

Índice

●	<u>Introducción</u>	8
I.	<u>El sistema Educativo Sueco</u>	12
I.1	<u>SUECIA: Datos generales del país</u>	14
I.2	<u>El sistema educativo sueco, una visión general</u>	16
I.2.1	<u>Datos generales educativos</u>	16
I.2.2	<u>Finalidades, Metas y objetivos</u>	18
I.2.3	<u>Organización administrativa</u>	21
I.2.4	<u>Estructura pedagógica</u>	23
I.2.4.1	Preescolar	24
I.2.4.2	La clase de preparación escolar	25
I.2.4.3	La escuela básica	25
I.2.4.4	La pedagogía del tiempo libre	28
I.2.4.5	La escuela especial	28
I.2.4.6	La escuela media superior	29
I.2.4.7	La educación de adultos	30
I.2.4.8	La educación superior	32
I.2.5	<u>Contenidos educativos</u>	34
I.2.6	<u>Métodos, técnicas y procedimientos</u>	41
I.2.7	<u>Actores del proceso enseñanza- aprendizaje.</u>	46

II.	<u>La Escuela Central de Svedala</u>	49
II.1	<u>Introducción</u>	51
II.2	<u>Datos generales</u>	58
II.3	<u>Filosofía y misión institucional</u>	59
II.4	<u>Organización administrativa</u>	62
II.5	<u>Estructura pedagógica</u>	64
II.6	<u>La enseñanza del español como</u>	
	<u>lengua segunda en la educación básica.</u>	66
II.6.1	Programa de estudios	
	del español en la educación básica.	67
II.6.2	Finalidades	70
II.6.3	Métodos, técnicas	71
	y procedimientos.	
II.6.4	Criterios de evaluación	72

III.	<u>El aprendizaje basado en el método por proyectos</u>	76
III.1	<u>Marco teórico</u>	78
III.2	<u>¿Qué es el aprendizaje por proyectos?</u>	89
III.3	<u>El ambiente de aprendizaje</u>	95
III.4	<u>El papel del educando en el método por Proyectos</u>	97
III.5	<u>El papel del educador en el método por proyectos</u>	100
III.6	<u>Objetivos</u>	104
III.7	<u>Los contenidos</u>	107
III.8	<u>Actividades, materiales y técnicas de trabajo.</u>	109
III.9	<u>El papel de las Tecnologías de comunicación (Tic) en esta metodología.</u>	115
III.10	<u>La evaluación del método por proyectos.</u>	121
III.11	<u>Ventajas y desventajas del método por proyectos</u>	124

IV.	<u>El diseño de proyectos en la enseñanza del español como segunda lengua</u>	129
IV.1	<u>Marco de referencia lingüística</u>	131
IV.2	<u>El método comunicativo y su relación con el método de proyectos en la enseñanza de idiomas.</u>	134
IV.3	<u>El método por tareas</u>	147
IV.4	<u>Diseño de proyectos para la clase de español como segunda lengua.</u>	152

V	<u>Investigación educativa sobre la utilización del método por proyectos.</u>	159
V.1	<u>Objeto de la investigación y delimitación del problema</u>	161
V.2	<u>Diseño de la investigación</u>	164
V.3	<u>Descripción de la investigación</u>	166
V.4	<u>Resultados de la evaluación</u>	177
	V.4.1 Evaluación por parte de los alumnos	180
	V.4.2 Evaluación por parte del profesor.	181
	V.4.3 Autoevaluación	183
	V.4.4 Prueba de conocimientos	186
V.5	<u>Análisis de resultados.</u>	188
	V.5.1 Diario de actividades de clase	189
	V.5.2 Registro de observaciones de grupo	190
	V.5.3 Observaciones en video.	191
	V.5.4 Entrevistas a los alumnos	192
	V.5.5. Prueba de conocimientos	197

• <u>Conclusiones</u>	198
• <u>Bibliografía</u>	203
• Anexos	214
1. <u>Diario de actividades de clase</u>	215
2. <u>Registro de observaciones de grupo</u>	220
3. <u>Transcripción de la entrevista</u>	223

Índice de tablas y figuras

1. Mapa de Suecia	15
2. Estructura Pedagógica del sistema educativo sueco	26
3. Tabla de asignaturas en la educación básica	36
4. Estructura pedagógica de los estudios superiores	40
5. Artículo de la inauguración de Centralskolan	57
6. Organización administrativa de la escuela Central de Svedala	62
7. Estructura pedagógica de la escuela Central de Svedala	64
8. Tabla de definiciones del método por proyectos	91
9. Roles del educando y el educador en el método por proyectos	102
10. Esquema de competencias	105
11. Tablas de clasificación de proyectos	111
12. Etapas de un proyecto según Katz y Chard	113
13. Etapas de un proyecto según Villalobos	114
14. Modelo de planeación de proyectos	155
15. Tabla comparativa entre el método por proyectos y la educación sistemática.	161
16. Modelo de planeación del proyecto: Diseña un zoológico	167
17. Fichas de planeación del proyecto Diseña un zoológico	172
18. Formato de reporte de actividades	173
19. Formato de evaluación entre iguales	174
20. Rúbrica de evaluación del proyecto	175
21. Ejemplos de proyectos realizados por los alumnos	177
22. Rúbrica con los resultados de los alumnos	181
23. Tabla de calificaciones de los grupos	182
24. Prueba de conocimientos	186
25. Gráfica de resultados de la prueba de conocimientos	187

Introducción

En la última década ha existido un resurgimiento por la utilización del método por proyectos, especialmente en el mundo anglosajón. Este interés se basa en las nuevas oportunidades que el internet y el flujo informativo da a la educación.

La tecnología y el acceso a la información han cambiado el papel del profesor en las aulas de las escuelas. El método por proyectos es una respuesta que integra la tecnología en las aulas y hace que el proceso de Enseñanza-Aprendizaje sea algo mucho más significativo. Esta nueva situación escolar, exige que el profesor encuentre nuevas maneras de evaluar el aprendizaje de los alumnos, no sólo en términos de conocimientos, sino más bien de habilidades y competencias.

Las actividades fundamentales de lecto-escritura y conocimientos matemáticos resultan insuficientes ante una era digitalizada en donde se exige que los alumnos tengan otro tipo de competencias como: el trabajo en equipo, la solución de problemas, la administración del tiempo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones, entre otras. Las exigencias de la sociedad actual discrepan con las competencias que se requerirán de los niños y jóvenes en algunas décadas.

Las últimas investigaciones en educación han demostrado que este tipo de metodología presenta las siguientes ventajas:

- Hace el proceso de evaluación más auténtico.
- Permite que haya aprendizajes significativos.
- Hace de la educación un proceso sustentable.

La presente tesis de investigación tiene como objetivo describir, analizar y evaluar la pertinencia del método por proyectos en la enseñanza del español como segunda lengua en una institución de educación media-básica al sur de Suecia

Durante 10 años de labor docente en Suecia como profesora de español, he utilizado esta metodología en la enseñanza del idioma como lengua segunda con alumnos de la escuela media-básica y he sido testigo del beneficio en el aprendizaje de mis alumnos

En el primer capítulo se describe el entorno educativo en el que me encuentro: el sistema educativo sueco, los objetivos generales de la educación básica en Suecia y en específico la enseñanza de las lenguas segundas. Para este primer capítulo se utilizan los criterios de la Educación Comparada. Las fuentes principales de información para este capítulo son Skolverket, el Ministerio Sueco de Educación y el Instituto Sueco de Cultura.

En el segundo capítulo se describen las características de la institución educativa en donde se realizó el estudio, también se mencionan los planes y programas de estudios enfocados a la enseñanza del español como lengua segunda en Suecia. Como fuentes de información se tuvo acceso al plan escolar local del ayuntamiento de Svedala, así como a los planes y programas oficiales de estudio del Ministerio Sueco de Educación. Con el fin de ampliar el

análisis de los programas, hemos considerado también en documento: Marco común europeo de referencia para las lenguas.

En el tercer capítulo se describe y analiza el método por proyectos. En primera instancia, se hace referencia a sus orígenes y a todos los sustentos teóricos que giran en torno a esta metodología. Después, se analizan varias definiciones del método por proyectos y finalmente se analizan y describen los diferentes momentos didácticos que engloba esta metodología de trabajo, tales como: el ambiente de aprendizaje, el papel del educando y del educador, los objetivos, los contenidos, actividades, materiales y técnicas de trabajo, evaluación y por último las ventajas y limitaciones que presenta. En este capítulo se analiza también el papel que tiene la informática en el uso de esta metodología. Como fuentes de información para este capítulo se han utilizado diversas fuentes bibliográficas y artículos acerca de los pedagogos y educadores que se han seleccionado como referentes conceptuales de la metodología por proyectos. También se consultaron fuentes bibliográficas recientes que tratan la utilización del método por proyectos en el ámbito escolar.

En el cuarto capítulo se propone un modelo de diseño de proyectos para la clase de español como lengua segunda. En primer momento, se expone el marco de referencia lingüístico puesto que la lengua es el objeto de aprendizaje que nos compete; también se analiza el método comunicativo y el método por tareas, así como las vinculaciones entre ambas metodologías. Finalmente se describe un modelo propio de planeación de proyectos para la clase de lenguas. Para este capítulo se han utilizado como fuentes de investigación bibliografía especializada en lingüística y didáctica de la enseñanza de idiomas.

El quinto y último capítulo consiste en la descripción y análisis de una investigación educativa en una escuela media-básica al sur de Suecia, en esta investigación se trabajó a partir de la siguiente hipótesis: “El método por proyectos motiva y beneficia el aprendizaje

de los estudiantes de español como lengua segunda, y esto se ve reflejado en el interés de los mismos por la materia y en las evidencias específicas de aprendizaje de la competencia global comunicativa.”

El diseño, descripción, análisis y evaluación de la investigación realizada arrojan resultados que han permitido aprobar la hipótesis planteada anteriormente con alto grado.

Se han dividido a los educandos en dos grupos; el grupo experimental ha sido expuesto a la metodología por proyectos durante un semestre escolar y el grupo de control sólo ha seguido el currículo propuesto por el libro de textos. Como instrumentos de análisis se han utilizado: un diario de observaciones de clase, videgrabaciones, entrevistas a los alumnos y una prueba de conocimientos.

Una de las grandes limitaciones en el desarrollo de cualquier metodología consiste en garantizar un buen ambiente de trabajo, existen numerosos factores que quedan fuera del control de los educadores. El método por proyectos no es una excepción y por ello tiene áreas de oportunidad que pueden ser abordadas en futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

El sistema Educativo Sueco

En este capítulo se hace una breve descripción de Suecia, sus condiciones geográficas y atributos principales. Después, con base en los criterios de comparación de la Educación Comparada, que tiene como propósito “reunir y clasificar las informaciones descriptivo-cuantitativas concernientes a los sistemas escolares, escuelas, administración y finanzas, profesores y alumnos, programas y métodos de enseñanza, disposiciones legales, etc.” (Villalobos Pérez-Cortés, 2002) se describe el sistema educativo sueco con el objetivo de describir el entorno educativo en el que sitúa el estudio. Finalmente mencionan los planes y programas de estudios de la materia de español como segunda lengua en Suecia así como los criterios de evaluación de la materia en la educación media básica.

I.1 SUECIA: Datos generales del país.

Suecia está situada en el norte de Europa. Es el tercer país más grande de Europa Occidental con sus 449 964 km². Tiene ocho zonas climáticas y, aunque es considerado un país muy frío, la cálida corriente del Atlántico que baña el mar Báltico hace que su clima sea más suave de lo que se podría pensar por sus coordenadas geográficas.

Suecia es un país de bosques y lagos en donde se puede disfrutar de la naturaleza, puesto que cuenta con muy poca densidad de población.

En la tradición sueca existe el “derecho de toda persona” (allemansrätt) que es una ley que permite la libre circulación en el país, por encima de la propiedad privada. Esta ley permite a la población sueca siempre mantener un estrecho contacto con la naturaleza y con sus bosques. Este contacto se ve reflejado en sus planes de estudio como se analizará más adelante.

La capital Sueca es la ciudad de Estocolmo que es un archipiélago de islas ubicado entre el Lago Mälaren y el Mar Báltico. Además de Estocolmo, otras ciudades importantes son Gotemburgo al oeste del país y Malmö al sur.

La población sueca asciende a unos 9.3 millones de habitantes, de los cuales aproximadamente unos dos millones son menores de 18 años. En Suecia, uno de cada cuatro niños tiene sus raíces en otro país y aproximadamente 16 000 de los niños que viven ahora en Suecia fueron adoptados de otro país.

Suecia es una democracia parlamentaria con monarquía. La Constitución declara que, en Suecia todo el poder público emana del pueblo y que el Riksdag –el parlamento sueco- es el máximo representante del pueblo. Los diputados del Riksdag son elegidos en los comicios generales celebrados cada cuatro años según un sistema electoral proporcional. El Rey de

Suecia es jefe de Estado, pero carece de poder formal. En lugar de ello, el país es dirigido por el Gobierno, que responde su gestión ante el Riksdag. (Instituto Sueco, 2010)

El primer ministro sueco es elegido por democracia indirecta. Una vez celebradas las elecciones, los diputados del parlamento votan por un candidato a primer ministro. Después de ser elegido, el primer ministro organiza su gobierno y lo presenta al congreso. Es el primer ministro quien designa al ministro de educación pero este debe también ser aprobado por el congreso para efectuar su cargo.

A continuación presentamos algunos datos importantes sobre el país para terminar esta breve presentación:

Nombre oficial: Reino de Suecia

Tipo de gobierno: Democracia Parlamentaria

Leyes: Constitución

Idioma(s): Sueco, lenguas reconocidas de minorías: sami, finlandés, meänkieli (Finlandés de Tornedal), yiddish, romaní.

Población: 9,26 millones

Edad promedio: mujeres 83 años; hombres: 79 años.

Superficie: 450 000 km²

Bosques: 53%

Montes: 11%

Lagos y ríos: 9%

Tierras cultivadas: 8%

Montaña más alta: Kebnekaise (2103m)

Moneda: corona (SEK)

Índice de analfabetismo: 0%

Religión: Iglesia luterana evangélica de Suecia (alrededor del 75%)

Día de la fiesta nacional: 6 de junio

Principales exportaciones: Maquinaria, equipos electrónicos y de telecomunicaciones, derivados del petróleo, papel, productos siderúrgicos y farmacéuticos, automóviles.

Principales importaciones: Equipos electrónicos y de telecomunicaciones, maquinaria, crudo, alimentos, derivados del petróleo, productos textiles y calzado, automóviles.



Fig. 1

I.2 El sistema educativo sueco, una visión general

En este apartado se describirá de manera general en qué consiste el sistema educativo sueco. Para la descripción del sistema, se enunciarán todas sus características tomando como índice de análisis los elementos de la metodología de la educación comparada: Datos generales, Finalidades, metas y objetivos; organización administrativa, estructura pedagógica, Elementos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje (Villalobos Pérez-Cortés, 2002)

I.2.1 Datos generales educativos

En Suecia existe un gran interés social por la educación. La educación siempre es uno de los principales temas de debate, una constante en las agendas políticas y tema común en los noticieros televisivos. Existen diversos factores etnográficos que han modificado en las últimas décadas el currículo educativo. Cerca de un 10% de la población en Suecia está constituida por inmigrantes quienes hablan además del sueco, sus lenguas nativas. La educación en Suecia ha tenido que modificarse atendiendo a esta nueva sociedad plural.

En Suecia, se divide la responsabilidad escolar entre el parlamento, el gobierno, las instituciones de área de educación escolar y las distintas direcciones educativas escolares. También existe una fuerte presencia sindical en Suecia. Suecia tiene una larga tradición sindical y aproximadamente el 80% de la población económicamente activa pertenece a algún sindicato. El 90% de los educadores está sindicalizado. La organización sindical de educadores en Suecia se llama: Lärarförbundet. (Lärarförbundet, 2006)

El parlamento y el gobierno deciden las directrices para la educación desde el nivel preescolar hasta la educación de adultos. Esto tiene como fin garantizar que el ejercicio de la enseñanza escolar tenga una alta calidad y que sea equitativa en todo el país.

Desde 1991, el gobierno sueco descentralizó el Sistema educativo y confirió gran responsabilidad a los centros escolares y a los ayuntamientos. Son ellos quienes eligen cómo utilizar los recursos que les son asignados para llevar a cabo la labor educativa. Cada municipio tiene la libertad de organizar las escuelas dentro del marco de los objetivos y planes fijados por el parlamento y el gobierno. El director y los docentes de cada escuela organizan las actividades basándose en los planes de estudio, objetivos nacionales y el plan de las escuelas. La Agencia Nacional de Educación evalúa y controla las actividades.

Existe una ley General de Educación, aprobada por el Riksdag (El parlamento sueco), que incluye los objetivos y directrices básicas para las actividades del preescolar, la educación obligatoria y no obligatoria. Entre otras cosas, en la Ley General de Educación se estipula que la educación es obligatoria para todos los niños de 7 a 16 años. Aunque casi el 100% de los niños asisten desde los 6 años a la clase preescolar. La escolaridad obligatoria se extiende entonces a 10 años.

Uno de los principios del sistema educativo sueco exige que todos los educandos sean tratados por igual. En Suecia, la educación es gratuita a excepción de los centros preescolares y la educación superior, aunque estas formas educativas reciben un financiamiento especial por parte del gobierno que garantiza el acceso de todas las clases sociales. (Instituto Sueco, 2010)

I.2.2 Finalidades, Metas y objetivos

El parlamento y el gobierno son los que deciden sobre los objetivos y las directrices nacionales para la educación. Una de las finalidades es garantizar que el ejercicio de la enseñanza escolar tenga una alta calidad y sea equitativa en todo el país.¹ (Skolverket, 2010)

- **La ley General de Educación**

La Ley de Educación sueca estipula que todos los niños y jóvenes deben tener igual acceso a la educación, independientemente de su género, de su lugar de residencia o de los factores étnicos, sociales o económicos. Así se enuncia en el párrafo segundo:

“Párrafo 2: Todos los niños y jóvenes deberán tener igual acceso a la educación dentro del sistema municipal educativo sueco para niños y jóvenes, sin importar su género, residencia o condición social o económica. La educación deberá ser equitativa independientemente de dónde se imparta.”²

² "2§ Alla barn och ungdomar skall, oberoende an kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.

Verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människans egen värde och respekt för vår gemensamma miljö. Särkilt skall den som verkar inom skolan

1. Främja jämställdhet mellan könen samt

La educación en Suecia debe proporcionar a los niños y jóvenes los conocimientos y competencias necesarias para que se desarrollen como individuos responsables y miembros de la sociedad. Estas actividades deberán ser planeadas y desarrolladas en acuerdo con las familias de los alumnos. La misión de las escuelas es crear oportunidades para que cada persona se desarrolle al máximo de acuerdo con los objetivos que se marcan en los planes y programas de estudios.

Los centros escolares tienen también una misión democrática que cumplir, los alumnos deben comprender qué es la democracia. Asimismo, la fomentación de los valores educativos básicos forma también parte importante de las metas en la educación en Suecia (Instituto Sueco, 2010)

Todas las personas que laboran en los centros educativos suecos deben procurar que en su actividad diaria se respete la igualdad de géneros así como el respeto a la integridad de las personas. En la labor educativa, siempre es especialmente importante dar importancia a los alumnos que necesitan apoyos pedagógicos.

De igual forma, la ley educativa establece qué tareas tiene la educación y el servicio escolar de cuidado y atención de niños, las exigencias de calidad para las diferentes actividades y servicios tales como: el tamaño de los grupos, las exigencias en cuanto a educación por parte del personal y las condiciones mínimas de trabajo en las instituciones educativas.

2. Aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbing och rasistiska beteenden".(Läraryrskommittén: 2006: 55)

La ley educativa enuncia las diferentes responsabilidades que se confieren a las municipalidades así como las exigencias. Plantea los objetivos generales y las tareas asignadas a la educación infantil, de jóvenes y adultos.

Adicionalmente, la ley de educativa menciona las regulaciones para los alumnos y padres, entre ellas, el derecho a la educación y el carácter de obligatoriedad. Todos los niños y jóvenes que residen en Suecia tienen la obligación de acudir a la escuela de los 7 a los 16 años de edad y cumplir con el llamado “skolplikt”: obligatoriedad escolar.

Una de las metas principales en la educación es proporcionar a los niños iguales oportunidades de vida, independientemente de su condición económica, es por ello que la educación obligatoria en Suecia debe ser gratuita, así se enuncia en la ley educativa:

“Párrafo cuarto: la educación deberá ser gratuita para los alumnos, quienes deberán tener acceso sin costo alguno a libros, material para escribir y todo tipo de herramientas didácticas que sean necesarias para tener acceso a una educación moderna...”³

El carácter de gratuidad de la educación se extiende a las escuelas privadas quienes reciben ayudas del estado que garantizan el acceso a la educación privada a toda la población sin tener que afectar la economía de las familias.

- Otras disposiciones especiales

Además de la Ley de educación, el gobierno tiene disposiciones especiales que amplían las obligaciones de los municipios y los organizadores de centros escolares. Entre las

³ 4§Utbildningen i grundskolan skall vara avgiftsfri för eleverna. De skall utan kostnad ha tillgång till böcker, skrivmaterial, verktyg och andra hjälpmedel som behövs för en tidsenlig utbildning...” (Läraryrket: 2006:72)

disposiciones se pueden mencionar: la disposición de escuelas primarias, la disposición de escuelas diferenciales, la disposición de escuelas independientes, la disposición sobre la importancia de la participación de los niños y los alumnos en un plan de trato igualitario. (Skolverket, 2010)

I.2.3 Organización administrativa

El Sistema Educativo sueco es desde la década de los noventa descentralizado. Cada municipio en Suecia es responsable de garantizar: acceso, equidad, gratuidad y calidad educativa para todos los niños y jóvenes inscritos en sus jurisdicciones.

Los 290 municipios en Suecia son administrados según los marcos legislativos y reguladores nacionales. La responsabilidad municipal de los centros escolares se basa en el compromiso sueco de autogobierno y democracia, es por ello que los ciudadanos tienen la facultad de influir en el proceso de toma de decisiones en las escuelas y adaptarlas a las necesidades locales.

Los mecanismos de regulación para garantizar la calidad educativa con los que cuenta el estado desde 2008 son:

- El Instituto de Inspección de centros escolares. Su función es supervisar y examinar la calidad de las escuelas en todo el país. Controla el cumplimiento de la Ley General de Educación así como de los distintos acuerdos.

- El ministerio de educación: Skolverket. Quien proporciona información y difunde conocimientos sobre la educación y también está al cargo de la administración y la financiación de las subvenciones del estado.
- El Instituto nacional de Pedagogía Especial. Procura el bienestar de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades y vela por el acceso igualitario a la educación. (Instituto Sueco, 2010)

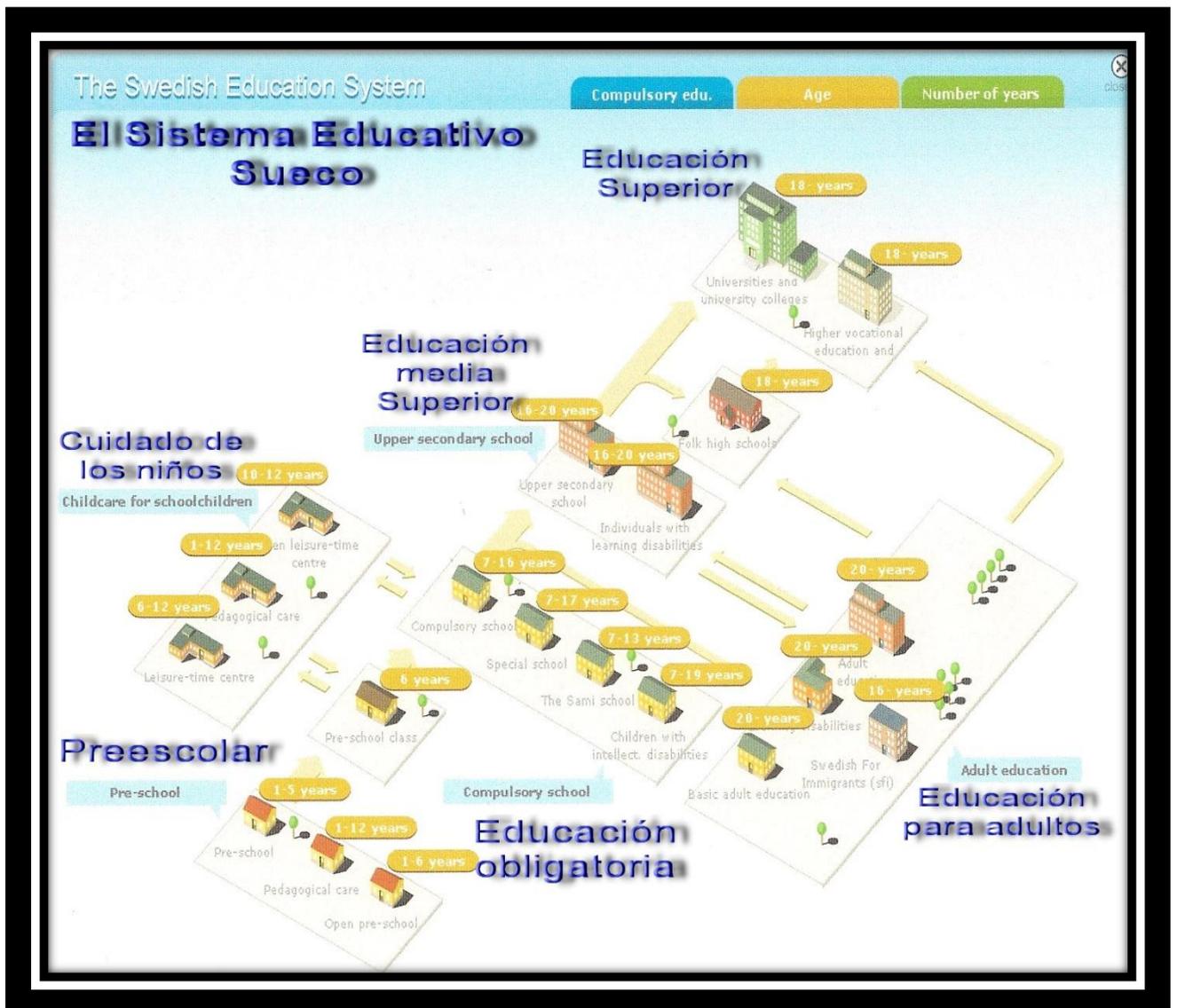
En Suecia existen también escuelas privadas, aunque la mayoría de las guarderías, preescolares, escuelas, centros de actividades recreativas y entidades para la enseñanza de adultos son municipales. Además de la municipalidad, la dirección educativa puede estar también a cargo del Estado, la diputación provincial o una persona física o jurídica.

Según los datos del Ministerio de Educación sueco existen en Suecia 4755 escuelas a nivel básico, de las cuales 677 son de carácter privado. Esto significa que el 14.23 % de los niños y jóvenes suecos asisten a escuelas privadas.

Las escuelas privadas también son reguladas por los mecanismos para el control de la calidad educativa mencionados anteriormente. Las municipalidades son quienes otorgan permisos para las actividades privadas bajo la condición de que las instituciones cumplan con los requisitos de calidad establecidos en la ley general de educación. También son las municipalidades quienes aportan económicamente las ayudas especiales para las escuelas privadas.

I.2.4 Estructura pedagógica

El Ministerio de Educación Sueco presenta la estructura pedagógica del sistema educativo sueco con el siguiente esquema:



Fuente: el sistema educativo sueco: skolnet.skolverket.se/polopoly/utbsys-eng/

Fig. 2

I.2.4.1 Preescolar

La función primordial del preescolar es sentar las bases de la educación para la vida. Ser un apoyo para las familias en la educación, desarrollo y crecimiento de los niños. En el preescolar, se unen el cuidado y la educación, puesto que los niños pasan una gran parte del día en las instituciones. Los preescolares están abiertos todo el año y sus horarios se establecen de acuerdo a las necesidades de los padres que trabajan y/o estudian. (Skolverket, 2010c)

Todos los niños suecos tienen derecho a asistir al preescolar 15 horas a la semana a partir de haber cumplido los tres años de edad. En el caso de que los padres trabajen, los niños podrán asistir al haber cumplido un año, pero los padres tienen que pagar una cuota al ayuntamiento. Esta cuota es subvencionada e incluye tanto material escolar y los alimentos: desayuno, almuerzo y merienda.

Los niños suecos acuden al preescolar hasta haber cumplido 5 años, aunque sigue siendo un nivel educativo no obligatorio. Después del preescolar, se invita a todos los niños a participar en la clase de preparación escolar.

I.2.4.2 La clase de preparación escolar

La clase de preparación escolar forma parte de la educación preescolar desde 1998. Fue creada con la visión de construir un puente pedagógico entre el preescolar y la escuela obligatoria. Tiene la intención de adaptar de manera paulatina a los alumnos de 5 o 6 años a las actividades de la escuela básica. Prepara y estimula a los niños en la lecto-escritura, los inicia en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias naturales de una manera atractiva. El juego es un aspecto primordial en el aprendizaje de la clase de preparación escolar. Todos los niños, a partir de los 6 años son invitados a participar en la clase de preparación escolar y casi un 100% de ellos acuden.

I.2.4.3 La escuela básica

La escolaridad obligatoria en Suecia es de los 7 a los 16 años para todos los niños, aunque algunos pueden iniciar a partir de los seis años de edad si los padres así lo desean. Como se menciona en la ley general de educación:

“Capítulo 3 1§: Todos los niños que residen en el país tienen la obligación de acudir a la escuela de acuerdo con los párrafos enunciados en este capítulo. La obligatoriedad no ejerce si los niños residen fuera del país o viven en situaciones especialmente complicadas que hacen que la obligatoriedad pierda su razón de ser.

La obligatoriedad de la educación implica también un derecho a recibirla dentro del sistema educativo para niños y jóvenes” (Läraryrbundet, 2006: 68)

También en la ley general de educación se estipulan los objetivos particulares de la educación básica, los derechos de los educandos, el número de grados escolares entre otras cosas, a saber:

Capítulo 4

1§ La educación en la formación básica deberá procurar dar a los alumnos los conocimientos, **competencias** y formación necesarias para la participación social. Deberá ser la base para la educación subsecuente en la educación media superior. Se deberá prestar apoyo especial a los alumnos que tengan dificultades de aprendizaje.

2§ Los alumnos tienen derecho a influir en la planeación educativa. El grado de influencia y las formas dependerán de la edad y madurez de los educandos.

3§ La educación básica debe tener 9 grados escolares y cada grado deberá enseñarse durante un año lectivo escolar...⁴ (Läraryrbundet, 2006: 72)

4

Texto Original:

1§ Utbildningen i grundskolan ska syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan.

Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

2§ Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad.

Todas las clases y todas las actividades comprendidas en la escuela básica son obligatorias y gratuitas. Todo el material escolar necesario es gratuito: Libros de texto, lápices, cuadernos y hasta computadoras. También se da atención sanitaria, un almuerzo escolar y se ofrece el servicio de transporte escolar sin costo alguno a aquellos alumnos que vivan a una distancia considerable de la escuela.

El año lectivo comienza a finales de Agosto y termina a mediados de Junio, tiene aproximadamente una duración de 40 semanas de lunes a viernes. El horario de clases puede variar en cada escuela siempre que se respeten los requerimientos mínimos de instrucción para cada materia. Casi todas las escuelas tienen un horario Matutino, de 8 de la mañana a las tres de la tarde. Fuera de estos horarios y, hasta que los niños cumplen doce años, los alumnos que tienen padres que trabajan pueden acudir a la educación del tiempo libre que se explica más adelante.

Existe una variante de la escuela básica que se llama: **la Escuela Sami.**

La escuela sami está destinada a los hijos de los samis, que son un grupo étnico que vive en el norte de Suecia y que tienen lengua y cultura propias. Los niños samis estudian el mismo número de horas que el resto de los niños suecos, pero tienen una materia extra, el sami, durante los primeros seis años de la escuela básica. Después de este tiempo pueden elegir de manera individual si quieren continuar sus estudios de sami en los tres últimos años de la educación básica.

3§ Grundkolan ska ha nio årskurser.

Utbildningen i varje årskurs skall bedrivas under ett läsår..." (Läraryrket, 2006)

I.2.4.4 La pedagogía del tiempo libre.

Esta forma educativa tiene un objetivo doble. Por una parte proporcionar a los padres de familia la oportunidad de estudiar o trabajar y por otra, de estimular el desarrollo de los niños en donde el aprendizaje es un eje central del desarrollo.

Esta forma educativa surge en la década de los setenta y, con el paso del tiempo ha ido adquiriendo un carácter más formal en cuanto a los objetivos pedagógicos que se persiguen. En esta forma educativa se conjugan el cuidado de los niños, el bienestar y el contenido pedagógico como un todo.

Todos los niños que tienen padres que trabajan o estudian, tienen derecho a asistir al cuidado infantil desde el preescolar y hasta que cumplen los 12 años. Las actividades que se organizan aquí siempre están en estrecha relación con el trabajo escolar. Son una extensión del preescolar y de la escuela básica. (Skolverket, 2000: 3-4)

I.2.4.5 La escuela especial

Es una estructura independiente en la educación básica, tiene sus propios planes de estudio y sus propios criterios de evaluación. A pesar de ser una forma independiente, sus actividades se desarrollan en estrecho contacto con la escuela obligatoria básica. Esta modalidad escolar está destinada a todos aquellos alumnos que no pueden aprobar los cursos de la escuela obligatoria debido a que tienen un trastorno en el desarrollo.

Comprende 9 años de estudio con la opción de 1 año más para aquellos alumnos que requieran más estudios. La escuela especial también es obligatoria para todos los niños entre 7 y 16 años de edad.

I.2.4.6 La escuela media superior

Según la ley, todos los municipios deben ofrecer la educación media superior de tres años a los alumnos egresados de la escuela básica obligatoria. Cada alumno tiene el derecho a elegir el curso a seguir. La enseñanza secundaria es voluntaria pero también es gratuita. Prácticamente todos los jóvenes en Suecia continúan sus estudios en instituciones de educación media básica.

Todos los alumnos pueden ingresar a la educación media superior hasta que cumplan los 20 años de edad. Esta modalidad educativa ofrece programas básicos de preparación profesional así como programas de formación teóricos de preparación para la educación superior.

En la educación media superior, los alumnos pueden elegir entre 18 programas nacionales de estudios. La condición de ingreso hasta este año es que los alumnos tengan aprobadas las siguientes materias: sueco, inglés y matemáticas. Todos los programas nacionales proporcionan la oportunidad de continuar con estudios universitarios.

También existen programas muy especializados en algunos municipios, pero siempre están relacionados con alguno de los 18 programas nacionales. Un ejemplo es el programa de fútbol o de esquí, en donde los alumnos tienen materias en las que desarrollan de manera especial estos deportes sin descuidar materias clave en su aprendizaje como historia, matemáticas, inglés y sueco. (Skolverket, 2000)

En la educación media superior existen programas de educación especial para alumnos que sean diagnosticados con problemas de aprendizaje. La asistencia a esta educación es voluntaria y tiene una duración de cuatro años.

I.2.4.7 La educación de adultos

La educación para adultos se divide en: Educación básica, Escuela de sueco para inmigrantes, la escuela media superior especial, la escuela media superior de adultos y las escuelas técnicas. (Skolverket, 2010b) . Toda la educación para adultos municipal es gratuita. Los alumnos suelen comprar su propio material de trabajo pero no hay cuotas.

La escuela de **Educación Básica** equivale a los nueve años de educación de la escuela básica y pretende darles a los adultos los conocimientos y competencias necesarias para la participación social y la vida laboral.

