

ALATA FERNANDEZ_RETAMOZO

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ORAL DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE SECU...

 Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:529135208

Fecha de entrega

17 nov 2025, 2:39 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

27 ene 2026, 12:00 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

ALATA_FERNÁNDEZ_RETAMOZO_17-11.docx

Tamaño del archivo

1.8 MB

118 páginas

32.057 palabras

185.688 caracteres

7% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones


- ▶ N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 6%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 5%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
455 caracteres sospechosos en N.º de páginas
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 6% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.monterrico.edu.pe	2%
2	Internet	hdl.handle.net	<1%
3	Internet	docplayer.net	<1%
4	Trabajos entregados	monterrico on 2023-12-22	<1%
5	Internet	docplayer.it	<1%
6	Trabajos entregados	UNIBA on 2025-06-02	<1%
7	Internet	repository.icesi.edu.co	<1%
8	Internet	www.scielo.org.mx	<1%
9	Trabajos entregados	Universidad Nacional de Trujillo on 2025-08-11	<1%
10	Trabajos entregados	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2024-02-29	<1%
11	Internet	1library.co	<1%

12	Trabajos entregados	Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD,UNAD on 2025-05-24	<1%
13	Trabajos entregados	Universidad de Burgos UBUCEV on 2025-05-22	<1%
14	Trabajos entregados	uncedu on 2024-03-06	<1%
15	Internet	www.coursehero.com	<1%
16	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
17	Internet	www.educacion.navarra.es	<1%
18	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2022-08-02	<1%
19	Trabajos entregados	Universidad del Istmo de Panamá on 2024-09-11	<1%
20	Internet	networklibhsfz.web.app	<1%
21	Internet	www.slideshare.net	<1%
22	Internet	catalogo.pedagogica.edu.co	<1%
23	Internet	es.scribd.com	<1%
24	Internet	apirepositorio.unh.edu.pe	<1%
25	Trabajos entregados	monterrico on 2023-12-20	<1%

26	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2021-06-15	<1%
27	Trabajos entregados	Universidad Rey Juan Carlos on 2025-10-27	<1%
28	Internet	repositorio.unap.edu.pe	<1%
29	Publicación	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na do..."	<1%
30	Trabajos entregados	UNIBA on 2025-06-13	<1%
31	Trabajos entregados	Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2025-10-28	<1%
32	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2025-03-21	<1%
33	Trabajos entregados	Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología on 2025-05-16	<1%
34	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
35	Internet	maestrosociedad.uo.edu.cu	<1%
36	Internet	repositorio.ipnm.edu.pe	<1%
37	Internet	repositorio.ug.edu.ec	<1%
38	Internet	repositorio.uiix.edu.mx	<1%
39	Internet	repositorio.unapiquitos.edu.pe	<1%

40	Internet	www.researchgate.net	<1%
41	Trabajos entregados	DOCENTES UCACUE on 2025-08-21	<1%
42	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2021-03-04	<1%
43	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2024-05-13	<1%
44	Trabajos entregados	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2025-07-08	<1%
45	Trabajos entregados	Universidad Rey Juan Carlos on 2024-06-10	<1%
46	Trabajos entregados	Universidad de Nebrija on 2025-06-23	<1%
47	Internet	definicion.de	<1%
48	Trabajos entregados	uncedu on 2025-02-11	<1%
49	Trabajos entregados	uncedu on 2025-02-24	<1%
50	Internet	www.sharjah.ac.ae	<1%

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MONTERRICO
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA MEJORAR LA
PRODUCCIÓN ORAL DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD INGLÉS**

ALATA HUAMAN, Vivi Liz de Jesús

FERNÁNDEZ MORI, María Jesús

RETAMOZO MEJIA, Geraldine Naomi

ASESOR(A)

Lic. GROVAS BARRIENTOS, Shirley Margot

Lima, 2025

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	14
2.1 Antecedentes del Estudio	14
2.2 Aprendizaje Basado en Proyectos	18
2.2.1 Características del Aprendizaje Basado en Proyectos.	20
2.1.2 Habilidades Desarrolladas por el Aprendizaje Basado en Proyectos. ...	20
2.2.3 Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos	22
2.3 Producción Oral	24
2.3.1 Dimensiones de la Producción Oral	27
2.3.2 Habilidades de la Producción Oral en Inglés según el Ministerio de Educación del Perú	29
2.3.3 Habilidades de la Oralidad según el Marco Común Europeo de Referencia	30
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	32
3.1 Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico.....	32
3.1.1 Paradigma.....	32
3.1.2 Nivel de Investigación	33
3.1.3 Tipo de Investigación	34
3.1.4 Diseño Metodológico	34
3.2 Diagnóstico	35
3.2.1. Contexto y Participantes	35
3.2.2. Episodios Críticos	36
3.2.3. Árbol de Problemas.....	37
3.3 Objetivos de la Investigación	37
3.3.1 Objetivo General.....	37
3.3.2 Objetivos Específicos	37
3.4 Plan de Acción	38
3.5 Técnicas e Instrumentos.....	38
3.5.1 Diario de Campo.....	41
3.5.2 Guía de Entrevista.....	42
3.5.3 Rúbrica de Prueba de Salida.....	42
3.7 Limitaciones	46
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	49
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	71
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	73
REFERENCIAS	77
ANEXOS	86
Anexo 1: Matriz Metodológica.....	86

Anexo 2: Árbol de Problemas	93
Anexo 3: Plan de Acción	94
Anexo 4: Diario de Campo	96
Anexo 5: Guía de Entrevista	97
Anexo 6: Prueba de Salida B2 First	98
Anexo 7: Rúbrica de Prueba de Salida	101
Anexo 8: Matriz de Diarios de Campo	102
Anexo 9: Matriz de Guía de Entrevista	105
Anexo 10: Matriz de Rúbrica de Prueba de Salida	109
Anexo 11: Matriz de Triangulación.....	113

A mi mamá, por inspirarme y guiarme desde siempre.

