad y el compromiso de las personas involucradas.
Unidad de Análisis 3: Uso y preferencias en recursos de aprendizaje (visuales, videos, presentaciones, tecnología etc.) y descripción su importancia.	Do you feel visuals, videos and other forms of presentations help your learning? If so, how?	Preferencias por tipo de recursos: <ul style="list-style-type: none"> Visuales, Presentaciones, Videos Otros 	Visuales: 8 Presentaciones: 4 Videos: 6 Otros: <ul style="list-style-type: none"> Películas Mayor comprensión en videos. Varía de acuerdo la clase. Mantiene Interesante la clase.
	Do you prefer short or long term activities? Explain.	Duración de actividades: corto o largo plazo. Relativo a actividad	Corto: 6 Largo Relativo a interés en actividad: 3
	What role do you see technology playing in enhancing (improving) learning in class?	Alta, media o baja importancia.	Alta: 8 <ul style="list-style-type: none"> Tecnología es inevitable, mejor aprender ahora. Variedad de métodos y habilidades. Facilidad Mejora la comprensión
Unidad de Análisis 4: Ejemplificar actividades cuyo aprendizaje fue significativo.	Mention any subject activity in which you were involved passionately and where you felt that you learn without realizing it?	Actividades variadas de acuerdo a cada alumno.	Modelo de Naciones Unidas. Actividad de Rasgos porque se podía presentar como se deseaba. II Actividad de Animal Farm. Proyecto de <i>Total War</i> Física Química

Anexo 7: Esquema del Planificador del PEL/MYP

Profesor(es)		Grupo de asignaturas y disciplina	
Título de la unidad		Año del PAI	Duración de la unidad (en horas)

Indagación: establecimiento del propósito de la unidad

Concepto clave	Concepto(s) relacionado(s)	Contexto global
Enunciado de la indagación		
Preguntas de indagación		
Fácticas: Conceptuales: Debatibles:		
Objetivos específicos	Evaluación sumativa	
	Resumen de las tareas de evaluación sumativa y criterios de evaluación correspondientes:	Relación entre las tareas de evaluación sumativa y el enunciado de la indagación:
Enfoques del Aprendizaje		

Acción: enseñanza y aprendizaje a través de la indagación

Contenidos	Proceso de aprendizaje
	Experiencias de aprendizaje y estrategias de enseñanza
	Evaluación formativa
	Diferenciación
Recursos	

Reflexión: consideración de la planificación, el proceso y el impacto de la indagación

Antes de enseñar la unidad	Mientras se enseña la unidad	Después de enseñar la unidad

Anexo 8: Planificador de Unit 4: *Becoming Writers*. Asignatura *Language and Literature*

Date: 2017

Teacher(s)	Claudia Caravedo	Subject group and discipline	Language and Literature		
Unit title	Becoming Writers	MYP year	Yr. 5/gr 10	Unit duration (hrs)	5 weeks

Inquiry: Establishing the purpose of the unit

Key concept				Related concept(s)	Global context
Aesthetics	Change	Communication	Communities	Audience imperatives / Character / Context / Genres / Intertextuality / Point of view / Purpose / Self-expression / /Setting / Structure / Style /Theme	<ul style="list-style-type: none"> • Identities and relationships • Orientation in space and time • Personal and cultural expression • Scientific and technical innovation • Globalization and sustainability • Fairness and development
Connections	Creativity	Culture	Development		
Form	Global interactions	Identity	Logic		
Perspective	Relationships	Systems	Time, place and space		
Statement of inquiry					
<i>When creating fiction texts we need to decide the genre, structure and style of the text to express and transmit the plot.</i>					
Inquiry questions					
Factual — What are the fiction types of texts?					
Conceptual — What makes a great story?					
Debatable — Can we all be writers?					
Objectives				Summative assessment	