Los objetivos a perseguir en la educación básica de adultos se basan en las capacidades y conocimientos previos de cada individuo. Los participantes pueden elegir estudiar y trabajar al mismo tiempo. Para aprobar este nivel, los alumnos deben aprobar cuatro materias: sueco, inglés, matemáticas y ciencias sociales.

La Escuela de sueco para inmigrantes, también llamada “SFI”, por su nombre en sueco: *Svenska för invandrare*, es una parte de la escuela básica y se dirige a adultos cuya lengua materna sea otra que el sueco. Tiene el objetivo de brindar conocimientos acerca de la lengua y sociedad suecas. La organización en esta forma educativa es muy flexible y hace posible que los alumnos puedan combinarla con otros estudios, trabajo o actividades.

La escuela media superior especial es una forma educativa destinada a los adultos mayores de 20 años que tienen discapacidades intelectuales y que quieren completar los estudios de la escuela básica especial o bien que quieren acceder a los programas medio superiores especiales. Todos los contenidos y los métodos se adaptan a las necesidades individuales de los alumnos.

La Escuela media superior para adultos tiene como objetivo primordial proporcionar los conocimientos y las competencias que ofrecen los programas medio superiores para jóvenes. Sigue los mismos planes de estudio y tiene las mismas materias. Los planes de estudio son individuales y se basan en los conocimientos previos de los alumnos. Esta forma educativa les permite a los adultos poder completar los estudios medio–básicos para poder acceder a estudios universitarios.

Existen en Suecia alrededor de 104 escuelas técnicas. Estas escuelas técnicas están en conexión con grupos de intereses privados, fraternidades o comunidades que las organizan. Cada una tiene un perfil diferente. Los cursos que se ofrecen son prácticos y en estrecha

relación con la vida laboral, muchas escuelas tienen internado para sus alumnos. Los objetivos que se persiguen en estas instituciones son muy específicos y responden a las necesidades de cada grupo que las organiza. Un ejemplo es la escuela técnica ligada a la compañía automotriz Volvo. En donde se ofrecen cursos educativos que responden directamente a las necesidades de la empresa. Así los jóvenes y los adultos tienen un rápido acceso a la vida laboral una vez concluidos sus estudios.

I.2.4.8 La educación superior

Todas las Universidades y Colegios superiores de estudios son estatales en Suecia. Se rigen por marcos y recursos determinados por el gobierno quien formula las tareas pedagógicas de los diferentes centros de enseñanza y les indica los objetivos a seguir.

A pesar de lo anteriormente expuesto, los centros universitarios cuentan con bastante autonomía y son ellos mismos quienes deciden la organización de las actividades, la distribución de los recursos y la estructura de los programas de estudio.

Las principales actividades de los centros de enseñanza superior son la educación, la investigación y la interacción con el resto de la sociedad.

En Suecia, hay 14 universidades y 22 escuelas superiores estatales. Además hay tres organismos rectores privados que tienen derecho a impartir formación para investigadores: La Universidad Politécnica de Chalmers de Gotemburgo, La Escuela Superior de Ciencia Económicas de Estocolmo y la Escuela Superior de Jönköping (Instituto Sueco, 2010a)

El desarrollo de la investigación básica sueca es financiado y fomentado por el Consejo Sueco de Investigaciones Científicas. El sistema de educación superior sueco es 100% accesible para toda la población, ya que carece de colegiaturas. Así se pretende garantizar la movilidad social.

Desde 1965, el gobierno proporciona a los ciudadanos suecos que estudian en escuelas superiores o universidades un préstamo estatal de estudios y una ayuda para cubrir los gastos de vivienda, comida y material de estudio. La ayuda estatal a los estudios tiene dos componentes: una subvención y un préstamo. El reembolso del préstamo está relacionado con los ingresos y debe quedar amortizado a más tardar a la edad de 60 años. (Instituto Sueco, 2010a)

Para tener la cualificación fundamental para acceder a las escuelas superiores y universidades se requiere un certificado de educación media superior. Cuando existen más solicitantes que plazas, los solicitantes son clasificados de acuerdo a distintos baremos por el certificado de estudios. También existe la posibilidad de acceder haciendo una prueba nacional de aptitudes para la educación superior.

I.2.5 Contenidos educativos

Los contenidos educativos derivan de las metas del Sistema Educativo Sueco y definen los planes de enseñanza y los planes de estudio.

Los planes de enseñanza contienen los objetivos generales y las directrices de las diferentes actividades educativas.

Existen tres planes de enseñanza en el Sistema Educativo sueco:

- El plan de enseñanza para la educación infantil inicial (Lpfö98)
- El plan de enseñanza para la educación institucional obligatoria (Lpo 94)⁵
- El plan de enseñanza para las modalidades educativas voluntarias (Lpf 94) Estas modalidades se refiere a la educación básica superior.

⁵ A partir del primero de julio se introduce un nuevo plan de enseñanza; LGR11

Todos los planes de enseñanza son establecidos por el gobierno a través del ministerio de educación: Skolverket.

Los planes de estudio son un complemento de los planes de enseñanza e indican los objetivos que se deben perseguir con la educación así como los objetivos de conocimiento de las diferentes asignaturas.

El plan escolar: Cada municipalidad debe tener un plan escolar en cual se describa cómo se organizan las escuelas y las metas a perseguir a corto y largo plazo. Este plan escolar estará siempre circunscrito a los planes y programas de estudio vigentes.

Los intereses y las necesidades del niño marcan la pauta de la planeación y de los contenidos educativos.

Durante los nueve años de educación básica se garantiza a los alumnos un determinado número de horas efectivas de clase en cada asignatura. Estas asignaturas están especificadas en el capítulo 4 de la ley general de educación de la siguiente forma:

A continuación se especifica el número de horas por asignatura o grupos de asignaturas en total.

ASIGANTURA	Número de horas
Dibujo	230
Conocimiento del hogar y del consumo	118
Deportes y salud	500
Música	230
Talleres	330
Sueco	1490
Inglés	480
Matemáticas	900
Geografía	885
Historia, Religión, Ciencias Sociales y Biología	800
Física, Química, Conocimientos técnicos, Lengua extranjera	320
Materia elegida por el alumno	382
Total de horas garantizadas	6665

Fig. 3

(Läraryrbundet, 2006: 115)

Educación media superior

En la educación media superior, todas las asignaturas están divididas en cursos que tienen un cierto número de puntos, y a cada curso se le asigna una calificación. Todos los cursos tienen planes de estudio y los alumnos pueden elegir además de los cursos obligatorios, otras materias opcionales como complemento de su educación.

Todos los alumnos, independientemente del programa que estudian, deben de estudiar las materias de sueco, inglés, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, actividades estéticas, deportes y conocimiento de religiones. Aunadas a estas materias base están las materias específicas de cada programa. Las materias especiales hacen que los alumnos puedan irse especializando en determinadas áreas del conocimiento, inclusive se tienen programas terminales en donde los alumnos aprenden oficios como: peluquero, panadero o mecánico de autos.

El espectro de opciones es muy grande para los alumnos, pero existen algunas veces en que los institutos diseñan programas individuales de estudio para los alumnos. Aquellos alumnos que no han aprobado las materias de sueco, inglés o matemáticas en la escuela básica no son admitidos a los programas nacionales sino que se les organiza un programa de estudio individual.

Existen **18 programas nacionales técnicos básicos**:

- Cuidado de los niños y educación del tiempo libre.
- Técnico en construcción
- Técnico en electricidad y energía.
- Medios de transporte y mecánica
- Negocios y Administración
- Turismo y hotelería
- Técnico industrial
- Agricultura y explotación de recursos naturales
- Restaurantes y manejo de alimentos
- Manejo de sistemas de calefacción, agua y ventilación
- Cuidados de salubridad.

Los seis programas de formación media-básica preliminares a estudios superiores son:

- Programa de economía
- Programa Estético
- Programa de Humanidades
- Programa de Ciencias Naturales
- Programa de Ciencias Sociales
- Programa de Tecnología

Educación Superior

Existen alrededor de 800 opciones de educación superior en las Universidades suecas. Las diferentes opciones se enlistan en la página de internet⁶ del Instituto Sueco de Educación Superior: *Högskoleverket*. Esta institución es la que maneja todas las solicitudes de admisión a los diferentes centros.

En las universidades se ofrecen carreras y estudios de materias en específico. Todos los estudios están divididos en tres niveles:

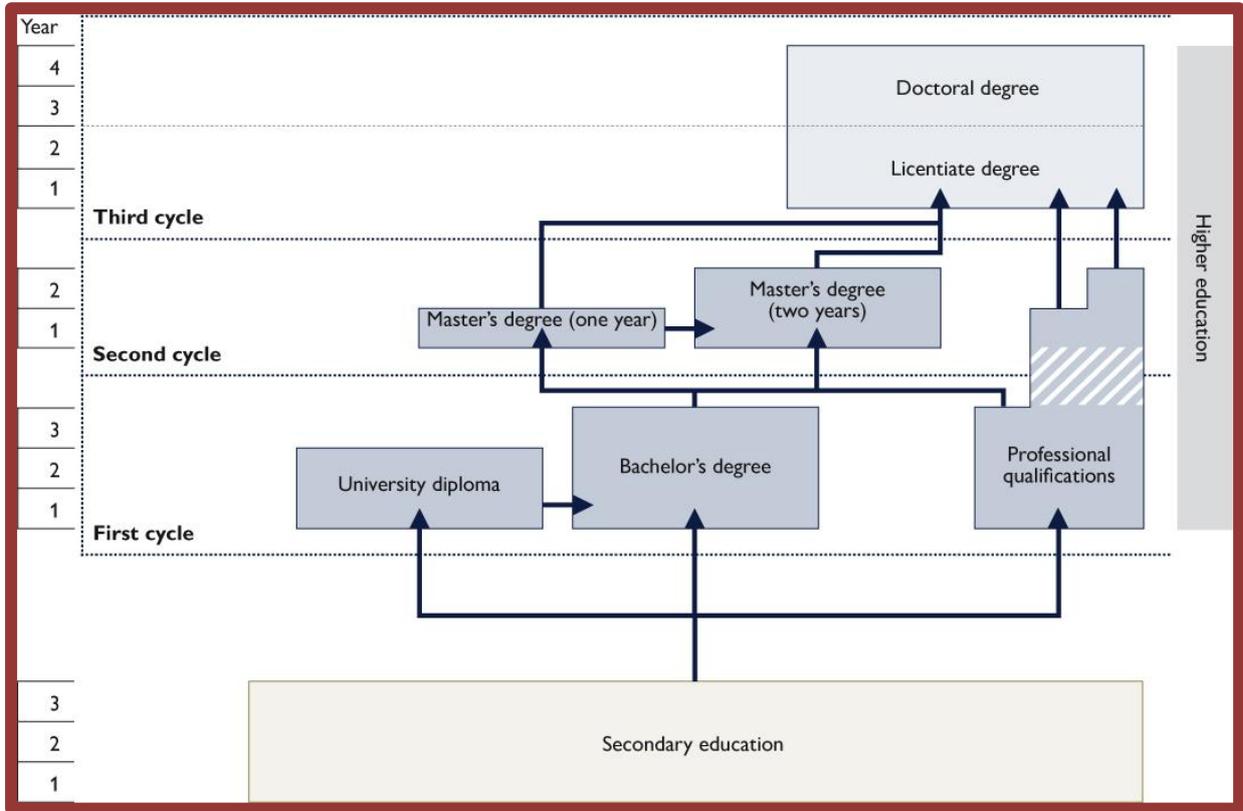
Básico: tres años

Avanzado: uno a dos años más

De investigación: dos a cuatro años más.

A continuación presentamos la estructura pedagógica de los estudios superiores en Suecia:

⁶ Swedish national Agency for Higher Education: www.hsv.se



(Instituto Sueco de educación superior, 2010c)

Fig. 4

I.2.6 Métodos, Técnicas y procedimientos

La tradición sueca en la educación preescolar siempre ha subrayado la importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje del niño. La nueva ley educativa, que entrará en vigor en el año 2011, subraya la importancia de que los niños acudan a la educación preescolar y que sean educados por personas bien capacitadas.

“La escuela preparatoria debe ser divertida, segura e instructiva para todo el que participe” (Skolverket, 2007: 4) Así se enuncia en un folleto informativo para padres de familia.

La actividad en la escuela preparatoria debe ceñirse a una pedagogía donde el cuidado, la educación y la enseñanza compongan un todo.

En el plan de estudios se indica que el juego es importante en el desarrollo y educación de los niños. Ellos deben de aprender a expresarse de diferentes maneras, por medio de la música, el baile, el teatro, el habla y la escritura.

El desarrollo del niño es parte central de la escuela preescolar. Los niños deben aprender a respetar a toda persona. Al planificar el trabajo diario, el personal debe tomar en consideración las opiniones, intereses y experiencias de los niños. Además, el preescolar debe contrarrestar el comportamiento tradicional con respecto a la igualdad de sexo y acentuar el cuidado al medio ambiente. (Skolverket, 2007)

La clase de preparación escolar

En la escuela de preparación escolar se siguen utilizando los métodos del preescolar, pero se empiezan a centrar las actividades en los objetivos de conocimiento básicos establecidos en los planes de estudio. Los alumnos deben de desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje, confiar en sus propias capacidades y sentirse seguros al aprender siempre tomando en cuenta el respeto a los demás. (Skolverket, 2006: 7-8)

La escuela especial

La enseñanza en la escuela especial tiende a proporcionar una educación que equivale tanto como sea posible a la educación que se imparte en la escuela obligatoria básica. El plan de estudios es el mismo, pero se adaptan las actividades y los contenidos a las necesidades de los alumnos. En la escuela especial se parte del supuesto que los alumnos necesitan buen tiempo para su aprendizaje. Las metas no están situadas tan altas como en la escuela básica.

Pedagogía del tiempo libre

En la pedagogía del tiempo libre, es decir, cuando los niños pasan tiempo en el colegio antes y después de la educación básica; el trabajo pedagógico tiene que basarse en las necesidades de los niños y en sus experiencias previas tratando de motivarlos a ser activos e

indagar por sí mismos. Los trabajos temáticos son considerados como una buena manera para estimular el desarrollo integral del alumno. (Skolverket, 2006: 4)

Educación básica

Cada Institución escolar tiene la obligación de seguir los lineamientos establecidos en la ley educativa y en los planes y programas de estudio, pero cuentan con libertad para determinar la organización de las actividades escolares para alcanzar los objetivos. Es importante recalcar que independientemente de cómo se decidan utilizar los recursos y organizar las actividades, cada institución debe garantizar el carácter equitativo de la educación.

Quienes trabajan en la escuela tienen la libertad de organizar el trabajo y decidir la forma y la modalidad de trabajo. Esta planeación siempre debe de ocurrir en colaboración con los alumnos y sus padres de familia.

En abril del 2006 se creó una ley antidiscriminación en los centros escolares, se trabaja activamente en contra del trato desigual o denigrante. Todos los centros educativos deben de tener un plan de trabajo igualitario. Este plan debe especificar cómo se trabaja para garantizar que los alumnos sean tratados por igual independientemente de su sexo, origen étnico, creencias, orientación sexual o discapacidad. (Instituto Sueco, 2010)

Evaluación y control

En cuanto a la educación básica, existen metas y pruebas nacionales que son diseñadas a través del ministerio de educación y contribuyen a que la educación sea equitativa en el país, esto significa que todos los alumnos tienen derecho a obtener un nivel mínimo de conocimientos.

Las pruebas nacionales se realizan en el tercero, quinto y noveno grados.⁷

Los alumnos reciben notas en la escuela básica a partir del octavo grado. Las calificaciones son producto de la evaluación de los conocimientos del educando en relación con los objetivos mínimos de aprendizaje para cada asignatura o grupos de asignaturas. Los alumnos reciben notas una vez cada semestre y una calificación global cuando han terminado un curso.

Existen tres calificaciones:

Godkánt (G) = Aprobado

Väl godkánt (VG) = Bien aprobado

Mycket väl godkánt (MVG) = Muy bien aprobado⁸

Cada año los centros escolares deben evaluar su actividad por medio de los llamados informes de calidad. Todas las direcciones educativas deben de poner a la disposición pública estos informes con el fin de aumentar la participación social en el desarrollo educativo.

⁷ A partir del primero de julio de 2011 se realizarán en tercero, sexto y noveno grados.

⁸ A partir del 2012, el sistema de calificaciones se adapta al que existe en Los Estados Unidos (escala de A a la F)

La evaluación es de carácter anual y debe ser realizada por las escuelas públicas y privadas, de esta manera resulta indispensable que las instituciones realicen una labor de documentación en términos de calidad.

Los informes son controlados por la Dirección Nacional de la Educación Escolar, quienes suelen tener inspecciones en las que se corrobora que los centros cumplan con los requisitos vigentes. Los inspectores elaboran un informe detallado del estado de la institución y contribuyen de esta forma a un proceso continuo de renovación escolar.

I.2.7 Actores del Proceso Enseñanza - Aprendizaje

De acuerdo con lo establecido en la Ley Educativa Sueca, todos los niños y jóvenes tienen derecho a influir en la planeación, desarrollo y evaluación de su propia educación. Este hecho les confiere un papel muy activo dentro del proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Esta participación aumenta a medida que los niños y jóvenes adquieren más madurez.

Todo el personal que labora en las instituciones educativas debe de colaborar para que se alcancen los objetivos de aprendizaje aunque la responsabilidad jurídica recaea en última instancia en el director de cada institución.

Desde la clase de preparación escolar y hasta la educación media básica, los alumnos cuentan con un **Plan Individual de Desarrollo**, en donde los educadores pueden seguir el desarrollo individual de cada alumno y adaptar la enseñanza a sus necesidades individuales.

El plan Individual de Desarrollo es una herramienta que le permite al alumno tener una visión sobre su propio aprendizaje. De igual manera, los padres pueden seguir el desarrollo escolar de sus hijos e influir en la planeación de las actividades educativas.

Las instituciones educativas tienen la obligación de invitar a los padres a una charla de seguimiento de este plan individual de desarrollo una vez por semestre. En esta charla, se hace una evaluación del desarrollo cognitivo y social del alumno y, en los casos en los que sea necesario, se hace un Plan de Ayuda escolar.

Todos los profesores de asignaturas hacen una vez al semestre una evaluación por escrito a cada alumno con respecto a los objetivos de aprendizaje, también aquí se incluyen aspectos

del desarrollo social y afectivo. Estas evaluaciones conforman la base de la charla semestral en la que se escribe el Plan Individual de Desarrollo.⁹

La formación de educadores, se encuentra en la actualidad en un proceso de reforma. En Suecia, la educación normalista consta de estudios de un bloque común, cursos de especialización y prácticas escolares. La orientación y especialización elegidos por los estudiantes, determinan los diferentes títulos que recibirán.

La formación de educadores se divide en:

Profesores de preescolar

Pedagogía del tiempo libre

Educación básica: primer ciclo

Educación básica: segundo ciclo

Educación media superior

Educación técnica

Todos los profesores inician su educación con un bloque de estudios de un año y medio en donde se abarcan contenidos acerca de la profesión docente, las metas y objetivos centrales del sistema educativo. Dentro de este bloque común se incluyen prácticas docentes en centros escolares.

Una vez terminado el bloque común, cada estudiante docente elige las distintas especialidades. Cada asignatura tiene que abarcar estudios de tiempo completo de un año. También se pueden hacer especializaciones con cursos de medio año.¹⁰

⁹ Cfr. www.skolverket.se/iup

¹⁰ Cfr. www.lararutbildning.se

Todos los futuros educadores, sin importar su orientación estudian entre 3 a 5.5 años. Siendo los profesores de preescolar los que tiene la educación más corta y los profesores de asignatura de la educación básica del segundo ciclo los de la formación más larga. Cada profesor tiene 2 o más asignaturas a su cargo. Esto facilita la planeación escolar y crea un sistema más flexible en las escuelas.

A partir del 2011 se crea un nuevo proceso de acreditación de profesores, con ello se pretende garantizar que los alumnos tengan acceso a profesores que tengan la educación adecuada para las materias que imparten, también es una medida con miras a aumentar el proceso de control de calidad en las instituciones escolares puesto que serán sólo los profesores que tengan acreditación los que puedan escribir notas y evaluaciones a los alumnos.

CAPÍTULO II

La escuela Central de Svedala en Suecia

En este segundo capítulo se hace una breve descripción del ayuntamiento de Svedala, también se describen las características generales del plan escolar local y las metas que se buscan perseguir con el mismo.

En un segundo momento se describen las características de la institución de educación media-básica en donde se ha desarrollado la investigación, para este fin se utilizan los criterios de comparación de la Educación Comparada.

Finalmente se analizan los elementos que componen el plan de estudios de lenguas extranjeras según los lineamientos del ministerio de educación sueco vigente, aunque es pertinente mencionar que a partir del ciclo escolar 2011-2012 entrará en vigor un nuevo plan de estudios, aunque en el caso de las lenguas extranjeras no existen muchas diferencias.

II.1 Introducción

Svedala es una pequeña población que se encuentra en el sur de Suecia en la provincia de Scania. Tiene aproximadamente 19000 habitantes. Svedala tiene acceso mediante medios de transporte a las ciudades más importantes en el sur del país: Copenhague y Malmö.

El municipio cuenta con servicios educativos de: preescolar, pedagogía del tiempo libre, educación básica, educación media superior, educación de adultos y escuela de cultura.

Según el departamento de estadística del ministerio de educación sueco (SIRIS)¹¹, existen en este Municipio alrededor de 2122 alumnos que cursan la escuela básica obligatoria. Svedala cuenta con 172 profesores que trabajan tiempo completo en la educación básica obligatoria. 90% de los profesores tienen formación normalista adecuada a las materias que imparten.

Al seguir los lineamientos de la ley general de educación sueca, el municipio de Svedala ha creado un plan escolar local que rige las actividades de todas las escuelas preescolares, primarias y secundarias. En él se mencionan las metas y objetivos a seguir dentro de un periodo de tres años.

¹¹ <http://siris.skolverket.se>

Los preescolares y escuelas de Svedala se caracterizan por su entusiasmo en el trabajo, seguridad y respeto por nosotros mismos, los demás y nuestro medio ambiente. Tienen una visión democrática y la participación a nivel individual, grupal o institucional se refleja en toda la organización. Somos abiertos a la diversidad cultural y a las diferentes opciones pedagógicas para el liderazgo.¹²

¹² Svedala; Skolplan 2008-2011. Texto original:

”Svedala kommuns förskolor och skolor kännetecknas av arbetsglädje, trygghet och respekt för oss själva, varandra och vår miljö. En demokratisk synsätt med möjlighet till inflytande på individ nivå, gruppnivå och skolnivå genomsyrar vår verksamhet. Vi ställer oss positiva till mångfald i det pedagogiska utbudet och i huvudmanskapet.”

El plan escolar de Svedala está dividido en cinco grandes campos de acción y para cada uno se han creado metas específicas para un periodo de tres años, se menciona a manera de ejemplo, las metas para el rubro de conocimiento y se enuncian de forma general los otros cuatro rubros.

A) CONOCIMIENTO

Los alumnos deberán obtener conocimientos, estimulación de la curiosidad y desarrollo del pensamiento crítico. El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida en donde las bases para la reflexión se siembran desde los primeros años en la vida escolar.

Metas específicas:

- Todos los alumnos leen, escriben y cuentan cuando terminan el segundo grado escolar.
- Todos los niños y alumnos tienen un plan individual de desarrollo que es funcional.
- Los alumnos que pueden acceder a la educación media superior aumentan de un 91% a 94%.

- El promedio de resultado en las calificaciones aumenta con 5 puntos cada año.
- A finales del octavo grado, todos los alumnos deberán conocer las oportunidades para continuar sus estudios en la educación media superior.
- Todo el personal escolar tiene la educación adecuada y procuramos que tengan los conocimientos adecuados según las asignaturas que imparten.
- El 95% de los alumnos terminan su educación media superior.
- La educación de los adultos ofrece oportunidades educativas de acuerdo con el mercado laboral y la educación superior.

B) BUEN AMBIENTE DE TRABAJO

La escuela es un lugar de trabajo para todos los que ahí laboran, maestros y alumnos. Un buen ambiente de trabajo es una base necesaria para garantizar un buen clima de aprendizaje. Todos los adultos en los preescolares y las escuelas tienen la responsabilidad de ser buenos ejemplos a seguir para los alumnos. Todos los niños y alumnos deben sentirse a gusto y seguros en sus escuelas.

C) YO Y EL MUNDO

Este rubro proporciona conocimientos acerca de las condiciones de vida y situaciones en el mundo. De ahí se fomenta el entendimiento de otras culturas, sociedades y formas de vida, tanto en el país como en el mundo.

D) PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO

Los principios democráticos de participación y compromiso deberán estar presentes en las actividades escolares. Conforme los alumnos van adquiriendo madurez y conocimientos, aumentan en consecuencia su participación en la planeación de su propio aprendizaje y del ambiente de trabajo escolar.

Todos los adultos en las escuelas son buenos ejemplos de democracia y participación.

E) EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Una evaluación de las metas en este plan escolar se presenta al terminar cada año lectivo, se hace también una presentación de los resultados del aprovechamiento escolar. Para la redacción de la evaluación participan todos los miembros de la comunidad educativa: los alumnos, maestros y padres de familia.

También se realizan encuestas a padres de familia y alumnos para obtener más información de base para realizar la evaluación de las metas educativas.¹³

¹³ Svedala; Skolplan 2008-2011.

LA HISTORIA DE CENTRALSKOLAN

En la comunidad de Svedala, desde principios de los años cincuenta se había tenido la intención de crear una institución que brindara servicios educativos a todos los alumnos que vivían en la zona conurbada de la ciudad. Algunos políticos y hombres dedicados a la educación, después de muchos años de planeación y negociaciones lograron construir el proyecto de lo que ahora es “Centralskolan”.

Según la crónica de su primer director: Sunne Göransson; desde 1951 se formó un comité para la planeación de la escuela puesto que el plan de estudios se reformó y éste establecía la necesidad de tener salas especializadas para ciencias naturales y talleres de metalurgia y costura.

La escuela fue inaugurada el 19 de agosto de 1958. En su crónica: *“en skolas tillblivelse”*, Sunne Göransson menciona el costo total de la escuela: 2787426 coronas suecas, unos 20500 euros. Después el director menciona que *“invertir en los jóvenes y su formación deberá con el tiempo mostrar su rentabilidad”*¹⁴. La rentabilidad de la escuela Central de Svedala se ha mostrado a lo largo de 6 décadas en donde se han formado varias generaciones. Hoy muchos de los padres de familia ven cómo sus hijos asisten al mismo colegio en donde ellos estudiaron alguna vez.

¹⁴ Göransson Sunne; En skolas tillblivelse; crónica de la construcción de Centralskolan.

Nya skolan i Svedala har tagits i bruk

Sommarlovet för Svedalas barn är nu ett minne blott och på måndagen slog "ödestimman" i och med att höstterminen började. Det var säkerligen inte med någon större skolleda barnen tog "skolbänkarna" i besittning, för den regniga väderleken inbjöd knappast till utomhusvistelse med bad och annat som hör en normal sommar till.

I år var det sammanlagt 78 nybörjare, som efter inskrivningen nu har "mistat sin frihet".

Den nya mångmiljonskolan togs nu i bruk sedan lärosalarna nödigt ställts i ordning efter en hektisk vecka där hantverkare och städskor jobbat för fulla muggar för att få det hela klart. Lokalerna i sin helhet beräknas inte bli färdiga på ännu ett par månader.

En del nyheter har tillkommit sedan vårterminen. Sälunda har titeln distriktsöverlärare försvunnit och rektor kommit i stället. Inflationen fortsätter även på detta område. Det var med en förhoppningsfull min, som skolans populära fältherre och rektor Sune Göransson mönstrade in sina trupper, både lärare och elever, och belåtenheten var stor inte minst över de nya skollokalerna. 13 nya lärosalar togs i bruk i den nya centralskolan, försedda med alla tänkbara moderna bekvämligheter. Ännu får man vänta på specialsalarerna och bespisningslokalerna. Glada var också de barn, som fick börja i den nya skolan i vars virrvarr av korridorer och andra utrymmen det kan vara svårt att hitta i. Man får väl hålla med den lärare, som sade till barnen, att om de kommer försent någon av de närmaste dagarna, får detta skyllas på svårigheten att finna rätt sal. Vad övriga skolor beträffar har dessa under sommaren genomgått sedvanlig uppsnygning, med undantag för Svenstorps, Sjödikens skolor, vilka nu kommer att försäljas, liksom också lokalerna i gamla kommunalrummet i byn, som återgår till kyrkans vård. Lokaliteterna i gamla barnhemmet har man numera inte heller bruk för. Naturligtvis var glädjen över det nya skolbygget också stor bland de 45 lärare, vilka nu har getts möjlighet att efter moderna principer i moderna lokaler bibringa de 710 eleverna inte bara bokligt vett, utan även att lära dem hut, hyfsning och hållning. Och detta bör inte vara något större problem, agans bortskaffande till trots.

LA NUEVA ESCUELA EN SVEDALA HA SIDO INAUGURADA

Las vacaciones de verano son ahora sólo un recuerdo para los alumnos de Svedala. El pasado lunes llegó la hora del destino y con ello un nuevo semestre de otoño. Seguramente no hubo muchas protestas por parte de los alumnos para ocupar los pupitres ya que el clima lluvioso no los invitaba a jugar al aire libre.

Este año son 78 principiantes que, después de haber sido inscritos, han "perdido su libertad"...

La nueva y multifacética escuela ha sido inaugurada después de una ardua semana de trabajo en la que las salas de clase han sido acondicionadas para los alumnos. Todas las instalaciones no estarán terminadas sino hasta dentro de un par de meses.

Existen muchas novedades desde el semestre de primavera.....

Fig 5

Desde su inauguración, Centralskolan siempre ha tenido un lugar muy importante en la comunidad de Svedala. Con el paso de los años la municipalidad de Svedala continuó su crecimiento y los años ochenta se empezó la construcción de un nuevo edificio para poder albergar a más alumnos. ¹⁵

¹⁵ Cfr. Jarten, Ewa; Hellström, Erik Centralskolan i Svedala; folleto informativo, 15p.

II.2 Datos Generales

Centralskolan es una institución que imparte educación básica a alumnos de sexto a noveno grados. En la actualidad atiende a 400 alumnos aproximadamente. Cuenta con alrededor de 40 docentes que trabajan tiempo completo. Es una institución educativa que integra a una escuela especial y a una escuela cultural.

Los alumnos que ingresan a Centralskolan proceden de 5 escuelas primarias: Roslätt, Marbäck, Rödaskolan, Smaragden y Kyrkskolan.

La escuela se encuentra en un proceso de renovación. El viejo edificio de la escuela será demolido y se construirá uno nuevo que empezará a usarse para el ciclo escolar del año 2012. El municipio de Svedala ha proyectado una expansión de la población escolar en los siguientes años y el nuevo edificio está planeado para albergar a un total de 600 alumnos de sexto a noveno grados.

La proyección y planeación del proyecto de la nueva escuela está siendo llevado a cabo por diferentes actores: padres de familia, alumnos, profesores, directivos, políticos y arquitectos.

II.3 Filosofía y Misión Institucional

En Centralskolan los alumnos se colocan en el centro del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje. El alumno es un ser íntegro, creativo y social.

La misión de la escuela se enuncia en la ley general de educación:

“La misión de la escuela es fomentar el aprendizaje en el que el individuo se motive a adquirir conocimientos. Junto con la familia, la escuela debe fomentar el desarrollo de la capacidad de responsabilidad social. La escuela debe tener un ambiente en el que se respete al individuo, se fomente la consideración a los demás y la generosidad. La educación y la formación son en un sentido más profundo una cuestión de transmisión y desarrollo de una herencia cultural,(el mundo, las tradiciones, lenguas, conocimientos) de una generación a otra. La escuela debe en ese sentido de ser un apoyo para las familias en su responsabilidad para con los niños.” Lpo 94 :
5¹⁶

¹⁶ Texto original:

”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarstagande människor och samhällsmedlemmar. Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare

Toda la labor educativa de Centralskolan está centrada en seguir tres principios fundamentales:

- Conocimiento
- Respeto, y
- Responsabilidad.

CONOCIMIENTO:

Los conocimientos previos de los alumnos, así como sus intereses sustentan la planeación pedagógica. El aprendizaje holístico y el trabajo en centros de interés tiene prioridad especial. En un sistema educativo que pretenda educar alumnos íntegros, no se debe fragmentar el conocimiento sino más bien presentarse de una manera holística.

La creatividad mediante la actividad y creación por parte del alumno es algo que se debe hacer visible y darle seguimiento adecuado.

Los ambientes de trabajo y educativos tienen una repercusión crucial en el resultado del aprendizaje, todos en la escuela son responsables de mantener y enriquecer los distintos ambientes de aprendizaje.

mening en fråga om att överföra och utveckla ett kultur arv (världen, traditioner, språk, kunskaper) från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling.”(lpo 94 :5)

RESPECTO:

Existe un especial énfasis en el buen trato y el significado positivo de mantener buenas relaciones sociales.

Se tiene una filosofía de transparencia tanto en las relaciones interpersonales como en los niveles de convivencia. Existe una política de apertura al diálogo.

RESPONSABILIDAD:

Es una escuela que promueve la democracia y la participación a todos los niveles, es por ello que promueve la participación de los alumnos y de los padres de familia en la labor educativa.

La escuela es un lugar de trabajo para todos los que allí laboran; alumnos, profesores, personal en general.

II.4 Organización Administrativa

A continuación presentamos un organigrama en donde describimos la organización administrativa de Centralskolan:

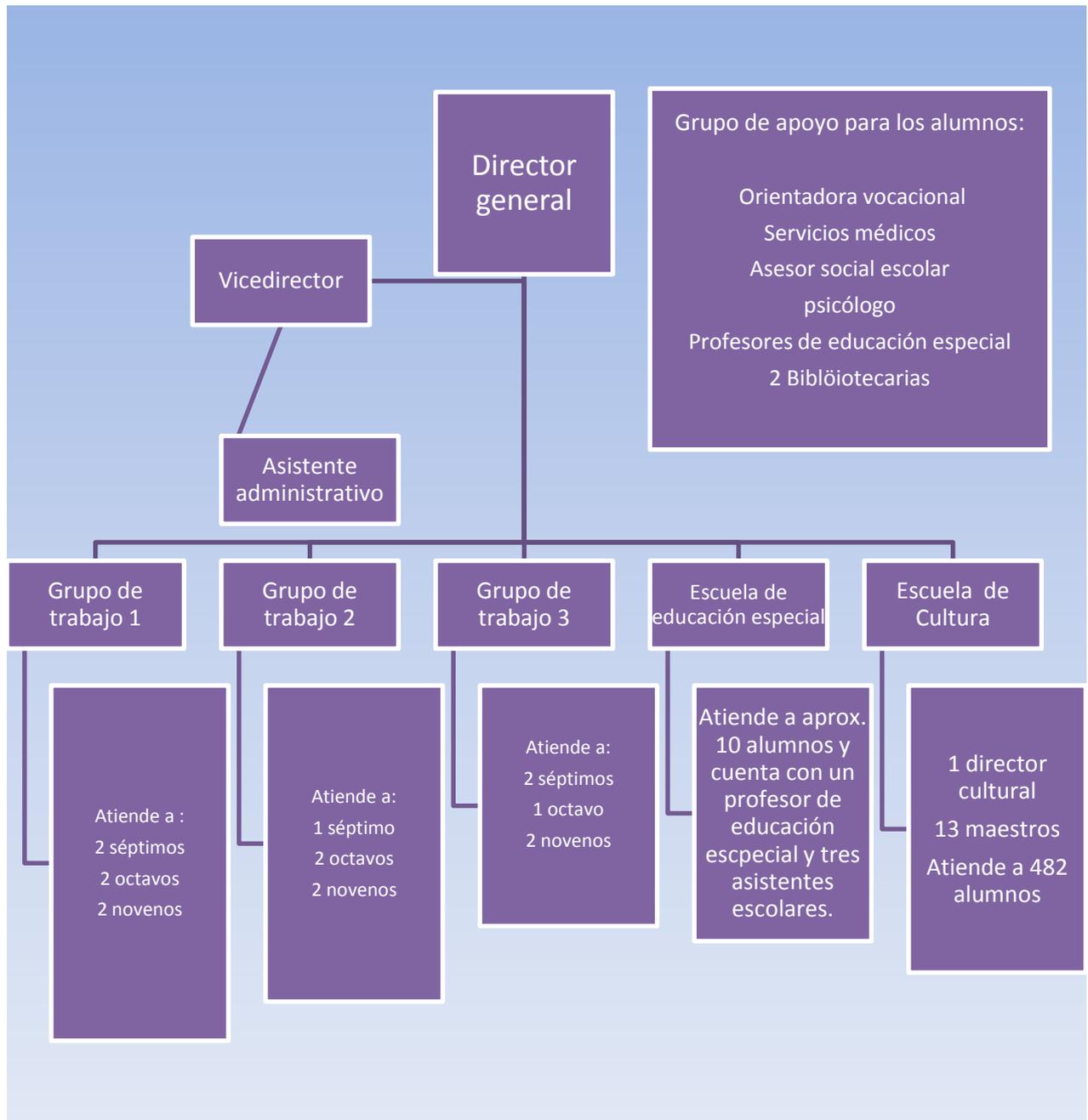


Fig. 6

La escuela cuenta con una directora general y un vicedirector quienes tienen a su cargo un asistente administrativo.