A toda mi familia, quienes me han apoyado en todo momento.

A todos mis alumnos, por ser parte de esta travesía académica.

Vivi Liz de Jesús Alata Huamán

A mis padres y hermanos, por ser mi guía y apoyo incondicional desde siempre.

A Leia, mi compañera de vida y amor de mi alma, por su compañía silenciosa pero perfecta cada día.

Y sobre todo a María del 2006, estamos logrando el sueño que siempre anhelamos.

María Jesús Fernández Mori

A mis padres y hermana, por ser quienes me alentaron desde siempre.

A mi tía, cuya inspiración y guía marcaron mi camino.

A mi Scott, por ser mi compañero por siempre; por ti lo estoy logrando.

Geraldine Naomi Retamozo Mejia

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por guiarnos, darnos fortaleza y acompañarnos, no sólo en la elaboración de este trabajo, sino a lo largo de nuestra formación profesional.

A nuestras familias, por su apoyo absoluto, paciencia y constante motivación durante todo el proceso.

A nuestra asesora de tesis, Shirly Margot Grovas Barrientos, por su orientación y valiosos aportes que permitieron el desarrollo de esta investigación.

A nuestros docentes, quienes nos acompañaron desde el primer ciclo de la carrera, por brindarnos las herramientas académicas necesarias.

A la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, por ser el espacio en donde crecimos personal y profesionalmente.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que contribuyeron de alguna manera con la realización de esta tesis.

Asimismo, reconocemos el esfuerzo, el compromiso y entrega que cada una de nosotras puso en este proceso. Este trabajo refleja el compromiso y las metas que, con dedicación, logramos alcanzar juntas.

RESUMEN

1 La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en la Educación Básica Regular en el Perú se sustenta bajo el desarrollo de las habilidades necesarias para la expresión oral en inglés, ya que es una lengua con una difusión global amplia en la actualidad. Por ende, se planteó la pregunta de si es posible mejorar la producción oral de los estudiantes desde la etapa escolar mediante la práctica y desarrollo de habilidades específicas. La presente investigación es un estudio cualitativo de diseño investigación-acción sobre la mejora de la producción oral en inglés a través de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Teniendo como población 24 estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Aplicación Monterrico, ubicada en Surco, Lima. Se trabajaron proyectos con el fin de desarrollar su pronunciación, gramática, vocabulario, coherencia, cohesión e interacción en inglés. Los resultados obtenidos tras la investigación y aplicación de proyectos fueron positivos y se evidenció en el aumento de estudiantes que alcanzaron el nivel de logro al finalizar los diversos proyectos durante el semestre escolar. En síntesis, el ABP contribuye significativamente en la mejora de la producción oral empleando proyectos de acuerdo al interés de los estudiantes.

35 *Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, producción oral en inglés, enseñanza del idioma inglés*

ABSTRACT

50 The teaching of English as a foreign language in Regular Basic Education in Peru is based on the development of the necessary skills for oral expression in English, since it is a language with a wide global diffusion nowadays. Therefore, the question arose as to whether it is possible to improve the oral production of students from the school stage through the practice and development of specific skills. This research is a qualitative study with an action-research design, focused on improving the oral production in English through the methodology of Project-Based Learning (PBL). Having as a population, 24 students in the fifth year of high school from Institución Educativa Aplicación Monterrico, located in Surco, Lima. Projects were worked on in order to develop their pronunciation, grammar, vocabulary, coherence, cohesion and interaction in English. The results obtained after the research and application of projects were positive and was evidenced in the increase in students who reached the level of achievement at the end of the various projects during the school semester. In summary, PBL contributes significantly to the improvement of oral production by using projects according to the interest of the students.

Keywords: Project-Based Learning, oral production in English, English language teaching

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

37 El conocimiento del idioma Inglés se ha convertido en una prioridad y necesidad educativa debido a que permite una comunicación global en el plano educativo, social y en el mercado laboral. Referente a eso, National Geographic (2023) relata que, el 16% de personas en el mundo desde la etapa temprana, adolescencia y adultez, tienen como meta desarrollar un aprendizaje y producción de la lengua inglesa en tal grado que se ha posicionado como uno de los idiomas más influyente a nivel nacional e internacional. Dicha relevancia permite que los educandos sean competentes al integrar sus habilidades comunicativas en contextos auténticos, como el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía.

Es así que la importancia de la adquisición de idiomas durante la etapa escolar cobra mayor relevancia en el ámbito comunicativo de modo que les brinda mayor acceso para interpretar el mundo desde un enfoque intercultural teniendo en cuenta los aspectos del uso correcto de la lengua, comprensión de la intención del hablante y aspectos culturales que se quiere transmitir al comunicarse en el idioma inglés (UNESCO 2003, como se citó en Moreno 2020). Por lo cual, el aprendizaje del inglés contextualizado debe impulsar el desarrollo personal e integral de los estudiantes, llevando la educación y el buen clima escolar de la mano.

En Latinoamérica, de acuerdo al último informe índice de Aptitud en inglés Education First English Proficiency Index, registrado en el 2024, el Perú se encontraba posicionado en el puesto número 10 de 21 países lo cual refleja una ligera mejoría en el aprendizaje de la lengua inglesa. A pesar de ello, en el presente año se ha evidenciado una minoría del 6% a comparación del año pasado. Lo cual resulta preocupante ya que refleja una disminución del aprendizaje del idioma inglés en el último ciclo académico en la Educación Básica Regular (EBR).

