El Rol del Filtro Afectivo en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a través del Método PBL en la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Andalucía.

Ángela María Córdoba González

Angie Estefanía Giraldo Fúquene

Unidad Central del Valle del Cauca

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis En lenguas Extranjeras

Tuluá

2018

El Rol del Filtro Afectivo en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a través del Método PBL en la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Andalucía.

Ángela María Córdoba González, Angie Estefanía Giraldo Fúquene

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras.

Director

Diana Katherine González Ocampo

Línea de investigación procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Unidad Central del Valle del Cauca

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis En lenguas Extranjeras

Tuluá

2018

Dedicatoria Angie Giraldo.

A Dios

Por permitirme tener los conocimientos necesarios para desarrollar este trabajo y darme el amor hacía todo lo que hago.

A mis padres

Por apoyarme cada día, sin importar la hora y la distancia. Gracias por su amor incondicional por sus consejos y apoyo a lo largo de este recorrido. También por el sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes he logrado llegar hasta aquí.

A mi hermana, Sofía

Por estar siempre a mi lado, por hacerme reír, por su amor y cariño incondicional. Espero poder ser tu modelo a seguir en algún momento.

A Daniel

Gracias por tu amor, apoyo y palabras de fuerza en todo momento. Por ayudarme a seguir adelante, sin desistir y ser mi ejemplo de disciplina.

A todas las personas que me apoyaron y han hecho que el trabajo se realice con éxito en especial a aquellos que nos abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

Dedicatoria Ángela Córdoba

A Dios

Por ser el inspirador y darme fuerza para continuar este proceso hasta el final.

A mi madre y abuelos

A mi madre y abuelos que con su amor profundo me impulsan y animan a seguir adelante.

A mi hermano y mi familia

Por enseñarme siempre el valor de la responsabilidad y el compromiso, por su amor absoluto y por acompañarme en todo momento.

A todos mis estudiantes

Que le dan sentido a mi trabajo y mis docentes que me guiaron en este camino de aprendizaje.

A todas las personas que me apoyaron y han hecho que el trabajo se realice con éxito en especial a aquellos que nos abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

Agradecimientos.

La presente investigación fue realizada bajo la supervisión de la Maestrante Diana Katherine Gonzales Ocampo, a quien queremos expresarle nuestra gratitud por hacer posible la realización de la presente investigación. Además, de agradecer su tiempo, paciencia y compromiso los cuales fueron claves para que esto saliera de manera exitosa.

A la institución educativa Nuevo Horizonte del Municipio de Andalucía- Valle del Cauca, quienes nos permitieron entrar a su plantel educativo para llevar a cabo nuestra investigación. Gracias por su paciencia y atención.

A los estudiantes del grado noveno, quienes siempre estuvieron dispuestos a aprender de la mano de nosotras, con la mejor disposición y participación lo cual permitió hacer esta investigación posible.

Por último, nuestros maestros, quienes compartieron sus conocimientos con nosotras para convertirnos en unos profesionales integrales, por su tiempo y su pasión por la actividad docente.

Tabla de contenido

Resumen. 11
Abstract. 13
Introducción. 14
Capítulo I. 22
1. Problema de Investigación 22
1.1 Descripción del problema 22
1.1.2 Objetivos 32
1.1.3 objetivo general 32
1.1.4 Objetivos específicos 33
Capitulo II 34
2. Marco teórico 34
2.1 Antecedentes 34
2.2 Adquisición de una segunda lengua. 38
2.3 Reflexiones de sobre los modelos de la adquisición de una segunda lengua. 46
2.4 La Hipótesis Adquisición-Aprendizaje 62
2.5 La Hipótesis del Monitor 64
2.6 La Hipótesis del orden natural. 65
2.7 La Hipótesis de Input. 66
2.8 La Hipótesis del Filtro Afectivo. 67
2.9 Factores inhibidores y potenciadores de la adquisición de una lengua 73
2.9.1 Afecto 73
2.9.2 Autoestima 75
2.9.3 Inhibición 77
2.9.4 Empatía. 80
2.9.5 Extroversión. 81
2.9.6 El aprendizaje basado en proyectos 83
Capítulo III 88
3. Diseño metodológico 88
3.1 Enfoque de investigación 88
3.2 Diseño de investigación 89
3.3 Alcance 92
3.4 Contexto 92
3.5 Instrumentos y recolección de datos 93
3.5.1 Instrumentos (instrumentos de diagnóstico, entrevista no estructurada, observación) 94
3.5.2 Cuestionario de filtro afectivo. 94
3.5.3 Rúbrica de Observación 98
3.5.4 Diario de campo 99
3.5.5 Grupo focal. 100
3.5.6 Instrumentos de intervención 101
3.5.6.1 Proyecto No 1. *Friends of the planet.* 103
3.5.6.2 Proyecto No 2. *Flavors of our department* 106
Capitulo IV 111
Análisis de resultados 111
4.1 Resultados del test diagnóstico: Cuestionario filtro afectivo 111
Análisis general del nivel de filtro afectivo en la población objeto de estudio. 116

4.2 Análisis de la implementación 118
4.2.1 Rúbrica de observación 119
Motivación. 119
Ansiedad 130
Autoconfianza 141
4.3 Análisis diario de campo 151
Análisis Diario de campo. 165
4.4 Análisis grupo focal. 169
4.4 Resultados Post- test. 187
Capítulo V 194
Discusión 194
Conclusiones. 199
Recomendaciones. 201
Referencias 202
Anexos 209
Anexo A: Cuestionario filtro afectivo 209
Anexo B: Rúbrica de observación 211
Anexo C: Diario de campo 213
Anexo D: Rúbrica de Evaluación de la Implementación del proyecto: 1 214
Anexo E: Rúbrica de Evaluación de la Implementación del proyecto 2 215
Anexo F: Cronograma del proyecto: Friends of the planet 217
Anexo G: Cronograma del proyecto: Flavors of our department 219
Anexo H: Diarios de Campos proyecto 1 221
Anexo I: Diarios de Campos proyecto 2 232
Anexo J Rejilla de evaluación de rúbrica de observación 241
Anexo K: Tabulación rúbrica de observación 250
Anexo L: Transcripción grupo focal. 251

Lista de tablas

Tabla 1. Fases de la investigación acción 911
Tabla 2. Primer grupo de preguntas. 955
Tabla 3. Segundo grupo de preguntas 966
Tabla 4. Tercer grupo de preguntas 977
Tabla 5. Rangos ..... **Error! Bookmark not defined.**8
Tabla 6. Protocolo Grupo Focal 980

Lista de Gráficas

Figura 1 Distribución por rangos de los resultados de la aplicación del grupo de preguntas relacionadas con la variable motivación con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 112

Figura 2 Distribución de los resultados de la aplicación del grupo de preguntas relacionadas con la variable autoconfianza con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018 113

Figura 3 Distribución de los resultados de la aplicación del grupo de preguntas relacionadas con la variable ansiedad con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 115

Figura 4 : Promedios obtenidos de las variables motivación, autoconfianza y ansiedad presentes en los diez estudiantes de grado noveno de la institución educativa Nuevo Horizonte. 117

Figura 5 Distribución de los resultados de la aplicación de la rúbrica de observación relacionada con la variable motivación en los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 120

Figura 6 Distribución de los resultados de la aplicación de la rúbrica de observación relacionada con la variable Ansiedad en los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 131

Figura 7 Distribución de los resultados de la aplicación de la rúbrica de observación relacionada con la variable autoconfianza en los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 142

Figura 8 Distribución por rangos de los resultados de la aplicación inicial y final del grupo de preguntas relacionadas con la variable motivación con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 188

Figura 9 Distribución por rangos de los resultados de la aplicación inicial y final del grupo de preguntas relacionadas con la variable autoconfianza con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 188

Figura 10 Distribución por rangos de los resultados de la aplicación inicial y final del grupo de preguntas relacionadas con la variable ansiedad con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 189

Figura 11 Distribución por rangos de los resultados de los elementos iniciales del filtro afectivo en los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 190

Figura 12 Distribución por rangos de los resultados de la aplicación inicial y final del grupo de preguntas relacionadas con las variables motivación, ansiedad y autoconfianza con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. 191

Figura 13 Triangulación datos obtenidos en la investigación el Rol del Filtro Afectivo en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a través del Método PBL en la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Andalucía. 194

Resumen.

La presente investigación evaluó el efecto del método PBL *(Project Based Learning)* con respecto al nivel de filtro Afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La Institución Educativa Nuevo Horizonte; una institución privada del municipio de Andalucía Valle del Cauca que tiene una población total de 320 estudiantes; de los cuales, 10 estudiantes que estaban cursando el grado noveno en ese momento fueron la poblacion intervenida. Inicialmente, se identificó el nivel de filtro afectivo presente en la población objeto de estudio, a traves del cuestionario del filtro afectivo , el cual arrojó como resultado que los estudiantes tenian un nivel de filtro afectivo alto en cuanto a las variables de ansiedad, autoconfianza y motivación. Posteriormente, se llevó a cabo la implementacion durante veintiún sesiones de una hora cada una, donde se desarrolló la metodologia PBL por medio de dos proyectos denominados: *Friends of the planet y flavors of our department*; donde los estudiantes debían permanecer en constante interacción con la lengua extranjera inglés a través de actividades direccionadas a mejorar el nivel de filtro afectivo presente en la población, las cuales tuvieron un seguimiento por medio de los diarios de campo, rúbrica de observacion y un grupo focal que permitieron evidenciar los avances de la población con respecto a los criterios del filtro afectivo. Finalmente, se describió la relación entre la implementacion del PBL y el nivel final de filtro afectivo de los estudiantes donde se logró evidenciar que la poblacion pasó de un filtro afectivo alto a un nivel bajo; lo cual permitió posteriormente realizar la discusión de autores y la triangulación de los datos .

Esta investigación pertenece a la línea de investigación procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras y desarrolló un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, según lo propuesto por Nunan(1992).

Palabras Claves: Aprendizaje basado en proyectos (PBL),filtro afectivo,ansiedad, autoconfianza , motivacion y aprendizaje del inglés.

Abstract.

The present research evaluated the effect of the PBL method (Project Based Learning) regarding t to the Affective filter level in the learning of English as a foreign language, at Institución Educativa Nuevo Horizonte; a private institution of the municipality of Andalucía Valle del Cauca. The research population were ninth grade students. Firstly, the level of affective filter present in the population under study was identified, which showed that the students had a high affective filter level in terms of anxiety, self-confidence and motivation variables. Subsequently, the implementation was carried out during twenty-one sessions of one hour each, where the PBL methodology was developed through two projects: *Friends of the planet and flavors of our department*. The students had to stay in constant interaction with the English through activities to reduce their affective filter level. The data collection procedures field diaries, affective filter observation rubric and a focus group that allowed to show the advances of the population with respect to the criteria of the affective filter. Finally, the relationship between the implementation of the PBL and the final level of affective filter of the students was described where it was possible to show that the population went from a high affective filter to a low level; which allowed later to carry out the discussion of authors and the triangulation of the data.

This research belongs to the line of research processes of learning foreign languages and developed a qualitative approach with an action research design, as proposed by Nunan.

Key words: Project-based learning (PBL), affective filter, anxiety, self-confidence, motivation and learning English.

Introducción.

La presente investigación denominada “El Rol del Filtro Afectivo en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a través del Método PBL en la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Andalucía” ha surgido como propuesta transformadora con el propósito que los estudiantes avancen positiva y efectivamente en el aprendizaje del idioma inglés; dicha investigación se desarrolló mediante el objetivo general el cual propone evaluar el efecto del método PBL (Project Based Learning) con respecto al nivel de filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno de la I.E , por lo cual, se establecieron objetivos específicos que materializaron la ruta de la presente investigación; inicialmente se identificó el nivel de filtro afectivo presente en la población objeto de estudio, seguidamente se implementó el aprendizaje basado en proyectos ya que este muestra una serie ventajas para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, y posteriormente se realizó una la descripción de la relación entre la implementación del PBL y el nivel final de Filtro Afectivo en los estudiantes de grado noveno.

Respecto al diseño de investigación se hizo uso de la Investigación Acción que se constituye de un proceso de gran importancia por ser según Carr y Kemmis (1986) “La investigación acción es una forma de indagación auto-reflexiva realizada por los participantes en los procesos educativos. Para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas y las situaciones en las que se llevan a cabo las prácticas” (p 162)”.

El fortalecimiento del dominio de una segunda lengua es un requerimiento fundamental para cualquier sociedad que pretenda formar parte de las dinámicas globales que hoy por hoy conducen hacia nuevas oportunidades para sus individuos; (Ministerio de Educación, 2016).

Tomando el idioma inglés como segunda lengua y a Colombia como sociedad que desea unirse a dichas dinámicas globales bien sea de tipo académico, económico y cultural, es posible afirmar que las mejoras que se apliquen a los niveles de competencia de esta lengua conllevan al surgimiento de nuevas oportunidades para los colombianos.

En Colombia, como consecuencia del proceso de globalización se presenta la necesidad del desarrollo de las capacidades de sus ciudadanos con relación al manejo de por lo menos una lengua extranjera, de esta manera:

El Ministerio de Educación Nacional plantea el Programa Nacional de Bilingüismo 2.004 – 2019, incluyendo los estándares de las competencias comunicativas en inglés, tomando como base el Marco Común Europeo para la fijación de los niveles de dominio que se deben de lograr en la lengua a través de un programa fortalecedor de la competitividad e incorporación del uso de nuevas tecnologías para el aprender una segunda lengua." (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p.25.).

Como bien se sabe, la pedagogía aconseja enseñar a través de la experiencia y en congruencia con él (Ministerio de Educación, 2016), aconseja enseñar con enfoque innovador cultivando múltiples áreas de habilidad estudiantil, incluyendo contenido, aprendizaje de idiomas, desarrollo cognitivo y social. La oportunidad para que los estudiantes exploren la tarea desde diferentes configuraciones, mejoren la colaboración y la reflexión, y permitan soluciones competitivas y diversidad de resultados es el aprendizaje basado en proyectos que brinda oportunidades para la integración natural de las habilidades lingüísticas.

El conocimiento si se construye en grupo, puede liberar una sociedad de individualismo y mejor aún si este se hace por medio de proyectos, Keller(1979) identifica que liberando al

individuo de ataduras, cada individuo es único y necesita una libertad para crecer y explorar el mundo por sí mismo, porque sólo de esta forma, podrá educarse, estar consiste de su educación sensorial e intelectual ejercitando los sentidos en todas sus formas "aprender haciendo", el individuo en clase quiere hacerlo todo. "Si oigo, olvido. Si oigo y veo, recuerdo. Si oigo, veo y hago, aprendo".

Ahora en la construcción del conocimiento aparecen variables emocionales asociadas con el éxito o el fracaso de adquirir un segundo idioma, denominado filtro afectivo Krashen (1985) expresa que es una barrera psicológica invisible que puede facilitar u obstaculizar la producción del lenguaje cuando este es alto, las personas pueden experimentar estrés, ansiedad y falta de confianza en sí mismos que pueden inhibir el éxito en la adquisición de una segunda lengua, por otro lado filtro afectivo es bajo facilita el comportamiento de toma de riesgos con respecto a la práctica y el aprendizaje de un segundo idioma.

Es importante reconocer que, en la actualidad, El Ministerio de Educación Nacional formula el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que incluye los Estándares de Competencia Comunicativa en inglés, siendo El Marco Común Europeo el referente para fijar los niveles de dominio que se deben lograr. El programa tiene como objetivo formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés. Según la Ley General de la Educación, el inglés debe ser enseñado teniendo en cuenta los siguientes niveles: De Primero a Tercero Principiante Al, de Cuarto a Quinto Básico l A2.1, Sexto a Séptimo Básico 2 A2.2, Octavo a Noveno Pre intermedio 1 B1.1, Decimo a Undécimo Pre intermedio 2 B1.2.

Por tanto, dominar el idioma inglés en Colombia es un requisito para los estudiantes de primaria, secundaria y universitarios, frente a dicha exigencia se planteó para los estudiantes del grado noveno de la I.E. Nuevo Horizonte desarrollar las competencias comunicativas bajo el método

Project Based Learning (PBL) reduciendo el filtro afectivo que estos presentaban.

El proceso de enseñanza fue orientado al aprendizaje basado en proyectos el cual requiere un cambio de mentalidad para muchos de los estudiantes. A diferencia del modelo de aula tradicional, en el que se puede poner énfasis en la capacidad de un alumno individual para memorizar y recitar datos sin ayuda, el énfasis en el aprendizaje basado en proyectos puede incluir creatividad, colaboración, pensamiento crítico y habilidades de investigación, y la capacidad de aprender nuevos hechos y habilidades a través de experiencias prácticas.

Como indican Allan, B & Stoller(2005) “el aprendizaje bajo experiencias se define como la explotación y el procesamiento de la experiencia, con el objetivo no sólo adquirir conocimiento, sino también transformar la forma de pensar y cambiar las actitudes.” (p.22)

Así mismo, Dale & Tanner,(2012) expresan que los educandos de aprendizaje experiencial participan en actividades concretas que les permiten experimentar lo que están aprendiendo y la oportunidad de reflexionar sobre esas actividades ya que el aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El aprendizaje experiencial está relacionado con el método del proyecto. El método del proyecto es:

Una extensión natural de lo que ya está teniendo lugar en clase, un proceso de aprendizaje abierto, cuyos límites y procesos no son estrictamente definido, que progresa en relación con el contexto de enseñanza específico y las necesidades e intereses de los alumnos”. (Dale, L & Tanner, R, 2012, p 56.).

Es así como el aprendizaje basado en proyectos trae beneficios al ser incorporado en entornos de segunda lengua y en idiomas extranjeros. Kotti (2008). Primero el proceso que conduce al

producto final del proyecto-trabajo brinda oportunidades para que los estudiantes desarrollen su confianza e independencia. Además, los estudiantes demuestran una mayor autoestima y actitudes positivas hacia el aprendizaje. La autonomía de los estudiantes se ve reforzada especialmente cuando están activos.

La trascendencia del presente estudio fue contribuir en la formación de una segunda lengua a un grupo de adolescente, quienes presentaban dificultad en la competencia comunicativa del inglés reforzada por la presencia de filtro afectivo. Se esperó que el estudio posibilitará el dominio de la competencia comunicativa del inglés en la población beneficiada, además que la investigación pueda servir de referente para otros estudios sobre el mismo tema, dada la importancia de la enseñanza del inglés dentro del programa de bilingüismo.

De acuerdo con English Proficiency index (2016), el ranking mundial más grande según su dominio del idioma, a nivel del mundo Colombia se encuentra posicionado en el puesto 46 con un nivel muy bajo del dominio del idioma, de igual manera, el promedio del rendimiento en inglés de los alumnos colombianos en el Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior del año 2016 fue de 48% y 42% para colegios privados y públicos respectivamente; por otro lado, los resultados de las pruebas saber pro del año 2017 revelaron que sólo el 22% de los estudiantes alcanzaron niveles B1 y B2, el 17% obtuvo nivel A2, el otro 32% quedó en nivel A1 mientras que el 19% restante no alcanzó ni siquiera un nivel A1.

En este sentido sería muy factible que muchos de los estudiantes colombianos no se estén desempeñando correctamente al entrar en contacto con el idioma, ya sea por falta de comprensión de los textos debido a la falta de lectura en inglés, por falta de vocabulario o porque simplemente

no tienen unas bases gramaticales sólidas que les permitan formar estructuras coherentes para entender, hablar o escribir.

Además, el aprendizaje basado en proyectos permite como práctica de enseñanza construida en torno a proyectos con participación de forma independiente o en colaboración, aprender haciendo, generar entusiasmo y energía en el aula explorando el lenguaje en profundidad, construir a partir de lo que saben cómo unidad pedagógica, permitiendo que los educandos experimenten, aprendan, reflejen y transformen activamente la realidad.

Ahora bien es importante analizar si la hipótesis que ha referido el autor (Krashen, S , 1985)sobre el filtro afectivo que trata la función del "afecto", o sea, el efecto que tiene este sobre la personalidad, la motivación, y otras variables emotivas, sobre el aprendizaje del inglés en los estudiantes del grado noveno de la IE Nuevo Horizonte para saber si poseen un filtro afectivo bajo (y por lo tanto asimilan la segunda lengua con mayor facilidad y mayor eficacia) o por el contrario, los estudiantes con un filtro afectivo alto (desmotivado, con gran ansiedad y baja autoconfianza), aunque sea expuesto intensamente a la lengua extranjera, no alcanzará el nivel estipulado de acuerdo a los estándares básicos del aprendizaje del inglés .

El aporte del proyecto a la comunidad educativa podrá demostrar a través de la experiencia con los estudiantes de la I.E Nuevo Horizonte que el PBL hace que la escuela sea más atractiva para los educandos, estos más que nunca, a menudo consideran que la escuela es aburrida y sin sentido. En PBL, los estudiantes son activos, un proyecto involucra sus corazones y mentes, y proporciona relevancia en el mundo real para el aprendizaje.

El PBL mejora el aprendizaje, puesto que después de completar un proyecto entienden el contenido más profundamente, recuerdan lo que aprenden y lo retienen más tiempo de lo que

suele ser el caso con la instrucción tradicional. Debido a esto, los estudiantes que obtienen conocimiento sobre el contenido con PBL están en mejores condiciones para aplicar lo que saben y pueden hacer ante situaciones nuevas; construye habilidades de éxito para la universidad, la carrera y la vida. En el lugar de trabajo del siglo XXI y en la universidad, el éxito requiere más que conocimientos y habilidades básicas. En un proyecto, los estudiantes aprenden cómo tomar la iniciativa y la responsabilidad, desarrollar su confianza, resolver problemas, trabajar en equipo, comunicar ideas y administrarse de manera más efectiva; ayuda a abordar estándares, el núcleo común y otros estándares actuales enfatizan la aplicación de conocimientos y habilidades en el mundo real, y el desarrollo de habilidades de éxito tales como pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, comunicación en una variedad de medios y habilidades de habla y presentación. PBL es una forma efectiva de alcanzar estos objetivos; ofrece oportunidades para que los estudiantes usen la tecnología, los estudiantes están familiarizados y disfrutan el uso de una variedad de herramientas tecnológicas que encajan perfectamente con PBL.

Con la tecnología, los docentes y los estudiantes no sólo pueden encontrar recursos e información y crear productos, sino también colaborar de manera más efectiva y conectarse con expertos, socios y audiencias de todo el mundo; hace que la enseñanza sea más agradable y gratificante, los proyectos permiten a los docentes trabajar más estrechamente con estudiantes activos y comprometidos que realizan un trabajo significativo y de alta calidad, y en muchos casos redescubrir la alegría de aprender junto con sus alumnos; conecta a los estudiantes y las escuelas con las comunidades y el mundo real, los proyectos permiten a los estudiantes resolver problemas y abordar cuestiones importantes para ellos, sus comunidades y el mundo. Los estudiantes aprenden cómo interactuar con adultos y organizaciones, están expuestos a lugares de

trabajo y trabajos para adultos y pueden desarrollar intereses profesionales. Los padres y miembros de la comunidad pueden participar en proyectos.

Y finalmente el PBL promueve equidad educativa, todos los estudiantes merecen ser educados bajo el método PBL, ya que un gran proyecto puede tener un efecto poderoso y ayudarlos a alcanzar su potencial, e incluso ser transformadores para los jóvenes.

Capítulo I.

1. Problema de Investigación

1.1 Descripción del problema

Desde años atrás, el tema del bilingüismo ha sido importante para el país por una parte, Torres,(2010), menciona que la importancia del idioma inglés en el mundo es algo que no tiene que discutirse, puesto que en Colombia, en todos los niveles de la sociedad, se reconoce la importancia de dominar una segunda lengua, especialmente el inglés, ya que es el idioma de trabajo de muchas organizaciones internacionales, como la OTAN y la Unión Europea, y es el lenguaje de la publicidad global asimismo es muy utilizado en internet, representando más de la mitad de todos los sitios web. Para muchas personas, aprender inglés es una forma de acceder a una gama más amplia de información, conexiones y oportunidades.

Continúa Torres(2010) expresando que Colombia mejoraría muchísimo al tener un sistema educativo que enseñe, el uso de una segunda lengua. Un ejemplo de esto, es el sector del turismo el cual se vería beneficiado de manera directa, asimismo la inversión extranjera podría sentirse más atraída por un país en el cual sus habitantes tienen dominio del idioma inglés. Por otra parte, muchas empresas no tendrían la barrera del idioma para ofrecer sus productos al extranjero y tener páginas web para comercializarlos, lo cual ayudaría a volver más competitivos a los colombianos y esto contribuiría a tener una sociedad más igualitaria.

No obstante, es menester enseñarlo de manera correcta, iniciando con el buen uso del idioma español. Sin embargo, muchos detractores del bilingüismo afirman que cuando se aprende una nueva lengua se contaminan dos idiomas, lo que hace necesario una correcta enseñanza en la cual el inglés sea una herramienta altamente útil y del español un factor de identidad cultural.

Las ventajas de aprender un segundo idioma son incontables, si se comparan con las excusas para no hacerlo.

Caso contrario lo expresan pensadores de lo educativo en el país; como el caso de Zubiría(2014) quien argumenta por qué desde un punto de vista pedagógico brinda una opinión en general al tema de la política del bilingüismo, desafortunadamente adoptada como política oficial por el MEN en 2004. Al hacerlo, esta entidad no tuvo en cuenta las necesidades más amplias de la población y desconoció prioridades más apremiantes en la educación de los jóvenes colombianos. Según el estudio mundial de desarrollo de competencias en la escuela, conocido como PISA y aplicado a jóvenes de 65 países en el mundo nuevamente durante el año 2012, en Colombia menos del 1% de los estudiantes alcanza los niveles más altos de comprensión lectora a los quince años de edad (niveles 5 y 6). Por el contrario, el 82 por ciento de los estudiantes colombianos de este grupo heterogéneo está en el nivel 2 o en un nivel inferior a éste, estos niveles están de acuerdo a las competencias que establece pisa estas son: "obtención *de información, Interpretación de textos, Reflexión y evaluación*" Lo anterior quiere decir que, después de diez años de escolaridad, hay un retraso generalizado en el país en la comprensión lectora alcanzada por niños y jóvenes. Los resultados obtenidos por los estudiantes en pensamiento y lenguaje en las pruebas nacionales muestran un panorama aún más grave. La mayoría de ellos tiene serias debilidades para interpretar, argumentar y deducir, según se desprende de los resultados de las pruebas Saber Once. (Semana, 2014). No obstante, más allá de dichas posturas, la realidad es que el estado colombiano actualmente cuenta con el Programa Nacional de Bilingüismo. Cárdenas & Miranda(2013) expresan que: El programa Nacional de busca mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los distintos niveles de la

enseñanza. Hasta ahora se han realizado pocos estudios sistemáticos dentro de las escuelas que permitan conocer el estado real en que se encuentran en relación con ese Programa. (p.1).

Siendo así ha reconocido, como el actual sistema educativo ha debido avanzar en aspectos más allá de lo que por competencia se exige, generación de mayor cobertura e infraestructura educativa, implementar y asumir nuevos retos. Y en ese orden de ideas, la enseñanza y el aprendizaje de un segundo idioma como el inglés es un reto que la sociedad colombiana está recibiendo y asumiendo poco a poco.

Los hallazgos del "bilingüismo en Colombia" revelan también que un 75% de los profesores de inglés no pueden hablar el idioma con el estándar europeo B2 o "Intermedio alto". Aún más preocupante, el 14 % lucha para pasar el nivel A1, o "Principiante". (El espectador, 2015). No es de extrañar entonces que más del 90% de la población estudiantil de Colombia no cumple con los objetivos del "Programa Nacional Bilingüe", cuyo fin es garantizar que los colombianos logren alcanzar al menos B1 inglés. En este sentido sería muy factible que muchos de los estudiantes colombianos no se estén desempeñando correctamente al entrar en contacto con el idioma, ya sea por las razones mencionadas o también por falta de comprensión de los textos debido a la poca lectura en inglés, el uso incorrecto de las reglas gramaticales, falta de vocabulario y/o factores afectivos que influyen en el aprendizaje del inglés como los son las variables no lingüísticas, la motivación, el temor, el nerviosismo, el miedo al fracaso, la ansiedad, y la poca confianza en sí mismo. Holfve-Sabel (2006) Afirma:

> Los factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua están divididos en factores de conocimiento y factores emocionales. Uno de los factores emocionales que influyen mucho en el aprendizaje es la actitud del estudiante. La actitud que el estudiante tiene hacia la lengua que estudia y el aprendizaje de esa lengua afecta a su capacidad para aprender y el éxito que

> tiene en ello. Los estudios anteriores llevados a cabo en el mismo campo, sobre la parte emocional del aprendizaje de una segunda lengua, normalmente se han concentrado en la importancia de la motivación. (p.13)

El panorama nacional bilingüe se encuentra muy ambiguo, por ende, es de esperarse que en los colegios, en los micro currículos, en las aulas de clase donde se enseña inglés se encontraran también falencias, este es el caso específico de la Institución Educativa Nuevo Horizonte frente a la exigencia Nacional, la institución ha manifestado que los estudiantes no logran tener el nivel de inglés requerido por el programa de bilingüismo, puesto que I.E presentó las pruebas Saber del año 2017 dentro de la cual obtuvo un puntaje de 55 puntos lo que significa que los educandos se encuentran en un nivel A1 es decir, que según al marco común europeo los alumnos no logran alcanzar el nivel B1 requerido por el ministerio educación nacional MEN .

Teniendo en cuenta los resultados que muestra la institución, la investigación centró la atención en los estudiantes de grado noveno, ya que estos cuentan con disposición apropiada para este tipo de investigación, además son próximos de presentar las pruebas saber ICFES.

De acuerdo a lo estudiado en la población objeto de estudio, de 10 estudiantes, 4 de ellos han tenido varios meses de instrucción formal en inglés antes de comenzar su curso en el año lectivo 2018, siendo estas experiencias poco exitosas o agradables. En consecuencia, han traído al aula ideas anticipadas sobre si aprender inglés es divertido o no, y si son “buenos” en los idiomas o no. Algunos de los estudiantes manifestaron que sus experiencias de aprender inglés no fueron positivas, evidenciándose que su nivel de interés y motivación era bajo. Cabe señalar que los comportamientos de algunos estudiantes manifestaron inconformidad reflejando una actitud negativa hacia el aprendizaje del inglés; por consiguiente, hay ciertas situaciones que hacen que la mayoría de ellos sientan vergüenza al expresarse en inglés por miedo algún tipo de burla. Ya

que la aceptación por parte de su grupo de pares es muy importante; si se les hace una pregunta en clase, generalmente no quieren responder en caso de que sus amigos los vean como no lo suficientemente inteligentes como lo manifestaron a través de entrevistas informales.

A su vez, estos a menudo son tímidos y cohibidos y se sienten avergonzados si se les pide que realicen actividades como imitar o actuar. Tampoco les gusta ser condescendientes, muchos de estos tienen una gran cantidad de conocimientos sobre temas particulares que a menudo no son capaces de compartir.

Los estudiantes indican que en las clases prefieren que el docente no les haga algún tipo de pregunta que los pueda avergonzar frente a sus compañeros, a menos que sepa que tienen un talento particular para el rendimiento, evitan actividades consideradas como infantiles, como imitar o responder preguntas cuyas respuestas sean obvias. El trabajo en grupo suele ser difícil para ellos ya que sienten intimidación ante sus compañeros. Los estudiantes se aburren en clase puesto que encontrar el ritmo de la lección puede ser demasiado lento o el tema ser irrelevante. También indican que existe poca interacción por parte del docente de inglés y sus compañeros y que las clases de inglés suelen ser monótonas y aburridas.

Es así que, un aspecto relevante que motivó el desarrollo de esta investigación fue la *desmotivación, alta ansiedad y poca autoconfianza* presentados en la población objeto de estudio; factores que dificultan el aprendizaje de una segunda lengua, siendo estas unas condiciones psicológicas desfavorables, ya que algunos estudiantes presentan un bloqueo mental que impide que el proceso de aprendizaje llegue a completarse.

En la construcción del conocimiento aparecen variables afectivas asociadas con el éxito o el fracaso de adquirir un segundo idioma, denominado *filtro afectivo* que es una barrera psicológica invisible que puede facilitar u obstaculizar la producción del lenguaje cuando este es alto, las

personas pueden experimentar estrés, ansiedad y falta de confianza en sí mismos que pueden inhibir el éxito en la adquisición de una segunda lengua, por otro lado si el filtro afectivo es bajo facilita el comportamiento de toma de riesgos con respecto a la práctica y el aprendizaje de un segundo idioma.

Dadas todas las influencias y razones mencionadas, los estudiantes del grado noveno evidenciaron la necesidad de construirles estrategias de enseñanza relacionadas a su contexto que puedan ampliar sus habilidades para mejorar su aprendizaje del inglés, asimismo diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje que facilite la comunicación y procure el desarrollo de varias formas de participación, tanto individuales como grupales y que estas a su vez faciliten la construcción de un conocimiento significativo en la lengua, por otro lado, es imperioso que los estudiantes de grado noveno tengan un ambiente de aprendizaje positivo que les promueva seguridad, afecto, confianza, respeto y compresión para que de esta manera se genere una participación más activa y más fluida en los estudiantes. Y por último crearles diferentes actividades, para que estos se sientan seguros, comprendidos y motivados para que se les facilite el proceso de aprender un nuevo idioma.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente y después de hacer el análisis de la literatura se consideró que dentro de todas las posibilidades de abordaje el aprendizaje basado en proyectos se constituye como el método más apropiado para este problema encontrado en la población objeto de estudio, puesto que es un metodología que le permite a los estudiantes estar activos en su propio aprendizaje, permitiendo que estos construyan su aprendizaje y puedan socializarlo a través de un producto final. Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos en su idealismo podría responder a las problemáticas de tipo afectivo que inciden en el proceso de aprendizaje del inglés en estos educandos.

Se consideró pertinente esta propuesta de investigación debido al énfasis nacional en cuanto a una educación bilingüe para los ciudadanos según lo enmarcado en el programa de bilingüismo 2019 propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2004) cuyo objetivo es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, ahora bien, la I.E Nuevo Horizonte de Andalucía Valle, necesita que sus estudiantes sean competentes frente al manejo del inglés con el fin de desarrollar sus habilidades personales, sociales e intelectuales alcanzando su potencial y así poder participar productivamente en un mundo más globalizado.

Inicialmente el propósito de la presente investigación fue incidir de manera positiva en los elementos del filtro afectivo presentado en los estudiantes noveno de la I.E Nuevo Horizonte, quienes presentaron dificultad en el aprendizaje del inglés reforzado por la presencia de este. Igualmente, la idea inicial del proyecto pretendió servir como referente para otros estudios sobre el mismo tema, dada la importancia de la enseñanza/ aprendizaje del inglés dentro del programa de bilingüismo.

El aporte del proyecto a la comunidad educativa se consideró de gran trascendencia puesto que se podría demostrar a través de la experiencia con los estudiantes de la I.E Nuevo Horizonte que aplicando método PBL reduciría en su idealismo el filtro afectivo en los educandos ya que de esta manera se lograría mayor participación en inglés en todos los niveles de educación y a su vez un adecuado proceso de aprendizaje de un nuevo idioma. Adicionalmente se podría demostrar que el PBL facilita el aprendizaje de los estudiantes a través los proyectos propuestos y que estos deben de ir a la mano con varios recursos didácticos para así, permitir una participación más activa y continua por parte de los estudiantes, por ende, esta investigación aportaría al cómo trabajar en el aula de clase de inglés para la reducción de los factores afectivos que influyen en el aprendizaje del inglés (Filtro afectivo).

En términos de esta investigación, se pudo reconocer como el acceder a una segunda lengua es un imperativo hoy por hoy en esta sociedad, donde una segunda lengua hace funcional la educación al abrir posibilidades de mayor y mejor formación e información; para la I.E Nuevo Horizonte resultó imprescindible reconocer incluso desde su mismo PEI como el aprender una segunda lengua, hace parte de una necesidad marcada desde el día a día.

En el marco educativo, el trabajo deja ver con mayor claridad la necesidad de una segunda lengua en diversas áreas del conocimiento de la necesidad primordial para los estudiantes, de tal manera, que el aprender una segunda lengua, aparte de la que ya se aprendió no es lujo, sino una necesidad.

Según Kotti(2008) El aprendizaje Basado en Proyectos trae numerosos beneficios al ser incorporado en entornos de segunda lengua y en idiomas extranjeros. Dado que, es un proceso que conduce un producto final del proyecto-trabajo, brinda también oportunidades para que los estudiantes desarrollen su confianza e independencia. Además, los estudiantes tienden a demostrar una mayor autoestima y actitudes positivas hacia el aprendizaje asimismo la autonomía de los estudiantes se ve reforzada especialmente cuando están activos.

Como indican Allan & Stoller(2005) el aprendizaje bajo experiencias se define como la explotación y el procesamiento de la experiencia, con el objetivo no sólo adquirir conocimiento, sino también transformar la forma de pensar y cambiar las actitudes.

Así mismo Dale & Tanner (2012) expresaron que los educandos de aprendizaje experiencial participan “en actividades concretas que les permiten “experimentar” lo que están aprendiendo y la oportunidad de reflexionar sobre esas actividades ya que el aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El aprendizaje experiencial está relacionado con el método del proyecto.

El aprendizaje basado en proyectos permite como práctica de enseñanza construida en torno a proyectos la participación de forma independiente o en colaboración, aprender haciendo, generar entusiasmo y energía en el aula explorando el lenguaje en profundidad, construir a partir de lo que saben cómo unidad pedagógica, permitiendo que los educandos experimenten, aprendan, reflejen y transformen activamente la realidad de manera que el PBL mejora el aprendizaje, puesto que después de completar un proyecto entienden el contenido más profundamente, recuerdan lo que aprenden y lo retienen más tiempo de lo que suele ser el caso con la instrucción tradicional. Debido a esto, los estudiantes que obtienen conocimiento sobre el contenido con PBL están en mejores condiciones para aplicar lo que saben y pueden hacer ante situaciones nuevas.

Así mismo, construye habilidades de éxito para la universidad, la carrera y la vida. En el lugar de trabajo del siglo XXI y en la universidad, el éxito requiere más que conocimientos y habilidades básicas. En un proyecto, los estudiantes aprenden cómo tomar la iniciativa y la responsabilidad, desarrollar su confianza, resolver problemas, trabajar en equipo, comunicar ideas y administrarse de manera más efectiva.

Por otra parte, ayuda a abordar estándares actuales que enfatizan la aplicación de conocimientos y habilidades tales como el pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, comunicación en una variedad de medios por lo tanto el PBL es una forma efectiva de alcanzar estos objetivos. Ofreciendo oportunidades para que los estudiantes usen la tecnología, estén familiarizados y disfruten el uso de una variedad de herramientas tecnológicas que encajan perfectamente con PBL. Con la tecnología, los docentes y los estudiantes no sólo pueden encontrar recursos e información y crear productos, sino también colaborar de manera más efectiva y conectarse con expertos, socios y audiencias de todo el mundo.

Permitiendo de esta forma que la enseñanza sea más agradable y gratificante, los proyectos permiten a los docentes trabajar más estrechamente con estudiantes activos y comprometidos que realizan un trabajo significativo y de alta calidad, y en muchos casos redescubrir la alegría de aprender junto con sus alumnos.

De igual manera, conecta a los estudiantes y las escuelas con las comunidades y el mundo real, los proyectos permiten a los estudiantes resolver problemas y abordar cuestiones importantes para ellos, sus comunidades y el mundo. Los estudiantes aprenden cómo interactuar con adultos y organizaciones, están expuestos a lugares de trabajo que pueden desarrollar intereses profesionales. Así mismo, permite a los padres y miembros de la comunidad participar en la creación y socialización del mismo.

Ahora bien, es importante analizar si la hipótesis que ha referido el autor Krashen, S(1985) sobre el filtro afectivo que trata la función del "afecto", o sea, el efecto que tiene este sobre la personalidad, la motivación, y otras variables emotivas, sobre el aprendizaje del inglés en los estudiantes del grado noveno de la IE Nuevo Horizonte para saber si poseen un filtro afectivo bajo (y por lo tanto asimilan la segunda lengua con mayor facilidad y mayor eficacia) o por el contrario, Si los estudiantes tienen un filtro afectivo alto (desmotivación, alta ansiedad y baja autoconfianza), aunque sean expuestos intensamente a la lengua extranjera, no alcanzarán el nivel estipulado de acuerdo a los estándares básicos del aprendizaje del inglés .

Se describe de esta manera el filtro invisible y psicológico que ayuda o disuade el proceso de adquisición del lenguaje. Cuando el filtro está en un nivel incrementado, se desalienta el desarrollo del idioma, casi como si se hubiera construido una pared alrededor del alumno para evitar la entrada o salida de información. Algunas respuestas emocionales que acompañan al filtro intensificado son el estrés, la ansiedad, el aburrimiento y la falta de confianza en sí mismo.

Cuando el filtro está en un nivel reducido, la pared invisible se minimiza, lo que permite una mayor entrada y facilita la adquisición exitosa del lenguaje. Un filtro afectivo bajo da como resultado una mayor autoconfianza y el deseo de explorar, aprender e incluso tomar algunos riesgos. (Krashen, S , 1985)Un filtro afectivo alto puede dificultar el desarrollo de la adquisición del lenguaje, y tener un impacto negativo general en el alumno. Los siguientes factores son sólo algunos de los elementos que podrían contribuir a un filtro afectivo elevado: Aburrimiento, tareas que resultan en bajas tasas de éxito, corrección de errores inapropiada, tono negativo y lenguaje corporal poco amable. (Krashen, S , 1985)Posteriormente al analizar la literatura y al revisar algunos conceptos, se optó por implementar el método Project Based Learning (PBL) con el propósito de ayudar a solventar las problemáticas presentadas en la población objeto de estudio.

Teniendo en cuenta dichos planteamientos y todas las necesidades mencionadas en la población objeto de estudio, se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el efecto de la implementación del método PBL con respecto al nivel de Filtro Afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno de la IE Nuevo Horizonte de Andalucía Valle del Cauca?

Desde una ruta que materializó todo el trabajo llevado a cabo, se establecieron los siguientes objetivos:

1.1.2 Objetivos

1.1.3 objetivo general

Evaluar el efecto del método PBL (Project Based Learning) con respecto al nivel de Filtro Afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno de la I.E Nuevo Horizonte.

1.1.4 Objetivos específicos

- ✓ Identificar el nivel de Filtro Afectivo presente en la población objeto de estudio.

- ✓ Implementar la metodología PBL en la población objeto de estudio.

- ✓ Describir la relación entre la implementación del PBL y el nivel final de Filtro Afectivo en los estudiantes de grado noveno de la I.E Nuevo Horizonte.

Capitulo II

2. Marco teórico

Dentro del abordaje teórico-conceptual del presente estudio, se tuvo en cuenta la bibliografía amplía y actual, la cual indaga sobre múltiples aspectos relacionados con estos temas. Así mismo se consultaron autores y planteamientos articulado al tema seleccionado, el objetivo fue confrontar los diferentes puntos de vista de los autores y valorar cuales supuestos teóricos permiten esclarecer la problemática abordada en la presente investigación, pero, sobre todo, sacar las conclusiones necesarias que faciliten profundizar en su comprensión, con el fin de elaborar y validar una solución que permita enriquecer el aprendizaje y la enseñanza del inglés.

La revisión de la literatura permitió analizar, reflexionar si la teoría y la investigación anterior sugieren una respuesta a la pregunta que se estableció en este documento, si la misma teoría provee una orientación a seguir dentro del planteamiento del estudio. Cada texto consultado, cada autor; aportó la forma como sus investigaciones lograron otorgar en el marco de lo esperado en el filtro afectivo y el PBL.

2.1 Antecedentes

Se presentaron para este trabajo tres autores nacionales y tres internacionales se inició primero con los nacionales así:

(Monsalve, 2016)analizó la relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas Plus Language de la Fundación Universitaria CEIPA, implementando una serie de pasos secuenciales en tres fases donde los instrumentos aplicados permitieron medir las variables del filtro afectivo: Autoestima, ansiedad y motivación. Como conclusión la autora plantea que es necesario revisar otros aspectos como el modelo pedagógico, el enfoque metodológico y la relación estudiante-docente para que de esta

manera se proporcionen pistas más claras frente a que es realmente determinante a la hora de aprender una lengua extranjera. Esta investigación permitió desde las variables mencionadas, el poder identificar los elementos del filtro afectivo presentes en la población objeto de estudio y reconocer como las variables de tipo afectivo influyen en el aprendizaje de una segunda lengua

Parra(2018) en sus tesis doctoral, donde desarrolla toda una serie de estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (LE) aplicado en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la Provincia de Pichincha, Cantón Mejía, Parroquia de Machachi, la autora considera que el docente debe transmitir a sus estudiantes seguridad y confianza en sí mismos, consiguiendo que se sientan cómodos al utilizar la lengua extranjera, así como eliminar los sentimientos negativos o de frustración que puedan producirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, para la autora, el docente debe analizar esas causas y combatirlas, motivando y fomentando el aprendizaje cooperativo en los educandos, creando y convirtiendo el aula de clases en un contexto comunicativo social. Además, considera que el educador debe de ser flexible, adaptándose al ritmo y características personales de los educandos para así poder contribuir a una educación integral en cada uno de los estudiantes. La autora concluye que se pueden adoptar las estrategias didácticas para bajar el filtro afectivo de la investigación, como una guía en el mejoramiento del proceso de enseñanza -aprendizaje y sea aplicable en todos los ciclos de formación, dependiendo de las necesidades o requerimientos.

En su tesis doctoral, Arias(2017) plantea como objetivo “Promover la adquisición de competencias comunicativas mediante el uso de actividades que contribuyan a la reducción del filtro afectivo”. La autora expresó como la autoobservación y mejora del ejercicio docente debían ser tenidos en cuenta desde los postulados de la investigación-acción con el fin de realizar

un análisis de la implementación de los componentes del filtro afectivo (motivación, autoestima, control de la ansiedad). Fue importante considerar como esta tesis aporto a la investigación aquí sustentada; de cómo es relevante para la población implicada en el proceso de adquisición de segunda lengua o lengua extranjera, tanto si se habla del educador como del educando a combinar tres elementos que se consideran básicos para el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas, planteo también la adquisición de competencias comunicativas, el uso de recursos TIC y la implementación de actividades contribuyen la reducción del filtro afectivo, la autora concluye en su investigación que gracias a la implementación de elementos que reducen el filtro afectivo en el diseño de actividades con recursos TIC, los adquirientes de segunda lengua y lengua extranjera tuvieron la oportunidad de desarrollar competencias comunicativas de forma más espontánea y natural que permitió un aprendizaje significativo

Ni(2012), ratifica que los factores afectivos son los factores más importantes del aprendizaje de una segunda lengua. Según el artículo estos factores incluyen la emoción, sentimiento, humor, forma y la actitud. El tipo de investigación es experimental y se llevó a cabo con 50 estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Heze a quienes se les aplicó un cuestionario enfocado en las variables psicológicas que afectan o impiden que el estudiante aprenda inglés de forma efectiva. El autor llegó a la siguiente conclusión general: Con respecto a los factores afectivos en la adquisición de segunda lengua en el aula bajo investigación, el estudio demostró que los factores afectivos son decisivos en la proporción de información a la cual el estudiante le da entrada constituyendo su materia prima para su aprendizaje. Los estudiantes que suelen tener excelente motivación, mucha confianza en sí mismos, y un bajo nivel de ansiedad aprenden de manera más rápida y eficaz.

Roberton (2011), exploró el papel de filtro afectivo en un adulto que aprende inglés a través de un enfoque natural tomando como base la teoría de Krashen (1981) que sugiere que cuando el filtro afectivo de los estudiantes es alto, ellos tendrán mayor dificultad para aprender. Mediante la observación de dos adultos y con entrevistas con su maestro, este encontró que cuando los adultos lograr reducir o bajar su filtro afectivo, ellos adquieren el idioma de manera más espontánea y son capaces de utilizarlo con mayor frecuencia y más cómodamente. Esta investigación fue de corte cualitativa, según el autor, los maestros que establecen un aprendizaje colaborativo ayudan a los estudiantes a sentirse más cómodos y con sus prácticas contribuyen a reducir los niveles de ansiedad en sus clases. Este aprendizaje colaborativo proporciona un lugar donde los estudiantes no se sienten mal por cometer errores.

Pizarro (2011), analizó los factores psicológicos que inciden en la adquisición de una segunda lengua, haciendo mucho hincapié en la relación estudiante docente. La investigación es un estudio correlacional cualitativo mixto que concluyó que los docentes deben estar muy bien preparados para lidiar con las vicisitudes emocionales que se presentan en el salón de clase de inglés como lengua extranjera en una institución universitaria en Costa Rica donde, si se dan las condiciones para que el estudiante se sienta motivado, es muy posible que la ansiedad y la baja autoestima se vean atenuadas.

Lo anterior fundamento el reconocimiento del ejercicio interno del individuo en el aprendizaje de una segunda lengua y como allí es donde se debe determinar las variables motivación, autoestima y ansiedad como valores intrínsecos a medir, logrando argumentar aún más estas medidas cualitativas en lo que se logró con la investigación.

2.2 Adquisición de una segunda lengua.

Ahondar sobre la necesidad de la adquisición de una segunda lengua en la actualidad es necesario dada la importancia que esta demanda en un mundo cada día más globalizado, en donde interactuamos con otras culturas de una manera que nunca antes se había hecho; la adquisición de una segunda lengua parece ser fácil o demasiado difícil en función las numerosas variables y situaciones que la condicionan.

Ante esta realidad resulta imperante analizar desde su naturaleza (el lenguaje), cual es el modelo más adecuado para la adquisición de una segunda lengua, ya que está estrechamente relacionada con los conceptos de bilingüismo y de adquisición y aprendizaje de la primera lengua; de otro lado, el concepto se ha elaborado desde distintas disciplinas y con diferentes enfoques teóricos y metodológicos entre los cuales se encuentran: Modelos sociolingüísticos como: El Modelo de Aculturación (Schumann, 1978), El Modelo de Nativización de (Andersen 1979) y la Teoría de la Acomodación/ Adaptación (Giles y Byrne 1982); así mismo los Modelos Lingüísticos como: (Teoría del Discurso de Hatch´s, el Modelo de Competencia variable de Ellis y la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky.; como también los Modelos Cognitivos abordando; el Sistema Neurofuncional de Lamedendella, el Sistema Multidimensional de Pienenann, el Esquema de Procesamiento de información de McLaughlin y finalmente la teoría del Monitor de Krashen, la cual incluye el filtro afectivo puesto que es una hipótesis que proviene de la teoría de adquisición de una segunda lengua.

Antes de presentar las teorías y modelos es útil hacer algunas precisiones desde estos puntos de vista, conceptual, disciplinar y paradigmático, iniciando con su origen natural el lenguaje y su importancia.