<p>Objective A: Analysing</p> <ul style="list-style-type: none"> i. identify and explain the content, context, language, structure, technique and style of text(s) and the relationships among texts ii. identify and explain the effects of the creator's choices on an audience iii. justify opinions and ideas, using examples, explanations and terminology iv. interpret similarities and differences in features within and between genres and texts. <p>Objective B: Organizing</p> <ul style="list-style-type: none"> i. employ organizational structures that serve the context and intention ii. organize opinions and ideas in a coherent and logical manner iii. use referencing and formatting tools to create a presentation style suitable to the context and intention. <p>Objective C: Producing text</p> <ul style="list-style-type: none"> i. produce texts that demonstrate thought, imagination and sensitivity, while exploring and considering new perspectives and ideas arising from personal engagement with the creative process ii. make stylistic choices in terms of linguistic, literary and visual devices, demonstrating awareness of impact on an audience iii. select relevant details and examples to develop ideas. <p>Objective D: Using language</p>	<p>Outline of summative assessment task(s) including assessment criteria:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Students decide which product they will create that will answer the essential an inquiry questions. Examples are: Slam poetry, short stories, novels, poems, dialogues, and plays. Students ideas and suggestions are always welcomed. 	<p>Relationship between summative assessment task(s) and statement of inquiry:</p> <p>When exploring the structure of the different kinds of fiction texts they will be able to choose the one they want to use to express their stories, messages or feelings.</p>
---	--	--

<p>i. use appropriate and varied vocabulary, sentence structures and forms of expression</p> <p>ii. write and speak in an appropriate register and style</p> <p>iii. use correct grammar, syntax and punctuation</p> <p>iv. spell (alphabetic languages), write (character languages) and pronounce with accuracy</p> <p>v. use appropriate non-verbal communication techniques.</p> <p>Objective E : Approaches to learning and personal attitude towards the subject.</p>		
Approaches to learning (ATL)		
<p>Communication skills</p> <p>I. Communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gives and receives meaningful feedback 	
<p>Social skills</p> <p>II. Collaboration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Take responsibility for one's own actions • Build consensus • Make fair and equitable decisions • Listen actively to other perspectives and ideas 	
<p>Self-Management skills</p> <p>III. Organization</p> <p>IV. Affective</p> <p>V. Reflective</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Set goals that are challenging and realistic • Plan strategies and take action to achieve personal and academic goals • Select and use technology effectively and productively • Demonstrate persistence and perseverance • Reflect on the their personal learning strategies 	
<p>Research skills</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Understand and implement intellectual property rights 	

VI. Information literacy VII. Media literacy	<ul style="list-style-type: none"> Find appropriate use ppt, prezi or other to keep note files
Thinking skills VIII. Critical thinking IX. Creative thinking X. Transfer	<ul style="list-style-type: none"> Consider ideas from multiple perspectives Present information in a creative way Transfer information to an adequate study tool.

Action: Teaching and learning through inquiry

Content	Learning process
<p><u>TOPIC</u> Creative Writing</p> <p><u>WRITTEN</u> Fiction Screenplays Diary entry Short stories Novella Novel Dialogues Poems Slam poetry Songs</p> <p><u>GRAMMAR POINTS</u> Parts of Speech</p>	<p>Learning experiences and teaching strategies</p> <p>Teaching strategies: In the previous weeks we watch and discuss the movie the great Gatsby. They will be reading that book.</p> <p>Week 1 October 23rd to 27th (1hour period)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ask students the essential question "What makes good writing?" The questions will be state in a ppt presentation. Students will get an exposition paper to discuss this question in groups and write as many answers, ideas or other questions on a big piece of paper. The teacher will recommend to use a graphic organizer. After brainstorming we will show the rest the answers and read them aloud or ss can do a gallery walk. Now we will watch a Ted ed: http://weberhighlibrary.pbworks.com/f/1358184192/graphic%20organizer1.PNG and we will discuss if the answers have changed. Later the teacher will ask them if they can guess what the project of this unit is. HW is to read some chapters of the Class reader for oral discussion. <p>Week 2 30th to November 3rd</p> <ul style="list-style-type: none"> 10thB: Finish watching the Great Gatsby and answer 2 more questions. (1h)