La Institución está estructurada teniendo a los alumnos en el centro de Proceso de Enseñanza -Aprendizaje. Los profesores forman tres equipos de trabajo alrededor de los alumnos. Los equipos de trabajo están conformados por profesores de las distintas asignaturas. Cada equipo de trabajo cuenta con un líder quien administra y organiza las actividades pedagógicas del equipo. También existe para cada equipo un maestro de educación especial que auxilia a los profesores en su labor docente y proporciona estrategias individuales de aprendizaje para aquellos alumnos que así lo requieran.

Todos los alumnos del colegio tienen acceso a un grupo de apoyo conformado por personal especializado: orientador vocacional, enfermera, médico, asistente social y psicólogo. Este grupo de apoyo está al cargo de la directora general.

La escuela especial está a cargo de un profesor de educación especial y tres asistentes educativos. En la medida de lo posible, los alumnos de la escuela especial participan en las actividades de la escuela regular con el afán de integrarlos.

La escuela cultural tiene un líder de grupo y 13 profesores de instrumentos, baile, canto, pintura y cine. Las actividades de la escuela cultural comienzan al término de la escuela regular.

II.5 Estructura pedagógica

La estructura pedagógica de Centralskolan se construye a partir del alumno, en el siguiente esquema mostramos cómo se estructura la educación de los alumnos en la escuela:



Como ya hemos mencionado anteriormente, Centralskolan cuenta con 400 alumnos aproximadamente de sexto a noveno grados. Los alumnos están organizados en clases de aproximadamente 25 alumnos cada una. Para cada clase existen dos profesores “mentores” de los alumnos, quienes son responsables de realizar un seguimiento académico y social de los alumnos, así como de llevar a cabo las charlas de desarrollo individual junto con los padres de familia una vez por semestre. Los profesores mentores tienen una vez a la semana una hora de clase con sus alumnos. En esta hora se dan informaciones importantes a los alumnos pero también se lleva a cabo un programa de formación en valores y respeto.

Los alumnos tienen acceso al grupo de apoyo escolar, en este grupo pueden charlar con la asistente social, pedir información vocacional, acceder a alguna cita médica, entre otros. Los servicios están abiertos para todos los alumnos, aunque a veces existen prioridades especiales dependiendo de los problemas que se puedan presentar entre los alumnos.

La escuela cuenta también con una sociedad de alumnos a través de la cual se fomenta la participación democrática de los educandos en la planeación de las actividades escolares. Cada clase tienen dos representantes en la sociedad y ésta se reúne una vez por semana. Entre algunas de las actividades de los alumnos está el administrar y atender una cooperativa escolar y organizar otras actividades de recreo.

II.6 La enseñanza del español como lengua segunda en la educación básica.

La enseñanza del español como segunda lengua se introduce en los planes de estudio de enseñanza obligatoria suecos en el año de 1994. Desde su introducción y hasta la fecha, el interés de los alumnos por estudiar la materia ha ido creciendo en todo el país.

Todos los alumnos que cursan la educación básica, tienen la oportunidad al iniciar el sexto grado de elegir estudiar una tercera lengua: español, alemán o francés. La decisión está a cargo de los alumnos y los padres de familia.

La tendencia los últimos 5 años ha sido un aumento considerable de los alumnos que estudian español. En la actualidad, el grupo de alumnos que estudian español es el más grande en el país. Lo que ha provocado un aumento considerable en las plazas para profesores de español.

En la escuela Central de Svedala, la mayoría de los alumnos estudian español como lengua segunda. Existen alrededor de 200 alumnos que estudian español de sexto a noveno grados.

II.6.1 Programa de estudios del español en la educación básica.

Según afirma el ministerio de educación sueco, la lengua es la herramienta más importante de pensamiento, comunicación y aprendizaje. El estudio de lenguas extranjeras es de gran importancia para mantener los contactos internacionales y para atender al mercado laboral internacional, también da acceso al avanzado desarrollo de las telecomunicaciones así como prepara para los estudios futuros. Los conocimientos de otras lenguas son necesarios para realizar estudios en el extranjero o hacer viajes. Al tomar en cuenta el número de personas que hablan sueco en el mundo, resulta indispensable para los niños y jóvenes suecos aprender diferentes idiomas para acceder a la economía global.

El propósito de la materia de “Español” como lengua extranjera en la educación media básica es desarrollar en los alumnos una **competencia global comunicativa** y entendimiento intercultural. Así se enuncia en el documento anexo de comentarios al plan de estudios del ministerio de educación sueco:

En el uso de la lengua, la persona integra los conocimientos lingüísticos con: experiencias, su conocimiento e interpretación del contexto y toda su personalidad. Este proceso es muy difícil de describir. En el plan de estudios de lenguas, los contenidos deben orientarse de tal forma que sean útiles para la comunicación desde el inicio y se enfilen hacia la obtención

de un buen dominio de la lengua. Estos conocimientos y competencias se describen en el plan de estudios.¹⁷

En el plan de estudios que entrará en vigor en julio de 2011, el ministerio de educación especifica los requisitos de una competencia global comunicativa de la siguiente forma:

“Esta competencia consiste en comprender el lenguaje hablado y escrito, poder formular oraciones e interactuar con otras personas a través del lenguaje hablado o escrito, siendo capaz de adaptar el lenguaje a diferentes situaciones, objetivos y receptores. En la competencia comunicativa también se incluye la seguridad lingüística y el poder ser capaz de utilizar diferentes estrategias que apoyen la comunicación y ayuden a resolver problemas cuando los recursos lingüísticos son insuficientes.”¹⁸

¹⁷ Texto original:

“I språk användningen integrerar individen språkkunskaperna med sina erfarenheter, sin kunskap och tolkning av omvärlden och hela sin personlighet. Detta förlopp låter sig inte i alla detaljer beskrivas. I en språkkursplan måste sådana kunskaper fokuseras som på ett tydligt sätt är användbara både för begränsad kommunikation och på vägen mot en riktigt god språkinläring. Dessa kunskaper och kompetenser fångas in och beskrivs i kursplanens mål.”

¹⁸ “Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär att förstå talat och skrivet språk, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. I den kommunikativa förmågan ingår även språkligt säkerhet och att kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till.” (Skolverket lgr 11)

El plan de estudios de la lengua española, está estructurado con base en el **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas***¹⁹ realizado en Estrasburgo en 1996 por el Consejo Europeo de Lenguas.²⁰

El marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para actuar de forma eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural en donde se sitúa la lengua. El marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Consejo Europeo, 2002)

En este marco se establecen seis niveles de estudio. Los dos primeros niveles, considerados como básicos se alcanzan al término de la educación media básica sueca y los niveles ulteriores podrán ser estudiados en la educación media superior.

¹⁹http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

²⁰ Es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas en el campo de la lingüística aplicada. Analiza de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Es un instrumento de consulta en la elaboración de planes y programas de estudios. (Consejo Europeo, 2002)

La competencia en comunicación lingüística puede ser considerada como la competencia de las competencias, ya que es el principal vehículo para la adquisición de las demás, “sin ella no hay comunicación ni conocimiento”. (Pérez & Zayas, 2009: 20)

Las diferentes competencias que conforman la capacidad comunicativa global en el aprendizaje de lenguas extranjeras son: Variación, corrección, adaptabilidad al contexto, fluidez, interacción, entendimiento y creación de un contexto.

El estudio de lenguas extranjeras también tiene como finalidad, ampliar la perspectiva global del alumno y abrirle las puertas hacia diferentes culturas. El tener acceso a otras culturas propicia la reflexión acerca de la propia.

II.6.2 Finalidades

Las finalidades de la asignatura de español determinan cómo se debe plantear el curso. Estas finalidades constituyen ideales a perseguir y el profesor deberá en todo momento orientar su planeación didáctica con el fin de motivar a los alumnos a desarrollar las siguientes competencias:

- Entendimiento de la lengua hablada y escrita en diferentes situaciones y contextos.
- Participar activamente en conversaciones y comunicación escrita y entender las opiniones de otros y sus experiencias.

- Utilizar estrategias lingüísticas para entender y darse a entender en la lengua objeto de estudio.
- Desarrollar la capacidad para adaptar el lenguaje de acuerdo a los objetivos, receptores y contextos.
- Reflexionar acerca de las culturas y formas de vida de los países en donde se habla español y comparar los conocimientos con su propia cultura.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar acerca de las condiciones de vida, los diferentes aspectos culturales y sociales en aquellas partes del mundo en donde se habla la lengua objeto de estudio.

II.6.3 Métodos , técnicas y procedimientos.

El plan de estudios establece que los estudios de lenguas modernas no deben ser divididos en diferentes apartados, sino formar un todo en donde la comunicación tiene un papel central.

Esta asignatura debe dar a los alumnos una perspectiva de aprendizaje acerca de los diferentes aspectos sociales y culturales que los rodean y de los cuales son parte. En la enseñanza se incluye la utilización y análisis de la lengua a la que los alumnos tienen acceso fuera del contexto escolar.

Las competencias que se incluyen en la capacidad comunicativa deberán formar parte de la estructura del curso. En ella incluyen la comprensión auditiva, el buen uso de la lengua hablada y escrita: el vocabulario, la fraseología, la pronunciación, la ortografía y la gramática. Uso de herramientas para el aprendizaje y la meta cognición. (Skolverket, 2010a)

En la materia, también se desarrolla la capacidad de adaptación del lenguaje a los diferentes contextos y la utilización de estrategias comunicativas como el uso de sinónimos, preguntas o el lenguaje corporales.

El plan de estudios no menciona ningún método o técnica de trabajo en específico para alcanzar las metas, existe gran libertad de acción. Es por ello que el método por proyectos constituye tan sólo una de muchas otras técnicas de trabajo para llevar a cabo el plan de estudios.

II.6.4 Criterios de evaluación

La evaluación de los alumnos debe estar orientada hacia la búsqueda de evidencias de la competencia global comunicativa. Esta competencia incluye el dominio de la capacidad de recepción, producción e interacción lingüísticas.

En cuanto a **la competencia receptiva**, la evaluación debe enfocarse en buscar evidencias de la comprensión lingüística del alumno en la lengua oral y escrita tomando en cuenta la capacidad de comprensión del alumno en cuanto al contenido del mensaje lingüístico. Su comprensión oral y entendimiento de la lengua hablada de forma natural, así como de las

diferencias dialectales. Dentro de esta competencia está también la capacidad de distinguir diferencias de pronunciación, entonación y melodías lingüísticas.

En La comprensión escrita será importante buscar evidencias de la comprensión de textos con diferentes grados de dificultad y diferente contenido. Aquí también se incluye la capacidad del alumno para adaptar la lectura de acuerdo a las características del texto.

La competencia de interacción debe enfocarse en la capacidad para iniciar, participar, desarrollar y terminar una conversación o un intercambio escrito. Aquí se evalúa la capacidad para interpretar diferentes situaciones y adaptar el lenguaje a la situación y al receptor del mensaje

A continuación se presentan los criterios que los alumnos deberán alcanzar al terminar el noveno grado para obtener una nota aprobatoria en la materia de español como lengua segunda:

El alumno deberá

A) En la competencia receptiva:

1. Entender el contenido básico de instrucciones simples, narraciones, descripciones de temas conocidos para el alumno.
2. Demostrar la competencia receptiva a través de la capacidad para dar retroalimentación lingüística y de poder desarrollar actividades siguiendo objetivos e instrucciones específicas.

3. Utilizar alguna estrategia lingüística que facilite la comprensión de textos orales y escritos.
4. Poder seleccionar textos orales y escritos de diferentes medios y ser capaz de usar el material de forma relevante para la producción e interacción lingüística.

B) En la competencia productiva:

5. Poder formularse de manera oral o escrita a través de frases y oraciones con un lenguaje simple y comprensible.
6. Ser capaz de corregir y mejorar la calidad de la comunicación oral y escrita.

C) En la competencia de interacción:

7. Expresarse de manera simple y comprensible en la interacción con otros además de poder elegir y utilizar alguna estrategia para resolver problemas comunicativos y mejorar la interacción.
8. Reflexionar y comentar algunos aspectos culturales de los países en donde se habla la lengua objeto de estudio haciendo comparaciones con la propia cultura.

(Skolverket, 2010a)

La Evaluación debe realizarse tomando en cuenta la competencia comunicativa, receptiva, de interacción y producción del lenguaje. Como auxiliar de la evaluación de los conocimientos de los alumnos, existen pruebas nacionales estandarizadas que ayudan a los profesores a conocer el nivel de conocimientos de sus alumnos, sin embargo, estas pruebas son sólo una fuente de información para el profesor acerca de las competencias comunicativas de los alumnos, es por ello que el método por proyectos presenta otro tipo de oportunidades de evaluación y seguimiento de los alumnos. En el siguiente capítulo se hace un análisis y descripción de esta metodología.

Capítulo III

El aprendizaje basado en el método por proyectos

Dime y olvidaré,

muéstrame y quizá podré recordarlo,

involúcrame y entenderé.

Proverbio chino

En este tercer capítulo se destacan los referentes teóricos que sustentan el método de proyectos en la Pedagogía. Todo método de enseñanza tiene como trasfondo una concepción particular de qué es la **educación**, en este trabajo de investigación consideramos a la educación como:

“El proceso gradual, integral, activo y estrictamente humano que produce un cambio en la persona maximizando los recursos biopsicosociales del individuo dentro de un medio adaptable” (Guerra, 1996: 30)

La educación es un proceso gradual porque permite ir avanzando en perfeccionamiento al individuo a su propio ritmo, respetando el potencial genético y las influencias específicas del ambiente. Es integral porque atañe a la persona humana en su totalidad.

La persona es perfectible en todos sus aspectos siempre y cuando exista en él una intención de educarse; de esta forma el proceso educativo es también activo. El hombre se construye mediante su propia actividad, debe de existir una cierta intencionalidad para que haya educación.

Todo el proceso educativo se lleva a cabo dentro de un contexto sociocultural en el que se interactúa y se reciben influencias y se aportan transformaciones. (García Hoz, 1987: 23)

En la presente investigación, por **método** se concuerda con la definición dada por (Sánchez, 1997:29):

“Por método (en la enseñanza de idiomas) se entiende el conjunto integrado por:

- Una base teórica que deriva de convicciones y creencias coherentes capaces de empujar a actuar de una u otra manera.
- Un elenco de elementos (lingüísticos) seleccionados de acuerdo con la base teórica anterior. Estos elementos constituirán los objetivos de enseñanza y aprendizaje.
- Un conjunto de técnicas adecuadas para lograr los objetivos propuestos.”

III.1 Marco teórico

El origen del método de proyectos en la Pedagogía se remonta quizá al siglo XVI. Surge en las escuelas de arquitectura e ingeniería italianas en donde los profesores les daban a los alumnos tareas desafiantes como el diseño de una iglesia, monumentos o palacios. Con estas tareas se pretendía que “los alumnos aplicaran de forma independiente y creativa las reglas y principios de composición y construcción que ya habían adquirido en las lecciones y los talleres”. (Knoll, 1997)²¹ Los diseños que los alumnos presentaban , formaban parte de una competición y las tareas eran hipotéticas, por esta razón se les llamó: “progetti”.

El término “progetti” apareció por primera vez en un contexto educativo en la Academia di San Luca en Roma.

El filósofo educativo norteamericano John Dewey y su seguidor William Heard Kilpatrick traerían de nuevo a primer plano el método de proyectos a principios del siglo XX. Tanto Dewey como Kilpatrick fueron reaccionarios al movimiento enciclopedista de su época y como miembros de la escuela nueva, postulan una metodología en donde “el hacer” es el centro del proceso de aprendizaje.

Más adelante, el método de proyectos es respaldado por la visión constructivista del aprendizaje planteada por Jean Piaget y David Ausubel y enriquecida más adelante por Leif Vigotsky quien añade la importancia del aprendizaje cooperativo y del entorno en la enseñanza.

En las últimas décadas, la aparición de la teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por el psicólogo norteamericano Howard Gardner y el auge de las Tecnologías de Información y

²¹ Texto original: “...enabled them to apply , independently and creatively , the rules and principles of composition and construction that had been acquired in lectures and workshops.”

Comunicación: TICs han hecho que esta metodología sea nuevamente relevante en la educación a casi un siglo de su resurgimiento en el mundo anglosajón.

John Dewey, el filósofo norteamericano, junto con sus colegas de la escuela nueva, empezaron a dar un nuevo sentido a la educación a principios de siglo XX. Dewey abogaba por una filosofía en donde se unieran la teoría y la práctica. Su pensamiento se basa en la convicción moral de que “democracia es libertad”. En su teoría educativa, el aprendizaje se logra mediante la resolución de problemas:

Dewey estaba convencido de que no había diferencia en la dinámica de la experiencia de los niños y los adultos. Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. El pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. (Westbrook, 1999)

Más adelante se describe cómo el planteamiento de un problema es lo que da inicio al desarrollo de proyectos escolares. Y cómo esta visión que creó Dewey del aprendizaje es el motor principal del desarrollo del método de proyectos.

Dewey afirmaba que la acción precede al conocimiento, “ubicando a la acción antes que el pensamiento, propone el principio fundamental de “learning by doing”, aprender haciendo, que es uno de los principios de los métodos activos.(Montemayor, 2007)

En su escuela experimental, Dewey decía que los niños llevaban ya consigo intereses y actividades de su entorno y que el papel del profesor era indagar es “materia prima” para orientar las actividades hacia resultados positivos. En su escuela, Dewey organizaba ocupaciones para que los niños pudieran realizar actividades paralelas a las que se realizan en la vida cotidiana. Dewey afirmaba que cuando

un niño entiende la razón por la que ha de adquirir un conocimiento, tendrá gran interés en adquirirlo. Los niños participaban en la creación de sus proyectos, cuya ejecución se caracterizaba por una división cooperativa del trabajo.

La democracia y el sentido de trabajo en equipos cooperativos fue central para Dewey, los profesores deberían de crear un “entorno adecuado para crear hábitos sociales frutos de la comprensión inteligente de responsabilidad” (Westbrook, 1999).

El contemporáneo y colega de Dewey en el Teachers College de la Universidad de Columbia: **William Heard Kilpatrick** publica en 1918 “The Project Method”. En este libro Kilpatrick centra su teoría educativa en proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes que les permitan desarrollar su sentido de la creatividad. Lo menos importante para Kilpatrick era que el alumno adquiriera una auténtica comprensión en los enfoques que dominaban hasta ese momento. Kilpatrick entendió la necesidad de que los estudiantes se comprometieran con las cosas que tenían sentido para ellos y se propuso diseñar actividades que partieran de los intereses de los alumnos. (Beyer, 1997: 3)

Kilpatrick abogaba por que los profesores mantuvieran siempre altas expectativas de sus alumnos y que se respetaran sus intereses, así lo menciona Beyer: “Kilpatrick esperaba lo mejor de sus alumnos, celebraba sus logros y respetaba sus intereses, a la vez que trabajaba a partir de sus experiencias y las ampliaba. (Beyer, 1997:4)

En el desarrollo del método de proyectos propuesto por Kilpatrick; el aspecto capital es la existencia de un propósito dominante en el que participen los alumnos voluntariamente. En el proyecto se deben unificar los intereses de los alumnos con la acción en el mundo y destacar el “acto deliberado e ilusionado”, así se crea un puente entre la educación y la vida. El ambiente en el aula debe ofrecer placer de exploración en donde los alumnos puedan aprender a pensar y a actuar libre e inteligentemente.

En el método de proyectos de Kilpatrick “los niños son personas que están y deberían estar activamente comprometidas en el intento de comprender mejor y estar dotados de mayores competencias en el mundo en que viven” (Beyer, 1997: 11-12)

Aunque muchos de los constructos teóricos presentados por Kilpatrick en su método de proyectos están inspirados en su mayoría en la filosofía educativa de John Dewey; siempre se ha considerado a Kilpatrick el creador oficial del método de proyectos en 1918. (Montemayor, 2007)

La corriente del constructivismo en la educación encabezada por **Jean Piaget** también constituye un sustento teórico del método de proyectos. Todos los teóricos de esta corriente defienden el hecho de que el alumno es protagonista y constructor de su propio aprendizaje.

La llamada teoría psicogenética de Piaget es una teoría de desarrollo cognitivo más que de aprendizaje, sin embargo, Piaget menciona que en un proceso de aprendizaje, el sujeto interactúa con el medio y se produce un proceso de *asimilación*. Cuando un sujeto no consigue asimilar determinada situación, se produce un *desequilibrio* que requiere un proceso de acomodación. El proceso de acomodación implica la creación de nuevos esquemas de conocimientos. La mente de los sujetos tiende a buscar estar en equilibrio para aumentar el grado de organización interna y de adaptación al medio. (Moreira, 2000: 77-78)

Es importante señalar que el conflicto cognitivo, llamado *desequilibrio*, es lo que motiva al estudiante en el método de proyectos para cuestionar sus ideas y es un paso previo al conocimiento. “...Así el conflicto cognitivo es el pilar para ayudar a formar estudiantes metacognitivos que sean capaces no sólo de demostrar que saben, sino cómo es que saben y que sean capaces de expresarlo de orden lógico y metodológico”. (Moreira, 2000: 77-78)

Dentro de la corriente constructivista, también se encuentra el autor de la teoría del aprendizaje significativo: **David Ausubel**. Quien menciona que “Si tuviese que reducir toda la psicología

educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Ausubel in (Moreira, 2000: 9)

Ausubel menciona que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información adquieren significados por interacción con aspectos relevantes preexistentes en la estructura cognitiva que son modificados en el proceso.

El proceso del aprendizaje significativo según Ausubel necesita de ciertos requisitos:

- El material que se presenta al alumno tiene que ser potencialmente significativo y tener un significado lógico.
- El alumno debe poseer los subsumidores²² necesarios para que el material sea relacionable.
- Organizadores previos que actúan como puente entre lo que el alumno ya sabe y lo precisa saber para aprender significativamente el nuevo material. (Moreira, 2000: 33)

La teoría educativa de **Lev Semionovich Vygotsky** es fundamental para el planteamiento del método de proyectos, ya que destaca las contribuciones de la cultura, la interacción social y la dimensión histórica del desarrollo mental del educando.

Para Vygotsky, la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que constituye una de las fuentes de desarrollo. “La esencia de la educación consistiría por consiguiente, en garantizar el desarrollo proporcionando al niño instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales. “ (Ivici, 1999)

²² El subsumidor aquí es entendido como un concepto, una idea, una proposición ya existente en la estructura cognitiva capaz de servir de anclaje para la nueva información de modo de que esta adquiera significados para el individuo. (Moreira, 2000)

Este autor ha destacado la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo de las actividades mentales complejas y el papel que los marcos de internalización, transferencia y la zona de desarrollo próximo juegan en el proceso de construcción del conocimiento. (Hernández, 2000)

Según esta teoría, los nuevos aprendizajes a los que se someten los alumnos deberán encontrarse cerca de su zona de desarrollo próximo, en esta zona, en colaboración con el adulto y con sus compañeros, el educando adquiere más fácilmente conocimientos.

“La escuela y el aprendizaje en vez de centrarse en mostrar lo que se sabe se debe enfocar en aprender a comprender cómo es que se sabe” (Partanen, 2008)²³

Para Vygotski, los ambientes de aprendizaje son cruciales en la construcción del aprendizaje de los alumnos. El alumno construye su aprendizaje partiendo de sus experiencias.

En cuanto al aprendizaje de las lenguas, Vygotsky señala que la lengua es la herramienta más importante del ser humano ya que es la herramienta del pensamiento.

El aprendizaje de una nueva lengua consiste también en aprender una nueva relación con las cosas. El aprendizaje mecánico sin intencionalidad provoca tarde o temprano un alto en el desarrollo ya que emerge un desconcierto sin sentido. Una experiencia de significado es central en cualquier desarrollo del lenguaje. (Partanen, 2008)²⁴

²³ Texto original: Skolan och lärandet handlar egentligen inte om att visa vad man kan, utan att lära sig så att man vet”

²⁴ Texto original: Att lära sig ett språk handlar också om att lära sig en ny relation till tingen. Ett mekanisk lärande utan intencionalitet och ömsesidighet leder förr eller senare till att allt utvecklingen avstannar och det uppstår en meningslöshet. Upplevelsen av mening är central i all språkutveckling.

Una parte importante en el aprendizaje de las zonas proximales es la de construir puentes entre las experiencias de los alumnos y los objetivos escolares. La fantasía y la creatividad son dos funciones que permiten a los alumnos encontrar esos puentes.

El papel del profesor en la teoría de Vygotsky será la de crear conflictos cognitivos al alumno al mismo tiempo que se ofrecen herramientas adecuadas que auxilian la búsqueda de la solución adecuada, el alumno entonces es capaz de utilizar su propia frustración como motivación en la búsqueda de soluciones a los conflictos cognitivos.

En 1996, el informe de la UNESCO: **La educación encierra un tesoro**²⁵ (Delors, 1996) se señalan los cuatro pilares básicos sobre los cuales debe asentarse la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, a saber:

1. **Aprender a conocer:** supone adquirir una cultura general amplia, a la vez que se tiene la capacidad de adquirir conocimientos profundos en un pequeño número de materias.
2. **Aprender a hacer:** Moviliza los conocimientos en la práctica para hacer frente a un gran número de situaciones.
3. **Aprender a vivir:** requiere conocer y comprender al otro, aprender a trabajar en equipos, a emprender proyectos comunes.
4. **Aprender a ser:** Que supone desarrollar la autonomía y la autoestima para potenciar las capacidades individuales. (Pérez & Zayas, 2009: 15)

²⁵ www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

El informe Delors pone en marcha una transformación del paradigma educativo. A partir de entonces surge un interés mundial y se pone en el primer plano a las competencias como pilares de la formación.

Hacia finales del siglo XX, surge en Norteamérica la Teoría de las inteligencias múltiples, creada por el psicólogo **Howard Gardner**.

Gardner con su teoría, reacciona ante la idea ortodoxa en la que se solía creer que las personas poseían una determinada inteligencia general o potencial, la cual era difícil incrementar. Esta inteligencia podía ser medida a través del llamado “Coeficiente intelectual” o IQ.

La teoría de las Inteligencias múltiples debe su origen a Thurstone (1938) de la Universidad de Chicago. Gardner se inspira en la teoría de Thurstone acerca de que existen siete vectores mentales en vez de una inteligencia general.

Así lo menciona el autor:

“una manera de pensarlo mejor, es que los seres humanos poseen un número relativo de facultades independientes, en lugar de tener un a cierta cantidad de caballos intelectuales de fuerza o (IQ) que sólo puede ser canalizado en una u otra dirección... la inteligencia es el potencial psico-biológico para procesar información, resolver problemas o crear productos que contienen un valor en por lo menos un contexto cultural” (Gardner, 2004:3)²⁶

²⁶ Texto original: Human beings are better thought of possessing a number of relatively independent faculties, rather than as having a certain amount of intellectual horsepower or (IQ) than can simple be channeled to one or another direction... intelligence is a psychobiological potential to process information so as to solve problems or to fashion products that are valued in at least one cultural context. P.3

En 1983, Gardner presenta las que en ese entonces consideraba las siete inteligencias: lingüística, lógica matemática, musical, espacial, corporal- cenestésica, intrapersonal e interpersonal. En 1995 añade una octava inteligencia: la naturalista y también a últimas fechas la novena: la moral o ética. Que es la propensión a ponderar cuestiones fundamentales acerca de la existencia, la vida, la muerte, entre otras.

Hasta ese entonces, la mayoría de las baterías de pruebas de inteligencia medían la inteligencia lingüística, la lógica-matemática y la espacial; ignorando a todas las demás.

La teoría de las inteligencias múltiples (IM) tiene dos grandes presupuestos:

- a) Todos los seres humanos poseen todas las inteligencias.
- b) De la misma manera en la que físicamente somos diferentes y tenemos diferentes personalidades y temperamentos, también poseemos diferentes perfiles cognitivos en términos de inteligencias. No existen dos individuos que posean la misma amalgama de inteligencias. (Gardner, 2004: 5)

La IM ha tenido gran acogida en el ámbito educativo, puesto que proporciona una plataforma pedagógica para hacer realidad la individualización educativa. El propio autor explica que su teoría es más una herramienta que una meta educativa.

“Mi teoría debe ser mejor pensada como una herramienta en vez de una meta educativa. Mi punto de vista es que las escuelas deben procurar el desarrollo de individuos con carácter cívico, sensibles a las artes y profundamente enraizados en las disciplinas” (Gardner, 2004: 7)²⁷

²⁷ Texto original: “My theory is best thought of as a tool, rather than as an educational goal. In my view, schools should seek to develop individuals of a certain sort- civic-minded, sensitive to the arts, deeply rooted in the disciplines”

El modelo educativo que Howard Gardner propone se encuentra en su libro: La mente disciplinada, en él expone que el objetivo de la educación actual es el mismo que el que se tenía en la antigua Grecia: la **“paideia”** que significa tener una perspectiva clara de la verdad, la belleza y la bondad.

“Para los griegos de la antigüedad, una persona virtuosa era alguien que se había desarrollado por completo. El objetivo de la educación (*paideia*) era asegurar que esta excelencia consumada fuera alcanzada por el máximo número posible de personas. Los antiguos no veían la persona como un conjunto de virtudes que podían o no estar relacionadas entre sí: su noción de la persona era decididamente holística. La persona intentaba alcanzar la excelencia en todas las cosas, hacía de este empeño un objetivo de su vida y aspiraba a convertirse en un ser humano integrado y equilibrado. (Gardner, 1999:36-37)

Para Gardner, la educación de todo ser humano debe explorar con cierta profundidad los logros humanos fundamentales, lo que se sabe de la condición humana en sus aspectos intemporales y lo que se sabe de las presiones, los retos, y las oportunidades del panorama contemporáneo.

Así lo expone el autor en su libro la mente disciplinada:

“En mi visión de la educación, las preguntas son más importantes que las respuestas; el conocimiento, y lo que es más importante, la comprensión. Deben surgir de la exploración constante de cuestiones como las que he planteado.” (Gardner, 1999: 26)

Para finalizar este apartado se considera importante también mencionar la propuesta de Gardner en relación a las cinco mentes del futuro. (Gardner H. , Five minds of the future, 2008)

La propuesta del autor es en torno a las competencias que los jóvenes necesitan desarrollar durante sus estudios para que su educación sea sustentable.

1. **La mente disciplinada.** Estamos en la era del conocimiento. Las disciplinas nos permiten mantener una continuidad en el aprendizaje. El ser experto en un tema se vuelve algo valioso aunque es difícil de alcanzar.
2. **La mente sintetizadora.** La capacidad de integrar las ideas de distintas fuentes de una forma coherente.
3. **La mente creativa.** Las personas creativas crean algo nuevo que es aceptado por otros.
4. **La mente respetuosa.** Es la capacidad de reconocer y aceptar las diferencias entre los individuos y grupos.
5. **La mente ética.** Es la que implica el mayor poder de abstracción puesto que refleja la forma en la que se responde a los roles que se tienen en la vida en términos de obligaciones adquiridas como ciudadano, en vez de derechos.

Hasta aquí se han expuesto las teorías que sustentan desde una perspectiva pedagógica el método por proyectos. A continuación se expone la definición de este método.

IV.2 ¿Qué es el aprendizaje por proyectos?

En este apartado se analizan diferentes definiciones del método de proyectos, posteriormente se hace una síntesis de ellas a través de un cuadro sinóptico. Finalmente se presentan los rasgos que caracterizan a esta metodología educativa.

Aquí se exponen tres grupos educativos que se han dado a la tarea de difundir el aprendizaje a través del método de proyectos: La Fundación George Lucas, La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación: ISTE y la editorial educativa Houghton Mifflin.

Para la **Fundación Educativa George Lucas**, en el método de proyectos, los alumnos *investigan* cuestiones o tópicos que son ricos en contenido y *desafiantes*, a menudo en el contexto del *mundo real*, integrando diferentes materias como las Ciencias, las matemáticas y la Historia. Los estudiantes trabajan generalmente en grupos, usando la tecnología para acceder a información de actualidad, y, en algunos casos, consultando a expertos. Ellos mismos coordinan el tiempo a través de horarios de trabajo, *desarrollando un producto* de trabajo real como los reportes de multimedia, y los presentan a sus profesores o a la comunidad educativa, generalmente se culmina con una presentación. “Las experiencias concretas y manuales se conjugan con las tareas intelectuales y abstractas para explorar temas”²⁸ (The George Lucas Educational Foundation, 2002: 3)

²⁸ Texto original: “Concrete, hands-on experiences come together with more abstract, intellectual task to explore issues”

Desde otro punto de vista, la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación, **ISTE**, centra su definición del método de proyectos en la descripción de la tarea que se asigna, para ellos el método de proyectos es la asignación de tareas que contienen una estructura abierta en las que se provee al alumno de oportunidades para realizar elecciones y que se realiza durante un tiempo considerable de tiempo.²⁹

La editorial **Houghton Mifflin**³⁰ coincide en su descripción del método de proyectos con ISTE en cuanto a la libertad que se proporciona a los estudiantes con este tipo de tareas.

Ellos dicen que el método de proyectos es “una búsqueda extensa de varios aspectos relacionados con algún tema de la vida real, que es de interés para los alumnos y que se juzga valioso por los educadores.” El carácter real de contenido motiva a los estudiantes a la investigación.

En el siguiente cuadro se sintetizan las definiciones de algunos autores educativos: Montemayor, Thomas y Villalobos.

²⁹ www.iste.org. PBL are open-ended assignments that provide students with a degree of choice, and that extend over a considerable period of time.

³⁰ <http://college.cengage.com/education/pbl/background.html> A project is an extended inquiry into various aspects of a real-world topic that is of interest to participants and judged worthy by teachers.