Es así como el lenguaje se debe de entender como una de las funciones superiores en los seres humanos. A través de los tiempos, se han identificado diferentes posturas teóricas vinculadas a la importante función que este aspecto cumple en la vida de las personas, al igual que en las dinámicas que entre ellos emergen. Existen diferentes autores que indican una relación fuerte entre el pensamiento y lenguaje, desde la posición clásica que ubica al último aspecto como determinante del primero. (Sapir, 2004, pág. 19).

Sapir (2004) plantea que el lenguaje es un método no instintivo y que únicamente se encuentra en humanos y que se utiliza para la comunicación de emociones, ideas y deseos a través de un sistema de símbolos que se producen de manera deliberada. Teniendo en cuenta lo anterior, el lenguaje se conforma de un sistema funcional que presenta dos aspectos, en primer lugar, un aspecto psíquico vinculado con el pensamiento y el otro aspecto, relacionado a la producción de palabras y sonidos, dando así la oportunidad de realizar procesos comunicativos.

De esta manera, el lenguaje se puede definir como el sistema que ayuda a la expresión de contenidos e intenciones ofrecidos por la cultura, para establecer las relaciones entre sonidos y significados. Lo anteriormente expuesto, permite identificar que existe una relación entre el lenguaje interno (pensamiento) y el lenguaje externo (producción de sonidos).

Lo anterior se puede definir como la hipótesis del determinismo lingüístico, postulando Sapir (2004) que “la realidad natural es un continuo mosaico que según la cultura (el lenguaje), se estructura de una manera u otra en el pensamiento”. (p 26).

Sapir (2004) postula que el determinismo tiene como representación las expresiones o las palabras que se encuentran relacionado al tiempo, el espacio, los valores y la materia, entre otros. Teniendo en cuenta lo anterior enfatiza que el lenguaje establece las categorías del pensamiento, al igual que el actuar mental.

Este determinismo lingüístico, ha presentado varias justificaciones que fortalece el entendimiento del mismo, debido a lo anterior, Slobin (1987) esboza que lo planteado por Sapir (2004) sobre las categorías de la lengua que provienen de la experiencia de la persona y su entorno (la visión del mundo).

Por ende, el lenguaje contiene un fuerte vínculo con las experiencias de naturaleza personal, social y sociocultural, estando las categorías de la lengua relacionadas a nuestras vivencias diarias. Por lo anterior, se considera por Sapir(2004) que las lenguas no son sistemas de codificación neutrales de la realidad. Cada uno tiene una orientación subjetiva hacia el mundo de la experiencia humana y esta orientación incide en las maneras en como pensamos mientras hablamos.

Por otro lado, la relación existente entre lenguaje y pensamiento, se puede entender como el proceso psicológico superior (el lenguaje) sigue de manera progresiva el desarrollo del pensamiento, por ende, el desarrollo del lenguaje va siguiendo los progresos del desarrollo intelectual y que producen desarrollo en el lenguaje a medida que se van produciendo desarrollos en el pensamiento.

En consecuente, el pensamiento y el lenguaje, juegan un doble papel, por un lado, son un instrumento psicológico que ayuda a formar otras funciones lo que significa que también ellas experimentan un desarrollo cultural, siendo así, el desarrollo cognitivo es la plataforma que se inserta en el lenguaje, convirtiéndose estos en procesos de naturaleza complementaria para el desarrollo de otras funciones de naturaleza psicológica, al igual que el desarrollo de operaciones.

Para Belinchón, Igoa, & Riviére (1998) el lenguaje se puede entender como el sistema compuesto por unas unidades que se conformarían de signos lingüísticos que a su vez mantienen una organización interna de naturaleza formal de la cual su utilización conlleva a unas formas singulares de acción y relación en un medio social que se transforma en maneras concretas de

conductas. A su vez, este presenta tres dimensiones, siendo estas la estructural, funcional y comportamental, siendo estos factores de gran importancia al momento de la comunicación.

En este caso, la dimensión estructural es la que ayuda a que una determina realidad se represente, la dimensión funcional postula que el lenguaje es una herramienta que se usa de una forma especial para la comunicación y el interactuar de las personas, y, por último, la dimensión comportamental, plantea que el lenguaje es un comportamiento que se gesta entre el hablante y el oyente, a través de un intercambio de naturaleza conversacional.

Por ende, la concepción del lenguaje, postula que "(…) es la principal herramienta de acceso a la vida social y al aprendizaje, la importancia del lenguaje como instrumento fundamental para el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas". Así, el lenguaje se constituye de un aspecto fundamental en cualquier tipo de cultura, en el pensamiento que se conforma en los grupos sociales e igualmente en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Dado lo anterior, se puede decir que el aprendizaje del lenguaje debe de encontrarse en un grupo social estable, el que irá exigiendo más y más recursos de atención, abstracción, memoria, asociación, percepción y razonamiento, recursos que, por otra parte, irán cambiando según los momentos evolutivos del niño/a.

En el proceso de lenguaje se encuentran tres componentes: Comunicación y pragmática (que hace referencia al uso del mismo), la forma en que este se presenta (conocida como gramática) y el contenido (relacionado a la cognición), según Serra (2008), el proceso en el cual converge estos tres componentes se puede conocer como contenido – forma – uso. A su vez este mismo plantea que estos son aspectos de gran importancia al momento de la adquisición y posterior desarrollo del lenguaje a consecuencia de que activa e incorpora nuevos conocimientos a un punto de inicio que vincula los contenidos y las intenciones al sonido, para así poder desarrollar

la expresión de los significados, en primer lugar, por medio de gestos y posteriormente a signos lingüísticos de mayor complejidad.

En el caso del lenguaje en relación a la pragmática, se puede entender como todo uso o elaboración de significados que requieren lógicamente de un referente (aquello de lo que se habla) conocidos por los hablantes de una cultura determinada o comprensibles para el oyente que lo recepta. En este componente también se puede encontrar los conocimientos que relacionan a los contextos y a los usos del lenguaje que a su vez incluyen los conocimientos lingüísticos y cognitivos como también las reglas sociales.

Por el lado del componente fonológico, se enfatiza que este es el "estudio de la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer". Por ende, la fonología y la fonética son las bases sonoras de la lengua, siendo la fonología la encargada de estudiar los contrastes sonoros que son seleccionados por los órganos de la fonación para la producir los sonidos y por el otro lado la fonética, que se encarga del estudio de los sonidos del habla en un lenguaje determinado.

Por otro lado, la morfosintaxis en los planteamientos de Dubois (1979) se enfoca en la descripción del proceso de la adquisición de la estructura interna de las palabras al igual que de las reglas y las combinaciones en las oraciones.

Para Serra (2008) esa parte morfológica en un aspecto, desarrolla una integración del modo en el cual las palabras se construyen al igual que las combinaciones de los morfemas que se pueden dar y cuáles no. El otro aspecto comprende la sintaxis, que se puede entender como el sistema de reglas que enmarca la estructura de las oraciones, y su aporte al significado que en algunos casos comprende y produce el contenido a partir del léxico, los contextos del habla y la morfología.

Para terminar, el componente semántico, se centra en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de palabras. Para Serra (2008), la semántica es el proceso en que se vinculan los contenidos con las formas lingüísticas al igual que el modo en qué se organizan los significados con relación a los distintos componentes de la lengua.

Con relación al proceso de adquisición del lenguaje, este puede ser visto desde las diferentes posiciones que se originan desde la visión del *conductismo y* que de manera progresiva abarca posiciones del *innatismo, cognitivismo y el enfoque socio – constructivismo*, este último enfatiza la importancia de los procesos de interacción social para el progreso del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que los procesos del conocimiento y del desarrollo del lenguaje, se delimitan y se influencian de factores sociales y biológicos, debido a que se entiende que el desarrollo del conocimiento deriva de las capacidades innatas preestablecidas en el niño o, por otra parte, que la experiencia regula el desarrollo del pensamiento infantil a través de la oferta de la estimulación para el progreso del conocimiento.

Para Garton (1994) el punto de vista innatista plantea que el desarrollo se enfoca en el resultado, en contraposición a los orígenes socioculturales provenientes del conocimiento lingüístico al igual de la cognición que genera un análisis de las condiciones contextuales que ayudan al proceso de desarrollo.

Desde una óptica conductista, Skinner, (1957) expone que antes de que el niño empiece a hablar, poco podemos descubrir sobre su conocimiento de la lengua. Teniendo en cuenta lo anterior, Chomsky(1998) difiere de la importancia del conductismo en el intento de dar una explicación al proceso de la adquisición del lenguaje, manifestando que lo que el niño comprende puede ser más indicativo de su conocimiento de la lengua que lo que dice.

El mismo Chomsky en Garton(1994) presenta la definición del lenguaje, manifestando que este es una facultad que se adhiere por herencia biológica, de otra manera, “en el caso del progreso del conocimiento lingüístico y de la cognición, está ampliamente aceptado que unos mecanismos innatos pre-construidos en el niño le predisponen a percibir y organizar su mundo de forma culturalmente aceptable”. (p 45).

Desde el cognitivismo planteado por Piaget (1992), explica el lenguaje como una forma de función simbólica que ayuda a la construcción de las operaciones lógicas y es fundamental para la elaboración de los procesos del pensamiento. (p. 67).

Lo anterior, permite dar paso a otros enfoques que contienen otros factores de gran importancia para el proceso del desarrollo del lenguaje, estos factores se constituyen del medio cultural en el cual el niño y la niña se desenvuelve y la interacción social; lo anterior se conoce como la teoría del socio – constructivismo y sus postulados Vygotsky y Bruner.

Actualmente, se puede encontrar teóricos que realizan aportes al socio – constructivismo como una teoría de gran progreso para la adquisición del lenguaje. Karmiloff (2005) exponen que la adquisición se presenta en las etapas de la gestación, por medio de los distintos sonidos que se presentan en el entorno, mientras que en el nacimiento se comienza a prestar atención a las conversaciones entre las personas. Teniendo en cuenta lo anterior, estas precoces experiencias sobre los elementos lingüísticos, y, en consecuencia, pueden considerarse que desempeñan un papel importante en el proceso global de desarrollo del lenguaje.

De allí, la producción del balbuceo se constituye en una de las primeras del proceso de articulación del lenguaje, a consecuencia de las características que presenta la lengua materna. En otras palabras, los niños y las niñas utilizan el pre lenguaje como forma de lenguaje para solicitar la satisfacción de sus necesidades básicas Cassany (2009). Teniendo en cuenta lo anterior, los

adultos tratan de dar explicación a los mensajes o intenciones de los niños y niñas, por medio de la traducción de los gestos, sonidos, movimientos y medias palabras, de esta manera, Cassany(2009) expresa que “poco a poco, este acto de comunicación se aproxima más a lo que todos conocemos por lenguaje. Y no es el hecho de imitar el código de los adultos lo que nos debe hacer pensar que un niño o niña se comunican, sino su intencionalidad” (p.22) igual como lo plantea Karmiloff(2005) “niños y niñas, antes de los dos años ya comprenden que el orden de las palabras, transmite información fundamental sobre el significado”.

Desde el Cognitivismo, Piaget (1968) plantea que el lenguaje como una competencia cognitiva muestra un dominio progresivo de las estructuras lingüísticas. Por ende, “sostiene que los mecanismos generales del aprendizaje se aplican sin más a las entradas lingüísticas, una vez establecidos en el desarrollo cognitivo general”. Para Karmiloff (2005), en esta teoría, la manera en que los niños y niñas aprenden el lenguaje no tiene nada especial, considerando que el desarrollo cognitivo en solo un prerrequisito y un fundamento para dar paso al progreso del lenguaje.

Para Piaget, los procesos del habla y del pensamiento los entendía como complementarios en el niño y niña, más que unos procesos de naturaleza comunicativa. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se puede decir que el lenguaje proporciona una amplia gama de oportunidades de actividad y acción, por los cuales se construyen realidades. Es por medio del lenguaje oral que las personas llevan a cabo representaciones del mundo en el cual se desarrollan, siendo el lenguaje escrito el medio ideal para desarrollar los procesos de la lectura, constituyéndose el lenguaje en el medio ideal para el desarrollo de este proceso.

2.3 Reflexiones de sobre los modelos de la adquisición de una segunda lengua.

En la última década, la investigación sobre la adquisición de un segundo idioma se difundió ampliamente, abundando enfoques, teorías, modelos, y principios. Cabe mencionar que la teorización en SLA (Second *Language Acquisition*) ahondó en diversas investigaciones empíricas extensas y rigurosas que independientemente de los problemas encontrados a nivel metodológico, las investigaciones de SLA siguieron adelante y han generado más teorías. (Ritchie & Bhatia, 2009), afirman que a medida que los resultados empíricos en SLA estaban cada vez más disponibles en la década de 1970, se propusieron varios modelos generales de SLA con el fin de integrar estos resultados. Ellis(1989), identificó siete áreas claves de la investigación de SLA: el modelo de aculturación, la teoría del alojamiento, la teoría del discurso, el modelo de monitor, el modelo de competencia variable, la hipótesis universal y la función neurofuncional.

Quizás el primer modelo hacia la centralidad para el aprendiz fue la aculturación / pidginización de Schumann, el concepto de aculturación comenzó a ser utilizado por Antropólogos Sociales norteamericanos hacia el final de Siglo XIX, su amplia aplicación al estudio de lo social, cambios y contactos culturales entre diferentes comunidades impulsaron la Revista Antropológica Americana publicar un memorando sobre el estudio de aculturación en la década de 1930.

El modelo de Aculturación Schumann (1978) es basado en factores sociales y psicológicos, definiendo la “aculturación” como el proceso de ajuste gradual de un individuo (o de un grupo de estos), de una cultura a otra en donde se tiene contacto continuo y directo, sin la necesidad de abandonar los patrones de su cultura de origen.

El contacto se deriva de las influencias culturales mutuas en la cual se comparten cambios en una o en ambas culturas. De acuerdo con el autor la aculturación tiene que ver con la distancia

social y psicológica que existe entre el aprendiente y la cultura de la lengua meta. Las variables sociales determinan si el contexto de aprendizaje es bueno o malo, de otro modo los factores psicológicos son de naturaleza afectiva, entre ellos, se incluyen: El choque lingüístico, el choque cultural, la motivación y la permeabilidad del ego.

También afirma Schumann(1978) que la aculturación, o la integración del aprendiz de L2 (*Second Language*) en el objetivo lingüístico no es una causa directa de la segunda lengua, sino que hace parte de la primera en una cadena de factores que dan lugar a un SLA natural. Schumann (1986) propone que "la aculturación como causa remota pone al alumno en contacto con hablantes de TL (*Target Language*) y en interacción verbal con aquellos hablantes como próximos, provocando la negociación de la entrada adecuada que luego opera como la causa inmediata de adquisición del lenguaje" (p.385).

Schumann (1978) enfatiza la identificación con una comunidad como requisito primario de SLA, para el autor hay dos tipos de aculturación, la primera tiene que ver cuando el aprendiz es socialmente integrado y psicológicamente abierto al objetivo. El segundo tipo

tiene las características del primero a excepción de la apertura psicológica, postula el proceso de aculturación en el entorno natural del lenguaje que consta de cuatro etapas: Euforia, los alumnos se motivan con la novedad del nuevo entorno, el choque cultural que surge de las diferencias culturales que se presentan y comparan con imágenes de sí mismo y de su entorno natural, el estrés cultural, en donde se generan algunos problemas que se resuelven mientras que otros continúan durante algún tiempo. El individuo comienza a entender las diferencias en el pensamiento, centrarse en torno a la cuestión de la identidad y la recuperación completa o adaptación en donde se asimila y acepta la nueva cultura, desarrollando una nueva identidad.

El modelo de aculturación recibió apoyo limitado en cuanto a estudios empíricos; Troike (2012) argumentó que el modelo es problemático por su complejidad; por otro lado, Farhady (1981) cree que el modelo de aculturación debe tener en cuenta otros factores importantes que pueden estar implicados en SLA como son lo cognitivo y factores instructivos en SLA. Por supuesto, la investigación detallada es necesaria para determinar estas variables, su interrelación entre sí, y su correlación con el aporte en SLA, aunque el modelo es atractivo porque intenta explicar los potenciales "por qué" en SLA, quedan algunas preguntas sin respuesta con el modelo. Schumann(1978) afirma que el modelo solo cuenta para el aprendizaje de idiomas advierte sobre variables distintas de la aculturación que pueden influenciar en SLA.

Ahora Eliis (1994) indica que la pidginización es un fenómeno grupal, mientras que la adquisición del lenguaje es un fenómeno individual, finalmente, el modelo de aculturación no explica cómo los factores sociales influyen en la calidad de contacto con la experiencia del alumno.

Se puede deducir que el modelo de aculturación tiene en cuenta factores importantes que pueden ser involucrados en SLA, ya que atrae la atención social y psicológica de los estudiantes, pero con base en experiencias en la enseñanza del inglés, el problema es la aplicación de estos; factores en el aula como que el docente puede carecer de cómo instruir cultura o puede no tener el conocimiento adecuado para enseñar, informar estos factores a los estudiantes sin la oportunidad de contar con un contexto más natural en el ambiente del aula (p.233)

Otro de los modelos de gran importancia en el proceso de adquisición de una segunda lengua, se constituye del Modelo de Nativización. Este es un modelo expuesto por Andersen en 1979, el cual considera que la adquisición del lenguaje se constituye de un proceso predeterminado por dos nociones, siendo estas la nativización y la desnativización

Así, la nativización es un proceso que se caracteriza por la asimilación que se da cuando un estudiante alcanza un acuerdo de entrada que recibe con su propia idea del sistema L2. Por ende, un estudiante presenta la tendencia a simplificar de gran manera el proceso de aprendizaje, así como a la creación de hipótesis basadas en el conocimiento que ya presenta, un ejemplo puede ser el conocimiento del mundo o el conocimiento de su lengua materna, ajustándolos a lo que Andersen plantea como “Norma interna”. El proceso de nativización se hace evidente en la pidginización, al igual que en la adquisición temprana de la segunda y primera lengua.

El proceso de desnativización se puede asociar con los fenómenos de acomodación, en la forma en que un estudiante de manera paulatina, adapta su sistema interno de una lengua objetivo (su intergloga) a la información que recibe. Por ende, un estudiante puede utilizar sus estrategias de inferencias, para el remodelo de su interlenguaje para así, encontrarse en correspondencia con las propiedades lingüísticas de la información que se encuentra recibiendo (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989). Al realizar este proceso, el estudiante se adapta a lo conocido como “Norma Externa”. Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso de desnativización hace parte de la despiginización en los procesos de adquisición tardía del segundo y primer idioma.

Así, los fenómenos de “Norma Interna” y “Norma Externa” se pueden apreciar como el intento desarrollado por Andersen, de mostrar como difieren los sistemas de interlenguaje tempranos y tardíos. Para este autor, la adquisición de un segundo idioma se puede entender como "la transición gradual de la atención de una norma interna a una externa, (...) el cambio que hacen los estudiantes de confiar en la simplificación a confiar en las estrategias de inferencia" (Ellis, 1989).

La teoría de Acomodación/Adaptación propuesta por Giles & Byrne (1982), se encuentra íntimamente relacionada con ciencias como la sociolingüística y la socio psicología. El planteamiento principal de esta teoría, recae en el examinar la manera en que el uso del lenguaje intergrupal hace eco de los aspectos sociales y psicológicos presentes en la comunicación interétnica. Giles (1982) mantuvo una gran preocupación por la correlación presente entre el grupo social de un estudiante, el "grupo", y el grupo social de la lengua meta "grupo externo". Esta correlación se explica a través del término "Distancia social percibida" que significa "cómo se define el ingroup en relación con el grupo externo que es importante para el SLA" (Ellis, 1989, pág. 233).

Estas relaciones intergrupales, para Giles (1982) puede entender como las negociaciones de naturaleza duradera que se establecen durante cada interacción. Por ende, todos los tipos de relaciones intergrupales contienen una característica de dinamismo, variando con respecto a la sensación de identidad que un grupo mantiene con el otro. Lo anterior ayudará a determinar la variabilidad del idioma del estudiante y la entrada de un hablante nativo.

Para Giles (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989), la competencia L2 se basa en gran parte en la motivación, que se afecta en gran parte por la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos en términos de identidad étnica. Lo anterior se encuentra determinado por las siguientes variables Ellis(1989):

- ✓ Identificación del estudiante individual con su grupo étnico. Hasta qué punto un alumno se identifica con su propio *ingroup*.
- ✓ Comparación interétnica. Si un estudiante hace comparaciones positivas o negativas entre su grupo y el grupo externo.

- ✓ Percepción de la vitalidad etno-lingüística. Si un estudiante considera que su grupo de alumnos tiene un estatus bajo o alto y está limitado o excluido del poder institucional.
- ✓ Percepción de los límites del *ingrupo*. Si un estudiante considera que su *ingroup* es excluido cultural y lingüísticamente del grupo externo (límites difíciles) o como correlacionado cultural y lingüísticamente (límites suaves).
- ✓ Identificación con otras categorías sociales *ingrup*. Si un estudiante puede identificarse con cualquier tipo de categorías sociales de su grupo, por ejemplo, ocupación, género, educación y, por consiguiente, tiene un estatus adecuado o inadecuado dentro de su grupo de estudiantes (p.223)

Por lo anterior, se puede alcanzar una alta motivación al igual que un alto nivel de competencia en la adquisición de un segundo idioma cuando un estudiante tiene una identificación débil con su ingroup, realiza una comparación positiva o nula entre su propio grupo y uno externo o tiene una baja percepción de la vitalidad etnolingüística. Por ende, sus barreras son débiles conllevando a un estado de agrupación satisfactorio. A diferencia de lo anterior, la habilidad de un estudiante en la adquisición de un segundo idioma dependerá únicamente de su inteligencia y aptitud a consecuencia de su presunta poca motivación cuando su identificación con su ingroup es fuerte, cuando realiza comparaciones negativas entre su propio grupo y su grupo externo, siendo esta la percepción del etno. Su vitalidad lingüística es alta, sus percepciones de las barreras del grupo son difíciles y finalmente el estado de su grupo se percibe como inadecuado.

Sin embargo, el nivel de competencia que un estudiante puede alcanzar en la adquisición de un segundo idioma depende de la producción lingüística de este mismo. Giles plantea que: (...) las

personas están modificando continuamente su habla con otros para reducir o acentuar las diferencias lingüísticas (y, por lo tanto,) sociales entre ellos, según sus percepciones de la situación interactiva (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989).

En esta teoría se puede identificar dos tipos de uso de “Marcadores étnicos del habla” por parte del hablante L2, siendo estos características lingüísticas que marcan la membresía en el grupo del hablante, es decir la convergencia ascendente y la convergencia descendente (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989).

En este orden de ideas, la convergencia ascendente se encuentra cuando los marcadores del habla en el grupo no se acentúan, por ende, la motivación de un estudiante con respecto a la comunidad del grupo externo es muy favorable. La convergencia descendente, por el contrario, sucede cuando se enfatizan los marcadores étnicos del habla, y la motivación del estudiante hacia el grupo externo es desfavorable. Ambas situaciones pueden presentar variaciones con respecto a la evaluación que el hablante L2 realiza de sí mismo y de su ingroup en oposición al grupo externo. Lo anterior permite plantear que un estudiante escoge qué estilo y forma adoptar según las distancias sociales y psicológicas presentes. La adquisición del lenguaje es óptima cuando el estudiante se ajusta al criterio de convergencia ascendente, de lo contrario, el estudiante se estanca.

Abarcando los modelos lingüísticos, se puede encontrar la teoría de discurso sobre la adquisición del lenguaje de Hatchs propuesta a fines de la década de 1970. Las funciones del habla son de gran importancia para los estudiantes tanto en el caso de la lengua materna como en la lengua extranjera. Debido a la necesidad de transmitir mensajes con éxito, intentan utilizar estructuras más sofisticadas, debido a que la estructura utilizada por un usuario del idioma se

encuentra determinada o formada por la función que debe cumplir la expresión. Además, las reglas de uso de un idioma son desarrolladas por el estudiante con referencia a las funciones que podrían realizar (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989).

Los ejes de esta teoría incluyen la noción de que el lenguaje se adquiere de forma natural, en el sentido de que los elementos de la sintaxis que se producen con mayor frecuencia se dominan en primer lugar. Además, la negociación de significado, que con frecuencia ocurre, especialmente con los hablantes no nativos y los usuarios no competentes del idioma, contribuye a la conciencia del idioma y al conocimiento de sus funciones. Además, al principio solo se adquiere el significado superficial del léxico y la comprensión del sentido más profundo, es decir, metáforas o modismos, se manifiesta con el tiempo. Por lo tanto, se puede afirmar que las personas aprenden el lenguaje de forma natural cuando siguen este patrón: a partir de oraciones básicas destinadas a transmitir ideas simples para la elaboración de oraciones metafóricas que constan de varias cláusulas, que tienen como objetivo, el llevar discusiones animadas.

En esta teoría, la competencia comunicativa se obtiene de manera más efectiva por medio de la participación frecuente en actos de contacto lingüístico, lo que al mismo tiempo estimularía el desarrollo del interlenguaje del estudiante. La capacidad de emplear el idioma de destino de una manera adecuada, así como la capacidad de responder adecuadamente a varios tipos de conversaciones que operan diferentes registros junto con la familiaridad con las reglas de expresión (patrones de turnos), y, por último, un conocimiento detallado de sintaxis y léxico, se entienden como competencia comunicativa.

Esta teoría apoya la idea de que la adquisición del lenguaje sucede cuando los niños realizan acciones con éxito, gracias a sus habilidades lingüísticas, que mejoran cuando sus objetivos se vuelven más sofisticados y se necesitan estructuras más elaboradas para expresarlo. De igual

manera, cuando se aprende un segundo idioma, se piensa que los estudiantes se benefician al participar en una variedad de tareas que requieren el uso del idioma de destino. Un ejemplo podría ser la enseñanza de la lengua comunicativa, donde se pone énfasis en la interacción oral.

Otro de los modelos lingüísticos de gran importancia, es el Modelo de Competencia Variable propuesto por Ellis en 1984. Sus características principales son para Ellis (2015) el "proceso" y el "producto" del uso del lenguaje. Para esta teoría, la manera en que se usa un lenguaje dado refleja el método en el que se aprende.

La gran variedad de tipos de discurso, desde los planificados hasta los no planificados, constituye lo que Ellis denomina como el producto del uso del lenguaje. El discurso no planificado se puede explicar cómo una comunicación espontánea sin pensamiento o preparación previos. En contraste, el discurso planificado requiere primero pensamiento, luego expresión.

La discrepancia suscitada entre el conocimiento sobre el idioma, es decir, las reglas del lenguaje, y el uso real de ese conocimiento, es decir, los procedimientos, permite comprender la noción del proceso de uso del lenguaje, como lo plantea. Ellis (2015).

Así, el conocimiento de las reglas puede denominarse "competencia", y el uso de este conocimiento en el habla real, como "capacidad". Por lo anterior, se puede afirmar además que, para producir oraciones en una situación de discurso, el usuario del lenguaje debe ser capaz de correlacionar su conocimiento de las reglas con el contexto situacional y lingüístico en el que se encuentra. Por lo tanto, el producto del uso del lenguaje es el efecto de una o ambas de las siguientes nociones según Ellis(1989):

- ✓ Competencia variable, es decir, el usuario posee un sistema de reglas heterogéneo.
- ✓ Aplicación variable de procedimientos para la actualización del conocimiento en el discurso.

De acuerdo a esta teoría, ambas de las anteriores situaciones ocurren y se interrelacionan.

Para Bialystok (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989), se puede distinguir entre la variabilidad automática/ no automática y analítica/ no analítica del sistema de reglas del estudiante. La distinción automática / no automática hace referencia al acceso que el estudiante tiene a su conocimiento de L2. El conocimiento que se puede restaurar de manera rápida y sin esfuerzo es automático. El que requiere tiempo y energía no es automático. Para Bialystok (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989), la distinción analítica/ no analítica, por otra parte, constituye el grado en que el aprendiz posee una "representación mental prepositiva que aclara la estructura del conocimiento y su relación con otros aspectos del conocimiento", igualmente también señala que el conocimiento no analizado se refiere a la cuestión de cómo sabemos y conocemos la mayoría de las cosas.

Para (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989), se puede distinguir dos tipos de procedimientos para actualizar el conocimiento a saber, siendo estos los procesos primarios y secundarios, que contienen una representación externa (discurso) y una interna (procesos cognitivos). Los procesos primarios, hace referencia al conocimiento no analizado y no automático y son los responsables de participar en el discurso no planificado, por ejemplo, la simplificación semántica. Los procesos secundarios, en relación con el conocimiento analizado, son los responsables del discurso planificado, por ejemplo, el monitoreo.

Por ende, los procesos primarios y secundarios explican cómo los estudiantes de L2 actualizan su conocimiento lingüístico en el discurso, definiendo la variabilidad del lenguaje del estudiante de L2 a través de diferentes tipos de conocimiento, así como los procedimientos que contribuyen a la creación de tipos de discurso que también parecen relacionarse con el proceso de adquisición.

En la comprensión de Widdowson (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989), a través del uso de procedimientos, el aprendiz de idiomas no solo refuerza un conocimiento lingüístico existente, sino que también crea nuevas reglas lingüísticas.

Widdowson (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989) , plantea que "Nos basamos en nuestro conocimiento de las reglas para tener sentido. No solo medimos el discurso en contra de nuestro conocimiento de las reglas preexistentes, creamos un discurso y comúnmente creamos nuevas reglas al hacerlo". Lo que supone que toda competencia es transitoria en este sentido.

Por ende, la capacidad para dar sentido a los resultados en la adquisición del lenguaje, dan paso a nuevas reglas cuando se participa en distintos tipos de discurso. Para Ellis, (Understanding second language acquisition, 1989), la adquisición de un segundo idioma sigue su ruta establecida a consecuencia del carácter de desarrollo de los procesos que el estudiante utiliza para participar en el discurso. Las primeras etapas de la adquisición de una segunda lengua están delimitadas por el uso intensivo de la simplificación semántica, ya que implica poco conocimiento de L2. Los procedimientos posteriores en las aulas de SLA reducen la dependencia del conocimiento compartido, así como los dispositivos verbales y avanzan direccionados hacia el contexto situaciones, constituyéndose en una característica posterior de la SLA.

La Teoría Gramatical de Chomsky, se presenta como la tercera teoría de los modelos lingüísticos. Esta teoría se basa en la teoría de la adquisición del lenguaje de Noam Chomsky y a pesar de que es de gran importancia y validez para la adquisición de la lengua materna infantil, también se puede aplicar para la adquisición de la lengua materna.

Esta teoría plantea que la adquisición del lenguaje, depende en parte, de una facultad lingüística llamada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, LAD o Gramática Universal, sobre la cual se construyen todos los idiomas.

Se plantea que esta facultad lingüística es de naturaleza innata para todos los seres humanos, y se encuentran ubicada en algún lugar del cerebro y se constituye de universales lingüísticos. Su existencia ayuda al niño a adquirir la gramática de un lenguaje al que ya se encuentra expuesto, y así, entender la información que este recibe.

Este mismo teórico plantea la noción de estructura profunda y estructura de superficie. La estructura profunda es una representación mental de una idea universal para todos los idiomas y los aprendices de estos. La estructura de la superficie se constituye del discurso real, de las expresiones que las personas producen por medio del uso de una estructura profunda o de la gramática codificada de forma innata en sus cerebros.

El sustento por el cual se plantea la existen de LAD en el cerebro humano es que cuando los niños adquieren el lenguaje, generalmente no se encuentran expuestos a sus formas correctas. Un ejemplo puede ser los movimientos de la lengua o las interrupciones, pero son capaces de aprender el idioma y usarlo de manera correcta para la producción de frases que nunca han escuchado antes. Lo anterior sucede debido a que los niños deducen las reglas de la entrada recibida en vez de imitar el lenguaje que se usa en su alrededor. Por consiguiente, cuando un niño está expuesto a un idioma, este con la ayuda de LAD, identificará inconscientemente el tipo de lenguaje con el que está interactuando, ajustando su gramática a la debida.

Esta teoría también se conoce como la Hipótesis Universal y se ha utilizado para entender la adquisición de un segundo idioma. Esta se basa en el planteamiento de que existen reglas “básicas” y “especificas del idioma” en todos los idiomas. Las reglas “centrales” son aquellas que

se encuentran en todos los lenguajes naturales, mientras que las reglas “especificas del idioma” son aquellas que solo se encuentran en un solo o dos idiomas. Por ende, un estudiante de un segundo idioma aprende las reglas “básicas” con facilidad, mientras que las “especificas del idioma” parecen ser más difíciles de dominar. También se plantea que al momento en que un estudiante se encuentre con las reglas “especificas del idioma”, tenderá referirse a L1. Por lo tanto, si un estudiante descubre que una regla L2 no está acorde a las reglas universales, intentará interpretar esta reglar a través de la regla equivalente en su L1 (*First Language)*.

Por el lado de los Modelos Cognitivos, se puede encontrar el Sistema Neurofuncional de Lamdella. Esta teoría se basa en estudios neurolingüísticos, siendo su premisa principal, el hecho de que el aprendizaje del lenguaje se corresponde estrictamente con los mecanismos neuronales. A pesar de lo anterior, no apoya ningún planteamiento acerca de la existencia de una “Caja Negra” en el cerebro humano.

Esta teoría considera que la participación de los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro se encuentra firmemente relacionada con la comprensión y la producción del lenguaje. También tiene en cuenta las diferencias de edad, el lenguaje formulado, la fosilización y la práctica de patrones en la adquisición del segundo idioma.

Así, el hemisferio derecho es el responsable del procesamiento holístico, por lo tanto, es donde se almacenan y procesan el discurso formulario y sus componentes, es decir, las rutinas y los patrones. Según Ellis, (Understanding second language acquisition, 1989) la participación del hemisferio derecho en la adquisición de una segunda lengua posiblemente ocurrirá en las primeras etapas de la adquisición, ya que es el momento del uso intensivo del habla formulada.

También se puede encontrar la hipótesis de que la participación del hemisferio derecho podría ser evidencia en la práctica de patrones en el aula, debido a que los organiza para un examen

posterior del hemisferio izquierdo, mientras que el hemisferio izquierdo está a cargo del procesamiento analítico y del uso del lenguaje creativo con el examen semántico y sintáctico, característico de hablar y escribir.

Lamdella para (Ellis, 1989), realiza la diferencia entre los dos tipos de adquisición del lenguaje, siendo estos la adquisición del idioma primario y la adquisición del lenguaje secundario. El primero es el típico de un niño de 2 a 5 años, que adquiere uno o más idiomas, mientras que el segundo se divide más fondo en el aprendizaje de idiomas extranjeros (aprendizaje en el aula L2) y la adquisición de un segundo idioma (adquisición natural de un L2 mayor de 5 años).

De esta manera, cada tipo de adquisición del lenguaje presenta distintos sistemas neurofuncional que, a su vez, contienen una variedad de funciones y contribuyen al procesamiento de la información de varias maneras. Así, se puede encontrar dos sistemas de importancia considerable para el funcionamiento del lenguaje, siendo estos: La jerarquía de comunicación responsable del lenguaje y otros tipos de comunicación interpersonal y la jerarquía cognitiva que regula el conjunto de funciones cognitiva y las actividades de procesamiento de la información.

Por ende, la jerarquía de la comunicación se produce en la adquisición del idioma primario y la adquisición del segundo idioma, mientras que la jerarquía cognitiva se encuentra presente en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Según Ellis (1989) cada uno de los sistemas anteriores se puede subdividir en sistemas de alto y bajo nivel, por medio del uso de un sistema de alto nivel, las formas del segundo idioma adquiridas se pueden acumular como subrutinas en el nivel inferior de la jerarquía de la

comunicación. En el caso del rendimiento, se pueden abordar subrutinas de nivel inferior sin referirse a niveles más altos dentro de la misma jerarquía.

En lo relacionado a los modelos cognitivos, se puede encontrar el Modelo del Sistema Multidimensional de Pienenann. Este modelo nació como resultado de un grupo de investigadores que en la década de los setenta, trabajaban en un proyecto llamado ZISA (Zweitsprachrwerb Italienischer und Spanisher Arbeiter). Los resultados de estos estudios, se originaron a través del análisis exhaustivo del lenguaje de los alumnos. Los resultados se pueden sintetizar en los siguientes puntos (Ellis, 1989, pág. 266):

- ✓ Los estudiantes pasan por varias etapas durante el desarrollo del aprendizaje de un segundo idioma, extendiéndose al campo de la morfología.
- ✓ Los estudiantes muestran una variación individual tanto en su desarrollo de aprendizaje como en su uso de las reglas.
- ✓ Las secuencias o etapas de desarrollo representan la forma sistemática en que los aprendices superan las dificultades de procesamiento.
- ✓ La variación individual del estudiante es el producto del enfoque del estudiante para la tarea de aprendizaje. Los factores socio-psicológicos pueden jugar un papel importante en este sentido.
- ✓ La instrucción formal será efectiva si los estudiantes están realmente preparados para ello, es decir, si tienen el control total de las operaciones de procesamiento asociadas con la etapa previa de adquisición. (p.268)

Este método se constituye de dos ejes principales que a la vez son independiente. Estos son: uno variacional y uno de desarrollo. El primero hace referencia a la etapa de aprendizaje en la que se encuentra el aprendiz, mientras que la segunda, se encarga de mostrar la naturaleza del interlenguaje del aprendiz.

En un estudios desarrollados por Johnston (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989), clasificó las operaciones de procesamiento para seis etapas distintas del desarrollo del estudiante. Estos resultados se tomaron en un grupo de estudiantes de inglés de L2 en Australia. De esta manera, la etapa uno del sistema de Johnson, se caracteriza por que los estudiantes no presentan el conocimiento de las categorías sintácticas (gramática formal), y cuáles son las fórmulas y los fragmentos que se utilizan en las expresiones. Sin embargo, en la sexta etapa de los procesos de aprendizaje, los alumnos pueden utilizar elementos y aplicarlos a nuevas estructuras. Sin embargo, esta teoría ha sido criticada por dos aspectos:

- ✓ A veces es bastante difícil de dibujar una línea divisoria entre características evolutivas y variables.
- ✓ La atención se presta casi exclusivamente a la producción del alumno y se dice muy poco sobre el papel de los aportes, la asimilación de los mismos y los mecanismos utilizados para procesarlos y comprender las estructuras gramaticales.

El segundo modelo cognitivo, se constituye del esquema de procesamiento de información de McLaughlin. Este teórico se basó en investigaciones sobre el procesamiento de la información en la Psicología Cognitiva. Plantea que los estudiantes solo pueden procesar parte de la información que reciben. Para compensar lo anterior, estos deben de adquirir ciertas habilidades por medio de la rutinización que a la vez les ayuda a disminuir la carga sobre la capacidad de procesamiento de la información. En esta teoría, la reestructuración se constituye en la base principal del mismo. A través de este proceso, los estudiantes pueden expandir la capacidad de procesamiento de la información, a la vez que introducen cambios importantes en su interlenguaje. Al mismo tiempo, estos cambios pueden ser de dos tipos distintos: En primer lugar, pueden afectar la forma en que se representa el conocimiento en la mente, y, en segundo lugar, pueden condicionar las

estrategias utilizadas por los estudiantes.

McLaughlin enfatiza en la idea de que la práctica es importante para la reestructuración, aunque no es específico en los detalles de cómo sucede esto. Sin embargo, una de las contribuciones importantes de esta teoría, según Ellit (2015) es la reconciliación del aprendizaje implícito y explícito.

Como último modelo cognitivo, se presenta la Teoría del Monitor de Krashen. Esta teoría se basa en el enfoque natural, el cual comprende un enfoque basado en la comprensión de la enseñanza extranjera y de segunda lengua. Este modelo consta de cinco hipótesis, las cuales se presentan a continuación:

2.4 La Hipótesis Adquisición-Aprendizaje

Para Krashen (1981), en su teoría, postula la distinción entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua, siendo fundamental entre todas las hipótesis, así como la más reconocida entre varios lingüistas y practicantes de la lengua**.** Para este teórico, en el proceso de la adquisición del lenguaje subconsciente se presenta una gran similitud en la forma en que los niños adquieren su primer idioma. A través de la adquisición del lenguaje, los estudiantes del lenguaje desarrollan una competencia lingüística de forma natural, muy parecida a la que emplean los niños, que "(…) no son necesariamente conscientes de que están adquiriendo el lenguaje, solo saben que se están comunicando". (Krashen, 1981, pág. 89).

No solo lo subconsciente es el proceso de adquisición, sino también el resultado final de esta, es decir, la competencia lingüística adquirida.

Por lo general, el estudiante de idiomas no es consciente de las reglas de un lenguaje que ha adquirido, sino que presenta una sensación de estar correcto: "Cuando escuchamos un error, es posible que no sepamos exactamente qué regla se violó, pero de alguna manera sabemos que se

cometió un error” (Krashen, 1983., pág. 26). Igualmente, se puede afirmar que la enseñanza formal, que es aquella que se basa en la gramática, en donde se enfatizan la identificación y la corrección de los errores, no fomenta del todo esta adquisición. El proceso de adquisición en sí mismo “requiere una interacción significativa en el idioma de destino, la comunicación natural, en el que los hablantes no se preocupan por la forma de sus expresiones sino por los mensajes que transmiten y comprenden” (Krashen, 1981. p. 17). Sin embargo, el lenguaje se puede adquirir en el aula de clase, cuando la atención del estudiante se concentra en la comunicación, como es el caso de los diálogos, juegos de rol, entre otras formas de interacción de gran significado.

Por otro lado, se plantea que el aprendizaje consciente del lenguaje, se puede entender como un producto de la instrucción formal que se genera en el conocimiento del idioma, como lo son, el conocimiento de las reglas de naturaleza gramatical y, a diferencia del proceso de adquisición, se presenta en entornos formal. "Aprender se refiere al conocimiento 'explícito' de reglas, ser consciente de ellas y poder hablar de ellas" (Krashen, 1983., pág. 27). Este planteamiento parece desarrollarse en la enseñanza formal, cuyo "objetivo es el aprendizaje de reglas conscientes, y se piensa que la corrección de errores ayuda al alumno a llegar a la forma 'correcta' de la regla" (Krashen, 1983., pág. 28)

Este mismo teórico, afirma igualmente que el aprendizaje no se puede convertir en adquisición, debido a que en muchas ocasiones aparece la adquisición sin aprendizaje. Lo anterior significa que una persona puede ser un usuario competencia de una segunda lengua sin tener conocimiento de sus reglas de manera consciente. Otro postulado de apoyo para este planteamiento, es que existen incidentes en donde el aprendizaje nunca se convierte en una

adquisición, en donde uno tiene conocimiento de la regla, pero continúa rompiéndola, y como último argumento se sugiere que nadie domina todas las reglas del idioma a aprender.

(Krashen, 1985), citado por Parra (2018) reconoce:

> Como en proceso de enseñanza aprendizaje hay dos caminos distintos. Por un lado, la adquisición se trata de un proceso inconsciente desarrollándose en un nivel involuntario, por fuerza de la necesidad de comunicación, semejante al proceso de adquisición de la lengua materna. Por otro lado, el autor manifiesta que el aprendizaje depende del esfuerzo intelectual del individuo. Krashen da a conocer que la enseñanza no se transformará en adquisición, ya que nunca llegará a un nivel de competencia comunicativa que pueda ser comparada a la de un nativo, lo que ocurrirá sólo si hubiese adquisición. (p. 80)

2.5 La Hipótesis del Monitor

La hipótesis del Monitor tiene como objetivo ilustrar la correlación existente entre los procesos de adquisición y aprendizaje, e igualmente, también describe el impacto de este último aspecto en el primero. Para Krashen en el proceso de conocimiento formal de las reglas del idioma a aprender, el sistema aprendido desarrollar tareas de editor o monitor del sistema que se adquiere por medio de la interacción significativa en el idioma de destino. Por lo anterior, es a través del uso de un sistema aprendido, por el cual el estudiante puede realizar la corrección de las desviaciones presentes en el habla que se inician por el sistema de adquisición, así sea antes o después de que se haya pronunciado o escrito la expresión.

Debido a esto, se puede encontrar algunas condiciones que se deben de cumplir para el uso del monitor, siendo estas, el tiempo suficiente, el enfoque en la forma y el conocimiento de la regla (Krashen, 1983., pág. 29). En lo relacionado a la primera condición, el ejecutante debe de poseer tiempo suficiente para el empleo adecuado del monitor, sin embargo, esto es casi

imposible de alcanzar, debido a que, en el desarrollo de la conversación, los actores no poseen tiempo para pensar y aplicar las reglas gramaticales. Por lo anterior, se puede plantear que el intérprete puede tener tiempo, pero, aun así, no usar el monitor, debido a que está completamente ocupado con el mensaje que quiere transmitir. Lo anterior da paso al establecimiento de la segunda condición para el uso del monitor, siendo esta que el ejecutante debe de estar concentrado en la corrección y la forma. La tercera condición se da cumplimiento al momento de que el ejecutante conoce la regla, así, Krashen (1981) plantea que "él o ella necesita tener una representación mental correcta de la regla para aplicarla correctamente" (p. 17), lo anterior se percibe como complejo, debido a que los mejores estudiantes de idiomas, no suelen tener dominio de todas las reglas que se les presentan.

En este orden de ideas, Parra(2018) expresa de la hipótesis del monitor como Krashen (1985), reconoce que hay dos condiciones en el modelo monitor: a) el hablante necesita querer corregirse; b) el hablante debe conocer las reglas. Dicha teoría dice que cuando se habla en una lengua nueva, esa producción es iniciada por la competencia adquirida y posteriormente se utiliza la competencia aprendida. Por consiguiente, el autor plantea que los estudiantes pueden usar el conocimiento gramatical o formal cuando se reúnen tres condiciones: que tengan tiempo, que presten especial atención a la forma del lenguaje y cuando ellos conozcan la regla. (p, 80)

2.6 La Hipótesis del orden natural.

Esta plantea que las estructuras gramaticales se deben de entender de una manera predecible. Para Krashen (1981) "Existe un orden bastante estable de adquisición de estructuras en la adquisición del lenguaje, es decir, se pueden ver claras similitudes entre los adquirentes en cuanto a qué estructuras tienden a adquirirse antes y cuáles para ser adquiridas luego" (p.17). Este teórico basa sus planteamientos sobre el orden natural de la adquisición en los estudios

morfémicos desarrollados a principios de los 80. En los estudios desarrollados por Krashen en 1974, se pudo demostrar que los adultos con diferentes idiomas también "muestran órdenes de dificultad notablemente similares" (Krashen, 1983., pág. 29) en la adquisición del segundo idioma.

Por lo anterior, se hace importante indicar que,

> “El orden natural de los sujetos adultos parece aparecer solo en ciertas condiciones. Puede no aparecer cuando a los adultos se les realizan pruebas gramaticales, pero parece ser confiable cuando enfocamos a los adultos en la comunicación” (Krashen, 1983., pág. 16).

Teniendo en cuenta lo anterior, Krashen expone el rechazo a cualquier tipo de secuencia gramatical cuando el objeto a alcanzar es la adquisición del lenguaje.

Para Terrell(1986)plantea que el orden natural de la adquisición es el mismo para los estudiantes que su exposición al idioma a aprender siempre tuvo lugar fuera de las clases de idiomas y para aquellos que su experiencia de idioma de destino era el aula de clases.

Krashen supone que hay un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales de la lengua extranjera, de la misma forma que existe un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna, o sea, algunas reglas son internalizadas antes que otras. Sin embargo, ese orden no es necesariamente el mismo en la adquisición de la lengua materna y en la adquisición de la lengua extranjera.

2.7 La Hipótesis de Input.

Esta se constituye en las hipótesis de mayor importancia de las cinco planteadas por Krashen, a consecuencia de que su objetivo es dar una respuesta a la incógnita de cómo un estudiante realiza la adquisición de un segundo idioma. "Dice simplemente que adquirimos (no aprendemos)

el lenguaje al comprender los comentarios que están un poco más allá de nuestro nivel actual de competencia (adquirida)" (Krashen, 1983., pág. 17).

Lo anterior se puede alcanzar por medio de las estructuras de audición y de lectura en las que sobresalen la capacidad de los aprendices, igualmente a través del contexto y de la información extra. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede plantear que los procesos de comprensión de la lectura y de la audición son de gran importancia para desarrollar las habilidades de hablar y escribir, las cuales "vendrá por sí sola con el tiempo (...) después de que el adquirente haya adquirido competencia a través de la comprensión de los comentarios" (Krashen, 1983., pág. 18)

Lo anterior se encuentra vinculado con los fenómenos emergentes del periodo de silencio, lo que indica que las personas que adquieren una segunda lengua, comienzan a hablar varios meses posteriores, después de su primera exposición a una lengua objetivo.

Se confirma así que la adquisición de una lengua ocurrirá si el educando se encuentra expuesto a muestras de la lengua meta (insumo) por consiguiente esta hipótesis afirma que el aula es la fuente principal para los educandos reciban el input o elementos de entrada de la lengua extranjera.

A pesar de la importancia de las anteriores, la teoría en la que se basa esta investigación se centrará en la última, pero también una de las más importantes en el proceso de aprendizaje y adquisición del lenguaje, la Hipótesis del filtro afectivo.

2.8 La Hipótesis del Filtro Afectivo.

En el trabajo de Krashen, la hipótesis del filtro afectivo explica el papel de los factores afectivos en el proceso de adquisición del lenguaje. Este teórico sugiere que las variables emocionales pueden dificultar que la información comprensible llegue a la parte del cerebro responsable de adquirir el lenguaje.

Krashen (1981) postuló que existe un filtro afectivo que puede aumentar o disminuir la entrada de información comprensible. Descubrió que un alto nivel de estrés y ansiedad crea un filtro que impide el aprendizaje, bloquea la ingesta y reduce la adquisición de una segunda lengua. Cuando el filtro está activo, la entrada no puede llegar a las partes del cerebro donde ocurre la adquisición. Muchos estudiantes de idiomas se dan cuenta de que la razón por la que tienen problemas es porque están nerviosos o avergonzados y simplemente no pueden concentrarse. En otras palabras, la entrada se filtra.

Krashen traza las principales características para aprender una segunda lengua de la siguiente manera, Krashen S (1985):

> "Las intenciones, las emociones y las actitudes del alumno protegen lo que se presenta dentro y fuera del aula. Este filtro afectivo es extremadamente individual, lo que da como resultado diversas consecuencias de aprendizaje. Los alumnos que están relajados y confiados en sí mismos aprenden más rápido. Así mismo, las diferencias entre niños y adultos pueden influir en la adquisición del lenguaje. Los adultos son más conscientes de su imagen que los niños, por lo que tienden a ser menos inquietos cuando se trata de usar un nuevo idioma". (p 44).

Parra(2018) Reconoce como Krashen (1985) descubrió que un alto nivel de estrés y ansiedad crea un filtro que impide el aprendizaje, bloquea la entrada y reduce la adquisición de una segunda lengua. Cuando el filtro está activo, la entrada no puede llegar a las partes del cerebro donde ocurre la adquisición. Muchos estudiantes de idiomas se dan cuenta de que la razón por la que tienen problemas es porque están nerviosos o avergonzados y simplemente no pueden concentrarse. En otras palabras, la entrada se filtra. (p 81).