<p>Future perfect Future Conditional Past and present perfect</p> <p>ADJECTIVES Adjective Phrases Strong adjectives Strong and weak adjectives</p> <p>ADVERBS</p> <p>VOCABULARY - Collocations: puns and idioms - Vocabulary choice Phrasal Verbs</p> <p>Class Readers: <u>Great Gatsby</u> <u>Animal Farm</u> <u>Great American Stories</u> <u>The Chosen</u></p> 	<ul style="list-style-type: none"> • 10thA Reading in class (1h) • 10thC Class Reader (1h) War of the Worlds • 10thC: Intro class of what is good writing. Idem as 10th B • 10thA Great American Stories reading. Each student will be assigned a different story. They will read in class and take notes about: content, tone, mood, context, language etc. • Review worksheet of literary devices. New worksheet about style. • 10thC: Continue ppt of: What is good writing? <p>Week 3 November 6 to 10 2hour period class: Unit 4 ppt for project</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explain students objective and assessment criteria for them to be able to think about their research related to EQ. • Create a title for the unit. • Set due dates • Start with master class video about characters. Ss should use first notebook to write and draft: https://www.youtube.com/watch?v=RhKEraDHy5g • http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson800/Characterization.pdf • STEAL: speech, thoughts, effects, actions and looks. <p>1hperiod: Class reader read out loud Class reader Q and A Great Gatsby: commolit reading: The roaring 20s an bio of Fitzgerald to connect context with the story. War of the Worlds Great American Stories: Jigsaw activity</p>
---	--

	<p>Week 4 November 13 to 17</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students are working on their creative writing project. They are writing the plot and connecting all the details. (2h period) <p>Week 5 November 20 to 24</p> <p>10thA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finish Jigsaw activity. Then ss sit with the ones that had read the same story and apply Criterion A. <p>10th B</p> <p>Read chapter 6 (Gatsby story) Mention juxtaposition technique</p> <p>10th C</p> <p>Discuss War of the Worlds</p> <p>All classes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Review and worksheet of Point of view and Narrative. Make ss write it o their notebook. <p>Week 27th</p> <p>2-hour period</p> <ul style="list-style-type: none"> • Draft finished (2h period) • Feedback orally and on drive <p>1h period</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phrasal verbs and idioms • School Idioms • Dating/love idioms • Family Idioms • Money Idioms • Make cards with idioms and their meanings to match and pair students up. Include a sentence to infer the rule. <p>December 2nd</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students read and correct the feedback given on Classroom. • Final class reader presentation or exam
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Fill out Portfolio and google exit form. PPT For project steps <u>Unit 4: 4 classes ppt</u>
	<p>Differentiation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Through instruction or Menus. Students will be able to choose less complex writing texts. • Grammar worksheets to review previous topics. • Students do reading comprehension through readworks • Psychologist might enter some classes to help with guidance.
Resources	
<ul style="list-style-type: none"> • MYP: From principles into practice For use from September 2014/January 2015 • IB Language and Literature Guide For use from September 2014 or January 2015 • CAE resources • Britannica school • www.literarydevices.net • Examples of Texts for them to analyze. • www.commonlit.org • ted talk on rhetoric: https://ed.ted.com/lessons/how-to-use-rhetoric-to-get-what-you-want-camille-a-langston#=_ • ted talk on persuasive language • Famous speeches webpage: http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1841228_1841749_1841738,00.html • https://www.nationalchurchillmuseum.org/never-give-in-never-never-never.html • http://www.booktrailersforreaders.com/How+to+make+a+book+trailer • http://www.companyfounder.com/2011/09/selling-tip-1-you-had-me-at-pathos/ 	

- <https://texasliberal.wordpress.com/2011/06/17/de-gaulles-famous-speech-of-june-181940/>
-
- <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/video/persuasive-techniques-advertising-1166.html>
- <https://pathosethoslogos.com/9-persuasive-writing/7-persuasive-writing-topics>
- commonlit
- www.readworks.org
- Language and Literature A Practigcal Guide IB skills

Reflection: Considering the planning, process and impact of the inquiry

Prior to teaching the unit	During teaching	After teaching the unit
Students are asked the question What is good writing?	Students reflect upon their writing sharing it with peer to get meaningful feedback.	Students feel writing and reading has helped them learn and focus on language and literary devices. Most of them have felt connected and engaged with the creative process.