Por tal motivo, se prioriza la necesidad del desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés tal como lo refleja la encuesta nacional realizada por Maple Bear (2022) la cual evidencia que el 4% de peruanos habla el idioma inglés de manera fluída, entre ellos los estudiantes del ciclo VII de la Educación Básica Regular. En ese sentido, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) en el Currículum Nacional de la Educación Básica Regular (2016) plantea que se dé mayor énfasis al enfoque

37

24

14 comunicativo en el área de inglés como lengua extranjera para el desarrollo de las tres competencias del área: Se comunica oralmente en inglés, Lee diversos tipos de textos en inglés, y Escribe en inglés diversos tipos de textos de forma reflexiva, con el objetivo de que los estudiantes logren comprender y producir los diversos textos escritos y orales. De igual manera, en el mismo año, la Resolución N° 007-2016-MINEDU aprobó el plan de implementación al 2021 de la Política Nacional: "Inglés, puertas al mundo" el cual presenta como objetivo primordial que para ese año y en adelante los estudiantes de las instituciones educativas públicas egresen con la competencia comunicativa del idioma inglés con un nivel mínimo B1, según los estándares internacionales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MINEDU, 2016).

28

10

En el ámbito regional, los estudiantes culminan sus estudios con un nivel bajo frente al dominio de la lengua meta en la actualidad (Huamán, 2021). Se considera que esto es debido a la poca práctica que tienen los estudiantes en casa, así como también la falta de recursos y medios para poder llevar a cabo una contextualización directa con el idioma. En esa misma línea, en cuanto a un estudio realizado por Polidiomas (2020) refleja que el 61% de estudiantes peruanos tiene un conocimiento básico del idioma, esto trae como consecuencia la falta del idioma como recurso base para la obtención de puestos laborales favorables en su formación personal y profesional. Por tal motivo, es preocupante saber que a pesar de la implementación de la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés para favorecer el aprendizaje del idioma extranjero hace tres años, no se observen mejoras frente a los resultados que la educación pública esperaba, siendo así vital y necesario implementar estrategias y metodologías para poder mejorar el aprendizaje del idioma inglés, enfocándonos, en la competencia de producción oral.

26

De acuerdo al Decreto Supremo (2015) la educación actual que reciben los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública no garantiza que, al concluir con sus estudios, alcancen el nivel adecuado para desenvolverse en ámbitos académicos y profesionales, y esto debido a las dos horas de enseñanza del idioma inglés por semana y dedicado un total de 360 horas de sus estudios al aprendizaje de inglés. Asimismo, no se consideran los marcos de referencia internacional que rigen los niveles del dominio que se puede alcanzar en el idioma inglés, así como se

evidencia en otros países que han desarrollado una política diferente para la enseñanza del idioma.

Tal como lo menciona Huamán (2021), la importancia de dominar el inglés en los estudiantes que estén concluyendo el nivel secundaria radica en que este idioma es considerado una herramienta esencial en el mundo moderno ya que abre puertas en cuanto a oportunidades educativas, laborales y de acceso a información. En esa misma línea, el MCER enfatiza que los estudiantes de quinto año de secundaria en el Perú alcancen un nivel A2 - B1 al finalizar sus estudios, tomando en cuenta las horas del idioma que llevan al año, las cuales aumentaron de trescientos sesenta horas pedagógicas en 2016 a quinientos cuarenta horas pedagógicas en el 2021. Este nivel no es alcanzado muchas veces debido a las deficiencias en la enseñanza y metodologías de los docentes, el cual coloca a los estudiantes de colegios públicos del Perú en una situación en desventaja al competir en un entorno donde el conocimiento del idioma inglés es cada vez más demandado.

11 Lo que respecta al ámbito local, más aún en la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación, ubicado en el distrito de Santiago de Surco y perteneciente a la UGEL 07, los estudiantes de quinto año de secundaria presentan dificultad para poder expresarse en inglés debido a diversos factores, como la falta de autoconfianza, conocimiento y práctica del mismo en un contexto cercano a su realidad social.

12 A pesar de que el alumnado presenta conocimiento básico del vocabulario y las estructuras gramaticales en inglés, muestra deficiencia en el uso adecuado del mismo para poder recuperar información en inglés, deducir información, explicar el tema y el propósito comunicativo adaptando el texto oral a la situación comunicativa correspondiente expresando sus ideas, emociones y experiencias con coherencia, cohesión y fluidez. Por ende, y respondiendo a las capacidades del área y enfoques transversales, donde se recalca que el estudiante debe hacer uso de las habilidades comunicativas en situaciones reales, se propone hacer uso del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología, para fomentar la producción oral en inglés con la finalidad de responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

Del mismo modo, el ABP permite que los estudiantes participen activamente en situaciones comunicativas reales, lo que acrecienta su fluidez, confianza y precisión al hablar (Sellán Cusme y Macías Loor, 2023). A través de la colaboración

y resolución de problemas en equipo, los estudiantes mejoran sus habilidades orales al interactuar y expresar sus ideas de manera clara y coherente. Teniendo en cuenta a Buck Institute for Education (2006) y Martí (2010) sostienen que el ABP es una metodología efectiva para aplicar el lenguaje en situaciones reales, lo que aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes al aprender haciendo. Esto refuerza la importancia de este enfoque para el desarrollo de competencias comunicativas.

JUSTIFICACIÓN

39 Este trabajo de investigación nace a partir de la necesidad de mejorar la producción oral del inglés en estudiantes de quinto año de secundaria, considerando la realidad educativa y social en la que se encuentran inmersos. Para ello y dando respuesta a esta problemática, se plantea la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología innovadora que permita fortalecer las competencias comunicativas en un contexto significativo.

En el plano teórico, la producción oral constituye una manifestación lingüística que se configura en función del contexto comunicativo (Brown 1983). Dicho proceso interactivo implica fomentar un aprendizaje significativo que se ajusta a partir de los participantes, sus conocimientos previos, el ambiente en el cual se desempeña la interacción y el propósito de los hablantes. En ese sentido, Díaz (2022) señala que el Aprendizaje Basado en Proyectos fomenta la producción oral en inglés al ser una metodología educativa altamente eficaz al potenciar habilidades claves como el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo alineados al enfoque comunicativo puesto que involucra a los estudiantes en proyectos reales y significativos, se favorece a la interdependencia positiva y una mejora sustancial en sus capacidades de interacción oral.