Esta teoría a la luz de Krashen, se conforma por tres variables; la motivación, la autoconfianza y la ansiedad; la primera de ella, la motivación, como lo expresa Parra M (2018), juega un papel importante puesto que ayuda en el logro de los educandos para realizar actividades satisfactoriamente, si el nivel de motivación hacia la misma es adecuado. La actividad del profesor y sus relaciones con el educando se convierten en un elemento motivacional. La muestra de apatía, las decisiones injustas e incluso una presencia personal inadecuada desestimulan al estudiante e influyen negativamente en su estado de ánimo.

Una serie de estudios realizados en el campo del aprendizaje muestran que la motivación es crucial para el aprendizaje exitoso. Dentro de un sistema escolar, la cantidad de motivación que los niños aportan al aula con ellos es muy variable. Depende tanto de la edad, como de factores intrínsecos y extrínsecos que vienen dentro de la escuela, como factores familiares.

Crookes & Schmidt(1991) argumentaron que la motivación intrínseca, la que surge del interés en la actividad en sí misma, independiente de la recompensa extrínseca, debería ser favorecida en el aula. Según ellos, los maestros pueden fomentar la motivación intrínseca al plantear tareas desafiantes razonables para los estudiantes, basándolos en las percepciones de las necesidades del alumno y proporcionando una gran variedad en las actividades del aula.

Por el contrario, Deci & Ryan (1985) argumentaron que hay ocasiones en que la motivación intrínseca de los estudiantes es insuficiente y se debe recurrir a la motivación de una naturaleza extrínseca tangible. Por lo tanto, parece que se debe mantener el equilibrio entre ambas posturas, comprendiendo que la motivación extrínseca puede ser válida, útil e incluso necesaria, pero que, si se la usa en exceso, a la larga puede ser perjudicial para la autonomía de los estudiantes.

El comportamiento de los docentes puede influir positiva o negativamente en el deseo y la disposición del alumno para aprender y continuar aprendiendo el idioma. De acuerdo con su

modelo de diseño instruccional para la motivación, Keller(1979) sugirió cuatro maneras diferentes de ayudar a los maestros a aumentar la motivación de todos los estudiantes, especialmente de los aprendices: Interés estimulante en el tema; creando relevancia para las vidas de los estudiantes; desarrollar una expectativa de éxito y producir satisfacción en el resultado a través de recompensas intrínsecas, extrínsecas. Las tareas claramente definidas, que son interesantes y suficientemente desafiantes, también son de la mayor importancia. Además, con respecto al currículo y la instrucción, la importancia de tareas y asignaciones auténticas y comunicativas no se puede enfatizar lo suficiente.

Dentro de las variables del filtro afectivo se continúa con la autoconfianza reconocida por (Krashen, 1983.) Citado por Parra, (2018) expresa como la confianza es producto del riesgo derivado de la incertidumbre con respecto a las intenciones y acciones de otras personas de las cuales se depende. Así mismo continua la autora citando a (Conejeros, 2010). La confianza implica la decisión de no controlar estas acciones, apoyándose para ello en la expectativa que surge del conocimiento del otro.

Coopersmith (1967) La define como:

> "La evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene respecto a sí mismo: expresa una actitud de aprobación e indica el grado en que una persona cree ser capaz, significativo, exitoso y digno. En pocas palabras, la autoestima es un juicio personal de los méritos que se expresa en las actitudes que el individuo sostiene hacia sí mismo". (p.37)

De acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo, uno de los componentes que hace que el filtro se debilite o fortalezca es la auto-confianza. Mientras el adquiriente experimenta más auto-confianza su filtro afectivo es más bajo y su proceso de asimilación del idioma es más alto. Es decir, la auto-confianza está relacionada positivamente con el rendimiento en la lengua meta.

Para que la adquisición del idioma se materialice, es importante trabajar este componente con los estudiantes con el fin de que desarrollen su potencial en el idioma.

La auto-confianza no solo ayuda al estudiante de lenguas a avanzar más rápidamente en el proceso de adquisición del idioma, sino que, además, influye directamente en su "voluntad de comunicarse" (McCroskey & Baer, 1985) finalmente llevará a la adquisición de la competencia en el idioma.

Por último, en términos del filtro afectivo vale la pena ahondar en la última de las variables, la ansiedad, definida a la luz de (Parra, 2018) citando a Krashen (1985) como como una amenaza a la seguridad y/o autoestima percibida por los educandos, puede ser directa en el caso de una nota baja en un test, o indirecta, tal como la amenaza percibida con respecto a la integridad de la propia identidad. Un grado de ansiedad intenso puede interferir con la capacidad de usar habilidades específicas y necesarias para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Complemento a lo anterior Josephy D. (2010) expresan como parte de su enfoque para el aprendizaje de una segunda lengua, MacIntyre y Gardner indican que la ansiedad es «la aprehensión o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente». Esta aprehensión se caracteriza por «conocimientos despectivos relacionados con uno mismo, sentimientos de aprehensión, y respuestas fisiológicas como un aceleramiento del ritmo cardiaco». En ese proceso de ansiedad, existen tres tipos que son relevantes para entender cómo esta puede ser un factor fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua.

Vale la pena resaltar lo expresado por Rodríguez(2017)

> "En el campo de la enseñanza de inglés, la ansiedad se presenta frecuentemente, por el miedo que experimenta el estudiante ante una lengua que no es competente, se clasifica

> así a diversos estudios realizados donde la ansiedad afecta el aprendizaje: Aprehensión comunicativa es el grado de miedo de comunicarse con otras personas. Para él, los rasgos de personalidad como la tranquilidad, la timidez y la reticencia inciden en la aprehensión comunicativa. Estos tienen el deseo de participar en clase, pero no pueden verbalizar las ideas por los rasgos nombrados. En las clases podemos observar a estudiantes quienes interactúan satisfactoriamente en su lengua materna, pero se inhiben en la segunda debido a este tipo de ansiedad. Ansiedad por las pruebas: Existen algunas razones que producen ansiedad por alguna prueba. Por ejemplo: Ansiedad anticipada por tener que rendir una prueba y no estar suficientemente preparado. Miedo a la evaluación negativa: El temor de ser evaluado o cuestionado ocasiona que el alumno sienta un gran nivel de ansiedad perjudicándole su proceso de aprendizaje. (p, 36).

Desde un análisis de estas tres variables es de reconocer a la luz de esta investigación; para lo cual es difícil negar la influencia de este investigador nacido en Chicago y que con sus investigaciones referentes a la adquisición/aprendizaje de segunda lengua marca un punto de referencia en esta rama del conocimiento.

Se debe reconocer desde lo aplicado en campo y la luz de las variables planteadas por Krashen, como la existencia del filtro afectivo es la principal explicación para las diferencias individuales de aprendizaje, elemento este condicionante por lo menos en lo esperado desde el instrumento de captura de información, y si bien el filtro afectivo gana fuerza en la lectura en la institución educativa al ser efectiva la aplicación, , es necesario a manera de complemento y en su momento avanzar en una discusión de la hipótesis del autor, la cual desde el conjunto teórico aun es limitada siendo necesario considerar algunos autores a la hora de analizar los resultados.

2.9 Factores inhibidores y potenciadores de la adquisición de una lengua

En el análisis del proceso de aprendizaje se ha tenido en cuenta aspectos de naturaleza cognitiva que inciden en el proceso de aprendizaje de idiomas. A continuación, se presentarán los aspectos de la personalidad, al igual que los socioculturales que inciden notablemente en la adquisición de un segundo idioma y que a su vez actúan como inhibidores y potenciadores de este proceso de adquisición.

2.9.1 Afecto

El afecto se puede entender como una emoción o un sentimiento, muy común en los seres humanos. Por lo anterior, como dominio afectivo se conoce como el lado de naturaleza emocional de gran importancia en el comportamiento humano y que cohabita con el lado cognitivo. En el campo afectivo, puede presentar una cantidad significativa de factores de personalidad, al igual que la presencia de sentimientos sobre nosotros mismos y de las personas con las cuales se interactúan. Según Benjamín Bloom, el dominio afectivo se puede explicar a través de los siguientes puntos:

1. El rechazo se constituye del nivel de mayor importancia al momento de desarrollar la afectividad. Los seres humanos deben de tener conocimiento pleno del entorno que los rodea, al igual que de las situaciones, personas o fenómenos con los cuales interactúa, conllevando así, a tolerar o no estímulos, como también a brindar o no atención a un estímulo determinado.
2. Los seres humanos deben de tener la capacidad de responder a los estímulos que ofrecen las personas o los fenómenos, lo que indica que no siempre de debe estar preparado únicamente para recibir. Estas respuestas se pueden entender como una adquisición en una dimensión determinada, pero en otra dimensión superior, las

personas deben de estar dispuestas a generar respuestas sin ningún tipo de coerción, para posteriormente, recibir gozo de esta respuesta.

3. Este aspecto enfatiza la necesidad de valorar cosas, personas o comportamientos. Estos procesos de valoración se encuentran demarcados por las actitudes y las creencias, a consecuencia de que estos valores se establecen en el interior de las personas. El proceso de identificación es fundamental para la aceptación del mismo, al igual que el compromiso para alcanzarlo basándose en la convicción.
4. Es importante que estos valores se organicen en un sistema de creencias, que a su vez establece las relaciones entre estos y la jerarquía dentro de un sistema.
5. Las personas se comprenden y se caracterizan a sí mismas dentro de su sistema de valores. Estos valores permiten que las personas actúen de manera coherente e integral con estos a través de actitudes, ideas o creencias, lo que establece una visión del mundo o una filosofía de vida. Un ejemplo de lo anterior es la resolución de los problemas, la cual se aborda desde un sistema auto consistente y pleno (Brown, 2000, págs. 144 - 159)

Lo planteado por Bloom se desarrolló con objetivos educativos, pero ha sido tanto su aporte, que en la actualidad se ha utilizado para ayudar a una comprensión general del dominio afectivo en el comportamiento humano integral. Presenta como nociones fundamentales el valorar, recibir y responder, percibiéndose estos como universales. Los estudiantes de una segunda lengua deben de presentar empatía y recepción a las personas y al contexto en el cual se comunican, estableciendo un valor al acto comunicativo en las relaciones interpersonales. De lo anterior, emerge el lenguaje como uno de los vehículos de socialización de mayor importancia y el cual, se encuentra presente en el gran entramado de los comportamientos humanos. Para Kenneth Pike (1967) (Brown, 2000, págs. 144 - 159).

"El lenguaje es el comportamiento, es decir, una fase de la actividad humana que no debe ser tratada en esencia como estructuralmente divorciada de la estructura de la actividad humana no verbal". Así, el lenguaje es un todo de naturaleza estructural el cual no se puede subdividirse en comportamientos aislados, lo anterior con el fin de entender los procesos por los cuales las personas responden, valoran y sienten, lo cual se constituye en la base de la teoría de adquisición de un segundo idioma.

2.9.2 Autoestima

Este aspecto se encuentra íntimamente relacionado con el éxito de las actividades cognitivas, se puede plantear con facilidad que el éxito que las personas presentan en sus logros depende de la autoestima, conocimiento de sí mismo, autoconfianza y la creencia en sus propias capacidades. Es concepto de igual manera, se encuentra relacionado con el desarrollo de la personalidad y concierne la aceptación de sí mismo, el concepto de sí mismo y cómo se percibe uno mismo en relación a las interacciones que se establecen con los demás.

Para Coopersmith (1967) (Brown, 2000, págs. 144 - 159.) La autoestima se puede entender a la evaluación que las personas realizan de ellos mismos, y se traduce en un grado de aprobación o desaprobación al tiempo que puede indicar como las personas se creen significativos, dignos y capaces. En otras palabras, este comprende un juicio personal de dignidad que se traduce en actitudes orientadas hacia ellos mismos, y se manifiesta en conductas verbales y no verbales. Esta depende de las experiencias que han recogido a través de la vida y las evaluaciones del mundo externo que se realizan. Los tres niveles generales de la autoestima son los siguientes:

1. Se plantea que la autoestima global o general en los adultos maduros es estable y resistente al cambio, y se establece por medio de las evaluaciones generales que uno mismo realiza de su propio valor a lo largo de la vida y de las situaciones que se enfrentan.

2. La autoestima general o específica, se constituye de las autoevaluaciones que se realizan en situaciones particulares a lo largo de la vida, como lo puede ser, el trabajo, la educación, la interacción social o el hogar o en rasgos como la capacidad comunicativa, la inteligencia, o los rasgos de personalidad como la flexibilidad, empatía o precariedad. Esta puede presentar cambios dependiendo de la situación que se enfrenta.
3. La autoestima de tareas se vincula con la realización de tareas específicas en determinadas situaciones. En el caso educativo, este puede hacer referencia al desarrollo de tareas o al éxito en un área específica. En los procesos de adquisición de una segunda lengua, la autoestima cumple un papel fundamental en los procesos auto evaluativos relacionados al proceso de hablar o escribir.

Adelaide Heyde (1979) (Brown, 2000, págs. 144 - 159), realizó estudios sobre los tres niveles de autoestima en el desempeño de una tarea de producción oral en estudiantes que aprenden inglés. En estos estudios se pudo encontrar que los tres niveles de autoestima se correlacionaban de manera positiva en relación al rendimiento de la producción oral, siendo las más significativas las relaciones con la realización de tareas y las medidas de producción oral.

Macintyre, Dörnyel, Clément y Roels (1998) (Brown, 2000, págs. 144 - 159), establecieron el modelo de "disposición a comunicarse" en un lenguaje preliminar. Lo anterior hace referencia a un conjunto de factores que pareciese, contribuyen a la predisposición de un estudiante a buscar, y otro a evitar, la comunicación en un segundo idioma. Lo anterior permitió concluir que un alto nivel de capacidad comunicativa, no necesariamente se relaciona con una alta disposición para comunicarse. Así, producto de lo anterior, se plantea un conjunto de factores cognitivos y afectivos, son de gran importancia al momento de tomar la determinación de comunicarse.

2.9.3 Inhibición

Este concepto se encuentra vinculado al de autoestima, debido a que todos los seres humanos hacen uso de recursos de defensa para proteger al ego, cuando este se encuentra amenazado. A través del desarrollo del ciclo vital, los seres humanos van afrontando una serie de cambios y procesos relacionados a su desarrollo, los cuales ayudar a establecer procesos de inhibición para evitar situaciones, sentimientos o ideas que podrían poner en riesgo, la organización de los valores y creencias que las personas presentan. Este proceso es longitudinal al ciclo vital, se traduce en como las personas son capaces de resistir las amenazas o de protegerse de estos, encontrándose la autoestima y el ego como los factores que allí convergen e interactúan.

Para Guiora (1972) y Ehrman (1996) (Brown, 2000, págs. 144 - 159.), el ego humano comprende lo que se conoce como ego del lenguaje o el aspecto egoísta de la adquisición de una segunda lengua. Cuando el estudiante inicia un proceso de adquisición de una lengua, afronta un conflicto de identidad a consecuencia de que se adquiere una nueva identidad a consecuencia de la nueva competencia que desarrollan. Cuando el ego de lenguaje adaptativo se presenta, puede reducir notoriamente las inhibiciones que afectan la consecución del éxito. En estudios relacionados a la inhibición en el aprendizaje de una segunda lengua desarrollados por Guiora, Beit-Hallami, Brannon, Dull y Scovel (1972) (Brown, 2000, págs. 144 -159), se pudo identificar a que los estudiantes que se les había brindado pequeñas cantidades de alcohol, presentaron un rendimiento mucho más significativo en comparación a aquellos a los que no se les había suministrado esta sustancia. Lo anterior se realizó en estudiantes del idioma tailandés. Lo anterior, permitió concluir la existencia de una relación entre la inhibición (un componente del ego del lenguaje) y la capacidad de pronunciación en un segundo idioma, sin embargo, se enfatizó en los efectos nocivos que produce el alcohol en el cuerpo, lo que podría haber incidido

en la mente de los estudiantes, sin embargo, esta se constituye de una hipótesis de gran importancia en este campo.

Lo anteriormente expuesto, en conjunto con otros hallazgos realizados, ha generado el establecimiento de la creación de contextos para que los estudiantes se sientan cómodos y en confianza, y así, asuman riesgos y romper las barreras que significa la adquisición de una nueva lengua. De lo anterior, es fundamental el establecimiento de un marco afectivo adecuado para que los estudiantes se sientan seguros y cómodos en el aprendizaje de una lengua extranjera, en donde la aceptación, estimule la confianza en sí mismo para motivar la exploración y descubrimiento de una nueva lengua, y que cuando se presenten errores, no se sientan tan avergonzados.

Aspectos como la ansiedad íntimamente relacionada con la autoestima y la inhibición, se convierten en el eje fundamental del proceso de la toma de riesgos. La ansiedad es uno de los aspectos de mayor importancia en el proceso afectivo en la adquisición de una segunda lengua. La cual se encuentra relacionada con sentimientos de duda, temor, preocupación, inquietud, frustración, entre otros.

En investigaciones realizadas en (Oxford 1999) (Brown, 2000, págs. 144 - 159.), se plantea que la ansiedad se puede experimentar en varios niveles o formas. En el nivel global o profundo, se encuentra como característica principal, la ansiedad por rasgo la cual es una predisposición de mayor permanencia a la ansiedad, manifestándose en aquellas personas que son ansiosas en todas las situaciones que deben de afrontar. En el nivel más situacional o momentáneo, se presenta la ansiedad de estado, la cual es consecuencia del afrontamiento de un evento o suceso en particular.

De lo anterior se puede concluir, que la ansiedad por los rasgos no es útil para la predicción en el aprendizaje de una segunda lengua (Macintyre y Gardner, 1991). (Brown, 2000, págs. 144 -

159), conllevando a la necesidad por parte del docente, de identificar la fuente de esa ansiedad, para realizar las acciones especificar para generar un adecuado aprendizaje en el estudiante.

En investigaciones realizadas por (Horwitz, 1986); Maclntyre & Gardner 1989, 1991) (Brown, 2000, págs. 144 - 159) , se han podido identificar los tres componentes que presenta la ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero, estos son:

1. Aprehensión de la comunicación, que se deriva de la incapacidad por parte de los estudiantes, de expresar de manera adecuada ideas y pensamientos maduros.
2. El temor a una evaluación social negativa, que se genera de la necesidad de los estudiantes de causar una positiva impresión social en los demás.
3. La ansiedad ante los exámenes, al igual que el temor por las evaluaciones académicas.

En investigaciones realizadas por (Macintyre & Gardner 1988, 1989, 1991; Gardner & Macintyre 1993; Macintyre, Noels, & Clément 1997; Oxford 1999) (Brown, 2000, págs. 144 - 159.), se plantea que la ansiedad por el idioma extranjero se puede diferenciar de los otros tipos de ansiedad, al tiempo que incide negativamente en el proceso de aprendizaje de un idioma. Esta diferencia comprende la diferenciación entre la ansiedad debilitante y la facilitadora (Alpert y Haber 1960, Scovel 1978) (Brown, 2000, págs. 144 - 159), mientras que Oxford (1999) (Brown, 2000, págs. 144 - 159.), lo estableció como ansiedad perjudicial y ansiedad útil.

A través de la historia, la ansiedad ha sido percibida como un aspecto negativo por vivenciar o afrontar, teniendo en cuenta lo anterior, la ansiedad facilitadora se presenta como un factor motivacional para el desarrollo de una tarea o el manejo de una situación. Estudios como los realizados por (Ehrman y Oxford 1995, Young 1992, Horwitz 1990) (Brown, 2000, págs. 144 - 159), plantean que la ansiedad facilitadora es de gran motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras y se encuentra muy relacionada con la competitividad.

2.9.4 Empatía.

El lenguaje se constituye del medio por el cual los seres humanos socializan y establecen relaciones con el entorno. Así, la importancia del lenguaje en el aspecto social es inherente al igual que en los procesos educativos, en la cual se podría establecer que la enseñanza de este únicamente abarca un aspecto de la “culturación”.

En el proceso de transacción, para poder llegar a las demás personas superando las barreras que el yo impone, el lenguaje se presenta como una herramienta de gran ayuda para ello. En los procesos transaccionales se puede encontrar aspectos como, el modelado, la imitación, la identificación, la empatía, la extroversión, la comunicación, agresión, entre otros.

Para tratar de dar una explicación al proceso de adquisición de un segundo idioma, se puede encontrar conceptos como la empatía y la extroversión. De la empatía se puede decir que es un proceso mediante el cual una persona se ubica en el lugar de otro buscando llegar más allá del yo, y así poder entender lo que esa persona está sintiendo o pensando. Se podría argumentar que el lenguaje es una de las formas de empatía más comunes en las personas, sin embargo, la comunicación no verbal no fortalece estos procesos empáticos y no se puede dejar a un lado.

Otra de las definiciones sobre el término empatía es el presentado por Guiora (1972), que lo define como "un proceso de comprensión en el que una fusión temporal de límites de objetos establecidos permite una comprensión emocional inmediata de la experiencia afectiva de otro” (Brown, 2000, págs. 144 -159) para mayor comprensión del anterior termino, se plantean dos aspectos importantes, el primero son los sentimientos propios y el segundo concierne a la identificación con la otra persona Hogan,(1969) (Brown, 2000, págs. 144 - 159). En síntesis, es imposible realizar la empatía con otra persona, hasta que no haya un autoconocimiento adecuado.

Para que la comunicación se desarrolle de manera adecuada y efectiva, se debe de contar con la capacidad de comprender los estados cognitivos y afectivos de la otra persona, viéndose afectada esta, al momento de realizar falsos juicios sobre el estado de la otra persona. La comunicación, por ende, siempre se verá afectada por cualquier estado emocional, ya sea este positivo o negativo. Para la realización de suposiciones adecuadas, es obligatorio trascender los límites y barreras impuestos por el ego, como lo plantea Guiora, (Brown, 2000, págs. 144 - 159) "permear los límites de nuestro ego para que podamos enviar y recibir mensajes claramente".

En el caso de la comunicación oral, es algo fácil alcanzar una comunicación de naturaleza empática debido a que el oyente recibe una respuesta inmediata. En el caso de la comunicación escrita, se identifica una empatía de naturaleza cognitiva de parte del escritor al lector, sin conocer la retroalimentación de naturaleza empática de parte de este.

2.9.5 Extroversión.

En la adquisición de una segunda lengua, se puede encontrar aspectos como la extroversión y la introversión. A nivel cultural se maneja la creencia a manejar estereotipos sobre los introvertidos y extrovertidos. Para Guiora "los introvertidos, a la inversa, se consideran quietos y reservados, con tendencias hacia la reclusión. El aula donde los maestros admiran al estudiante hablador y extrovertido que participa de manera agradable en discusiones en clase. Por otro lado, a veces se piensa que los introvertidos no son tan brillantes como los extrovertidos" (Brown, 2000, págs. 144 - 159),"

De lo anterior, nace la necesidad de definir claramente los conceptos. De la extroversión se puede decir que es el grado en el cual, una persona presenta una profunda necesidad de recibir atención hacia su ego, su autoestima y una sensación de aceptación de parte de otras personas, mientras que la introversión, es la percepción de plenitud y satisfacción, sin necesidad de lo que

manifiesten las otras personas. Los anteriores conceptos han incidido de manera significativa en la percepción de los docentes hacia los estudiantes.

Ausubel (1968) (Brown, 2000, págs. 144 - 159), plantea que los aspectos de la introversión y la extroversión no son confiables como indicadores de ajuste social. En las clases donde se enseña una segunda lengua, se debe de tener cuidado de aquellos estudiantes que hacen muchas participaciones orales, a consecuencia de que se puede lanzar juicios a priori sobre la presunta extroversión de estos. Por ende, se hace necesario que los docentes tengan en cuenta las normas culturales predominantes en el entorno, antes de realizar juicios acerca de la introversión o extroversión de un estudiante.

Las creencias acerca de que la extroversión se sinónimo de empatía, se puede considerar como equivocas. La persona extrovertida podría presentar estos comportamientos como mecanismo de protección de su ego, mientras que la persona introvertida, podría ser mucho más empática a consecuencia de comprensión de las demás personas.

En los estudios realizados en Toronto, (Naiman, 1978) (Brown, 2000, págs. 144 - 159), no se pudo hallar incidencia de la extroversión en los buenos estudiantes de idiomas.

Busch (1982) (Brown, 2000, págs. 144 - 159), desarrolló investigaciones enfocadas a las exploración de la introversión y la extroversión con el dominio del inglés en adultos japoneses, en la cual encontró que los estudiantes introvertidos, presentaron una mejor pronunciación que los extrovertidos, lo cual va en contra de todas las creencias vinculadas a que los extrovertidos tienen mejor aprendizaje que los introvertidos. Este teórico planteó que las personas introvertidas podrían tener la paciencia para realizar una adecuada articulación con un idioma extranjero, sin embargo, es necesario tener en cuenta las variables culturales de esta investigación, lo que para Estados

Unidos puede ser una introversión, para Japón podría ser toda una muestra de respeto y cortesía. En conclusión, hay que ser muy cuidadoso con el manejo de las normas culturales, la manera en que el estudiante se expresa en clase y a las manifestaciones de introversión y extroversión que pueden presentar los estudiantes.

2.9.6 El aprendizaje basado en proyectos

La enseñanza de una lengua extranjera, se ha visto modificada a lo largo de la historia, pues docentes e investigadores, siempre han buscado generar metodologías que beneficien la enseñanza de una lengua extranjera, estableciendo fundamentos que permita un buen proceso de enseñanza-aprendizaje como expresa Beghadid , (2006)

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, los didactas han procurado estructurar los procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, mediante una serie de principios metodológicos que establecen los objetivos, contenidos y procedimientos de la clase de lengua. (pag.14)

Esto ha permitido que la enseñanza del inglés como lengua extranjera se vea favorecida con la creación de diferentes enfoques que le permitan adaptarse a un contexto educativo específico o a necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la lengua extranjera.

EL Project-Based Learning (PBL) se establece como uno de los métodos de aprendizaje más populares de la época actual ya que como es afirmado por Blumenfeld, Krajcik, & Phyllis (2006), el PBL posee muchas facultades que logran atraer a los estudiantes y a su vez producir que se genere un aprendizaje significativo. Facultades como el aprender haciendo, aplicar ideas o estar expuestos a actividades del mundo real, lo cual son facultades fundamentadas en la pedagogía constructivista, permitiendo que los estudiantes activamente construyan su entendimiento trabajando y aplicando sus ideas (Blumenfeld, Krajcik, & Phyllis, 2006), proposición que

concuerda con la realizada por (Harland, 2003) ya que éste lo define como un enfoque innovador que tiene sus raíces en el constructivismo.

Otra de las facultades más importantes del PBL, es que sumerge a los estudiantes en problemas significativos y reales que son importantes o de interés para ellos, este factor permite que los estudiantes se involucren en la clase dándoles la oportunidad de investigar preguntas, de expresar ideas y opiniones, elementos que, como es afirmado por (Blumenfeld, Krajcik, & Phyllis, 2006) al involucrar a los estudiantes permite que obtengan un mejor aprendizaje.

De igual manera afirman Rivet y Krajcik (2004) que los estudiantes han sido expuestos a la metodología del PBL han mostrado obtener mejores resultados que aquellos que han visto sus clases de una manera tradicional postulado que (Williams & Linn, 2004) apoyan afirmando que el fin real de la educación es formar estudiantes que puedan, aplicar ideas, información, habilidades y estrategias de forma independiente en la vida real.

A pesar de las muchas concepciones que se pueden tener del PBL se puede concluir que básicamente es un método involucra proyectos, los cuales, incorporan “tareas complejas, basadas en preguntas desafiantes o problemas que involucran a los estudiantes en el diseño, resolución de problemas, toma de decisiones o actividades de investigación; dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar de forma relativamente autónoma durante largos períodos de tiempo; y culminar en productos o presentaciones realistas (Karaman & Celik, 2008)

Propuesta que (McGrath, 2002) Apoya y soporta definiendo el PBL como un método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos, en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo en busca de soluciones para la situación presente en la población objeto de estudio.

A pesar de que McGrath señala que el PBL se realiza principalmente a través del trabajo en grupos guiados por el docente y del trabajo individual auto dirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles, (Blumenfeld, Krajcik, & Phyllis, 2006) señalan cinco características principales del PBL, tales como:

1. Comienzan con una pregunta problematizadora, un problema a resolver.
2. Los estudiantes exploran la pregunta participando en una investigación auténtica y situada en: procesos de resolución de problemas que son fundamentales para el desempeño de los expertos en la disciplina. A medida que los estudiantes exploran la pregunta, aprenden y aplican ideas importantes en la disciplina.
3. Los estudiantes, maestros y miembros de la comunidad participan en actividades de colaboración para encontrar soluciones a la pregunta. Esto refleja la compleja situación social de la resolución de problemas.
4. Mientras participan en el proceso de consulta, los estudiantes están actuando con tecnologías de aprendizaje que les ayudan a participar en actividades que normalmente están más allá de su capacidad.
5. Los estudiantes crean un conjunto de productos tangibles que abordan la pregunta. Se trata de artefactos compartidos, representaciones externas accesibles al público del aprendizaje de la clase.

No obstante, el aprendizaje basado en proyectos según los postulados de Jolibert (1999) es un proceso que cuenta con tres fases: la primera etapa es, la planificación del proyecto donde el profesor y los estudiantes plantean los objetivos de aprendizaje, los contenidos a trabajar y las competencias que se van a desarrollar. De la misma manera en esta fase se propone la pregunta inicial, donde comienza el proyecto, esta debe motivar y crear interés en el tema. Ahora bien, la pregunta abre paso al resto de las fases y por último se programan las actividades, tareas y los responsables de cada una de ellas, después la investigación y cierre que será trabajada en la próxima etapa.

La segunda fase es de ejecución o elaboración del proyecto, en esta etapa se realizan las todas las actividades de acuerdo al tema seleccionado para el proyecto, además se trabaja también la reflexión del tema y se revisa el producto final.

La tercera y última fase es la de evaluación del proyecto, en la evaluación se valora el proceso, el producto y la reflexión sobre el propio aprendizaje; usualmente para valorar los proyectos es usual emplear herramientas como: los diarios de aprendizaje, rúbricas y portafolios.

Aplicar la metodología de aprendizaje anteriormente descripta permite que los estudiantes desarrollen diversos ámbitos como: el académico, personal o laboral. En el ámbito académico ya que este enfoque permite la interacción entre compañeros, lo cual, posibilita corregir las falencias que los alumnos presentan.

En el dominio personal, fomenta la capacidad de interrelación entre los estudiantes participantes del proyecto, ya que el enfoque promueve el trabajo cooperativo para la realización de las diversas actividades, logrando una mejor convivencia.

Asimismo, trata de desarrollar un mejor rendimiento en el ámbito laboral - académico; puesto que, al desarrollar las habilidades mencionada, le será posible desempeñar de una forma más eficiente su profesión.

PBL (Project Based Learning) en términos del PBL, son varios los autores que se tuvieron en cuenta para el abordaje de este trabajo de grado expresa, Gibbes(2013) como en el dominio de la investigación: aprendizaje de idiomas basado en proyectos; se reconoce este desde un enfoque pedagógico que se remonta a Dewey; desde allí se reconoce como un método práctico, que implicaba "aprender haciendo" su aplicación al aprendizaje de idiomas comenzó en la década de 1970 y ha estado ganando impulso desde entonces. (p .10).

Continuo la autora reconociendo como un proyecto se define como una "actividad a largo plazo que involucra una variedad de tareas individuales o cooperativas" que incluyen planificación, investigación e información. (p.10)

Según Pérez(2008),

> El PBL aplicado en los cursos, proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores. Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo. Estimula en los estudiantes el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales, con lo cual se motivan a aprender; los estudiantes se entusiasman con la investigación, la discusión y proponen y comprueban sus hipótesis, poniendo en práctica sus habilidades en una situación real. En esta experiencia, el estudiante aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno, utilizando además recursos modernos e innovadores. (p.4)

Lo anterior llevado a la realidad de esta investigación, ha dejado ver con claridad lo que se puede considerar parte de la estrategia de intervención, y es la misma libertad que el estudiante debe tener en el desarrollo del proyecto, entendida la libertad como un ejercicio progresivo, y que, desde los instrumentos aplicados permitan la posibilidad precisamente de que cada uno de ellos aporte desde sus propias motivaciones.

Capítulo III

3. Diseño metodológico

Este capítulo, relata el marco metodológico de la investigación denominada "El Rol del Filtro Afectivo en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a través del Método PBL en la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Andalucía" que tuvo como propósito discutir acerca del efecto del método PBL (Project Based Learning) con respecto al nivel de filtro Afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la población objeto de estudio.

En este capítulo, se enfocan los aspectos concernientes a la metodología que se empleó para realizar la presente investigación, tomando en consideración el enfoque de investigación, diseño de investigación, alcance, y contexto, asimismo se establecieron las técnicas e instrumentos apropiados para la recolección de datos, para de esta manera obtener una conclusión que permitió dar respuestas a los objetivos planteados.

3.1 Enfoque de investigación

El estudio de investigación realizado respondió al enfoque cualitativo ya que este puede desarrollar preguntas e hipótesis durante o después de la recolección y el análisis de los datos; además de esto, para la recolección de los datos se hizo uso de instrumentos que respondieron a este enfoque como lo fueron, rúbricas de observación, diarios de campo y grupo focal, a su vez, estos permitieron comprender el comportamiento de la población objeto de estudio por medio de interacciones con las investigadoras permitiendo dar solución a los problemas presentados; de tal manera como lo expresan algunos autores como Hernández & Fernández(2010) la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos.

De esta manera, la investigación fue de corte cualitativo, debido a que permitió entrever e interpretar, variables afectivas, emotivas y las condiciones propias del aula que conllevaron a adoptar determinados modelos actitudinales tras la implementación del aprendizaje basado en proyectos que fueron evidenciadas a través de las características arrojadas por los sujetos, asimismo la población objeto de estudio es un universo particular, único e imposible de cuantificar como objetos, por lo tanto, este estudio buscó promover las transformaciones educativas del contexto y dar respuestas a las problemáticas específicas encontradas.

3.2 Diseño de investigación

El método de investigación utilizado fue la *investigación acción* que se constituye de un proceso de gran importancia. Para Carr & Kemmis (1986) dos de los principales teóricos del tema, expusieron que: “La investigación de acción es simplemente una forma de investigación auto reflexiva realizada por los participantes en los procesos educativos para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de esas prácticas y las situaciones en las que se llevan a cabo las prácticas”. (p 162).

Es así que la investigación acción brinda una solución a un problema, en la investigación presente, es demostrar que tras la implementación del PBL, en su idealismo puede reducir el filtro afectivo presente en la población objeto de estudio

Por otro lado, otra definición por Carr & Kemmis(1986) siendo esta de una naturaleza más inclusiva, plantean que:

> La vinculación de los términos "acción" e "investigación" resalta la característica esencial del método: probando ideas en la práctica como medio de mejora y como medio de aumentar el conocimiento sobre el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora en lo que sucede en el aula y la escuela, y una mejor articulación y

> justificación de la lógica educativa de lo que sucede. La investigación de acción proporciona una forma de trabajo que vincula la teoría y la práctica en un todo: ideas en acción. (p.5)

Se optó asimismo por la investigación-acción puesto que este estudio está diseñado a realizar una indagación profunda sobre el trabajo del docente investigador para sí mejorar las prácticas educativas utilizadas en la clase, así mismo, para incrementar la compresión de las situaciones que se presentan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas.

Nunan (1997) destaca el vínculo existente entre la teoría y la práctica, igualmente enfatizan que este tipo de investigación – acción es mucho más que llevar a cabo interpretaciones y descripciones de lo que pase en un aula de clase, es también proponer mejoras y cambios en lo que sucede allí. Este mismo teórico citando a Kemmis y McTaggart, exponen que:

> Una característica distintiva de la investigación-acción es que aquellos afectados por los cambios planeados tienen la responsabilidad primaria para decidir sobre los cursos de acción críticamente informados que parece probable que conduzca a la mejora, y para evaluar los resultados de las estrategias probadas en práctica. La investigación de acción es una actividad grupal. (p.6).

En síntesis, se podría decir en términos de lo desarrollado que la investigación acción presenta las siguientes características: Es llevada a cabo por practicantes de aula, presenta colaboración en la naturaleza de la educación y, por último, está dirigida a provocar los cambios pertinentes en los procesos educativos.

Para Nunan(1997), la investigación – acción presenta todas las características que se puede encontrar en la conocida como investigación regular, conteniendo las preguntas de investigación datos que se encuentran relacionados con las preguntas, la interpretación de los datos y su análisis,

y algún medio de publicación. Nunan(1997) apoya la concepción relacionada a la que la centralidad del practicante debe ser el eje completo del proceso investigativo de acción, lo cual define el enfoque y sirve para diferenciarlo de otras formas de investigación, además de su función principal, enfocada a la producción de cambios y no únicamente a enfatizar en lo que está.

Teniendo en cuenta lo anterior, y de acuerdo con el formato de Nunan se organizaron varias fases con descripción del proceso de recogida de los datos. En la siguiente tabla, se ofrecen las fases del ciclo de investigación-acción en a la recogida de la información mediante las técnicas e instrumentos.

Tabla 1. Fases de la investigación acción

FASE 1 : INICIACIÓN	En esta etapa, se realizó la observación preliminar que permitió evidenciar las actitudes negativas de los estudiantes de grado noveno de la I.E Nuevo Horizonte hacia el aprendizaje del inglés.
FASE 2: INVESTIGACIÓN PRELIMINAR	En la segunda etapa, se realizó la revisión de la literatura en donde se encontró que las actitudes que presentaron la población objeto de estudio obedecían a una hipótesis llamada Filtro Afectivo; posteriormente, se realizó una búsqueda sobre cual método podría solventar los problemas de la población y se encontró que el aprendizaje basado en proyectos es un método que responde a las problemáticas evidenciadas en la población objeto de estudio.
FASE 3: HIPÓTESIS	En la tercera etapa, se pensó que posiblemente tras implementar unos proyectos junto con la población objeto de estudio, estos podrían mejorar los aspectos del filtro afectivo expuestos por el grado noveno
FASE 4 INTERVENCIÓN	En la cuarta etapa, se diagnosticó el nivel inicial del filtro afectivo de la población objeto de estudio, asimismo, se implementaron los proyectos propuestos tanto por los estudiantes como por parte de la docente, posteriormente, se utilizaron los instrumentos de evaluación los cuales fueron el diario de campo, rúbrica de observación, grupo focal y post test.
FASE 5 EVALUACIÓN	En esta etapa, se realizó la triangulación de los resultados de los instrumentos mencionados en la etapa 4.
FASE 6: DISEMINACIÓN DE RESULTADOS	En la sexta etapa, se realizó una conferencia en la cual se presentó el proyecto llevado a cabo.

FASE 7: TERMINACIÓN	En la última etapa, propuesta por Nunan se realizaron algunas recomendaciones en general con respecto a las metodologías que son útiles en el proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés.

Fuente: Elaboración propia.

El anterior proceso presenta que el problema de investigación está enfocado a la auto-observación y mejora de la práctica docente dentro del aula de clase de inglés, por lo tanto esta investigación se ha desarrollado desde los postulados de la investigación-acción con el fin de realizar una descripción de los componentes del filtro afectivo (motivación, autoestima, y ansiedad) (Krashen, 1982) tras la implantación de unos proyectos con el propósito de que los estudiantes alcancen un filtro afectivo bajo y por lo tanto adquieran un idioma con mayor facilidad y eficacia.

3.3 Alcance

El estudio que se realizó fue de alcance descriptivo, el cual, buscó descubrir y comprobar la influencia del PBL con respecto al nivel del filtro afectivo en la población objeto de estudio, asimismo permitió especificar las características y rasgos de las situaciones que se presentaron durante la implementación describiendo de manera detallada las particularidades del fenómeno analizado, y se intentó describir como el método PBL influyo en el filtro afectivo presentado en los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Nuevo Horizonte.

3.4 Contexto

El escenario sobre el cual se desarrolló el proyecto fue la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Andalucía Valle, la cual, de la mano de sus directivas, quienes demostraron gran interés hacia estas temáticas permitieron el desarrollo del mismo, además fueron muy participativos en el progreso de la presente investigación ya que para la institución forma parte de su plan de mejoramiento institucional y de calidad educativa. Los objetivos de esta institución propenden por crear condiciones favorables para el desarrollo personal y la mejor formación intelectual, moral de sus estudiantes con el fin de contribuir a su formación.

Los principios educativos institucionales comprenden las reglas fundamentales que dan el fortalecimiento, la vida y la confiabilidad a la Institución y a su comunidad educativa. Partiendo de ello y por medio de su Proyecto Educativo Institucional condensado en el Artículo primero.

Proporcionó la siguiente descripción, partiendo de la referencia existente en los archivos de la institución educativa que se han recopilado a través de los años, la Institución Educativa Nuevo Horizonte, se encuentra ubicada en el municipio de Andalucía- Valle, y está aprobada por la Gobernación del Valle del Cauca y la Secretaria de Educación Departamental, según la resolución 1748 del día 06 de julio de 2011, Educación Mixta Tradicional para niños, niñas y jóvenes.

Se tuvo en cuenta para el desarrollo de la presente investigación, la importancia que los estudiantes de grado noveno de esta institución trabajen las habilidades del inglés puesto que son próximos de presentar las pruebas saber ICFES, asimismo, se escogió dicha población debido a que el ministerio de educación sugiere en el currículo de la enseñanza que se haga uso del PBL en los grados octavo y noveno, los estudiantes que fueron parte de esta investigación contaron con el aval de la I.E de igual forma, con el permiso de los padres de familia ; la población objeto de estudio estuvo conformada por 10 estudiantes 8 hombres y 2 mujeres. Al realizar la investigación con este grupo, presentó una ventaja puesto que se pudo manejar una enseñanza más personalizada, se pudo hacer la ejecución de proyectos de manera más focalizada, ya que el grupo no tiene un gran volumen de estudiantes.

3.5 Instrumentos y recolección de datos

Para la realización del trabajo de campo, se realizó la aplicación de distintos instrumentos de investigación como lo fueron: El cuestionario de filtro afectivo, las rúbricas de observación, diarios de campo, un grupo focal y un post test, con el propósito de evidenciar el problema y además hacer un seguimiento al progreso de los estudiantes tras la implementación.

3.5.1 Instrumentos (instrumentos de diagnóstico, entrevista no estructurada, observación)

Para recoger la información acerca de las problemáticas presentadas en la población objeto de estudio, se realizó como primera instancia una observación detallada, posteriormente se realizaron entrevistas no estructuradas, las cuales permitieron evidenciar las percepciones que tenían los estudiantes de grado noveno hacia el aprendizaje del inglés.

3.5.2 Cuestionario de filtro afectivo.

El cuestionario del filtro afectivo, se realizó con el fin de diagnosticar el nivel del filtro afectivo en los estudiantes de grado noveno, este se realizó en dos momentos: Diagnóstico y final. Se optó por el instrumento de la tesis denominada "Relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA" para optar al título de Especialista en Psicología Educativa; el instrumento es un cribado del test actitudinal (Gardner y Smythe,1981) del test de ansiedad diseñado por (Horwitz y Cope 1986) y el test de autoestima académica de (Johnson, 1997) los ítems fueron divididos teniendo en cuenta los aspectos a medir : motivación, autoestima y ansiedad. Este instrumento consta de 30 ítems, que son evaluados a través de una escala Likert que tiene rangos de Totalmente de acuerdo a muy desacuerdo. (5-1) Del anterior instrumento se derivan las categorías de análisis que se van a utilizar en el proceso investigativo: Motivación, autoconfianza y ansiedad, cada una de estas categorías integradas por diez preguntas afines **(Anexo1).**

Tabla 2. Primer grupo de preguntas: Motivación.

No le prestó atención a lo que mi profesor/a explica en mi clase de inglés.
Aprender inglés es una meta importante en mi vida.
Disfruto de las actividades en inglés.
No me siento satisfecho/a con mi progreso en mis clases de inglés.
Pospongo mis tareas de inglés lo más que me sea posible.
Prefiero estudiar temas en español.
Siempre trato de practicar mi inglés con mis compañeros.
Estoy siempre concentrado durante mi clase de inglés
Espero con ansias mi clase de inglés.
Me gusta opinar en mi clase de inglés.

Fuente: Documento: "Relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA"

Cada una de las preguntas que fueron desarrolladas, ratificaron como la motivación es uno de los factores más importantes para que los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Nuevo Horizonte, pudiesen mejorar, para así alcanzar el éxito en su proceso de aprender una segunda lengua. Las preguntas que fueron abordadas por los estudiantes, permitieron reconocer aspectos integradores entorno a esta variable, teniendo en cuenta la escala propuesta para el análisis, ya que entre más alto o más bajo es su valor, se puede reconocer aspectos positivos o negativos que favorecen o desfavorecen el proceso aprendizaje de una segunda lengua

Tabla 3. Segundo grupo de preguntas: Autoconfianza.

Mi rendimiento en la clase de inglés es tan bueno como me gustaría.
El trabajo en la clase de inglés es fácil para mí
Yo soy un buen estudiante
Yo estoy haciendo un buen trabajo aprendiendo en esta clase
En cualquier momento que yo voy a tomar una prueba tengo miedo de fallar
Se me dificulta decir lo que pienso claramente en clase de inglés
Tengo muchas preguntas las cuales no tengo oportunidad de formular en clase de inglés
Estudiar inglés me hace una persona que confía más en sí misma.
Suelo estar solo en esta clase de inglés
Me mantengo pensando que otros estudiantes saben más que yo.

Fuente: Documento: "Relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA"

De acuerdo a las preguntas relacionadas con la variable de la autoconfianza, las mismas hicieron referencia a la actitud y la disposición de ánimo que desde su respuesta mostraron los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte; siendo clave los resultados claves para reconocer la actitud y su relación con el mismo objetivo deseado.

Tabla 4. Tercer grupo de preguntas: Ansiedad.

Nunca me siento realmente seguro de mí mismo cuando tengo que hablar inglés en mi salón de clase
No me preocupo por cometer errores en el salón de clase
Me aterroriza no entender lo que el profesor está diciendo
Siento pánico cuando me piden que hable en clase sin haberme preparado
En clase me pongo nervioso y me olvido de las cosas que sé
Me da vergüenza no participar en clase
Siento frustración cuando no entiendo lo que el profesor me está corrigiendo.
Siento mi corazón palpitar muy fuerte cuando sé que ya es mi turno para participar en clase
Soy muy precavido y cauteloso cuando hablo inglés enfrente de mis compañeros
Temo que mis compañeros se burlen de mi

Fuente: Documento: "Relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA".

Respecto a lo que fue la variable ansiedad como parte de las preguntas del cuestionario aplicado, se buscó su formulación entorno a reconocer la ansiedad como la aprehensión o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente.

Es importante conocer cuáles fueron los rangos de cada una de las variables para realizar la evaluación del instrumento, la evaluación se hace de manera individual por cada uno de los elementos del filtro afectivo, la primera parte del test como ya se ha mencionado son las 10 preguntas de la motivación las cuales tienen un puntaje mínimo de (10-23) indicando una motivación baja, un puntaje medio que se encuentra entre (23,5- 35,5) indicando que el estudiante se encuentra medianamente motivado y posteriormente un puntaje máximo (35,5-50) el cual indica que el estudiante está altamente motivado, de igual forma se evalúan las variables de autoconfianza

y ansiedad; los ítems del instrumento se evalúan a través de una escala de Likert que tiene los rangos de totalmente de acuerdo a muy en desacuerdo. Cada uno de estos se suma y se establece un nivel de alto medio y bajo.

Cuadro: Rangos establecidos a partir de las variables Motivación, Autoconfianza y Ansiedad para el respectivo análisis del cuestionario aplicado a los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte

Tabla 5. Rangos

Motivación	**10-23 baja**	**23,5-33,5 media**	**33,5-50 alta**
Autoconfianza	**10-23 baja**	**23,5-33,5 media**	**33,5-50 alta**
Ansiedad	**10-23 baja**	**23,5-33,5 media**	**33,5-50 alta**

Fuente: Documento: "Relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA"

3.5.3 Rúbrica de Observación

La observación se entiende como la mera contemplación sentarse a ver el mundo y tomar notas; implica entrar en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. La rúbrica de observación fue elaborada con las categorías del filtro afectivo (motivación, autoconfianza, ansiedad) asimismo, se tuvieron en cuenta los criterios estipulados en el PBL y en la teoría del filtro afectivo, para los criterios del filtro afectivo se escogieron los ítems del cuestionario del filtro afectivo fueron aquellos que permitieron evidenciar más la teoría de Krashen, a continuación, se especificaran los criterios de evaluación de cada una de las categorías.

Criterios de Motivación: "Actitud hacia la ejecución del proyecto" "Participación activa", "Uso del inglés" e "Interés"

Criterios de ansiedad: “comunicación con otros”, “seguridad”, “estrategias de comunicación”

Criterios de autoconfianza: “trabajo en equipo”, confianza en sí mismo” “trabajo autónomo”

Para la evaluación de la rúbrica de observación, se tuvo en cuenta una escala de valoración que inicia desde *alto grado, medio grado y bajo* grado indicando que los estudiantes cumplen a cabalidad o no con el propósito de las características de cada criterio, la rúbrica fue aplicada cada tres intervenciones es decir una por semana a cada individuo; la rúbrica permitió observar y evaluar las actitudes de los estudiantes asimismo hacer un seguimiento de como este fue reaccionando ante los proyectos, los resultados que arrojó la rúbrica de observación, fueron de carácter descriptivo puesto que permitió revisar la progresión de cada uno de los criterios, es decir, si , si existió o no una reducción del filtro afectivo o si este se mantuvo igual, así el estudiante haya tenido la intervención de la metodología PBL **(Anexo 2)**

3.5.4 Diario de campo

En la investigación cualitativa, el diario de campo es una herramienta fundamental que permite al investigador ordenar las experiencias durante la inmersión en el campo y así posteriormente analizar los resultados presentes en el mismo. Este instrumento se utilizó durante las 19 intervenciones con el fin describir la relación entre la implementación del Project Based Learning y el nivel de Filtro afectivo en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Nuevo Horizonte. El instrumento fue creado por las investigadoras y se validó a través del juicio evaluativo de un experto en investigación educativa, el Magister en educación Gustavo Cárdenas. El instrumento cuenta con las categorías de observación, siendo estas la motivación, autoconfianza y ansiedad. En el diario de campo, se constataron las percepciones y reflexiones de cómo se desarrollaron las implementaciones de los proyectos, y como los estudiantes de grado noveno reaccionaron en cuanto a su motivación, autoconfianza y ansiedad durante la realización

de estos, asimismo el diario de campo permitió realizar notas sobre los problemas que surgieron con el diseño de algunas actividades. Además de eso, se anotaron los cambios que se necesitaban realizar para el siguiente proyecto en función de mejorar la práctica docente. **(Anexo 3)**

3.5.5 Grupo focal.

Durante la investigación se estableció un grupo focal al final de la implementación, se efectuó con toda población objeto de estudio; para la realización del grupo focal se diseñaron nueve preguntas con el fin de conocer las percepciones e impresiones que los estudiantes tuvieron con respecto a los proyectos ejecutados, asimismo para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias que los estudiantes evidenciaron.