AUTOR	DEFINICIÓN DEL MÉTODO DE PROYECTOS
MONTEMAYOR	Método de la pedagogía activa que va de lo concreto a lo abstracto, de lo que se sabe, para instruir al educando y enfrentarlo con su propia realidad y adquirir las aptitudes necesarias para el futuro. (Montemayor, 2007)
THOMAS	“Los proyectos son tareas complejas, basadas en cuestionamientos desafiantes o problemas que involucran a los estudiantes en actividades de diseño, resolución de problemas, toma de decisiones o actividades de investigación, y que les da a los estudiantes la oportunidad de trabajar relativamente de forma autónoma durante períodos extensos de tiempo y que culmina en la presentación de un producto real.” (Thomas, 2000:1) ³¹
VILLALOBOS	El método de proyectos es un instrumento de evaluación basado en competencias. Es una estrategia de evaluación centrada en la actividad de los estudiantes en la orientación de procedimientos para crear conocimientos ante una situación real. Aquí se involucran el trabajo personal, voluntario y reflexivo, y se activa el aprendizaje. (Villalobos, 2009: 169-170)

Fig. 8

³¹ Cfr. El texto original: projects are complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; an culminate in realistic products or presentations.

A manera de síntesis, y siguiendo el análisis realizado por John Thomas en su estudio acerca de las investigaciones del método de proyectos³², se pueden mencionar las siguientes

características del método:

1. El alumno es el centro del PEA y el método de proyectos es protagonista en el desarrollo del currículo.
2. Los educandos tienen un propósito intelectual de resolver algún problema que tiene relación con la vida real o una cuestión importante tanto para ellos como para los educadores.
3. El propósito es el desarrollo y la transformación de competencias, habilidades y conocimientos en los alumnos.

³² The five criteria are:

Centrality: Projects are central and not peripheral to the curriculum.

Driving question: The questions that the students pursue, as well as their activities, product and performances that occupy their time, must be orchestrated in the service of an important intellectual purpose.

Constructive investigation: The central activities of the project must include the transformation or the construction of knowledge (new understandings and new skills) on the part of the students.

Autonomy: Projects are student-driven to some significant degree, they include more student autonomy, choice, unsupervised work time, and responsibility than traditional instruction.

Realism: Projects are realistic, not school like. PBL incorporates real life challenges where the focus is on authentic, not simulated problems or questions where the solutions have the potential to be implemented. (Thomas, 2000:3,4)

4. Las actividades se desarrollan con cierta autonomía por parte de los alumnos aunque la elaboración del proyecto ocurre dentro de un ambiente social de colaboración entre los alumnos y el profesor. El profesor tiene el papel de facilitador y permite al educando tomar decisiones durante el proceso.
5. Generalmente involucra varias disciplinas y requiere distintas fuentes informativas.
6. El producto que se elabora en el proyecto es algo auténtico que tiene relación con el alumno y su entorno.
7. Propicia oportunidades para la reflexión, retroalimentación y autoevaluación.
8. Evalúa competencias.

El centro Educativo Cervantes³³, quien se dedica a la enseñanza y propagación de la cultura española, concuerda con algunos de los puntos que se mencionan con anterioridad. La aportación del centro es relevante en el contexto de enseñanza de lenguas.

Para ellos, las características del método de proyectos incluyen:

- El aprendizaje activo, participativo y la cooperación
- La motivación y la implicación de los aprendientes
- La globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos.
- El desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales;
- La relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje

³³ Página del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es>

Por otro lado, Fernando Hernández en su artículo: Los proyectos de trabajo; menciona también la importancia que tiene el entorno en el desarrollo del método de proyectos, él hace hincapié en el ambiente de aprendizaje. A continuación se abarca este tema.

III. 3 El ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje se refiere al contexto en el que los alumnos desarrollan conocimientos, habilidades y competencias.

Fernando Hernández (Hernández, 2000) menciona que en el desarrollo de los proyectos es importante que el docente enseñe a los alumnos a escuchar a los demás. También menciona que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar adecuado para ello. Una comunidad de aprendizaje potencia la diversidad de sus integrantes y no sus limitaciones.

En el ambiente de aprendizaje se deben de crear vínculos significativos entre el contexto escolar y el medio en el que viven los alumnos.

“El contexto en el que trabajan los estudiantes será, en lo posible, una simulación de investigaciones de la vida real (frecuentemente con dificultades reales por enfrentar) con una retroalimentación también real.” (Villalobos, 2009: 179)

El método por proyectos busca que los alumnos puedan utilizar de manera significativa las competencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje, es por ello que “un principio subyacente de esta metodología es: mientras más informal se presente el medio de aprendizaje, mayor será el acceso del educador a las representaciones, conocimientos y dificultades. “ (Katz & Chard, 2000: 49)³⁴

³⁴ Texto original: “The underlying principle is that the more informal the learning environment, the greater the teacher’s access to the learner’s representations, understandings and misunderstandings. A related principle is that the better informed teachers are about the aspects of the children’s thinking, the better able they are to make appropriate curriculum decisions”

Cuando se conoce de mejor manera los procesos intelectuales de los alumnos, se podrán crear mejores ambientes de aprendizaje para ellos y esto favorecerá el desarrollo de competencias.

El método por proyectos requiere proveer a los alumnos de un ambiente actual, significativo, relacionado con su hoy y ahora. Este acercamiento le dará un nuevo sentido al proceso educativo para los alumnos.

Como conclusión, el *“ethos”* en el ambiente de aprendizaje será la creación de un clima de respeto y cooperación, en donde la diversidad, el origen y las aportaciones de todos son importantes para el desarrollo de un proyecto.

III.4 El papel del educando en el método por proyectos

El Método por proyectos supone que el énfasis es puesto antes que todo sobre el alumno como responsable de su propio aprendizaje. Cada persona es eje y protagonista de su propia experiencia de aprendizaje; sin embargo, la experiencia se comparte con otros con el fin de hacerla participativa.

“El alumno tiene distintas tareas, pero está en el centro de una preocupación común que une al espíritu de equipo.” (Montemayor, 2007) Cuando el alumno se coloca en el centro del proceso, se propicia un elemento clave de motivación para la participación activa.

La participación es una forma de aprendizaje, “el método por proyectos hace énfasis en la participación activa de los niños en la planeación, desarrollo y evaluación de su propio trabajo, los alumnos son incentivados a tomar la iniciativa y ser responsables del trabajo a desarrollar.” (Katz & Chard, 2000: 3,4)³⁵

Hernández y Ventura, en su libro: La organización del currículum y proyectos de trabajo, describen el desarrollo del método de proyectos en una institución de educación básica en España. En su libro, mencionan detalladamente el rol que tiene el alumno en la realización de los proyectos de trabajo, el alumno realiza las siguientes actividades:

³⁵ Texto original: “As a way of learning, the project approach emphasizes children’s active participations in the planning, development and assessment of their own work; children are encouraged to take initiative and responsibility for the work that is undertaken.”

1. **Elección del tema:** Aporta criterios y argumentos. Elabora un índice individual.
2. **Planifica el desarrollo del tema:** Colabora en el guión inicial de la clase.
3. **Participa en la búsqueda de la información:** Contacto con diferentes fuentes.
4. **Lleva a cabo el tratamiento de la información:** Interpreta la realidad, la ordena y la presenta. Plantea nuevas preguntas.
5. **Cubre los apartados del índice:** Individual y de grupo
6. **Realiza un dossier de síntesis:** realiza el índice final de ordenación e incorpora nuevos apartados, lo considera como un objeto visual.
7. **Lleva a cabo la evaluación:** Aplicando en situaciones simuladas, los contenidos estudiados.
8. **Nuevas perspectivas:** Plantea nuevas preguntas para otros temas. (Hernández & Ventura, 1998)

Los alumnos irán presentando diferentes necesidades con respecto al aprendizaje en el que están implicados. Las necesidades varían dependiendo de la edad, madurez, el entorno social. “A ellas se unen también otros elementos de importancia, como son las habilidades propias de cada aprendiz, la constitución física y psíquica que facilita en mayor o menor grado el aprendizaje, la actitud respecto a la discencia, etc.” (Sánchez A. , 2004: 15)

Si se consideran las características psicológicas de los adolescentes, se puede encontrar que la adolescencia es un periodo en el que la persona busca la afirmación del yo y la autoafirmación de la personalidad.

“La autoafirmación es una tendencia que aglutina todo el desarrollo adolescente y equivale a querer valerse por sí mismo” (Castillo, 1991:33)

El papel activo del educando en el método por proyectos coadyuva en el proceso de autoafirmación de los adolescentes permitiéndoles involucrarse en su propio desarrollo y reflexionar acerca de los logros que pudieren tener en diferentes materias.

El método por proyectos respeta los intereses de los educandos creando puentes entre el entorno de los estudiantes y la realidad escolar. Este puente que se crea entre el contexto y el trabajo escolar, permite que haya mayor motivación. “Así, normalmente, los estudiantes adolescentes sienten una mayor atracción por aquellas materias que consideran más valiosas o útiles para la vida y desechan las restantes”. (Castillo, 1991: 163)

A continuación se describe el papel del educador en el método por proyectos en relación al educando.

III.5 El papel del educador en el método por proyectos

El papel del educador en el método por proyectos puede describirse como el de un facilitador, acompañante y guía en el aprendizaje del alumno. Es descrito por Hernández (2000) como un auxiliar en la realización del proyecto y para que los miembros del equipo de trabajo se integren, recuerden y reconozcan la importancia de cada uno en su trabajo.

El papel del docente también puede describirse como “de diseñador de ambientes y experiencias de aprendizaje que contribuyan a la apropiación de los saberes, ejercitación de los procedimientos y reflexión crítica sobre todos los procesos”. (Villalobos & etal, 2010: 69)

El trabajo por proyectos implica un cambio de actitud por parte del adulto, puesto que se requiere un ambiente de aprendizaje en el que el educador también transforma sus conocimientos y se convierte en aprendiz. El aprendizaje más valioso que realiza el adulto no está centrado en los objetos de aprendizaje, sino en el proceso a seguir y las maneras de abordarlo, que nunca se repiten y siempre adquieren dimensiones nuevas en cada grupo.

El educador debe de mostrar las opciones de aprendizaje que se presentan durante la realización de un proyecto. Hernández y Ventura (1988) mencionan una lista de requisitos que el educador tendrá que tener claros en el desarrollo del método de proyectos, a continuación se retoma esta lista haciendo algunas modificaciones.

El docente debe de tener muy claro:

1. Cuál será el hilo conductor, el motor del conocimiento y el esquema cognoscitivo que permitirá ir al proyecto más allá de los aspectos informativos.
2. Tener una visión clara de lo que cada miembro del grupo quiere aprender. Los objetivos a lograr tienen que estar presentes durante todo el proceso.
3. Estudiar y analizar las informaciones en torno al tema. El profesor debe de dominar los contenidos básicos y transmitirlos a los educandos.
4. Crear un buen clima de trabajo. Anima, guía las posibilidades personales de los alumnos y es consejero en la elaboración del proyecto.
5. Hace una previsión de los recursos. Sugiere posibles fuentes de información.
6. Plantea el desarrollo del proyecto sobre la base de la secuencia de evaluación:
 - a) Inicial: qué saben los alumnos sobre el tema, cuáles son sus hipótesis y referencias de aprendizaje.
 - b) Formativa: ¿qué están aprendiendo?, ¿cómo están siguiendo el sentido del proyecto?
(Hernández & Ventura, 1998)
7. Establece un horario de trabajo.

El siguiente cuadro comparativo de los roles del profesor y el alumno en esta metodología, está basado en el libro: Evaluación del aprendizaje basado en competencias de Villalobos, M.

Elementos didácticos	Educador	Educando
Rol	Acompañante, guía	Protagonico: Constructor
Objetivos educativos	Intervención en la proyección de éstos aterrizándolos en un contexto real.	Formulación y desarrollo de éstos tomando en cuenta su contexto real
Contenidos educativos	Encaminar los contenidos e interviniendo con apoyo de la retroalimentación.	Transformar los contenidos educativos anteriores y nuevos, tomando en cuenta la investigación como complementación de aprendizajes.
Estrategia de aprendizaje	Sugerir a los estudiantes algunas de éstas mostrando algunos ejemplos.	Construir, reconstruir y planear los que puedan ayudar en la realización de su proyecto.
Recursos didácticos	Ayudar a los estudiantes a su elección en un contexto real	Elegir los necesarios y contemplar sus posible usos y adquisiciones.
Tiempo didáctico/lugar	Establecerlo apegado a la realidad y de acuerdo a la magnitud del proyecto.	Planear estos dos elementos para que el proyecto pueda desarrollarse de acuerdo con el plazo determinado.

Fig. 9

El rol del educador en la implementación del método por proyectos es crucial para garantizar buenos resultados. Las expectativas que crea acerca de los alumnos y las posibilidades que facilita serán muy importantes para el éxito o fracaso en el aprendizaje.

A manera de conclusión en este apartado se retoma lo que Katz y Chard (2000) mencionan en su libro: Engaging children's minds: the project approach:

“El papel que tienen los docentes en es el de **invitar** a los niños a participar con aquello que ya saben, lo que ya comprenden para crear una relación productiva en la que el docente pretende que se desarrolle un entendimiento completo, profundo y correcto.”³⁶

El entendimiento se convierte en una parte central en el método de proyectos, a continuación se describen cuáles son los objetivos que se pretenden con esta metodología.

³⁶ “The role of the teacher is one of inviting the children to bring what they already know and what they already understand-however deeply or accurately- into a productive relationship with what she wants them to understand more fully, deeply and accurately. (Katz & Chard, 2000: 28)

III.6 Objetivos

Los objetivos que se persiguen con el método por proyectos se pueden clasificar y analizar de la siguiente manera:

1. Comprensión significativa de Aprendizajes, habilidades y actitudes.
 2. Desarrollo y evaluación de Competencias.
 3. Convivencia y aprendizaje cooperativo.
 4. Transposición de la realidad del educando en el ambiente de aprendizaje.
-
1. El método por proyectos es una estrategia educativa mediante la cual se propicia la adquisición de **aprendizajes, habilidades y actitudes**. Pretende que los alumnos aprehendan adquiriendo una comprensión de su propio proceso.

“El aprendizaje por proyectos se basa en su **significatividad**, a diferencia de los centros de interés que, se basaban en descubrimientos espontáneos...” (Hernández & Ventura, La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un calidoscopio, 1998)

A través de la realización del proyecto de trabajo se crean estrategias de organización de los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y el establecimiento de las relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

Los proyectos, a su vez, permiten promover en el alumno la **comprensión** de los problemas que investigan. “Comprender es una capacidad cognoscitiva y experiencial, de traducción-relación entre un original, es decir una información, un problema y el conocimiento personal y del grupo que se relaciona con ella...” (Hernández, Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad, 2000)

Una educación para la comprensión permite al alumno tener un sentido diferente de las experiencias y del medio que le rodea, esto facilitará que las disposiciones intelectuales del educando se fortalezcan. (Katz & Chard, 2000:5-28)

2. El método por proyectos es también una estrategia educativa que pretende el desarrollo de **competencias**. Es además una de las metodologías que permiten la evaluación de éstas. Las competencias en relación con el currículum han sido expuestas por Rudolf Tippelt y Hans J Lindemann (2001) de la siguiente manera:

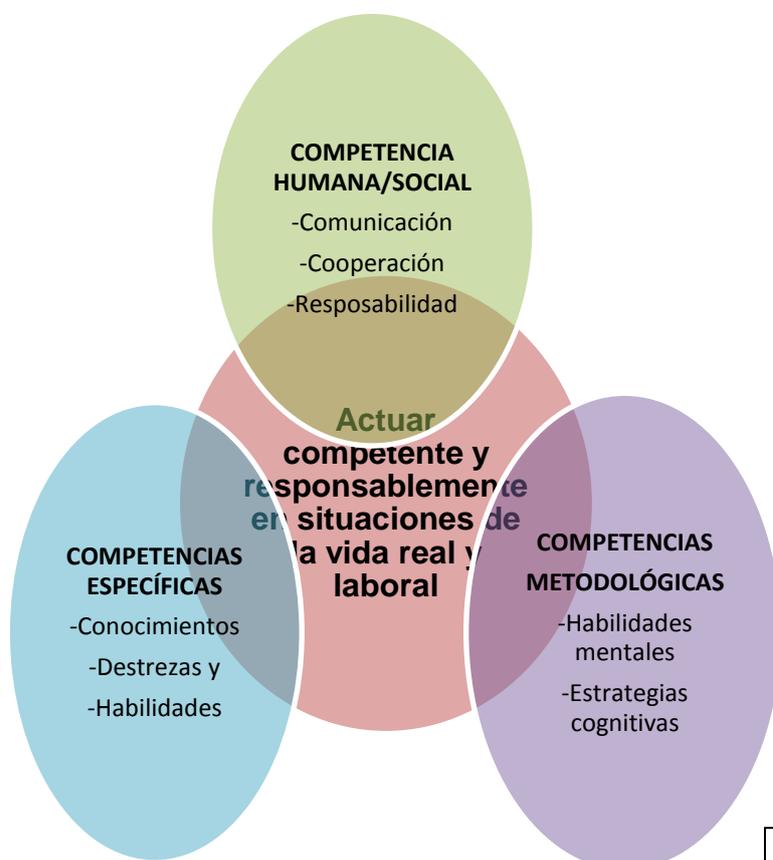


Fig. 10

3. El método por proyectos exige del educando la utilización de competencias sociales: comunicación, cooperación, responsabilidad, empatía, entre otras. **La convivencia y el aprendizaje cooperativo** son centrales en el desarrollo de esta metodología.

El ambiente de aprendizaje se pretende que sea cooperativo, y en él se motiva al alumno a ser partícipe del proceso de aprendizaje colectivo y democrático. Esta metodología proporciona al educando oportunidades de selección de contenidos y actividades, así como la pronta adquisición de responsabilidades para la consecución de los objetivos de trabajo.

4. **La transposición de la realidad del educando en el ambiente de aprendizaje**, implica que el contexto educativo sea parte de la vida del educando y no una anticipación o apartamiento de esta y que las actividades fuera de la escuela se integren dentro de ella. “El método de proyectos tiene como objetivo educativo presentar un acto problemático en un ambiente real, en donde se lleva cabo su compleja ejecución. Su aplicación implica la globalización de la enseñanza”. (Villalobos M. , 2009: 170)

A manera de conclusión, se puede decir que el énfasis que se le da a la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes en esta metodología, aunado al aprendizaje cooperativo y el desarrollo y evaluación de competencias globales propician una cultura de aprendizaje en la que se contribuye a formar a adultos con sólidas personalidades.

III.7 Contenidos

Los contenidos en el método por proyectos no pueden estar predeterminados. Su contenido no puede estar ligado enteramente a un currículo o a cierto libro de textos. Los contenidos se establecen “en función de lo que ya sabe cada alumno y de la información con la que se pueda relacionar fuera y dentro de la escuela”. (Hernández & Ventura, La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un calidoscopio, 1998)

Los temas subyacentes a cada proyecto serán elegidos en conexión con las experiencias de los alumnos, pero siempre tomando en cuenta los objetivos de aprendizaje que se pretenden en el currículo. Es decir que la relevancia del tema es importante tanto para el educador como para el educando. De la interacción entre estas dos partes: educando y educador, debe resultar una propuesta de contenido que solvete los objetivos de enseñanza y aprendizaje expuestos en el apartado anterior.

Los contenidos en los proyectos, según Katz y Chard (2000) deberán tener una relevancia horizontal y vertical. La relevancia horizontal hace hincapié en la relación de los contenidos con el entorno del educando; por otro lado, la relevancia vertical hace referencia los niveles de desarrollo próximo de los alumnos. “En la educación sistemática, el profesor elige la tarea específica y el nivel en el cual se debe de desarrollar dicha tarea, sin embargo, en el método por proyectos, el niño puede hacer sus propias elecciones, además de que la amplia variedad de tareas y actividades en el proyecto regularmente provee a los educandos de contextos en donde pueden manifestar su disposición para la búsqueda de niveles adecuados de complejidad”. (Katz & Chard, 2000:14-15)³⁷

³⁷ Texto original: “In systematic instruction, the teacher selects the work and specifies the level at which it is to be carried out. However, in project work, the child can make their choices...Furthermore, the wide variety of project tasks and activities typically provides contexts in which children can manifest their dispositions to seek appropriate levels of challenge.”

La responsabilidad en la elección de los contenidos recae en última instancia en el educador, quien deberá juzgar la pertinencia de los mismos en la consecución de los objetivos curriculares. El currículo deberá ofrecer oportunidades de interacción y negociación de contenidos en la elaboración de proyectos de trabajo.

Cuando se acepta la iniciativa de los educandos en la dirección curricular, se comparte la responsabilidad educativa y se involucra a los alumnos en el proceso educativo.

III. 8 **Actividades, materiales y técnicas de trabajo**

En este apartado se describen las posturas de diferentes autores en torno a cómo se deben organizar las actividades, los materiales y las técnicas de trabajo en el método por proyectos. Posteriormente, se mencionan algunas clasificaciones de los distintos tipos de proyectos y finalmente las etapas en las que se puede dividir didácticamente la puesta en marcha de esta metodología educativa.

Para **John Dewey**, el método por proyectos supone el énfasis en el alumno como responsable de su propio aprendizaje. Los trabajos sugeridos a los estudiantes se concentran alrededor de un proyecto que dura cierto tiempo. El alumno se esfuerza por crear o fabricar un objeto y debe de aprender a servirse de él para poner en práctica alguna noción.

El estudiante se dedica a realizar tareas de solución de problemas o de una dificultad intelectual cualquiera, se esfuerza en perfeccionar cierta técnica. En breve, las actividades del alumno le servirán durante su aprendizaje y a lo largo de su vida. (Montemayor, 2007)

En el libro: “Engaging children’s minds” (200), **Katz y Chard** dicen que cada forma de incorporar el método de proyectos al curriculum es única.

“La cuestión más importante en el desarrollo del método no se basa en lo que los niños pueden hacer, sino en lo que deberían hacer y aprender que mejor les sirva para su desarrollo a largo plazo” (Katz & Chard, 2000:25)³⁸

³⁸ “The developmental question is not so much what children can do; the critical developmental question for educators is what young children should do and should learn that best serves their development in the long term.”

Para estas autoras, cuando el trabajo con proyectos se balancea apropiadamente con los ejercicios académicos, todos los alumnos se motivan a participar en la vida escolar de acuerdo con sus características individuales de desarrollo. El método por proyectos provee al educador de una herramienta de variación de las actividades curriculares. (Katz & Chard, 2000: 50)

Para **Villalobos**, lo que impera en las actividades de aprendizaje es centrarse en cómo aprehende el estudiante y desarrollar estrategias de aprendizaje y de evaluación que coadyuven a la construcción de competencias.

Los conflictos cognitivos que se presentan en contextos reales a través del método por proyectos, desarrollan un proceso de elaboración y construcción personal. “Este proceso, facilita que los nuevos contenidos de aprendizaje se relacionen con los conocimientos previos; asimismo, promueven una actividad mental más exigente para el estudiante, con la finalidad de aproximarlos a lograr las relaciones cognitivas en sus procesos mentales.” (Villalobos M. , 2009: 126)

El rol del educador en la planeación de las actividades será el de dominar los contenidos básicos y transmitir los conocimientos previos a los estudiantes, sugiriéndoles posibles fuentes de información y tomar en cuenta permanentemente los objetivos a lograr.

Además de lo anterior, el docente deberá establecer un horario de trabajo y evaluar el lugar y los materiales que se puedan utilizar. (Villalobos M. , 2009: 178)

En la clasificación de los proyectos de trabajo en esta metodología se mencionan tres autores: Montemayor, Serna y Sainz.

	KILPATRICK	MONTEMAYOR	SAINZ
TEÓRICOS	Productivos: Desarrollan una idea o habilidad.	Aprendizaje: desarrollan conocimientos y habilidades	De materias
	Problemáticos: Ordenan una dificultad intelectual.	Problemático: se supone resolver un problema en el plano intelectual	GLOBALES Y SINTÉTICOS
PRÁCTICOS	Utilitarios: Utilizan productos o instrumentos ya existentes.	Constructivo: realizan algo concreto	De actividades
	De aprendizajes específicos: Solucionan problemas prácticos concretos		GLOBALES Y SINTÉTICOS

(Villalobos M. , 2009: 174-175)

Fig. 11

Las propuestas de clasificación de Kilpatrick y Montemayor son muy similares, ya que se basan en el resultado de los proyectos, sin embargo, Sainz hace una distinción entre el resultado y el proceso. Concluyendo, podremos distinguir a los proyectos de la siguiente manera:



Fig. 11

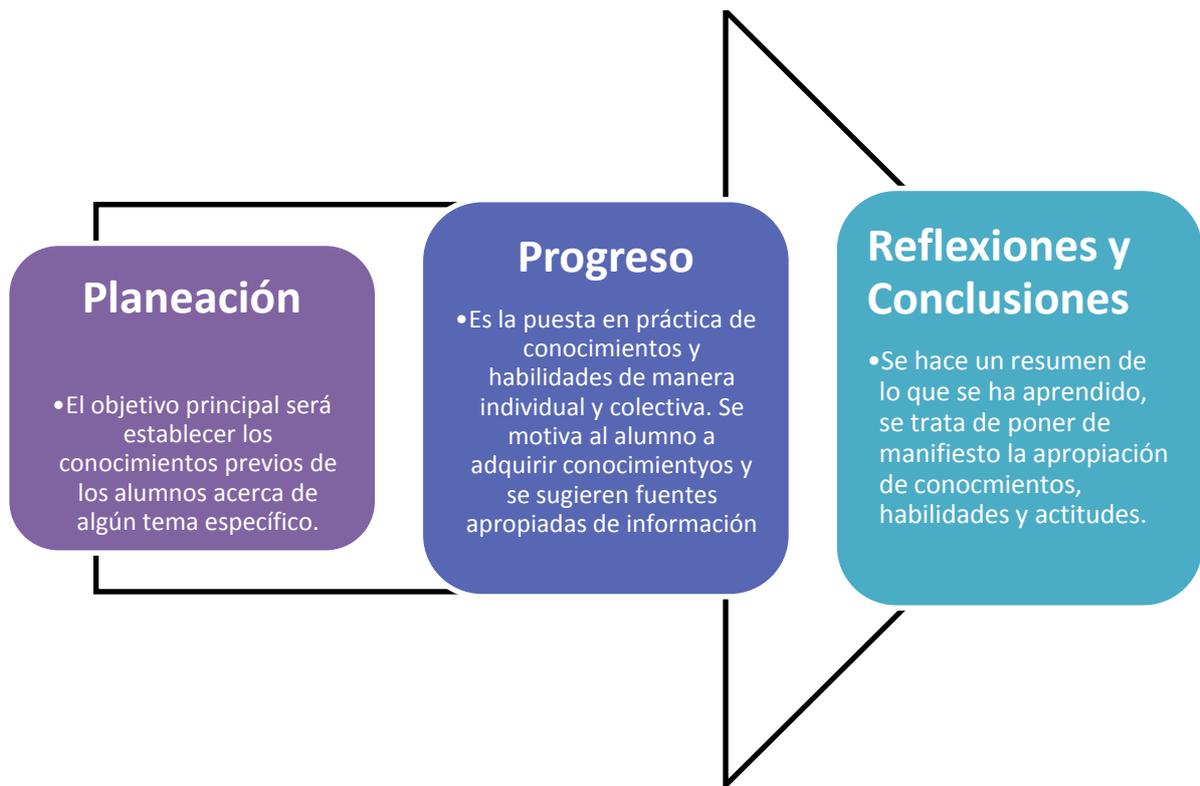
Una vez elegido el tipo de proyecto, el educador debe plantearse las diferentes etapas a seguir en la consecución de los objetivos desde esta metodología. Para lo anterior, es necesario contar con distintas etapas del proceso.

Dewey propone cinco fases a seguir en el método de proyectos:

1. **La experiencia obstáculo:** El profesor debe conducir al alumno a hacerse una o varias ideas acerca de la cuestión a resolver y que describen el proyecto de manera general.
2. **El reconocimiento de la ecuación de esquemas intelectuales disponibles.** El profesor debe asegurarse de que los alumnos poseen el bagaje necesario para desarrollar su proyecto y verificar igualmente su capacidad de solución de problemas.
3. **La inspección de datos y de informaciones almacenadas.** El alumno debe poseer las facultades que le permitan establecer una dialéctica que se traduzca en acciones prácticas a lo largo del proceso educativo.
4. **La elaboración de nuevas vías.** El alumno construye él mismo la organización de su propia estructura cognitiva.
5. **La prueba de hipótesis.** El alumno siendo parte del proyecto, debe ser capaz de buscar nuevas posibilidades hacia las cuales pueda enfocar el proceso. (Montemayor, 2007)

Katz y Chard describen el proceso de elaboración de proyecto en tres etapas, cada una de las cuales está dividida a su vez en cinco pasos. Estos pasos son una estructura subyacente en la elaboración de proyectos de trabajo y permiten que el educador sea flexible y responda a los intereses y necesidades de aprendizaje de los educandos a la vez que mantiene su liderazgo y su rol de facilitador en el proceso. (Katz & Chard, 2000: 69)

Las etapas del Proyecto son tres:

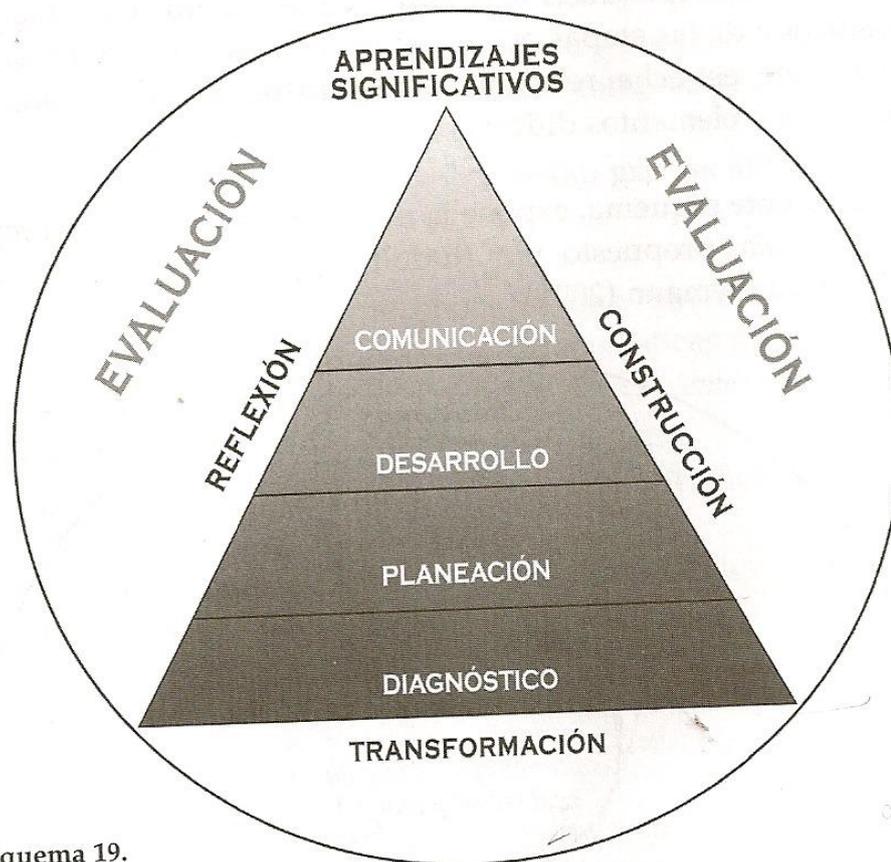


En cada etapa se siguen cinco pasos:

Fig. 12



Finalmente, presentamos la propuesta de **Villalobos**, quién hace énfasis en la pertinencia de la utilización del método de proyectos como instrumento de evaluación de competencias en el proceso educativo. Las etapas se representan según el siguiente esquema:



Esquema 19.

Fig. 13

(Villalobos M. , 2009: 178)

La evaluación es un eje transversal en todo el proceso, que además es cíclico. Aquí se considera este proceso como el que más se apega a la labor pedagógica que realizamos con este estudio.

III.9 El papel de las Tecnologías de Información y comunicación (Tic)³⁹ en esta metodología.

El desarrollo de las tecnologías de información y comunicación en la última década han influido en la creación de una nueva paradigma educativo. Las fuentes de información y su accesibilidad exigen que los educadores cambien su actuar pedagógico.

Dentro del espectro de posibilidades educativas, los educadores tienen que considerar en su haber uno más: el ambiente virtual: el internet.

Es por ello que los dos factores que más han influido en esta transición del paradigma educativo sean:

a) El rápido y fácil acceso a la información

b) Las oportunidades de comunicación en grupos de cooperación virtuales.

El fácil acceso a la información y lo que ello implica en el ámbito educativo se puede explicar con “una analogía del mundo de la medicina, en donde el internet ha cambiando el balance de poder entre los pacientes y los médicos, equipando a los pacientes con nuevas fuentes de información para discutir sus diagnósticos. De manera similar, nuestras mejores instituciones educativas, en buena parte a través de la tecnología, están reformando los roles y cambiando el balance de poderes entre los maestros y los alumnos.” (The George Lucas Educational Foundation, 2002: XX)⁴⁰

³⁹ TICS: Tecnologías de Información y de comunicación.

⁴⁰ An analogy can be found in the world of medicine, where the web has changed the balance of power between patients and physicians, equipping patients with new sources of information to discuss their diagnoses. Similarly, our best schools, in part through technology, are recasting traditional roles and shifting the balance of power between teachers and students.

Los educadores en la actualidad tienen que cambiar su rol de liderazgo convirtiéndose muchas veces en aprendices de un proceso, o bien siendo educandos de sus propios alumnos quienes muchas veces son más hábiles en el manejo de ciertas tecnologías. Se crea una sociedad de conocimiento en donde las Tics “ofrecen un nuevo significado y una nueva función a la tarea educativa hoy, constituyen la *Paideia* del futuro”. (Villalobos M. , 2009:24)

La adquisición de las competencias en el uso de las TicS son un objetivo básico de aprendizaje. La misión de las instituciones educativas se convierte en formar ciudadanos competentes en un mundo digitalizado, mediante la construcción de competencias.

¿En qué consisten entonces estas competencias TIC? Se puede decir que son “la capacidad eficaz de los individuos para utilizar de manera responsable y segura, las tecnologías de información y comunicación para obtener, organizar, evaluar, crear información y comunicarla a otros con la finalidad de participar efectivamente en la sociedad. (Villalobos & etal, 2010: 135-136)

El empleo de las TIC supone el aprendizaje de nuevos códigos y técnicas. Se habla de la “alfabetización tecnológica” o la “literacidad tecnológica”. El término alfabetismo ha trasladado su contenido de un simple saber leer y escribir a “saber aprender, comprender e interactuar con la tecnología de manera significativa”. (Villalobos & etal, 2010: 138)

La consecución del nuevo paradigma educativo representa un gran reto para los educadores, por un lado se tienen que incorporar las TIC en el aula además de que se tienen que encontrar metodologías didácticas adecuadas que desarrollen competencias. En este sentido cobra relevancia la utilización del método por proyectos.

El método por proyectos permite enseñar y aprender mediante la experiencia, la indagación, reflexión y socialización con el apoyo de la tecnología. Cualquier sociedad educativa que pretenda

tener éxito en la actualidad deberá evitar a toda costa el producir analfabetas tecnológicos; por el contrario, lo que se espera es la formación de un ciudadano del mundo globalizado.

Según Baptista en su ensayo “Competencia en el uso de las tecnologías de información y de comunicación” (2010) define lo que se espera del ciudadano del mundo globalizado de la siguiente manera:

- Usuario hábil de la tecnología de la información
- Indagador, analista y evaluador de la información
- Solucionador de problemas y tomador de decisiones
- Creativo y eficaz en el uso de herramientas digitales de productividad
- Comunicador, colaborador, editor y productos de conocimiento.
- Ciudadano informado y responsable.(Baptista in Villalobos, 2010:139)

Las oportunidades que se presentan con internet en términos de comunicación y cooperación con otros grupos, son también de incumbencia para el educador que quiera formar ciudadanos del mundo global. Internet ofrece nuevas oportunidades para interactuar con nuevos formatos de texto, hipertextos interactivos que suponen nuevas competencias intelectuales en el lector. El educador deberá entonces de crear un nuevo espacio de innovación educativa.