Con la información previamente mencionada, es de suma importancia señalar que la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos tiene relación con el enfoque comunicativo, esto se evidencia en que ambos promueven el uso práctico del idioma en situaciones reales. Este enfoque no se enfoca únicamente en que los alumnos aprendan reglas de gramática, sino en que puedan utilizar el inglés de forma eficaz al momento de comunicarse. En ese sentido, el ABP ofrece espacios donde los estudiantes tienen que dialogar, expresar sus ideas, resolver problemas en grupo y

45 trabajar con otras personas, lo que hace que su manera de hablar en inglés suene más natural y espontánea. Gracias a esto, no solo mejoran su producción oral, sino que también fortalecen habilidades como la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico, lo cual en conjunto mejora su competencia comunicativa en el idioma inglés.

Desde el punto de vista práctico, los resultados de la investigación responden a las demandas de la globalización y la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad actual. El aprendizaje del idioma inglés durante la adolescencia desarrolla las habilidades blandas que aportan significativamente en el desarrollo personal y profesional del alumnado, brindando mayor oportunidades en el aspecto social y laboral. A través de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos, los estudiantes lograrán fortalecer su motivación, participación y sentido de pertinencia en su proceso formativo.

Teniendo en cuenta el plano metodológico, la investigación adopta un diseño de investigación-acción bajo la modalidad de innovación educativa, con un enfoque cualitativo orientado a atender y describir la problemática identificada. Para ello se propone la implementación de la técnica del Aprendizaje Basado en Proyectos, en el cual se desarrollan actividades basadas en las fases de dicha metodología y orientadas a la producción oral en inglés. Para identificar los niveles pertinentes de logro alcanzado por la muestra, se emplearon instrumentos como la entrevista, diarios de campo y el examen de "B2 First" de la Universidad de Cambridge como prueba de salida, garantizando la validez y confiabilidad de los resultados conforme al Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2020). De igual modo, la revisión de la literatura especializada aportará los referentes teóricos y conceptuales necesarios para sustentar la intervención y su relevancia educativa.

Debido a lo mencionado anteriormente, el equipo investigador plantea lo siguiente:

Pregunta General

1 ¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la producción oral del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?

Preguntas Específicas

1. ¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la interacción en inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?
1. ¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la pronunciación del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?
25. ¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora el vocabulario del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?
1. ¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la gramática del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?
2. ¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la coherencia y cohesión en inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En el presente capítulo se abordan las bases teóricas de las dimensiones de la investigación como también los antecedentes de estudio que permite sustentar la viabilidad de la presente investigación.

2.1 Antecedentes del Estudio

1 Para argumentar la siguiente investigación, es crucial contemplar estudios previos que han abordado el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como también la producción oral del inglés en estudiantes de quinto de secundaria. Por ende, se presentan los siguientes antecedentes que consideran tanto el ámbito nacional como internacional que han examinado enfoques metodológicos que coinciden con esta investigación, que permite plasmar un marco referencial para respaldar la pertinencia y relevancia del estudio.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

49 En los antecedentes internacionales se encuentra el estudio realizado por Boardman, A. et al. (2024) titulada “Examining Enactments of Project-based Learning in Secondary English Language Arts” que es un estudio de diseño cuasi-experimental que indaga la factibilidad de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de secundaria con una muestra total de 1307 estudiantes de noveno grado de California, que oscila entre los 14 y 15 años de edad. Los resultados del estudio reflejaron la importancia y aporte de la metodología previamente mencionada en el ámbito académico y socioemocional de los estudiantes como mayor autonomía, participación estudiantil y aprendizaje centrado en el estudiante, todo ello adaptando al contexto del grupo estudiantil en el cual se aplica dicha metodología. La relación que se encuentra entre dicho estudio y la presente investigación es la población estudiantil y el aporte del ABP como metodología clave en la mejora académica de los mismos.

22 Asimismo, Cifuentes y López (2022), en su investigación titulada “Fortalecimiento de escucha y habla a través del aprendizaje basado en proyectos”, exponen el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de escucha y habla en inglés a través de la implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en

Proyectos en los estudiantes de 10° y 11° grado de dos instituciones públicas de Nariño, Colombia, con una muestra total de 44 estudiantes que oscilan los 15 y 17 años de edad; teniendo como instrumentos una prueba estandarizada PET para evaluar las habilidades de escucha y habla, así como también una entrevista semiestructurada. Los resultados posteriores a la aplicación de los proyectos, los cuales estaban relacionados a situaciones cotidianas, sociales y culturales, mostraron que la implementación del ABP ha servido como herramienta para mejorar el habla del idioma inglés en los estudiantes, así como la habilidad de escucha y la comprensión del idioma. Asimismo, los estudiantes dejaron en evidencia su gusto por la estrategia aplicada y el interés por la búsqueda de información que los proyectos despertaron en ellos. Dicha investigación guarda relación con la presente tesis en cuanto a la población, los instrumentos utilizados en la investigación como la prueba estandarizada y la entrevista, y la aplicación del ABP para mejorar la oralidad en inglés de los estudiantes.

Del mismo modo en Colombia, el estudio realizado por Erazo (2022) en la tesis titulada "Aprendizaje basado en proyectos y fortalecimiento de competencias comunicativas en el área de inglés de estudiantes de grado 10° del colegio Comfandi El Prado en Cali" tuvo como objetivo determinar cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) contribuye al fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés. Los resultados revelan un notable avance en estas competencias, evidenciado a través de la evaluación del desempeño académico antes, durante y después de la intervención didáctica, así como las percepciones de los docentes sobre dicha metodología. La conexión de dicha tesis con la presente investigación es la base en el enfoque metodológico cualitativo, que permite analizar experiencias educativas concretas y la práctica del ABP como promotor del diálogo entre la escuela y la sociedad, integrando conocimientos y realidades para potenciar un aprendizaje contextualizado en inglés que aborde problemáticas específicas y necesidades de los estudiantes.