El grupo focal permitió contrastar los resultados del cuestionario del filtro afectivo, rúbricas y diarios de campo y a su vez permitió recolectar datos a partir de la experiencia propia de los estudiantes que no se pudieron evidenciar en otros instrumentos. Este resultó de gran utilidad, pues ayudo a las investigadoras a recolectar información necesaria para determinar si se cumplieron con los objetivos. A continuación, se adjuntará el protocolo del grupo focal.

Tabla 6. Protocolo grupo focal

Hora: 8:30 – 9:30 Am **Fecha:** 08 de Noviembre del 2018	**Objetivo:** Conocer las percepciones de la población objeto de estudio tras la implementación del PBL.		
Participantes	• **Moderador 1:** Angie Giraldo • **Moderador 2:** Ángela Córdoba • **Los diez estudiantes pertenecientes a la investigación**		
Contexto	El grupo focal fue realizado el día jueves 08 de noviembre del 2018, en el aula de laboratorio ubicada en el segundo piso de la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Andalucía Valle del Cauca. Era un salón pequeño con buena iluminación, donde se organizaron unas sillas en forma de círculo.		
Preguntas:	**MOTIVACIÓN**	**AUTOCONFIANZA**	**ANSIEDAD**
¿Consideran que durante la realización de los proyectos		**X**	

realizaron un buen trabajo? ¿Por qué?			
¿Cómo perciben que la implementación de los proyectos ayudó al crecimiento por el gusto hacia el inglés?	**X**		
¿En qué momento de la ejecución de los proyectos se sintieron más cómodos?			**X**
¿Consideran que la realización de los proyectos promovió el trabajo en equipo?	**X**		
¿Las ejecuciones de los proyectos ayudaron a incrementar su motivación durante la clase de inglés?		**X**	
¿Lograron sentir con mayor seguridad al momento de hablar en inglés tras los proyectos realizados?			**X**
¿De qué manera han cambiado sus percepciones con respecto a la clase de inglés antes, durante y después de la ejecución de los proyectos?		**X**	
¿Consideran que su rendimiento en la clase de inglés mejoro durante la ejecución de los proyectos?	**X**		
¿Creen que la implementación de los proyectos les permitió tener mayor seguridad al momento de tomar riesgos durante la clase de inglés?			**X**

Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

3.5.6 Instrumentos de intervención

Teniendo en cuenta que la investigación -acción está enfocada en la auto-observación y en la mejora de las prácticas educativas, se desarrollaron dos proyectos con el fin de evaluar la influencia de estos, con respecto al nivel del filtro afectivo que presentaban los estudiantes de grado noveno de la I.E Nuevo horizonte, para que estos adquirieran el inglés de manera más fluida y espontanea;

para ello, teniendo en cuenta el plan de acción, se realizó la intervención la cual se llevó a cabo en 19 sesiones de 1 hora cada una, durante 8 semanas, es decir, la intensidad horaria semanal fue de 3 horas.

En la realización de los proyectos se tuvieron en cuenta los principios estipulados por el aprendizaje basado en proyectos, algunas características de estos proyectos fueron que:

- ✓ Los proyectos siguieron una secuencia la cual configuro los diferentes pasos para lograr el producto final
- ✓ Las temáticas y los contenidos de los proyectos fueron guiados por el currículo sugerido que propone el Ministerio de Educación para el grado noveno, asimismo las temáticas fueron enfocadas a situaciones reales de los educandos
- ✓ Los proyectos se crearon teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y así, estos estuvieron más activos y predispuestos para realizar las tareas asignadas.
- ✓ Los proyectos permitieron propiciar el trabajo en grupo y así los educandos pudieron comparar y discutir sus ideas antes de exponerlas
- ✓ los proyectos permitieron realizar una autoevaluación por parte de las investigadoras y los educandos.

3.5.6.1 Proyecto No 1. *Friends of the planet*.

El primer proyecto denominado *"Friends of the planet"* se caracterizó por ser transversal con las áreas de tecnología, ciencias naturales y en conjunto con el área de inglés. Este proyecto tuvo una estrecha relación con el área de tecnología puesto que los estudiantes estuvieron en constante uso de las Tics para encontrar la información que era requerida, como lo fue la campaña de las 3 erres ecológicas, las cuales son unas reglas para cuidar el medio ambiente ,permitiendo de esta

forma que los alumnos; por medio del área de ciencias naturales lograran reconocer la importancia de reducir el volumen de residuos y así generar hábitos responsables que ayuden a cuidar el planeta. Este proyecto tuvo como propósito crear un cortometraje en el cuál los estudiantes de grado noveno promocionaron una campaña escolar con hábitos de reciclaje para el salón de clase, escuela y hogar. Así mismo, por medio del proyecto los alumnos lograron expresar sus ideas y sugerencias en la lengua meta (inglés) con el fin de preparar y publicar la campaña. Dentro del proyecto se trabajaron las competencias de listening, writing, speaking y reading. A continuación, se presenta el procedimiento y organización de las actividades del primer proyecto.

3.5.6.1 Proyecto No 1. *Friends of the planet.*

PROYECTO # 1 FRIENDS OF THE PLANET.		
SEMANA	**SESIONES**	**ACTIVIDAD REALIZADA E INSTRUMENTO**
1	0	-Aplicación cuestionario filtro afectivo en la clase de inglés
1	1 y 2	· Actividades proyecto semana 1 · Diario de Campo # 1
2	3 , 4 , 5	· Actividades proyecto semana 2 · Diario de Campo # 2 · Rúbrica de Observación 1
3	6, 7, 8	· Actividades proyecto semana 3 · Diario de campo # 3 · Rúbrica de Observación 2
4	9 y 10	· Actividades proyecto semana 4 · Diario de campo # 4 · Rúbrica de observación 3

PROJECT OVERVIEW			
Name of Project:	*Friends of The Planet.*		**Duration:** 4 weeks
Subject/Course: English		**Teacher(s):** Angela Cordoba and Angie Giraldo	**Grade Level:** 9
Other subject areas to be included, if any:	Sciences and Technology		
Project Idea Summary of the issue, challenge, investigation, scenario, or problem:	At the end of the project the students will be able to create a short film promoting a school campaign in which they will be able to present some recycling habits for their classrooms, school and home. Likewise, students will be able to express ideas and options that will help them to create strategies to prepare and publish the campaign. Allowing in this way the student can see their learning process of English as something interesting that can be related to their daily life.		
Driving Question	What recycling routines do you already do?		
Content and Skills Standards to be addressed:	• **Listening:** ✓ Follows the instructions given in class to carry out academic activities. ✓ Shows respectful and tolerant attitudes when listening to others. • **Writing:** ✓ Exemplifies points of view related to environment care on the topics that he/she writes. ✓ Expresses their opinions on matters of environment care for her/ him and their colleagues. • **Speaking:** ✓ Participates in conversations about the environment care with their classmates and the teacher. • **Reading:** ✓ Identifies the recurrence of ideas in the same text. ✓ Identifies relationships of meaning expressed in texts on topics that are familiar to him. **Basic learning rights:** ✓ Explains the reasons behind plans and actions related to his/her personal, school and community environment. The student structures explanations appropriately, uses connectors between ideas, checks for spelling, and employs proper pronunciation to communicate ideas.		

		T+A	E		T+A	E
21st Century Skills to be explicitly *taught and assessed* (T+A) or that will be *encouraged* (E) by project work, but not taught or assessed:	Collaboration		X	Other: Media literacy and use of technology		X
	Presentation		X			
	Critical Thinking:		X			

			Presentation Audience:	
Culminating Products and Performances	**Group:**	The goal of teamwork is that students can develop collaborative learning skills. That is, develop collaboration by debating and generating ideas that allow critical feedback on recycling habits and the final product which will be a short film in English through from which they can socialize recycling routines and the importance of it. On the other hand team work will allow students to develop their self-confidence and minimize their anxiety when communicating in English, thus allowing them to feel motivated in the planning and execution of the final product.	Class:	X
			School:	X
			Community:	
			Experts:	
			Web:	X
			Other:	

PROJECT OVERVIEW					
Entry event to launch inquiry, engage students:	Students will watch an example of a short film. After that the teacher will socialize the project, the final product and the way to be evaluated.				
Assessments	**Formative Assessments (During Project)**	Quizzes/Tests		Practice Presentations	X
		Journal/Learning Log		Notes	X
		Preliminary Plans/Outlines/Prototypes	X	Checklists	
		Rough Drafts	X	Concept Maps	
		Online Tests/Exams		Other:	
		Written Product(s), with rubric:		Other Product(s) or Performance(s), with rubric: Short film	X

	Summative Assessments (End of Project)	Oral Presentation, with rubric	X	Peer Evaluation	
		Other: Short Film	X	Self-Evaluation	X
.					
	On-site people, facilities:			The classroom	
	Equipment:			Video Beam, Speakers, camera, board and markers	
	Materials:			Video clips and scripts	
	Community resources:			One of the resources requested to the educational community is a space (hoisted of flag) in which the students can socialize the final short film of the habits of recycling	
	(Individual, Group, and/or Whole Class)	Journal/Learning Log		Focus Group	X
		Whole-Class Discussion	X	Fishbowl Discussion	
		Survey	X	Other: Oral peer review	X

3.5.6.2 Proyecto No 2. *Flavors of our department*.

El segundo proyecto denominado “flavors of our department” permitió que los alumnos por medio de la clase de inglés y pudieran conocer la cultura y sabores presentes en su departamento Valle del Cauca y de esta manera enlazarlo a su proceso de aprendizaje del inglés. El trabajo final fue la realización de un juego de roles, en el cual los alumnos de forma grupal realizaron en conjunto una de las recetas investigadas dentro del aula de clase; la cual posteriormente fue socializada durante expo proyectos; un evento que realiza la institución dentro del cual los alumnos pueden presentar su trabajo y vender el producto desarrollado.

Durante este proyecto, los alumnos tuvieron la oportunidad de aprender por medio de las actividades, vocabulario, gramática, expresión oral y la competencia de escucha; a su vez adquirieron conocimientos útiles sobre gastronomía para el proyecto final. Durante la realización de este proyecto se contó con la participación del docente del área de finanzas y tecnología; puesto que por medio de sus clases los alumnos lograron realizar la cotización de los ingredientes necesarios para el producto final y así mismo, por medio de las clases de tecnología consultaron la información acerca de recetas típicas del valle del cauca y así, pudieron presentar las evidencias

de su trabajo. Por otra parte, en cuanto al proceso de aprendizaje del inglés por medio de las actividades. A continuación, se presenta el procedimiento y organización de las actividades del segundo proyecto.

3.5.6.2 Proyecto No 2. *Flavors of our department.*

PROYECTO # 2 FLAVORS OF OUR DEPARTMENT		
SEMANA	**SESIONES**	**ACTIVIDAD REALIZADA E INSTRUMENTO**
1	1,2 y 3	Actividades proyecto semana 1 Diario de campo por cada sesión Rúbrica de observación 1
2	4,5 y 6	Actividades proyecto semana 2 Diario de campo por cada sesión Rúbrica de observación 2
3	7 , 8 , 9	Actividades proyecto semana 3 Diario de campo por cada sesión Rúbrica de Observación 3
4	10	Aplicación grupo Focal

PROJECT OVERVIEW		
Name of Project:	*Flavors of our department*	**Duration:** 3 weeks
Subject/Course: English	**Teacher(s):** Angela Cordoba and Angie Giraldo	**Grade Level:** 9
Other subject areas to be included, if any:	English, technology and finances.	
Project Idea Summary of the issue, challenge, investigation, scenario, or problem:	At the end of the project, the students will be able to perform a role play while preparing a Valle del Cauca recipe with their classmates, in which they will have to explain their ingredients and the procedure to follow for their preparation. Also, through this project they can prepare for the day of expo projects organized by the institution through which students can show their products and sell them to the community. During the classes the student will be able to use English to talk about different foods, identify the benefits of a good diet, ask about tastes and know the importance of culture for social and personal growth. In this way, the student can see their process of learning English as something interesting that may be related to their daily life.	
Driving Question	What typical foods of your department do you know?	
Content and Skills Standards to be addressed:	• **Listening:** ✓ Understands what the teacher and his/ her classmates say in daily interactions in the classroom, without the need for repetition. ✓ Identifies different roles of speakers who participate in conversations on topics related to their interests. • **Writing:** ✓ Answers written questions related to texts he/ she has read. ✓ Edits his/her writing in class, taking into account rules of spelling, adequacy of vocabulary and grammatical structures. • **Speaking :** ✓ Expresses his opinion on matters of general interest to him and his colleagues. ✓ He/ she relies on his general knowledge about the department of Valle del Cauca to participate in a conversation. • **Reading:** ✓ Identifies cultural elements present in simple texts. ✓ Includes information implicit in texts related to topics of interest. **Basic learning rights:** ✓ Makes short presentations on academic topics of interest using a clear structure and organization. To make his presentation he/she takes into account suggestions from the teacher and his/her classmates.	

	Summative Assessments (End of Project)	Oral Presentation, with rubric	X	Peer Evaluation
		Other: Role play	X	Self-Evaluation

.

Resources Needed	**On-site people, facilities:**	The classroom
	Equipment:	Video Beam, Speakers, camera, board and markers
	Materials:	Video clips and scripts
	Community resources:	One of the resources requested to the educational community is a space (Expoproyectos) in which the students can socialize the final product of the project.

Reflection Methods	**(Individual, Group, and/or Whole Class)**	Journal/Learning Log		Focus Group
		Whole-Class Discussion	X	Fishbowl Discussion
		Survey	X	Other: Oral peer review

		T+A	E		T+A	E
21st Century Skills to be explicitly *taught and assessed* (T+A) or that will be *encouraged* (E) by project work, but not taught or assessed:	Collaboration		X	Other: Media literacy and use of technology		X
	Presentation		X			
	Critical Thinking:		X			

			Presentation Audience:	
Culminating Products and Performances	**Group:**	The goal of teamwork is that students can develop collaborative learning skills. That is, develop collaboration by debating and generating ideas that allow critical feedback during the execution of the project and the final product which will be a role- play in English through from which they can perform a recipe of Valle del Cauca. On the other hand team work will allow students to develop their self-confidence and minimize their anxiety when communicating in English, thus allowing them to feel motivated in the planning and execution of the final product.	Class:	X
			School:	X
			Community:	X
			Experts:	
			Web:	X
			Other:	

PROJECT OVERVIEW

Entry event to launch inquiry, engage students:	The teacher will socialize the project, the final product and the way to be evaluated.				
Assessments	**Formative Assessments (During Project)**	Quizzes/Tests		Practice Presentations	X
		Journal/Learning Log		Notes	X
		Preliminary Plans/Outlines/Prototypes	X	Checklists	
		Rough Drafts	X	Concept Maps	
		Online Tests/Exams		Other:	
		Written Product(s), with rubric:		Other Product(s) or Performance(s), with rubric: Role-Play	X

Capitulo IV

Análisis de resultados

Los resultados son una de las partes fundamentales de la investigación, puesto que, en esta se puede observar y analizar la información obtenida, la cual se recopila a través de la población objeto de estudio. Es así como a continuación se presentan los resultados obtenidos durante las intervenciones. Inicialmente se tiene el análisis del test diagnóstico y posteriormente el análisis de las implementaciones, dentro del cual se encuentra la rúbrica de observación del filtro afectivo, la información obtenida por medio de los diarios de campo, el análisis de los resultados recopilados a través del grupo focal y seguidamente los resultados obtenidos con respecto al cuestionario del nivel final de filtro afectivo en la clase de inglés. De esta manera, se muestran los resultados de lo que fue la aplicación del cuestionario diagnóstico para identificar el nivel de filtro afectivo presente en la población objeto de estudio. Seguidamente, se presentan los resultados y el respectivo análisis de cada una de las variables analizadas a la luz de la teoría de Stephen Krashen.

4.1 Resultados del test diagnóstico: Cuestionario filtro afectivo

En esta sección se presentan los resultados obtenidos por la población objeto de estudio en el cuestionario de filtro afectivo en la clase de inglés, el cual fue implementado el día 06 de septiembre del año 2018, a los alumnos del grado noveno pertenecientes a la institución educativa Nuevo Horizonte del municipio de Andalucía Valle del Cauca. En el cual se analizan los resultados obtenidos por los 10 estudiantes que lo conforman.

La primera gráfica, muestra los resultados obtenidos por cada estudiante con respecto a la motivación. El eje “x” contiene la cantidad de sujetos encuestados que se representan a través de

barras cuyos números superiores indican el puntaje exacto que obtuvieron después de la tabulación; en el eje “y” se encuentra la escala general de evaluación la cual indica que desde 10 a 23 (representado con el color verde) el alumno presenta una motivación baja, de 23,5 a 35,5 (representado con el color fucsia) una motivación media y de 35,5 a 50 (representado con el color amarillo) una motivación alta.

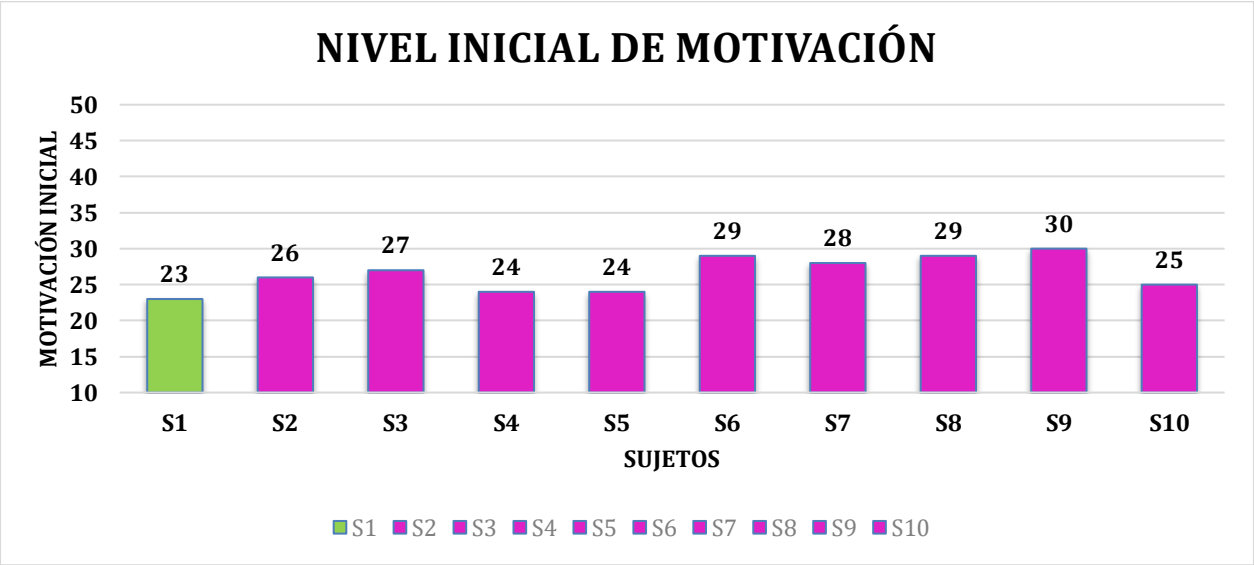


Figura 1 Distribución por rangos de los resultados de la aplicación del grupo de preguntas relacionadas con la variable motivación con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

Logrando evidenciar que de los diez estudiantes sobre los cuales se aplicó el cuestionario, nueve (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9 y S10) se encontraban con un nivel de motivación medio-bajo y uno de los sujetos (S1) con una motivación baja.

Según Hamer (1981) la motivación hace parte de los elementos del filtro afectivo que se entiende como el esfuerzo consentido por un individuo para alcanzar un fin, en el contexto de la adquisición de una lengua, Gardner(1985) la define como “la combinación del deseo de aprenderla, el esfuerzo realizado para alcanzar esta meta y las actitudes favorables hacia el

aprendizaje”(p.19) lo cual permite, llevar a cabo actividades direccionadas a lograr objetivos específicos en el aprendizaje del inglés; debido a que el alumno se encuentra en este nivel presenta poca participación en el aula de clase, poco interés con respecto a las actividades realizadas por el docente, poca atención a lo que se menciona y así mismo no ven el inglés como una meta importante para sus vidas.

La segunda gráfica, muestra los resultados obtenidos de cada uno de los diez alumnos con respecto a la autoconfianza. El eje “x” que contiene la cantidad de sujetos encuestados que se representan con una gráfica de barras cuyos números superiores indican el puntaje exacto que obtuvieron después de la tabulación; en el eje “y” se encuentra la escala general de evaluación la cual indica que desde 10 a 23 (representado con el color verde) el estudiante presenta una autoconfianza baja, de 23,5 a 35,5 (representado con el color fucsia) una autoconfianza media y de 35,5 a 50(representado con el color amarillo) una autoconfianza alta.

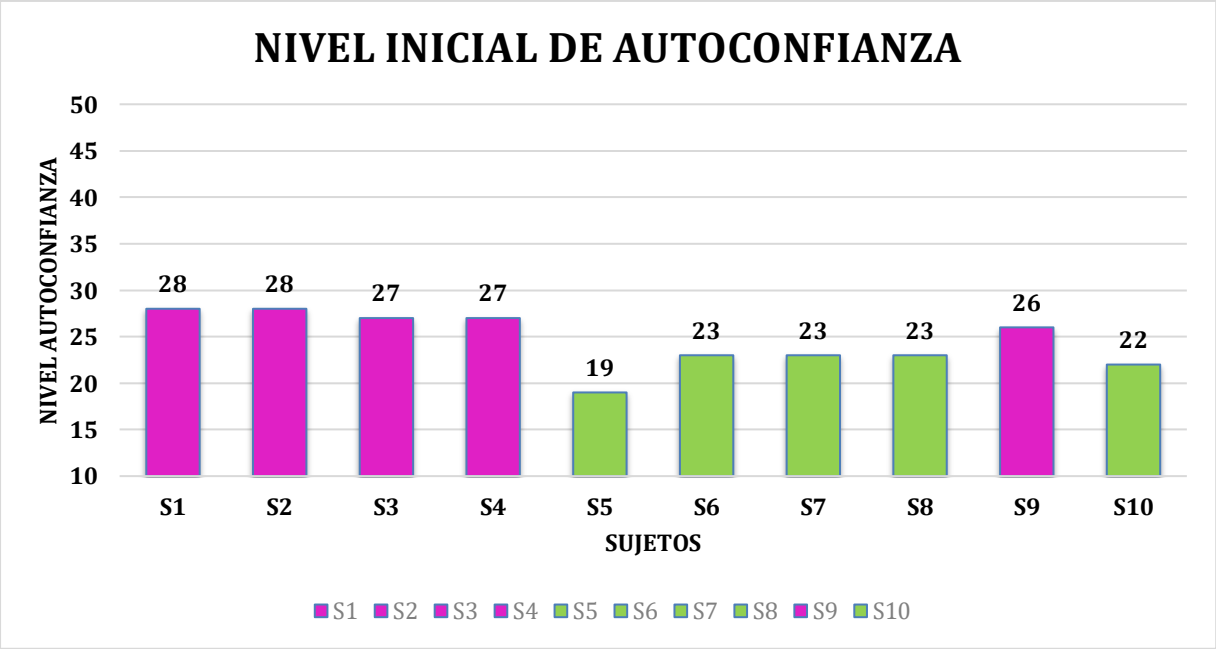


Figura 2 Distribución de los resultados de la aplicación del grupo de preguntas relacionadas con la variable autoconfianza con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte. Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

Coopersmith(1967) Define la autoconfianza como:

> La evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene respecto a sí mismo: expresa una actitud de aprobación e indica el grado en que una persona cree ser capaz, significativo, exitoso y digno. En pocas palabras, la autoestima es un juicio personal de los méritos que se expresa en las actitudes que el individuo sostiene hacia sí mismo (p.37)

De acuerdo a lo anterior, **se** aprecia en la figura número dos que de diez estudiantes, cinco alumnos (S5, S6, S7, S8, S10) presentaron un nivel bajo de autoconfianza durante la clase de inglés, lo cual quiere decir que al encontrarse en este nivel no se sienten capacitados de reconocer los esfuerzos realizados para la adquisición de una segunda lengua; así mismo, presentan dificultades durante la realización de las actividades ya que consideran que el trabajo en la clase de inglés no es fácil lo cual ocasiona que tengan dificultades para expresar lo que piensan u opinan en una segunda lengua.

Por otra parte, los cinco alumnos restantes (S1, S2, S3, S4 y S9) presentaron un nivel medio- bajo de autoconfianza para lograr un buen rendimiento en la clase de inglés; lo cual significa que presentan un poco de dificultad al momento de realizar una prueba que exija medir sus conocimientos con respecto a la clase, realizar trabajos en equipo puesto que se les hace difícil expresar u opinar dentro del mismo y no logran formular de manera adecuada preguntas para expresar dudas con respecto a un tema explicado por el docente.

Posteriormente, la tercera gráfica recopila los datos obtenidos por los diez estudiantes con respecto al nivel de ansiedad. El eje “x” que contiene la cantidad de sujetos encuestados que se representan con una gráfica de barras cuyos números superiores indican el puntaje exacto que obtuvieron después de la tabulación; en el eje “y” se encuentra la escala general de evaluación la

cual indica que desde 10 a 23 (representado con el color verde) el estudiante presenta una ansiedad baja, de 23,5 a 35,5 (representado con el color fucsia) una ansiedad media y de 35,5 a 50(representado con el color amarillo) una ansiedad alta.

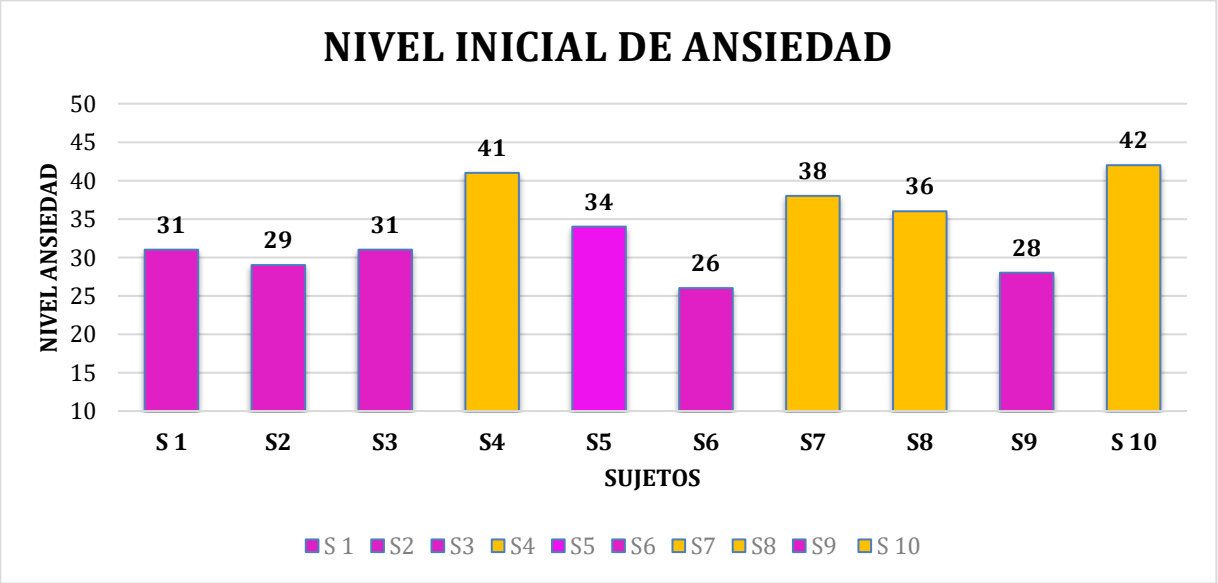


Figura 3 Distribución de los resultados de la aplicación del grupo de preguntas relacionadas con la variable ansiedad con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte.
Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

En la interpretación de los resultados necesariamente se requiere recordar como la ansiedad desde la lectura de Krashen; en términos de una segunda lengua la refieren a “la aprehensión o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente”.

Se aprecia entonces como de los diez estudiantes, seis de los sujetos (S1, S2, S3, S5, S6, S9) se ubica en un rango medio respecto a la ansiedad, entendida como la afectación en términos de inseguridad, es decir, el terror del alumno de no entender lo que el profesor expresa, el pánico cuando se solicita hablar en inglés sin preparación dentro del aula de clase. Con respecto a los

demás alumnos (S4, S7, S8, S10) se logró evidenciar que se ubicaron en un rango alto; donde los resultados muestran mayor afectación, reconociendo nerviosismo, olvido, vergüenza, sentimiento de frustración y temor a la burla.

Se debe entonces reconocer, que en términos de la población estudiantil a la cual se le aplicó el cuestionario, la ansiedad puede ser uno de los causantes de un mal desempeño por parte del estudiante, provocando en el alumno sentir que el tiempo para realizar la prueba se acerca y no está preparado. Ocasionando de esta manera que el estudiante que se encuentre con un nivel alto de ansiedad que refleja durante las clases de inglés, desolación y angustia.

Análisis general del nivel de filtro afectivo en la población objeto de estudio.

La ultima gráfica, muestra los resultados obtenidos con respecto al nivel general de filtro afectivo en la población objeto de estudio. El eje “x” contiene las variables de motivación, autoconfianza y ansiedad que se representan con una gráfica de barras cuyos números superiores indican el puntaje exacto que obtuvieron después de la tabulación; en el eje “y” se encuentra la escala general de evaluación la cual indica el puntaje obtenido por la población objeto de estudio en donde se representa la motivación, la autoconfianza y la ansiedad con color fucsia de acuerdo al nivel obtenido.

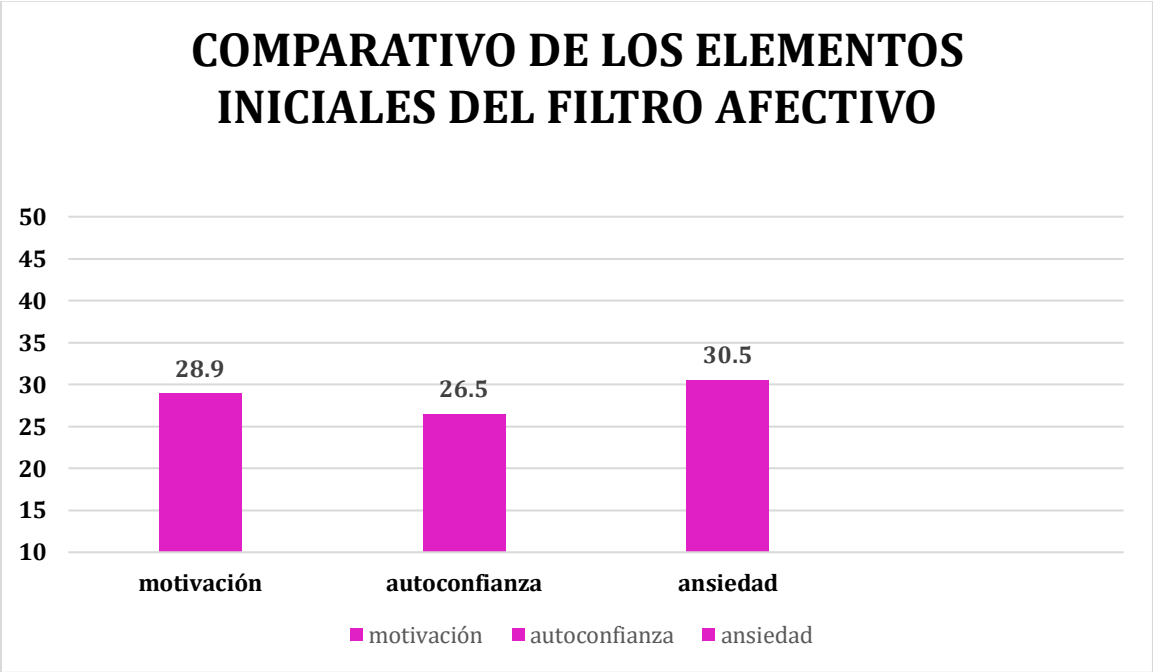


Figura 4 : Promedios obtenidos de las variables motivación, autoconfianza y ansiedad presentes en los diez estudiantes de grado noveno de la institución educativa Nuevo Horizonte.
Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

Krashen(1981) postuló que existe un filtro afectivo que puede aumentar o disminuir la entrada de información comprensible. Descubrió que un alto nivel de estrés y ansiedad crea un filtro que impide el aprendizaje, bloquea la ingesta y reduce la adquisición de una segunda lengua. Cuando el filtro está activo, la entrada no puede llegar a las partes del cerebro donde ocurre la adquisición. Muchos estudiantes de idiomas se dan cuenta de que la razón por la que tienen problemas es porque están nerviosos o avergonzados y simplemente no pueden concentrarse, en otras palabras, la entrada se filtra.

Se aprecia en la gráfica, como la variable motivación obtuvo un promedio de 28,9. Aquí se reconoce que en general los estudiantes presentan debilidad con respecto a experimentar una satisfacción integradora del inglés en su vida, en su cotidianidad; no hay aún interés manifiesto de que cada uno de ellos se interese por una segunda lengua y se propicie una verdadera participación. Así mismo, se evidencia que en cuanto a la variable autoconfianza los alumnos

obtuvieron un promedio de 26,5. Lo cual quiere decir que los alumnos presentan un poco de dificultad para reconocer sus logros con respecto al proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es decir, constantemente piensan que los demás alumnos tienen un mejor rendimiento que ellos en la clase de inglés, algunos prefieren trabajar individualmente ya que para ellos es difícil expresarse ante sus compañeros y escasamente logran expresar claramente lo que piensan en una segunda lengua.

Por último, en cuanto a la ansiedad se obtuvo un promedio de 30,5. Lográndose evidenciar, que es la que mayor incidencia mostró en el cuestionario desarrollado con los estudiantes, se reconoce esta variable como una respuesta conductual, psicológica, vivencial, cognitiva y asertiva donde los estudiantes de la institución educativa expresan su estado de ánimo y una actitud de alerta, que suma una reacción de tipo psicológico la cual trae como consecuencia un estado emocional de intimidación al momento de hablar en inglés y sentirse el alumno con miedo de recibir una mala calificación por parte del docente o burlas de sus compañeros.

A modo de conclusión, se puede observar por medio de los promedios obtenidos que la población objeto de estudio presentaba un nivel medio de filtro afectivo. De acuerdo a los resultados hallados en el test diagnóstico del filtro afectivo, se confirmó la necesidad de intervenir estos elementos a través del aprendizaje basado en proyectos (PBL) con el propósito de disminuir el filtro afectivo presente en la población objeto de estudio y de esta manera permitir un aprendizaje más eficaz y fluido del inglés.

4.2 Análisis de la implementación

En este apartado, las implementaciones fueron analizadas mediante los instrumentos de rúbrica de observación, diario de campo, grupo focal y cuestionario final de filtro afectivo en la

clase de inglés para hacerle evaluación y seguimiento a las intervenciones realizadas por medio de los proyectos *friends of the planet y flavor of our department*.

4.2.1 Rúbrica de observación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante la implementación de la rúbrica de observación de filtro afectivo, aplicada a lo largo de las intervenciones realizadas por medio de los proyectos *friends of the planet y flavors of our department*. Iniciando con la motivación, posteriormente la ansiedad y finalmente la autoconfianza.

Motivación.

La primera gráfica, muestra los resultados obtenidos con respecto a la motivación durante las semanas dos, cuatro y seis. El eje “x” muestra, en intervalos de dos semanas la aplicación de la rúbrica de observación con una gráfica de barras cuyos números superiores indican el número de estudiantes que responden a los niveles bajo, medio y alto; en el eje “y” se especifica la cantidad de sujetos a los cuales se aplicó dicho instrumento. A continuación, se reportan los resultados obtenidos con respecto a la motivación.

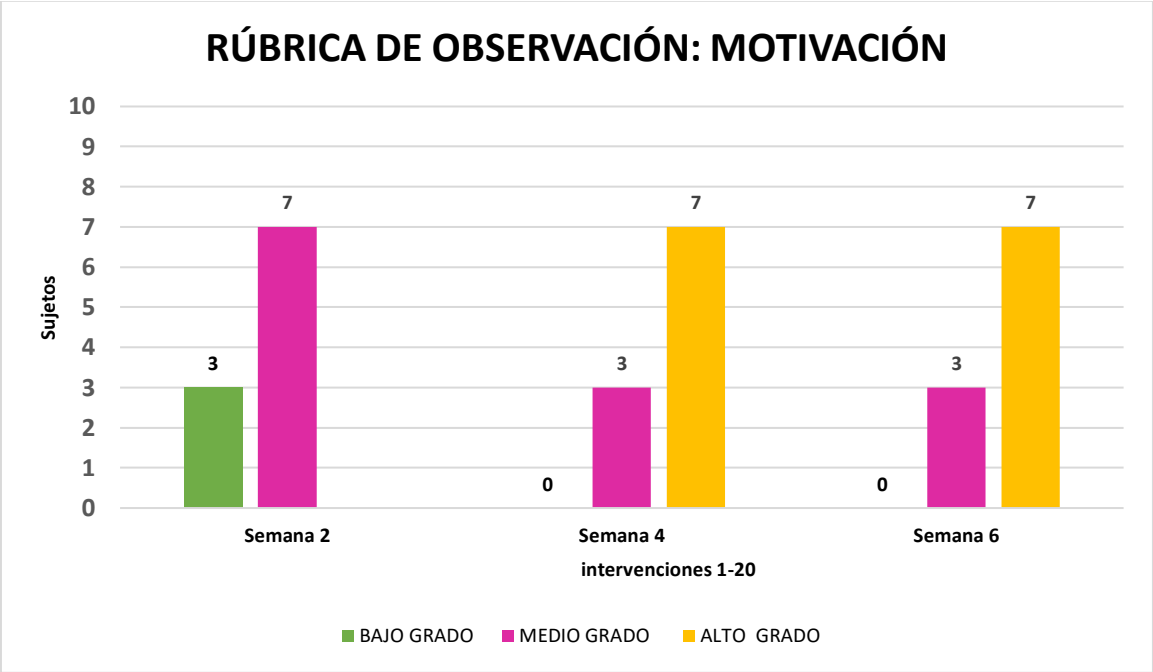


Figura 5 Distribución de los resultados de la aplicación de la rúbrica de observación relacionada con la variable motivación en los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte.
Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

Se encuentra que de la población total de estudiantes tres alumnos se encontraban en un nivel bajo durante la semana dos y siete en un nivel medio en cuanto a la motivación. La cual es crucial para un aprendizaje exitoso. De acuerdo con Gardner,1985, citado por Adriana & Súarez (2014) explica que la motivación existente en el momento de aprender una segunda lengua es una mezcla entre la aspiración de aprenderla, la cantidad de esfuerzo puesto en ello y las actitudes favorables hacia el aprendizaje.Teniendo en cuenta esta definición se puede decir que tres de los diez estudiantes aún no ha llegado a ese nivel de motivación donde se sienten con deseos o ganas de aprender un segundo idioma o generar expectativas propias de un aprendizaje, sin presión de un profesor. Más adelante, se encuentra que siete estudiantes están en un nivel medio, lo que quiere decir que estos alumnos en su proceso de aprendizaje poseen una actitud favorable hacia el inglés, lo cual les permite estar más motivados durante las clases. Es así, como se evidencia que

durante la semana dos de las intervenciones la mayor parte de los sujetos se encontraba en un nivel medio lo que significa que presentaban una actitud poco propicia reflejando un bajo entusiasmo y compromiso durante la ejecución de los proyectos, por otra parte, los alumnos se caracterizaron por participar pocas veces en el desarrollo de las actividades, expresaban de vez en cuando sus ideas, opiniones, propuestas y sugerencias para la realización de las mismas, así mismo, en algunas ocasiones usaban el idioma como vehículo de comunicación ocasionando de esta forma poca disposición para llevar a cabo las actividades propuestas y evitar posibles elementos distractores. Estas actitudes fueron divididas en cuatro ítems, los cuales contenían los elementos que involucran la misma siendo estos la actitud hacia la ejecución del proyecto, participación activa, uso del inglés e interés.

A través de los datos obtenidos por la rúbrica se logró evidenciar, por ítem, teniendo en cuenta que cada uno evalúa el grado de motivación entre bajo, medio y alto, que uno de los datos que más se repitió en medio de la rúbrica de observación fue el grado medio con respecto al ítem tres (uso del inglés) donde la mayor parte de alumnos (nueve) evidenciaron usar en algunas ocasiones el idioma inglés. Durante el transcurso de las intervenciones realizadas con respecto a la semana uno y dos se logró recopilar que este fue uno de los ítems que más se repitió en la población objeto de estudio. No obstante, es posible evidenciar un cambio con respecto a uno de los sujetos (S9), quien pasó de estar en un nivel medio a un nivel alto, con respecto al uso del inglés durante la segunda semana, demostrando hacer uso constante del idioma durante las actividades propuestas en la misma.

Así mismo, se evidenció que uno de los datos que menos se repitió fue el grado bajo con respecto al ítem uno y tres (Actitud y uso del inglés) en el cual la población objeto de estudio había presentado mejoras en cuanto a la implementación de una lengua y su comportamiento con

respecto a la clase; lo cual quiere decir que estos ítems se fortalecieron, puesto que pasaron de un nivel bajo con respecto al uso del idioma y actitud propicia durante las clases de inglés, lo que significa que muchos estudiantes mejoraron en cuanto a la toma de riesgos durante la clase de inglés y demostraron tener una mejor actitud durante las sesiones a pesar de que se encontraran en un nivel medio, los alumnos ya se sentían medianamente comprometidos. "Las investigaciones iniciales entienden que el compromiso, también denominado implicación o *engagement*, es la inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, la comprensión, o dominio de conocimiento, habilidades o destrezas que el trabajo académico intente promover" (Newmann F. M., 1992, pág. 11). Lográndose evidenciar que los alumnos se encuentran medianamente implicados, conectados o comprometidos para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés.

Posteriormente, se continúa con la semana cuatro en donde tres alumnos se encontraban en un nivel medio y siete en un nivel alto en cuanto a la motivación. De acuerdo con su modelo de diseño instruccional para la motivación, Keller (1979) sugirió cuatro maneras diferentes de ayudar a los maestros a aumentar la motivación de todos los estudiantes, especialmente de los aprendices: interés estimulante en el tema; creando relevancia para las vidas de los estudiantes; desarrollar una expectativa de éxito y producir satisfacción en el resultado a través de recompensas intrínsecas y extrínsecas.

Es así como, se evidencia que durante la semana cuatro la mayor parte de los sujetos se encontraba en un nivel alto- medio, lo cual quiere decir que al encontrarse en esta escala el alumno presenta una actitud propicia, es decir, refleja entusiasmo durante la ejecución de los proyecto , así mismo, los alumnos se caracterizaron por participar activamente en el desarrollo de las actividades, por otra parte, en algunas ocasiones usaban el idioma como vehículo de

comunicación ocasionando de esta forma poca disposición para llevar a cabo las actividades propuestas y evitar posible elementos distractores. Estas actitudes se dividieron en cuatro ítems, los cuales respondían a los elementos que involucran la misma siendo estos la participación activa, el uso del inglés, la actitud hacia la ejecución del proyecto e interés.

A partir de los datos obtenidos por la rúbrica se logró evidenciar, por ítem que uno de los datos que más se repitió en medio de la rúbrica de observación realizada en la semana cuatro fue el grado alto con respecto al ítem uno (actitud hacia la ejecución del proyecto) donde la mayor parte de alumnos (nueve) evidenciaron tener una actitud propicia para las clases, reflejando entusiasmo y compromiso durante el transcurso de las intervenciones realizadas.

Con respecto a la semana tres y cuatro se logró recopilar que uno de los ítems que más se repitió en la población objeto de estudio fue el número uno(actitud hacia la ejecución del proyecto), el número dos (participación activa) y el ítem número cuatro (interés) con respecto a un grado alto, lo cual quiere decir que los sujetos pertenecientes al grado noveno mostraron avances notables con respecto al mejoramiento de actitudes como lo son la participación, el entusiasmo y el compromiso durante la realización de los proyectos. No obstante, es posible evidenciar que el sujeto número diez tuvo una variación de resultados es decir durante la semana uno de intervención demostró tener un grado bajo de motivación, situación que presentó un cambio en la semana dos en donde se logró evidenciar que el alumno presentaba una motivación media, sin embargo, durante la semana tres se evidenció que disminuyó el grado de ansiedad a bajo. Lo cual pudo suceder debido a la aparición de un estímulo puesto que para lograr desarrollar el proceso motivacional se hace necesario la presencia del mismo, el cual puede ser interno o externo.

Un estímulo es externo, cuando se refiere a un objetivo que es convertido en meta por parte del individuo ya que se siente atraído por alguna característica del mismo, pero cuando es interno se refiere a la situación de carencia del algún componente importante del organismo, ya que en él se producen cambios que pueden ser percibidos por el sujeto impulsándolo a realizar una actividad que permita conseguir algún logro debido a connotaciones negativas que responden a una necesidad. A pesar de que los proyectos fueron socializados y escogidos de acuerdo a las necesidades de los alumnos puede ocurrir que el sujeto diez no se sienta totalmente a gusto con la clase puesto que los temas pueden llegar a no ser de su interés o el aprender inglés no es una meta importante para su vida de la misma manera, este comportamiento quizás pudo darse debido a factores internos del alumno, es decir, desanimo durante las clases por alguna situacion en particular o poco interés por la clase.

Así mismo, se evidenció que uno de los datos que menos cambios mostró durante las semanas tres y cuatro fue ítem tres (uso del inglés) en el cual se notó que la mayor parte de la población objeto de estudio mantuvo sus resultados de grado medio; lo cual quiere decir que durante las intervenciones fue uno de los ítems que menos cambios presentó puesto que se mantienen los mismos niveles en cuanto el uso del idioma inglés como vehículo de comunicación lo cual se puede relacionar con la toma de riesgos en el aprendizaje del inglés que es en cuestión de acuerdo con Ely (1986) como “la tendencia de un alumno a utilizar el segundo idioma en el salón de clases”(p.3)

Se continúa con la semana seis, en donde se evidencia que, en general, los datos se mantuvieron estables, es decir, la población objeto de estudio logró mantenerse en un nivel alto-medio, donde siete sujetos se encontraban en un nivel alto y tres en un nivel medio, es decir, presentaban una actitud propicia, reflejando entusiasmo durante la ejecución de los proyectos, así

mismo, los alumnos se caracterizaron por participar activamente en el desarrollo de las actividades. De la misma forma, se evidencia que la mayoría usaba el idioma como vehículo de comunicación ocasionando de esta forma una buena disposición para llevar a cabo las actividades propuestas y evitar posibles elementos distractores.

A partir de los datos obtenidos durante las tres semanas representadas en la gráfica, se puede evidenciar que durante la semana dos los alumnos en general tenían un grado medio- alto de motivación; el cual con el transcurso de las intervenciones logró migrar a un grado alto-medio que se mantuvo durante la semana seis, esto quiere decir que inicialmente los alumnos no mostraban un nivel de motivación adecuado para su proceso de aprendizaje, evidenciándose por medio de las rúbricas que los alumnos eran poco participativos, usaban pocas veces el inglés como vehículo de comunicación y así mismo presentaban un interés bajo durante la ejecución de los proyectos, no obstante, los alumnos a medida que avanzaban las intervenciones presentaron un mayor nivel de participación en el aula de clase, desarrollo de actitudes propicias para las diferentes fases del proyecto y toma de riesgos en cuanto al uso del inglés .

A continuación, se analiza la evolución de los sujetos objeto de estudio a lo largo de las seis semanas. Esto teniendo en cuenta que cada una evalúa el grado de motivación entre bajo, medio y alto.

Sujeto 1: De la semana dos a la seis, el alumno presentó un mejoramiento con respecto al ítem número uno y dos pasando de un nivel medio a un nivel alto de motivación el cual se evidenció a través de su actitud durante la ejecución del proyecto, en donde se pudo notar que el alumno reflejó entusiasmo y compromiso, además de participación activa, expresando ideas, opiniones o sugerencias durante las actividades. Se continúa con el ítem número tres, dentro del cual es posible evidenciar que el alumno pasó de un nivel medio a alto, sin embargo, al final disminuyó

su nivel a un grado medio, es decir, al finalizar la semana seis se mantuvo estable a comparación de la primera semana lo cual significa que el estudiante en algunas ocasiones hizo uso del idioma como vehículo para comunicarse con los demás. En último lugar, en cuanto al ítem cuatro el sujeto mejor puesto que al iniciar las intervenciones se encontraba en un nivel bajo de motivación, pero migró a un nivel alto de la misma, lo cual se evidenció a través de su disposición para llevar a cabo actividades propuestas en el proyecto. En general el alumno se ubicó en un grado alto de motivación al final de las seis semanas.

Sujeto 2: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó un mejoramiento con respecto al ítem número uno y cuatro pasando de un nivel medio a un nivel alto de motivación el cual fue posible observar a través de su actitud durante la ejecución del proyecto, en donde se pudo notar que el alumno reflejó entusiasmo y compromiso, además de interés y disposición para llevar a cabo las actividades propuestas en el proyecto evitando el uso de elementos distractores. Se continúa con el ítem número dos, dentro del cual es posible evidenciar que el alumno se mantuvo estable con respecto a la semana dos y cuatro, permaneciendo siempre en un nivel medio lo cual quiere decir que el estudiante pocas veces participaba del desarrollo de proyectos, pocas veces expresaba sus ideas o propuestas. Y, por último, en cuanto al ítem tres el sujeto se mantuvo a lo largo de las tres semanas en un nivel medio puesto que el alumno algunas veces usaba el idioma inglés como vehículo de comunicación. En general el alumno se ubicó en un grado medio de motivación al final de las seis semanas.

Sujeto 3: De la semana dos a la seis, el alumno presentó un mejoramiento con respecto al ítem número uno y cuatro migró de un nivel medio a un nivel alto de motivación en el cual se pudo notar que el alumno reflejó compromiso y entusiasmo, además de interés por llevar a cabo las actividades propuestas en el proyecto. Se continúa con el ítem número dos, en el cual es posible

evidenciar que el alumno pasó de un grado bajo a alto, es decir, mejoro su nivel de participación durante el desarrollo del proyecto, expresando ideas y sugerencias dentro del mismo. En suma, en cuanto al ítem tres el sujeto se mantuvo en un grado medio de motivación, lo cual se evidenció a través del uso del inglés durante algunas actividades del proyecto. En general el alumno se ubicó en un grado alto de motivación al final de las seis semanas.