El espacio de innovación educativa para el siglo XXI son los ambientes virtuales de aprendizaje.

“Lo que define en la actualidad a las salas de clase de innovación, no son sus ambientes físicos sino el espíritu de curiosidad y de colaboración entre los estudiantes, profesores y otros en una verdadera comunidad educativa”. (The George Lucas Educational Foundation, 2002:2)

Se menciona con anterioridad que una de las competencias que se esperan del ciudadano globalizado es la de ser colaborador, es necesario que los miembros de la sociedad actual posean un alto grado de competencia para colaborar con otros. Es por ello que uno de los objetivos básicos en las instituciones escolares deberá ser también el de

“aprender colaborando y colaborar para aprender” (Badia & etal, 2005: 115)

Según Antoni Badia (2005) existen **seis competencias comunicativas vinculadas a los procesos de aprendizaje en colaboración** y la metodología por excelencia para desarrollarlas es el aprendizaje por proyectos mediante la utilización del internet.

Las competencias comunicativas vinculadas a la cooperación son:

1. Ser capaces de entablar relaciones para compartir los objetivos de una tarea
2. Tener una representación compartida de las condiciones que caracterizan la tarea colaborativa de aprendizaje.
3. Poder planificar conjuntamente las acciones de aprendizaje: establecimiento de las norma, asignación de papeles individuales y articulación de las acciones individuales.
4. tener autorregulación grupal
5. Poder llegar a acuerdos grupales
6. Emitir valoraciones sobre el proceso educativo. (Badia & etal, 2005: 97)

Los proyectos de aprendizaje son susceptibles de adaptación a ambientes virtuales en el internet. Existen diversas herramientas para ello: las llamadas *groupware* o bien las *web quests*.

Los groupwares pueden ser sincrónicos, es decir, permiten reuniones entre los miembros de un grupo simultáneamente, o bien, asincrónicos, en donde la comunicación ocurre cuando el educando accede a ella. Ejemplos de groupware sincrónico son las conferencias electrónicas o los llamados

“chats” y ejemplos de groupware asincrónicos son el correo electrónico, o ambientes de aprendizaje como “moodle”.⁴¹

Las webquests según Adell (2004) es “un tipo de actividad didáctica basada en los presupuestos constructivistas del aprendizaje y la enseñanza que se basa en técnicas de trabajo en grupos por proyectos y en la investigación como actividades básicas de enseñanza-aprendizaje”⁴²

La dinámica de trabajo en las *WebQuests* sigue en cierta forma la del desarrollo de un proyecto de trabajo en clase. (Pérez & Zayas, 2009: 197)

Presenta la siguiente estructura:

- **Introducción:** Proporciona a los alumnos información básica, los orienta sobre las metas y trata de despertar su interés.
- **Tarea:** Se describe el producto que los alumnos deberán tener realizado al final de la *WebQuest*.
- **Proceso:** Se fijan los pasos que se deben seguir para que los alumnos lleven a cabo la tarea, con los enlaces incluidos en cada paso.
- **Recursos:** Lista de sitios web que el profesor ha seleccionado para que los alumnos puedan completar la tarea y para que éstos no pierdan tiempo navegando a la deriva.
- **Evaluación del trabajo de los alumnos:** Pautas mediante las que va a ser evaluado tanto el proceso como el producto final.
- **Conclusión:** se resume la experiencia y se incita a la reflexión acerca del proceso seguido.

⁴¹ <http://moodle.org/>

⁴² ADELL, J. (2004) “Internet en el aula: las WebQuests” Eduteka. Revista electrónica de tecnología educativa, 17.

A manera de conclusión podemos mencionar que la metodología por proyectos tiene una aplicación vital en el uso y desarrollo de las competencias de colaboración en las TIC. Es labor del educador poner de relieve la importancia de contar con suficientes recursos tecnológicos en las comunidades de aprendizaje y proponerse objetivos educativos que vayan más allá de los curriculares, atender el desarrollo de competencias para el siglo XXI.

III. 10 La evaluación del método de proyectos.

Tradicionalmente, la evaluación del conocimiento de los alumnos en las instituciones de aprendizaje ha sido evaluada con calificaciones y pruebas objetivas de opciones múltiples; sin embargo, los resultados de este tipo de pruebas no arrojan una visión real del conocimiento del alumno sobre cierta materia. Este tipo de instrumentos de evaluación muestran generalmente conocimientos superficiales de los alumnos y provocan también una superficialidad en la planeación educativa.

El objetivo real de una evaluación debería enfocarse más hacia el desarrollo del entendimiento del aprendizaje significativo en el alumno. Para la consecución de ello, se pueden utilizar distintas estrategias en las que los alumnos puedan plasmar competencias.

En una novedosa cultura de la evaluación predominan las evidencias. “La cultura de la evaluación de los aprendizajes se sustenta en la recolección de datos objetivos para elaborar criterios y formarse un juicio valorativo, con la finalidad de tomar decisiones para la promoción, acreditación y certificación del estudiante.” (Villalobos M. , 2009: 144)

Por ello es necesario construir con antelación las estrategias de evaluación propias de una competencia. La evaluación educativa tiene que ser el colofón de todos los logros educativos, por ende, no se trabaja en hipótesis sino en hechos, evidencias, demostraciones. (Villalobos M. , 2009)

La planeación de los procesos de intervención pedagógicos en una cultura de la evaluación debe centrarse en las evidencias de aprendizaje de los alumnos. Evaluar es emitir un juicio de valor acerca de las competencias de los alumnos.

La evaluación abarca todo el proceso, no sólo el resultado, esto implica que se emite un juicio de valor no sólo a qué se sabe sino a cómo se reconoce que se sabe.”La cultura de la evaluación del aprendizaje requiere enfocarse en los aprendizajes, en acceso a los conocimientos de los estudiantes y en los procesos del pensamiento complejo, más que en la información que los estudiantes recuerdan. (Villalobos M. , 2009: 151)

Una de las metodologías que permiten una evaluación de las competencias son los proyectos. Los proyectos se realizan en un contexto real, proporcionan puentes con el entorno del educando y sus conocimientos previos.

Lo anterior propicia una comprensión del aprendizaje. Para valorar un proceso de aprendizaje de un individuo, según Prawat (1996) hay que tener en cuenta el conocimiento base que posee, las estrategias que utiliza para aprender y su disposición para el aprendizaje.

La evaluación de los proyectos de trabajo ocurre en varios niveles y en sus diferentes etapas.(Diagnóstico, Planeación, Desarrollo y Comunicación)

Los niveles a los que puede acceder la evaluación son:

Autoevaluación: El alumno valora sus competencias en el desarrollo del proyecto

Coevaluación: Es un juicio de valor emitido entre pares

Heteroevaluación: La evaluación del docente al discente.

Como instrumentos de evaluación en las diferentes etapas, se pueden contar con rúbricas en donde se plantean objetivos de aprendizaje, criterios de calidad, cualidad, claridad, presentación. También

se pueden señalar criterios de evaluación de las competencias sociales y de colaboración en la realización de los proyectos.

También son muy útiles los cuestionarios o guías de preguntas en las que los alumnos pueden autoevaluarse o coevaluarse.

Un aspecto central dentro del proceso de evaluación en los proyectos es propiciar la reflexión del aprendizaje y el entendimiento.

III. 11 Ventajas y desventajas del método por proyectos

En este apartado presentamos las posturas de cuatro autores con respecto a las ventajas que el método por proyectos supone dentro del ámbito educativo. Ya se ha mencionado con anterioridad que uno de los retos educativos a que se enfrenta el pedagogo en este nuevo milenio, consiste en enfrentar un nuevo paradigma educativo que es influido en gran escala por la introducción de las nuevas tecnologías de comunicación y de información. El mundo de hoy requiere de ciudadanos globales responsables.

En este mismo orden de ideas, **Montemayor** menciona que “las investigaciones que un proyecto necesita, las acciones que él suponen y el descubrimiento hacia el cual él se orienta, habituarán al alumno a ser un investigador de respuestas y lo llevarán a comprometer todas sus facultades intelectuales” (Montemayor, 2007)

Los objetos de estudio en el currículo escolar se convierten así en una pequeña parte del aprendizaje de los alumnos en el camino hacia un aprendizaje que se requiere para formar competencias globales.

Según **Fernando Hernández**, (Hernández, Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad, 2000) los proyectos de trabajo pueden permitir lo siguiente:

1. Acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprenderse y comprender el mundo en el que viven.
2. Evita una representación fragmentada del conocimiento. El currículum se presenta como un proceso en construcción. Lo que requiere intercambio entre los docentes, la apertura a la actualización de los saberes y no fijar lo que se enseña y se pueda aprender como algo permanente.
3. Tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, las transformaciones sociales y los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos especificados por un currículum básico.
4. Replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz.

Sainz también resalta el valor pedagógico del método por proyectos:

- a) Atracción al trabajo por parte de los estudiantes.
- b) Genera curiosidad intelectual y rendimiento útil.
- c) Valor educativo y social: justicia y reconocimiento que prestan los demás.
- d) Los estudiantes como investigadores y creadores no como elementos pasivos.
- e) El desarrollo del auto control, autoexamen y auto corrección, exigiéndose mayor rigor y responsabilidad entre los miembros del proyecto.
- f) Corrige el individualismo y egocentrismo gracias al trabajo en equipo y deseo de agrupación.

Por otro lado, **Villalobos** menciona que el método de proyectos es una estrategia de evaluación que ayuda a colocar al estudiante en situaciones reales de aprendizaje que le permiten buscar soluciones y alternativas ante un problema o situación y que éste método es esencial para evaluar competencias cognitivas, de actitud y de procedimiento, además de fomentar el trabajo cooperativo por medio de un proyecto, presentado como un problema que debe resolverse en un ambiente natural. (Villalobos M. , 2009: 169)

Respecto a la formación, el método de proyectos implica las siguientes ventajas:

1. Fomenta el trabajo cooperativo, puesto que se desarrolla en común.
2. Es un método activo que no considera al estudiante como un mero receptor, sino como un sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje.
3. Posee repercusiones fuera del ámbito escolar. (Villalobos M. , 2009: 170)

Es evidente que las ventajas que presenta el método por proyectos son muchas en lo que se refiere al desarrollo de competencias en el educando, sin embargo existen también varias limitaciones en la utilización de esta metodología. A continuación presentamos algunas de ellas.

John W Thomas, publica en 2000 un estudio acerca de todas las investigaciones relativas al método de proyectos en su artículo: "A review of research in Project based learning". En esta publicación menciona que:

"El método por proyectos, debido a su formato poco escolar puede propiciar que se sobre estimen los beneficios de aprendizaje en su aplicación, la evaluación de la efectividad del método por proyectos a través de una simple observación tienen la misma desventaja"⁴³ (Thomas, 2000: 20)

⁴³ Texto original: "PBL, because of its unschool-like feature may lead participants to over-estimate its learning benefits. Assessing the effectiveness of PBL by means of observation has the same pitfall.

En el mismo documento, Thomas hace una lista de las dificultades a las que se puede enfrentar el educador en la implementación de la metodología por proyectos:

- a) **El tiempo:** los proyectos pueden tardar más que el tiempo que se había anticipado.

- b) **Manejo del ambiente en el aula:** con el fin de que los alumnos trabajen productivamente, los profesores deben de hacer un balance entre la necesidad de permitir que los alumnos trabajen por su cuenta y la manutención del orden.

- c) **Control:** Los profesores necesitan controlar constantemente el flujo de información, al mismo tiempo de que se debe creer en la capacidad de los alumnos para construir su propio aprendizaje.

- d) **Apoyar el aprendizaje de los educandos:** Los profesores tienen dificultades en la articulación de las actividades de los alumnos, algunas veces les dan demasiada independencia o muy pocos ejemplos o retroalimentación.

- e) **Uso de la tecnología:** Los educadores tienen dificultades al incorporar la tecnología en el aula, especialmente como herramienta cognitiva.

- f) **Evaluación:** Los profesores tienen dificultades en el diseño de evaluaciones que requieran a los alumnos demostrar su entendimiento.⁴⁴

En el siguiente capítulo hacemos una descripción del cómo se diseñan los proyectos en la clase de lengua extranjera.

⁴⁴ **Difficulties for teachers implementing PBL in the classroom:**

Time: projects can take longer time than anticipated.

Classroom management: In order for students to work productively, teachers must balance the need to allow students to work on their own with the need to maintain order.

Control: Teachers often need to control the flow of information while at the same time believing that the students' understanding requires that they build their own understanding.

Support of the student's learning: Teachers have difficulty scaffolding student's activities, sometimes giving them too much independence or too little modeling and feedback.

Technology use: Teachers have difficulty incorporating technology in the classroom, especially as a cognitive tool.

Assessment: Teachers have difficulty designing assessments that require the students to demonstrate their understanding.

Capítulo IV

El diseño de proyectos en la enseñanza del español como segunda lengua

*“We have schools because we hope that someday,
when the children have left school,
they will still be able to use what it is they have learned.”*

Howard Gardner

Este cuarto capítulo tiene como objetivo la creación de un modelo de diseño de proyectos para la clase de español como lengua segunda. Para ello es necesario recurrir a un marco de referencia lingüística puesto que el objeto de aprendizaje es una lengua. En este recorrido se describen los referentes de lengua y método adoptando la visión del método comunicativo de enseñanza de lenguas.

Después de la descripción de las principales características del método comunicativo, también se mencionan las características del método por tareas, que desde los años ochentas, ha sido la aplicación didáctica de los métodos orientados hacia la comunicación en la enseñanza de lenguas. Se han encontrado tantos paralelismos entre estos dos métodos que se ha llegado a la conclusión de que uno está incluido en el otro, es decir, que el método por tareas constituye una parte del método por proyectos y que su especificidad se da por el objeto de estudio: el aprendizaje de una lengua extranjera.

IV.1 Marco de referencia lingüística

El método de enseñanza en el cual centramos nuestra atención tiene como objeto: la enseñanza de la **lengua**. Según la Real Academia de la lengua Española, la lengua se define como: “El sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.” También menciona que lengua es: “El sistema lingüístico considerado en su estructura.”⁴⁵

El diccionario no hace referencia dentro de sus definiciones a la función que desempeña la lengua en la vida. Es por ello que a continuación proporciono una definición funcional de la misma:

“La lengua es el instrumento de comunicación por antonomasia de los seres humanos y de las comunidades en las que se agrupan, la lengua sirve para el desarrollo intelectual de hombre, de tal manera que los seres humanos progresan a través de su lengua y por su lengua. La lengua a su vez permite mantener a una cultura cohesionada y con una identidad propia, constituye así el mejor exponente del patrimonio cultural de un pueblo. (Marcos & Sánchez, 1996: 24)

Gracias a la lengua, los seres humanos somos capaces de transmitir nuestros pensamientos, sentimientos y sobre todo nuestra cultura. La lengua es utilizada primordialmente para comunicar. Un emisor hace uso de ella para transmitir un mensaje a un receptor, el mensaje siempre lleva consigo una cierta finalidad. Es por ello que además de tener una estructura, la lengua tiene una función.

“El lenguaje no es sólo un sistema sino un medio que sirve o propicia la comunicación interpersonal, es un instrumento con funciones comunicativas determinadas. El fin del lenguaje es facilitar la comunicación o el intercambio de información entre los seres humanos.” (Sánchez, 1997: 196-197)

⁴⁵ <http://buscon.rae.es/diccionario>

La mayoría de los diseños curriculares europeos de lenguas extranjeras consideran al lenguaje como instrumento de comunicación interpersonal e intrapersonal, el lenguaje es el instrumento principal de construcción del mundo y está vinculado a los procesos de pensamiento. Como instrumento específico del ser humano, el lenguaje nos capacita para el intercambio de información tanto de tipo pragmático como de autorregulación. Como sistema de representación, nos permite reformular conceptos, relacionarlos entre si y ampliarlos. (Vez, 2002: 63)

El carácter funcional de la lengua es el aspecto central en el que enfoca su atención el método comunicativo de enseñanza. Es por ello que es importante aclarar lo que entendemos por **método educativo**:

Es el conjunto de procedimientos didácticos que tomando en cuenta principios teóricos que empujan a actuar de una u otra manera, están subordinados al objeto de estudio. (Sánchez, 1997: 23-29)

La elección consciente y razonada de un método se lleva a cabo tomando en cuenta tres ejes:

A) la naturaleza y características de la lengua u objeto de enseñanza. El concepto que cada educador tenga acerca de ¿Qué es la lengua? Será radical en la elección de un método de enseñanza, de ahí que centremos la atención en este trabajo en una definición funcional de la misma.

B) Las características de los objetivos que pretenden alcanzarse con un método. En nuestro caso será, como lo veremos más adelante, la adquisición, desarrollo y utilización eficaz de la competencia global comunicativa.

C) Instrumentos, técnicas o medios utilizados para alcanzar los objetivos. En este sentido, se ha elegido presentar la utilización de proyectos en la clase de español.

Desde esta perspectiva, un método de enseñanza de idiomas supone tanto principios teóricos subyacentes como técnicas de enseñanza empeladas. Es un proceso multifactorial que tiene que tener en cuenta al profesor, al alumnado, el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje y la cultura que se quiere enseñar. (Reyzabal, 2002: 263)

En esta tesis de investigación, el quehacer educativo tiene un principio teórico lingüístico basado en el método comunicativo y otro de aprendizaje por competencias en el método por proyectos.

IV.2 El método comunicativo y su relación con el método por proyectos en la enseñanza de idiomas.

La aparición del método comunicativo de enseñanza de las lenguas tiene su fundamento en la evolución de los estudios en materia de lingüística, teorías de aprendizaje y de adquisición del lenguaje. “No sería fácil imaginar el desarrollo del método comunicativo sin la presencia de la pragmática en lingüística”. (Sánchez A. , 2009: 108)

Cada método de enseñanza de idiomas supone un cuerpo de conocimiento destinado a relacionar determinados avances en el ámbito de la teoría lingüística con principios y técnicas de carácter psicopedagógico.

En el campo de la lingüística, han sido de gran importancia las aportaciones de **Noam Chomsky**. Este autor, en la década de los sesenta, crea la **teoría generativista** y con ella, recupera una visión naturalista del lenguaje y aporta, entre otros, los conceptos de: competencia comunicativa y gramaticalidad.

Chomsky promueve la lengua como un medio de expresión del pensamiento creativo de los individuos y hace una diferencia entre competencia y actuación o realización (*competence* y *performance*) (Vez, 2002:171)

La capacidad de aprender una lengua para Chomsky, es algo innato y todos tenemos un dispositivo lingüístico que se despierta con el contacto social y al entrar en contacto con el lenguaje; además, para este autor, todos poseemos una gramática universal. En este mismo sentido, la intuición de un hablante nativo es suficiente para intuir la gramaticalidad de una frase y las reglas gramaticales se aprenden según este autor, inconscientemente.

La comunicación, según este lingüista, no sucede en el vacío, siempre hay una finalidad, una función pragmática. Por consiguiente, la lengua es un instrumento de comunicación e interacción en una situación social. (Vez, 2002: 186-187)

La introducción de **la pragmática** en el campo de la lingüística ha sido crucial para el desarrollo de la metodología comunicativa.

La pragmática es el estudio del lenguaje como una acción humana regulada en sus contextos socioculturales de recepción y de producción. (Lomas & Osorio, 2003: 95). Se orienta a analizar al lenguaje desde la perspectiva de su uso. Se enfoca al estudio del habla sin limitarse al marco oracional, sino a la funcionalidad del lenguaje y a la relación que existe entre los signos y sus intérpretes, abarcando todos los fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos. Se podría decir que la pragmática constituye de cierta forma el paradigma sobre el cual se basa esta metodología. cfr. (Sánchez, 1997: 196)

Al centrar la pragmática su estudio en la etapa de realización del lenguaje, analiza el proceso de comunicación y sus funciones determinadas, dejando de lado al lenguaje ideal y centrandose su atención en el lenguaje real.

Los principales supuestos de la pragmática derivan también de otras disciplinas lingüísticas como la filosofía del lenguaje que retoma la teoría de los actos del habla de **Austin y Searle**, las preocupaciones funcionales de **Halliday** y las reglas de conversación de **Grice**.

Este último autor introduciría el principio de cooperación que sugiere que el que interpreta cualquier enunciado es pertinente al enunciado anterior, a los conocimientos compartidos y al contexto. (Vez, 2002: 63-65)

Desde otra perspectiva, los estudios acerca de los **procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje** también han sido herramientas importantes que fundamentan la metodología comunicativa y todos ellos han sido mencionados con anterioridad en el marco teórico del capítulo III.

En el capítulo anterior se veía como el aprendizaje, desde la perspectiva constructivista, es concebido como: un proceso activo y acumulativo que se desarrolla principalmente dentro de cada individuo. El aprendizaje lingüístico tiene lugar dentro de un marco de contenido relevante y fundamentalmente cuando se interactúa con otras personas. (Sánchez, 1997: 203)

El aprendizaje es un proceso interno de construcción en el que el organismo y la actividad del individuo como actor social lo hacen perfeccionarse en todas las dimensiones de su ser, cognitivo, socio-afectivo y motriz. Con la mediación del profesor, el individuo reconstruye la información recibida mediante una experiencia interna ante los estímulos del medio.

En el método comunicativo, “se pone de relieve el valor del contexto para comprender la comunicación mediante el lenguaje. En cualquier caso, se llega al convencimiento de que la comunicación implica algo más que las formas lingüísticas y que la gramática.” (Sánchez A. , 2009: 109)

Conjuntamente, las bases teóricas anteriormente expuestas han gestado el siguiente paradigma educativo:

La enseñanza de idiomas debe “prestar atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua, combinándolos en una perspectiva globalmente más comunicativa”. (Littlewood, 1996: 1) El punto de vista estructural basado en la gramática no es suficiente por sí mismo para explicar cómo se usa el lenguaje como medio de comunicación.

La perspectiva global a la que se refiere Littlewood en esta cita es la competencia comunicativa. Con el objeto de lograr la competencia comunicativa, habrá que plantear la enseñanza de las lenguas de modo que las tareas de aprendizaje atiendan al fenómeno de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, actualizando competencias discursivas adecuadas a cada contexto y situación y proporcionando a los aprendices estrategias de uso y de reflexión que hagan más adecuadas las acciones verbales y no verbales; que en el uso deben producir y entender. (Lomas y Osorio, 2003:22)

El eje central de este método asume que el **objetivo de la enseñanza de un idioma** es desarrollar la competencia comunicativa, por lo que toma en cuenta las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas (gestos, actitudes corporales, distancias culturales) del idioma.

El método comunicativo traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos a enseñar, el papel de los alumnos y del maestro, el tipo de materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan.

La construcción del aprendizaje se lleva a cabo a partir de situaciones significativas. Busca propiciar lo más posible una situación real de comunicación en donde el alumno pueda encontrar elementos de cohesión entre las diferentes estructuras del lenguaje.

La competencia comunicativa va a ocupar un lugar central en el conjunto de los conceptos didácticos que construyen el modelo de comunicación para la enseñanza de lenguas extranjeras es por ello, resulta importante ahondar en su definición.

Esta competencia es entendida como “la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las

que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas.” (Lomas y Osorio, 2003: 95)

La competencia comunicativa incluye saberes y sub-competencias que intervienen de manera integrada en la operación de comunicar en la producción y recepción de textos orales y escritos. Las sub-competencias tienen cuatro componentes; uno lingüístico, uno discursivo, uno estratégico y finalmente, uno socio-cultural. (Vez, 2002: 21)

Las habilidades lingüístico-comunicativas que intervienen en la competencia comunicativa de una lengua extranjera, son las mismas que las que lo hacen en la lengua o lenguas de instrucción. La diferencia radica en que la adquisición de la lengua extranjera se produce sobre todo en el marco escolar, ya que no está presente en el contexto social de los estudiantes. (Reyzabal, 2002:205)

La consideración anterior hace que sea indispensable en la enseñanza de lenguas extranjeras que se recreen usos de la lengua en clase a partir de situaciones conocidas por los alumnos.

En el **aprendizaje comunicativo** se aprende por descubrimiento y comprensión al igual que en el método por proyectos. Todo individuo tiene una competencia subyacente que le permite construir su conocimiento. El aprendizaje comunicativo “no se reduce a la mera repetición de patrones o estructuras...es un proceso activo que se desarrolla principalmente dentro de cada individuo...es un proceso acumulativo y tiene un marco comunicativamente relevante, es decir, cuando se transmiten mensajes con contenido que interesa a los interlocutores.” (Sánchez, 1997:203) Las conexiones con los conocimientos previos de los alumnos y la relevancia de los contenidos para el aprendiz tienen igual importancia en este método como en el método por proyectos.

En la construcción del conocimiento producto de la movilización de estrategias propias de aprendizaje, ocupa un lugar central el tratamiento de la información. Es decir los contenidos de aprendizaje.

Los contenidos dentro de la metodología comunicativa, al igual que en la metodología por proyectos, deberán responder en la medida de lo posible a las necesidades de comunicación cotidiana y a contextos situacionales y centros de interés, gustos, motivaciones y a lo vivido por cada alumno. (Vez, 2002: 187)

Los contenidos tienen secuencias lingüísticas poco rigurosas pero toman en cuenta los actos del habla y las funciones de la comunicación. Una secuencia poco rigurosa no implica el olvido de las estructuras gramaticales, sino un nuevo enfoque. Así lo confirma Littlewood en su libro “la enseñanza comunicativa de idiomas”:

“Un enfoque comunicativo del contenido de un curso no supone abandonar los criterios estructurales de selección y organización en secuencias...el dominio del sistema estructural sigue siendo fundamental para usar una lengua cuando alguien quiere comunicar los propios significados... un enfoque comunicativo nos anima a ir más allá de las estructuras y tener en cuenta otros aspectos de la comunicación.” (Littlewood, 1996: 74)

Así, en la utilización de la metodología comunicativa, será importante no dejar de lado a la gramática, sino ser capaz de complementar nuestra actuación docente con nuevas tareas y técnicas que desarrollen en el alumno la competencia comunicativa. Dentro de este método, cada docente sigue propiciando el desarrollo de cuatro destrezas básicas: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión de lectura y la comprensión auditiva.

Los contenidos desde esta perspectiva, se enuncian con base en las funciones del lenguaje. La gramática y el vocabulario estarán condicionados por la función, la situación, los ejes y los roles de

los interlocutores. Se concede mucha atención a las condiciones en las que se produce el mensaje y a la situación de comunicación (interlocutores, lugar y momento).

Siegwart en 1993 propone las siguientes categorías de clasificación de los contenidos:

- Lengua y comunicación: Engloba las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita). Y la competencia sociolingüística.
- Lengua y pensamiento: Referida a la competencia discursiva. Se propone que los alumnos se familiaricen con dos niveles de registro: el formal y el informal que se aprendan formas de expresar una misma idea adecuándola al contexto pertinente.
- Lengua y cultura: Se refiere a la competencia sociocultural, a las diferentes formas de utilizar en lenguaje en las distintas culturas.
- Lengua y expresión personal: Se refiere a la competencia estratégica. El ser eficaces en comunicar lo que nos proponemos.⁴⁶

El docente que ejerce la metodología comunicativa, al igual que en la metodología por proyectos, se convierte en guía, orientador y consejero. “Su cometido es crear las condiciones idóneas para que los alumnos aprendan y creen su propio saber sobre la base del que ya poseen.” (Sánchez, 1997:203)

⁴⁶ cfr. SIEGWART in(VEZ,2002:40)

El profesor será responsable de crear un entorno lingüístico-discursivo lo suficientemente rico para el aprendizaje y que sea adecuado para que el alumno tome conciencia de su responsabilidad en el proceso discente.

El profesor ejerce un control menos riguroso, deberá reconocer que el alumno es capaz de participar proponiendo nuevas situaciones, elaborando materiales o creando diálogos, entre otras actividades. Una de sus principales responsabilidades es proponer situaciones donde se establezca la comunicación y procurarse los recursos para que ésta se lleve a cabo.⁴⁷

El perfil del profesor, constituye una de las principales dificultades en la puesta en marcha de la metodología comunicativa como opción única de enseñanza - aprendizaje.

“La metodología comunicativa es notablemente más compleja que todas las que han precedido...esta característica es la que ha ocasionado más problemas de aplicación en la clase. La complejidad exige un tratamiento menos lineal, menos simple y requiere por parte del profesor una mayor profesionalización y esfuerzo.” (Sánchez, 1997:207)

La realización requiere de una altísima cualificación por parte del docente, ya que deberá, además de ser un buen pedagogo, tener un alto dominio de la lengua extranjera. Tienen que responder continua y adecuadamente en cada situación a las preguntas formuladas en esa lengua y a la vez dirigir el aprendizaje del alumnado. Se necesita presentar una gran variedad de ejercicios, materiales y recursos. Es por ello que resulta muy difícil avocarse cien por ciento a esta metodología. Son muy pocos los docentes que poseen los conocimientos lingüísticos y pedagógicos suficientes. (Reyzabal, 2002: 267)

⁴⁷ cfr. www.sep.gob.mx

El discente, es el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo mismo que en el método por proyectos. Es un “actor social que participa y se implica activamente desde todos sus ámbitos: cognitivo, socio-afectivo y psicomotriz.” (Vez, 2002:187)

El objetivo de la metodología comunicativa es que los alumnos se involucren activamente en su propio aprendizaje, que reflexione, haga propuestas, imagine, organice, cree, diseñe, en fin, que comparta responsabilidad en el proceso educativo.

Una de las principales consignas que mueven al alumno a aprender es la importancia de “aprender haciendo”. Se pretende involucrar al alumno a construir su propio aprendizaje, motivándolo a imprimir una huella personal en el proceso. Es por lo anterior que concuerdan las metodologías comunicativas y de proyectos en cuanto a lo que se espera del alumno.

Algunas de las dificultades que se pueden presentar en lo que se refiere al papel discente es la timidez que algunos individuos experimentan durante la pubertad. También se debe de tomar en cuenta que existen diferentes estilos de aprendizaje. (Reyzabal, 2002:267)

Como consecuencia, será importante presentar una gran variedad de actividades y recursos que faciliten la adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje a las distintas formas de aprendizaje de los alumnos. Una manera de poder individualizar la enseñanza es a través de la aplicación del método por proyectos, ya que cada persona puede acceder a esta metodología desde el nivel de sus propias capacidades.

Aquilino Sánchez (2004) en su libro “Enseñanza y aprendizaje de idiomas” (149-154), menciona las principales variables que condicionan y afectan el aprendizaje de un alumno:

- **Edad:** El desarrollo biológico impone condiciones favorables o bien restricciones en el aprendizaje de una lengua. Es sabido que la facilidad para adquirir una lengua decrece proporcionalmente en razón de su edad, es decir, que los niños y jóvenes la aprenden mejor que los adultos.
- **La motivación:** Entendido en el sentido de que los estudiantes están motivados si están implicados en el aprendizaje, mantienen ese interés a lo largo del proceso y no necesitan recibir continuamente ayuda exterior para mantener ese interés.
- **El nivel de conocimientos lingüísticos previos:** Los niveles de conocimientos en el ámbito de la enseñanza de idiomas suelen estar diferenciados en tres etapas: elemental, medio y superior. Es una condición necesaria aquilatar la acción docente de acuerdo con el nivel del educando.
- **La personalidad:** Dentro de la personalidad, existen factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua que deberán ser considerados en el afán de individualizar la enseñanza.
 - a) La introversión o extroversión.
 - b) La empatía
 - c) El autoestima
- **Interacción en clase:** La interacción se da cuando los alumnos se comunican entre sí o con el profesor intercambiando información, es decir, usando la lengua en su plenitud y explotando los recursos funcionales y comunicativos que permiten activar el idioma aprendido.
- **Uso de la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje:** Se refiere al tiempo que se dedica en la práctica interactiva de la lengua que se está aprendiendo, puesto que su uso y práctica tiene una relación directa con el grado de aprendizaje alcanzado.

Las actividades acordes a la metodología comunicativa deberán centrarse en “ayudar al estudiante a desarrollar vínculos con el significado que más tarde le capacitarán para usar la lengua con fines comunicativos.”⁴⁸

Las actividades deberán propiciar en la medida de lo posible la participación de los alumnos, basándolas en contenidos relevantes y de interés para el que aprende.

La concepción de lengua como algo funcional que subyace en esta metodología, obliga de cierta forma a que las actividades que se propongan estén basadas en la realización de algo concreto, que requieran por lo tanto una funcionalidad. (Sánchez, 1997:205)

Se da prioridad a las tareas⁴⁹, de las cuales hablaremos específicamente más adelante, los proyectos, las simulaciones y las dramatizaciones de comunicación lo más verosímiles posibles.

En lo que se refiere a los **materiales de trabajo**, será importante atender a la autenticidad de los mismos. Los documentos con diálogos o textos de la vida real se consideran fuentes ricas para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Como soportes en el aprendizaje, se pueden utilizar fuentes bibliográficas de contenido cultural, así como fuentes de referencia como lo son las enciclopedias y los diccionarios. También aquí cabe señalar la utilidad de los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías como las computadoras y la red de internet. (Vez, 2002:187)

⁴⁸ (LITTLEWOOD,1981:7)

⁴⁹ Las tareas se consideran “una actividad concreta que se prevé realizar en clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de “esa tarea” elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación.” (Fernández, 2001, s. 16)

Las **técnicas de trabajo** utilizadas dentro de este marco darán igual importancia al procedimiento y al contenido. El profesor, en su calidad de guía del aprendizaje deberá promover la participación de los alumnos en forma individual pero en especial su actuación ya sea en parejas o en grupos. Se considera vital el intercambio entre los propios agentes del proceso y se insta a la utilización, en la medida de lo posible, de las facultades comunicativas. Al igual que en el método por proyectos, el aprendizaje en grupos es de vital importancia para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

El plantearse aprender una lengua extranjera significa aprender a comunicarse en esa lengua, es decir, poseer una competencia comunicativa, **los objetivos** estarán planteados en términos de capacidades y competencias y no de comportamientos terminales.

Dentro de las capacidades y competencias fundamentales encontramos:

- Ser capaz de comunicarse eficazmente en la lengua aprendida.
- Aprender los componentes lingüísticos necesarios para comunicarse en situaciones concretas de la vida real.
- Adquirir la competencia gramatical necesaria para que la comunicación quede asegurada.
- Desarrollar la competencia comunicativa en todos sus aspectos para lograr un aprendizaje completo y total. (Sánchez, 1997: 204)

En la enseñanza de las lenguas segundas, la lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación y por lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras ha de perseguir la comunicación en un contexto social determinado y han de primar las funciones comunicativas del lenguaje sobre la gramática de base pedagógica. La pronunciación, el léxico, la sintaxis, se conciben como medios para conseguir el fin de la comunicación interpersonal. (Marcos F. , 1991: 57)

La utilización de la metodología comunicativa en la enseñanza de lenguas segundas, abre la posibilidad de que los alumnos puedan ver en la nueva lengua más que un objeto de estudio y así poder adquirir conocimientos, expresar y comprender ideas, sentimientos y experiencias.

Como ya hemos mencionado con anterioridad, una de las actividades de aprendizaje que se proponen en el enfoque comunicativo es la realización de tareas en las que se involucre la participación del alumnado en la construcción de su propio saber y lograr de esta forma aprendizajes significativos.