Anexo 9: Hoja de Observación N° 1: Inicio

Observación N° 1: Inicio

Objetivo

Observar la implementación de la primera etapa del proyecto en 10 grado Sección B: la pregunta esencial a fin de evaluar la participación y comprensión de los alumnos.

Guía de Observación

- Docente Observador: Gianina Dugand
- Docente Observado: Claudia Caravedo
- Clase Observada: 10B
- Fecha y Horario de Observación: 25/10/2017 - 12:45 p.m. a 1:30 p.m.
- Actividad: Inicio del proyecto. Usando un PPT el docente plantea la pregunta inicial, emplea papelógrafos para lluvia de ideas, así como un video. Finalmente, al cerrar pide una reflexión escrita de los alumnos.
- Contexto:
 - Contexto Físico: Aula de clases en el tercer piso. El salón está iluminado y los alumnos se sientan en grupos de 4 o 5 en cada mesa.
- Número de Alumnos: 24.
- Otros: Psicólogo/especialista de grado.

Nivel de Participación:

Centrado en el Docente 50%	Centrado en el Alumno 50%
-------------------------------	------------------------------

Observación Guiada:

(Recordar colocar en el apartado *Evidencia* cualquier información observable que se puede dar sobre esta fase inicial del proyecto):

Indicador	Si	No	A veces	Evidencia
La docente realiza la pregunta desafiante.	X			La pregunta inicial fue expuesta usando <i>PowerPoint</i> .
Los alumnos muestran interés.			X	Los alumnos muestran interés por momentos. La atención fluctuaba dependiendo de la actividad. Mayor interés por los videos.
La pregunta queda clara.			X	Al inicio la pregunta quedó en el aire, pero luego de la lluvia de ideas y que los alumnos pidieron aclaraciones todos comprendieron que era la pregunta importante.
¿La pregunta logra generar otras preguntas?			X	En esta etapa la docente ayudaba a los alumnos generar mayores preguntas. En general las

				preguntas de los alumnos se vieron reflejadas en la reflexión final.
La docente emplea herramientas e para crear curiosidad y enganchar a los alumnos.	X			Las actividades eran variadas para captar la atención de los alumnos.
¿La docente deja en evidencia qué habilidades, conceptos y conocimientos van a desarrollar los alumnos? (centrado en el docente)	X			Durante la sesión queda claro qué criterio iba a ser evaluado. El criterio E de Actitud.
¿Los alumnos llegan a identificar qué habilidades, conceptos y conocimientos van a desarrollar durante el proyecto? (Centrado en el alumno).		X		Esto no se vio en esta actividad.

Preguntas opcionales para alumnos:

- *What do you think this leads to? Why?* (¿Hacia dónde crees que te llevará esta interrogante (refiriéndose a la interrogante esencial)

Esta pregunta fue ejecutada y respondida por los alumnos durante la actividad final, en el cual se empleó una rutina de pensamiento:

- *What do you think this might be about?* (¿De qué crees que se tratará esta unidad?)
-

Los alumnos respondieron solos “Becoming writers”.

Anexo 10: Hoja de Observación N° 2: Indagación

Observación No. 2 Indagación

Objetivo:

Observar la implementación de la segunda etapa del proyecto en 10 grado sección B: la indagación y elaboración del producto final con la finalidad de evaluar el ambiente de trabajo y el proceso del proyecto.

Guía de Observación

- Docente Observador: Gianina Dugand
- Docente Observado: Claudia Caravedo
- Clase Observada: 10B
- Fecha y Horario de Observación: 8/11/2017 - 14:45 a 1:30pm
- Actividad: Segunda hora de clase. Segunda parte de la actividad. En la primera hora se realizó una lluvia de ideas en grupos sobre los diversos proyectos que pueden realizar, por ejemplo, una canción, una historia corta, etc. En la segunda hora de clase había que diseñar y planificar las características de los personajes. Esto se realizaba en los mismos grupos iniciales. Los alumnos podían salir a trabajar afuera del salón, en sillones o sobre la alfombra en la parte posterior.
- Contexto:
 - Contexto Físico: Salón de clase
- Número de Alumnos: 23/24.