Sujeto 4: De la semana dos a la seis, los datos del sujeto con respecto al ítem uno y cuatro se mantuvieron constantes puesto que durante las intervenciones presentó un nivel alto, lográndose notar que el estudiante demostró una actitud adecuada reflejando entusiasmo y compromiso de manera permanente durante la clase, así mismo, mostró disposición para llevar a cabo los ejercicios propuestos para el proyecto. Se continúa con el ítem número dos, dentro del cual es posible evidenciar que el alumno al iniciar la semana presentó un nivel alto el cual disminuyó a un nivel medio en la semana seis lo cual quiere decir que el alumno inicialmente presentaba una participación activa en clase pero en las demás intervenciones presentó dificultades para participar de manera constante en las actividades implementadas durante la ejecución de los proyectos, pocas veces participaba del desarrollo del mismo, en algunos momentos expresaba sus ideas o propuestas. Últimamente, en cuanto al ítem tres el sujeto se mantuvo a lo largo de las tres semanas en un nivel medio ya que el alumno algunas veces usaba el idioma inglés como vehículo de comunicación. En general el alumno se ubicó en un grado alto de motivación al final de las seis semanas.

Sujeto 5: De la semana dos a la seis, el alumno presentó avances con respecto al ítem número uno en el cual pasó de un grado medio a alto de motivación, en el cual se pudo notar que el alumno reflejó compromiso y entusiasmo, además de interés por llevar a cabo las actividades propuestas en el proyecto. Se continúa con el ítem número dos y tres dentro del cual es posible

evidenciar que el alumno se mantuvo en un grado medio alrededor de las seis semanas, es decir, presentó una mínima participación el desarrollo del proyecto, se evidenció que el sujeto pocas veces presentaba sus ideas o sugerencias, así mismo, utilizo pocas veces el idioma inglés como medio de comunicación. En pocas palabras y teniendo en cuanto al ítem cuatro el sujeto inició con un grado alto el cual se sostuvo durante la semana dos y cuatro, pero disminuyó a un grado medio durante la semana seis momentos en el cual el alumno mostró poca disposición para llevar a cabo las actividades propuestas en el proyecto, lo cual se logró constatar a través de los diarios de campo y su desempeño durante la realización de los proyectos. En general el alumno se ubicó en un grado medio de motivación al final de las seis semanas.

Sujeto 6: De la semana dos a la seis, los datos del sujeto con respecto al ítem uno y cuatro mejoraron pasando de un grado medio a alto, lográndose notar que el estudiante demostró una actitud adecuada reflejando entusiasmo y compromiso de manera permanente durante la clase, así mismo, mostró disposición para llevar a cabo los ejercicios propuestos para el proyecto. Se continúa con el ítem número dos, dentro del cual es posible evidenciar que el alumno al iniciar la semana presentó un nivel alto el cual disminuyó a un nivel medio en la semana seis lo cual quiere decir que el alumno inicialmente presentaba una participación activa en clase pero en las demás intervenciones presentó dificultades para participar de manera constante en las actividades implementadas durante la ejecución de los proyectos, en algunos momentos expresaba sus ideas o propuestas. Posteriormente, en cuanto al ítem tres el sujeto mejoró pasando de un nivel medio a alto a lo largo de las tres semanas puesto que durante la ejecución de los proyectos el estudiante utilizo el idioma inglés como vehículo de comunicación en la realización de las actividades. En general el alumno se ubicó en un grado alto de motivación al final de las seis semanas.

Sujeto 7: De la semana dos a la seis, el alumno presentó avances con respecto a los cuatro ítems pasando de un grado medio a alto, en el cual se pudo notar que el alumno reflejó compromiso y entusiasmo de manera permanente, por otra parte, reflejó una participación activa expresando ideas y opiniones durante la realización de las actividades. Así mismo, se logró identificar que el sujeto mejoro con respecto al uso del inglés como vehículo de comunicación durante las actividades y últimamente demostró tener una buena disposición para llevar a cabo las actividades planteadas para la ejecución del proyecto. En general el alumno se ubicó en un grado alto de motivación al final de las seis semanas.

Sujeto 8: De la semana dos a la seis, los datos del sujeto con respecto los ítems se mantuvieron en un nivel alto lográndose notar que el estudiante demostró una actitud adecuada reflejando entusiasmo y compromiso de manera permanente durante la clase, así mismo, mostró disposición para llevar a cabo los ejercicios propuestos para el proyecto. Por otra parte, es posible evidenciar que el alumno presentó un nivel alto en cuanto a la participación activa en clase ya fin de cuentas, el sujeto utilizó el idioma inglés como vehículo de comunicación en la realización de las actividades. En general, el alumno se ubicó en un grado alto de motivación al final de las seis semanas.

Sujeto 9: De la semana dos a la seis, el alumno presentó avances con respecto a los ítems uno, dos y cuatro en los cuales pasó de un grado medio a alto, lográndose notar que el alumno reflejó compromiso y entusiasmo de manera permanente, por otra parte, reflejó una participación activa expresando ideas y opiniones durante la realización de las actividades y así mismo, se logró identificar que el sujeto mejoro con respecto al interés en clase mostrando disposición para llevar a cabo las actividades propuestas para la realización de los proyectos; en cuanto al ítem tres fue posible evidenciar que el alumno pasó de estar en un grado alto a uno medio

lográndose notar que presentó dificultades para usar el idioma inglés como vehículo de comunicación . En general el alumno se ubicó en un grado alto de motivación al final de las seis semanas.

Sujeto 10: De la semana dos a la seis, los datos del sujeto con respecto al ítem uno y tres fueron constantes presentando un grado medio, lográndose notar que el estudiante demostró una actitud poco propicia, reflejaba bajo entusiasmo y compromiso durante la clase, así mismo, mostró dificultades para participar constantemente en inglés, pocas veces uso el idioma como vehículo para la comunicación. Se continúa con el ítem número dos, dentro del cual es posible evidenciar que el alumno mejoró mínimamente ya que inició con un grado bajo y termino en la sexta semana con un grado medio, lo cual quiere decir que el alumno pocas veces participa durante el desarrollo de los proyectos presentando de vez en cuando sus opiniones, ideas y propuestas. Finalmente, en cuanto al ítem cuatro el sujeto pasó de un grado medio a bajo, evidenciándose así una baja disposición para llevar a cabo las actividades propuestas en los proyectos y usaba constantemente elementos distractores que lo desviaban del propósito central. En general el alumno se ubicó en un grado medio de motivación al final de las seis semanas.

Ansiedad

La segunda gráfica muestra los resultados obtenidos con respecto a la ansiedad durante las semanas dos, cuatro y seis. El eje “x” muestra, en intervalos de dos semanas la aplicación de la rúbrica de observación con una gráfica de barras cuyos números superiores indican el número de estudiantes que responden a los niveles bajo, medio y alto; en el eje “y” se especifica la cantidad de sujetos a los cuales se aplicó dicho instrumento. A continuación, se reportan los resultados obtenidos con respecto a la ansiedad.

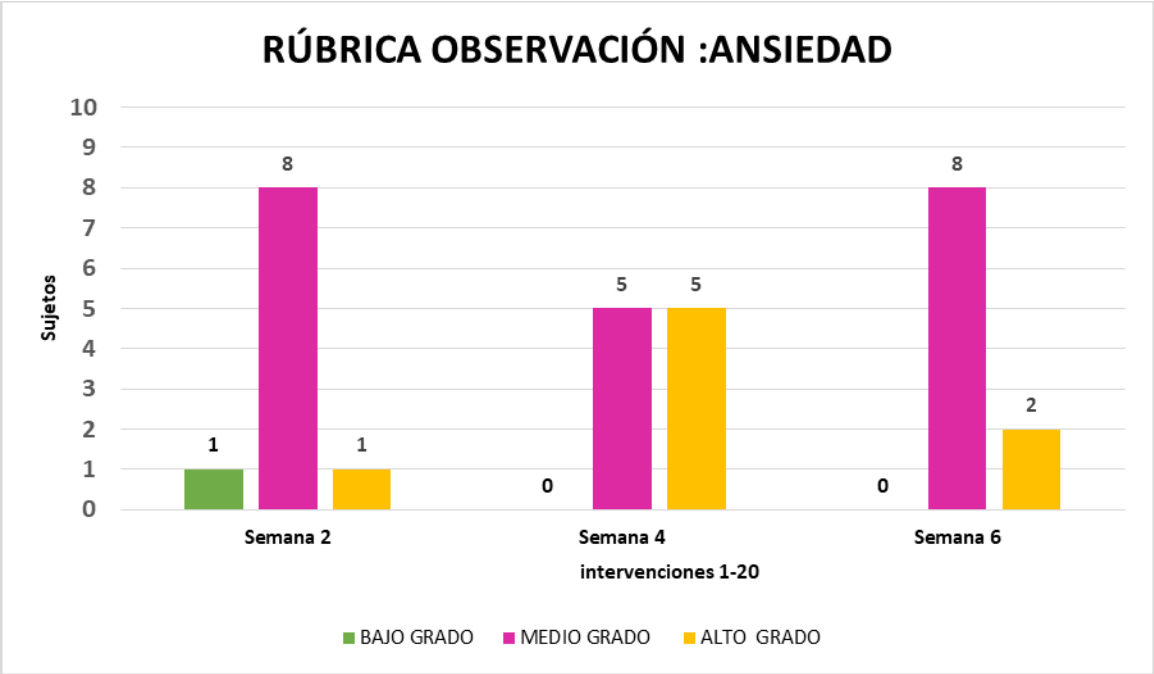


Figura 6 Distribución de los resultados de la aplicación de la rúbrica de observación relacionada con la variable Ansiedad en los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte.
Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

Se encuentra que, de la población total de estudiantes un alumno se ubicaba en un nivel bajo durante la semana dos, ocho en un nivel medio y uno en un nivel alto en cuanto a la ansiedad. Cabe mencionar que la ansiedad a la luz de (Parra, 2018) citando a Krashen (1985) se define como una amenaza a la seguridad y/o autoestima percibida por los educandos, puede ser directa en el caso de una nota baja en un test, o indirecta, tal como la amenaza percibida con respecto a la integridad de la propia identidad. Un grado de ansiedad intenso puede interferir con la capacidad de usar habilidades específicas y necesarias para el aprendizaje de la lengua extranjera. De acuerdo a esta definición se puede evidenciar que uno de los diez estudiantes aún no lograba minimizar su nivel de ansiedad en donde se sintiera cómodo o relajado al momento de participar en una segunda lengua sin sentir la presión del docente o sus compañeros. Más adelante se encuentra que ocho estudiantes presentaban un nivel medio, lo que quiere decir que estos sujetos en su proceso de aprendizaje lograban expresarse u opinar de manera cómoda en algunas

ocasiones, así mismo, los alumnos que se presentaron en un grado medio se mostraron poco relajados, tranquilos o seguros al momento de hablar o participar en una segunda lengua, lo cual ocasionaba que pocas veces utilizaran estrategias de comunicación, es decir, negociación de significado o lenguaje corporal al momento de realizar intervenciones frente a sus compañeros o el docente. Posteriormente se evidencia un alumno en un grado alto, lo cual quiere decir que es capaz de participar en inglés seguro y confiado al momento de expresar sus puntos de vista. De este modo se evidencia que durante la semana dos de las intervenciones la mayor parte de los sujetos se encontraba en un nivel medio de ansiedad.

Estas actitudes fueron divididas en tres ítems, los cuales contenían los elementos que involucran a la ansiedad siendo estos la comunicación con otros, seguridad y estrategias de comunicación. Esto teniendo en cuenta que cada uno evalúa un aspecto relacionado con la ansiedad entre bajo, medio y alto.

A través de los datos obtenidos por la rúbrica se logró evidenciar, por ítem, que uno de los datos que más se repitió en medio de la rúbrica de observación fue el grado medio con respecto al ítem uno (comunicación con otros) donde la mayor parte de alumnos (siete) mostraron como resultado que en algunas ocasiones participaban de manera cómoda, durante el transcurso de las intervenciones realizadas con respecto a la semana uno y dos se logró evidenciar un cambio en cuanto al grado de ansiedad puesto que inicialmente uno de los datos que más repetía en la población objeto de estudio, era el grado bajo evidenciándose un cambio en la semana dos, donde los niveles cambiaron considerablemente. No obstante, es posible evidenciar que uno de los sujetos (S8) pasó de estar en un nivel bajo con respecto a los ítems en la primera semana, pero durante la segunda migro a un grado alto demostrando una constante participación en la cual no se evidenciaba que el alumno estuviera nervioso o confundido al momento de participar.

Así mismo, se evidenció que uno de los datos que menos se repitió fue el grado bajo con respecto al ítem tres (estrategias de comunicación), en el cual se logró notar que la población objeto de estudio estuvo dividida de forma equitativa entre los grados medio y alto. Permitiendo evidenciar que la mitad de los sujetos presentó avances con respecto a la comunicación con los demás de manera cómoda, la seguridad de participar en clase aludiendo al momento en el cual los alumnos presentaban sus aportes durante la ejecución del proyecto y el uso de estrategias de comunicación con el fin de hacerse entender antes sus compañeros. Durante la semana dos, los cambios presentados por la población objeto de estudio fueron mínimos teniendo en cuenta de que al momento de iniciar las intervenciones todos presentaban un nivel alto de ansiedad.

Parra M (2018) reconoce como Krashen (1985) descubrió que un alto nivel de estrés y ansiedad crea un filtro que impide el aprendizaje, bloquea la entrada y reduce la adquisición de una segunda lengua. Lo cual por medio de rúbrica de observación se puede constatar ya que la mayor parte de los alumnos presentan un nivel medio en el cual aún se sienten tímidos o inseguros de participar en una segunda lengua.

Se continúa con la semana cuatro en donde se encuentra que cinco alumnos se alojan en un grado medio y los demás en uno alto en cuanto a la ansiedad. De acuerdo con Josephy D. (2010) expresan como parte de su enfoque para el aprendizaje de una segunda lengua, MacIntyre y Gardner indican que la ansiedad es «la aprehensión o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente». Esta aprehensión se caracteriza por «conocimientos despectivos relacionados con uno mismo, sentimientos de aprehensión, y respuestas fisiológicas como un aceleramiento del ritmo cardiaco».

Es así como se evidencia que durante la semana cuatro los datos entre los diez sujetos se encuentran repartidos equitativamente, en donde cinco se encuentran en un nivel medio lo cual quiere decir que al encontrarse en esta escala el alumno presenta dificultades para participar constantemente en su proceso de aprendizaje puesto que siente temor de que sus compañeros puedan burlarse de él al momento de cometer un error, así mismo, al participar se sienten inseguros de no lograr hacerse entender antes sus compañeros o el docente y de este modo no alcanzar una buena calificación. Por otra parte, los alumnos que encuentran en esta escala se caracterizaron por opinar en algunas ocasiones sus ideas de manera cómoda y al momento de hacerlo mostrar una actitud tranquila. Por otra parte, se evidencia que los cinco alumnos restantes se encontraban en un nivel alto con respecto a la rúbrica de observación, lo cual significa que el estudiante se siente capacitado de expresar su opinión de manera cómoda sin tener temor a la corrección por parte del docente o sus demás compañeros. Estas actitudes se dividieron en tres ítems, los cuales respondían a los elementos que involucran la misma siendo estos la comunicación con otros, seguridad y estrategias de comunicación.

A partir de los datos obtenidos por la rúbrica se logró evidenciar que la mayoría de la población tendió a un grado alto con respecto a la comunicación con otros, lo que significa que durante las intervenciones los alumnos demostraban mayor comodidad al expresar sus ideas ante sus compañeros o docente. Por otro lado, tres estudiantes se encontraron en un grado medio, presentando dificultades para opinar o expresarse de manera cómoda ante los demás. En conclusión, ningún estudiante presentó un grado bajo en esta semana, siendo así un dato que sobresale por su ausencia ya que se evidencia que los alumnos lograron mejorar durante las intervenciones y ninguno evitó opinar o expresar lo que pensaba durante la ejecución del proyecto.

En cuanto a la seguridad para hablar, se evidenció que dos estudiantes se ubicaron en un grado alto, ocho de ellos en un grado medio y ninguno en un grado bajo, afirmando así que la mayoría presentó dificultades para participar en la clase de inglés de forma tranquila y segura. Además, dos de estos mostraron sentirse más relajados al momento de presentar sus aportes para la ejecución del proyecto y, en suma, ninguno evidenció sentirme nervios o confusión cuando se expresaba ante los demás.

En el caso de las estrategias de comunicación, siete estudiantes se ubicaron en un grado alto, siendo estos la mayoría, mientras que solo tres presentaron un grado medio y ninguno en un grado bajo. De acuerdo a lo anterior se puede evidenciar que en general los siete alumnos implementaban durante su participación en clase estrategias de comunicación tales como gestos y negociación de significado que permitía que lograran comunicarse de una manera más fácil en una segunda lengua, mientras que los demás alumnos aun presentaban dificultades para usar de manera constante estrategias de comunicación lo cual ocasionaba que en algunas ocasiones fuera difícil para ellos lograr participar ante la ejecución de la actividad planeada para los proyectos.

Finalmente, se continúa con la semana seis en donde se presenta una variación notable a lo largo de las demás intervenciones, es decir, la población objeto de estudio tendió a disminuir los resultados obtenidos a través de las semanas en donde se logró evidenciar que en esta última ocho estudiantes se encontraban en un nivel medio, es decir, presentaban una escasa comunicación con otros, poca seguridad al momento de participar en clase y bajo uso de estrategias comunicativas. De la misma forma se evidencia que dos sujetos se encontraban en un nivel alto, lo cual quiere decir que su comunicación ante los demás era más fluida puesto que demostraban tener seguridad al momento de hablar en inglés.

A partir de los datos obtenidos durante las tres semanas representadas en la gráfica, se puede evidenciar que durante la semana dos la mayoría de alumnos tenía un grado medio- alto en cuanto a los criterios de ansiedad, mostrándose una variación solo en dos sujetos (S3 y S7) los cuales se encontraron en bajo y alto respectivamente; el cual con el transcurso de las intervenciones logró migrar a un grado alto-medio con una repartición equitativa entre los sujetos cinco en un grado medio y los demás en grado alto. No obstante, este resultado no logró mantenerse durante la semana seis, puesto que ocho estudiantes se ubicaron en grado medio y solo dos en alto grado, esto quiere decir que inicialmente los alumnos mostraron un mejoramiento con respecto a los criterios tomados para observar la ansiedad puesto que al iniciar los alumnos presentaban altos niveles de ansiedad que no les permitía participar cómodamente durante la clase de inglés, no obstante se evidenció por medio de las rúbricas que los alumnos fueron mejorando poco a poco con respecto a la comunicación con otros, seguridad y el uso de estrategias de comunicación.

A continuación, se analiza la evolución de los sujetos objeto de estudio a lo largo de las seis semanas. Esto teniendo en cuenta que cada una evalúa los criterios referentes al grado de ansiedad entre bajo, medio y alto.

Sujeto 1: De la semana dos a la seis, el alumno presentó un mejoramiento con respecto al ítem número uno pasando de un nivel medio a un nivel alto en cuanto a los criterios que aluden a la disminución de la ansiedad, el cual se evidenció a través del mejoramiento al lograr opinar o expresarse de manera cómoda durante la clase de inglés, a ejecución del proyecto, en donde se pudo notar que el alumno mejoro puesto que inicialmente participaba en pocas ocasiones o en el momento que lo hacía reflejaba incomodidad con respecto a lo que decía o al tener que expresar sus punto de vista. Se continúa con el ítem número dos, dentro del cual es posible

evidenciar que el alumno pasó de un nivel bajo a alto, con respecto a la seguridad al momento de participar; lográndose evidenciar que el estudiante logró sentirse más tranquilo al momento de presentar sus aportes con respecto a los proyectos, sin embargo, en cuanto al ítem tres se logró evidenciar que los datos variaron en donde inició con un nivel medio es decir pocas veces el alumno usaba estrategias de comunicación, no obstante, en la semana cuatro sujeto ascendió al grado alto sin embargo, al final de la sexta semana el alumno presentó un cambio ubicándose en grado medio, es decir, el estudiante en algunas ocasiones logró expresarse por medio de gestos o movimientos corporales antes los demás, lo cual se evidenció a través de su participación durante las actividades propuestas en el proyecto. En general el alumno se ubicó en un grado alto con respecto a los criterios de la ansiedad.

Sujeto 2: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó un mejoramiento con respecto a los tres ítems. Iniciándose primeramente con el ítem número uno en el cual fue posible observar que durante la segunda semana el estudiante se encontraba en un bajo grado lo cual se presentaba debido a que el alumno evitaba participar durante la clase de inglés. No obstante, con el transcurso de las sesiones se evidenció que el alumno migró a un nivel alto en donde lograba expresar sus ideas de una forma cómoda. Posteriormente se analiza el ítem dos y tres en los cuales el sujeto logró avanzar de un grado medio a uno alto lo cual significa a partir de los criterios de la ansiedad que el estudiante se mostraba relajado, tranquilo y seguro al momento de presentar sus aportes antes el grupo. Así mismo, en ocasiones en las cuales no lograba hacerse entender hacia uso de estrategias de comunicación las cuales son negociación de significado y lenguaje corporal. En general el alumno se ubicó en un grado alto de en cuanto a los criterios de la ansiedad al final de las seis semanas.

Sujeto 3: De la semana dos a la seis, el alumno presentó un mejoramiento con respecto al ítem número uno en donde se evidenció que el sujeto logró pasar de un grado bajo a uno medio en cuanto a los criterios abarcados para la ansiedad. Lo cual quiere decir que al encontrarse en esta escala el alumno es capaz de comunicarse en una segunda lengua de manera cómoda sin temor a la burla o corrección por parte del docente. Posteriormente en cuanto al ítem dos se evidencia que el alumno mejoro mínimamente puesto que de un nivel bajo pasó a un grado medio en el cual se pudo notar que el alumno reflejó un poco de seguridad al momento de comunicarse en una segunda lengua es decir pocas veces hacia uso de sus apuntes, se evidenciaban escasos signos de nerviosismo. Finalmente, en cuanto al ítem tres el alumno mostró un cambio de un grado medio a alto dentro del cual se evidenciaron actitudes en las cuales el alumno al momento de no lograr expresar lo que opinaba en una segunda lengua hacia uso de gestos o movimientos corporales. En general el alumno se ubicó en un grado medio de ansiedad al final de las seis semanas.

Sujeto 4: De la semana dos a la seis, los datos del sujeto con respecto al ítem uno fueron constantes ya que este se mantuvo estable en un grado medio, lo cual se evidenció por medio de la participación del sujeto durante las intervenciones en donde se pudo notar que en algunas ocasiones expresaba sus puntos de vista de forma cómoda. Posteriormente, en cuanto al ítem dos, se notó que el alumno pasó de un grado medio a uno alto, lo cual a través de los criterios de la ansiedad se puede evidenciar puesto que se mostró relajado al momento de hablar en una segunda lengua frente a los demás alumnos y docente. Finalmente, con respecto al ítem tres, se pudo apreciar que el sujeto se mantuvo constante en el grado alto, mostrando diversas estrategias en cuanto a la comunicación y seguridad al momento de aportar ideas. En general el alumno se ubicó en un nivel medio de ansiedad.

Sujeto 5: De la semana dos a la seis, en cuanto al ítem uno, el alumno pasó de un grado medio a uno alto, en donde se evidencia que se encuentra en la capacidad de brindar sugerencias u aportes a su grupo de manera cómoda. Por otro lado, en el ítem dos, este se mantuvo constante en el grado medio, donde debido a esto fue fácil notar que se encontraba intranquilo y con falta de seguridad al momento de hablar en inglés. Finalmente, en el ítem número tres, este logró mejorar, pasando de un grado medio a uno alto, mostrando estrategias de comunicación y aportando ideas con seguridad. En general, el alumno se ubicó en un grado medio de ansiedad al final de las seis semanas.

Sujeto 6: De la semana dos a la seis, los datos del sujeto con respecto al ítem uno disminuyeron, debido que inicialmente se encontraba en un grado medio, logrando posteriormente pasar a un grado alto, sin embargo, se evidencia que volvió al grado medio, opinando de forma ocasional durante la ejecución del proyecto, no obstante, se mostraba cómodo al momento de hacer sus aportes. Por otro lado, en lo que respecta al ítem dos logró mejorar, debido a que fue constante en cuanto al grado medio, pero al final, logró obtener un grado alto, lo que se evidenció a través de su tranquilidad y seguridad al momento de expresarse. Ahora bien, en el ítem número tres, el sujeto presentó un comportamiento similar al anterior, con la diferencia en que en este caso se inició con un grado alto, pero posteriormente se mantuvo constante en un grado medio, reflejando así un ocasional uso de estrategias para la comunicación. En general el sujeto se mantuvo en un grado medio de ansiedad al finalizar las seis semanas.

Sujeto 7: De la semana dos a la seis, el alumno presentó un constante grado medio con respecto al ítem uno, evidenciando así una ocasional participación, pero mostrando comodidad dentro de esta. Por otro lado, con respecto al ítem dos, el sujeto presentó el mismo comportamiento que en el ítem uno, estando así en un nivel medio desde el inicio hasta el final,

donde esto se presenta al momento de reflejar poca seguridad y tranquilidad al momento de realizar aportes. Finalmente, a lo que respecta del ítem tres, el sujeto a pesar de iniciar con un grado alto mantuvo un constante grado medio hasta el final, mostrando ocasional uso de estrategias de comunicación, negociación de significado y lenguaje corporal al momento de expresarse en inglés. En general el sujeto se mantuvo en un grado medio de ansiedad al finalizar las seis semanas.

Sujeto 8: De la semana dos a la seis, los datos del sujeto con respecto al ítem uno se mantuvieron en un nivel medio después de la segunda semana, debido a que en esta mencionada anteriormente había presentado un grado alto, reflejando finalmente ocasionales opiniones, sin embargo, estas se realizan de una forma cómoda. Por otro lado, en el ítem número dos, el sujeto se ubicó mayoritariamente en un grado alto, terminado así en este mismo, mostrando tranquilidad y seguridad al momento de realizar sus aportes. Ahora bien, en el ítem número tres, el sujeto a pesar de mostrar un constante grado alto, se ubicó finalmente en un grado medio, donde muestra que ocasionalmente hizo uso de estrategias de comunicación al momento de expresarse en una segunda lengua. En general el sujeto se mantuvo en un grado alto de ansiedad al finalizar las seis semanas.

Sujeto 9: De la semana dos a la seis, el alumno presentó avances con respecto al ítem uno, en donde después de la semana numero dos logró mantener un nivel alto, expresándose constantemente de manera cómoda. Por otro lado, en el ítem numero dos el sujeto logró un grado alto a pesar de mantener un constante grado medio, evidenciando así una buena seguridad al momento de presentar aportes al grupo. Finalmente, y a comparación de los ítems anteriores, el sujeto a pesar de mantenerse constante en el grado alto finalizó la sexta semana en un grado medio, utilizando en ocasiones estrategias de comunicación, negociación de significado y

lenguaje corporal al momento de realizar conversaciones con el grupo. En general el alumno se ubicó en un grado alto de ansiedad al final de las seis semanas.

Sujeto 10: De la semana dos a la seis, los datos del sujeto con respecto al ítem uno variaron entre un grado medio y alto, terminando así por ubicarse en el grado medio, donde a pesar de expresarse de manera cómoda, lo hacía ocasionalmente. Ahora bien, el ítem dos mostró una mejoría, pasando de un nivel bajo a un nivel medio, logrando que el sujeto mejorara en su tranquilidad al momento de presentar aportes al grupo. Finalmente, en el ítem tres se presentó una situación contraria a la anterior, donde a pesar de mantener un constante grado medio, el sujeto finalmente se ubicó en un grado bajo, evidenciando la ausencia del uso de estrategias de comunicación, reflejando así frustración al momento de realizar una conversación con sus compañeros y docente. En general el alumno se ubicó en un grado medio de ansiedad al final de las seis semanas.

Autoconfianza

La tercera gráfica, muestra los resultados obtenidos con respecto a la autoconfianza durante las semanas dos, cuatro y seis. El eje “x” muestra, en intervalos de dos semanas la aplicación de la rúbrica de observación con una gráfica de barras cuyos números superiores indican el número de estudiantes que responden a los niveles bajo, medio y alto; en el eje “y” se especifica la cantidad de sujetos a los cuales se aplicó dicho instrumento. A continuación, se reportan los resultados obtenidos con respecto a la autoconfianza.

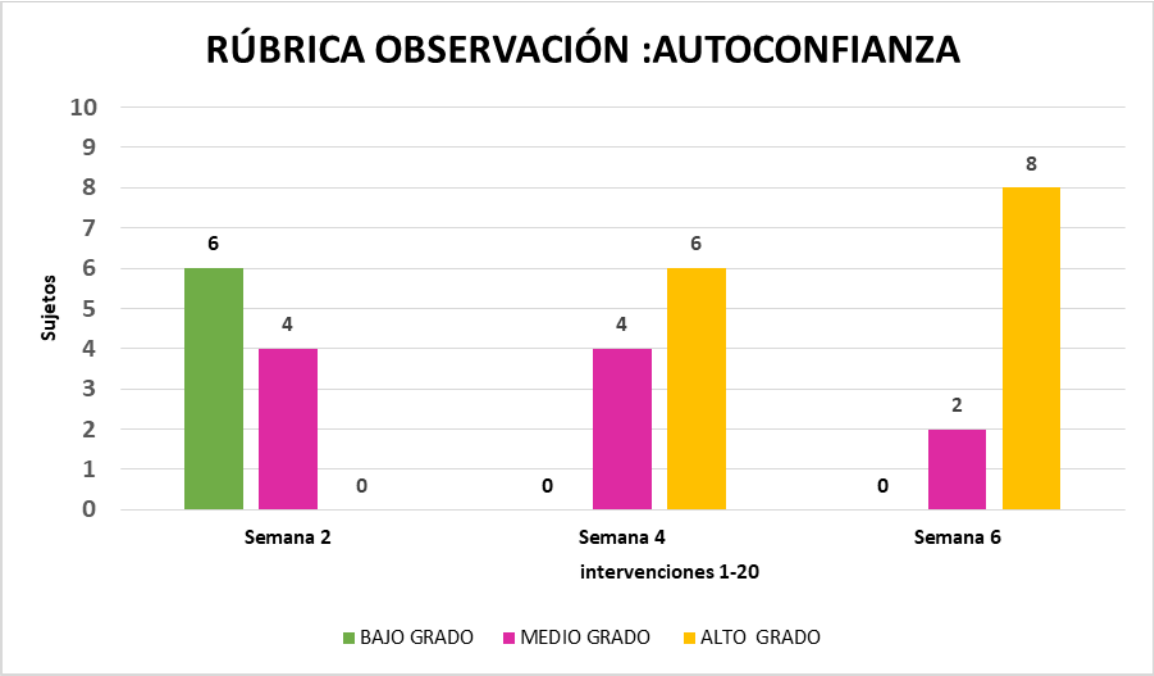


Figura 7 Distribución de los resultados de la aplicación de la rúbrica de observación relacionada con la variable autoconfianza en los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte.
Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

Se encuentra que de la población total de estudiantes seis alumnos se encontraban en un nivel bajo durante la semana dos y cuatro en un nivel medio en cuanto a la autoconfianza reconocida por (Krashen, 1983.) Citado por Parra(2018) expresa como la confianza es producto del riesgo derivado de la incertidumbre con respecto a las intenciones y acciones de otras personas de las cuales se depende.

Teniendo en cuenta esta definición se puede decir que seis de los diez estudiantes aún no ha llegado a ese nivel de autoconfianza en donde logre reconocer sus propios logros y el de los demás con respecto a su proceso de aprendizaje, trabajar en equipo sin cuestionarse si otros alumnos saben más que ellos. Más adelante se encuentra que cuatro estudiantes están en un nivel medio, lo que quiere decir que estos alumnos en su proceso de aprendizaje, lograron trabajar de manera ocasional en equipo en donde se integraron en algunas ocasiones y así mismo son estudiantes que de vez en cuando reconocen sus propios éxitos. Se dividió la autoconfianza

en tres ítems, los cuales contenían los elementos que involucran la misma siendo estos el trabajo en equipo, confianza en sí mismo y trabajo autónomo. A través de los datos obtenidos por la rúbrica se logró evidenciar, por ítem, lo siguiente. Esto teniendo en cuenta que cada uno evalúa el grado de motivación entre bajo, medio y alto.

Con respecto al trabajo en equipo, se encontró que en el grado alto se ubicaron cuatro estudiantes, en medio seis y cero en bajo. Se observó así que la mayoría de la población presentó un grado medio, lo que indica que durante las intervenciones los alumnos demostraban trabajar en equipo de manera ocasional, integrándose y colaborando en algunos momentos en la consecución del objetivo del proyecto. Por otro lado, cuatro estudiantes se encontraron en un grado alto lo cual quiere decir que el estudiante trabaja de manera eficiente, integrándose y colaborando de forma activa en la consecución del proyecto.

En cuanto a la confianza en sí mismo, se obtuvo que un estudiante presentó un grado alto, ocho un grado medio y uno en grado bajo. De acuerdo a lo mencionado anteriormente se puede afirmar que, en este ítem la mayoría de los estudiantes tendieron a presentar un grado medio, reflejando que los alumnos de vez en cuando reconocían sus propios éxitos, usando limitadamente palabras de refuerzo positivos con él y sus compañeros, no siempre propiciaban un ambiente de trabajo en equipo así mismo reflejaban escasamente sentido de pertenencia con respecto a su rol dentro del grupo. Por otro lado, se evidenció una igualdad en el grado alto y bajo, mostrando así que los alumnos que se encontraban en un grado alto reconocían sus propios éxitos y usaban palabras de refuerzo para sí mismos y sus compañeros mientras que el alumno que se encontraba en un grado bajo no era capaz de reconocer sus propios triunfos y reflejar un sentido de pertenencia con respecto a su rol dentro del grupo.

Para el ítem de trabajo autónomo, se presentó que tres estudiantes se ubicaron en un grado alto, seis en un grado medio y uno en un grado bajo, por lo tanto, es evidente que la mayoría del grupo presentó en algunas ocasiones un trabajo autónomo, en el cual realizaban en algunas ocasiones las actividades planteadas para el proyecto, haciendo uso de estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje, así como hábitos de estudio que le eran útiles para la ejecución del mismo. Además, tres de estos sujetos mostraron una realización efectiva de estrategias de planeación y monitoreo de su proceso de aprendizaje y finalmente un estudiante presentó un nivel bajo dentro del cual se evidenciaron dificultades para realizar las actividades y pocas veces hizo uso de estrategias de planeación y monitoreo del aprendizaje

Fue posible observar que uno de los datos que más se repitió en medio de la rúbrica de observación fue el grado medio con respecto al ítem dos (confianza en sí mismo) donde la mayor parte de alumnos (ocho) evidenciaron reconocer sus propios éxitos usando limitadamente palabras positivas hacia él y sus compañeros, así mismo, se evidenció que los alumnos reflejaban un bajo sentido de pertenencia.

Por otra parte, se encontró que uno de los datos que menos se repitió fue el grado bajo con respecto al ítem de confianza en sí mismo, evidenciándose que solo un sujeto se mostró en un nivel bajo; lo cual quiere decir que fue uno de los ítems que se fortaleció, puesto que, muchos estudiantes mejoraron en cuanto a la confianza, el reconocimiento de los logros propios y colectivos y la capacidad de propiciar un ambiente de trabajo en equipo.

Posteriormente, se continuó con la cuarta semana en donde cuatro alumnos se encontraban en un nivel medio y seis en un nivel alto en cuanto a la autoconfianza. La confianza en sí mismo se puede tomar como la actitud que ayuda al individuo a tener una visión positiva acerca de si

mismo, creyendo en sus habilidades, tomando el control sobre sus vidas y creer que son capaces de hacer lo que planean.

Es así como se evidencia que durante la semana cuatro la mayor parte de los sujetos se encontraba en un nivel alto- medio lo cual quiere decir que al encontrarse en esta escala el alumno presentó una mayor autoconfianza al trabajar en equipo haciéndolo de forma eficiente, integrándose de forma activa para la consecución del objetivo del proyecto. Estas actitudes se dividieron en cuatro ítems, los cuales respondían a los elementos que involucran la misma siendo estos el trabajo en equipo, confianza en sí mismo y trabajo autónomo.

A partir de los datos obtenidos por la rúbrica se logró evidenciar, con respecto al trabajo en equipo que nueve estudiantes se ubicaron en el grado alto, siendo estos casi la totalidad del grupo, en el grado medio uno y ninguno en bajo. De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que en general se logró evidenciar que la mayoría de los alumnos logró trabajar en equipo de forma eficiente, colaboraban de forma activa y así mismo se integraban al grupo para la consecución del objetivo de proyecto. Por otro lado, un estudiante mostró que de manera ocasional lograba trabajar en equipo, integrándose y colaborando en algunos momentos en la consecución del objetivo del proyecto.

En cuanto a la confianza en sí mismo, seis estudiantes se ubicaron en un grado alto, cuatro de ellos en un grado medio y ninguno en un grado bajo, lo que permite afirmar que la mayoría evidenció una buena confianza puesto que, reconocían sus propios éxitos, usaban palabras de apoyo para ellos y sus compañeros generando de esta manera un sentido de pertenencia con respecto a su rol en el grupo. Además, cuatro de estos mostraron que de vez en cuando reconocían sus propios éxitos, usando limitadamente palabras de refuerzos positivos con ellos y sus demás compañeros y en conclusión ningún estudiante logró presentar un grado bajo.

Con respecto al trabajo autónomo, siete estudiantes se ubicaron en un grado alto, mientras que tres presentaron un grado medio, siendo estos la mayoría. De acuerdo a lo anterior se puede evidenciar que en general se presentó que la mayor parte de estudiantes realizaban las actividades implementadas en clase haciendo uso de estrategias de planeación es decir monitoreo de su proceso de aprendizaje, así como de hábitos de estudio que les eran útiles para la ejecución del proyecto, Mientras que tres de estos mostraron que en ocasiones realizaban las actividades usando estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje, así como de hábitos de estudio que les eran útiles para la ejecución del proyecto.

Por último, se continúa con la semana seis en donde se presenta una variación notable en la cual disminuyeron los medios y aumentaron los altos, es decir, la población objeto de estudio pudo disminuir los resultados negativos obtenidos durante las demás semanas en donde se logró evidenciar que en esta última ocho estudiantes se encontraron en un nivel alto, es decir, presentaban un buen trabajo en equipo, una mayor confianza en sí mismos y capacidad de trabajar autónomamente. De la misma forma se evidencia que dos sujetos se encontraban en un nivel medio, lo cual quiere decir que los alumnos ocasionalmente realizaban un buen trabajo en equipo, reconocimiento ocasional de sus propios éxitos generando en algunos momentos un ambiente de trabajo propicio y una capacidad mínima de trabajar autónomamente.

A partir de los datos obtenidos, durante las tres semanas representadas en la gráfica, se puede evidenciar que durante la semana dos la mayoría de alumnos tenía un grado bajo en cuanto a los criterios de autoconfianza y los demás un grado medio, el cual con el transcurso de las intervenciones logró migrar de bajo a un grado alto y los demás en grado medio; el cual aumento significativamente durante la semana seis en donde se logró evidenciar que ocho alumnos se encontraban en un nivel alto y dos en un nivel medio puesto que al iniciar los alumnos

presentaban un bajo nivel de autoconfianza que a través de las intervenciones logró aumentar de forma gradual permitiendo así que los alumnos fuesen capaces de reconocer sus propios éxitos.

A continuación, se analiza la evolución de los sujetos objeto de estudio a lo largo de las seis semanas. Esto teniendo en cuenta que cada una evalúa los criterios referentes al grado de autoconfianza entre bajo, medio y alto.

Sujeto 1: De la semana dos a la seis, con respecto al ítem uno, se mostró una intermitencia entre el grado medio y alto, ubicándose posteriormente en el grado medio, donde se evidenció trabajo en equipo y colaboración por el cumplimiento de los objetivos ocasional. En cuanto al ítem dos, el sujeto varió entre los tres grados, terminando con un grado medio, donde este mismo reconoce sus éxitos además de reflejar escasamente sentido de pertenencia en su rol dentro del grupo. Finalmente, en el ítem tres, se presenta una evolución que pasa de un grado medio a uno alto, donde el sujeto realiza el uso efectivo de estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje, así como hábitos de estudio. En general el alumno se ubicó en un grado medio con respecto a los criterios de la autoconfianza.

Sujeto 2: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó mejoría con respecto al ítem uno, donde pasó de un grado medio a uno alto, mostrando una eficiencia al momento de trabajar en equipo, integrándose y colaborando de forma efectiva. Por otro lado, en lo que respecta al ítem dos, el sujeto de nuevo presentó mejoría, pasando de un grado medio a uno alto, donde el estudiante reconoce sus propios éxitos y propicia un ambiente de trabajo en equipo mostrando sentido de pertenencia. En último lugar, con respecto al ítem tres, el sujeto se mantuvo constantemente ubicado en el grado medio, mostrando ocasionalmente el uso de estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje. En general el alumno se ubicó en un grado medio con respecto a los criterios de la autoconfianza.

Sujeto 3: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó mejoría con respecto al ítem uno y el ítem dos, pasando de un grado medio a uno alto, evidenciando así una eficiencia al momento de trabajar en equipo, integrándose y colaborando de forma efectiva con respecto al ítem uno, y reconociendo sus éxitos, usando palabras de refuerzos positivos con él y sus compañeros, esto último haciendo referencia al ítem dos. Luego, con respecto al ítem tres, el sujeto evidenció una leve mejoría, pasando de un nivel bajo a uno medio, donde el uso de hábitos de estudio y estrategias de planeación, las cuales son útiles para la ejecución del proyecto, fueron ocasionales. En general el alumno se ubicó en un grado alto-medio con respecto a los criterios de la autoconfianza.

Sujeto 4: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó una intermitencia entre el grado medio y alto, esto con respecto al ítem uno, terminando así con un grado medio donde se evidencia un trabajo en equipo de manera ocasional, Por otro lado, el sujeto mostró una mejora con respecto al ítem dos, pasando de un grado medio a uno alto, donde el estudiante logra reconocer sus propios éxitos, propicia un ambiente de trabajo en equipo y refleja u sentido de pertenencia con respecto a su rol dentro del grupo. Al final, con respecto al ítem tres, y al igual que en el ítem uno, el sujeto presentó una intermitencia entre el grado alto y medio, ubicándose en un grado alto, donde este realizó las actividades haciendo uso efectivo de estrategias de planeación, así como de hábitos que son de gran utilidad. En general el alumno se ubicó en un grado medio con respecto a los criterios de la autoconfianza.

Sujeto 5: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó mejoría con respecto al ítem uno, donde esta pasa de un grado medio a uno alto, reflejando un buen trabajo en equipo, buena integración y colaboración. Por otro lado, con respecto al ítem dos, el sujeto presenta una intermitencia entre el grado medio y el grado alto, finalizando así con uno medio, donde este

reconoce sus éxitos usando limitadamente palabras de refuerzos positivos, esto ocasionalmente. Ahora bien, con respecto al ítem 3, el sujeto presenta una mejoría, pasando de un grado medio a uno alto, realizando uso efectivo de las estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje. En general el alumno se ubicó en un grado alto con respecto a los criterios de la autoconfianza.

Sujeto 6: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó una decadencia con respecto al ítem uno, donde a pesar de estar ubicado constantemente en un grado alto, finalmente terminó con un grado medio, pasando a trabajar en equipo, integrarse y colaborar, ocasionalmente. Con respecto al ítem dos y tres, el sujeto presentó una mejoría, pasando de un grado medio a uno alto, donde además de reconocer sus propios éxitos, apoyarse a sí mismo y compañeros, propiciar un ambiente de trabajo, realiza actividades haciendo uso de estrategias de monitoreo y planeación de su aprendizaje. En general el alumno se ubicó en un grado alto con respecto a los criterios de la autoconfianza.

Sujeto 7: De la semana dos a la seis, el sujeto se ubicó constantemente en un grado alto con respecto al ítem uno, lo que significa que siempre trabaja de manera eficiente en equipo, además de integrarse y colaborar de forma activa. Al igual que en el ítem uno, en el ítem dos el sujeto se mantuvo constante en un grado medio, donde ocasionalmente reconoce sus propios éxitos y propicia un ambiente de trabajo en equipo. También, con respecto al ítem tres, el sujeto mejoró, pasando de un constante grado medio a uno alto, evidenciando su interés por la realización de actividades haciendo uso efectivo de estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje. En general el alumno se ubicó en un grado medio con respecto a los criterios de la autoconfianza.

Sujeto 8: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó un constante grado alto con respecto al ítem uno y el ítem dos, evidenciando así una eficiencia al momento de trabajar en equipo, integrándose y colaborando de forma efectiva con respecto al ítem uno, y reconociendo sus

éxitos, usando palabras de refuerzos positivos con él y sus compañeros, esto último referenciando el dos. Por otra parte, con respecto al ítem tres, el sujeto evidenció una grata mejoría, pasando de un nivel medio a uno alto de la semana dos a la cuatro, donde el uso de hábitos de estudio y estrategias de planeación, las cuales son útiles para la ejecución del proyecto, fue constante. En general el alumno se ubicó en un grado alto con respecto a los criterios de la autoconfianza.

Sujeto 9: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó un constante grado alto con respecto al ítem uno evidenciando así una eficiencia al momento de trabajar en equipo, integrándose y colaborando de forma efectiva. Ahora con respecto al ítem dos, se presentó, al igual que con el ítem uno, un constante grado medio donde se encuentra que el sujeto ocasionalmente reconoce sus éxitos, usa palabras de refuerzos positivos con él y sus compañeros. Además, con respecto al ítem tres, el sujeto tuvo una intermitencia que se movió entre el grado alto y medio, terminando así con un grado alto, donde fue presente uso de hábitos de estudio y estrategias de planeación, las cuales son útiles para la ejecución del proyecto. En general el alumno se ubicó en un grado alto con respecto a los criterios de la autoconfianza.

Sujeto 10: De la semana dos a la seis, el sujeto presentó una desmejora con respecto al ítem uno y dos, pasando de un grado medio a uno bajo, evidenciando su ausencia durante las actividades, además de no estar en la capacidad de reconocer sus propios éxitos ni propiciar un ambiente de trabajo en equipo, asimismo nunca presentar sentido de pertenencia con respecto al rol que este presentó. Por otro lado, con respecto al ítem tres, el sujeto se mantuvo en un constante grado medio, donde en ocasiones realizaba actividades usando estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje, además de hábitos de estudio que fueran de utilidad. En general el alumno se ubicó en un grado medio con respecto a los criterios de la autoconfianza.

En conclusión, los criterios mencionados anteriormente se lograron evaluar a través de la implementación de los proyectos *Friends of the planet y flavors of our department* los cuales fueron aplicados con el fin de reducir el nivel del filtro afectivo que se presentó en la población objeto de estudio. Así mismo, por medio de estos proyectos los alumnos lograron presentar avances a lo largo de las sesiones en cuanto a las características analizadas anteriormente. Por lo tanto, fue posible hacer un seguimiento de las actitudes presentadas por la población objeto de estudio teniendo en cuenta que el aprendizaje basado en proyectos (PBL) se reconoce de acuerdo a Gibbes(2013) como una "actividad a largo plazo que involucra una variedad de tareas individuales o cooperativas" que incluyen planificación, investigación e información. (p .10).

4.3 Análisis diario de campo

La investigación el rol del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del método PBL se llevó a cabo en la institución educativa Nuevo Horizonte, en el municipio de Andalucía – Valle del Cauca. En el cual se escogió la población del grado noveno, conformado por diez alumnos en total; entre los cuales ocho eran niños y dos niñas. A continuación, se recopila las situaciones y frases más relevantes por parte de la población objeto de estudio con su respectivo análisis a lo largo de las intervenciones de los proyectos *Friends of the planet y flavors of our department*.

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE
	DIARIO DE CAMPO GENERAL
	21 SESIONES EN TOTAL

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN	Se inició con una primera sesión en la cual se aplicó a los alumnos un cuestionario para medir el nivel de filtro afectivo en la clase de inglés y socializar el primer proyecto. A lo largo de las intervenciones se logró recolectar los siguientes aspectos de cada uno de los sujetos. Sujeto #1: ✓ Inicialmente mostró una baja participación en la clase. En algunas ocasiones al participar se colocaba nervioso expresándolo por medio de una risa tensionada al sentir que se equivocaba. ✓ A medida que se desarrollaba el proyecto el alumno demostró una actitud de interés con respecto a la clase, era un poco más participativo y seguro de sí mismo al
AUTOCONFIANZA	
ANSIEDAD	

	momento de hablar en inglés. ✓ *"Esta es una manera más dinámica de trabajar en el aula de clases"*. ✓ *"Yo trabajo mejor en equipo que solo y más si es en inglés"*. ✓ El alumno en algunas situaciones presentó dificultades con respecto a la pronunciación, no obstante, demostraba seguridad al no hacer uso de apuntes. ✓ Presentó una buena participación puesto que ya se sentía más cómodo al hablar en inglés frente a sus compañeros. ✓ A lo largo de las sesiones el estudiante presentó una buena participación en la realización del proyecto. ✓ Su pronunciación en inglés mejoró y con ello su seguridad al momento de participar puesto que el tono de voz era adecuado. ✓ No hacía uso de apuntes y así mismo comenzó a usar estrategias de comunicación tales como gestos y movimientos corporales.

	✓ En pocas ocasiones el estudiante hizo uso de la lengua materna o busco la colaboración de algún compañero para poder participar. Sujeto #2: ✓ El sujeto participaba de la clase, pero en algunas ocasiones se mostraba tímido con poca seguridad al momento de hablar, un ejemplo de esto era su postura corporal, la cual durante algunas intervenciones no era la adecuada. ✓ El sujeto cruzaba sus brazos y comenzaba a moverse de un lado a otro mientras participaba. ✓ Durante los avances de cada intervención su confianza fue mejorando puesto que el alumno era más participativo en clase. ✓ Demostró seguridad al hablar ✓ Uso de expresiones como *"¡mucho inglés!"* para especificar que realizó un buen trabajo en esta clase. ✓ Demostró tener una actitud propicia reflejando interés por la realización de diferentes actividades.