En este trabajo de investigación se considera a las tareas como una parte del método de proyectos, ya que una serie de tareas concretas pueden construir un proyecto de aprendizaje. En este orden de ideas, el proyecto es una actividad de mucha mayor envergadura que las tareas. A continuación se presenta lo que en la enseñanza de idiomas es llamado “método por tareas”.

IV.3 El método por tareas

El método por tareas nace en la década de los años ochenta basado en los presupuestos de la enseñanza comunicativa de idiomas. El nombre de este método proviene del hecho de introducir a la tarea como procedimiento didáctico.

Uno de los principales objetivos del método comunicativo ha sido el crear situaciones auténticas de comunicación en la clase de lengua y el recurso que mejor ha dado respuesta a esta necesidad ha sido el diseño de tareas, las cuales crean un contexto real de comunicación y provocan en el alumno una necesidad real de comunicarse y a la vez propician un proceso interior de reflexión al adquirir la nueva lengua. “No se trata de una mera repetición de estructuras, sino que interviene un proceso personal cognitivo en el que el aprendizaje que se pretende es significativo”. (Reyzabal, 2002:266)

El método por tareas es un programa de tipo procesual en donde el camino resulta tan importante como los objetivos que se persiguen. El alumno aprende haciendo, realizando una serie de actividades en las que su participación y la guía del profesor son cruciales. Esta definición concuerda con la del método por proyectos, aunque las tareas son mucho más cortas para su realización.

La realización de tareas en este enfoque resulta de vital importancia “porque se quiere dar prioridad a la ruta misma, concentrarse en los medios para el aprendizaje de una nueva lengua. “Dar un mayor interés a la capacidad de comunicación que a un repertorio de situaciones comunicativas, otorgar igual importancia a la actividad de aprender una lengua que a la lengua misma, y una orientación a los medios más que hacia los objetivos predeterminados.” (Nunan, 1996:12-13)

El método por tareas, al pretender llevar al aula la realización de tareas reales, está favoreciendo la puesta en marcha de procesos de comunicación auténticos, en donde la resolución de problemas, la negociación de significado y el intercambio de reacciones responden a un objetivo concreto.

¿En qué consiste entonces una tarea? Para responder a esta pregunta retomamos la definición que propone David Nunan:

La tarea es “Una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando más su atención en el significado que en la forma. La tarea constituye un todo completo, por lo que puede considerarse en sí misma un todo comunicativo” (Nunan, 1996: 10)

Otra definición, más procesual, la aporta Sonsoles Fernández:

La tarea es “una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de la unidad. A partir de “esa tarea” elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actitudes, las situaciones y la evaluación.” (Fernández, 2001, s. 16)

La tarea es un conjunto de planes de trabajo cuyo objetivo general es el de facilitar el aprendizaje de lenguas y puede ser desde un ejercicio sencillo hasta un gran proyecto de trabajo. **Es por lo anterior que las tareas forman parte de los proyectos de trabajo en la clase de lenguas.**

El hecho de que en las tareas se dé prioridad al significado y no a la forma, no quiere decir que se deje de lado el código gramatical, sin el cual no se puede tener una comunicación efectiva. “La diferencia fundamental entre las tareas y los enfoques lingüísticos precedentes radica en el hecho de que los contenidos gramaticales se introducen con criterios diferentes” (Martín, 2006:16)

Toda **tarea** conforme con lo establecido por el Marco Común Europeo de referencia, (Consejo Europeo, 2002:155-165) debe de cumplir con las siguientes **características**:

- ✓ Una tarea requiere la elaboración de un producto final, la resolución de un problema oral o escrito.
- ✓ Se debe relacionar con la comunicación real, con un objetivo claro y concreto.
- ✓ Requiere la activación previa de las competencias del alumno para fomentar su actividad mental y supone su implicación personal en la planificación, realización y comunicación de la tarea.
- ✓ El producto final debe ser resultado, en todo o en parte, del trabajo cooperativo.
- ✓ En la realización de la tarea intervienen tres factores: cognitivos, afectivos y lingüísticos.
- ✓ Las tareas hacen hincapié en que aprender es aprender a hacer.
- ✓ Requieren de tiempo, ya que aprender es aprender a profundizar.
- ✓ Aprender por tareas supone atender a la diversidad. Individualizar la educación tomando en cuenta los conocimientos y experiencias previas de los educandos. Cada persona avanza según sus posibilidades personales dentro de un ambiente colaborativo.
- ✓ Las tareas facilitan la interacción con las TIC y desarrollan la competencia digital.

Las tareas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos. En ocasiones, resulta a veces muy difícil el poder recrear en todo momento situaciones que reflejen contextos de comunicación reales.

- a) **Tareas comunicativas:** Se centran en el intercambio de significados –a través del medio oral y escrito- con un propósito similar al de las actividades cotidianas de comunicación fuera del aula.

- b) **Tareas de aprendizaje:** Tienen como objetivo la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico (ej. Pronunciación) en relación a la demanda de las primeras. Requieren que el alumno realice actividades que difícilmente tendrá que llevar a cabo en el futuro fuera del aula, pero que estimulan a su vez procesos de adquisición. (Roca, Valcarcel, & Verdú, 1990:25-46)

Es importante señalar que esta división de las tareas resulta útil para su mejor comprensión, pero que en la realidad, en ocasiones, es complicado considerar a una tarea como cien por ciento comunicativa o cien por ciento de aprendizaje. Este hecho será mejor comprendido si atendemos a las propiedades y elementos a tomar en cuenta en el diseño de las tareas.

En el diseño de tareas, cada docente deberá tomar en cuenta **dos ejes fundamentales de acción**:

- a) La creación del contexto en el cual se producirá el uso de la lengua que efectuarán los aprendices.

- b) La asignación de una meta que hay que alcanzar y que proporcionará los objetivos de comunicación que a su vez generarán respectivos planes estratégicos. (Martín, 2006: 16-22)

Para finalizar este apartado, el cual servirá como base de referencia más adelante para detallar el trabajo práctico, se considera pertinente enunciar cuáles son los **elementos de una tarea o proyecto de trabajo**:

1. **Objetivos:** Pueden ser presentados de manera general o específica.
2. **Información de entrada:** Consiste en la presentación de fuentes de información y preferentemente de material auténtico a los alumnos.
3. **Actividades:** Especifican lo que hará el alumno con la información de entrada.
4. **Papel del profesor:** Detalla las acciones docentes en el proceso.
5. **Papel del alumno:** Se refiere a las acciones que llevará a cabo el alumno.
6. **Dinámica:** Trabajo individual, en parejas o bien en grupos. (Nunan, 1996:49)

A continuación se propone un método de elaboración de un modelo para la planeación de proyectos de clase que responden a la visión de los métodos orientados hacia la comunicación.

IV.4 Diseño de proyectos para la clase de español como segunda lengua.

En este apartado se retoman algunas propuestas ya existentes en torno a la planeación de proyectos de trabajo. Una vez que se hayan expuesto estas propuestas, se presenta un modelo de diseño de proyectos propio.

En primer lugar se considera la propuesta de la organización educativa colombiana Gabriel Piedrahita Uribe (Eduteka)⁵⁰. Esta propuesta no es específica de la enseñanza de lenguas sino que es de un carácter general.

En el planteamiento de proyectos de trabajo, según Eduteka, se deben tener en consideración los siguientes elementos:

1. Situación o **problema** que el proyecto desea resolver.
2. Descripción y propósito del proyecto, el **objetivo último**.
3. Especificaciones de desempeño: lista de **criterios de calidad** que el proyecto debe cumplir.
4. **Reglas**: Instrucciones para desarrollar el proyecto.
5. Listado de participantes y los **roles** de trabajo
6. **Evaluación** del proceso y del **producto final**.

Los elementos resaltados con anterioridad, serán tomados en cuenta más adelante para la elaboración del modelo propio.

⁵⁰ Véase www.eduteka.org

En segundo lugar se hace referencia a la propuesta que se presenta en el libro “Tareas y proyectos de clase” (2001). En este libro se hacen propuestas prácticas para la clase de español como lengua extranjera, se mencionan ejemplos concretos de tareas y proyectos.

La elaboración de tareas o proyectos, según (Fernández, 2001: 26-36), debe de integrar los siguientes elementos:

1. **Ámbito o tema:** Debe responder a las necesidades lingüísticas, intereses y motivaciones del grupo meta.
2. **Motivación, enriquecimiento de la experiencia:** La puesta en común de experiencias, ideas, recuerdos, conocimientos de los alumnos puede ser el punto de partida, que se puede completar con datos de prensa, revistas, canciones, videos, ambientación de la clase con carteles, fotos, frases sugestivas. En el caso de alumnos escolarizados, la motivación inicial puede no estar tan clara y es necesario suscitarla partiendo de sus intereses y de acuerdo con las características psicológicas de su edad, ya sean niños, preadolescentes o adolescentes en estos casos.
3. **Elección de la tarea final.** El producto que además del proceso, será sujeto a una evaluación final y que recoge la suma de los aprendizajes durante la realización del proyecto.
4. **Pasos o tareas intermedias.** Constituyen las actividades que llevan al alumno a la consecución de la tarea final
5. **Delimitación de los objetivos comunicativos.** Estos objetivos siempre en función del desarrollo de la competencia global comunicativa.

6. **Previsión de los materiales imprescindibles.** No se agotan las posibilidades de acudir a ciertos materiales, sino que se prevén los materiales que serán imprescindibles para la puesta en marcha del proyecto. En el enfoque por tareas, trabajar con materiales auténticos es connatural y su comprensión no es más difícil sino todo lo contrario ya que son materiales buscados en función de aquello que se está haciendo y en un marco de referencias y saberes que posibilita la formación de hipótesis válidas. (Fernández, 2001: 19-20)

7. **Evaluación y autoevaluación.** Debe ser continua y también final.

En este trabajo de investigación se propone la utilización del siguiente modelo de planeación de proyectos para la clase de lenguas:

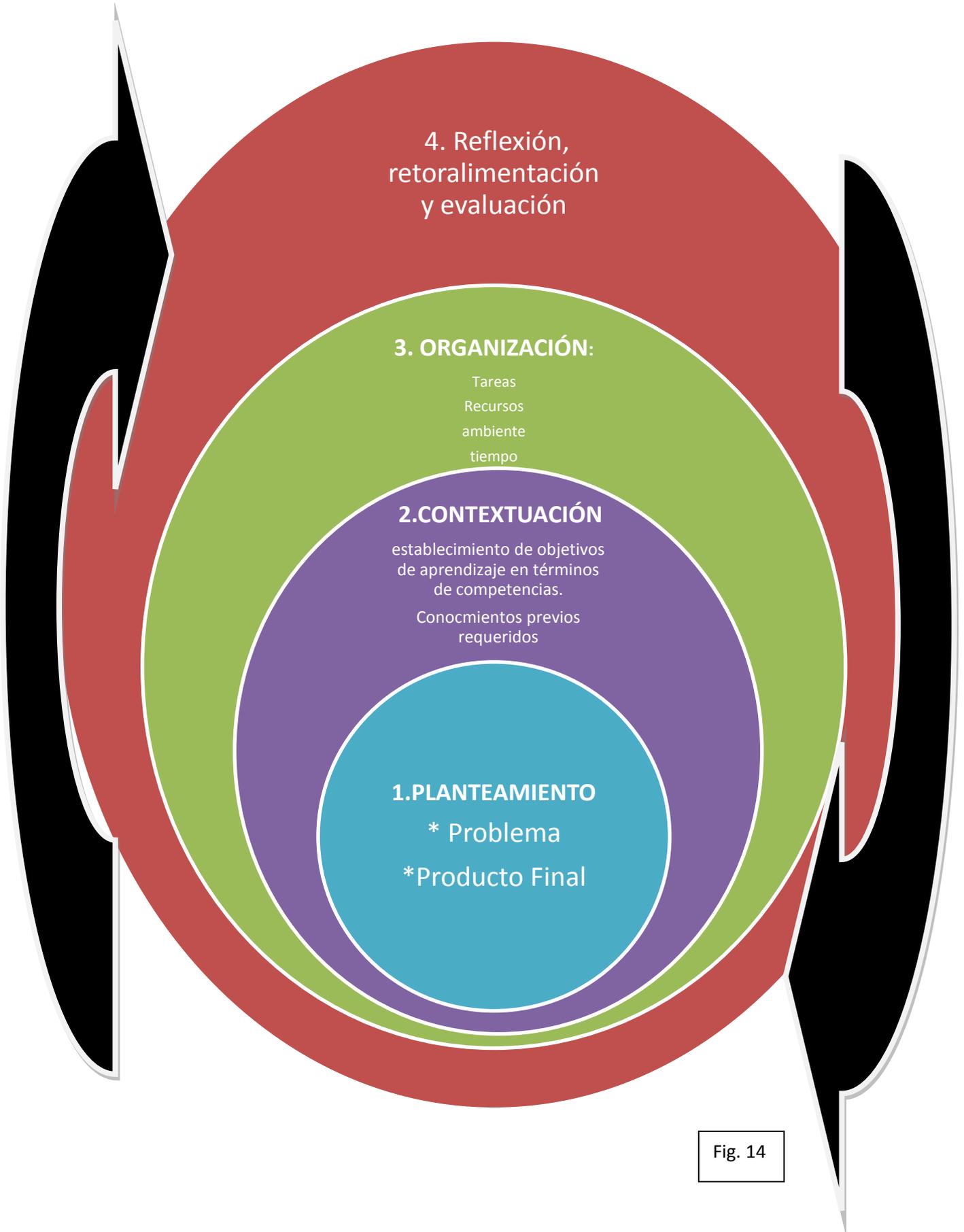


Fig. 14

El modelo tiene círculos puesto que es un proceso, un continuo en donde cada círculo tiene una conexión con los otros y no excluyen a otros en la realización, sino que su presencia es continua durante todo el desarrollo. De esta manera, el planteamiento está presente durante las otras tres etapas y así sucesivamente.

A continuación se describe este proceso.

1. PLANTEAMIENTO:

Es el eje central del proyecto. Aquí se conjugan la intencionalidad del educador con la motivación para aprender del educando. El educando y el educador plantean un **problema** cognitivo que será el punto de ignición en la puesta en marcha del aprendizaje.

Se hace un planteamiento en forma de pregunta, por ejemplo:

¿Cómo podemos hacer el diseño de un zoológico en un país de habla hispana?

Enseguida del planteamiento del problema, se planea a través de una negociación entre el discente y el docente un **producto final** con el cual se dé respuesta al problema que se ha planteado en el grupo.

El docente tiene un papel de mediador en los criterios de calidad que serán requisito para el producto final. Siempre respetando los intereses de los alumnos pero al mismo tiempo considerando los objetivos y metas de aprendizaje estipulados en los planes y programas de estudios a los que se esté sujeto en el contexto educativo al que pertenece. Esta labor de adaptación curricular requiere un conocimiento amplio y profundo del currículo.

2. CONTEXTUACIÓN

Una vez hecho el planteamiento, se procede a contextualizar el proyecto, este paso implica por un lado, considerar qué **competencias** se pretende desarrollar en el educando mediante la realización del proyecto.

Para lo anterior es necesario atender a **los conocimientos previos** que serán requisito para la realización del proyecto, así como a las experiencias de aprendizaje que los alumnos ya tengan en el tema y que contribuyen al enriquecimiento del proyecto.

3. ORGANIZACIÓN

La organización requiere realizar una planeación de las **tareas** que orientarán a los alumnos en la elaboración del producto final. También es necesario considerar qué tipo de acceso podrán tener los alumnos al material didáctico y de información para la elaboración del proyecto.

En seguida se plantea la creación del **ambiente de aprendizaje**, que incluye no sólo garantizar un buen lugar de trabajo sino las reglas que se deben seguir para garantizar oportunidad a todos los educandos en la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, a manera de guía se realiza una **agenda** de elaboración del proyecto. Esta guía será auxiliar para que los educandos puedan planificar sus actividades.

4. REFLEXIÓN, RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

La última etapa en la planeación es un elemento continuo y consiste en propiciar la **reflexión** del alumno en el proceso de aprendizaje, quien a su vez recibe **retroalimentación** continua acerca de su trabajo.

Finalmente se realiza una **evaluación** en tres planos conforme a los criterios definidos en el planteamiento del proyecto.

- a) **Autoevaluación.** El educando juzga su propio trabajo.
- b) **Evaluación entre iguales:** los alumnos presentan y evalúan los trabajos de sus propios compañeros.
- c) **Hetero-evaluación:** El educador emite un juicio de valor conforme a los criterios establecidos con anterioridad.

En el siguiente capítulo se presenta una investigación de la puesta en práctica de este modelo de proyectos en la enseñanza del español como lengua segunda en Suecia.

Capítulo V

Investigación educativa sobre la utilización del método por proyectos

La escuela es la única forma de vida social que funciona de forma abstracta

Y en un medio controlado, que es directamente experimental,

Y si la filosofía ha de convertirse en una ciencia experimental,

La construcción de una escuela es el punto de partida”

John Dewey

El método por proyectos ha sido desde su creación a principios de del siglo XX una metodología centrada en los intereses de los alumnos. Los retos de las nuevas tecnologías en los últimos años han obligado a los docentes a repensar su labor educativa y a encontrar nuevas formas de trabajo con los alumnos que se adaptan mejor a las necesidades de la sociedad actual y a la sociedad en la que vivirán los alumnos.

La transposición del orden de importancia entre los conocimientos y las competencias en el ámbito educativo, ha sido de gran relevancia para la justificación en la utilización del método por proyectos.

En este último capítulo se describen proyectos, la ejecución y el análisis de una investigación centrada en la utilización del método por proyectos con alumnos que estudian español como segunda lengua en una escuela media básica al sur de Suecia.

V.1 Objeto de la investigación y delimitación del problema

El objeto de esta investigación es comprobar la pertinencia de la utilización del método de proyectos en la enseñanza del español como lengua segunda por encima de un método de instrucción sistemática que tiene sólo como base la utilización de técnicas diseñadas por el profesor y el material didáctico sólo consiste en libros de texto.

Según Katz y Chard (2000); existen 5 diferencias básicas entre la Instrucción sistemática y el método de proyectos:

EDUCACIÓN SISTEMÁTICA	METODO POR PROYECTOS
El profesor ayuda a los alumnos a la adquisición de aprendizajes, habilidades y actitudes.	El profesor provee oportunidades para que los alumnos pongan en práctica habilidades.
La motivación es extrínseca.	La motivación es intrínseca.
El profesor elige las actividades de aprendizaje y provee al alumno de materiales apropiados de acuerdo a su nivel.	Los alumnos eligen sus propias actividades y las adaptan a su nivel de aprendizaje.
El profesor es el experto y corrige las deficiencias de los alumnos	Los alumnos son los expertos, el profesor enfatiza las competencias.
El profesor es responsable del aprendizaje, progreso y resultados de los alumnos.	Los alumnos y el profesor comparten la responsabilidad ⁵¹

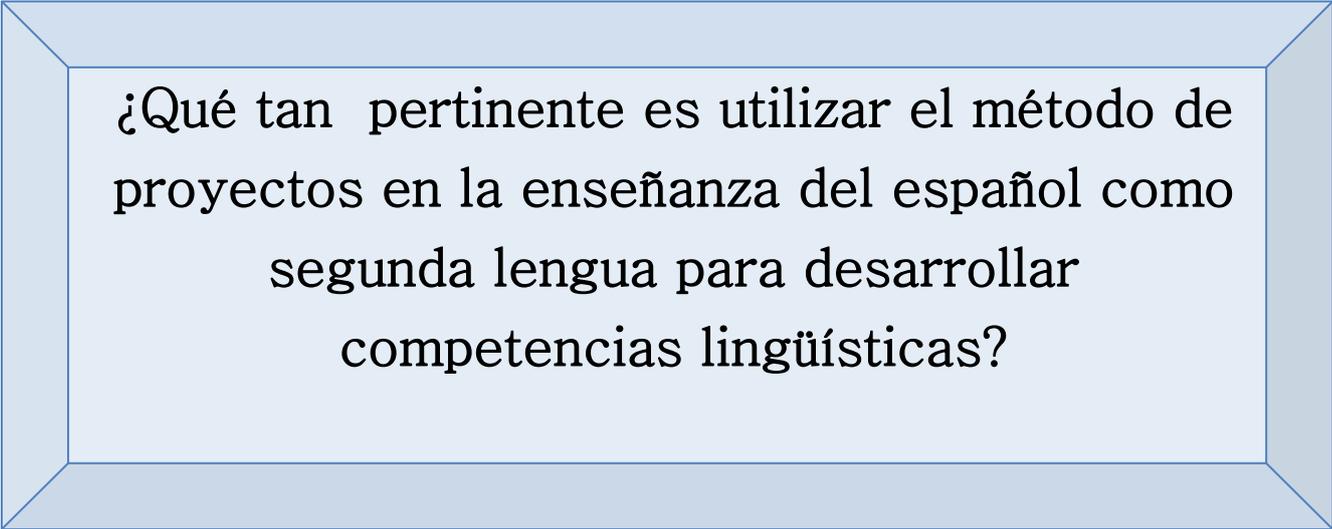
⁵¹ Texto original:

Fig. 15

Systematic Instruction	Project work
The teacher focuses on helping children acquire skills	The teacher provides opportunities for the children to apply skills
Extrinsic motivation: The children are motivated by their desire to please the teacher and obtain rewards.	Intrinsic motivation: Children's interests and involvement promote effort and motivation
The teacher chooses learning activities and provides materials at the appropriate instructional level.	The children choose from a variety of activities provided by the teacher, they determine their own level of challenge at which to work.
The teacher is the expert, the teacher addresses children's deficiencies	The children are the experts; the teacher capitalizes on the children's proficiencies.
The teacher is accountable for the children's learning, progress and achievement.	The children and teacher share accountability for learning and achievement.

Mediante este estudio se pretende analizar evidencias de competencias adquiridas por el alumno en el idioma español a través del método por proyectos, a diferencia de las que se adquieren o no se obtienen con una educación sistemática.

El **cuestionamiento científico** que se propone es el siguiente:



¿Qué tan pertinente es utilizar el método de proyectos en la enseñanza del español como segunda lengua para desarrollar competencias lingüísticas?

La **hipótesis** de trabajo en esta investigación es:

El método por proyectos motiva y beneficia el aprendizaje de los estudiantes de español como segunda lengua, esto se ve reflejado en el interés de los mismos por la materia y en las evidencias específicas de aprendizaje de la competencia global comunicativa.

V.2 Diseño de la investigación

El Universo en el cuál se desarrolla esta investigación es el ámbito escolar de la escuela media básica en Suecia en la enseñanza de idiomas. Con anterioridad, en el capítulo II se han descrito las características de la institución educativa en la que se realizó esta investigación: La escuela Central de Svedala.

Como muestra se eligieron dos grupos de alumnos que cursan sexto grado de educación básica en el ciclo escolar 2010-2011. La muestra fue elegida en acuerdo con la directora del colegio y con la autorización de la jefa escolar del ayuntamiento.

Los alumnos que conforman la muestra han elegido estudiar español por encima de otras dos lenguas: francés y alemán. Esta elección la han hecho en el semestre de primavera previo a su ingreso al sexto grado.

Al inicio del curso escolar, todos los alumnos recibieron una carta dirigida a sus padres.⁵² En esta carta se exponen los objetivos del estudio, la duración y también se solicitó autorización para llevar a cabo esta investigación y contar con la participación de los alumnos. Al mismo tiempo, se pidió autorización para filmar las sesiones en donde trabajaron con los proyectos.

Los alumnos tienen todos al sueco como su lengua materna, a excepción de una chica en el grupo de control que tiene francés como lengua materna. La mayoría tienen 12 años de edad, hay un alumno varón en el grupo experimental que tiene 13 años. Todos son alumnos principiantes en el aprendizaje del español.

⁵² Ver anexo 5

El grupo A: que es el grupo experimental, consta de 25 alumnos: 19 varones y 6 mujeres.

El grupo B: que es el grupo de control, consta de 21 alumnos: 11 varones y 10 mujeres.

Un dato importante es que hay en los dos grupos más varones que mujeres. Esta diferencia es mucho más marcada en el grupo experimental.

La asignatura de español en la escuela Central de Svedala tiene 2 horas de clase a la semana para los alumnos que cursan el sexto grado de educación básica. Los grupos tuvieron el siguiente horario durante el desarrollo de la investigación:

Grupo A. Lunes de 8.00 a 9.00 y Miércoles de 13.15 a 14.20 hrs.

Grupo B Lunes de 13.40 a 14.40 y Miércoles de 8.00 a 9.00 hrs.

La comprobación de la hipótesis anteriormente mencionada se obtuvo a través de la exposición del grupo experimental al método por proyectos durante un semestre de trabajo de agosto a diciembre de 2010.

V.3 Descripción de la investigación

El método por proyectos se introdujo después del primer mes de trabajo al grupo experimental y se realizó durante seis sesiones de clase, es decir 6 horas en total.

El primer proyecto al que ha sido expuesto el grupo A es **“Diseña un zoológico”**

A continuación se describe la planeación de este proyecto conforme al modelo descrito en el capítulo cuatro;

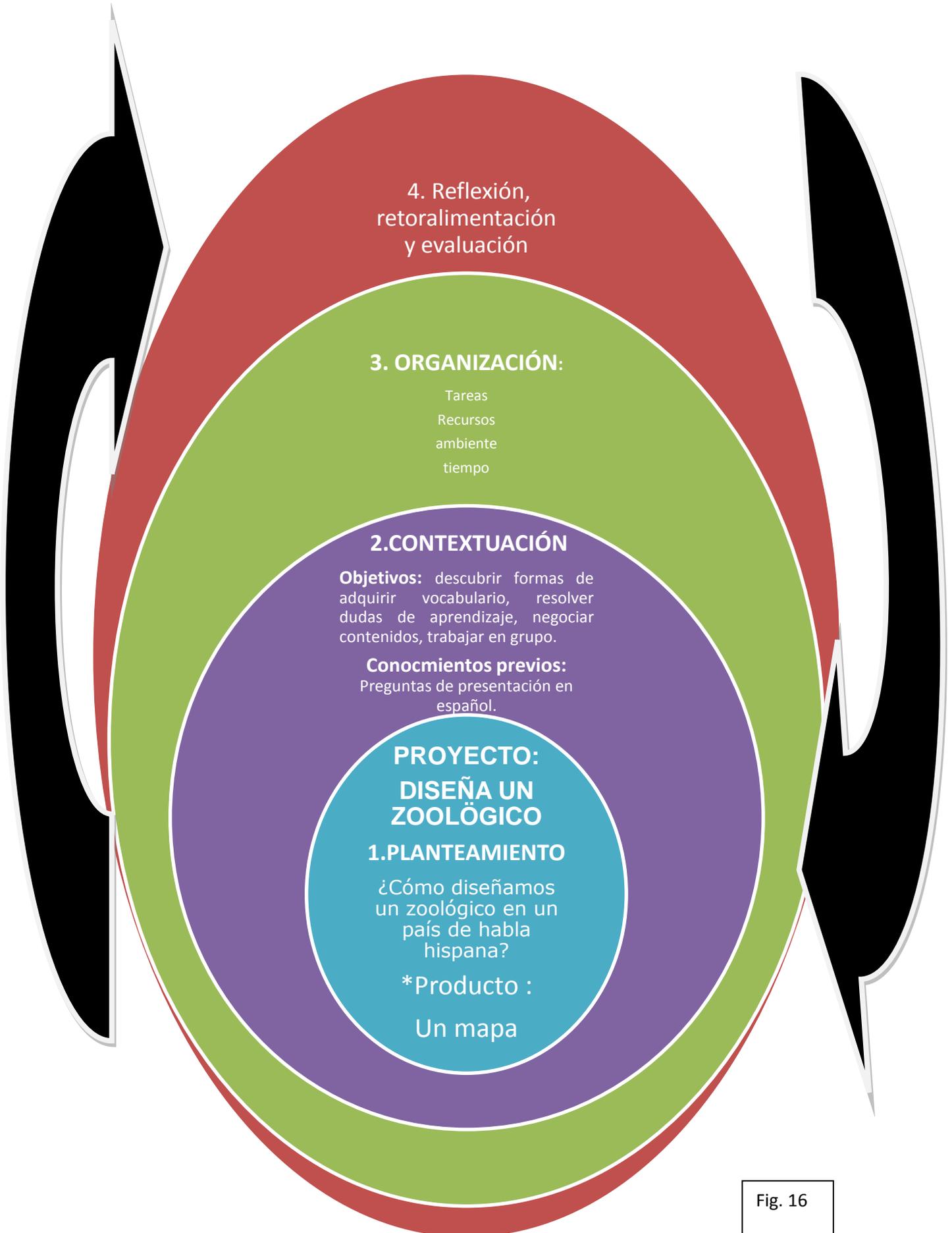


Fig. 16

1. PLANTEAMIENTO

a) problema:

Se les presenta a los alumnos el siguiente problema en forma de pregunta:

¿Cómo diseñamos un zoológico en un país de habla hispana?

b) Producto final y Reglas del juego:

Diseña el mapa de un zoológico junto con algunos compañeros de clase en el que especifiques por lo menos cinco animales presentando información básica acerca de cada uno de ellos.

El grupo debe estar conformado por un máximo de 3 personas.⁵³

El zoológico deberá estar ubicado imaginariamente en algún país de habla hispana por lo tanto, el contenido lingüístico deberá ser exclusivamente en español.

⁵³ “Es importante que quienes trabajan en parejas o en grupos sean compatibles. Conviene que los grupos no sean excesivamente grandes, ya que en tal caso algunos miembros del mismo no participarán y seguirán amparándose en un tipo de anonimato similar al que puede imperar en la enseñanza globalizada.” (Sánchez, 2004:25)

2. CONTEXTUACIÓN

a) Objetivos de aprendizaje en términos de competencias:

- Aprender a descubrir nuevas formas de adquirir vocabulario y contextualizar lo aprendido en las primeras sesiones de clase.
- Reflexionar acerca de la propia capacidad para resolver dudas de aprendizaje.
- Compartir conocimientos con sus compañeros.
- Aprender a negociar contenidos y a proponer ideas en el trabajo de equipo.

b) Conocimientos previos requeridos:

Para garantizar la elaboración del proyecto los alumnos requieren conocer y comprender el significado de las preguntas básicas de presentación en español:

¿Cómo te llamas?

¿Tienes animales?

¿Dónde vives?

¿Tienes hermanos?

¿Cuántos años tienes?

¿Qué color te gusta más?

3. ORGANIZACIÓN

a) Ambiente de aprendizaje

Se siguen las normas de respeto y cooperación en concordancia con el reglamento de la escuela. También en la medida de lo posible se busca encontrar que las personas que conforman los grupos sean lo más posible compatibles unas con otras.

También el profesor prevé con antelación el despliegue de los materiales didácticos para que estén al alcance de los alumnos.

b) Recursos materiales:

Se muestra a los el mapa del zoológico de Copenhague y de Chapultepec para que los alumnos comprendan de qué se trata diseñar un zoológico y puedan crear un puente entre la tarea y las experiencias previas que puedan tener.

A manera de ayuda, se colocan en la pizarra distintas tarjetas con animales y sus nombres en español, se distribuyen hojas grandes de papel, lápices de colores y diccionarios.

A manera de introducción, se recogen algunas experiencias que los alumnos ya hayan tenido de la visita a diferentes zoológicos, esto con el fin de establecer un puente de referencia a los conocimientos previos de los alumnos sobre este tema.

c) Actividades:

1. En un primer momento, se les pide a los alumnos que hagan un plan de lo que van a realizar tomando como guía las siguientes preguntas:

8. ¿Cómo se llama el zoológico?
9. ¿En dónde está?
10. ¿Cuánto cuesta la entrada?
11. ¿Está abierto todos los días? ¿Qué horarios tiene?
12. ¿Qué servicios tiene?

Para facilitar la planeación e les proporciona una **ficha de planeación** en donde pueden ir anotando sus planes.

2. Una vez realizada la actividad 1, los alumnos proceden a elegir como mínimo 5 animales ⁵⁴ que estarán representados en el mapa del zoológico, para cada uno de ellos, tendrán que hacer una ficha de información que responda a las siguientes preguntas:

¿Cómo se llama el animal?

¿Dónde vive?

¿Cuál es su hábitat natural?

¿Cuántos años tiene?

¿Tiene hermanos?

¿Qué colores tiene?

¿Qué le gusta comer?

⁵⁴ Muchos de los alumnos deciden tener más de cinco.

Aquí está el ejemplo de la **ficha de planeación**:

DISEÑA UN ZOOLOGICO



¿Cómo te llamas?

1.
2.
3.

1. ¿Cómo se llama el zoológico? 



2. ¿Dónde está el zoológico? 

1. ¿Qué horarios tiene? 

2. ¿Cuánto cuesta la entrada? 

3. ¿Qué servicios tiene? 

Tienes que elegir mínimo **5 animales** para tu zoológico

¿Qué animales tienes?

1. 4.
2. 5.
3.

Información de los animales:

ANIMAL 1	ANIMAL 2
¿Cómo se llama?	¿Cómo se llama?
¿Dónde vive?	¿Dónde vive?
¿Cuántos años tiene?	¿Cuántos años tiene?
¿Qué color tiene?	¿Qué color tiene?
¿Tiene hermanos?	¿Tiene hermanos?
¿Qué le gusta	¿Qué le gusta

Fig. 17

3. Una vez que los alumnos ya han escrito las fichas de los animales, proceden a dibujar el mapa. En el mapa tendrán que añadir algunos servicios que existen en el zoológico: un restaurante, sanitarios, enfermería, tienda de recuerdos, entre otros. Estos servicios, podrán ser más adelante motivo de otros proyectos.

4. REFLEXIÓN, RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

a) Reflexión

Junto con la hoja de planeación, se les entrega una hoja de reporte de actividades en donde irán anotando los distintos roles que van tomando en la realización del proyecto; es decir, describirán quien se encarga de escribir, quien de buscar palabras en el diccionario y quién dibuja. Esta hoja de reporte de actividades tiene dos finalidades; la primera es de propiciar la reflexión de los alumnos al término de cada sesión de trabajo y es también el medio a través del cual el profesor les da retroalimentación acerca del trabajo.

Reporte de actividades

Actividades:

Dibujar Planear Buscar Palabras
Escribir

Hoy es ____ de ____ de 2010

NOMBRE	ACTIVIDAD

Fig. 18

b) Retroalimentación

Después de cada sesión de trabajo, los alumnos reciben retroalimentación en grupo acerca del trabajo en general, sobre todo para mantener los tiempos y ayudar a los alumnos a organizar su trabajo. También cada grupo recibe por escrito en la hoja de trabajo algunas indicaciones u orientaciones para la mejor elaboración del proyecto.

c) Evaluación

La evaluación se realiza en tres planos:

A) de parte de los propios alumnos:

Todos los grupos presentan el trabajo que han realizado a sus compañeros. Después de esta presentación, cada grupo recibirá dos estrellas y un deseo. Las estrellas serán aspectos positivos a resaltar en el trabajo de cada equipo y los deseos serán recomendaciones para la mejora del desempeño en el siguiente proyecto de trabajo.



Fig. 19

B) De parte del profesor:

Cada grupo recibe una evaluación del trabajo conforme a los objetivos de aprendizaje. Se señala qué objetivos se han cumplido y en qué grado a través de la siguiente rúbrica de evaluación:

CRITERIO	DEFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
Descubrir nuevas formas de adquirir vocabulario	El trabajo no refleja trabajo en cuanto al vocabulario.	Los alumnos recibieron ayuda constante del profesor para escribir palabras en el proyecto.	La mayoría de las palabras en el trabajo las han buscado los alumnos por su cuenta.	Existen muchos ejemplos de palabras que los alumnos han buscado por su cuenta.
Trabajo en equipo	El trabajo no llegó a su conclusión debido a la falta de cooperación de los miembros en el equipo	El grupo tuvo algunos problemas en cuanto al trabajo de equipo, pero finalmente pudieron encontrar sus roles y trabajar para terminar el proyecto.	El trabajo fue bueno entre los miembros del equipo aunque la distribución de roles pudo haber sido mejor aprovechada.	Todos los miembros del equipo trabajaron equitativamente y compartieron roles en la elaboración del proyecto.
Contenido lingüístico en el proyecto	El contenido lingüístico en el proyecto no es comprensible para una persona que habla español como lengua materna.	Utilizan algunos contenidos de lenguaje vistos en clase, y algunos con ayuda del profesor	El lenguaje usado refleja los contenidos sugeridos en clase de forma adecuada.	El lenguaje usado en el proyecto es correcto y variado conforme al nivel de principiantes en que se encuentran los alumnos.