Finalmente, la investigación de Gaona Astudillo (2020) "Aprendizaje Basado en Proyectos para la producción oral del idioma inglés" desarrolló un estudio mixto (cuali-cuantitativo) de nivel descriptivo con diseño no experimental y corte transversal para examinar cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incide en la

producción oral en inglés de los estudiantes de décimo año del Colegio Nacional “Andrés Bello”. La investigación abarcó una población de 215 adolescentes (13-15 años) y seleccionó una muestra probabilística de 139; los datos se recogieron mediante una lista de cotejo aplicada durante 30 horas de observación y una prueba oral rubricada que midió la competencia comunicativa. Los resultados mostraron que el ABP se implementa sólo de forma esporádica y que la mayoría de los alumnos presenta carencias en vocabulario, pronunciación y gramática, reflejando así una baja producción oral en inglés. No obstante, la autora concluye que los principios del ABP (retroalimentación continua, trabajo colaborativo y enfoque orientado a la acción) fomentan la interacción constante y mejoran la fluidez, por lo que su adopción sistemática se perfila como una estrategia efectiva para fortalecer la competencia oral del alumnado en contextos hispanohablantes. Como se puede apreciar, la relación entre dicha investigación y la presente tesis es la metodología del ABP como fortalecedor de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

De acuerdo con Acevedo y Soncco (2024) en la tesis titulada “Aprendizaje Basado en Proyectos y la Comunicación oral del inglés en estudiantes de Educación Secundaria”, se evidenció una relación significativa entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y la mejora en la comunicación oral en inglés en la Institución Educativa Edelmira del Pando en Vitarte con una población de 30 estudiantes de cuarto año de secundaria. La investigación se basó en un método cuantitativo de diseño no experimental, en la cual se emplearon encuestas sobre ABP y exámenes de comunicación verbal. Los resultados demostraron que la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos promueve el fortalecimiento de la habilidad comunicativa en inglés, destacando su eficacia como táctica para potenciar la producción oral en alumnos de nivel secundario.

En la tesis de maestría de Oceda (2022), titulada “Aprendizaje Basado en Proyectos y desarrollo de competencias comunicativas en inglés en estudiantes de una universidad privada en Lima, 2022”, el cual tiene un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, se demuestra la relación significativa entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Esta investigación tuvo una población de 50 estudiantes de edades entre

2 17 y 20 años que se encontraban en el nivel básico 1 de inglés. Los resultados sugieren una relación significativa entre los objetivos y plan de trabajo junto al desarrollo de competencias comunicativas en inglés. Dicha investigación es pertinente debido a que se asemeja con los objetivos que son planteados de acuerdo al propósito del proyecto y la posterior elaboración de un plan para cumplir dichos objetivos, en donde los estudiantes discuten y proponen ideas, poniendo en práctica sus habilidades orales.

2 En la investigación de Luis, P. (2022) que lleva el título de "Aprendizaje basado en proyectos y la expresión oral del idioma inglés en estudiantes del SENATI, 2021" presentó como objetivo principal definir la relación que hay entre la metodología del aprendizaje basado en proyectos y el desarrollo de la habilidad de expresión oral del inglés en 60 alumnos del instituto SENATI, sede Independencia, que oscilan los 18 y 20 años de edad. La investigación presenta un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, corte transeccional, correlacional, en el cual se utilizó un cuestionario como instrumento de recolección de información. La presente investigación se relaciona con el Aprendizaje Basado en Proyectos al aportar directa y significativamente con el desarrollo de la habilidad de expresión oral del idioma inglés de los estudiantes.

2 Por último, la tesis titulada "Aprendizaje basado en proyectos y comprensión de textos en inglés en estudiantes de una institución educativa secundaria de Piura, 2021" de Camacho (2021) es un estudio cuantitativo con diseño Cuasi-Experimental transaccional que tuvo como objetivo general determinar la influencia de un programa basado en el aprendizaje por proyectos en la mejora de la comprensión de textos en inglés. Los resultados mostraron que antes de la implementación del programa, el 40% de los estudiantes se encontraba en un nivel literal de comprensión, mientras que tras su aplicación, el 60% alcanzó un nivel alto crítico, evidenciando una mejora significativa. Esta investigación se vincula con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) al utilizar este enfoque como metodología para fomentar habilidades de comprensión lectora, lo que permitió medir efectivamente el impacto del ABP en el aprendizaje de los estudiantes.

2.2 Aprendizaje Basado en Proyectos

En el proceso de aprender inglés como lengua extranjera, el enfoque comunicativo ha jugado un papel importante porque se basa en usar el idioma en situaciones reales y con sentido. Este enfoque se enfoca en que los estudiantes se comuniquen de verdad, interactúen entre ellos, intercambien ideas y participen activamente en su propio aprendizaje. Por eso, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se relaciona bastante bien con esta forma de enseñar, ya que también busca que los estudiantes usen el idioma mientras desarrollan proyectos que responden a situaciones reales. Al unir ambos enfoques, no solo se mejora la manera de comunicarse en inglés, sino que también se fortalecen otras habilidades importantes como el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo en equipo.

El ABP es una metodología que presenta como objetivo el centrarse en el estudiante y la vinculación de las experiencias reales con la construcción de nuevos conocimientos a través de proyectos significativos. Por consiguiente, ha tenido mayor relevancia en los últimos años, este se desarrolló a finales del siglo XIX con el aporte del pedagogo estadounidense John Dewey como citado en David Ruiz y Delfín Ortega-Sánchez (2022) y siguiendo una ideología constructivista, propone que a través del “aprendiendo-haciendo” los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje trabajando su autonomía y el ámbito crítico.