	✓ El sujeto se mostró cómodo cuando debía participar en inglés esto se notó debido a sus movimientos, voz y postura. ✓ El alumno mostró gran interés y entusiasmo en diferentes actividades. ✓ A pesar de que se presentaban algunas falencias en cuanto a la pronunciación, el alumno demostró tener buen manejo de las temáticas abordadas. Sujeto #3: ✓ Al iniciar las intervenciones se mostró apático, con respecto a las actividades iniciales. ✓ Hacía uso de su teléfono móvil y charlaba con sus compañeros. ✓ No participaba de los foros o actividades en las cuales debía hablar constantemente. ✓ Durante las últimas sesiones se logró ver un cambio puesto que busco apoyarse de otros compañeros con el fin de lograr participar. ✓ A pesar de, que las estructuras o el vocabulario no era el adecuado se logró evidenciar que el sujeto se arriesgaba a

	participar más en clase, ✓ Se mostró relajado y seguro al momento de hablar. Durante la grabación del cortometraje el alumno mostró una participación activa. ✓ Se evidenció una correcta integración con el grupo. ✓ Al final durante la planeación del cortometraje el alumno expresó: "*Yo no soy bueno en inglés, pero colaboré como pude*" ✓ Tuvo una participación activa en la cual expresó sus opiniones, ideas o sugerencias con respecto a la ejecución del proyecto. ✓ El alumno disfrutaba más de las actividades. ✓ Se encontraba más atento a lo que se realizaba en clase. ✓ El alumno al sentir que en algún momento se quedaba corto de palabras hacía uso de la lengua materna. ✓ El alumno trabajaba autónomamente haciendo uso del nuevo vocabulario. Sujeto #4: ✓ Presentó una baja participación debido a que constantemente sentía que sus compañeros

	iban a burlarse de su pronunciación en inglés situación que fue expresada por el mismo. ✓ Se logró evidenciar un poco más de participación. También se pudo observar que el sujeto pasó de encontrarse siempre solo en la clase de inglés a ser capaz de trabajar en equipo integrándose y opinando en los momentos necesarios. ✓ Su seguridad mejoró durante las últimas sesiones al momento de participar se mostraba relajado y seguro de lo que mencionaba. ✓ El sujeto presentó a lo largo del proyecto ciertas dificultades para hablar en inglés de forma fluida y natural. ✓ Expresó que necesitaba un poco más de tiempo para poder repetir la palabra y así pronunciar bien lo que iba a mencionar. ✓ El sujeto mostró tener mayor seguridad y confianza al momento de hablar en inglés. ✓ Mejoramiento con respecto al trabajo en equipo, el estudiante expresaba sus opiniones de manera segura.

	✓ En cuanto al uso del inglés logró interiorizar la mayor parte del vocabulario aprendido a lo largo de las intervenciones. Sujeto #5: ✓ Poca participación por parte del sujeto puesto que no se sentía cómodo al hablar en inglés. ✓ Al momento de participar no demostraba tener seguridad puesto que al compartir sus respuestas lo hacía con un tono de voz suave y tembloroso. ✓ Gesto de incomodidad al tener que participar o hablar más fuerte. ✓ Comenzó a participar más, aunque su pronunciación no era la adecuada. ✓ Se guiaba de gestos con sus manos para lograr que sus compañeros entendieran lo que decía. ✓ El estudiante mostró una buena actitud y seguridad al hablar en inglés evidenciándose que la confianza en sí mismo poco a poco iba mejorando. ✓ A lo largo de las sesiones el sujeto mostró una buena actitud.

	✓ Durante el desarrollo de los ejercicios planeados para la ejecución del proyecto realizó búsqueda de palabras desconocidas. ✓ En cuanto al uso del inglés, se evidenció que el sujeto se mostraba seguro al momento de participar en clase. ✓ De la misma manera lograba expresarse cómodamente frente a sus compañeros. Sujeto #6: ✓ El alumno era poco participativo. ✓ En algunas ocasiones no se mostró atento a la clase. ✓ "*Me siento cansado y no entiendo de qué nos sirve esos proyectos"*. ✓ Mostró dificultades para estar de acuerdo con sus compañeros con respecto al producto final del proyecto. ✓ Expuso una baja disposición para llevar a cabo las actividades del proyecto. ✓ El sujeto al hablar en inglés hacía uso de método de traducción. ✓ *"Perdón que lo diga en español, pero quiero hacerme entender*"

	✓ El sujeto comenzó a ser más participativo durante la clase de inglés, reflejando tranquilidad y seguridad. ✓ Empezó a tomar el liderazgo durante las actividades usando constantemente palabras de apoyo para sus compañeros. ✓ Demostró tener una buena actitud puesto que en todo momento quería participar. ✓ *"Me llama mucho la atención, pues se relaciona con el proyecto de aula y además hace la clase más dinámica"* ✓ Hizo constante uso del idioma inglés y tomo la vocería del grupo durante los trabajos en equipo. ✓ El alumno confiaba más en sí mismo, reconociendo sus éxitos y reflejando sentido de pertenencia con la ejecución del proyecto. Sujeto #7: ✓ Al participar se observó que no estaba muy seguro de lo que decía, esto se logró evidenciar a partir de expresiones de duda. ✓ Consultaba lo que iba a mencionar antes de decirlo.

	✓ Al participar el alumno constantemente movía sus pies. ✓ Aunque usaba sus apuntes para participar se evidenció que el sujeto se mostraba poco tranquilo y seguro. ✓ El alumno comenzó a expresarse de manera cómoda durante la ejecución del proyecto. ✓ Su capacidad para trabajar en equipo fue mejorando con el transcurso de las actividades, se integraba de forma eficiente y colaboraba de forma activa lo que permitió que se lograra observar un aumento en su confianza. ✓ El alumno presentaba una mayor confianza a la hora de hablar en inglés, se mostraba emocionado durante las clases y con ganas de participar. ✓ Estructuraba mejor sus ideas al momento de participar, mostrándose relajado, seguro y tranquilo en los instantes donde presentaba su punto de vista. Sujeto # 8: ✓ El alumno demostró tener confianza en sí

	mismo durante las sesiones. ✓ No presentó dificultades durante la planeación, ejecución y presentación del proyecto. ✓ Se caracterizó por ser participativo en la clase de inglés demostrando seguridad al momento de hablar. ✓ Se mostró en capacidad de liderar diferentes actividades. ✓ Su actitud con respecto a la ejecución del proyecto fue propicia puesto que reflejaba entusiasmo y compromiso de manera permanente. ✓ "*Mira ese soy yo, tan lindo*" ✓ "*Me gustó mucho la actividad y el esfuerzo que todos colocamos para esto*". ✓ Durante las sesiones el alumno presentó un buen avance con respecto al uso del inglés. ✓ Constantemente hacía uso de refuerzos positivos que ayudaban a que los demás lograran realizar las actividades de manera cómoda.

	✓ Expresaba sus ideas de forma segura, esto se notó debido a sus movimientos, su voz y postura. Sujeto # 9: ✓ El alumno durante las sesiones mostró tener una buena participación en clase. ✓ En alguna de sus participaciones hizo uso de sus manos para tratar de explicarse. ✓ Se caracterizó por ser capaz de tomar el liderazgo durante las sesiones en compañía del sujeto seis y ocho. ✓ El alumno mostró disposición para tomar la vocería del cortometraje en ese momento. ✓ Al trabajar en grupo se evidenció un trabajo constante en el cual el alumno apoyaba a su compañero con el fin de mejorar ambos en el proceso. ✓ En algunas situaciones hizo uso del español. ✓ En compañía del sujeto seis y ocho, tomaba la vocería del grupo expresándose de manera cómoda. Sujeto# 10: ✓ El alumno expresaba sentirse agotado, por lo

	cual se cuestionaba de qué forma podían servirle ese tipo de proyectos. ✓ Se caracterizó por no demostrar una actitud propicia reflejando desinterés y bajo compromiso. ✓ Durante las clases hizo uso constante de elementos distractores como por ejemplo el uso del teléfono móvil o tratar de conversar con algunos compañeros. ✓ En algunos momentos se negó a participar justificando que no sabía inglés. ✓ En algunos casos guardaba silencio en actividades que requerían de su participación. ✓ Expresó no sentirse seguro cuando debía hablar puesto que le daba temor que alguien se burlara o ignorara lo que mencionaba. ✓ En los pocos momentos que participaba traducía o mezclaba palabras en español para hacerse entender. ✓ No obstante, al final de las intervenciones el alumno fue mejorando en cuanto a su actitud en clase. ✓ Durante la socialización del cortometraje

	mostró sentirse cómodo de poder participar en el mismo y se emocionaba al aparecer o hablar en el video razón por la cual sonreía o aplaudía.

Análisis Diario de campo.

Se analiza a continuación la información recopilada a través de las intervenciones teniendo en cuenta los tres criterios escogidos motivación, autoconfianza y ansiedad, con respecto a las acciones de cada sujeto pertenecientes a las mismas a lo largo de las intervenciones.

Motivación.

La motivación, como lo expresa Parra M (2018), juega un papel importante puesto que ayuda en el logro de los educandos para realizar actividades satisfactoriamente, si el nivel de motivación hacia la misma es adecuado. La actividad del profesor y sus relaciones con el educando se convierten en un elemento motivacional. La muestra de apatía, las decisiones injustas e incluso una presencia personal inadecuada desestimulan al estudiante e influyen negativamente en su estado de ánimo.

A lo largo de las intervenciones se logró evidenciar que los sujetos mostraron una buena motivación en general utilizando comentarios de tal tipo: *"Esta es una manera más dinámica de trabajar en el aula de clases", "¡mucho inglés!"* "*Mira ese soy yo, tan lindo*" "*Me gustó mucho la actividad y el esfuerzo que todos colocamos para esto*". Sin embargo, hubo algunos del tipo "*Me siento cansado y no entiendo de qué nos sirve esos proyectos"* y acciones tales como el uso constante de elementos distractores como por ejemplo el teléfono móvil o tratar de conversar con algunos compañeros.

Así mismo, los alumnos demostraban por medio de una participación activa su interés con respecto a la realización de los proyectos, haciendo alusión de que durante la realización de los mismos lograban sentirse más involucrados en el proceso de aprendizaje; hacían uso de palabras de motivación para sí mismos y los demás. Lo cual, se entiende en el aprendizaje como reforzamiento positivo, es decir, se asocia a la obtención por medio de una conducta a consecuencias agradables evidenciándose de esta forma el procedimiento por el cual el sujeto realiza la asociación entro lo realizado y lo emocional. (Alex, s.f.)

Posteriormente, se evidenció por medio de los diarios de campo que la población en general logró avanzar con respecto al interes en cuanto las actividades realizadas en clase, la participacion activa durante las mismas y la capacidad de algunos de liderar sus respectivos equipos de trabajo.

Autoconfianza

Al iniciar las intervenciones, se logró evidenciar que los sujetos uno, cuatro, cinco y seis presentaban dificultades con respecto a la participación en clase. De acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo, uno de los componentes que hace que esta participación se debilite o fortalezca es la auto-confianza. Mientras el adquiriente experimenta más auto-confianza su filtro afectivo es más bajo y su proceso de asimilación del idioma es más alto. Es decir, la auto-confianza está relacionada positivamente con el rendimiento en la lengua meta. Para que la adquisición del idioma se materialice, es importante trabajar este componente con los estudiantes con el fin de que desarrollen su potencial en el idioma.

Lo cual aplicado a los resultados demuestra que los alumnos eran poco participativos durante las clases de inglés puesto que aun evidenciaban un nivel de filtro afectivo alto, es decir, el sujeto no se sentía cómodo al momento de hablar en inglés. Ocasionando dificultades con respecto a su

proceso de aprendizaje. Así mismo, la auto confianza no solo ayuda al estudiante de lenguas a avanzar más rápidamente en el proceso de adquisición del idioma, sino que, además, influye directamente en su "voluntad de comunicarse" (McCroskey & Baer, 1985)

Lográndose contrastar que aquellos alumnos que presentan una baja participación durante las primeras sesiones no lograban adquirir la "voluntad de comunicarse con los demás". Por otra parte, se notó que en algunos momentos cuando los sujetos uno, dos, cuatro, cinco y siete iban a participar no hablaban en un tono de voz fuerte, se evidenciaba por medio de sus actitudes gestos de nerviosismo tales como movimiento constante de los pies y mano, uno de ellos (S1) al momento de presentar sus aportes expresaba una risa tensionada.

Ansiedad

Por otra parte, cuando los alumnos participaban en inglés o brindaban sus aportes con respecto a la ejecución de los proyectos se logró evidenciar inicialmente que sentían nervios al tener que comunicarse en otra lengua lo cual se evidenciaba a través de un bajo tono de voz, una mala postura corporal y sensación de que no se hacían entender antes los demás por lo cual acudían al uso de apuntes o tratar de traducir lo que decían con el fin de hacerse entender. Lo cual hace referencia a la ansiedad, definida a la luz de (Parra, 2018) citando a Krashen (1985) como una amenaza a la seguridad y/o autoestima percibida por los educandos, puede ser directa en el caso de una nota baja en un test, o indirecta, tal como la amenaza percibida con respecto a la integridad de la propia identidad. Un grado de ansiedad intenso puede interferir con la capacidad de usar habilidades específicas y necesarias para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Durante las primeras intervenciones, los alumnos se negaban en participar de ciertas actividades en las cuales debían expresar su punto de vista o realizar un trabajo en equipo.

Algunos alumnos expresaron sentirse cómodos puesto que para ellos era más fácil trabajar en equipo y apoyarse en conjunto para el mejoramiento en el aprendizaje del inglés.

De acuerdo con Croskey & Andersen (1976) la aprehensión comunicativa puede definirse como "un nivel individual de miedo o ansiedad que se asocia a la comunicación real o anticipada que se tiene con otra persona o grupo de personas" la cual relacionada con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen permite concluir que los alumnos se sentían inicialmente ansiosos a la hora de hablar inglés ya que entendido desde la teoría el alumno puede llegar a sentir su discurso carece de organización y por ende no lograra expresar sus ideas claramente.

A modo de conclusión, se logró evidenciar que los sujetos fueron mejorando poco a poco durante las intervenciones evidenciándose cambios notables con respecto a la motivación, autoconfianza y ansiedad. No obstante, el sujeto número diez presentó cambios muy mínimos puesto que a lo largo de las intervenciones presentó una mala actitud y poco compromiso con respecto a la ejecución del proyecto. Finalmente, en las últimas sesiones logró estar atento a la clase mostrando más seguridad al momento de hablar en un segundo idioma.

Por otra parte, otros hallazgos fueron que gracias a las intervenciones los alumnos lograron aumentar su confianza y así tomar riesgos en la clase de inglés, a pesar de que los estudiantes no mostraron avances muy altos en términos de fluidez, coherencia o gramática en el aprendizaje del inglés, se evidenció que unos cuantos (S8y S9) lograron alcanzar un buen nivel al respecto, lo cual se debe también a que los alumnos ya tenían un avance más significativo gracias a experiencias pasadas con el idioma inglés tales como cursos externos. Gracias a este avance se pudo evidenciar que a pesar de no presentar un nivel muy alto de inglés si se logró el output controlado el cual se logró por medio de la motivación interna y la confianza; el cual, por medio

de mucha práctica, el estudiante puede llegar a ser fluido y acertado puesto que los alumnos por medio de sus apuntes o por medio de planeaciones previas lograron hablar en un segundo idioma.

Y finalmente el compromiso, aunque inicialmente los alumnos mostraron un bajo compromiso con respecto a las actividades realizadas en inglés, se logró notar que con las intervenciones fue posible que el estudiante se comprometiera más a su proceso de aprendizaje.

4.4 Análisis grupo focal.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en el grupo focal realizado al final de las intervenciones a la población objeto de estudio durante la clase de inglés, el cual fue implementado el día 08 de noviembre del año 2018, a los alumnos del grado noveno pertenecientes a la institución educativa Nuevo Horizonte del municipio de Andalucía Valle del Cauca. A continuación, se analizan los resultados obtenidos con respecto a cada criterio del filtro afectivo (motivación, ansiedad y autoconfianza) en relación con el aprendizaje basado en proyectos. Se inicia entonces con el análisis de las respuestas obtenidas con respecto a las preguntas basadas en la motivación.

Motivación

PREGUNTA	**ANÁLISIS**
¿Cómo percibes que la implementación de los proyectos le ayuda al crecimiento por el gusto del inglés, es decir, de qué manera los motiva o los hace sentir más cómodos?	Se recolectaron a continuación las siguientes respuestas por parte de algunos sujetos, inicialmente fue necesario explicar por medio de ejemplos de que se trataba la pregunta.

	La primera responde al nivel de motivación alcanzado por el alumno gracias a la implementación del aprendizaje basado en proyectos. Se recopila a continuación una de las respuestas dadas por uno de los sujetos pertenecientes a la población objeto de estudio. Alumno: Eso nos motiva ya que dejamos la monotonía y haciendo estos proyectos todo pasó a ser más dinámico y más participativo, o sea, todo es mucho más chévere. Procede una de las investigadoras con la pregunta: Cuéntanos, ¿cuál de las actividades fue la que más te gustó? Alumno: La que más me gustó fue el cortometraje. Alumno: A mí también me gustó, pero la de la comida fue mejor. Posteriormente con respecto a la pregunta se evidenció la participación de dos sujetos más con las siguientes respuestas:

	S: Pues profe yo digo que bien porque los proyectos hicieron que la clase fuera interesante porque no era solo tablero y ya. S: Yo opino lo mismo que mi compañero, podemos ver la clase de otra forma por ejemplo no aprender inglés por aprender si no relacionarlo Lo cual se puede analizar a partir de lo mencionado por (Keller J. M., 1979) el cual sugirió cuatro maneras diferentes de ayudar a los maestros a aumentar la motivación de todos los estudiantes, especialmente de los aprendices: Interés estimulante en el tema; creando relevancia para las vidas de los estudiantes; desarrollar una expectativa de éxito y producir satisfacción en el resultado a través de recompensas intrínsecas, extrínsecas. Las tareas claramente definidas, que son interesantes y suficientemente desafiantes, también son de la mayor importancia. Permitiendo así, que a través de los proyectos se lograra conectar a los alumnos del grado noveno con su proceso de

	aprendizaje puesto que los temas abordados permitieron captar su atención ya que tenían relevancia para la vida de cada uno.
En cuanto a la realización de los proyectos, ¿Te ayudo a incrementar tu motivación durante la clase de inglés?	Se inicia con ejemplos para la presente pregunta mencionando que hace referencia a ya no ver las clases tan monótonas, ya no decir por ejemplo expresiones como “qué pereza, nos toca esa hora”, “yo no quiero ver esa clase”, “yo no quiero hacer este trabajo”. Posteriormente, uno de los sujetos levanta su mano y da respuesta a la pregunta. S: Pues pienso que, si ya que nos motivaba más a realizar los ejercicios, a ser más dinámicos, a participar un poco más en clases, a ampliar nuestro vocabulario con el cortometraje y la obra. Posteriormente, otro alumno participa de la pregunta dando como respuesta lo siguiente. S: Obvio si profe, porque el ambiente es diferente y no da pereza entrar a las clases. I: ¿A qué te refieres con la expresión el ambiente es “diferente”?

	S: Que no todo es tablero y tareas, sino que la clase es entretenida. Lo cual se puede evidenciar a través de lo que menciona (Bustamante, Carmona, & Renteria, pág. 7): Desde el conocimiento las estrategias de apoyo permiten mantener un estado mental propicio para el aprendizaje e incluyen entre otras, estrategias para favorecer la motivación y la concentración, para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio. Las estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz. Lo cual permite evidenciar que un ambiente propicio con actividades que sean interesantes para los alumnos permite que puedan generarse situaciones de participación activa, concentración en clase e incluso minimizar el temor que puede generar una clase.

¿De qué forma ha cambiado tu percepción con respecto a la clase de inglés antes, durante y después de la ejecución de los proyectos?	Se hace necesario mencionar que la pregunta a continuación, responde a un análisis del transcurso de lo que lo que sucedió antes, durante y después con respecto a la percepción inicial que tenían los alumnos con respecto al aprendizaje del inglés. Teniendo en cuenta aspectos de ¿cómo creen que mejoró?, digamos antes durante y después de los proyectos. S: O sea, pues en lo que cambia es que antes uno se imaginaba que iba a ser siempre lo mismo, que iba a ser como muy aburrida, pero entonces ahora con los proyectos, el juego de roles y las recetas se le viene a uno a la imaginación como un ambiente diferente, más chévere y pues lúdico y con la participación de todo el grupo. Con el fin de ampliar la pregunta, se menciona si consideran que lo ideal es que en la institución se implementaran este tipo de estrategias.

	S: Yo creería que es lo mejor porque es una manera de mejorar en inglés y es una manera más divertida y pues esto favorece no solo al estudiante sino a la institución en general, y pues también permite que haya más conexión con la clase en general. Evidenciando así de acuerdo a (Maldonado Pérez, 2008, pág. 6) que El empleo del ABP como estrategia en la enseñanza trae considerables beneficios a los estudiantes. Por un lado, motiva a los estudiantes a aprender porque les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas, y por otro, aumenta el compromiso y la motivación, posibilitando el alcance de logros importantes.

A modo de conclusión, se puede evidenciar que con respecto a la motivación mediante el grupo focal se obtuvieron resultados relevantes puesto que al iniciar la investigación los alumnos habían expresado no sentirse motivados por aprender inglés; mencionando que las clases eran monótonas y no lograban captar su interés pero a través de los proyectos y las actividades implementadas a lo largo de las sesiones se obtuvo que la población objeto de

estudio se sentía a gusto con las clases y las actividades realizadas en medio de la misma.

Ansiedad

PREGUNTA	**ANÁLISIS**
¿En qué momento de la ejecución de los proyectos se sintieron más cómodos?	Se realiza la pregunta a la población objeto de estudio con el fin de conocer la percepción de los mismos al respecto. Obteniéndose primeramente como respuesta lo siguiente S: Yo me sentí muy cómodo a la hora de hacer la receta, ya que pues todos estábamos participando y me daba como más seguridad a mí. S: Profe, yo me sentí mejor durante el cortometraje fue muy dinámico y compartíamos todos juntos lo cual nos daba tranquilidad para hablar. S: Para mí fue diferente, el momento donde estuve cómodo era al realizar mis preguntas sobre dudas que tenía sin recibir burlas. Lográndose evidenciar que la ansiedad juega un papel importante en la adquisición de una segunda lengua ya que uno de los sujetos lograba sentirse cómodo si al realizar

	una pregunta recibía un tipo de burla o comentario de sus compañeros o docente. De acuerdo a esto Krashen S (1985) menciona que: “Las intenciones, las emociones y las actitudes del alumno protegen lo que se presenta dentro y fuera del aula. Este filtro afectivo es extremadamente individual, lo que da como resultado diversas consecuencias de aprendizaje. Los alumnos que están relajados y confiados en sí mismos aprenden más rápido. Así mismo, las diferencias entre niños y adultos pueden influir en la adquisición del lenguaje. Los adultos son más conscientes de su imagen que los niños, por lo que tienden a ser menos inquietos cuando se trata de usar un nuevo idioma”. (p 44). Lográndose evidenciar que, cada sujeto tiene una percepción diferente en cuanto a las situaciones que lo hacen sentir cómodo al

	momento de expresarse en una segunda lengua.
¿Durante la ejecución de los proyectos logró sentirse más seguro al momento de hablar en inglés?	Se continúa con la siguiente pregunta y su respectivo análisis, la cual responde al factor de auto-confianza y su percepción ante la población objeto de estudio. Uno de los alumnos levanta su mano para contestar y menciona que: S: Si, porque trabajamos en equipo y aprendimos vocabulario que servía para hablar. S: Si, porque a medida que fue pasando el tiempo fuimos adquiriendo más vocabulario y más comodidad al hacerlo. S: Si ya que es más difícil hablar en las exposiciones que estar haciendo obras y juegos. Según Parra, (2018) en sus tesis doctoral, donde desarrolla toda una serie de estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como Lengua Extranjera (LE) menciona que el docente debe transmitir a sus

	estudiantes seguridad y confianza en sí mismos, consiguiendo que se sientan cómodos al utilizar la lengua extranjera, así como eliminar los sentimientos negativos o de frustración que puedan producirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, para la autora, el docente debe analizar esas causas y combatirlas, motivando y fomentando el aprendizaje cooperativo en los educandos, creando y convirtiendo el aula de clases en un contexto comunicativo social. Además, considera que el educador debe de ser flexible, adaptándose al ritmo y características personales de los educandos para así poder contribuir a una educación integral en cada uno de los estudiantes. A partir de esto, se evidencia que al implementar estrategias en el aula de clase que promuevan el trabajo en equipo se incentiva a que los alumnos puedan disminuir su nivel de ansiedad pues que como docentes es menester ser moderador

	de la clase y reflexionar acerca de que se quiere lograr con la misma.
¿Crees que la implementación de los proyectos te permite tener más seguridad a la hora de tomar riesgos en la clase de inglés?	Esta pregunta fue el cierre a toda la intervención del grupo focal, posteriormente, se hace necesario leerla y explicarla con el fin de que la población pueda participar de la misma. Se menciona a los alumnos aquellas situaciones que generan ansiedad o falta de seguridad al momento de hablar como por ejemplo salidas al tablero sin estar preparado, entre otras. S: Yo por ejemplo cuando me toca participar en esas cosas de exposición y todo eso me da como mucha cosa, mucho miedo, porque no sé si lo voy a pronunciar bien o que tal qué digan mis compañeros, y pues no sé, siento mucho que me late el corazón. S: En mi caso, depende de la actividad ya que a veces no me siento preparado y necesito practicar antes de decir algo

	Cabe mencionar que la ansiedad a la luz de (Parra, 2018) citando a Krashen (1985) se define como una amenaza a la seguridad y/o autoestima percibida por los educandos, puede ser directa en el caso de una nota baja en un test, o indirecta, tal como la amenaza percibida con respecto a la integridad de la propia identidad. Un grado de ansiedad intenso puede interferir con la capacidad de usar habilidades específicas y necesarias para el aprendizaje de la lengua extranjera. Teniendo en cuenta que uno de los sujetos menciona que depende de la actividad se logró evidenciar que uno de los momentos en los cuales los alumnos sienten más miedo es cuando su participación de realiza con el fin de obtener una calificación buena. Finalmente, se pregunto acerca de quien quería expresar su opinión con respecto a las clases de inglés y su mejoramiento. S: Pues antes era más que todo tablero y era como algo aburrido porque pues no teníamos el ánimo suficiente para ver las clases, pero

	ahora que se ha vuelto más dinámico nuestro vocabulario en inglés ha mejorado a como era antes.

A modo de conclusión, se puede evidenciar que la ansiedad presentó avances en cuanto a la disminución de la misma por medio los proyecto sin embargo en la última pregunta se logró evidenciar que, aunque los alumnos se arriesgaban en algunos momentos de la clase a participar aún seguían siendo selectivos con el momento en el cual hacerlo puesto que en el caso de las exposiciones omitían hacerlo.

Autoconfianza

PREGUNTA	**ANÁLISIS**
Consideras, ¿qué durante la realización de los proyectos realizaste un buen trabajo, por qué?	En esta pregunta con respecto a la autoconfianza se obtuvieron las siguientes respuestas. S: Pues yo pienso que, si realicé un buen trabajo, ya que mi actitud estuvo muy positiva y alegre para este, me sentía más cómodo realizando las actividades. S: Yo mejoré, comencé a participar más sin sentir tanto miedo. Se puede evidenciar que, la respuesta brindada por el participante responde a lo

	mencionado por (Allan & Stoller) sobre el aprendizaje bajo experiencias el cual se define “como la explotación y el procesamiento de la experiencia, con el objetivo no sólo adquirir conocimiento, sino también transformar la forma de pensar y cambiar las actitudes”. Lo cual quiere decir que por medio de la implementación de los proyectos se logró realizar un cambio con respecto a la actitud del participante el cual se vio evidenciado en cuanto a la autoconfianza al mencionar que al tener una buena actitud durante la clase se comenzó a sentir más cómodo de estar en la misma.
Consideras, ¿qué la implementación de proyectos durante la clase de inglés te ayuda a trabajar en equipo?	Inicia la investigadora explicando a que se refiere la pregunta. En ese momento uno de los sujetos levanta su mano y se le otorga la palabra. S: Si señora, yo he sido individualista, no soy capaz de relacionarme mucho con los demás y esto me ayudo un poco.

	S: Pues sí, esto fortaleció más el equipo ya que cada uno pues puso de su parte, y pues al poner de su parte yo creo que se hizo un mejor trabajo que el que se hubiera hecho individualmente. S: Fue bueno trabajar como grupo, generando todos ideas para los trabajos El aprendizaje basado en proyectos surge como un enfoque innovador que tiene sus raíces en el constructivismo (Harland, 2003) y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo en busca de soluciones para la situación presente en la población objeto de estudio. El cual se realiza principalmente a través del trabajo en grupos guiados por el docente y del trabajo individual auto dirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles. Uno de las características aportadas por el PBL es generar en el alumno no solo

	conocimiento que le sirvan al alumno en el ámbito académico sino también en sociedad. El aprendizaje basado en proyectos, al ser una estrategia que hace uso del trabajo en equipo permite que el alumno pueda desarrollar su confianza y así actuar ante una sociedad.
¿Consideras que tu rendimiento en la clase de inglés mejoro durante la ejecución de los proyectos?	Al inicio, los alumnos no comprendían la pregunta por lo cual fue necesario aclararla por medio de ejemplos mencionando aspectos como quizás anteriormente, no sentían esa responsabilidad de hacer un trabajo durante la clase de inglés, de pronto ustedes decían “no, yo no quiero participar porque no soy muy bueno”, “yo no soy muy buena durante la clase de inglés”, “a mí me da pena participar porque mis compañeros se van a burlar”. S: Pues si porque al principio era muy callado porque me daba miedo el pensar los otros qué dirían o que se burlaran, pero ahora es más fácil porque entre todos nos ayudamos.

	S: No, en mi caso siento que sigue siendo el mismo. S: Generalmente, tengo buen rendimiento menos en inglés por que no entendía y me daba pereza hacer las actividades. Las respuestas se relacionan con la hipótesis del filtro afectivo, uno de los componentes que hace que el filtro se debilite o fortalezca es la auto-confianza. Puesto que, está relaciona positivamente con el rendimiento en la lengua meta. Para que la adquisición del idioma se materialice, es importante trabajar este componente con los estudiantes con el fin de que desarrollen su potencial en el idioma. Es decir, si el alumno tiene un buen nivel de autoconfianza su rendimiento será mejor puesto que realizará las actividades no solo con gusto sino también con seguridad.

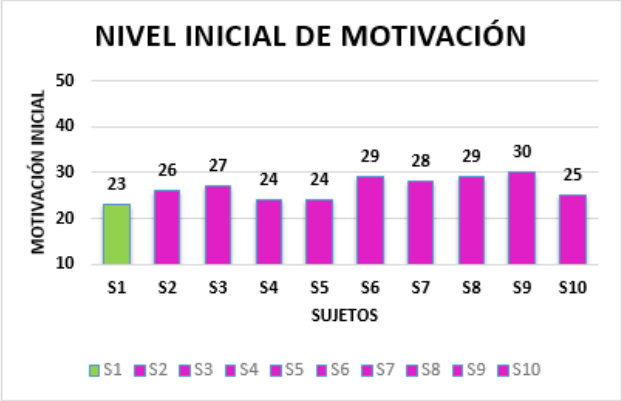
A modo de conclusión, en cuanto a la autoconfianza fue posible evidenciar que la población objeto de estudio mostró unas percepciones adecuadas lográndose evidenciar que uno de los

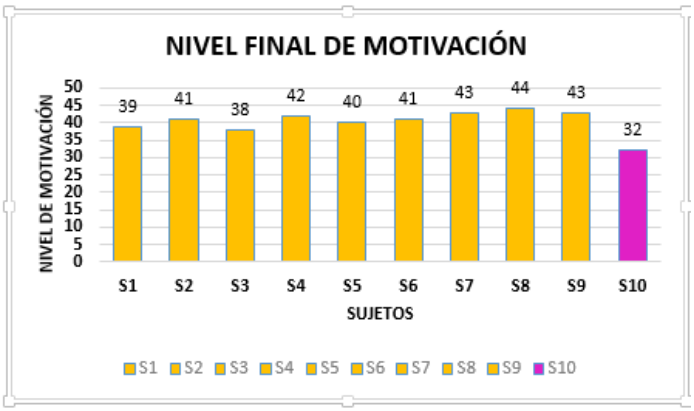
sujetos aun después de la implementación de los proyectos continúa sintiendo que su rendimiento no es bueno evidenciándose así una baja auto- confianza para reconocer sus propios éxitos.

4.4 Resultados Post- test.

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos por la población objeto de estudio en el cuestionario final de filtro afectivo en la clase de inglés, el cual fue implementado el día 26 de octubre del año 2018, a los alumnos del grado noveno pertenecientes a la institución educativa Nuevo Horizonte del municipio de Andalucía Valle del Cauca. En el cual se analizan los resultados obtenidos por los 10 estudiantes que lo conforman. A continuación, se exponen tres gráficas comparativas que muestran los resultados obtenidos por cada estudiante con respecto a la motivación, autoconfianza y ansiedad, donde se incluyen los niveles iniciales y finales, para dar a entender así los avances alcanzados.

El eje “x” contiene la cantidad de sujetos encuestados que se representan a través de una gráfica de barras, cuyos números superiores indican el puntaje exacto que obtuvieron después de la tabulación; en el eje “y” se encuentra la escala general de evaluación, la cual indica que desde 10 a 23 (representado con el color verde) el alumno presenta una motivación baja, de 23,5 a 35,5 (representado con el color fucsia) una motivación media y de 35,5 a 50 (representado con el color amarillo una motivación alta).





Por último, se presentan los resultados obtenidos de cada uno de los diez alumnos con respecto a la ansiedad.

Figura 10 Distribución por rangos de los resultados de la aplicación inicial y final del grupo de preguntas relacionadas con la variable ansiedad con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte.
Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

En suma, se logra observar que, al finalizar las intervenciones, la totalidad de los sujetos disminuyeron su grado de ansiedad en al menos un nivel, en el caso del sujeto ocho se disminuyeron dos niveles, pasando de un nivel alto a uno bajo, dato que es importante debido a que presentó una grata mejoría. Finalmente, se tienen que siete estudiantes terminaron por ubicarse en un nivel bajo, mientras que solo tres en un nivel alto.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos con respecto a los elementos iniciales y finales del filtro afectivo general en la población, la cual contiene los resultados obtenidos por las tres variables de filtro afectivo (motivación, autoconfianza y ansiedad). El eje “x” contiene las variables de motivación, autoconfianza y ansiedad que se representan con una gráfica de barras cuyos números superiores indican el puntaje exacto que obtuvieron después de la tabulación; en el eje “y” se encuentra la escala general de evaluación la cual indica el puntaje obtenido por la población objeto de estudio. De 10 a 23 (representado con el color verde) si el nivel es bajo, de

23,5 a 35,5 (representado con el color fucsia) si el nivel es medio y de 35,5 a 50(representado con el color amarillo si el nivel es alto.

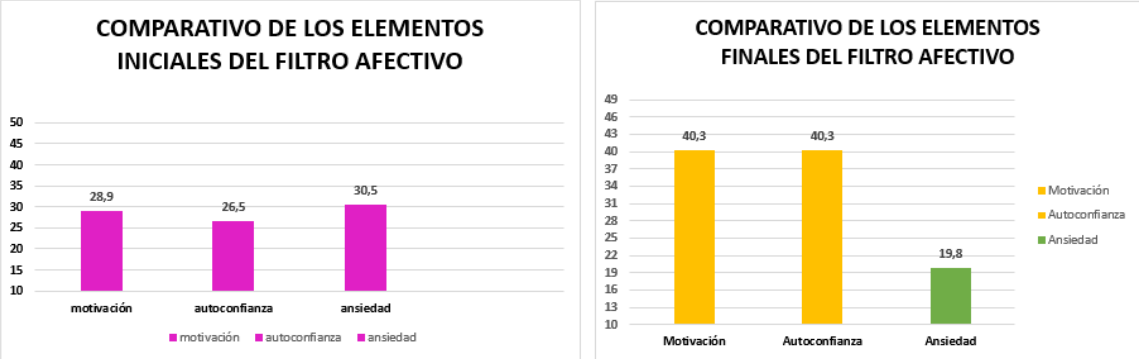


Figura 11 Distribución por rangos de los resultados de los elementos iniciales del filtro afectivo en los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte.
Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

Como se puede observar, en este caso se logró evidenciar que la totalidad de sujetos migró de un nivel medio de motivación, autoconfianza y ansiedad a un nivel alto en el caso de la motivación y la autoconfianza, en cuanto a la ansiedad se evidencias que pasó de un nivel medio a uno bajo tras la intervención de los proyectos.

Lográndose así evidenciar que, los niveles de filtro afectivo disminuyeron permitiendo que la población pase de un filtro afectivo alto a uno bajo, lo cual de acuerdo a los aportes de Stephen Krashen significa que al disminuir este filtro la población objeto de estudio permitió generar en los estudiantes una actitud positiva con respecto a las clases, una participación activa expresando ideas o sugerencias por medio del uso del inglés presentando así una buena disposición para las actividades y ejercicios llevados a cabo en el aula de clase.

Así mismo, una comunicación de manera cómoda con otros, puesto que el alumno se siente más tranquilo al momento de participar en la clase lo cual permite que se sienta en capacidad de

usar estrategias de comunicación al momento de realizar aportes necesarios para la realización del proyecto. De esta manera, para los alumnos fue más fácil lograr trabajar en equipo, tener más confianza en sí mismo reconociendo sus éxitos y el de los demás.

Al cabo, se presenta la gráfica general PRETEST-POSTEST, la cual contiene el censo de las tres variables de filtro afectivo.

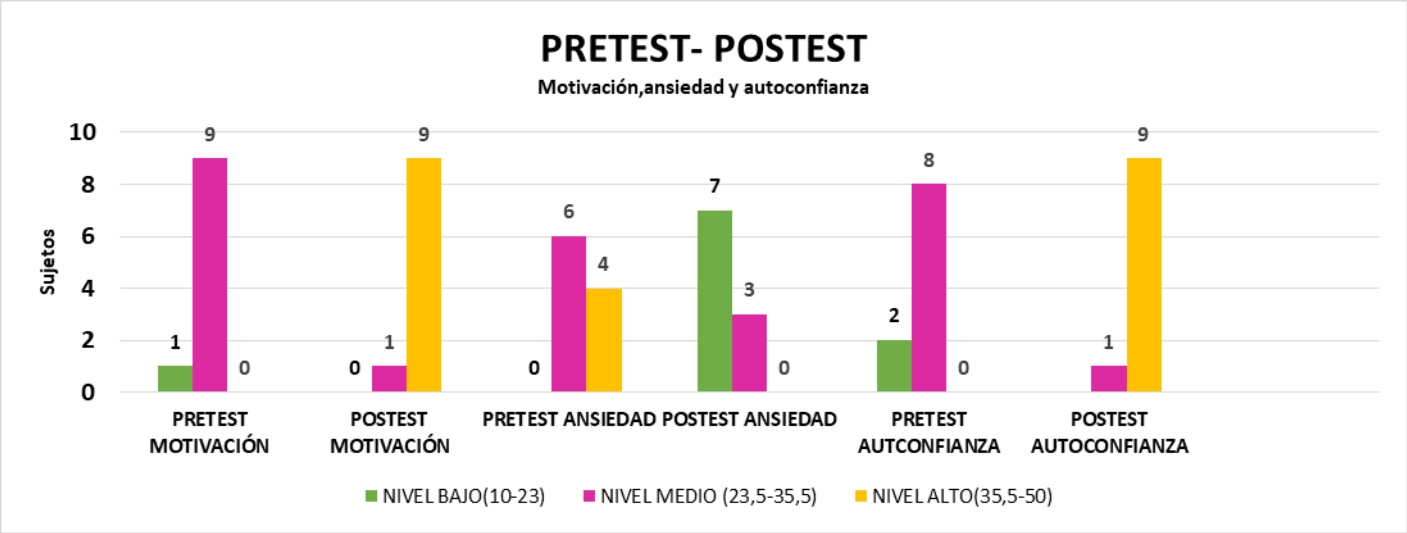


Figura 12 Distribución por rangos de los resultados de la aplicación inicial y final del grupo de preguntas relacionadas con las variables motivación, ansiedad y autoconfianza con los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Nuevo Horizonte.
Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

Como conclusión, se tiene que en todas las variables se presentaron gratas mejorías por parte de los sujetos. Para el componente de motivación, se obtuvo que, de los diez estudiantes, nueve se encontraron en un nivel alto, es decir, que el aprendizaje basado en proyectos permitió como practica de enseñanza generar entusiasmo y energía en la clase de inglés, dando paso a que los estudiantes se interesaran por aprender inglés en profundidad, asimismo permitió que se reflejaran actitudes positivas y que estos transformaran su forma de ver el inglés, otro aspecto relevante que muestran las respuestas del cuestionario es que todos los estudiantes indicaron que estaban totalmente de acuerdo con el ítem“ espero con ansias la clase de inglés”, se puede inferir

entonces que el aprendizaje basado en proyectos incorporó buenas experiencias educativas en los estudiantes, combinando positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales (vida real) y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía de querer aprender un nuevo idioma.

Para el componente de ansiedad, se obtuvo que cuatro de diez estudiantes se encontraban inicialmente en ansiedad alta y los seis restantes se encontraron en ansiedad media-alta lo cual indica Krashen que mientras el nivel de ansiedad en menor, el filtro afectivo será más bajo y por tanto se facilita la adquisición de la lengua meta, se puede evidenciar entonces que los estudiantes disminuyeron sus niveles de ansiedad ya que constataron en el cuestionario del filtro afectivo que estaban muy en desacuerdo en cuanto a los siguientes ítems "no me preocupo por cometer errores en el salón de clase", "me aterroriza no entender lo que el profesor está diciendo", "en clase me pongo nervioso y me olvido de las cosas que se", "siento mi corazón palpitar muy fuerte cuando sé que ya es mi turno para participar en clase", "soy muy prevenido y cauteloso cuando hablo inglés en frente de mis compañeros". Cuando se compara estos ítems con la prueba diagnóstica, es posible afirmar que el aprendizaje basado en proyectos permitió que los estudiantes disminuyeran sus niveles de ansiedad, muy probablemente esto se debió a que la ejecución de proyectos permitió que los estudiantes pudieran decidir, discutir, compartir sus ideas, mediante la interacción continua entre la docente y sus pares, quienes a su vez ayudaron a desarrollar sus habilidades sociales para trabajar cooperativamente.

Para la categoría de autoconfianza, se observó que nueve estudiantes migraron de autoconfianza media-baja a autoconfianza alta, es decir que el aprendizaje basado en proyectos propició un ambiente de aprendizaje efectivo que pudo contribuir en elevar el nivel de autoestima, la participación en los proyectos logró que los estudiantes se apoyaran unos a otros, así como también la docente fortaleció este componente ya que, como rol en el PBL, esta pudo

brindar palabras de apoyo que a su vez le dieron confianza necesaria para superar las limitaciones que estos presentaban, es así como el PBL permitió que los estudiantes se integraran y conocieran más y se sintieran valorados

Con lo anterior se puede concluir que inicialmente los estudiantes tenían un filtro afectivo alto ya que presentaban bajos niveles de motivación y autoconfianza, y niveles altos en ansiedad, lo cual había generado una limitación al momento de adquirir con éxito un segundo idioma.

Se logra establecer que la implementación de los proyectos, ayudó a que los estudiantes disminuyeran su filtro afectivo, facilitando de esta manera el aprendizaje de una segunda lengua (inglés) permitiendo al usar el inglés y con mayor facilidad y eficacia.

Capítulo V

Discusión

La siguiente discusión se hará tomando en cuenta los resultados de la investigación denominada el rol del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del método PBL en la institución educativa Nuevo Horizonte de Andalucía Valle.

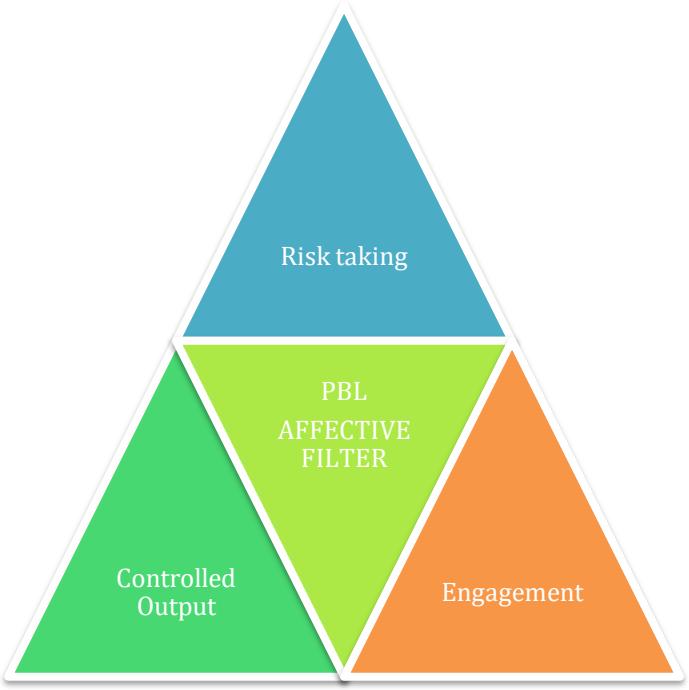


Figura 13 Triangulación datos obtenidos en la investigación el Rol del Filtro Afectivo en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a través del Método PBL en la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Andalucía. Fuente: Ángela Córdoba y Angie Giraldo 2018

La siguiente figura condesa a través de una figura triangular los principales hallazgos de la recolección de los datos del proyecto titulado "El Rol del Filtro Afectivo en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a través del Método PBL en la Institución Educativa Nuevo Horizonte de Andalucía", en el centro de la figura se encuentra las dos categorías de estudio en primer lugar el Project Based Learning y el Filtro Afectivo; los tres elementos externos del triángulo(*Risk taking, Controlled Output and Engagement)* fueron la conceptualización final de

los hallazgos que se encontraron a través de la revisión de todos los instrumentos de recolección de datos, así pues la descripción de cada uno de los ítems representa un análisis de todos los instrumentos.

Es así, que en los resultados hallados en la presente investigación se encontró que la mayoría de los estudiantes incrementaron su motivación demostrando una actitud más propicia, reflejando entusiasmo y compromiso de manera permanente durante las clases de inglés postulado que, al ser comparado con la investigación realizada por Arias (2017) demuestran ser avances importantes para la reducción del filtro afectivo ya que como Arias (2017) afirma se debe promover la adquisición del idioma mediante el uso de actividades que contribuyan a la reducción del filtro afectivo, siendo la motivación uno de los factores importantes para reducirlo y el cual mediante la implementación del aprendizaje basado en proyectos como es afirmado por Krajcik y Blumenfeld (2006) el PBL tiene repercusiones importantes en la motivación de los estudiantes, lo que permitió que los estudiantes generaran una iniciativa propia, un interés al estar envueltos en temas de su interés, asimismo, los estudiantes participaron activamente expresando sus propias ideas, opiniones y realizando propuestas, aspectos que Krajcik y Blumenfeld (2006) afirman que se encuentran en el PBL y de igual manera aspectos que Monsalve (2016) señala importantes para generar la motivación ya que elevan la disposición de los estudiantes para llevar a cabo las actividades de la clase. De igual manera Pizarro (2011) en su investigación llamada “el efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua” resuelve que los factores capaces de disminuir el filtro afectivo son: la relevancia del entorno, la relación sociocultural del alumno y la actuación del profesor y que el principal factor emocional que hay que desarrollar en el alumno es la motivación.

A su vez esta motivación, ayudo a reducir el filtro afectivo por medio del PBL, lo cual tuvo una influencia significativa debido a que produjo un *engagement* en los estudiantes, el cual de acuerdo a (Nelson, 2016, pág. 10) “Project-Based Learning is successful in enhancing student engagement” que en relación con el filtro afectivo tiene una influencia en el interés por parte del alumno ya que, al encontrarse atraído por la clase evita elementos distractores que lo desvíen del propósito general (adquisición de una segunda lengua).Esto se puede evidenciar, a través del diario de campo en donde se pudo recopilar información con respecto a los diez estudiantes donde se obtuvo que a medida que se desarrollaban los proyectos, los alumnos demostraron una actitud de interés con respecto a la clase, es decir, eran más participativos.

Por otro lado, también fue posible evidenciar un avance en la autoconfianza de los estudiantes, lo cual generó una capacidad en el alumno de reconocer sus propios éxitos con respecto al uso del idioma permitiendo el desarrollo de estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje que le son útiles para expresarse en una segunda lengua ya que gracias al PBL se permitió que se diera lugar a un trabajo en equipo, lo cual ayudó a crear un ambiente de clase que generaba confianza en los estudiantes. Se logró constatar, a través de los diarios de campo que los alumnos mostraban mayor seguridad al momento de hablar, permitiendo un trabajo colaborativo de forma eficiente, aspectos que, en su investigación, Parra (2018) señala que son de gran importancia para la reducción del filtro afectivo y como lo demostró en su investigación, logró aumentar la autoconfianza de los estudiantes mediante estrategias pedagógicas siendo el aprendizaje cooperativo una de las más destacadas. Estas por su parte, son características básicas del método PBL pues a través de esta metodología como es afirmado por Rivet (2004) el trabajo colaborativo, la discusión de ideas y la interacción son ejes importantes.

Gracias al aumento de la autoconfianza de los estudiantes, se logró reducir el filtro afectivo y se dio lugar a que en los estudiantes se produjera un *risk taking* lo cual, en el aprendizaje del inglés de acuerdo con Ely (1986) se entiende como la tendencia de un alumno a utilizar el segundo idioma en el salón de clases. También se afirma que, la toma de riesgos aparece en situaciones en las que los estudiantes enfrentan tareas desafiantes, y la posibilidad de fracaso es muy esperada. Fueron entonces las tareas desafiantes propuestas por el PBL lo que logró que los estudiantes adquirieran el *risk taking* ya que como lo expresan Karaman & Celik (2008) las tareas que los estudiantes deben realizar en el PBL no solo deben ser cercanos a ellos y de su interés, sino también desafiantes. Además de esto, el rol del docente cambia de ser un evaluador a un guía que ofrece herramientas a los estudiantes para generar en ellos una autonomía al aprendizaje, lo cual es de gran relevancia para reducir el filtro afectivo, como lo afirma Ni (2012) el rol del docente es definitivo, aseverando que la orientación y los consejos apropiados de los maestros fomentan una mayor voluntad de participar y un mayor esfuerzo por aprender de parte de los alumnos, y por lo tanto un mayor éxito en el desempeño del lenguaje. De este modo, aconseja que los maestros adopten algunas técnicas prácticas y efectivas para promover el desarrollo afectivo de los alumnos y, por lo tanto, involucrarlos activamente en las actividades de clase.

Posteriormente, fue posible notar por medio del cuestionario final, la rúbrica de observación y los diarios de campo; una variación significativa en cuanto al nivel de ansiedad de los estudiantes, permitiendo así que se evidenciara en ellos mayor seguridad al hablar en una segunda lengua mostrándose más tranquilo al momento de participar en clase permitiendo que el alumno lograra opinar y expresarse de manera cómoda ante sus compañeros y docente. Ya que por medio del PBL, se logró disminuir los niveles de ansiedad a través del aprendizaje colaborativo, el cual de acuerdo a Roberton, (2011) un aprendizaje colaborativo ayuda a los estudiantes a sentirse más

cómodos y que con sus prácticas contribuyan a reducir los niveles de ansiedad en sus clases. Afirma que, el aprendizaje colaborativo proporciona un lugar donde los estudiantes no se sienten mal por cometer errores. Igualmente expresa que, para la enseñanza del inglés se debe crear ambientes de confianza entre docente y alumno asimismo se deben incluir actividades atractivas para ellos y finalmente expresa este autor que es importante reconocer constantemente los progresos que los estudiantes tengan con en el uso de la lengua meta, así se podrán disminuir los niveles de ansiedad.