Fig. 20

V.4 Resultados de la evaluación

A continuación se muestran algunos de los proyectos realizados por los alumnos:

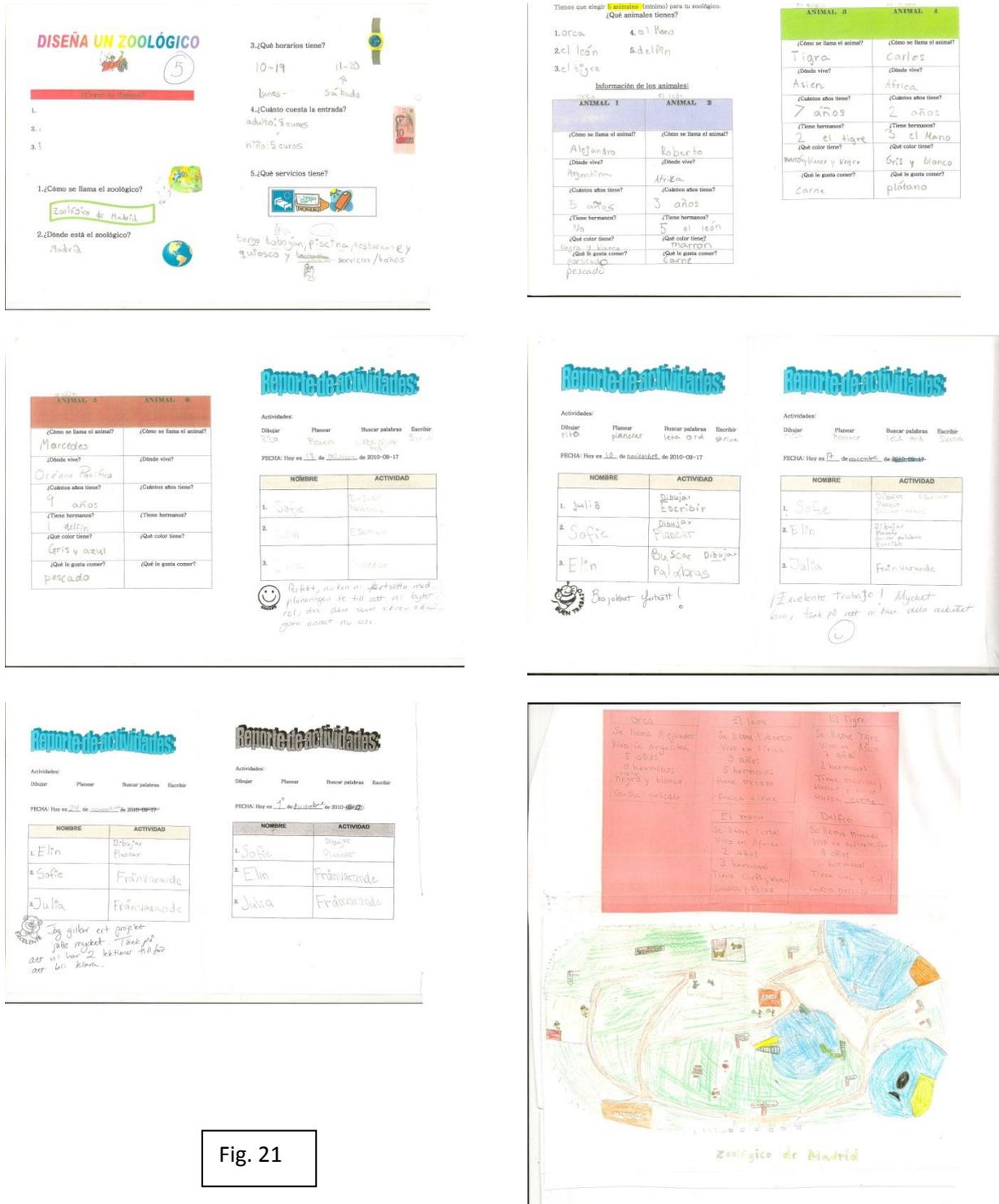


Fig. 21



<p>El mono</p> <p>Nombre: Alfred</p> <p>Vive en: Zoo</p> <p>Edad: 10</p> <p>Hermanos: 1</p> <p>Comer: manzanas</p> <p>Color: naranja</p>	<p>El zorro</p> <p>Nombre: Stanley</p> <p>Vive en: Zoo</p> <p>Edad: 10</p> <p>Hermanos: 0</p> <p>Comer: carne, pescado</p> <p>Color: naranja</p>	<p>Mio wala</p> <p>Nombre: Mica</p> <p>Vive en: Zoo</p> <p>Edad: 10</p> <p>Hermanos: 2</p> <p>Comer: manzanas</p> <p>Color: negro</p>
<p>El elefante</p> <p>Nombre: El</p> <p>Vive en: Zoo</p> <p>Edad: 10</p> <p>Hermanos: 2</p> <p>Comer: frutas</p> <p>Color: gris</p>		

<p>El pingüino se llama Mica.</p> <p>Dónde es: Antártida</p> <p>Tiene una vida:</p> <p>Tiene un hermano</p> <p>Comer: pescado</p>	<p>El delfín se llama Lina.</p> <p>Dónde es: Australia</p> <p>Tiene una vida:</p> <p>Tiene un hermano</p> <p>Comer: carne, pescado</p>	<p>El tigre se llama Leo.</p> <p>Dónde es: India</p> <p>Tiene una vida:</p> <p>Tiene tres hermanos</p> <p>Comer: carne</p>
--	---	---

<p>Vibora</p> <p>Nombre: Anton</p> <p>Edad: 10</p> <p>Color: AZUL</p> <p>Hermanos: 1</p> <p>En Vivo: La Paraisé</p>	<p>Pingüino</p> <p>Nombre: Mikael</p> <p>Edad: 10</p> <p>Color: Rojo</p> <p>Hermanos: 0</p> <p>En Vivo: La Jungla</p>	<p>Orca</p> <p>Nombre: Jorge</p> <p>Edad: 10</p> <p>Color: Azul</p> <p>Hermanos: 0</p> <p>En Vivo: El Mar</p>
<p>Nariz</p> <p>Nombre: ...</p> <p>Edad: ...</p> <p>Color: ...</p> <p>Hermanos: ...</p> <p>En Vivo: ...</p>	<p>Zorro</p> <p>Nombre: ...</p> <p>Edad: ...</p> <p>Color: ...</p> <p>Hermanos: ...</p> <p>En Vivo: ...</p>	

Zoológico Pingüino

Δ = sitios de zuegas
 ○ = cont. dasy, gu...
 α = Montar a Camello
 + = Primeros auxilios
 ☒ = telefono

El Tigre vive en Asia.
 El Tigre come carne.
 Grande gran animal.

El leon vive en Africa.
 Al leon come carne.

El camello vive en desiertos.
 El leon come hojas.

El mono vive en Africa.
 El mono come hoias.

El Pingüino vive en Antartica.
 El Pingüino come pescado.

El Jirafa vive en Africa.
 El Jirafa come Tom.
 El Jirafa vive en Africa.
 El Jirafa come hoias.

Zoológico de México

B - Baño
 R - Restaurante
 + - Asistencia Sanitaria
 QB - quiosco

Tigre
 Se llama Gre.
 Vivo en Afrika
 Tengo dos 1/2 años
 Tengo un hermano.
 Tengo negro y amarillo.
 Comer carne

Oso
 Se llama Ojo
 Vivo en Europa
 Tengo ventitres años
 Tengo marrón
 Comer carne

Cosodátilo
 Se llama Sr
 Vivo en Pontano
 Tengo cinco años
 Tengo tres hermanas
 Tengo Verde.
 Comer carne

Pingüino
 Se llama Pinga
 Vivo en hielo
 Tengo uno años
 Tengo cinco hermanos
 Tengo negro y blanco
 Comer pez

V.4.1 Evaluación por parte de los alumnos

Los alumnos compartieron los productos ya terminados con sus compañeros, recibieron hojas de evaluación para recibir estrellas y deseos.

Este paso fue muy difícil de realizar, ya que era la primera vez que los alumnos realizaban una evaluación a otro grupo de compañeros. Sus juicios de valor recaen en su mayoría en detalles que les hubiera gustado que el grupo dibujara, por ejemplo, quizás más restaurantes o quioscos o una carretera alrededor. Muy pocos se dedicaron a evaluar el contenido lingüístico de los proyectos.

La evaluación entre iguales es una actividad que los alumnos tienen que reforzar más en el futuro recalcando al inicio, de forma muy explícita, los objetivos de la evaluación entre compañeros.

Los comentarios positivos que recibieron los alumnos de sus compañeros fueron:

Bonito, interesante, bien planeado, bien dibujado, buenas descripciones, tienen muchos animales y restaurantes; inteligente planeación.

V.4.2 Por parte del profesor

La evaluación por parte del profesor se realizó apoyada en una rúbrica de evaluación. En el siguiente cuadro se recogen los resultados de cada grupo en la rúbrica. Se han colocado los números de los grupos en los recuadros. Finalmente se escribió una nota a cada grupo.

CRITERIO	DEFICIENTE	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
Descubrir nuevas formas de adquirir vocabulario	El trabajo no refleja trabajo en cuanto al vocabulario.	Los alumnos recibieron ayuda constante del profesor para escribir palabras en el proyecto. 4,6,7,8	La mayoría de las palabras en el trabajo las han buscado los alumnos por su cuenta. 3,5,9	Existen muchos ejemplos de palabras que los alumnos han buscado por su cuenta. 1,2
Trabajo en equipo	El trabajo no llegó a su conclusión debido a la falta de cooperación de los miembros en el equipo. 3,6,7,8	El grupo tuvo algunos problemas en cuanto al trabajo de equipo, pero finalmente pudieron encontrar sus roles y trabajar para terminar el proyecto. 4	El trabajo fue bueno entre los miembros del equipo aunque la distribución de roles pudo haber sido mejor aprovechada. 2	Todos los miembros del equipo trabajaron equitativamente y compartieron roles en la elaboración del proyecto. 1,5,9
Contenido lingüístico en el proyecto	El contenido lingüístico en el proyecto no es comprensible para una persona que habla español como lengua materna.	Utilizan algunos contenidos de lenguaje vistos en clase, y algunos con ayuda del profesor. 6,7	El lenguaje usado refleja los contenidos sugeridos en clase de forma adecuada. 2,3,4,5,8	El lenguaje usado en el proyecto es correcto y variado conforme al nivel de principiantes en que se encuentran los alumnos. 1,9

Fig. 22

Grupo	Nota ⁵⁵	Grupo	Nota
1	MVG	6	G
2	VG	7	G
3	G	8	G
4	G	9	VG
5	VG		

Fig.23

MVG: Excelente

VG: Bueno

G: Satisfactorio

Todos los alumnos recibieron una nota aprobatoria, aunque en la rúbrica de evaluación es notorio que se tiene que trabajar con el desarrollo de competencias para el trabajo cooperativo en esta clase. Los objetivos puramente de contenido lingüístico y de adquisición de vocabulario fueron alcanzados por todos los grupos.

⁵⁵ Conforme a la escala de calificaciones en el plan de estudios del español en la educación media básica sueca.

V.4.3 Autoevaluación

Enseguida se exponen los resultados de las autoevaluaciones de los alumnos a cada una de las preguntas que fueron formuladas para ello. Algunos equipos no respondieron todas las preguntas, es por ello que no existen respuestas de todos los grupos a todas las preguntas.

1. ¿Qué es lo que has aprendido? Menciona las dos cosas más valiosas que hayas aprendido después de haber realizado este proyecto.

- Equipo 1: Los animales y un montón de palabras nuevas. Lo que comen los animales.
- Equipo 2: A trabajar en equipo, los animales, los colores.
- Equipo 3: Los nombres de los animales, a contar en español. Nuevas palabras y a trabajar en equipo.
- Equipo 5: Los animales, a trabajar en grupo, a hablar más español, los colores, nuevas palabras.
- Equipo 6: Los animales, a contar, a trabajar en equipo, cómo se buscan las palabras en el diccionario.
- Equipo 7: Animales en español, a escribir en español.
- Equipo 8: A trabajar en equipo, trabajar bien
- Equipo 9: He aprendido muchas palabras, a hablar un poco más en español.

Los alumnos describen dentro de los aprendizajes más valiosos competencias como las de trabajo en equipo y comunicación en el idioma objeto de aprendizaje, el español.

2. ¿Cómo consideras que ha sido tu desempeño individual durante la realización del proyecto?

- Equipo 1: Creo que fue muy bueno, he sido responsable con el trabajo del proyecto
- Equipo2: Bueno, he escrito y dibujado, quizás he estado un poco distraído.
- Equipo 3: Bien, estoy satisfecho con lo que he hecho y he ayudado. Me he forzado a trabajar en equipo.
- Equipo 5: He sido muy participativa y no me han llamado la atención, He trabajado duro. He sido parte del trabajo del grupo todo el tiempo.
- Equipo 6: Más o menos, bien, he ayudado a buscar palabras y planear y dibujar.
- Equipo 8: Divertido y bien
- Equipo 9: 88% porque no he trabajado todo el tiempo, he trabajado bien.

Casi todos los alumnos manifiestan estar satisfechos con su trabajo.

3. ¿qué puedes mejorar para la realización del siguiente proyecto?

- Equipo 3: No portarse mal, compartir con los demás, ayudar a los demás todavía más.
- Equipo 5: No hablar tanto y trabajar más.
- Equipo 6: No distraerme tanto, escribir, y dibujar, nada.
- Equipo 7: Participar más en las discusiones, no hablar mucho, concentrarme más
- Equipo 8: Trabajar un poco más rápido y usar más la imaginación.
- Equipo 9: Concentrarme más, Hablar un poco más.

Los alumnos también son conscientes de que tiene áreas de oportunidad en el trabajo colaborativo y en la concentración requerida para elaborar trabajos en equipo.

4. En el futuro me interesaría trabajar con los siguientes temas:

Equipo 1 : Me gustaría trabajar con mis intereses.

Equipo 3: Me gustaría trabajar con España, con Barcelona., Un parque acuático.

Equipo 5: Un centro comercial.

Equipo 6 : Vehículos, Peces, Hacer una historia

Equipo 7: Diseña una habitación, Hacer una historia.

Equipo 8: Coches

Equipo 9 : Otros países, por ejemplo España.

En interés de los alumnos por la materia se ve reflejado en los distintos proyectos que quieren realizar en el futuro.

V.4.4 Prueba de conocimientos

La prueba de conocimientos tuvo lugar el 26 de enero de 2011. Los alumnos recibieron información oportuna antes de su aplicación así como los contenidos que dicha prueba escrita abarcaría.

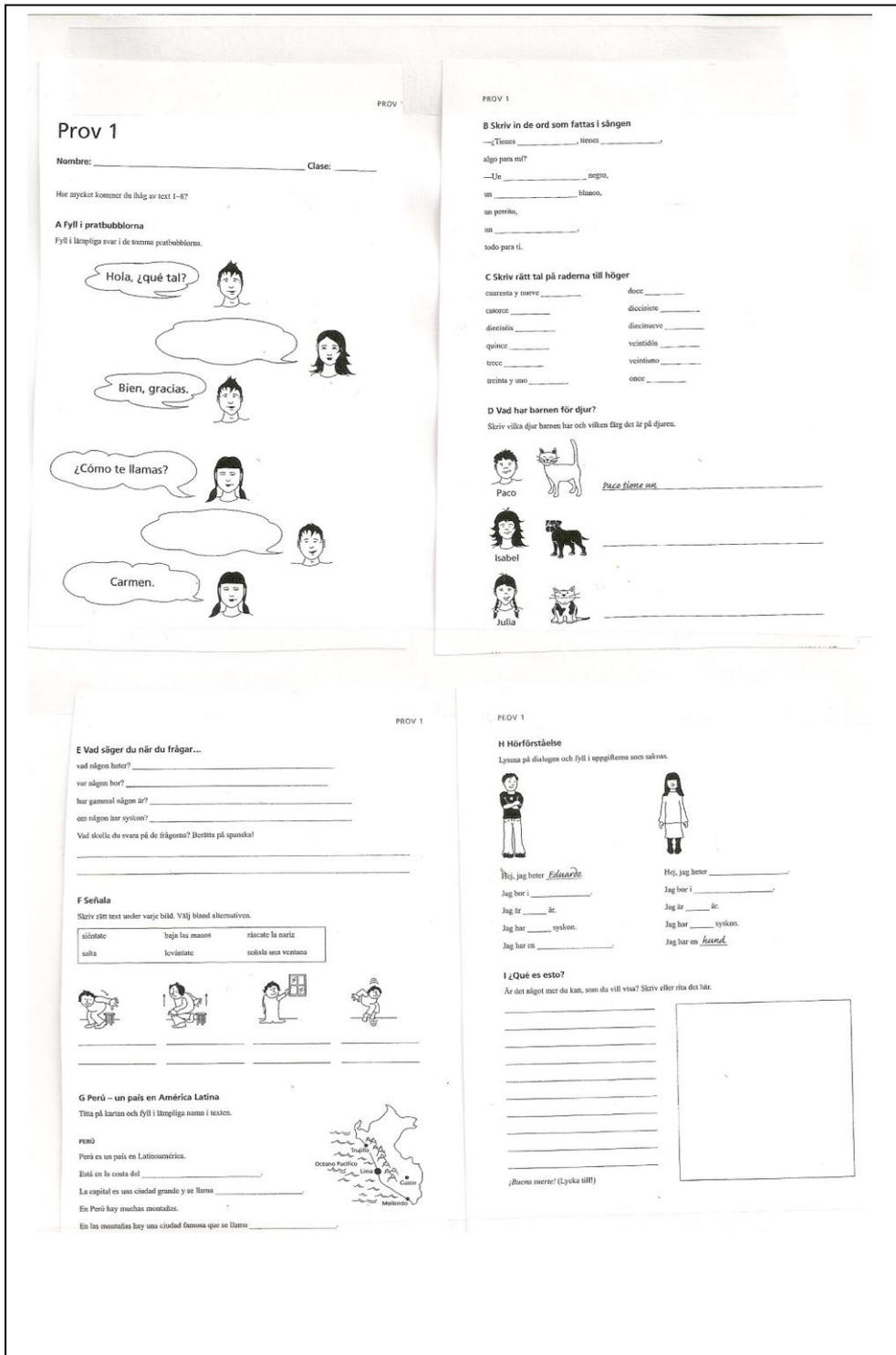


Fig. 24

La prueba escrita consta de 50 puntos.

A continuación se presenta una gráfica de comparación entre los resultados promedio de los dos grupos:

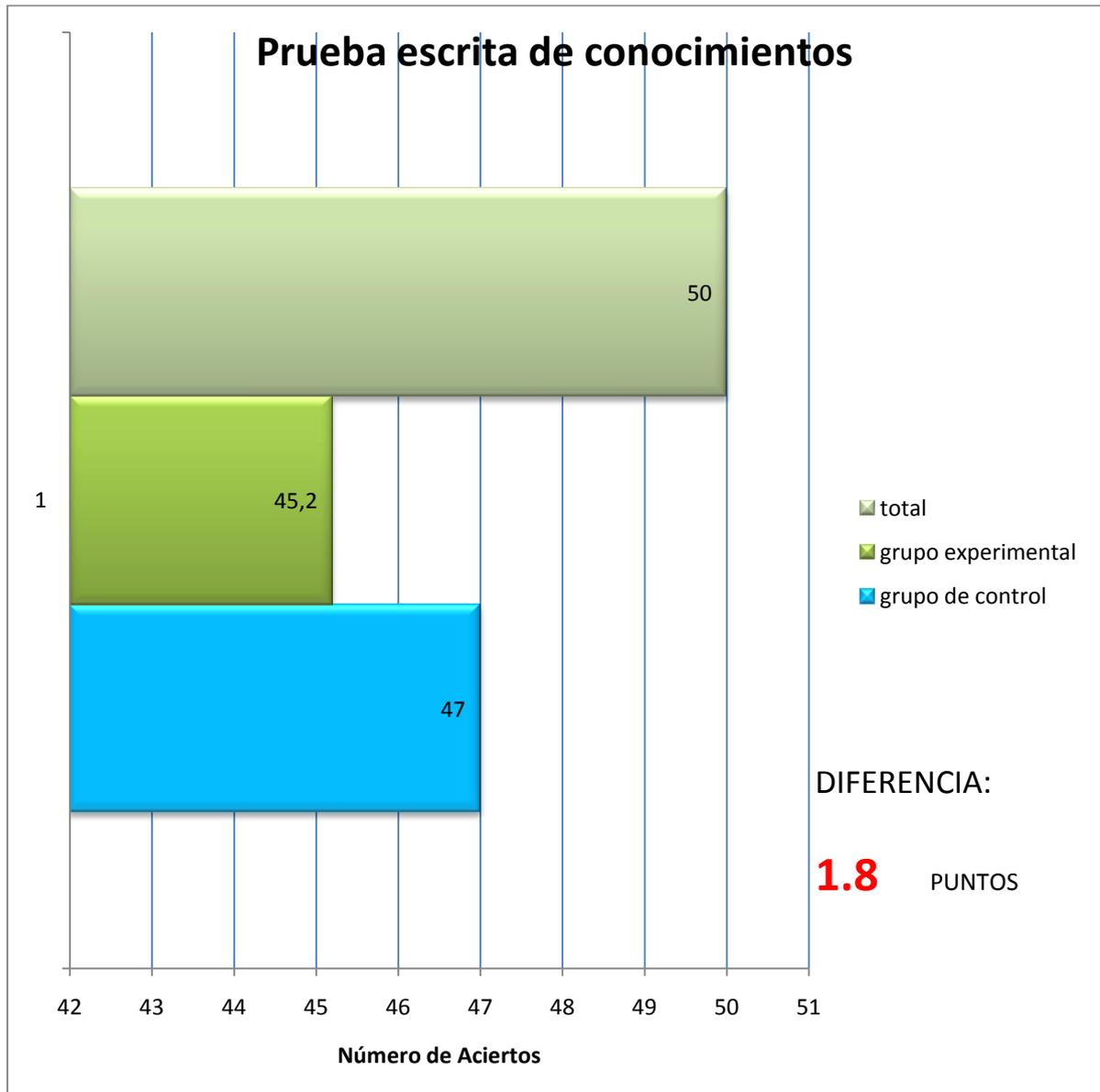


Fig. 25

V.5 Análisis de los resultados

El análisis de los resultados de la investigación gira en torno a las actividades que se realizaron en el aula.

“El aula constituye el escenario en que la docencia se lleva a la práctica. Es pues, el mejor termómetro para medir los efectos de esa misma docencia y para cobrar conciencia de cómo se ha llegado a los resultados obtenidos. En realidad, el análisis de la clase y de lo que en ella ocurre es el complemento necesario e ideal para estudiar el planteamiento metodológico que previamente se haya hecho, y que constituye el punto de partida en la organización de la clase y en la fijación de los procedimientos derivados de la elección de un método completo.” (Sánchez, 2004:13)

Para la obtención de los resultados se utilizaron los siguientes instrumentos:

- **Diario de actividades de clase** (Ver anexo 1)
- **Registro de observaciones de grupo** (Ver anexo _..... 2)
- **Observaciones en video como apoyo para las observaciones de grupo.**
- **Entrevistas a los alumnos** (Ver anexo ... 3)
- **Resultados de las pruebas de conocimientos.**

V.5.1 Diario de actividades de clase

En este documento se describen de manera muy general las impresiones durante la realización del proyecto tanto en el grupo experimental como en el de control de parte del profesor. Consiste en pequeñas anotaciones acerca de la planeación de las sesiones de trabajo con los proyectos y una reflexión acerca de los resultados de la misma después de haber realizado las actividades en el aula.

El diario de actividades de clase demuestra que es notable que el grupo de control no haya abarcado más contenido del libro de texto que el grupo experimental, siendo que tenían más tiempo de trabajo. El proyecto se realizó durante seis sesiones de clase; mismas que el grupo de control aprovechaba para cubrir los contenidos del libro de textos.

El grupo experimental abarcó mucho más contenido durante la realización del proyecto que el grupo de control, ya que tuvieron acceso a la adquisición de nuevas competencias comunicativas y de trabajo de equipo. Adquirieron nuevo vocabulario en torno a los zoológicos y tuvieron la oportunidad de poner en práctica lo que habían aprendido hasta ese momento.

El análisis del diario de actividades de clase arroja como resultado un mayor aprovechamiento de los alumnos del grupo experimental. Su trabajo fue mucho más eficaz. Lo anterior puede ser resultado de una mayor motivación en el aprendizaje de una nueva lengua.

V.5.2 Registro de observaciones de grupo

Este documento es el resultado del análisis de los proyectos y reportes de trabajo de cada uno de los nueve grupos. En él se describe la retroalimentación que se dio a los alumnos durante 4 sesiones y se puede observar la progresión en la elaboración, así como los obstáculos que presentaron algunos de los grupos sobre todo al inicio del proyecto en términos de trabajo en equipo.

Estas anotaciones muestran que el desarrollo es, en su mayoría, positivo. Sólo un grupo no pudo llegar a terminar el proyecto en seis sesiones.

Los alumnos leyeron la retroalimentación del profesor al inicio de las sesiones de elaboración del proyecto con el objeto de mejorar el aprovechamiento y hacer su trabajo más eficiente.

Este registro de observaciones aunado a los productos finales fueron la base de la evaluación del profesor y la asignación de notas a cada equipo.

V.5.3 Observaciones en video

Se video grabaron tres sesiones con el objeto de observar a los grupos en su totalidad y poder hacer mejores evaluaciones en el registro de observaciones de grupo.

El análisis de este material coadyuva a evaluar el trabajo colaborativo de los alumnos durante la realización del proyecto, permitiendo al docente ser partícipe de las sesiones pero a la vez observador.

Como se ha mencionado antes, se pudo observar una mejoría en los grupos en términos de colaboración y organización del trabajo. El intercambio de roles también fue mejorando conforme avanzaba el tiempo. Los alumnos denotan más autonomía y control en las últimas sesiones.

La retroalimentación que recibieron los alumnos de parte del profesor en los reportes de trabajo tuvo efecto positivo. Conforme avanzaban las sesiones, los alumnos aumentaban su capacidad de cooperación en la elaboración de los proyectos.

Sin embargo, algunos de los alumnos, como es normal, se sintieron un poco distraídos por la cámara en un principio pero, poco a poco, pudieron enfocarse en el trabajo y olvidar que estaban siendo filmados.

V.6.4 Entrevistas a los alumnos

Se seleccionaron al azar 4 alumnos para realizar entrevistas, se hicieron las siguientes preguntas:

1. Cuéntame un poco más acerca de como realizaste el proyecto.
2. ¿Estás satisfecho/a con el resultado?
3. ¿Qué has aprendido?
4. ¿Cómo consideras que esta manera de trabajar se diferencia a las otras lecciones?
5. ¿Te sentiste motivado para realizar este proyecto? ¿Por qué?
6. ¿Te gustaría seguir trabajando de esta forma? ¿Por qué?
7. ¿Cuál es el papel del profesor al trabajar con proyectos si lo comparas con otras lecciones? ¿notaste alguna diferencia?
8. ¿Quieres comentar algo más?

La entrevista fue realizada el 19 de enero de 2011-01-19 a las 9:33 AM.

Antes de iniciar la grabación, se les proporcionó a los alumnos los proyectos que habían realizado, así como las evaluaciones. Los alumnos que participan en la entrevista lo hacen de forma voluntaria. Al azar se pidió en la clase tres voluntarios para una entrevista. La idea al principio era tener por lo menos cuatro alumnos, pero una de las chicas estuvo ausente el día de la grabación. Los alumnos participantes pertenecen a los grupos: 9, 5 y 7. Dos chicos y una chica.

56

⁵⁶ Ver anexo 3 con la transcripción de las entrevistas.

A continuación se resumen sus respuestas a las preguntas anteriores:

1. Cuéntame un poco más acerca de cómo te fue en el proyecto.

Chico grupo 7: Me fue mal porque no hice lo que debíamos de hacer, estábamos distraídos, hablábamos de otras cosas, de lo que íbamos a hacer después, de videojuegos.

Chica grupo 5: Me fue bastante bien, pero también hablamos. Cuando teníamos que trabajar con los animales empezamos a contar muchas historias acerca de animales en lugar de hacer lo que teníamos que hacer.

Chico grupo 9: Me fue muy bien todo el tiempo, porque primero estaba en un grupo en donde no se concentraban y después quise hacer uno solo, pero una chica no tenía grupo así es que hicimos un grupo ella y yo. Escribimos, dibujamos y todo lo hicimos para terminar lo más pronto posible.

2. ¿Estás satisfecho/a con el resultado?

Chico grupo 7: Sí, aunque pudo haber sido peor.

Chica grupo 5: Sí, estoy satisfecha

Chico grupo 9: Sí, verdaderamente satisfecho con mi resultado

3. ¿Qué has aprendido?

Chico grupo 7: Los animales

Chica grupo 5: Los animales y los colores.

Chico grupo 9: Los animales, colores, nombres de cosas, también cómo se llaman algunos servicios como; restaurante.

4. ¿Cómo consideras que esta manera de trabajar se diferencia a las otras lecciones?

Chico grupo 7: Es un poco fuera de lo común que trabajemos en grupos. En otras lecciones solemos trabajar en parejas, pero no como en este proyecto. También hemos dibujado mucho.

Chica grupo 5: Es más divertido, ansías llegar a clase y también es divertido trabajar con otros.

Chico grupo 9: He trabajado con alguien con quien casi nunca hablo. Ahora he podido hablar con ella, conocerla, y eso ha hecho que mejore mi español además de que ahora tengo una amiga más.

5. ¿Te sentiste motivado para realizar este proyecto? ¿Por qué?

Chico grupo 7: Uno aprende de los animales, y antes me portaba mal, pero ahora no.

Chica grupo 5: Yo quería terminarlo, he aprendido español y pude aprender algo.

Chico grupo 9: Sí.

6. ¿Te gustaría seguir trabajando de esta forma? ¿Por qué?

Chico grupo 7: Sí por supuesto, es divertido y te diviertes mientras trabajas.

Chica grupo 5: Sí, fue muy divertido.

Chico grupo 9: Sí en verdad, realmente divertido. Trabajar con alguien con quien regularmente no hablo fue realmente más divertido que haber trabajado con alguno de mis amigos.

7. ¿Cuál es el papel del profesor al trabajar con proyectos si lo comparas con otras lecciones, ¿notaste alguna diferencia?

Chico grupo 7: Sí, nos explicabas de manera diferente, antes teníamos que ir al frente para pedir ayuda, pero aquí en realidad podías hablar con nosotros.

Chica grupo 5: Ahora podías venir a ayudarnos mucho más rápido porque estábamos en grupos y nos ayudabas más tiempo.

Chico grupo 9: Realmente muy diferente. Bueno, nos ayudabas más, podíamos realmente hablar en lugar de: ¡Escribe esto!

En lugar de eso decías: OK puedes hacer de esta o de esta otra manera.
Hablábamos más en lugar de tener que ir adelante, estabas ahí y podíamos hablar.
Fue en realidad mejor.

8. ¿Quieres comentar algo más?

Chica grupo 5: Deberíamos de hacerlo más seguido

Chico grupo 9: Sí, más seguido

En la entrevista se pudo observar un proceso de reflexión por parte de los alumnos acerca de su aprendizaje. También es muy claro que esta metodología propició motivación para el aprendizaje de los alumnos así como el desarrollo de competencias de colaboración y comunicación con los demás.

El papel del profesor para los alumnos se convierte en algo mucho más positivo, en la entrevista mencionan cómo el trabajar en equipos le da al docente la oportunidad de acercarse más a los educandos a proponer en vez de dictar los contenidos del trabajo. Los alumnos perciben una mayor atención por parte del profesor aunque en realidad realizan trabajos más autónomos.

V.6.5 Prueba de conocimientos.

Después de haber terminado el proyecto y de haber estudiado los ocho primeros capítulos del libro de textos, tanto el grupo de control como el grupo experimental hicieron una prueba de conocimientos.

La prueba consistía en 50 reactivos. La diferencia de los promedios grupales fue de 1.8 puntos. En realidad muy baja por lo que no se puede considerar que haya una diferencia marcada entre los resultados del grupo de control y del grupo experimental. Esto supone que el trabajo del grupo experimental en la adquisición de conocimientos lingüísticos no sólo fue eficaz sino también eficiente. Además de abarcar los contenidos del libro de texto, pudieron poner en práctica conocimientos adquiridos y desarrollar competencias comunicativas en el aprendizaje del español.

CONCLUSIONES

En esta tesis de investigación se analiza la pertinencia del método de proyectos en la enseñanza del español como segunda lengua en Suecia. Una vez realizada la investigación es imprescindible mencionar nuevamente la hipótesis que se ha planteado con anterioridad. A partir de esta hipótesis se derivan las conclusiones del trabajo.

El método de proyectos motiva y beneficia el aprendizaje de los estudiantes de español como segunda lengua, esto se ve reflejado en el interés de los mismos por la materia y en las evidencias específicas de aprendizaje de la competencia global comunicativa.

Se considera que la hipótesis planteada ha sido aprobada con un alto grado. A continuación se especifican los motivos que sustentan esta afirmación.

- La motivación que los alumnos reflejaron durante todo el desarrollo del proyecto y que ha sido observada a través de videos, los datos que arrojan las entrevistas y las autoevaluaciones demuestra que todos los alumnos que participaron han percibido este proceso de aprendizaje como una actividad divertida, enriquecedora y que los motiva a seguir aprendiendo la lengua.
- Los proyectos de trabajo en la clase de lengua son una herramienta de variación curricular que permite una motivación sustentable de los alumnos en el aula escolar. Todos los alumnos al término del proyecto mencionaron nuevas ideas para nuevos proyectos. La motivación en el aprendizaje a través de esta metodología está plasmada en las nuevas ideas que comunican a través de las evaluaciones y entrevistas. Algunos quieren diseñar un centro comercial, otros un planeta imaginario, un parque acuático, entre otros.

- El método por proyectos beneficia el aprendizaje de los alumnos. Los resultados de las evaluaciones y de las pruebas de conocimientos demuestran que los alumnos que trabajaron con el proyecto fueron capaces de ampliar sus aprendizajes a través de esta actividad, obtuvieron además de conocimientos, competencias de comunicación como la adquisición de nuevo vocabulario, además obtuvieron resultados equivalentes a los del grupo de control en la prueba de conocimientos teóricos a pesar de haber dedicado mucho menor tiempo al contenido de los libros de texto.
- El método por proyectos coadyuva a la evaluación de competencias de convivencia y de aprendizaje cooperativo. El énfasis que se le da a la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes en esta metodología, aunado al aprendizaje cooperativo permite al educador observar el desarrollo de competencias en la acción, en específico se pudo analizar en este trabajo: el trabajo en equipo, la capacidad para solucionar problemas, la administración del tiempo y la creatividad.
- El método por proyectos favorece la individualización de la enseñanza, involucra a los educandos en la construcción de sus propios aprendizajes, desde la planeación hasta la evaluación. Se crea un puente entre los intereses de los alumnos, sus capacidades y los objetivos curriculares. Hace que la responsabilidad educativa sea compartida y que los educandos sean capaces de reflexionar acerca de su propio proceso de aprendizaje.
- El método por proyectos incorpora la tecnología al aula, durante el desarrollo del proyecto, los educandos utilizaron sus teléfonos móviles con programas de traducción a la par de los diccionarios convencionales. El acceso a las nuevas tecnologías se introduce en el aula dentro de un marco pedagógico y con objetivos de aprendizaje específicos.
- Los proyectos de trabajo proporcionan experiencias de significado contextualizadas que son centrales para el desarrollo del lenguaje. Al poner en práctica los conocimientos adquiridos, los alumnos acceden a la utilización de la lengua como herramienta de pensamiento.