Nivel de Participación:

Centrado en el Docente: 30%	Centrado en el Alumno: 70%
--------------------------------	-------------------------------

Observación Guiada (Recordar colocar en el apartado *Evidencia* cualquier información observable que se puede dar sobre esta fase del proyecto):

Indicador	Si	No	A veces	Evidencia
Los alumnos trabajan de forma independiente o en grupos, sin requerir ayuda de la docente.			X	Dependiendo del nivel del grupo, en ocasiones la profesora se sentaba con el grupo que estaba trabajando para orientar y guiar su atención a la actividad.
Los alumnos trabajan a su propio ritmo, cada uno en etapas distintas del proyecto.	X			La profesora indicaba el tiempo y los alumnos trabajan a su propio ritmo. Solo aquellos que requerían ayuda se les orientaba.
Los alumnos manejan los criterios de evaluación del proyecto, basados en los de <i>Language and Literature</i> del PAI/MYP.	X			Los alumnos tenían claro desde el inicio de cada clase qué criterio será evaluado en ese momento.
Los alumnos manejan el "Check-list" ofrecido por la docente,		X		Aún no se ha hecho la entrega de la lista de cotejo o la rúbrica.

sobre las diversas etapas del proyecto.				
Los alumnos se organizan de forma independiente.	X			Los alumnos trabajan entre ellos, organizando su tiempo y su material.
Los alumnos emplean la tecnología de forma autónoma.	X			Los alumnos tienen acceso a sus laptops de acuerdo a sus necesidades y son empleadas eficientemente. Algunos grupos se distraen, pero lograban concentrarse.
Los alumnos han escogido un proyecto que va con sus intereses.	X			Los alumnos han escogido proyectos que apelan a sus intereses. Esto ha sido justificado y evidenciado en la pregunta opcional No.1.
Los alumnos sienten la libertad de pedir retroalimentación.	X			Los alumnos llaman a la profesora cuando sienten la necesidad de realizar una consulta. Son un poco dependientes de la retroalimentación. Entre ellos conversan sus ideas libremente.
Los alumnos emplean recursos y contenido de clases previas para elaborar el proyecto.	X			Conversan usando terminología e ideas aprendidas en clases anteriores.

Preguntas opcionales a los alumnos

Why have you chosen this particular project? Was it easy? / ¿Por qué has escogido este proyecto? ¿Fue fácil?

Grupo 1: Escogieron rehacer el guion de la película “*10 Things I hate about you*”. Lo escogieron porque tenían la cantidad de personajes necesarios y los temas eran llamativos. Lo asociaron a la obra de Shakespeare “*Taming of the Shrew.*”

Grupo 2: Escogieron escribir una canción ya que previamente la pareja había cantado juntos en un evento del colegio. Era algo que se sentían a gusto y conocen.

What skills do you think you need to do this? / ¿Qué habilidades crees que estás empleando para realizarlo?

Creatividad, conocimiento previo de los géneros trabajados, gramática, y habilidades de trabajar en grupo.

What skills do you think you still need to work on? / ¿Qué habilidades crees que te faltan por desarrollar? N/A

How do you organize yourself? / ¿Cómo te organizas?

Anexo 11: Hoja de Observación N° 3 Publicación / Presentación

Observación N° 3 Publicación / Presentación

Objetivo:

Observar la publicación/presentación de los proyectos en 10 grado sección B con la finalidad de evaluar el ambiente y la última fase del APR, la publicación/presentación del proyecto final.

Guía de Observación

- Docente Observador: Nina Dugand
- Docente Observado: Claudia Caravedo
- Clase Observada: 10B Language and Literature
- Fecha y Horario de Observación: 29/11/2017 - 12:45 - 1:30pm
- Actividad: Terminar y presentar proyectos.
- Contexto:
 - Contexto Físico: 22/23
- Número de Alumnos:

Nivel de Participación:

Centrado en el Docente: 40%	Centrado en el Alumno: 60%
--------------------------------	-------------------------------

Observación Guiada (Recordar colocar en *Evidencia*, cualquier evidencia observable que se puede dar sobre esta fase final del proyecto):