Uno de los avances hallados durante las semanas de intervención fue el *controlled output*, que se logró por medio de la motivación interna y la confianza; el cual por medio de mucha práctica puede permitir que el estudiante pueda llegar a ser fluido y acertado con respecto al uso del inglés, puesto que, los alumnos por medio de sus apuntes o a través de planeaciones previas lograron hablar en un segundo idioma.

Finalmente, a partir de esta discusión se comprueba que gracias a la implementación del PBL se logró constatar que en los estudiantes de noveno grado de la institución educativa Nuevo Horizonte de Andalucía Valle se presentó un cambio significativo con respecto a las tres variables del filtro afectivo permitiendo así que se evidenciara en la población avances con respecto a la comunicación entre pares, un uso moderado del inglés y trabajo en equipo de manera eficiente lo cual se logró puesto que el PBL permitió que los estudiantes activamente construyeran su entendimiento trabajando y aplicando sus ideas a través de un aprendizaje cooperativo.

Ya que el PBL sumerge a los estudiantes en problemas significativos y reales que son importantes o de interés para ellos, lo cual se evidenció a través de los dos proyectos: *Friends of the planet y flavors of our department* propuestos en la investigación.

Conclusiones.

- ✓ Se logró identificar por medio del cuestionario filtro afectivo en la clase de inglés, el nivel de filtro afectivo presente en la población objeto de estudio. Fue posible constatar que nueve estudiantes tenían un nivel medio de motivación y uno de ellos un nivel bajo. Así mismo, en cuanto a la autoconfianza cinco estudiantes presentaron una autoconfianza baja y los demás media. Por último, en cuanto a la ansiedad, cinco alumnos se encontraban en un nivel medio y los demás en uno alto. Permitiendo así evidenciar que la población en general presentaba un nivel de filtro afectivo alto.

- ✓ Posteriormente, tras la implementación del PBL por medio de los proyectos *Friends of the planet y flavors of our department*, se logró evidenciar avances significativos en los estudiantes, con respecto a su actitud durante la clase de inglés ya que los alumnos demostraron entusiasmo y compromiso con respecto a las actividades, criterio en el cual se logró observar seguridad al momento de participar en la clase, los estudiantes se mostraban tranquilos cuando presentaban sus aportes en la clase. Finalmente, los alumnos, mejoraron su confianza en sí mismos ya que lograban trabajar en equipo de manera eficiente, integrándose y colaborando de forma activa durante la ejecución de los proyectos.

- ✓ La implementación del aprendizaje basado en proyectos tuvo una incidencia considerable en los estudiantes del grado noveno de la institución educativa Nuevo Horizonte de Andalucía- Valle, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y

final de filtro afectivo en la clase de inglés, los avances y hallazgos en la revisión de los diarios de campo y la rúbrica de observación aplicada durante las intervenciones. En donde se evidenció que la población pasó de tener un filtro afectivo alto a uno bajo mejorando los niveles de ansiedad, motivación y autoconfianza.

- ✓ El aprendizaje basado en proyectos (PBL) permitió que a través de los proyectos “Friends of the planet “ y “flavors of our department”, se lograra trabajar los elementos del filtro afectivo motivación, autoconfianza y ansiedad lo cual ayudó a que los estudiantes incrementaran su participación activa, sus niveles de seguridad y confianza consiguiendo que se sintieran más cómodos al momento de hablar en inglés, así mismo, la implementación de los proyectos permitió eliminar los sentimientos negativos o de frustración que se producían en el proceso de aprendizaje del idioma.

- ✓ La implementación de los diarios de campo, la rúbrica de observación y el grupo focal permitieron evidenciar los avances presentados por la población objeto de estudio en cuanto a los criterios de actitud, participación, uso del inglés e interés con respecto a la motivación. Así mismo, la comunicación con otros, la seguridad y las estrategias de comunicación del estudiante en cuanto a la ansiedad y finalmente el trabajo en equipo, confianza en sí mismo y trabajo autónomo durante la clase de inglés.

Recomendaciones.

- ✓ Se recomienda implementar el aprendizaje basado en proyectos para disminuir el filtro afectivo de futuros educandos, como una guía en el mejoramiento del proceso aprendizaje del inglés.
- ✓ Es recomendable que, al implementar el aprendizaje basado en proyectos, los docentes del área de inglés integren al proceso de aprendizaje y ejecución del mismo, las demás áreas ya que es menester que por medio del PBL se realice una transversalidad educativa de las mismas y así los alumnos logren evidenciar el inglés en diferentes contextos.
- ✓ El material para trabajar dentro del aprendizaje basado en proyectos, debe ser revisado cuidadosamente con anterioridad y contener dentro de las mismas actividades que permitan disminuir el nivel de filtro afectivo en la clase de inglés.
- ✓ Es importante la elección del material adecuado en términos de la información que contiene y el nivel educativo; puesto que el material disponible es auténtico; lo cual quiere decir que está diseñado para hablantes nativos. Por lo cual, debe adaptarse al nivel y el contexto de la población participante.
- ✓ Se recomienda implementar en futuras investigaciones más proyectos con el fin de que los alumnos puedan desarrollar fluidez, vocabulario, coherencia o gramática en el aprendizaje del inglés.
- ✓ Finalmente, se recomienda buscar estrategias de aprendizaje o enseñanza del inglés que permitan mejorar el nivel de filtro afectivo en la clase de inglés para futuras investigaciones.

Referencias

Alex, F. (s.f.). *Psicologia y mente*. Obtenido de https://psicologiaymente.com/psicologia/refuerzo-positivo-negativo

Allan, B, & Stoller, FL. (2005). *Maximizando los beneficios del trabajo de proyectos en lengua extranjeraaulas.* English Teaching Forum 43 (4). Obtenido de http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-4-c.pdf

Allan, B., & Stoller, F. F. (2005). *maximizing the benefists of proyect work in foreing language classroom.* Turkey and United States: English Teaching Forum.

Arias, L. I. (2017). *Análisis de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proveso de aprendizaje del inglés.*

beghadid, h. m. (2006). *Principios fundamentales del enfoque comunicativo.* Universidad de Orán.

Belinchón, Igoa, J., & Riviére , A. (1998). *Procesos psicológicos en el uso del lenguaje.* Madrid: Trotta. : En M. Belinchón, & A. Riviére (Eds.), Psicología del lenguaje. Investigación y teoría (pp. 291-317). Madrid: Trotta.

Blumenfeld, J. S., Krajcik, & Phyllis. (2006). *Project-Based Learning.* Cambridge University Press: The Cambridge Handbook of the Learning Sciences.

Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning And Teaching.* New York : Longman.

Bustamante, P. A., Carmona, M., & Renteria, Y. (s.f.). LA IMPORTANCIA DEL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DE PROCESOS DE ENSENANZA.

Cárdenas, R., & Miranda, N. (2013). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia:. *un balance intermedio. Edu.*

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research.* The Journal of Educational Thought.

Cassany. (2009). *La composición escrita en E/LE.* Madrid: Revista de didáctica español como lengua extranjera.

Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje.* Barcelona: Prensa Ibérica.

Conejeros, M. L. (2010). *Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena.* Mexico: Perfiles educativos vol.32 no.129.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents o/ self-esteem. Consulting Psychologists Press.* California.

Crookes , G., & Schmidt, R. (1991). *Motivation: Réouverture du programme de recherche.* Michigan: Language Learning Research Club, Universidad de Michigan.

Croskey, J., & Andersen, J. (1976). *The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students.*

Dale, L, & Tanner, R. (2012, p 56.). *Actividades.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers.* Cambridge University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.: Plenum Press.

Eliis, R. (1994). *Second Language Adquisition.* Oxford University Press.

Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2015). *Comprensión de la adquisición de un segundo idioma.* Oxford: Oxford University Press.

Ely, C. M. (1986). *An Analysis of Discomfort, Risk Taking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom.* Ball State University.

Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje.* Barcelona: Paidos.

Gibbes, M. (2013). *Project-based language learning: An activity theory analysis.*

Giles, H., & Byrne, J. (1982). *An intergroup approach to second language acquisition.* Journal of Multilingual and Multicultural Development.

Harland, T. (2003). *Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research.* Dunedin,New Zealand: Higher Education Development Centre, University of Otago.

Hernández, R., & Fernández, C. (2010). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.* McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Holfve-Sabel, M.-A. (2006). A comparison of student attitudes towards school, teachers and peers in Swedish comprehensive schools now and 35 years ago. *University College of Borås*.

Horwitz, M. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety.* the modern language journal.

Jolibert, J. (1999). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.* Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Karaman, S., & Celik, S. (2008). *An exploratory study on the perspectives of prospective computer teachers following project-based learning.*

Karmiloff, K. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente.* Madrid: Ediciones Morata.

Keller. (1979). *Motivation et design instructif: une perspective théorique.* New York: Magazine de développement éducatif.

Keller, J. M. (1979). Motivation and Instructional Design: A Theoretical Perspective. *Journal of Instructional Development*.

Kemmis, C. y. (1986). *Investigacion acción.*

Kotti, D. (2008). *Aprendizaje experiencial de la teoría a la práctica.* Educación de adultos. Obtenido de http://www.aprendizajeexperiencial.com/

Krashen, S . (1985). *The Input Hypothesis: problemas e implicaciones.* Nueva York,: 4.ed. Longman.

Krashen, S. (1981. p. 17). *Adquisición de un segundo idioma y aprendizaje de un segundfo idioma.* Barcelona: Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principios y práctiva en la adquisición de un segundo idioma.* . Barcelona: Pergamon.

Krashen, S. (1983.). *El enfoque natural: la adquisición del lenguaje.* Barcelona: Pergamon.

Maldonado Pérez, M. (2008). APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COLABORATIVOS. Una experiencia en educacion superior. *Laurus*, 6.

McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). *Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement.* Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association .

McGrath, D. (2002). *Getting Started with Project Based Learning. Learning & Leading with Technology.* US& Canada: International Society for Technology in Education.

Ministerio de Educación. (2016). *Modelo para la implementación de un programa de formadores Nativos Extrangeros.* Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2004, p.25.). *Progama Nacional Bilingüismo 2004-2019, Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para Competitividad.* Bogotá: Presidencia de la Repúbica de Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilingüismo.pdf

Monsalve, H. E. (2016). *Relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas Plus Language de la Fundación CEIPA* . Caldas - Antioquia.

Nelson, N. J. (2016). *STUDENT ENGAGEMENT AND PROJECT BASED LEARNING IN THE SOCIAL STUDIES CLASSROOM.*

Newmann, F. M. (1992). *The Significance and Sources of Student Engagement.* Teachers College, Columbia University.

Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. En *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools.* (pág. 11). Teachers College, Columbia University.

Ni, H. (2012). The Effects of Affective Factors in SLA and . *Theory and Practice in Language Studies*, 1-6.

Nunan, D. (1997). *Classroom Teachers and Classroom Research.*

Parra, I. M. (2018). *estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizajedel idioma inglés, en la unidad educativa José Mejía Lequerica* . Quito.

Pérez, M. M. (2008). *APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COLABORATIVOS. Una experiencia en educacion.* Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Pizarro, G. (2011). *El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua.* Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. .

Poonpon, K. (2017). *ENHANCING ENGLISH SKILLS THROUGH PROJECTBASED.* Khon Kaen University,Thailand.

Ritchie, W., & Bhatia, T. (2009). *El nuevo manual de adquisición de un segundo idioma.* Usa: BRILL.

Roberton, T. (2011). *Reducing Affective Filter In Adult English Language Learning Classrooms.*

Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., & Bernal Escámez, S. (2011). *Investigación Acción* .

Rodríguez, K. M. (2017). *Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática.* Universidad de Guayaquil.

Sapir, E. (2004). *El Lenguaje.* México: Fondo de Cultura Económica.

Schumann, J. (1978). *El modelo de Aculturación.* Los Ángeles: Universidad de California.

Serra, M. (2008). la adquisición del lenguage.

Serra, S. (2008). *Childes database. Romance language.* Disponible: 1995. .

Skinner, B. (1957). *La naturaleza genérica de los conceptos de estímulo y respuesta.* Barcelona: Fontanella.: En Registro acumulativo: Selección de la obra de Skinner realizada por el propio autor.

Slobin . (1987). *Lenguaje y pensamiento. Pensando para hablar.* . Berkeley: Actas de la decimotercera ann Encuentro Permanente de la l Sociedad de lingüística, 435-444 .

Terrell, T. D. (1986). *Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework.* The Modern Language Journal.

Torres, D. (2010). Importancia del inglés como segundo idioma. *El Tiempo*, 1.

Troike, M. S. (2012). *Indroducing Second Language Acquisition.* University of Arizona.

Universidad Pontificia Catolica de Chile. (S.f.). Obtenido de http://apoyo.saludestudiantil.uc.cl/index.php/saber-mas?task=verItem&id_item=26&vista=sabermas

Williams, M., & Linn, M. C. (2004). *Learning to Teach Inquiry Science in a Technology-Based Environment: A Case Study.* Plenum Publishing Corporation2004.

Zubiría, J. D. (2014). ¿Para qué el inglés si todavía ni hablamos español? *Semana*, 1.

Anexos

Anexo A: Cuestionario filtro afectivo

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.	No le prestó atención a lo que mi profesor/a explica en mi clase de inglés					
2.	Aprender inglés es una meta importante en mi vida					
4.	Disfruto de las actividades en inglés					
3.	No me siento satisfecho/a con mi progreso en mis clases de inglés					
5.	Pospongo mis tareas de inglés lo más que me sea posible					
6.	Prefiero estudiar temas en español					
7.	Siempre trato de practicar mi inglés con mis compañeros					
8.	Estoy siempre concentrado durante mi clase de inglés					
9.	Espero con ansias mi clase de inglés					
10.	Me gusta opinar en mi clase de inglés					
11.	Mi rendimiento en la clase de inglés es tan bueno como me gustaría.					
12.	El trabajo en la clase de inglés es fácil para mí					
13.	Yo soy un buen estudiante					
14.	Yo estoy haciendo un buen trabajo aprendiendo en esta clase.					
15.	En cualquier momento que yo voy a tomar una prueba tengo miedo de fallar					
16.	Se me dificulta decir lo que pienso claramente en clase de inglés					
17.	Tengo muchas preguntas las cuales no tengo oportunidad de formular en clase de inglés					

18.	Estudiar inglés me hace una persona que confía más en sí misma.					
19.	Suelo estar solo en esta clase de inglés					
20.	Me mantengo pensando que otros estudiantes saben más que yo.					
21.	Nunca me siento realmente seguro de mí mismo cuando tengo que hablar inglés en mi salón de clase					
22.	No me preocupo por cometer errores en el salón de clase					
23.	Me aterroriza no entender lo que el profesor está diciendo					
24.	Siento pánico cuando me piden que hable en clase sin haberme preparado					
25.	En clase me pongo nervioso y me olvido de las cosas que se					
26.	Me da vergüenza no participar en clase					
27.	Siento frustración cuando no entiendo lo que el profesor me está corrigiendo.					
28.	Siento mi corazón palpitar muy fuerte cuando sé que ya es mi turno para participar en clase					
29.	Soy muy prevenido y cauteloso cuando hablo inglés en frente de mis compañeros					
30.	Temo que mis compañeros se burlen de mi					

Anexo B: Rúbrica de observación

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	**Actitud hacia la ejecución del proyecto**	El estudiante demuestra actitud propicia reflejando entusiasmo y compromiso de manera permanente durante la ejecución de la fase del proyecto.	El estudiante demuestra una actitud poco propicia reflejando un bajo entusiasmo y compromiso durante la ejecución de la fase del proyecto.	El estudiante no demuestra actitud propicia refleja desinterés y bajo compromiso durante la ejecución de la fase del proyecto.
2	**Participación activa**	El estudiante participa activamente en el desarrollo del proyecto expresando sus ideas, opiniones, y realizando propuestas y sugerencias para la ejecución del mismo.	El estudiante pocas veces participa en el desarrollo del proyecto expresando de vez en cuando sus ideas, opiniones, propuestas y sugerencias para la ejecución del mismo.	El estudiante no demuestra una participación activa en el desarrollo del proyecto. No expresa sus ideas, opiniones, propuestas y sugerencias para la ejecución del mismo.
3	**Uso del inglés**	El estudiante utiliza el idioma inglés como vehículo de comunicación en la ejecución de las actividades propuestas en el proyecto de manera permanente.	El estudiante algunas veces utiliza el idioma inglés como vehículo de comunicación en la ejecución de las actividades propuestas en el proyecto de manera permanente.	El estudiante no utiliza el idioma inglés como vehículo de comunicación en la ejecución de las actividades propuestas en el proyecto de manera permanente.
4	**Interés**	El estudiante muestra disposición para llevar a cabo las actividades propuestas en el proyecto y evita elementos distractores que desvíen su propósito central.	El estudiante muestra poca disposición para llevar a cabo las actividades propuestas en el proyecto y evita en algunos momentos elementos distractores que desvíen su propósito central.	El estudiante muestra baja disposición para llevar a cabo las actividades propuestas en el proyecto y usa constantemente elementos distractores que desvían su propósito central.
N°	**ANSIEDAD**	**ALTO GRADO**	**MEDIO GRADO**	**BAJO GRADO**
1	**Comunicación con otros**	El estudiante opina y se expresa de manera cómoda constantemente durante la implementación de los proyectos	El estudiante en algunas ocasiones opina y se expresa de manera cómoda durante la implementación de los proyectos	El estudiante evita opinar y expresar sus ideas de manera constante durante la implementación de los proyectos
2	**Seguridad**	El estudiante se muestra relajado, tranquilo y seguro al momento de presentar sus aportes ante el grupo	El estudiante se muestra poco relajado, tranquilo y seguro al momento de presentar sus aportes ante el grupo	El estudiante se muestra nervioso y confundido al momento de presentar sus aportes ante el grupo
3	**Estrategias de comunicación**	El estudiante utiliza estrategias de comunicación, negociación de significado y lenguaje corporal al momento de realizar conversaciones con el docente y sus compañeros	El estudiante pocas veces utiliza estrategias de comunicación, negociación de significado y lenguaje corporal al momento de realizar conversaciones con el docente y sus compañeros	El estudiante no utiliza estrategias de comunicación, negociación de significado y lenguaje corporal reflejando de este modo frustración al momento de realizar conversaciones con el docente y sus compañeros
	AUTOCONFIANZA	**ALTO GRADO**	**MEDIO GRADO**	**BAJO GRADO**
1	**Trabajo en equipo**	El estudiante trabaja en equipo de manera eficiente, integrándose y colaborando de	El estudiante trabaja en equipo de manera ocasional, integrándose y colaborando en algunos momentos	El estudiante suele estar aislado durante las actividades de consecución del objetivo del proyecto.

		forma activa en la consecución del objetivo del proyecto.	en la consecución del objetivo del proyecto.	
2	**Confianza en sí mismo**	El estudiante reconoce sus propios éxitos, usa palabras de refuerzos positivos con él y sus compañeros , propicia un ambiente de trabajo en equipo , refleja sentido pertenencia con respecto a su rol dentro del grupo durante la ejecución del proyecto	El estudiante de vez en cuando reconoce sus propios éxitos usa limitadamente palabras de refuerzos positivos con él y sus compañeros , no siempre propicia un ambiente de trabajo en equipo así mismo refleja escasamente sentido de pertenencia con respecto a su rol dentro del grupo durante la ejecución del proyecto	El estudiante no es capaz de reconocer sus propios éxitos no usa palabras de refuerzos positivos con él y sus compañeros , lo cual no propicia un ambiente de trabajo en equipo , nunca refleja sentido de pertenencia con respecto a su rol dentro del grupo durante la ejecución del proyecto
3	**Trabajo autónomo**	El estudiante realiza las actividades haciendo uso efectivo de estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje, así como de hábitos de estudios que le son útiles para la ejecución del proyecto.	El estudiante en ocasiones realiza las actividades usando estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje, así como de hábitos de estudios que le son útiles para la ejecución del proyecto.	El estudiante tiene dificultades para realizar las actividades y pocas veces usa estrategias de planeación y monitoreo de su aprendizaje, así como de hábitos de estudios que le son útiles para la ejecución del proyecto.

Anexo C: Diario de campo

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO **Fecha:** **Hora:**

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	DESCRIPCIÓN
MOTIVACION	
AUTOCONFIANZA	
ANSIEDAD	

Anexo D: Rúbrica de Evaluación de la Implementación del proyecto: 1

Rubric to assess the short video.

Students' name: _____

Evaluation Criteria	5	4	3	2	1
Presentation of the short film	The student greets in English and makes a short presentation of himself to the audience. Likewise, he/ she presents his work beginning with the main objective of the short film.	The student greets in English and presents his work beginning with the main objective of the short film	The student greets the audience and introduces the topic, but omits the socialization of the main objective of the short film.	The student does not greet the audience and does not present the topic to the public; however, they mention the main objective of the short film.	The student does not greet or present the topic to the audience. In the same way, it omits the socialization of the main objective of the short film.
Body Language	The student handles a speech naturally using gestures or body expressions in order to guide the audience, during the presentation she/ he maintains eye contact with other people thus allowing evidence of the absence of nervous expressions.	The student makes use of gestures or corporal expressions in order to guide the audience, tries to maintain eye contact with other people during the presentation. In some moments nervous expressions are evident in the presentation of the short film.	The student seldom uses gestures or corporal expressions, sometimes orienting the audience. He rarely maintains eye contact during the speech. Nervous expressions are constantly evident during the speech.	The student rarely uses gestures or corporal expressions which does not allow a correct orientation of the audience. The student does not try to maintain eye contact during the presentation and nervous expressions are also shown on several occasions.	The student does not use corporal excerpts or gestures during his speech. He does not maintain visual contact with the audience and nervous expressions are constantly evident.
Organization of the speech	The speech of the short film is organized in a clear way, with logical and effective transitions.	Most of the speech of the short film is organized in a clear way, with logical and effective transitions.	The speech of the short film is not always organized in a clear way, It presents few logical and effective transitions.	The speech of the short film is clear but presents difficulties in logical and effective transitions.	The speech of the short film is not clear; it lacks connection with the presentation. It is poorly structured and difficult to understand.
Pronunciation, rhythm and intonation	The pronunciation is adequate; the student maintains the rhythm and intonation during the short film, which contributes to the easy understanding of the message	Pronunciation is usually adequate; The student usually maintains the rhythm and intonation during the short film, allowing the message to be easily understood.	The student makes an effort to pronounce correctly, at times maintaining the rhythm and intonation during the short film. The pronunciation must improve since it is difficult to understand the message.	The student has difficulties during the speech of the short film, rarely presents a good pronunciation.	The student does not have a good pronunciation of the words. It does not try to match the rhythm or intonation during the short film's speech.
Teamwork	The presentation shows planning and group work. All the members of the group present themselves and participate equally.	All students demonstrate knowing the global presentation. There is evidence of variation in the presentation of	The presentation shows some planning among team members. All the students of the group present themselves, but not at the same level.	The presentation shows little teamwork. Few students participate in the realization of it	The work is very individual, the collaboration of all the participants is not seen and there is even little participation in the realization.

		the different participants.			
Creativity and original work	The short film is very creative and original. Its design and presentation allows to maintain the attention of the public.	The short film presents some creativity and originality. Its design and presentation allows to capture the attention of the public.	The short film is quite conventional, there is not much emphasis on originality or creativity to attract the attention of the public.	The short film is similar to other works made in class, there is no originality or creativity in it.	The short film presents a lack of originality and creativity. It is repetitive, monotonous and without variety

Anexo E: Rúbrica de Evaluación de la Implementación del proyecto 2

Rubric to assess the role play.

Students' name: _____

Tim	5	4	3	2	1
Presentation of the recipe.	The student greets in English and makes a short presentation of himself. Likewise, he/ she presents his work beginning with the main objective.	The student greets in English and presents his work beginning with the main objective.	The student greets the audience and introduces the topic, but omits the socialization of the main objective.	The student does not greet the audience and does not present the topic; however, they mention the main objective of his/her work.	The student does not greet or present the topic to the audience. In the same way, it omits the socialization of the main objective of the work.
Body Language	The student handles a speech naturally using gestures or body expressions in order to guide the audience, during the presentation she/ he maintains eye contact with other people thus allowing evidence of the absence of nervous expressions.	The student makes use of gestures or corporal expressions in order to guide the audience, tries to maintain eye contact with other people during the presentation. In some moments nervous expressions are evident in the presentation of the role play.	The student seldom uses gestures or corporal expressions, sometimes orienting the audience. He rarely maintains eye contact during the speech. Nervous expressions are constantly evident during the speech.	The student rarely uses gestures or corporal expressions which does not allow a correct orientation of the audience. The student does not try to maintain eye contact during the presentation and nervous expressions are also shown on several occasions.	The student does not use corporal excerpts or gestures during his speech. He does not maintain visual contact with the audience and nervous expressions are constantly evident.
Organization of the speech	The speech of the role play is organized in a clear way, with logical and effective transitions.	Most of the speech of the role play is organized in a clear way, with logical and effective	The speech of the role play is not always organized in a clear way, It presents few	The speech of the role play is clear but presents difficulties in logical and effective	The speech of the role play is not clear; it lacks connection with the presentation. It is

		transitions.	logical and effective transitions.	transitions.	poorly structured and difficult to understand.
Pronunciation, rhythm and intonation	The pronunciation is adequate; the student maintains the rhythm and intonation during the role play, which contributes to the easy understanding of the message	Pronunciation is usually adequate; The student usually maintains the rhythm and intonation during the role play, allowing the message to be easily understood.	The student makes an effort to pronounce correctly, at times maintaining the rhythm and intonation during the role play. The pronunciation must improve since it is difficult to understand the message.	The student has difficulties during the speech of the role play, rarely presents a good pronunciation.	The student does not have a good pronunciation of the words. It does not try to match the rhythm or intonation during the role play.
Teamwork	The presentation shows planning and group work. All the members of the group present themselves and participate equally.	All students demonstrate knowing the global presentation. There is evidence of variation in the presentation of the different participants.	The presentation shows some planning among team members. All the students of the group present themselves, but not at the same level.	The presentation shows little teamwork. Few students participate in the realization of it	The work is very individual, the collaboration of all the participants is not seen and there is even little participation in the realization.
Creativity and original work	The role play is very creative and original. Its design and presentation allows to maintain the attention.	The role play presents some creativity and originality. Its design and presentation allows to capture the attention of the public.	The role play is quite conventional, there is not much emphasis on originality or creativity to attract the attention of the public.	The role play is similar to other works made in class, there is no originality or creativity in it.	The role play presents a lack of originality and creativity. It is repetitive, monotonous and without variety

Anexo F: Cronograma del proyecto: Friends of the planet

PROJECT CALENDAR				
Project: ***Friends of the planet.***			**Start Date: September 06th /2018 Final Date: September 28th/2018**	
MONDAY	**TUESDAY**	**WEDNESDAY**	**THURSDAY**	**FRIDAY**
PROJECT WEEK ONE				
			• Affective filter questionnaire application in English class	• Explanation of the project "Friends of the planet" with their respective stages and activities. • Assignment of dates and previous tasks. • Socialization of the final product with ninth grade students and suggestions for the realization of it.
PROJECT WEEK TWO				
• Presentation of short films examples. • Subsequently after the video a speaking activity was carried out in which the students had to socialize what elements they could find in the video. Also, analysis of the structure of the short film. **What things can we recycle?** • In order to promote the participation of students, some key words are provided in the board about recycling and different household, school and classroom ojects.	Autonomous work	Autonomous work	Forum in English from the questions: 1. What is recycling? 2. Why is it important to recycle? 3. What are the consequences of not doing it? 4. Do you recycle in your home?	• Video presentation "Song 3Rs Campaign" • According to the video, the activity of classification is carried out to know the habits to reduce, reuse and recycle. • Students should watch the video and write in the worksheet which activities help reduce, reuse and recycle

PROJECT WEEK THREE				
Forum to share ideas about the short film. • How is it going to be done? • What aspects are going to be taken into account? • Will a reflective message be used at the end?	Autonomous work	Autonomous work	Let's start the short video! • What do you already know about recycling? • Assignment by the students of the different characters of the short film.	What can we do in our classroom, home and school? • Start of the short film script with its respective revision. • Feedback from the students and teacher for the realization of the short film. (Expression of ideas, opinions or suggestions)
PROJECT WEEK FOUR				
• First part of the short film. • Reading activity: comic about recycle Comments by the teacher and students	Autonomous work	Autonomous work	• Second part of short film • Final comments • Explanation of the evaluation process and short film presentation.	• Socialization of the final product of the Project at institución educativa Nuevo Horizonte

Anexo G: Cronograma del proyecto: Flavors of our department

P R O J E C T C A L E N D A R				
Project: ***Flavors of our department***			**Start Date: October 01st /2018 Final Date: October 26th/2018**	
M O N D A Y	T U E S D A Y	W E D N E S D A Y	T H U R S D A Y	F R I D A Y
P R O J E C T W E E K O N E				
• Explanation of the project "flavors of our department" with their respective stages and activities. • Assignment of dates and previous tasks. • Socialization of the final product with ninth grade students and suggestions for the realization of it.	Autonomous work	Autonomous work	**Which is the typical food of Valle del Cauca?** ✓ Reading called "Five Colombian dishes of the local chef's love". ✓ Realization of reading comprehension questions from the text ✓ Glossary of unknown words	• Realization of work in pairs to investigate other recipes of Valle del Cauca. Considering the place of preparation, main ingredients and photo. • Socialization of recipes in class.
P R O J E C T W E E K T W O				
Interview a member of your family! ✓ It is assigned as a task for a team of three people to interview a parent or grandparent in order to know the preparation of the Valle del Cauca recipes that are more important to them. Students must take into account: a) ingredients and quantity b) Process description	Autonomous work	Autonomous work	**Ordering food in a restaurant.** ✓ **Warm-up:** in what way do you think you should order a meal? ✓ Presentation of forms of ordering in a restaurant through visual resource in slide share	• Listening activity: Ordering food in a café. • Socialization answers of the exercise and discussion from the question what's your favorite restaurant? What food and drink do you like to have there?
P R O J E C T W E E K T H R E E				

Recreating a situation. ✓ **Working in pairs:** Presentation dialogue "at the restaurant" ✓ Students must listen to the pronunciation of the dialogue and represent in front of their classmates **Preparing the ingredients.** ✓ Taking into account what was consulted, students should choose one of the recipes as a group and make the quotation for each of the ingredients in the systems classroom. Likewise in a poster should place the recipe with the summary of the procedure	Autonomous work	Autonomous work	• Socialization of the final product of the Project at institución educativa Nuevo Horizonte	• Final questionnaire application of affective filter in English class.

Anexo H: Diarios de Campos proyecto 1

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 06 del 2018 Hora: 10: 00 – 11:00Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Se ingresó a la institución educativa Nuevo Horizonte de Andalucía - Valle para realizar la primera intervención de la investigación. Posteriormente, se ingresó al aula de clase del grado noveno conformado por diez alumnos en total de los cuales se encontraron ocho niños y dos niñas con el fin de realizar el cuestionario de filtro afectivo en la clase de inglés. Puesto que, los alumnos ingresaban de su descanso, se hizo necesario esperar diez minutos a que se organizaran en sus respectivos lugares para así poder comenzar la clase. Se inició la intervención con un breve saludo en inglés y la presentación de las investigadoras. No obstante, se hizo necesario hacer uso del idioma español puesto que algunos alumnos (S1, S3, S7 y S8) expresaron que no entendían lo que estaba hablando la docente, lográndose evidenciar que los estudiantes, a pesar de recibir una clase en la lengua extranjera (inglés), tenían dificultades para entender lo que se estaba hablando. Luego de la presentación, se explicó el motivo de la visita a la institución y así mismo se dieron las instrucciones para diligenciar el cuestionario. Mencionando a los alumnos la importancia de responder el cuestionario de forma sincera e individual puesto que los sujetos números diez y dos trataban de socializar las respuestas con sus demás compañeros. Así mismo, se hizo énfasis que los resultados de la encuesta se utilizarían de manera profesional y anónima. A medida que se desarrolló la encuesta, el sujeto número cinco realizó preguntas y solicitó ejemplos con respecto a enunciados como: “Me aterroriza no entender lo que el profesor está diciendo” o “Yo soy un buen estudiante”. Durante esta intervención no fue posible evidenciar ningún elemento de filtro presente en la población objeto de estudio puesto que los alumnos diligenciaron la encuesta de manera individual y era muy escasa la participación en clase. Por

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 07 del 2018 Hora: 08: 30 – 09:30Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN	Se ingresó al salón de clases a las 8:30 Am en punto con el fin de realizar la socialización del primer proyecto llamado friends of the planet. Se saludó a los alumnos y se les contó qué se iba a realizar durante los siguientes minutos, solicitando así su participación activa durante la clase puesto que era importante conocer sus opiniones con respecto al proyecto que se iba a realizar. La mayor parte de los alumnos se mostraron animados mientras que los sujetos número diez, uno y seis expresaron *"sentirse agotados y que no comprendían de qué manera esto podía ayudarlos durante su clase"*, por lo tanto, se les explicó que por medio de los proyectos podrán mejorar su percepción sobre esta y además de mejorar su proceso de aprendizaje.
AUTOCONFIANZA	Se inició entonces con la presentación por parte de las investigadoras del primer proyecto, en donde se comentó la intención del mismo y los aportes necesarios por parte de los alumnos para su ejecución. Así mismo, se dialogó con estos acerca del producto final para evidenciar si estaban de acuerdo con el proyecto o si tenían algunas sugerencias al respecto. Inicialmente los sujetos número cuatro, ocho y siete mencionaron que *"no tenían muy claro cómo era la realización de un cortometraje y su contenido"* por lo tanto fue necesario recalcar que se haría su respectiva explicación durante las próximas sesiones. Durante este punto se pudo observar que los sujetos número seis y nueve no lograban estar de acuerdo inicialmente ya que, si alguien daba una opinión, otro compañero la contradecía; permitiendo así evidenciar que en la población objeto de estudio hacía falta realizar actividades que promovieran el trabajo en equipo. Después de hacerse un consenso con el grupo, la población expreso estar de acuerdo y se mostraron animados con respecto a la realización de mismo.
ANSIEDAD	Los sujetos número cuatro, nueve y dos; participaron activamente generando ideas con respecto a la ejecución del proyecto; así mismo, los sujetos uno y tres expresaron su interés de realizar esta actividad puesto que para ellos era una manera más dinámica de trabajar en el aula de clase. No obstante, se evidenció que tres alumnos (S10, S3 y S7) permanecieron en silencio durante la generación de ideas y recomendaciones a pesar de que la docente los animaba a participar, estos mencionaron que *"no sabían cómo hablar en inglés"* o incluso para evitar participar decían que *"no tenían problema con el producto final"*. Por otra parte, durante la presentación del proyecto se hizo énfasis en la necesidad de usar el inglés como vehículo de comunicación, sin embargo, en varias ocasiones los alumnos recurrieron al uso de la lengua materna para tratar de expresar sus ideas de manera clara. Por otro lado, el sujeto número cinco se limitó a la hora de participar puesto que se sentía nervioso al no poder usar completamente su lengua materna y no ser capaz de hacerse entender frente a sus compañeros. Mientras algunos alumnos participaban en clase se evidenció que los sujetos tres y diez hacían uso de su teléfono o comenzaban a conversar con el compañero que tenían al lado. Lo cual ocasionaba que no prestaran atención a los aportes e ideas de su compañero, siendo de esta forma un distractor para la clase. Finalmente se asignaron de fechas y tareas previas para la realización del proyecto, se agradeció a los alumnos a por su participación durante

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: septiembre 10 del 2018 Hora: 10:00 – 11:00 Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN	Siendo las 9:40 am, se ingresó a la institución con el fin de continuar con la tercera parte del proyecto; los alumnos de grado noveno se encontraban tomando un descanso antes de ingresar a clases; lo cual permitió realizar la instalación de los equipos electrónicos necesarios para la clase (video Beam, parlante y computador). Los alumnos ingresaron al salón de clases a las 10:00 Am en punto, se inició con un breve saludo en el cual se les explicó el objetivo de la clase, posteriormente se les solicitó que organizaran sus asientos, haciendo una mesa redonda con el fin de que pudieran visualizar bien los contenidos para la actividad. Inicialmente se escribieron algunas palabras claves en el tablero con el fin de que los alumnos pudieran usarlas en el transcurso de la clase para expresar sus opiniones con respecto a la actividad. Se inició explicando qué es un cortometraje, cuál es su estructura y sus requisitos de duración. En algunos momentos se pudo evidenciar que los sujetos número seis y diez hacían uso de sus teléfonos, y el sujeto número dos comenzó a conversar con su compañero del lado (S8), ocasionando así que los demás estudiantes no lograran comprender el vídeo inicialmente. Debido a esto, las investigadoras tuvieron que solicitar que hicieran silencio y respetaran la actividad, a lo cual el sujeto número 10 contesto *"el video no es de mi interés y no me llama la atención"*. Posteriormente, se realizaron preguntas con respecto a los cortometrajes vistos en clase, no obstante, se evidenció poca participación puesto que los alumnos (S5, S10, S3, S6 y S7) no querían hablar en inglés, es por esto que se hizo necesario animarlos a participar por medio de ejemplos con expresiones que podrían usar para comunicarse. Así mismo, quienes participaban trataban de traducir en español lo que habían dicho puesto que sentían que no lograban hacerse entender. Uno de los sujetos (S9) hizo uso de sus manos para tratar de explicar lo que quería decir con respecto a los cortometrajes. Luego, se realizó una actividad corta en la cual los alumnos debían mencionar algunos objetos que pueden ser reciclados en el hogar, institución y salón de clase; para esto se les dio unas palabras claves cuyo fin fue promover la participación activa de la población, sin embargo, el momento en el que participaron los sujetos siete y cuatro, se pudo evidenciar que realizaron expresiones de duda y preguntaron si era correcta la pronunciación de la palabra. De la misma manera, se evidenció que el sujeto número cinco se apoyaba de sus compañeros para poder participar o se expresaba en su lengua materna. Por último, se asignaron algunas actividades autónomas para la clase siguiente con el fin de que los alumnos pudieran mejorar su vocabulario
AUTOCONFIANZA	
ANSIEDAD	

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 13 del 2018 Hora: 10:00 -11:00Am

CRITERIOS **FILTRO AFECTIVO**	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	El día jueves 13 de septiembre del 2018 siendo las 9:45 am; momento en el cual los alumnos del grado noveno se encontraban en su descanso; se ingresó a la institución con el objetivo de continuar con las actividades establecidas para el proyecto número uno llamado Friends of the planet. Posteriormente, siendo las 10:00 am los alumnos del grado noveno se dirigieron a la cancha para la realización del foro a partir de diferentes temas relacionados con el reciclaje; los cuales se socializaron con los alumnos para que pudieran investigar acerca del mismo y así participar en clase. ¿Se inicia con la primera pregunta "what is recycling?" No obstante, ningún alumno participa inicialmente por lo cual se hizo necesario incentivarlos diciéndoles que es importante que expresen sus opiniones con respecto al tema ya que esto les permitirá mejorar su nivel de inglés, su confianza y motivación con respecto a la clase. El sujeto nueve levantó su mano e inició diciendo *"profesora disculpe, pero hay palabras que no sé cómo pronunciar"* a pesar de esto se decidió a dar su respuesta. Durante su participación se evidenció que las estructuras gramaticales eran débiles, es decir no lograba conjugar algunos verbos en la tercera persona, en algunas oraciones no hizo uso de la estructura gramatical adecuada; así mismo, durante su participación el sujeto hizo uso de estrategias de comunicación tales como gestos o movimientos corporales para dar a entender a sus compañeros lo que quería mencionar en su participación. Posteriormente, el sujeto seis realizó la actividad dando su aporte con respecto a la primera pregunta acerca del reciclaje; durante su participación el alumno utilizó método de traducción mencionando *"perdón que lo diga en español, pero quiero hacerme entender"*. Continuó la actividad, esta vez con la segunda pregunta "why is it important to recycle?", debido a que aún algunos alumnos no participan la investigadora solicitó al sujeto diez que *"diera su respuesta con respecto a la pregunta"*, sin embargo el alumno se negó a participar diciendo *"yo no sé inglés"*, algunos compañeros lo incitaron a participar pero el alumno continuó negándose por lo que el sujeto cinco decidió levantar su mano y compartir su respuesta; comenzó con un tono de voz suave y un poco tembloroso por lo tanto se le solicitó que hablara en un tono de voz más alto para lograr escuchar su respuesta, sin embargo, al solicitarle esto el sujeto hizo un gesto de incomodidad. Posteriormente el sujeto siete participó de la actividad dando respuesta a la misma pregunta. Durante la intervención evidenció un movimiento constante de los pies del alumno mientras hablaba, de la misma manera, hizo uso de manera repetitiva de los apuntes para lograr participar. ¿Se continuó con la tercera pregunta "what are the consequences of not doing it?", el sujeto cuatro participó de la actividad, sin embargo, hizo uso constante de sus apuntes para lograr responder la pregunta. Luego, el sujeto tres preguntó a las investigadoras si podía dar su respuesta en español mencionando lo siguiente *"no soy muy bueno en inglés y me da pena pronunciar mal"*, con el objetivo de que pudiera participar, se dio la oportunidad de hablar en la lengua materna, no obstante, después de dar su respuesta se mencionó la importancia de tratar de pronunciar al menos algunas palabras en inglés y la importancia de esforzarse. ¿Finalmente se llegó a la pregunta cuatro "Do you recycle in your home?", puesto que esta pregunta es de tipo personal se evidenció la participación del sujeto uno, dos y diez los cuales durante las demás intervenciones se negaron a participar o guardaban silencio. Durante esta parte los sujetos mencionaron palabras u oraciones cortas tales como: yes, cardboard, bottles or plastic. Sin embargo, a pesar de que la intervención fue corta se logró evidenciar en el sujeto diez un poco de inseguridad al participar. Por último, las investigadoras agradecieron a los alumnos por su participación y se da por finalizada la actividad. En esta sesión fue posible observar los alumnos hicieron uso constante de sus apuntes puesto que era una manera en la cual lograban organizar su discurso, de lo contrario, hacían uso de la lengua materna.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 14 del 2018 Hora: 8:30- 9:30Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Siendo las 9:30 am; las investigadoras ingresaron a la institución; se dirigieron a rectoría con el fin de informar las actividades que se realizaron, firmar el formato de préstamo de video Beam y equipo de sonido. Mientras que los alumnos del grado noveno se encontraban en la cancha jugando y tomando su descanso, se comenzó a instalar los equipos que serían usados durante la clase. A las 10:00 am sonó el timbre indicando a los alumnos ingresar al aula; la intervención inició con el saludo en inglés y la retroalimentación de la clase anterior, esto con el fin de contextualizar y conectarlos de nuevo con el tema. Posteriormente, se preguntó a los alumnos qué estrategias de reciclaje conocían o de qué manera se podían aplicar las mismas en sus hogares, salón de clase y colegio; el sujeto número uno mencionó que una buena forma de reciclar es no desperdiciar alimentos, agua o elementos que puedan tener un segundo uso. Durante su intervención hizo uso del glosario aprendido en clase, con respecto al tema así mismo se evidenció que el alumno ha investigado por sus propios medios acerca del tema. Las investigadoras dan inicio a la actividad, la cual consistía en observar un video acerca de las formas de reducir, reutilizar y reciclar con el fin de que los alumnos pudieran conocer diferentes estrategias y así usarlo en la creación del cortometraje. Se les explicó a los alumnos que debían estar atentos al video puesto que era a través del cual iban a realizar una actividad de clasificación teniendo en cuenta la campaña de las 3 R de la ecología; durante la presentación del vídeo el sujeto número tres se encontraba haciendo uso de su teléfono móvil por lo cual fue necesario llamarle la atención con el fin de que estuviera atento al vídeo. Así mismo, el sujeto número diez se encontraba tratando de distraer a sus demás compañeros. Al finalizar el vídeo se les pregunta a los alumnos qué objetos reciclables lograron ver en la canción; de acuerdo con esto cada sujeto logró rescatar lo siguiente: ● Sujeto # 4: Glass (vidrio) ● Sujeto # 5: Newspaper (periódico) ● Sujeto # 2: Paper (papel) ● Sujeto # 6: Plastic (plástico) ● Sujeto # 7: Books (libros) ● Sujeto # 8: Iron (acero) ● Sujeto # 10: Debido a que el nivel de inglés del alumno no era el esperado, logró reconocer un objeto, pero no fue capaz de expresarlo en inglés por lo tanto su respuesta fue “cartón”. ● Sujeto # 9: Wood (madera) ● Sujeto # 3: El alumno mostró una dificultad constante a la hora de pronunciar la palabra “bottle (botella)”, sin embargo, por medio de gestos logró ejemplificar la palabra. ● Sujeto # 1: Battery (batería) Posteriormente, se entregó por alumno la actividad referente al vídeo going green (song about 3R’s), donde inmediatamente el sujeto número seis y dos solicitaron reproducir nuevamente el vídeo a través de sus respectivos comentarios “*no profesora, yo no me acuerdo de todo eso”* y “*no soy tan bueno en inglés”*. Una vez finalizada y calificada la actividad se evidenciaron dificultades con respecto al vocabulario y estructura gramatical de las oraciones en general.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 17 del 2018 Hora:10:00- 11:00 Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Siendo las 9:40 am, se ingresó a la institución con el fin de continuar con la quinta parte del proyecto; los alumnos de grado noveno se encontraban tomando un descanso antes de ingresar a clases; lo cual permitió organizar la sala de sistemas para la realización de un foro, en el cual los alumnos debían socializar sus ideas con respecto a la realización del cortometraje a partir de las siguientes preguntas: ● How is it going to be done? ● What aspects are going to be taken into account? ● Will a reflective message be used at the end? Inicialmente se solicitó que los alumnos se organizaran en grupos de cinco personas con el fin de generar ideas con respecto al cortometraje. Así mismo, se les mencionó a los que es importante que durante la actividad hicieran uso principalmente del idioma inglés, para lo cual se otorgó un vocabulario corto al alumno con expresiones como: I think ...I consider ... I would be guided .. Why do not we post the following message...? Maybe we could..Yes, it's a good idea ... I prefer not ... What can we do with respect to...? Durante la actividad cada una de las investigadoras se encargó de direccionar un equipo durante la actividad en donde se logró rescatar los siguientes aspectos: Grupo 1: Sujeto # 1 ,Sujeto # Sujeto # 4, Sujeto # 1,Sujeto # 6 En el presente grupo se evidenció una muy buena participación durante la actividad puesto que cada uno ayudó a generar ideas con respecto al cortometraje. El sujeto número uno hizo constante uso de expresiones tales como: I think, I consider, maybe we could, yes, it's a good idea, por medio de sus intervenciones fue posible notar que el alumno se encontraba comprometido de manera permanente con el proyecto. Por otra parte, el alumno mencionó "*yo trabajo mejor en equipo que solo y más si es en inglés"*, haciendo uso del español con el fin de hacerse entender frente a sus compañeros. La investigadora preguntó si alguien más se siente de la misma manera que el sujeto, para lo cual la mayor parte contesto *"si"*, exceptuando el sujeto número diez quien menciono *"no, yo no me siento muy seguro me da temor porque a veces se burlan de mi o ignoran lo que digo"*, esto último haciendo énfasis en el poco conocimiento que el alumno tenía en inglés. Por otra parte, el sujeto número tres permanecía en silencio durante la actividad, demostrando una poca participación; no expreso sus ideas o sugerencias con respecto al proyecto, al notarse esto fue necesario preguntarle *"cuáles eran los motivos de su baja participación"*, a lo cual el alumno contestó en su idioma natal *"no, profe yo no participo porque yo no sé nada de inglés y me da miedo equivocarme en algo"*. Grupo 2: Sujeto # 2, Sujeto # 5 Sujeto # 7 Sujeto # 8 Sujeto # 9 En el caso del grupo dos el trabajo que se evidenció también fue significante, ya que hubo una buena discusión de ideas a pesar de que la pronunciación en inglés no fuera totalmente correcta, demostrando estar comprometidos con la actividad. Durante la actividad se pudo evidenciar que el sujeto número dos estructuro sus ideas en el cuaderno antes de mencionarlas, no obstante, en algunas ocasiones se mostró nervioso al momento de presentar sus aportes. Por otra parte, el sujeto número nueve hacía uso de gestos o expresiones corporales con el fin de hacerse entender ante sus compañeros. Finalmente se solicitó a los alumnos que se organizaran en mesa redonda con el fin de compartir sus ideas con los demás estudiantes. Se inició con la primer pregunta "How is it going to be done?", a la cual el sujeto cinco respondió lo siguiente: "*mis compañeros y yo pensamos que lo ideal es hacer un cortometraje mostrando imágenes sobre reciclaje y más bien colocar nuestras voces de fondo"*, complementando la idea, el sujeto número 7 mencionó: *"es más fácil así ya que en mi caso no soy capaz de hablar fluidamente y necesito prepararme antes de decir algo"*, el sujeto número ocho expresó: *"en nuestro grupo creemos que es buena idea hacer un cortometraje mostrando cosas negativas y cosas positivas"*, con lo cual todos demostraron estar de acuerdo. ¿Por último, se socializa la tercera pregunta "will a reflective message be used at the end?", a la cual el sujeto número nueve mencionó *"es importante hacerlo para generar un poco de conciencia sobre esto".* Durante su intervención se evidenció seguridad al momento de hablar frente sus compañeros. Posteriormente, se agradeció a los alumnos por su participación y comportamiento durante la actividad.