- El papel del educador en esta metodología es percibido por los educandos como el de guía y acompañante durante el proceso y es un factor más de motivación para el aprendizaje.
- El método por proyectos favorece el aprovechamiento académico de los varones en el aula. El grupo experimental tiene una proporción mucho mayor de varones que el grupo de control⁵⁷, sin embargo, los resultados de la prueba de conocimientos no arrojan diferencias en términos de aprovechamiento con respecto al grupo de control.

La aprobación de la hipótesis planteada puede ser generalizada a la enseñanza del español y otras lenguas segundas en Suecia. El método por proyectos es una metodología susceptible de aplicación en todos los ámbitos educativos. Se considera de especial beneficio en la educación de los adolescentes quienes pueden presentar dificultades para encontrar motivación en sus estudios.

Las áreas de oportunidad de este estudio son las siguientes:

El ambiente de aprendizaje: El educador difícilmente puede controlar todos los factores que inciden en un ambiente de aprendizaje, es necesario siempre garantizar un buen ambiente de cooperación y respeto entre todos los miembros del grupo. Se requiere cierto grado de competencias sociales para llevar a término de forma satisfactoria un proyecto de trabajo: la cooperación, comunicación y responsabilidad son cruciales para llevar a buen término cualquier proyecto.

⁵⁷ Grupo experimental: 19:5 Grupo de control 11:10

En el futuro, nuevas investigaciones podrían girar en torno al análisis del traslado de los aprendizajes adquiridos a través de la realización de proyectos de trabajo en otros ámbitos y materias, así como los cambios en la cultura de grupal como resultado del trabajo con esta metodología.

Un seguimiento a largo plazo de los resultados académicos de los alumnos que trabajan con la metodología por proyectos puede lograr una mayor generalización de la hipótesis de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

1. APPLE, W.

Edutopia: A manifesto for the Reform of Public Education

iUniverse, New York, E.E.U.U.;2003,124 p.

2. BARTH, R.

Learning by Heart

Jossey-Bass , E.E.U.U, 2001,244 p.

3. CASTILLO, G.

Los adolescentes y sus problemas

Minos, México, 1991, 230p.

4. CHARD, S.

The Project Approach

The University of Alberta,Canada,1994,57 p.

5. CHAVARRIA, M. y VILLALOBOS , M.

Tesis, elaboración y presentación

Tirllas, México, 2009, 131p.

6. CONSEJO EUROPEO

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Anaya; Madrid; 2002; 261 p.

7. DOMINGUEZ, G.

Proyectos de Trabajo

Una escuela diferente; La Muralla, Madrid, 2000, 211 p.

8. DOMINGUEZ, A.

La construcción de objetos de lenguaje

Estrategias de creatividad para la Clase de Español

Alfaomega, México, 2010, 206p.

9. FERNÁNDEZ, S. (coordinadora)

Tareas y proyectos de clase

Edi numen; España; 2001; 303p.p.

10. GARCÍA HOZ, V.

Principios de pedagogía sistemática

RIALP, España ; 1987, s.p.

11. GARDNER, H.

Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad

Paidós, España; 1995; 553 p.p.

12. GARDNER, H.

La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI

Paidós; España; 1999; 269 p.p.

13. GARDNER, H.

La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender.

Paidós, España; 1999; 316p.p.

14. GUERRA, A

La educación maya en el periodo clásico y sus aportaciones en la actualidad

Universidad Panamericana, México, 1996

15. HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M;

La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un calidoscopio.

Graó; Barcelona; 1998.

16. KATZ, L. y CHARD S.

Engaging Children's minds: The project approach

Ablex Publishing Corporation, Stamford, E.E.U.U., Segunda edición, 2000, 215 p.

17. LÄRARFÖRBUNDET

Lärareshandbok,

Läraryrket, Suecia; 2006, 164 p.

18. LITTLEWOOD, W.

La enseñanza comunicativa de idiomas

Cambridge University Press, Reino Unido, 1996, 104p.

19. LOMAS, C y OSORIO, A.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua

Paidós, España, 2003, 276 p.

20. MARCOS, F. y SÁNCHEZ, J.

Lingüística aplicada

Síntesis, España, 1991, 166 p.

21. MOREIRA, M.

Aprendizaje Significativo: teoría y práctica

Machado Libros, España, 2000, 100 p

22. MORENEO, C; et al

Internet y competencias básicas

Graó, España, 2005, 147p.

23. MARTÍN, Ernesto

¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?

Barcelona, España; 2006; s.p.p.

24. NUNAN, David;

El diseño de tareas para la clase comunicativa

Cambridge University Press, Reino Unido, 1996, 232 p.

25. PARTANEN, P.

Från Vigostkij till lärande samtal

Bonnier, Sverige, 2008, 168 p.

26. PÉREZ, P. y ZAYAS, F.

Competencia en comunicación lingüística

Alianza Editorial, Madrid, 2009, 254p.

27. PERRENOUD, P.

Diez nuevas competencias para enseñar

Graó, México , 2007, 168p.

28. REYZABAL, M.

Perspectivas teóricas y metodológicas : lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos.

España, 2004, s.p.

29. SÁNCHEZ, A.

La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques.

Sociedad General española de Librería; España; 2009; 428 p.p.

30. SÁNCHEZ, A

Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas, Sociedad General Española de Librería

Sociedad General española de Librería ,España, 2004, 207 p.p.

31. SÁNCHEZ, A.

Los métodos de la enseñanza de idiomas

Sociedad General española de Librería, España,1997, 284 p.

32. SÁNCHEZ, M.(Editor);

Suecia

El país Aguilar; Madrid; 1992.

33. SKOLVERKET

En skola för alla

Liber, Sweden; 2000; 38 p.

34. SKOLVERKET

Kommentarer till kursplaner och betygskriterier

Fritzes, 2000, 56 p.

35. SKOLVERKET

Kurplaner och betygs kriterier

Fritzes, 2008, 120 p.

36. SKOLVERKET

Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden

Swedish National Agency of Education; Sweden 2007; 162 p.

37. SKOLVERKET

Förskoleklassen- in en klass för sig

Liber, Suecia; 2006; 72p.

38. SKOLVERKET

Barnomsorgen i Sverige

Lenanders Tryckery; Stockholm; 2000;19 p.

39. THE GEORGE LUCAS EDUCATIONAL FOUNDATION

Edutopia

Jossey-Bass,E:E:U:U,2002,286 p.

40. VEZ, J.

Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria,

Síntesis, España, 2002,399 p.

41. VILLALOBOS, M.

Educación Comparada

Publicaciones Cruz,México,2002,141p.

42. VILLALOBOS, M.

Evaluación del aprendizaje basado en competencias

Minos III milenio, México; 2009, 222 p.

43. VILLALOBOS, M; et al

Competencias para la acción educativa

Minos III milenio, México; 2010, 166 p.

ARTICULOS

GARDNER, H. ; **A multiplicity of intelligences** [version electronica]; Scientific American; 1998/2004. 11p.p.

GARDNER, H.

Five minds of the future [version electrónica], Ponencia en la reunion Ecolint en Ginebra Suiza, 13 de enero de 2008. 18 p.p.

GÖRANSSON, S, **En skolas tillblivelse**. Crónica de la construcción de Centralskolan. Archivo de documentos antiguos de la Biblioteca de Svedala. 6p. s/año

HERNÁNDEZ, F; Los **proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad** [versión electrónica]; Educar; Barcelona; No. 26; p. 39-51.

INSTITUTO SUECO; **La educación en Suecia**: Una lección para la vida; Hoja informativa. www.seden.se. Diciembre de 2009

IVICL, I; **Lev Semiovich Vygotsky** [versión electrónica]; Perspectivas: revista trimestral de educación comparada; Paris; UNESCO; Vol. XXIV, nos 3-4; 1994; págs.. 773-799.

KNOLL, M; **The Project method: Its vocational education origin and international development** [version electronica]; Journal of industrial Teacher Education, 34(3), 1997, p. 59-80

LANDON, E, ; **William Heard Kilpatrick** [versión electrónica]; Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, Paris, UNESCO; Vol. XXVII, no. 3, 1997,págs. 503-521

MONTEMAYOR, R; Método de proyectos: otra alternativa educativa [versión electrónica]; El porvenir; Sección Cultura; México; 5 de septiembre; 2010.

NUNAN, D; **Nio steg mot självständig lärande** [versión electrónica]; Nationellt Centrum för Svenska som andra språk, Symposium, 2003.

ROCA,Julio; VALCARCEL, Marisol.VERDU, Mercedes.1990."Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas". *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*.No. 8.

SVEDALA KOMMUN: Ayuntamiento de Svedala: **Skolplan** 2008-2011, Svedala. 6p.

SKOLVERKET(Ministerio de educación sueco) **El sistema educativo sueco**. <http://skolnet.skolverket.se/inflyttande/spanska> Octubre de 2009

WESTBROOK, B, Robert; **John Dewey** [versión electrónica]; Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, Paris, UNESCO; Vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs.. 289-305.

FOLLETOS

SKOLVERKET, **La escuela preparatoria es para tu hijo.**, Lenanders Grafiska, edición revisada, 2007, 12 p.

LÄRARFÖRBUNDET, **una organización sindical profesional**, Lararförbundet; 2006; 14p

JARTÉN, E y HELLSTRÖM, E; **Centralskolan i Svedala**; folleto informativo, 15p.

SITIOS DE INTERNET

- ❖ Página del Instituto Sueco:

<http://www.sweden.se/sp/> 1/03/2010

- ❖ imagen 1: mapa de Suecia

http://www.worldmapfinder.com/Map_Detail.php?MAP=57452&FN=Sweden_Map_A3.jpg&MW=3506&MH=4959&FS=4702&FT=jpg&WO=0&CE=3&CO=58&CI=0&IT=0&LC=6&PG=1&CS=utf-8&FU=http://global-atlas.jrc.it/maps/PUBLIC/Sweden_Map_A3.jpg&SU=http://www.gdacs.org/reports.asp?eventType=TC&ID=INDLALA-07&system=dmapaps&alertlevel=Orange&glide_no=TC-2007-000034-MDG&location=&country=

- ❖ Páginas del Ministerio Sueco de Educación:

<http://skolnet.skolverket.se/inflyttande/spanska>

<http://sirir.skolverket.se>

www.skolverket.se/iup

www.skolverket.se/sb/d/2079/a/11115

www.skolverket.se/sb/d/2406n : Vad är Förskolan?

www.skolverket.se /iup

- ❖ La Enciclopedia Nacional Sueca:

<http://www.ne.se/school/lang/sverige>

Página del magisterio:

www.lararutbildning.nu

- ❖ Swedish National Agency for Higher Education

www.hsv.se

- ❖ Página de la fundación Gabriel Piedrahita Uribe: EDUTEKA

www.eduteka.org

- ❖ Página de la editorial Houghton Mifflin´s

<http://college.cengage.com/education/pbl/background.html>

- ❖ Página del Centro Virtual Cervantes:

<http://cvc.cervantes.es>

- ❖ Página del Global school net:

<http://www.globalschoolnet.org/web/pbl/pblintro.htm>

- ❖ Página de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la educación: ISTE
(International Society for Technology in Education)

<http://www.iste.org>

- ❖ Página de la Real Academia de la lengua española:

<http://buscon.rae.es/diccionario>

ANEXOS



1. DIARIO DE ACTIVIDADES DE CLASE

En la realización del proyecto: Diseña un zoológico

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROL
<p>SESIÓN 1 FECHA :18 de octubre</p> <p>Los alumnos empezaron a realizar el proyecto “Diseña un zoológico”.</p> <p>Les proporcioné la información de entrada y empezaron a hacer la planeación de su proyecto de trabajo tomando diversas elecciones en el camino.</p> <p>Todos los grupos trabajaron muy bien a excepción del grupo 8, quien quizá tenga más apoyo en las clases siguientes para aumentar su capacidad de cooperación en el trabajo de equipos.</p> <p>La planeación todavía no está terminada, de cualquier forma, cada grupo hizo al final un pequeño reporte de actividades en el que describen lo que cada uno ha hecho durante la clase que dura 60 minutos.</p>	<p>FECHA: 18 de octubre</p> <p>Los alumnos siguen utilizando solamente como base de aprendizaje los libros de textos y todas las actividades siguen siendo dirigidas por el profesor en todo momento. Hasta este momento los alumnos han estudiado los cuatro primeros capítulos del libro de textos</p>

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROL
<p data-bbox="188 322 336 353">SESIÓN 2</p> <p data-bbox="316 450 655 481">FECHA: 10 de noviembre</p> <p data-bbox="188 678 783 1084"><u>Planeación:</u> seguir trabajando con el proyecto, la clase será filmada, los alumnos desde que llegan se colocan en grupos y revisan la evaluación de su trabajo, continúan terminando la planeación de su proyecto . Existen 5 alumnos que estuvieron ausentes la clase pasada, esta clase se integran o bien a grupos ya establecidos o bien formarán nuevos equipos de trabajo.</p> <p data-bbox="188 1375 320 1406"><u>Resultado:</u></p> <p data-bbox="188 1458 783 1912">Les llamó mucho la atención a los alumnos la presencia de la cámara. Algunos alumnos no resistieron hacer bromas, casi tardaron unos diez minutos en dejarse de percatar de la cámara y poner más atención en el trabajo que están realizando, creo que con el paso de tiempo se irán acostumbrando a la presencia de la cámara y trabajarán mejor. Casi todos los grupos terminaron la planeación de sus zoológicos.</p>	<p data-bbox="810 456 1107 488">FECHA: 10 noviembre</p> <p data-bbox="810 725 1398 1131">Los alumnos siguen con lecciones tradicionales, hoy estuvieron practicando 1 hora ejercicios de vocabulario y gramática en la sala de computación del colegio. El que sigan una instrucción formal pienso que no delimita la utilización de las computadoras como herramienta de aprendizaje, ya que todas las actividades han sido planeadas por el profesor.</p>

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROL
<p>SESIÓN 3</p> <p>FECHA: 17 de noviembre</p> <p><u>Planeación;</u></p> <p>Primero los alumnos tendrán una prueba de vocabulario, creo que esto hará que se sientan más concentrados a la hora de trabajar con el proyecto. También espero que tengan más entusiasmo porque les voy a mostrar algunos ejemplos de zoológicos que han hecho alumnos en años anteriores.</p> <p>No les voy a indicar formatos de elaboración, ellos mismos deciden, pero creo que los ejemplos serán de utilidad para guiarlos en la elaboración del trabajo.</p> <p><u>Resultado:</u></p> <p>Muchos alumnos siguieron los formatos de los ejemplos que les presenté, les resultaron muy ilustrativos, también trabajaron mucho mejor que la vez anterior, creo que el tener una actividad que les ayude a concentrarse al principio es algo muy bueno.</p>	<p>FECHA: 17 de noviembre</p> <p>Hoy empecé a darles a los alumnos tarjetas con palabras o animales a la entrada de la clase, con el fin de que vayan adquiriendo más vocabulario.</p> <p>Hoy dos chicas me preguntaron por qué los otros alumnos hacen un proyecto y ellos no, los otros alumnos les han dicho que ellos aprenden más porque trabajan con un zoológico y aprenden los animales.</p>

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROL
<p style="text-align: center;">SESIÓN 4</p> <p style="text-align: center;">FECHA: 24 de noviembre</p> <p><u>Planeación</u></p> <p>Hoy trabajaré solo la mitad de la clase con el proyecto, ya que no tuvimos clase el lunes y no quiero que no vayan a la par del otro grupo, creo que van a poder hacer casi lo mismo en la mitad del tiempo.</p> <p><u>Resultado:</u></p> <p>No grabé la sesión y el trabajo estuvo mucho mejor de lo que esperaba, sólo hay un grupo que todavía no ha podido trabajar bien en conjunto.</p>	<p style="text-align: center;">FECHA: 24 de noviembre</p> <p>Seguimos el trabajo sólo con el libro de texto y los contenidos que ahí se exhiben, aún así estamos a la par del grupo de alumnos que trabajan con el libro y el proyecto a la vez.</p>
<p style="text-align: center;">SESIÓN 5</p> <p style="text-align: center;">FECHA: 1 de diciembre</p> <p><u>Planeación:</u></p> <p>Hoy trabajarán con el proyecto después de hacer una pequeña prueba de vocabulario. La idea es que terminen en dos lecciones. Hoy les indicaré que les quedan dos clases para terminar el proyecto y que deben tratar también de usar todo el tiempo que queda en caso de que terminen antes para aumentar la calidad del proyecto. En el grupo que no ha funcionado el trabajo en equipo, les voy a pedir a los dos chicos que han trabajado que esta vez no hagan nada y todo el trabajo lo haga el chico que no hace nada.</p>	<p style="text-align: center;">FECHA: 1 de diciembre</p> <p>Hoy terminé con ellos el capítulo 7 siguen estando a la par que el otro grupo. Es increíble que aunque estos alumnos no hayan trabajado con el proyecto vayan a la par del otro grupo, esto me dice mucho de la capacidad de trabajar y el interés que ya van adquiriendo en el otro grupo con el trabajo en proyectos.</p>

<p style="text-align: center;">SESIÓN 6</p> <p style="text-align: center;">FECHA: 15 de diciembre</p> <p>Esta fue la última sesión de clases del semestre, los alumnos se dedicaron a terminar su proyecto de trabajo, la mayoría lo hizo satisfactoriamente y a la vez tuvieron tiempo de revisar algunas cosas y poder mejorar la calidad de la presentación del mismo.</p>	<p>15 de diciembre</p> <p>La clase tuvo sesión con otra profesora.</p>
--	--

2. REGISTRO DE OBSERVACIONES DE GRUPO

Grupo	Comentarios 18 de octubre	10 de noviembre	17 de noviembre	24 de noviembre
1 Nota: MVG	Comentario: Muy bien, se nota que son bastante ordenadas y muy precisas en lo que escribe, la siguiente clase traten de terminar la planeación.	Trabajaron muy bien, siguen siendo bastante ambiciosas, su productividad es lenta, escribo que deben empezar con el diseño del zoológico la próxima lección.	Las chicas siguieron trabajando muy bien pero ahora de una manera más efectiva, ya están a la par de los otros grupos de trabajo.	Una chica estuvo ausente, así es que la otra trabajó sola, pero siguió haciendo muy buen trabajo.
2 VG	Trabajaron bien. Comentario: Porfavor completen su planeación antes de continuar, han omitido algunos detalles que pueden ser importantes.	Estuvieron bastante distraídos en este grupo, fue uno de los grupos que estuvieron jugando porque estaban siendo filmados, Un chico decidió cambiarse del grupo tres al grupo dos. A pesar de las distracciones el resultado del trabajo del grupo es bastante bueno, lo que me hace suponer que pueden dar más de sí mismo si se lo proponen.	En comparación con la clase pasada, este grupo trabajó muy bien, estuvieron muy concentrados y creativos.	Hicieron muy buen trabajo.
3 G-	Trabajaron bien. Comentario; Corrijan algunos detalles en las planeación y continúen el trabajo, bien.	Al igual que el grupo 2 estuvieron muy distraídos con los chicos del grupo dos, creo que los voy a cambiar de lugar en la clase para que estén más concentrados, Sebastián cambio del grupo dos al grupo tres.	Trabajaron bien, aunque siguen estando un poco más distraídos, empiezan a entender cómo pueden trabajar en equipo de forma más efectiva.	Trabajan bien , aunque creo que pueden mejorar la calidad del producto que están elaborando, les pedí que por favor escriban mejor.

4 G-	Trabajaron bien. Comentario: corrijan unos pequeños errors y continúen escribiendo sobre los animales.	Estos chicos fueron quizás los que tuvieron más distracciones por la cámara, sin embargo, terminaron toda su planeación, lo que me hace ver que pueden dar mucho más de sí.	Uno de los chicos estuvo ausente. El otro se pudo concentrar mejor y trabajo bien	El otro chico trabajó sólo, al principio le costó mucho trabajo concentrarse, pero después de un rato trabajó muy bien
5 VG	Trabajaron muy bien. Comentario, excelente trabajo, han abarcado muchos puntos en su planeación, continúen su trabajo y cambien de roles, es decir, la persona que escribió ahora dibuja, etc.	Trabajaron muy bien, es el grupo mejor acoplado y el que trabaja de manera más efectiva en la clase, las voy a colocar en el centro de la sala a manera de inspiración para los demás.	Aunque una de las chicas estuvo ausente, es de los grupos más avanzados, van muy bien, trabajan y colaboran de una forma ejemplar.	Su proyecto es muy interesante y empieza tomar forma, han trabajado muy bien.
6 G-	Trabajaron bien. Comentario: Por favor arreglen algunos detalles antes de continuar la planeación. Cambien los roles en la elaboración del proyecto.	Trabajaron excelente, también los voy a cambiar de lugar para que den buen ejemplo e inspiración a los otros grupos, cambiaron roles de trabajo y cooperaban todos en el equipo.	Trabajaron bien, aunque este grupo trabajó mejor en las ocasiones anteriores, quizá es porque fueron de los poco grupos que no cambiaron su posición en el salón de clase.	Todavía no funciona el trabajo en equipo en este grupo. Se trabajará más de cerca para apoyarlos.
7 G-	Trabajaron bien, Comentario: Corrijan algunos detalles y contesten a una pregunta que saltaron, después continúen con el proyecto pensando en que tienen que cambiar roles mientras trabajan, no siempre la misma persona tiene que escribir.	Estos alumnos trabajan bien, aunque les cuesta trabajo integrar las opiniones de todos en el trabajo, usan sus móviles para buscar palabras en lugar de diccionarios, esto es algo que nunca antes había probado con mis alumnos y la verdad es que funciona bastante bien, es una buena forma de integrar la tecnología en el aula, y no siempre se trata de tener computadoras, también pueden ser teléfonos.	Este grupo es quizá el que ha tenido más problemas en poder trabajar juntos, no se ponen de acuerdo en lo que están haciendo, esta vez les pido que traten de colaborar de una mejor manera para que todos puedan ser parte del proyecto.	.Hicieron buen caso de lo que les pedí, empezaron a trabajar en equipo.

3. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

Fecha: 19 de enero de 2011-01-19

Hora: 9:33

Antes de iniciar la grabación, se les proporcionó a los alumnos los proyectos que habían realizado, así como las evaluaciones. Los alumnos que participan en la entrevista lo hacen de forma voluntaria. Al azar se pidió en la clase tres voluntarios para una entrevista. La idea al principio era tener por lo menos cuatro alumnos, pero una de las chicas estuvo ausente el día de la grabación.

Con el fin de facilitar la lectura, la información en español está escrita en negritas.

Adriana: -Hola, ¿Qué tal?
Alumnos: -Muy bien ¿y tú?
Adriana: -Bien gracias, ¿Cómo te llamas?

Alumnos:
 - C (chico grupo7)
 - E (chica grupo 5)
 - me llamo S (Chico grupo 9)

Adriana: -Muy bien, jag ska ställa lite frågor.
Voy a hacer unas preguntas:
 Jag vill att ni berättar lite mer om hur du tyckte det gick med projektet.
Cuéntame un poco acerca de cómo realizaste el proyecto.

Chico grupo 7: -Det gick dåligt-

Adriana: -Dåligt? ¿Muy mal? Por qué?

Chico grupo 7: Vi har tramsat,

Adriana: **¿Se portaron mal?** Jag ska översätta samtidigt som ni pratar, till spanska.
Jag ska översätta det ni säger, så bli inte oroliga om jag pratar på spanska.
Sååå...ni har tramsat, på vilket sätt?

Voy a traducir lo que dicen, así es que no se preocupen si hablo español, así es que se portaron mal, por qué?

Chico grupo 7: Vi gjorde inte det vi skulle göra, vi pratade..

No hicimos lo que debíamos hacer, hablamos

Adriana: Vad har ni pratat om? ¿De qué han hablado?

Chico grupo 7: Typ var vi skulle vara senare, om tv spel och sådant.

Hablaban de lo que iban a hacer después o de videojuegos.

Adriana: OK, berätta lite mer, hur tyckte du det gick med projektet E?

Muy bien, cuéntame un poco más, ¿Cómo te fue a ti con el proyecto E?

Chica grupo 5: Det gick ganska bra, men vi pratade och, om ah så när vi skulle arbeta om djuren så började vi berätta en massa historier om djuren istället för att göra det vi skulle.

Me fue bastante bien, pero también hablamos, eh, cuando teníamos que trabajar con los animales empezamos a contar muchas historias acerca de animales en lugar de hacer lo que teníamos que hacer.

Adriana: Men det hade också med projektet att göra, eller?
Pero eso también tenía que ver con el proyecto, verdad?

Chica grupo 5: Ja ,men det var det som gjorde att det dröjde på tiden.
Sí, pero eso hizo que nos tardáramos más tiempo.

Adriana: S, berätta!
S cuéntanos!
 Hur gick det med projektet?
¿Cómo te fue con el proyecto?

Chico grupo 9: Det har faktiskt gått bra hela vägen ut, för först var jag med i en grupp och det blev lite trams och ville göra en egen, och sedan Isabelle hade inte grupp så det blev hon och jag.

Me fue muy bien todo el tiempo, porque primero estaba en un grupo en donde no se concentraban y después quise hacer uno solo, pero Isabelle no tenía grupo así es que hicimos un grupo ella y yo.

Ja , vi skrev och ritat och allt för att bli klara så snabbt som möjligt.

Escribimos, dibujamos y todo lo hicimos para terminar lo más pronto posible.

Adriana: Fråga 2
Pregunta 2
 Är du nöjd med resultatet? C?
¿ Estás satisfecho con el resultado?

Chico grupo 7: Mm Ja man kunde haft sämre.
MM sí puedo haber sido peor.

Adriana: Och du E, är du nöjd?

Y tú E, ¿estás satisfecha?

Chica grupo 5: Ja jag är nöjd

Sí estoy satisfecha.

Adriana: Är du nöjd S?

¿Estás satisfecho Simon?

Chico grupo 9: Ja riktigt nöjd med min resultat.

Sì, verdaderamente satisfecho con mi resultado.

Adriana: C, vad har du lärt dig?

Christoffer, qué has aprendido?

Chico grupo 7: Olika namn på djur

Los animales.

Adriana: Och du E?

¿Y tú E?

Chica grupo 5: Olika djur och färger,

Diferentes animales y los colores.

Adriana: S?

Chico grupo 9: Djur, färger, namn på saker, jag har också lärt mig vad affärer och sådant heter som restaurante

Animales colores, nombres de cosas, también he aprendido cómo se llaman algunos negocios, como restaurante.

Chico grupo 9: Och kiosko

Adriana: Ok,

Hur tycker du att detta sättet att arbeta skiljer sig från vanliga lektioner?

¿Cómo consideras que esta forma de trabajar se diferencia de las lecciones normales?

- Chico grupo 7:** Det är typ lite ovanligt att man jobbar i grupp
Es un poco fuera de lo común que trabajemos en grupos
 Annars brukar vi jobba två och två, inte så som vi jobbade här.
En otras lecciones solemos trabajar de dos en dos pero no así como trabajamos en este proyecto.
- Adriana:** Något annat?
Algo mas?
- Chico grupo 7:** Nnnnjaaa vi har ritat mycket.
Mmmm si, hemos dibujado mucho.
- Adriana:** **¿Y tú E?**
- Chica grupo 5:** Det är roligare, liksom man längtar till att komma till lektionerna och så är det kul att jobba med andra också.
Es más divertido, uno está esperando poder llegar a la clase y también es divertido trabajar con otros.
- Adriana:** Och du S
¿Y tu S?
- Chico grupo 9:** Mmm... jjaaa jag har jobbat med någon som jag nästan aldrig brukar prata med. Nu har jag kunnat prata med henne mer, känna henne mer, och det har gjort att jag har förbättrat mig på spanska plus att jag har fått en vän till.
Mmm bueno , he trabajado con alguien con quien casi nunca hablo. Ahora he podido hablar con ella, conocerla, y eso ha hecho que mejore mi español además de que ahora tengo una amiga más.
- Adriana:** Vad roligt, eller hur?
Qué divertido, ¿no?
- Chico grupo 9:** Ja för i andra lektioner då brukar man välja att arbeta med de man alltid är med så man tramsar. Här kunde jag inte göra det, det var du som valde.
Sí, porque en las otras lecciones uno suele escoger trabajar con los amigos con los que siempre estás y eso hace que te portes mal, aquí no pude hacer eso porque fuiste tú la que escogió mi grupo.

Adriana: Så, det gick bättre?

Chico grupo 9: Lite bättre tyckte jag.

Un poco mejor, pienso.

Adriana: **Pregunta 5**

Fråga 5

Känner du dig motiverad att arbeta med ditt projekt?

Te sientes motivado para trabajar con tu proyecto?

Chico grupo 7: Ja

Adriana: **¿Si?, ¿porqué?** Varför?

Chico grupo 7: Man lär om djuren och sådant och så som Simon sa, jag har också varit tramsig men nu har jag förbättrat mig.

Uno aprende acerca de los animales como dijo Simon, y también me portaba antes mal pero ahora ya mejoré.

Adriana: Det är kul och veta!

Es muy bueno saber eso!

E, hur känner du dig motiverad av att arbeta med ditt projekt?

E, y tú te sientes motivada para trabajar con tu proyecto?

Chica grupo 5: Alltså man ville bli färdig, man har lärt sig spanska, och man kunde lära sig någonting.

Yo quería terminarlo, he aprendido español y pude aprender algo.

Adriana: Och du S?

¿Y tú S?

Chico grupo 9: Puhhh, ja...

Adriana: varför?

¿Por qué?

Chico grupo 9: När man vet att man har kort tid på sig så blir det stress, stress, stress, och man vill bara bli klar, om man har det i huvudet hela tiden så blir man slarvig.

Cuanto te das cuenta de que tienes poco tiempo para terminar viene el estrés, estrés, y uno sólo quiere terminar, y si tienes siempre eso en la cabeza, entonces el trabajo sale mal.

Adriana: Så, ingen stress för dig framöver

Entonces, nada de estrés para ti en el futuro.

Chico 9: Nej, det är bättre att ta det lugnt, för tar man det lugnt så blir man klart snabbare, finare och bättre.

No, es mejor tener calma, porque si tienes calma, entonces terminas más rápido, queda más bonito y es mejor.

Adriana: C, kan du tänka dig arbeta på detta sätt i fortsättning?

C, ¿Te gustaría seguir trabajando de esta forma?

Chico 7: Ja, helt klart.

Sí, por supuesto.

Adriana: Varför?,

¿Por qué?

Chico 7: det var roligt, man har kul medan man jobbar.

Es divertido, te diviertes mientras trabajas.

Adriana: Och, du kan du tänka dig arbeta på detta sätt i framtiden?

Y, ¿Te gustaría seguir trabajando de esta forma?

Chica 5: Ja det var jätte roligt,

Sí, fue muy divertido.

Adriana: Och du S?,

¿Y tú S?

Chico 9: Ja faktiskt , riktigt roligt, att arbeta med någon som man aldrig pratar med var faktiskt roligare än att vara med någon som man alltid är med

Sí en verdad, realmente divertido. Trabajar con alguien con quien regularmente no hablo fue realmente más divertido que haber trabajado con alguno de mis amigos.

Adriana: Mycket bra S.

Muy bien S

Näst sista fråga, så ni är nästan klara.

Hur är läraren olika när man arbetar med projekt än att ha valiga lektioner, märkte du någon skillnad.

Penúltima pregunta, ya casi estamos listos.

Cuál es el papel del profesor al trabajar con proyectos si lo comparas con otras lecciones, notaste alguna diferencia?

Chico 7: Ja, man fick hjälp på ett annat sätt, annars är det att gå fram och få hjälp och här var det liksom, att du verkligen pratade med en.

Sí, nos explicabas de manera diferente. Antes era ir al frente y obtener ayuda, pero aquí en realidad podías hablar con nosotros.

Adriana: Och du E?

¿Y tú E?

Chica 5: Nu kunde du komma mycket snabbare, för att vi var i grupper så du kunde hjälpa en längre och så.

Ahora podías venir a ayudarnos mucho más rápido porque estábamos en grupos, además no ayudabas más tiempo y eso.

Adriana: Och du S?

¿Y tú S?

Chico 9: Riktigt stor skillnad, riktigt annorlunda tycker jag.

Realmente una gran diferencia, muy diferente pienso.

Adriana: På vilket sätt är det annorlunda?

¿De qué manera es diferente?

Chico 9: Ja, man fick hjälp ännu mer, man kunde riktigt pratas vid för att istället: skriv detta!

Istället: ja nu kan du göra så och så, alltså man pratas vid ännu mer, istället för att behöva komma fram , är du där så kan vi pratas vid. Det var faktiskt bättre.

Bueno, nos ayudabas más, podíamos realmente hablar en lugar de: !Escribe esto!

En lugar de eso decías: OK puedes hacer de esta o de esta otra manera. Hablábamos más en lugar de tener que ir adelante, estabas ahí y podíamos hablar. Fue en realidad mejor.

Adriana: Finns det något annat ni vill berätta:

¿Hay algo más que quieran contar?

Chica 5: Vi borde göra detta oftare!!

Deberíamos de hacerlo más seguido

Chico 9: Ja, mycket oftare.

Sí, más seguido.

Adriana: Vilka projekt skulle ni vilja jobba med?

Nu var det jag som valde att ni skulle designa en djurpark,

¿Con qué proyectos les gustaría trabajar?

En esta ocasión fui yo la que decidió que diseñaran un zoológico.

Chico 9: Vi kan till exempel göra ett eget land, och skriva vad städerna heter, hur många befolkningar det är, vad det finns för djur, är det renskog eller inte, alltså, egna land.

Podemos por ejemplo hacer nuestro propio país y escribir cómo se llaman las ciudades, cuántos habitantes tiene, qué animales hay, si hay jungla o no, es decir, países inventados.

Chico 7: en ny värld typ....

Un nuevo mundo.

Adriana: Ska det bli vår nästa projekt: Hitta på ett eget land?

¿Va a ser nuestro próximo proyecto: Inventa un país?

Chico 7: Ja, sedan dop man landet till, jag kommer inte på något nu men man dop ett värld, eller ett land, så gör man länder.

Sí y luego le das un nombre al país, no se me ocurre nada ahora, pero le das un nombre y haces países.

Chico 9: Jag tänkte typ ett stort land som Sydafrika, men istället så kallar man det Öster Afrika.

Yo pensaba que podíamos hacer un país muy grande como Sudáfrica pero lo llamas Africa del oeste o algo así.

Adriana: Kan vi tänka oss att vi har vår egen planet?

Alumnos: Ja

Chica 5: Ja, och så får alla ett eget land.

Sí, y cada quien tiene su propio país.

Chico 9: Ja, och du kommer på vad planeten ska heta, och vi kommer på länder befolkning, allt som finns i länder.

Sí, y tú decides cómo se va a llamar el planeta y nosotros los países y los habitantes y todo lo que hay en los países.

Adriana: Är det jag som ska säga vilka som ska sitta i varje grupp?

¿Soy yo la que decide quienes trabajan en qué grupo?

Alumnos: Ja!... Sí!