Becket & Slater (2005) indican que el Aprendizaje Basado en Proyectos facilita el uso funcional del inglés en contextos colaborativos. Encontraron que muchos docentes reportaron haber alcanzados las metas propuestas al implementar proyectos en sus aulas en las que se ponga en práctica la creatividad del estudiante, que genere su autonomía e independencia o genere sus habilidades cooperativas, situaciones en las que tomen sus propias decisiones y genere su pensamiento crítico, asimismo como situaciones en las que el estudiante ponga en práctica el idioma y lo socialice en un ambiente académico local y cultural.

Por otro lado, Buck Institute for Education: PBL works (BIE), la cual rige desde 1999, es una institución estadounidense experta en el Aprendizaje Basado en Proyectos y la cual define el ABP como un método de enseñanza en donde los estudiantes participan de manera activa en proyectos que se relacionan al mundo real y que conlleva un significado personal. De igual manera, menciona que los

estudiantes, para llevar a cabo el proyecto, trabajan en un periodo de tiempo largo, desde una semana hasta un semestre, en donde deben demostrar sus conocimientos y habilidades. Como resultado, se muestra un desarrollo sobre los conocimientos del contenido, como también de las habilidades de colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico.

Del mismo modo, según Hernández, Mendoza y Zambrano (2022), en su trabajo de investigación titulado “*El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica*”, señalan que la aplicación del ABP en las aulas favorece de manera significativa al aprendizaje del estudiante ya que disminuye los problemas de desmotivación, esto debido a que el alumno es el protagonista de su aprendizaje y dejando atrás la docencia tradicional en donde era el docente foco principal.

1 Por otro lado, MINEDU (2020), mediante la Resolución Viceministerial N° 125-2020-MINEDU, indica que el Aprendizaje Basado en Proyectos permite al estudiante conjugar, dinamizar y vincular las competencias frente a situaciones que respondan a los intereses y realidad del estudiante. Por lo cual, el ABP permite vincular las competencias con situaciones retadoras con el fin de favorecer el perfil de egreso del estudiante, y, a su vez respondiendo a los enfoques transversales.

38 Por lo tanto, se puede decir que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que aporta mucho al proceso educativo actual, ya que pone al estudiante en el centro de su propio aprendizaje, haciéndolo más activo, responsable y motivado. A diferencia de las clases tradicionales, donde el profesor es quien dirige todo, el ABP propone que los estudiantes aprendan haciendo, resolviendo problemas reales o cercanos a su contexto, lo cual hace que el conocimiento tenga más sentido para ellos. Además, no solo se desarrollan conocimientos teóricos, sino también habilidades importantes como el trabajo en equipo, la comunicación, la creatividad y la toma de decisiones. Esto permite que los estudiantes se involucren más con lo que aprenden y lo relacionen con su vida diaria o incluso con su entorno cultural y social. Como lo señalan diferentes autores y también el mismo MINEDU, el uso del ABP en el aula ayuda a despertar el interés por aprender, mejora la participación de los estudiantes y contribuye al desarrollo de sus competencias de manera integral. Por eso, implementar esta metodología no solo mejora el rendimiento académico, sino

46

que también forma personas más críticas, autónomas y preparadas para enfrentar distintos retos en su vida personal, académica o profesional.

2.2.1 Características del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Para llevar a cabo el ABP en el aula y además conocer la importancia de la aplicación del mismo en el sector educativo, Lloscos (2015 como se citó en Hernández, A., Mendoza, K. & Zambrano, M. 2022) presenta las siguientes premisas como principales características del ABP que se deben identificar:

- a) Resolución de problemas reales
- b) Enfoque orientado a la práctica
- c) Participación activa del estudiante
- d) Enfoque orientado a los participantes
- e) Enfoque orientado a un producto final
- f) Enfoque orientado al desarrollo de competencias
- g) Enfoque interdisciplinario
- h) Enfoque direccionado al aprendizaje colaborativo
- i) Aprendizaje individual o colectivo
- j) Proceso organizado
- k) Enfoque orientado a la evaluación formativa

En base a lo expuesto, el Aprendizaje Basado en Proyectos no solo presenta un trabajo colaborativo o centrado, sino también uno autónomo, pero en donde se requiere de mayor motivación para llevarlo a cabo.

2.1.2 Habilidades Desarrolladas por el Aprendizaje Basado en Proyectos.

La aplicación acertada del ABP en el aula favorece a la adquisición y mejoría de las habilidades en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Como menciona Fallas (2021) en su artículo titulado "*Project-Based Learning: boosting 21st*

1 *century skills*”, la implementación del ABP contribuye al desarrollo de diversas habilidades, tales como el aprendizaje experiencial, aprendizaje colaborativo, el constructivismo, el pensamiento crítico y, sobre todo, las habilidades comunicativas. Los cuales se detallan a continuación:

- 1. Aprendizaje Experiencial.** El ABP es un proceso de acciones, experiencias, reflexiones y respuestas que permiten generar el conocimiento. Asimismo, es la inmersión del estudiante frente a situaciones reales y en donde ellos participan de manera activa en el proceso de aprendizaje.
- 2. Aprendizaje Colaborativo.** A través del aprendizaje colaborativo los estudiantes asumen roles y responsabilidades determinadas para así logren alcanzar los objetivos propuestos. De esta manera, pueden compartir conocimientos favoreciendo al proceso de aprendizaje y también desarrollan habilidades de liderazgo, comunicación y la capacidad de colaboración.
- 3. El Constructivismo.** Siguiendo la visión constructivista, los estudiantes son los encargados de construir su propio conocimiento en base de sus conocimientos previos, y, los docentes son facilitadores de herramientas que favorezcan y potencien el desarrollo autónomo de los estudiantes.
- 4. El Pensamiento Crítico.** Cuando los estudiantes se dedican a descubrir y a aprender por sí mismos, desarrollan habilidades para resolver problemas reales, y, con ello, trabajan el pensamiento crítico ya que los estudiantes conceptualizan, aplican, analizan, sintetizan y evalúan la información obtenida.
- 5. Habilidades Comunicativas.** El ABP favorece el desarrollo de las distintas áreas de competencias, que como consecuencia mejora las habilidades comunicativas. Las áreas a trabajar son denominadas: Gramatical, discursos, estratégica y sociolingüística. Pero, cabe mencionar que la metodología en mención se enfoca en trabajar el ámbito sociolingüístico ya que se centra en el uso de diferentes estructuras de comunicación en función del entorno en el que se desenvuelve el estudiante.