Indicador	Si	No	A veces	Evidencia
Alumnos se sienten cómodos al presentar sus trabajos.	X			Muy cómodos y conectados
Los alumnos manejan los criterios de evaluación del proyecto, basados en los de <i>Language and Literature</i> del PAI/MYP.	X			Todos los alumnos fueron entregados la rúbrica en una sesión anterior y la tienen en el cuaderno. Esta es empleada para la co-evaluación.
Los alumnos se organizan de forma independiente para la presentación.	X			Los alumnos que presentan se colocan al frente y presentan con seguridad.
Los alumnos muestran interés por los proyectos que han escogido. Explican.	x			Muestran entusiasmo al presentar y sus compañeros los apoyan.
Los alumnos sienten la libertad de pedir retroalimentación (ya sea del profesorado como de sus pares).	X			Una vez terminada la presentación los alumnos proceden a trabajar y consultan a la profesora o sus compañeros de trabajo.
Los alumnos emplean un instrumento de Co-evaluación.	X			Le piden a un par de compañeros usar la rúbrica para evaluar la presentación. Los demás alumnos conversaron sobre los diferentes elementos literarios empleados.
Se les ofrece a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre el proceso.	X			Todos los alumnos tienen la rúbrica para evaluar y tienen presente las expectativas.

Información pertinente: El único grupo que presentó fue una pareja que presentar una canción.

Anexo 12: Rubrica de Evaluación del Proyecto y Preguntas de Metacognición

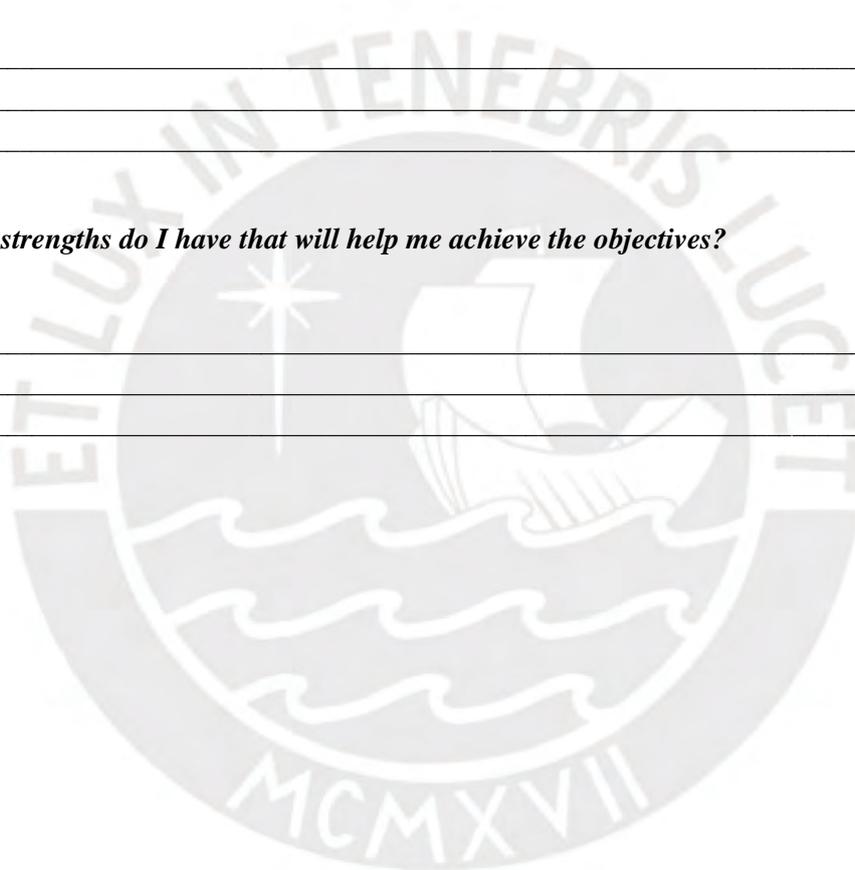
How to hook a reader? What is good writing?