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 20 del 2018 Hora: 10:00- 11:00 Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Al ingresar al aula saludaron a las investigadoras y se organizaron en su respectivo lugar, no obstante, se hizo necesario dar espera a uno de los sujetos que se encontraba aún en la cafetería. Al estar los sujetos completos se inició con una retroalimentación de lo realizado alrededor de las anteriores intervenciones, la cual constaba de realizar a los alumnos preguntas tales como: Do you remember what recycling is about? Why is recycling important? What strategy can we use to recycle? El sujeto número dos participó dando respuesta a la primera pregunta *"recolectar objetos que pueden servir otra vez"* durante su intervención se observa que el alumno no hizo uso de apuntes y no estructura su respuesta antes de participar. Por otra parte, el sujeto número uno dio ejemplos a la respuesta dada por el anterior participante. "*podemos reciclar cartones, botellas o bolsas plásticas*" el alumno no hizo uso de apuntes, pero durante su intervención se logró evidenciar que en algunas ocasiones se le dificulto pronunciar algunas palabras por lo tanto miraba a su compañero de enseguida esperando un tipo de aprobación antes de hablar, es decir se apoyaba del otro para dar su respuesta. ¿Luego, se continuo con la siguiente pregunta en la cual el sujeto seis participa, "Why is recycling important?", el alumno responde "*ayudar al planeta*" durante su participación reflejo tranquilidad y seguridad de lo que decía, no se observó ningún tipo de movimiento o duda al momento de realizar su intervención. ¿Posteriormente, se continuó con la última pregunta "what strategy can we use to recycle?", el sujeto número cuatro haciendo uso de sus manos enumero las técnicas de "*reducir, reutilizar y reciclar*" se logró observar que el estudiante utilizo estrategias de comunicación por medio de gestos o movimientos corporales que permitieron que lograra comunicarse con los demás. Seguidamente, las investigadoras entregaron a los alumnos un taller llamado light the bulbs, en el cual debían colorear la bombilla de color amarillo si el enunciado era correcto o de color café si era falso de acuerdo con el reciclaje; finalmente el alumno debía escoger uno de los enunciados falsos y explicar porque era incorrecto. La actividad se realizó con el objetivo de evidenciar qué sabían los alumnos del reciclaje después de las anteriores intervenciones, para así, iniciar con el cortometraje. Esta actividad se realizó de forma individual. Durante la actividad el sujeto número cuatro se acercó a una de las investigadoras para recibir orientación con respecto a uno de los puntos de la actividad. De la misma forma el sujeto tres pidió permiso para hacer uso del diccionario expresando: "*no soy muy bueno en inglés*". Mientras los alumnos realizaban la actividad fue posible evidenciar una buena actitud durante su ejecución puesto que los alumnos no hicieron uso de elemento distractores como celulares o conversaciones con otros alumnos. Al finalizar el tiempo de realización de la actividad, se llevó a cabo una corta socialización de las respuestas dadas por los alumnos. El sujeto número siete participó de la socialización de la actividad expresándose de manera cómoda y espontánea sin necesidad de mezclar palabras en español, ni pedir orientación de sus compañeros. De la misma manera, el sujeto número diez socializó una de sus respuestas, sin embargo, en algunas ocasiones trato de traducir lo que mencionaba con el fin de hacerse entender. Finalmente, al terminar la actividad se realizó la asignación por parte de los alumnos sobre los diferentes personajes del cortometraje, para esto, el sujeto número ocho tomó la vocería de la actividad escribiendo primeramente los personajes en el tablero. ● School coordinator (sujeto 6), Mother of a student (sujeto 5) Son (sujeto 2) School teacher (sujeto 4) Neighbour (sujeto 10) Student 1 (sujeto 3) Student 2 (sujeto 7) Garbage collector (sujeto 1) Recycler (sujeto 9) School cleaning (sujeto 8) Después de escribirlos, el sujeto número ocho los mencionó y fue apuntando cada uno de los alumnos en el personaje que escogían. Como cierre de la clase las investigadoras agradecieron a los alumnos por su participación y trabajo en clase.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 21 del 2018 Hora: 8:30 – 9:30 Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Se ingresó al salón de clases a las 8:30 am en punto con el fin de iniciar el guion del cortometraje; al entrar al aula de clase se notó que los alumnos se encontraban con un estado anímico bajo el cual se reflejaba a través de su lenguaje corporal; un ejemplo de esto fue el sujeto número cinco, el cual se encontraba acostado en su puesto. Las investigadoras iniciaron la clase con un saludo en inglés y preguntaron a los alumnos por qué se encontraban de esta manera, el sujeto número tres explicó: "*estábamos en un examen de matemáticas en el cual sentimos que no nos fue bien*". De la misma manera, el sujeto número diez expresó: "*quiero hacer algo diferente hoy*". Las investigadoras procedieron a iniciar la clase con un warm- up, el cual consistió en ejercicios lúdicos con el fin de captar la atención de los alumnos; logrando de esta forma que sintieran interés por iniciar la clase, así mismo, los sujetos número uno y dos estuvieron haciendo uso de frases en inglés. Posteriormente, se explicó las actividades planeadas para la sesión. Los alumnos se organizaron en grupo con su respectivo líder con el fin de asignar las tareas para cada uno con respecto a la realización del guion del cortometraje. El sujeto número nueve tomó la vocería del grupo, constantemente incentivo a los alumnos a que usaran el idioma inglés, de la misma manera se logró evidenciar que el alumno, en compañía del sujeto número seis, constantemente uso palabras de apoyo para sus compañeros con el objetivo de realizar un buen trabajo en equipo. Durante la actividad el sujeto número siete presentó una buena colaboración y participación en la realización del diálogo, el cual inicialmente se realizó en español. Sin embargo, los alumnos mostraron gran habilidad para utilizar términos con respecto al reciclaje enseñados a lo largo de las clases; los estudiantes mostraron una buena disposición con respecto a la actividad. Los alumnos iniciaron el guion mencionando que situaciones iban a representar y cómo iban a hacerlo. El sujeto número cinco presentó sus sugerencias con respecto al orden de cada escena usando el idioma inglés, a pesar de que en algunas ocasiones su pronunciación no fue la adecuada trataba de esforzarse guiándose de gestos con sus manos para lograr que sus compañeros lograran entender lo que decía, aun así, en algunas ocasiones el sujeto número seis complementaba la información dada por su compañero. Se incentivó a los alumnos para que fueran creativos con respecto a la realización del guión El sujeto número cuatro dio como sugerencia para el cortometraje la posibilidad de grabar primero las acciones negativas que contaminaban el planeta y posteriormente lo que se debía hacer para salvarlo, después de socializar su idea el grupo expresó estar de acuerdo. El diálogo fue realizado en forma de mensaje reflexivo puesto que los alumnos tuvieron en cuenta lo aprendido con respecto a la estructura del cortometraje. Finalmente se realizó la revisión del guión para el cortometraje, se les hizo a los alumnos algunas recomendaciones con respecto a la redacción, no obstante, se logró evidenciar que los alumnos realizaron un buen uso de las expresiones aprendidas en clase, teniendo en cuenta la ortografía y estructura gramatical. Luego se asignó como fecha de entrega el sábado 22 de septiembre por medio magnético, con plazo hasta las 12:00 am. Posteriormente, se les recordó a los alumnos el día de grabación de cortometraje, se aclaró que ellos debían turnarse para grabarlo y así mismo que era necesario que cada uno llevara el vestuario de acuerdo a su personaje. Como cierre de la sesión se realizó una conclusión de la actividad por medio de comentarios por parte de los alumnos con respecto a ¿cómo se habían sentido durante la clase? Sujeto #7: Me siento contento con la clase de hoy porque pude aplicar lo que hemos aprendido. ● Sujeto #10: Por mi parte me sentí cómodo al hablar en inglés con mis compañeros. ● Sujeto #3: Yo no soy bueno en inglés, pero colaboré como pude. ● Sujeto #9: Logramos trabajar en equipo. ● Sujeto #4: Si, fue interesante. Cada uno opino algo

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 24 del 2018 Hora: 03:00 - 05:00 pm

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN	El día 24 de septiembre del 2018 siendo las 3:00 pm se inició con la primera parte del cortometraje. Se hizo necesario solicitar a los alumnos en jornada contraria puesto que de acuerdo con las directivas no era posible grabarse en las horas de la mañana debido a que el tiempo era corto y no se podía tomar espacio de otras clases. Antes de iniciar con la grabación, a modo de warm- up, las investigadoras entregaron a los estudiantes un cómic acerca del reciclaje, en el cual, de acuerdo a las acciones realizadas por el personaje, debían escribir en las viñetas vacías lo que ellos creían que estaba sucediendo. Durante esta actividad los alumnos hicieron uso del vocabulario adquirido durante las clases de inglés. El sujeto ocho realizó el trabajo de forma segura obteniendo un buen resultado al final de la actividad. Así mismo, se evidenció que el sujeto número tres trabajaba activamente en el ejercicio. Posteriormente se llevó a cabo la socialización de la actividad presentando a los alumnos lo que decía verdaderamente el comic. Como conclusión de este ejercicio, fue posible ver que los alumnos trabajaron autónomamente y que sus respuestas, aunque no fueron similares al cómic real, tuvieron mucha relación con el reciclaje.
AUTOCONFIANZA	Se inició con la realización del cortometraje en donde cada alumno participó activamente de la grabación de cada escena; en el momento en que alguien debía grabar su parte otro alumno lo ayudaba grabando. De la misma forma aquellos alumnos que no salían en algunas escenas constantemente apoyaban y animaban a sus demás compañeros. El sujeto número seis mostró estar muy cómodo con la actividad puesto que constantemente ayudaba a dirigir a sus compañeros con el fin de realizar un buen trabajo. Por otra parte, fue posible observar que los alumnos se apropiaron de cada uno de los personajes ya que lograron caracterizarlos de manera adecuada.
ANSIEDAD	Durante la realización del cortometraje todos los alumnos estuvieron muy atentos, mostraron una actitud de respeto ante sus compañeros, lo que permitió que se sintieran cómodos durante la actividad; se logró observar una actitud relajada al momento de realizar la actividad por parte de los sujetos. Ninguno expresó sentirse incómodo durante el desarrollo del video. Se logró evidenciar que en algunas ocasiones se evidenció que los alumnos al momento de grabar miraban a quien los grababa con el fin de recibir siempre instrucciones; así mismo se evidenció que se

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 27 del 2018 Hora: 03:00- 05:00 Pm

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN+**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	La clase inició a las 3:00 pm con un saludo breve por parte de las investigadoras, se explicó a los alumnos que durante la sesión se iba a realizar la grabación de la parte que a cada uno le correspondía del guión del cortometraje. Los alumnos se enumeran del 1 al 40 y poco a poco fueron pasando a grabar su respectiva parte. Durante esta intervención cada alumno mostró diferentes actitudes. Las cuales se especifican a continuación. ● Sujeto #1: En algunas ocasiones el alumno se mostró con nerviosismo al hablar en inglés; se pudo evidenciar que en algunos momentos se reía al no lograr pronunciar una palabra correctamente. Sin embargo, al final de la clase expresó sentirse cómodo, aunque en algunos momentos tuviera dificultades para hacerse entender. ● Sujeto #2: El sujeto mostró gran entusiasmo al momento de participar en la grabación. No se evidenció ningún gesto o movimiento corporal que haya reflejado timidez o nerviosismo; al terminar de grabar el alumno dijo "uy, mucho inglés" de forma muy emocionada. ● Sujeto #3: El alumno participó activamente de la grabación a pesar de que en algunos momentos presentó errores en la pronunciación; el sujeto mostró confianza en el uso del inglés sin importar si alguna de las investigadoras lo corregía. Así mismo expreso de forma alegre después de grabar "uy ya soy bilingüe" ● Sujeto #4: El sujeto, a la hora de participar de la grabación, solicito un poco más de tiempo para seguirse preparando. Menciono que "*para poder hablar necesitaba repetir varias veces una palabra hasta que lograra hacerlo bien".* ● Sujeto #5: La estudiante mostró seguridad al hablar en inglés, no fue necesario realizar correcciones puesto que a la hora de participar lo hizo de forma adecuada. ● Sujeto #6: Antes de iniciar la grabación, el alumno se encontraba solicitando la ayuda de uno de sus compañeros con el fin de practicar su respectiva parte. ● Sujeto #7: El sujeto presentó mayor confianza a la hora de hablar en inglés, se mostró emocionado durante la intervención y con ganas de participar en todo momento de la actividad. ● Sujeto #8: El alumno constantemente animo a sus compañeros durante la realización de la grabación del audio del cortometraje. Usaba palabras como *"¡eso!, yo si soy mucho bilingüe"*. Así mismo durante sus intervenciones; al terminar decía *"profe, lo hice bien, ¿cierto?, es que yo"*. ● Sujeto #9: Durante la grabación de sus líneas el sujeto en algunos momentos preguntaba a las investigadoras si estaba realizando un buen trabajo y si la pronunciación era la adecuada. No obstante, se mostraba emocionado cada vez que lograba grabar su diálogo correctamente. ● Sujeto #10: En algunas ocasiones se tuvo que llamar la atención al alumno puesto que se burlaba cuando uno de sus compañeros se equivocaba. No obstante, se logró evidenciar que este se sentía seguro al momento de hablar en inglés ya que mantenía una buena postura y un buen tono de voz. Finalmente, se agradeció a los alumnos por su participación y comportamiento durante la realización del cortometraje. Al iniciar el proyecto se les explicó a los alumnos la forma en que iba a ser evaluado; sin embargo, fue necesario mostrar de nuevo la rúbrica evaluativa del

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Septiembre 28 del 2018 Hora: 10:00am– 12:00 pm

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN	Se ingresó a la institución a las 9:40 am, en ese momento los alumnos del grado noveno se encontraban en su descanso por lo tanto las investigadoras se dirigieron a la coordinación con el fin de solicitar la sala de sistemas y el equipo necesario para la realización del cortometraje. Debido a que la institución tuvo diferentes eventos a lo largo de la semana, que perjudicaron las clases de los demás grados, no se logró realizar la socialización de manera colectiva. No obstante, la institución permitió que cada grado lograra evidenciar de forma individual el cortometraje. Los alumnos iniciaron con una presentación corta de ellos mismos usando la estructura "good morning, my name is…". Los sujetos número seis y nueve se encargaron de liderar al grupo. El sujeto seis al presentarse mencionó: "*we are from ninth grade*". Posteriormente, el sujeto nueve dijo: "*and this is our project, friends of the planet*".
AUTOCONFIANZA	Durante la presentación del video se logró evidenciar que todos los alumnos del grado noveno se encontraban emocionados con el trabajo realizado. Así mismo, cada vez que alguno de ellos aparecía en el video aplaudían o decían "*tan bonito"*. Un ejemplo de esto fue el sujeto número ocho que al aparecer en el video dijo: "*mira ese soy yo, tan lindo*". Cada vez que el cortometraje finalizaba los alumnos agradecían por la atención, y emocionados mandaban a que otro alumno trajera al siguiente salón. El sujeto número diez se alegraba cada vez que hablaba en el cortometraje, en su rostro se evidenció una gran sonrisa y felicidad al saber que aparecía en el video. Durante esta sesión fue posible evidenciar que los alumnos se sentían totalmente cómodos con su trabajo y su papel en el desarrollo del mismo. El cortometraje se presentó a los grados segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto A, sexto B, séptimo, octavo, décimo y once, con un intervalo de 8 a 10 minutos cada uno. En algunos grupos mencionaban antes de irse que era un buen trabajo y que estaba muy bonito. Uno de los docentes de la institución se acercó al aula y felicitó a los estudiantes por su trabajo.
ANSIEDAD	Finalmente, al terminar la socialización, las investigadoras preguntaron a los alumnos cómo se habían sentido, a lo cual el sujeto número siete dijo: "*me gustó mucho la actividad y el esfuerzo que todos colocamos para esto*"; sujeto número seis: "*me gustó mucho esta actividad y las opiniones que recibimos*". Los demás sujetos no participaron, pero se logró evidenciar su compromiso durante la presentación.

Anexo I: Diarios de Campos proyecto 2

Diario de campo.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Octubre 01 del 2018 Hora: 08: 30 – 09:30Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Se ingresó al salón de clases a las 8:30 am en punto con el fin de realizar la socialización del segundo proyecto llamado flavors of our department. Se saludó a los alumnos y se les contó qué se iba a realizar durante los siguientes minutos, solicitando su participación activa durante la clase puesto que era importante conocer sus opiniones con respecto al proyecto. Los alumnos de grado noveno, se encontraban animados al momento de ingresar al aula de clase. El sujeto número cinco se dirigió a las investigadoras y las saludó de forma animada preguntando "¿hoy qué vamos a hacer?", por lo tanto se le solicitó que tome asiento para lograr explicar lo que se iba a realizar durante la sesión. Se inició entonces con la presentación por parte de las investigadoras del segundo proyecto, en donde se comentó la intención del mismo y los aportes necesarios por parte de los alumnos para su ejecución. Así mismo, se dialogó con estos acerca del producto final para evidenciar si estaban de acuerdo con el o si tenían algunas sugerencias al respecto, inicialmente los sujetos número seis y nueve dieron como propuesta *"crear recetas de diferentes países"*, no obstante el sujeto número diez menciono, "*en mi caso, me parece mejor hacer recetas de Andalucía, ya que es el lugar donde vivimos"*, posteriormente el sujeto número uno explicó que *"lo ideal es realizar recetas del valle del cauca puesto que en Andalucía hay pocas recetas tradicionales"*. Durante este punto se pudo observar que los alumnos no lograban colocarse de acuerdo con respecto al producto por lo cual fue necesario escribir en el tablero varias opciones y que cada uno diera su votación a la que les llamaba más la atención. Después de hacer un consenso con el grupo se tomó como decisión la realización de recetas del Valle del Cauca, puesto que fue la opción que más votos tuvo. Los sujetos número tres y cuatro participaron activamente dando ideas a sus compañeros con respecto a la ejecución del proyecto; el sujeto número seis mencionó que *"le llama mucho la atención, pues se relaciona con el proyecto de aula y además hace la clase más dinámica"*. Todos los estudiantes, a excepción del sujeto diez hicieron uso constante del idioma inglés durante la sesión. Por otra parte, durante la presentación del proyecto se hizo énfasis de continuar usando el inglés como vehículo de comunicación. Durante la sesión los sujetos siete y ocho se encontraban poco participativos, sin embargo se estuvieron atentos escuchando las ideas de sus compañeros y tomando apuntes con respecto al proyecto. En esta sesión se logró ver que los alumnos se sentían más confiados al momento de hablar inglés, por medio de sus gestos y movimientos corporales demostraron tener seguridad al momento de participar en clase. De la misma manera, fue posible evidenciar que los sujetos en general prestaban atención a la clase y no hacían uso de elementos distractores. Finalmente se realiza la asignación de fechas y tareas previas para la realización del proyecto, se agradeció a los alumnos por su participación durante la clase.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Octubre 04 del 2018 Hora: 10:00 – 11:00Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Se ingresó al salón de clases a las 10:00 am en punto con el objetivo de realizar la segunda sesión del proyecto. Se saludó a los alumnos y se les contó qué se iba a realizar durante la clase, solicitando así su participación activa con el fin de mejorar su aprendizaje del inglés. Como actividad inicial se llevó a cabo un warm- up con el juego hot potatoe. Se explicó la dinámica a los alumnos y se especificó que al quedar seleccionado debía mencionar una receta o nombre de un alimento en inglés. A medida que se fue realizando la dinámica se notaba que los alumnos se encontraban atentos al conteo y así mismo, se logró notar una buena recepción de la actividad. El sujeto número cuatro demostró por medio de sus gestos nerviosismo al tener la almohadilla en sus manos y pensar que iba a ser su turno, no obstante el sujeto número tres en algunas ocasiones se demoraba en pasar dicho elemento esperando que fuera su turno, por lo cual en algunos momentos sus compañeros hacían uso de expresiones *"pase eso que queremos participar"*. Al mencionar que era hora de continuar con las actividades planeadas para el día, algunos alumnos (S2, S5 y S10) pidieron seguir con la dinámica puesto que era *"muy divertida"*. No obstante, se mencionó que no era posible puesto que había más actividades interesantes por realizar. Posteriormente, se entregó a cada alumno una lectura llamada five colombian dishes of the local chef's love con unas preguntas de comprensión lectora. Se explicó a los alumnos el objetivo de la actividad y lo que debían realizar con las palabras que desconocían. El sujeto número siete solicitó a las investigadoras sacar diccionario para realizar la actividad, se respondió *"sí, puede hacerlo pero debe recordar subrayar las palabras desconocidas con el fin de realizar un glosario con las mismas"*. La actividad transcurrió con normalidad, no se evidenció que ningún alumno realizara otro ejercicio a parte del entregado por las investigadoras. En algunas ocasiones los sujetos tres y diez se pararon del puesto para realizar preguntas con respecto a significado de palabras, por lo cual por medio de gestos o características se trató de que el alumno lograra deducir el significado. Luego, los alumnos realizaron el glosario de las palabras desconocidas haciendo uso de resaltadores y colores para subrayar las mismas. Del mismo modo se logró evidenciar que los alumnos lograban colocar en práctica vocabulario que habían adquirido en el anterior proyecto. Finalmente se realizó la socialización de las respuestas dadas en cada pregunta y la corrección de las mismas; no todos los estudiantes hablaron equitativamente, en algunos momentos los sujetos dos y tres cometían errores de pronunciación, pero se evidenció que mejoraron su confianza al momento de hablar en inglés puesto que lo hacían en un tono de voz moderado y no prestaban uso de gestos que expresaran incomodidad tales como mover las manos o pies durante la intervención. Posteriormente se agradeció a los alumnos por su participación durante la clase.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Octubre 05 del 2018 Hora: 10:00 – 11:00 Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Siendo las 10:00 am, las investigadoras se dirigieron junto con los alumnos al aula de sistemas con el objetivo de continuar con las actividades planeadas para la tercer sesión del proyecto; los alumnos de grado noveno se organizaron en parejas para lograr investigar, haciendo uso de internet, las recetas del Valle del Cauca que servirían para la ejecución del producto final. Se inició la clase con un breve saludo en el cual se explicó a los alumnos la actividad y cómo debían realizarla; se mencionó que debían tener en cuenta el lugar de preparación, los ingredientes principales y fotografías de la receta. Para esto se les solicitó que realizaran en un documento un informe corto en inglés, en el cual diligenciaran lo investigado durante la clase. Posteriormente, se escribieron en el tablero algunos conectores temporales en inglés para que los alumnos pudieran usarlos en sus informes. En algunos momentos se logró evidenciar que el sujeto número diez no se concentraba en la actividad, y que su compañera (S4) debía llamarle la atención, debido a esto las investigadoras convocaron al alumno a parte para dialogar con él y buscar una solución pertinente. El sujeto expresó que *"se sentía cómodo con la actividad sin embargo no se encontraba bien de ánimo para realizarla"*, las investigadoras le mencionaron, *"es importante participar de la actividad puesto que el proyecto es de todos y deben trabajar en equipo"*; el alumno continuó con la misma actitud durante 10 minutos sin embargo luego comenzó a ayudar a su compañera con el informe. Los estudiantes durante la actividad hablaron la mayor parte en inglés, mostrando un gran proceso con respecto a su aprendizaje; no obstante, en algunos momentos se logró evidenciar que cometían errores de gramática tanto en el discurso como en el informe, por lo cual fue necesario realizar la corrección de los mismos. Así mismo, los estudiantes compartían sus ideas u opiniones con respecto a la organización del documento durante la sesión, aprovechando el vocabulario aprendido y también el que se había diligenciado en el tablero. Sin embargo el sujeto tres en algunas ocasiones mezclaba palabras en inglés y español con el fin de hacerse entender. En el caso del sujeto nueve, se evidenció que expresaba sus opiniones en inglés a su compañero (S5) pero trataba de traducir en español lo que decía con el fin de hacerse entender. Luego, como cierre de la actividad cada pareja pasó al frente y realizó la presentación de la receta consultada en clase; durante esta actividad los alumnos (S8 y S6) fueron muy dinámicos con la exposición de su receta, puesto que realizaron el tablero dibujos alusivos a los ingredientes. De la misma manera los sujetos tres y siete hicieron uso de movimientos corporales y gestos con el fin de lograr que sus compañeros entendieran su presentación. En el caso de los sujetos uno y dos, se evidenció que el alumno (S1) se apoyaba de su compañero para poder participar o hacía uso de la lengua materna cuando no lograba pronunciar algo. Por último, se asignaron algunas actividades autónomas para el próximo encuentro puesto que era festivo y se debía avanzar con el proyecto.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Octubre 15 del 2018 (Lunes festivo)

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Debido a que el día 15 de octubre del 2018 era festivo, y por lo tanto no se desarrollaron actividades académicas, se asignó a los alumnos un trabajo investigativo en la sesión del día 05 de octubre; el cual tuvieron la oportunidad de desarrollarlo en la semana de receso que inició desde el 08 de octubre hasta el 15 de octubre. El trabajo consistía en realizar una entrevista a un pariente por equipos de tres personas con el fin de conocer la preparación de algunas recetas vallecaucanas que eran más importantes para ellos. Los alumnos debían tener en cuenta los ingredientes, cantidad de cada uno y el proceso de preparación de la misma. Posteriormente, se realizó la socialización de la actividad con los alumnos y sus percepciones al respecto. Durante ese momento se pudieron recolectar algunas percepciones significativas con respecto a la inclusión familiar, tales como: ● Sujeto #8: Para mí, la actividad fue buena porque pude incluir a mis familiares. ● Sujeto #4: Al igual que mi compañero pienso que es lindo conocer las opiniones de nuestros familiares mientras aprendemos. ● Sujeto#2: Yo entrevisté a mi abuela pero fue gracioso profe. Cabe mencionar que estar apreciaciones se realizaron parcialmente en español puesto que los alumnos no lograban estructurar su discurso de manera adecuada. Posteriormente, los alumnos explicaron brevemente qué recetas habían investigado, además entregaron a la docente el documento con la información. Durante esta parte se evidenció una buena participación de parte de los estudiantes (S1, S5, S6, S7 y S9) no obstante los sujetos dos, tres y diez hicieron intervenciones cortas con respecto a la socialización de las recetas, se evidenció una buena entonación, uso de estrategias de comunicación como gestos y lenguaje corporal que permitió la ejemplificación de lo que mencionaban a pesar de que tuvieron algunas dificultades con respecto a la pronunciación. En el caso de los sujetos tres y diez se evidenció una baja participación, no obstante permanecieron en silencio durante la participación de sus compañeros mostrando una actitud de respeto. Por último, las investigadoras agradecieron a los alumnos por su participación y se continuó con el resto de actividades planeadas para la intervención del día 18 de octubre.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Octubre 18 del 2018 Hora: 10:00- 11:00Am

CRITERIOS **FILTRO AFECTIVO**	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Siendo las 09:50 am; las investigadoras ingresan a la institución; se dirigen a rectoría con el fin de informar las actividades que se llevarían a cabo y llenar el formato de préstamo de video Beam. Mientras que los alumnos del grado noveno se encontraban en su descanso, se comenzó a instalar los equipos que serían usados durante la clase. A las 10:00 am sonó el timbre indicando a los alumnos ingresar al aula; la intervención inició con el saludo en inglés y la socialización de las actividades realizadas durante la semana de receso con el fin de conectarlos de nuevo con el tema. Posteriormente se inició con el warm- up preparado para la clase, en el cual los alumnos debían responder la pregunta "in what way do you think you should order a meal?". Durante la realización de esta actividad se logró evidenciar que el sujeto número uno demostraba seguridad al momento de participar en la clase, lo cual se observó a partir de sus actitudes puesto que el alumno mostró tranquilidad y una posición relajada. Así mismo, el sujeto número tres trabajó autónomamente haciendo uso de un vocabulario nuevo relacionado con el tema que se estaba viendo en clase. No obstante, durante la intervención de los alumnos se logró identificar que presentaban dificultades para usar la estructura would + like, por lo cual fue necesario realizar una presentación de formas de ordenar comida en un restaurante a través del recurso virtual slideshare. Dentro de la presentación se encontraban algunas actividades cortas con el objetivo de ejemplificar lo que se explicaba en la clase. Los alumnos mostraron una muy buena participación en clase especialmente los sujetos cuatro, ocho y nueve, expresándose de manera cómoda durante la ejecución de la actividad. Posteriormente, se preguntó a los alumnos si tenían alguna duda hasta el momento con respecto a la estructura explicada en clase. El sujeto tres levantó su mano y expresó sus dudas haciendo uso de la lengua meta lo cual fue significativo puesto que tuvo en cuenta expresiones enseñadas durante la clase. Así mismo el alumno hizo uso de gestos corporales, uno de ellos fue señalar en el tablero una parte del diálogo en donde preguntaba cuál era el significado de una de las palabras. Una vez finalizada la presentación y la aclaración de dudas se realizó el cierre de clase agradeciendo a los alumnos la atención prestada.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Octubre 19 del 2018 Hora:10:00- 11:00 Am

CRITERIOS **FILTRO AFECTIVO**	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Siendo las 9:40 am, se ingresó a la institución con el fin de continuar con la sexta parte del proyecto; los alumnos de grado noveno se encontraban tomando un descanso antes de ingresar a clases; lo cual permitió organizar los equipos necesarios para la intervención. Inicialmente se solicitó que los alumnos se organizaran en mesa redonda con el fin de realizar una actividad de escucha llamada ordering food in a cafe. Así mismo, se les menciona a los alumnos que es importante que realicen la actividad de forma individual; se entregó a cada alumno el ejercicio y se colocó el audio para la realización del mismo. Al reproducir el diálogo el sujeto número diez presentó dificultades con respecto a la comprensión del mismo, haciendo uso de expresiones tales como: *"profe, yo no entiendo, eso está duro"*, por lo cual fue necesario implementar como estrategia el trabajo colaborativo, en el cual se asignó como monitor el sujeto número ocho quien constantemente hizo uso de refuerzos positivos que ayudaron a que el alumno (S10) lograra realizar la actividad. En cuanto a los demás participantes se mostraron activos durante el proceso de aprendizaje puesto que realizaban las actividades de manera adecuada sin hacer uso de elementos distractores. Así mismo, se evidenció la puesta en práctica del vocabulario enseñado en clase. No obstante, las investigadoras tuvieron que reproducir el audio tres veces con el fin de que los alumnos lograran comprender el mensaje. Seguidamente, se realizó la socialización de las respuestas del ejercicio en donde se pudo notar un gran avance por medio del sujeto tres, puesto que realizó su participación con mayor seguridad y confianza al momento de pronunciar. De la misma manera, el sujeto número cinco mostró una buena actitud puesto que durante el desarrollo de la actividad hizo uso de diferentes elementos, tales como búsqueda de palabras desconocidas y apuntes de su cuaderno con el fin de completar la actividad. Los estudiantes participaron activamente de la socialización del taller, expresando sus ideas y respuestas con respecto al diálogo, sin embargo, el sujeto número diez reflejaba una mala actitud dentro de la clase puesto que era poco participativo y, a pesar de recibir las instrucciones necesarias para la actividad, optó por no realizarla. ¿Luego de esto se inició una discusión corta a partir de la pregunta "What's your favorite restaurant?" Y "What food and drink do you like to have there?". Durante la actividad se pudo evidenciar que el sujeto número siete estructuraba mejor sus ideas al momento de participar, así mismo, se mostró relajado, seguro y tranquilo en los instantes donde presentaba su punto de vista. Sin embargo, en el caso del sujeto tres las percepciones fueron diferentes, ya que mientras el alumno hablaba se movía constantemente demostrando nervios y, del mismo modo, en algunos momentos no lograba expresar sus ideas claramente lo cual se podía notar en sus gestos. Por último, se logró evidenciar que ocho estudiantes (S1, S2, S4, S5, S6, S8 y S9) se mostraron cómodos cuando participaban en inglés, esto se notó debido a sus movimientos, su voz y postura. Sin embargo, el resto de los alumnos se mostraron temerosos e inseguros cuando debían participar de la actividad.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Octubre 22 del 2018 Hora: 08:30- 09:30 Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	El día 22 de octubre siendo las 8:30 en punto, se ingresó al aula de clase con el fin de llevar a cabo la séptima parte del proyecto flavors of our department. Las investigadoras saludaron a los alumnos e iniciaron la clase con una dinámica corta con el fin de conectar a los alumnos. Posteriormente, solicitaron a los sujetos organizarse en parejas para así de realizar un ejercicio llamado recreating a situation en la cual los alumnos debían presentar un dialogo recreando la situación de ordenar comida en un restaurante. Primeramente, las investigadoras colocaron el audio del diálogo dos veces con el fin de que los alumnos lograran escuchar la pronunciación, prepararlo y posteriormente presentarlo en clase frente a sus compañeros. Durante esta sesión se evidenció que los alumnos trabajan de manera eficiente en cada grupo puesto que cada uno colaboraba de manera activa y practicaba con su compañero el diálogo. En el caso del sujeto tres y nueve, se evidenció un trabajo constante en donde ambos se apoyaban mutuamente con el fin de mejorar ambos en su proceso. En algunas ocasiones el sujeto tres presentaba dificultades para pronunciar algunas palabras, por lo tanto, su compañero le explicaba cómo debía hacerlo y posteriormente le solicitaba que volviera a intentarlo. De la misma forma, los sujetos ocho y dos presentaron un buen trabajo en equipo puesto que hacían uso de estrategias de comunicación tales como gestos o movimientos corporales con el fin de hacer la presentación del diálogo más dinámica. Seguidamente al pasar el tiempo de práctica, se solicitó a los alumnos que se organizaran en mesa redonda para que los estudiantes lograran presentar su diálogo en medio de la clase. Se les recordó que podían ser creativos y dinámicos con la presentación del mismo. Durante la presentación de los diálogos se logró evidenciar que los alumnos del grado noveno tenían una actitud propicia, reflejando entusiasmo y compromiso. Puesto que cada pareja realizó su presentación de forma creativa teniendo en cuenta los juegos de roles que tenía cada uno, así mismo, a pesar de no contar con muchos elementos lograron desarrollar este con creatividad. De la misma manera, los estudiantes demostraron tener un buen dominio de su cuerpo logrando expresar por medio de él diferentes emociones. No obstante, en el caso del sujeto diez, logró realizar esta actividad puesto que se encontraba con otro compañero y la atención no solo se enfocaba en él, ya que en otras intervenciones se notó que se sentía temeroso al momento de hacerlo de manera individual. Finalmente, como cierre de la clase se les solicita a los alumnos escoger una o dos recetas de manera grupal para realizar la cuantificación de los ingredientes en la sala de sistemas y representarlo en un poster con el resumen del procedimiento. Los sujetos cuatro, ocho, nueve y seis tomaron la vocería del grupo expresando su opinión de manera cómoda con respecto a lo que se iba a realizar; al terminar de exponer, algunas de las recetas escogidas otorgaron la palabra al sujeto número siete, el cual mencionaba los motivos de escoger cierto tipo de receta que fuera fácil de preparar y vender, durante la intervención el alumno se muestra relajado y seguro al momento de presentar sus aportes. Los demás sujetos (S1, S2, S3, S5 y S10) permanecieron en silencio y solo opinaban cuando debían hacer la votación de las recetas. Luego de realizar la votación se escogió como receta las empanadas vallecaucanas y para la actividad de expo proyectos el arroz con leche. Se cerró la clase con la actividad mencionada anteriormente.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Octubre 25 del 2018 Hora: 10:00 – 11:00 Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	La clase inició a las 10: 00 am con un saludo breve por parte de las investigadoras, se explicó a los alumnos que durante la sesión se iba a realizar el juego de roles a partir de la preparación de las empanadas. Como socialización del producto final, a cada uno le correspondía un personaje al cual representar. Los alumnos inician su presentación con la introducción del grupo y lo que se va a realizar. Durante esta intervención cada alumno mostró diferentes actitudes. Las cuales se especifican a continuación. ● Sujeto #1: En algunas ocasiones el alumno se mostraba poco relajado y tranquilo al hablar en inglés; se pudo evidenciar que en algunos momentos su tono de voz era bajo, su expresión corporal no era la adecuada. Sin embargo, logró desarrollar su rol durante la actividad. En algunos momentos hacía uso de sus manos para señalar objetos o elementos relacionados con su discurso. ● Sujeto #2: El sujeto mostró gran entusiasmo al momento de participar de la preparación de la receta. No se evidenciaron gestos o movimientos que aludieran a presentar algún tipo de timidez o nerviosismo. A pesar de que, presentó algunas falencias con respecto a la pronunciación, el alumno demostró tener un buen manejo del tema. ● Sujeto #3: El alumno participó activamente de la actividad, se logró evidenciar que su pronunciación había mejorado un poco en comparación con la anterior presentación del producto, así mismo, el sujeto mostró confianza y seguridad al momento de hablar en inglés; no se evidenció ningún gesto de incomodidad o signos de timidez. ● Sujeto #4: El sujeto logró interiorizar la mayor parte del vocabulario enseñado en clase, lo cual permitió que al momento de la representación lograra sentirse más confiado y seguro. ● Sujeto #5: La estudiante mostró seguridad al hablar en inglés, no fue necesario realizar correcciones puesto que a la hora de participar lo hizo de forma adecuada. ● Sujeto #6: El estudiante logró trabajar en equipo de manera eficiente, se integraba constantemente en la preparación de la receta y el juego de roles. Colaboró constantemente en el desarrollo y consecución del objetivo del proyecto. ● Sujeto #7: El sujeto presentó mayor confianza a la hora de hablar en inglés, se mostró emocionado durante la intervención y con ganas de participar en todo momento de la actividad. ● Sujeto #8: El estudiante se mostró confiado y seguro al momento de hablar en inglés aludiendo así a tener una buena actitud durante la ejecución del producto final. Del mismo modo, hacía uso de expresiones corporales o negociación de significado que ayudaba a que su discurso se desarrollara de forma natural. ● Sujeto #9: El alumno mostró una buena actitud durante la ejecución de la actividad, se logró evidenciar en él la capacidad de liderazgo puesto que constantemente dirigía a sus compañeros con respecto a la realización del producto final. Sujeto #10: A pesar de hacer uso del vocabulario aprendido durante las intervenciones se evidenció que el alumno se encontraba nervioso al momento de participar y en algunas ocasiones debía hacer uso de sus apuntes para lograr seguir con su discurso. Finalmente, se les agradeció a los alumnos por su participación y comportamiento durante la realización del juego de roles y la receta. Se hizo la aclaración de que estos productos deben ser presentados en la actividad de expo proyectos puesto que se realizó la transversalizacion con este evento y las materias encargadas del mismo. Luego se les explicó a los alumnos la forma en que iba a ser evaluado; sin embargo, fue necesario mostrar de nuevo la rúbrica evaluativa del role-play. Cabe mencionar que a lo largo de este proyecto se contó con el apoyo del docente de finanzas y tecnología puesto que era uno de los encargados del proyecto de aula del grado noveno.

Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE**
	DIARIO DE CAMPO
	Fecha: Octubre 26 del 2018 Hora: 10:00 - 11:00 Am

CRITERIOS FILTRO AFECTIVO	**DESCRIPCIÓN**
MOTIVACIÓN **AUTOCONFIANZA** **ANSIEDAD**	Se ingresó a la institución educativa Nuevo Horizonte de Andalucía - Valle para realizar el cuestionario final de filtro afectivo en la clase de inglés. Los alumnos del grado noveno se encontraban en su hora de descanso por lo cual fue necesario esperar hasta que sonara el timbre para el cambio de hora. Posteriormente, se ingresó a al aula de clase del grado noveno. Puesto que los alumnos ingresaban de su descanso se hizo necesario esperar diez minutos a que se acomodaran en sus respectivos lugares para así poder comenzar con la intervención. Se inició la sesión con un breve saludo en inglés. Luego de esto, se explicó el motivo de la visita a la institución y así mismo se dieron las instrucciones para diligenciar el cuestionario, mencionando a los alumnos la importancia de responder el cuestionario de forma sincera e individual. Así mismo, se hizo énfasis que los resultados de la encuesta se utilizarán de manera profesional y de forma anónima. Se especificó a los alumnos que la encuesta debía ser diligenciada teniendo en cuenta sus percepciones y opiniones después de la implementación de los proyectos y la incidencia en su proceso de aprendizaje. A medida que se desarrolla la encuesta, los alumnos (S3 y S10) preguntaron que *"si había algún problema con que respondiera alguna pregunta negativamente"* a lo cual se les contestó que *"era necesario que fueran totalmente sinceros con su opinión al respecto"*. La sesión se llevó a cabo en un intervalo de una hora en la cual la población objeto de estudio respondió las preguntas del cuestionario de manera minuciosa, teniendo en cuenta lo que decía cada enunciado para evitar confusiones al respecto. Durante esta intervención no fue posible evidenciar ningún elemento de filtro presente en la población objeto de estudio puesto que los alumnos diligenciaron la encuesta de manera individual y era muy escasa la participación en clase. Por otra parte, la encuesta y la intervención fueron realizadas completamente en español. Finalmente, se recolectaron las encuestas y se agradeció a los alumnos y directivos por su colaboración.

Anexo J Rejilla de evaluación de rúbrica de observación

Sujeto # 1 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto	X		
2	Participación activa	X		
3	Uso del inglés	X		
4	Interés	X		
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros		X	
2	Seguridad	X		
3	Estrategias de comunicación	X		
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo	X		
2	Confianza en sí mismo	X		
3	Trabajo autónomo	X		

Sujeto # 2 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto	X		
2	Participación activa	X		
3	Uso del inglés		X	
4	Interés	X		
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros	X		
2	Seguridad		X	
3	Estrategias de comunicación	X		
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo	X		
2	Confianza en sí mismo	X		
3	Trabajo autónomo	X		

Sujeto # 3 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto	X		
2	Participación activa		X	
3	Uso del inglés		X	
4	Interés		X	
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros	X		
2	Seguridad	X		
3	Estrategias de comunicación	X		
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo		X	
2	Confianza en sí mismo		X	
3	Trabajo autónomo	X		

Sujeto # 4 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto	X		
2	Participación activa	X		
3	Uso del inglés		X	
4	Interés	X		
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros		X	
2	Seguridad		X	
3	Estrategias de comunicación		X	
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo	X		
2	Confianza en sí mismo	X		
3	Trabajo autónomo		X	

Sujeto # 5 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto	X		
2	Participación activa		X	
3	Uso del inglés	X		
4	Interés	X		
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros		X	
2	Seguridad	X		
3	Estrategias de comunicación	X		
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo	X		
2	Confianza en sí mismo	X		
3	Trabajo autónomo	X		

Sujeto # 6 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto	X		
2	Participación activa	X		
3	Uso del inglés		X	
4	Interés	X		
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros	X		
2	Seguridad	X		
3	Estrategias de comunicación	X		
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo		X	
2	Confianza en sí mismo	X		
3	Trabajo autónomo		X	

Sujeto # 7 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto	X		
2	Participación activa		X	
3	Uso del inglés		X	
4	Interés	X		
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros		X	
2	Seguridad			X
3	Estrategias de comunicación		X	
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo	X		
2	Confianza en sí mismo	X		
3	Trabajo autónomo	X		

Sujeto # 8 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto	X		
2	Participación activa	X		
3	Uso del inglés	X		
4	Interés	X		
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros	X		
2	Seguridad	X		
3	Estrategias de comunicación	X		
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo	X		
2	Confianza en sí mismo	X		
3	Trabajo autónomo	X		

Sujeto # 9 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto	X		
2	Participación activa	X		
3	Uso del inglés	X		
4	Interés	X		
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros	X		
2	Seguridad		X	
3	Estrategias de comunicación	X		
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo	X		
2	Confianza en sí mismo	X		
3	Trabajo autónomo	X		

Sujeto # 10 **Semana: Siete**

Proyecto: Flavors of our department **Intervenciones: Ocho y nueve.**

N°	MOTIVACIÓN	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Actitud hacia la ejecución del proyecto		X	
2	Participación activa		X	
3	Uso del inglés		X	
4	Interés		X	
N°	ANSIEDAD	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Comunicación con otros		X	
2	Seguridad		X	
3	Estrategias de comunicación		X	
	AUTOCONFIANZA	ALTO GRADO	MEDIO GRADO	BAJO GRADO
1	Trabajo en equipo		X	
2	Confianza en sí mismo		X	
3	Trabajo autónomo		X	

Anexo K: Tabulación rúbrica de observación

MOTIVACION				%	ANSIEDAD			%	AUTOCONFIANZA		
1	2	3	4		1	2	3		1	2	3
B	B	B	B	B	B	M	M	M	B	M	M
M	B	M	M	M	B	M	M	M	M	M	M
M	M	B	B	B	B	M	M	M	M	B	B
M	M	M	M	M	B	B	B	B	M	M	M
M	M	M	M	M	B	M	M	M	B	B	B
M	M	B	M	M	M	B	B	B	B	B	B
M	B	B	M	B	B	B	B	B	B	B	B
M	M	M	A	M	B	B	B	B	B	B	B
M	A	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
B	B	B	M	B	M	B	B	B	B	M	B

Anexo L: Transcripción grupo focal.

Grupo Focal Institución Educativa Nuevo Horizonte

08 de noviembre del 2018 Hora: 8:30 Am

Moderador 1: Buenos días. Antes que nada, queremos agradecerles por estar aquí, para nosotras es muy importante su colaboración. Como se les menciono anteriormente el objetivo de esta reunión al cual le daremos desde ahora el nombre de grupo focal, es conocer sus percepciones con respecto a la implementación de los proyectos.

Moderador 2: Queremos que se sientan cómodos y nos den a conocer su opinión sincera al respecto

Moderador 1: A cada uno de ustedes se les entrego una hoja, con las preguntas que usaremos en esta sección, quien desee participar puede levantar su mano.

Moderador 2: Iniciaremos con la primera pregunta, ¿Consideras que durante la realización de los proyectos realizaste un buen trabajo?

Alumno: Pues yo pienso que si realicé un buen trabajo ya que mi actitud estuvo muy positiva y alegre para este.

Moderador 1: Alguien más desea contarnos que opina al respecto

Alumno: Yo mejoré, comencé a participar más sin sentir tanto miedo.

Moderador 2: O sea, ¿sentiste tranquilidad al momento de realizar las actividades?

Alumno: Sí, me sentía muy cómodo haciéndolas.

Moderador 1: Vamos con la siguiente, ¿cómo percibes que la implementación de los proyectos les ayuda al crecimiento por el gusto del inglés, es decir, de qué manera los motiva o los hace sentir más cómodos?

Alumno: Eso nos motiva ya que dejamos la monotonía y haciendo estos proyectos todo paso a ser más dinámico y más participativo, o sea, todo es mucho más chévere.

Moderador 2: Perfecto, por ejemplo, ¿cuál de las actividades fue la que más te gustó?

Alumno: La que más me gustó fue el cortometraje.

Alumno: A mí también me gustó, pero la de la comida fue mejor.

Moderadora 1: ¿Cómo perciben o en qué momento de la ejecución de los proyectos se sintieron más cómodos para hablar en inglés, participar, trabajar en equipo?

Alumno: Yo me sentí muy cómodo a la hora de hacer la receta, ya que pues todos estábamos participando y me daba como más seguridad a mí.

Alumno: Profe, yo me sentí mejor durante el cortometraje fue muy dinámico y compartíamos todos juntos lo cual nos daba tranquilidad para hablar.

Alumno: Para mí fue diferente, el momento donde estuve cómodo era al realizar mis preguntas sobre dudas que tenía sin recibir burlas.

Moderador 2: Perfecto, ¿Consideran ustedes que la implementación de los proyectos durante la clase de inglés les ayudó a trabajar en equipo?

Alumno: Si señora.

Moderador 1: ¿Quién quiere ampliar un poco más la respuesta?

Alumno: Pues sí, esto fortaleció más el equipo ya que cada uno pues puso de su parte, y pues al poner de su parte yo creo que se hizo un mejor trabajo que el que se hubiera hecho individualmente.

Alumno: Si señora, yo he sido individualista, no soy capaz de relacionarme mucho con los demás y esto me ayudo un poco.

Alumno: Fue bueno trabajar como grupo, generando todos ideas para los trabajos.

Moderador 2: Perfecto. En el caso de la realización de los proyectos ¿creen ustedes que les ayudó a incrementar su motivación durante la clase de inglés? Es decir, ya no ver las clases tan monótonas, ya no decir por ejemplo expresiones como “qué pereza, nos toca esa obra”, “yo no quiero ver esa clase”, “yo no quiero hacer este trabajo”.

Alumno: Pues pienso que, si ya que nos motivaba más a realizar los ejercicios, a ser más dinámicos, a participar un poco más en clases, a ampliar nuestro vocabulario con el cortometraje y la obra de inglés.

Alumno: Obvio si profe, porque el ambiente es diferente y no da pereza entrar a las clases.

Alumno: Eso mismo.

Moderador 1: ¿A qué te refieres con la expresión el ambiente es diferente?

Alumno: Que no todo es tablero y tareas, sino que la clase es entretenida.

Moderador 2: Durante la ejecución, ¿alguno de ustedes logró sentirse más seguro al momento de hablar en inglés?

Alumno: Si, porque trabajamos en equipo y aprendimos vocabulario que servía para hablar.

Alumno: Si porque a medida que fue pasando el tiempo fuimos adquiriendo más vocabulario y más comodidad al hacerlo.

Moderador 1: ¿Alguien más quiere dar su percepción con respecto a eso?

Alumno: Si ya que es más difícil hablar en las exposiciones que estar haciendo obras y juegos.

Moderador 2: ¿De qué manera creen ustedes que ha cambiado su percepción con respecto a la clase de inglés?, teniendo en cuenta de que antes para ustedes eran muy monótonas, eran poco lúdicas, poco interesantes. Entonces teniendo en cuenta eso ¿cómo creen que mejoró?, digamos antes durante y después de los proyectos.

Alumno: O sea, pues en lo que cambia es que antes uno se imaginaba que iba a ser siempre lo mismo, que iba a ser como muy aburrida, pero entonces ahora con los proyectos, las obras de teatro y los bailes se le viene a uno a la imaginación como una mente diferente, más chévere y pues lúdico y con la participación de todo el grupo.

Moderador 1: O sea, ¿en tu caso crees que lo ideal sería que en la institución se siguieran implementando proyectos durante la clase de inglés o diferentes actividades que ayuden a esto?

Alumno: Yo creería que es lo mejor porque es una manera de mejorar en inglés y es una manera más divertida y pues esto favorece no solo al estudiante sino a la institución en general, y pues también permite que haya más conexión con la clase en general.

Moderador 2: Muy bien. ¿Consideran ustedes que su rendimiento en la clase de inglés mejoró durante la ejecución de los proyectos?, es decir, de pronto anteriormente ustedes no sentían esa responsabilidad de hacer un trabajo durante la clase de inglés, de pronto ustedes decían "no, yo no quiero participar porque no soy muy bueno", "yo no soy muy buena durante la clase de inglés", "a mí me da pena participar porque mis compañeros se van a burlar".

Alumno: Pues si porque al principio era muy callada porque me daba miedo el pensar los otros qué dirían o que se burlaran, pero ahora es más fácil porque entre todos nos ayudamos.

Alumno: no, en mi caso siento que sigue siendo el mismo

Alumno: Generalmente tengo buen rendimiento menos en inglés por que no entendía y me daba pereza hacer las actividades.

Profesora: Bueno, y ya, por último, ¿creen ustedes que la implementación de los proyectos les permite tener más seguridad a la hora de tomar riesgos durante la clase de inglés?, es decir, a veces en la clase de inglés cuando el docente dice "¿quién quiere participar? ¿Salir al tablero?", "¿quién quiere dar su opinión con respecto al tema?", a veces sentimos como ese miedo a hablar

durante la clase entonces no sentimos como la seguridad de decir “yo voy a participar, a dar mi respuesta” a pesar de que la tengamos en nuestra mente, a veces de pronto eso nos causa miedo, el pensar qué van a decir nuestros compañeros o si la respuesta que yo voy a dar es la correcta.

Alumno: Yo por ejemplo cuando me toca participar en esas cosas de exposición y todo eso me da como mucha cosa, mucho miedo, porque no sé si lo voy a pronunciar bien o que tal qué digan mis compañeros, y pues no sé, siento mucho que me late el corazón.

Alumno: En mi caso, depende de la actividad ya que a veces no me siento preparado y necesito practicar antes de decir algo

Alumno: Pues antes era más que todo tablero y era como algo aburrido porque pues no teníamos el ánimo suficiente para ver las clases, pero ahora que se ha vuelto más dinámico nuestro vocabulario en inglés ha mejorado a como era antes.

Moderador 1: Bueno, esos es todo jóvenes, muchas gracias por su colaboración. Esperamos tengan un buen día

Alumnos: Muchas gracias.