Considerando el análisis de Siminto et al. (2024), el ABP es una metodología efectiva en el aprendizaje del inglés, ya que promueve la autonomía del estudiante y el uso significativo del lenguaje, como también la

mejora de la comunicación. Adicionalmente, su análisis obtiene los resultados de que el ABP genera motivación, aumenta las habilidades en el trabajo colaborativo y en el pensamiento crítico.

2.2.3 Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos

Según PBLWorks (2022), el ABP se implementa en cuatro fases: lanzamiento del proyecto (introducción mediante una pregunta motriz), investigación (formulación de preguntas y recopilación de datos), análisis y opinión (evaluación de la información), y aplicación práctica (creación de un producto concreto en base a lo aprendido); fases en las que los estudiantes desarrollan mayor motivación, compromiso y trabajo colaborativo, como también incrementan su autonomía y responsabilidad.

De igual manera, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2021) destaca que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una experiencia formativa de carácter integrador que sitúa al estudiante como protagonista activo de su proceso de aprendizaje. Esta metodología no solo promueve el desarrollo de competencias académicas, sino también personales y sociales, al abordar los contenidos desde una perspectiva holística e intercultural que toma en cuenta la diversidad de realidades presentes en el entorno educativo. En este marco, el MINEDU propone una serie de fases específicas para llevar a cabo el ABP de manera estructurada, asegurando una implementación efectiva y coherente con las demandas actuales del sistema educativo.

A partir de ello, se ha considerado pertinente aplicar las fases establecidas por el MINEDU, ya que estas no solo se alinean con los propósitos pedagógicos del presente estudio, sino que también están diseñadas para atender las verdaderas necesidades del estudiantado. Estas etapas contemplan factores como el contexto sociocultural, el nivel de desarrollo de los estudiantes, sus intereses, y las características propias del entorno donde aprenden. Por tal motivo, se reconoce que esta estructura metodológica tiene el potencial de generar aprendizajes más profundos y duraderos, al fomentar la conexión directa entre lo que se enseña en el aula y la realidad cotidiana del alumno. Además, permite que el proceso educativo no

30 se limite a la memorización de contenidos, sino que impulse el pensamiento crítico, la autonomía, la creatividad y el trabajo colaborativo.

1 En consecuencia, adoptar el enfoque del MINEDU para implementar el ABP se convierte en una estrategia clave para lograr una educación más inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral de cada estudiante, lo que refuerza el valor de esta metodología dentro del sistema educativo actual. Por tal motivo, el MINEDU propone las siguientes fases para llevar a cabo del Aprendizaje Basado en Proyectos:

1. Preparación. Esta fase es el inicio del diseño de un proyecto en la cual el docente observa y analiza una situación real del contexto, en este caso “*Solving Problems in my community*”, que de alguna manera influye en la vida del estudiante. Este tiene que generar necesidad e interés de aprendizaje por parte de los estudiantes, ya que con éste análisis se decidirá el proyecto que se desarrollará.

2. Formulación de interrogantes. En esta parte nace la idea del proyecto de aprendizaje; como docentes se indaga sobre los intereses, necesidades y problemas que tienen los estudiantes. El MINEDU recomienda formularse las siguientes preguntas: ¿Qué le gustaría aprender a mis estudiantes? ¿Qué problemas pueden estar experimentando? ¿Sobre qué podría tratar el proyecto? y ¿Cómo podría desarrollarlo?. Es de suma importancia elegir el proyecto considerando la edad, grado y ciclo de los estudiantes.

3. Planificación. En esta fase se desarrolla la planificación del proyecto en donde se toma en cuenta las preguntas planteadas en la fase de formulación de interrogantes con el fin de poder planificar las actividades que respondan a las necesidades y contexto del estudiante.

4. Investigación. En esta fase, los estudiantes son los encargados de recopilar la información que responda al proyecto planteado, como también de seleccionar las fuentes de donde extraerán sus recursos para la investigación. Es de suma importancia asesorar y motivar al estudiante para que la información a recaudar responda a sus ideas previamente planteadas.

5. Evaluación. En esta última etapa se realiza la presentación del proyecto, lo cual representa una oportunidad importante para que los estudiantes muestren lo que aprendieron y cómo lo aplicaron. Durante esta etapa, la evaluación no se ve como

algo final o aislado, sino que se entiende como un proceso continuo, ya que se sigue un enfoque de evaluación formativa. Esto quiere decir que no solo se califica, sino que también se brinda retroalimentación constante para que el estudiante sepa en qué está avanzando, qué necesita mejorar y cómo puede hacerlo. Este tipo de acompañamiento es clave para que cada alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y se sienta más motivado a seguir mejorando.

Por ello, en esta investigación se pondrán en práctica las cinco fases del Aprendizaje Basado en Proyectos, con el objetivo de promover una experiencia educativa más activa, significativa y alineada con las necesidades reales de los estudiantes.

Ahora bien, al aplicar esta metodología dentro del curso de inglés, se busca específicamente potenciar la habilidad de producción oral. Gracias al ABP, los alumnos pueden usar el idioma de forma más auténtica, en situaciones que se asemejan a contextos reales. Esto les permite no solo practicar vocabulario y estructuras gramaticales, sino también ganar confianza al expresarse, mejorar su pronunciación, organizar mejor sus ideas y comunicarse con mayor claridad.