<p>Creative Writing PBL Key Concept: Creativity Related Concepts: Structure and Self-Expression Global Context: Personal and Cultural Expression</p> <p>Due Dates: Process on Notebook: What you are writing. Characters and genre. Roles. Brainstorm of ideas: Friday 17th Draft on Drive: Friday the 24th Final version (published) December the 1st</p>	<p>Máximo Grade</p> <p>7/8</p>
<p>Criterion B: Organizing</p> <p>i. employ organizational structures that serve the context and intention</p> <p>ii. organize opinions and ideas in a sustained, coherent and logical manner</p> <p>iii. use referencing and formatting tools to create a presentation style suitable to the context and intention. (sources)</p>	<p>i. makes sophisticated use of organizational structures that serve the context and intention effectively</p> <p>ii. effectively organizes opinions and ideas in a sustained, coherent and logical manner with ideas building on each other in a sophisticated way</p> <p>iii. makes excellent use of referencing and formatting tools to create an effective presentation style.</p>
<p>Criterion C: Producing text</p> <p>i. produce texts that demonstrate insight, imagination and sensitivity while exploring and reflecting critically on new perspectives and ideas arising from personal engagement with the creative process</p> <p>ii. make stylistic choices in terms of linguistic, literary and visual devices, demonstrating awareness of impact on an audience</p> <p>iii. select relevant details and examples to develop ideas.</p>	<p>i. produces texts that demonstrate a high degree of personal engagement with the creative process; demonstrates a high degree of insight, imagination or sensitivity and perceptive exploration of and critical reflection on new perspectives and ideas</p> <p>ii. makes perceptive stylistic choices in terms of linguistic, literary and visual devices, demonstrating good awareness of impact on an audience</p> <p>iii. selects extensive relevant details and examples to develop ideas with precision.</p>
<p>Criterion D: Using language</p> <p>i. use appropriate and varied vocabulary, sentence structures and forms of expression</p> <p>ii. write and speak in a register and style that serve the context and intention</p> <p>iii. use correct grammar, syntax and punctuation</p>	<p>The student:</p> <p>i. effectively uses a range of appropriate vocabulary, sentence structures and forms of expression</p> <p>ii. writes and speaks in a consistently appropriate register and style that serve the context and intention</p> <p>iii. uses grammar, syntax and punctuation with a high degree of accuracy; errors are minor and communication is effective</p> <p>iv. spells/writes and pronounces with a high degree of accuracy; errors are minor and communication is effective</p> <p>v. makes effective use of appropriate non-verbal communication techniques.</p>

iv. spell (alphabetic languages), write (character languages) and pronounce with accuracy	
Criterion E: Approaches to Learning Skills and Personal Attitude towards the subject Collaboration Organization Personal Attitude Towards the subject	Helps others succeed. Delegate and share responsibility. Practise empathy Meet deadlines. plan short-and-long-term assignments Use work time efficiently and be involved and committed to his/her work.

1. What will I do (actions) that would help reach these objectives?

2. What strengths do I have that will help me achieve the objectives?



Anexo 13: Encuesta de salida del proyecto a los alumnos de 10º grado

Encuesta de Salida de los alumnos luego del proyecto “Becoming Writers”. Project Exit Reflection

Please answer all the questions honestly. You can answer in English or Spanish. There are no right or wrong answers.

Questions

1. Which of these steps did you follow for this project?
 - a) Understanding of Question
 - b) Developing an Idea
 - c) Choosing final product.
 - d) Understanding of Rubric
 - e) Organizing the project
 - f) Research
 - g) Used Language and Literature previous knowledge
 - h) Reflected during process
 - i) Presentation of final product
 - j) Self- Assessing

2. Select the MYP skills you applied.
 - a) Use appropriate forms of writing for different purposes and audiences (communication)
 - b) Negotiate ideas and knowledge with peers and teachers (communication)
 - c) Collaborate with peers and experts using a variety of digital environments and media. (communication)
 - d) Write and for different purposes (communication)
 - e) Plan short and long term assignments; meet deadlines (management)
 - f) Delegate and share responsibility for decision-making (collaboration)

3. Is there any skill you think you need to improve?
4. How involved were you in the project? 1 Being not involved and 5 being Completely Involved.
5. What do you think about the project methodology regarding learning English? 1 being Poor and 5 being excellent. Why?
6. Are there any suggestions you would make in regards to Projects and/or Projects Based Learning?

Anexo 14: Cuadro de Análisis de Categorías – Encuesta de Salida del Proyecto de 10

Total de encuestados: 33 de 70 alumnos

Unidad de Análisis	Preguntas	Respuestas (se poda seleccionar más de una)
Identificar/Enumerar los pasos que los alumnos utilizan en este proyecto de investigación.	Which of these steps did you follow for this writing project?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Understanding the Question: 19 2. Developing an idea: 31 3. Choosing final product: 27 4. Understanding Rubrics: 23 5. Organizing the project: 30 6. Research: 10 7. Using Language and Literature previous knowledge: 28 8. Reflecting during the process: 23 9. Presenting of final product: 14 10. Self-Assessing: 22
Identificar las habilidades que aplicaron durante el proyecto (emplear las habilidades listadas en el MYP/PAI para que seleccionen).	Select the MYP skills you applied	<ol style="list-style-type: none"> 1. Use appropriate forms for writing for different purposes and audience (Communication): 29 2. Negotiate ideas and knowledge with peers and teachers (communication): 25 3. Collaborate with peers and experts using a variety of digital environments and media (communication): 14 4. Write and for different purposes (communication): 23 5. Plan short and long term assignments; meet deadlines (management): 22 6. Delegate and share responsibility for decision-making (collaboration): 11
Describir qué habilidades aún se pueden mejorar para el próximo proyecto.	Skill needed to improve.	<ul style="list-style-type: none"> • Grammar and organization: 8 • I need to improve my skill of collaborating with peers and experts using a variety of digital environments and media.

		<ul style="list-style-type: none"> • maybe creativity. • I need to improve my English. • More imagination and more appropriate writing • Perhaps in the way I address the audience through my writing.
Evaluar el nivel de desempeño durante el proyecto.	Involvement in project	<p>1 2: (2) 3: (4) 4: (11) 5: (16)</p>
Evaluar el resultado de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos.	What do you think about the project methodology regarding	<p>Poor 1: (1) 2: (2) 3: (3) 4: I(13) 5: (14) Excellent</p>
	Why?	<ul style="list-style-type: none"> • Because it helps alot. • Because by making this we are learning to express ourselves in English, which makes us learn and improve the language. • Because I used my strengths and talents in order to learn new things. This made me become very involved in the project. • I think it is excellent because by writing this creative story, I imagined many places, situations and dialogues in my mind, but in Spanish, so I had to translate everything from my mind to English in the document, which helped me a lot with my english, and also receiving good feedback from the teacher. • <i>I only learn how to create a better story but it did not improve my grammar at all.</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>porque no he podido desenvolverme en todos los aspectos de inglés.</i> • Because this develop writing skills. • It is excellent because this project gives us the freedom to choose what we want to do and learn at the same time. I like how we could work together and practice speaking in English amongst ourselves. I feel as if this project really is helping us to develop as English speakers. • I think everyone works and enjoy this project. • Because we did a story about the topic we wanted, the miss gave us liberty to express ourselves in a short story or a video. • It allowed me to get creative with my writing as well as working along with my team members by chatting and discussing the way we could make it entertaining for all of us. • It allowed you to apply all the abilities and knowledge that you learned in the year in a fun and freeway, as you chose the product you wanted to present. • It engages the student and allows their different abilities and preferences to shine through; the parameters are wide and the teacher is flexible.
	<p>Suggestions regarding Project Based Learning?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No, I loved the idea of allowing the student to decide in what way he wanted to learn more about Language and Literature. That flexibility and freedom were incredible for me. • The only suggestion I would make in regard projects is to give us a little bit more of time, because although we had a lot of classes to work on it, I wanted to make a huge problem, but it requited way more time for me to do it. • <i>The project was fine, but next time try to emphasize on grammar.</i> • la miss hace buenas clases para diferentes tipos de aprendizaje. • Maybe we could do more writing or interactive projects such as role play and improvisation. This would help us to be ready for any kind of conversation in English and actually help us to practice speaking in English.

		<ul style="list-style-type: none">• Time to realize the final product.• Nope, it was very organized and it allowed us to choose the best way we can work and the product we thought it was suitable for our idea.
--	--	--