Además, al trabajar en grupo, dialogar, resolver problemas y presentar sus proyectos en inglés, se fomenta la interacción y la comunicación efectiva, alejándose de ejercicios repetitivos y acercándose a un aprendizaje mucho más vivo, dinámico y funcional.

2.3 Producción Oral

Desde el enfoque comunicativo, se busca que el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, se base en el uso real del idioma, es decir, que los estudiantes aprendan a comunicarse en situaciones cotidianas y con un propósito claro. Como explica Richards (2006), lo importante no es solo aprender reglas gramaticales, sino usar el idioma para interactuar y expresarse. Por eso, este enfoque promueve actividades en las que los estudiantes puedan hablar, escuchar y participar activamente, desarrollando así su capacidad para comunicarse de forma efectiva en contextos reales.

Considerando el orden natural para la adquisición de una segunda lengua (Brown, 2007), trabajar la habilidad de producción oral (*speaking*) permite que se logre

el alcance de la lengua meta. En esa misma línea, y como menciona Rao Parupalli (2019), el propósito principal del idioma inglés es ser de alcance comunicativo, en donde se debe trabajar las cuatro habilidades del idioma para así lograr el objetivo propuesto, en esta línea, las habilidades de comprensión oral (*listening*) cumplen un rol pasivo y de recepción en cuanto al aprendizaje de la segunda lengua, pero es también la habilidad de *speaking* que trabaja un papel de producto y activo, en donde se pone en práctica el lenguaje.

Por otro lado, la habilidad de la producción oral (*speaking*) cumple un rol muy importante en cuánto el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que, a través de diálogos, conversaciones, role-playing y foros de conversación permite que el aprendiz ponga en práctica el idioma. De igual manera, como se menciona en Brown (2007), la habilidad de *speaking* permite que el estudiante pueda poner en práctica lo aprendido con su contexto real, puesto que al ser una habilidad netamente comunicativa que permite la interacción y la vinculación con su contexto, favorece a un mejor aprendizaje de la lengua meta.

En definitiva, fortalecer la producción oral en el proceso de aprendizaje del inglés resulta esencial, ya que permite a los estudiantes usar el idioma de forma activa y significativa. Esta habilidad no solo sigue una secuencia natural en la adquisición de una segunda lengua, sino que también cumple un papel importante al fomentar la interacción y el uso práctico del conocimiento adquirido. A través de actividades como conversaciones, juegos de roles, debates o exposiciones, los estudiantes no solo mejoran su fluidez, sino que también desarrollan mayor seguridad al comunicarse. Agregando a lo anterior, hablar en inglés los ayuda a relacionar lo aprendido con su realidad, facilitando un aprendizaje más cercano, funcional y duradero.

Por ello, es fundamental que en el aula se generen espacios que motiven la participación oral, ya que esta práctica continua favorece no solo el dominio del idioma, sino también el desarrollo de habilidades comunicativas útiles para distintos contextos sociales, académicos y profesionales.

Asimismo, se puede alcanzar de forma más eficaz el fortalecimiento de la producción oral si se enmarca dentro de metodologías activas que fomentan la reflexión, la participación y el aprendizaje significativo. Según Harmer (2015), el progreso de la competencia oral requiere de escenarios auténticos donde el alumno

utilice el idioma con un objetivo comunicativo genuino. Thornbury (2005) sostiene, en esa misma línea, que la fluidez no se produce por una práctica mecánica, sino por la posibilidad de hablar de forma continua y espontánea, lo que promueve tanto la automatización del lenguaje como la confianza al comunicarse.

Por su lado, Ur (2012) y Brown (2004) coinciden en que tanto la práctica continua como la retroalimentación constructiva son elementos fundamentales para afianzar la competencia oral. Esto se debe a que posibilitan al alumno que evalúe y ajuste su desempeño lingüístico. Estas visiones coinciden con el enfoque comunicativo, ya que dan prioridad a emplear la lengua como medio de interacción social y no únicamente como un objeto de estudio.

27 Desde el marco de metodologías activas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se presenta como un enfoque que favorece directamente a la producción oral en inglés. Dewey (1938) sugiere que el aprendizaje significativo se origina de la experiencia directa, mientras que Kolb (1984) argumenta que el conocimiento se establece por medio del ciclo de reflexión y acción. Asimismo, Vygotsky (1978) destaca que la interacción social y la colaboración son elementos fundamentales para el desarrollo tanto de habilidades lingüísticas como de las cognitivas.

Por lo tanto, el ABP brinda a los alumnos oportunidades auténticas de comunicación al participar en proyectos los cuales el inglés se convierte en una herramienta para investigar, sugerir y transmitir resultados. Bell (2010) subraya que este método fomenta la autonomía y el sentido de responsabilidad, al mismo tiempo que mejora la habilidad para expresarse oralmente. De forma similar, Bygate (2018) indica que la repetición de tareas comunicativas con un propósito auténtico optimiza la fluidez y naturalidad del discurso, ya que el alumno asimila vocabulario y estructuras de forma efectiva.

En resumen, la integración de la producción oral con metodologías activas como el ABP fortalece la competencia comunicativa, promueve la confianza y transforma el aprendizaje del inglés en un proceso vivencial y dinámico, donde el alumno se adueña del idioma a través de su utilización, interacción reflexión continua.

2.3.1 Dimensiones de la Producción Oral

La producción oral en inglés como lengua extranjera está compuesta de diversas dimensiones que, al mantener interrelación entre ellas, posibilitan una comunicación efectiva. Como argumenta el Marco Común Europeo de Referencia (2020), la presencia de interacción, la aplicación adecuado de vocabulario, la pronunciación, el manejo de la gramática, como también la cohesión y coherencia en la oralidad, son esenciales para evaluar y asesorar la competencia comunicativa.

En esa misma línea, Brown sostiene (2004, como se citó en Normawati et al 2023) que la producción oral es un proceso de interacción el cual tiene como objetivo mantener una comunicación entre orador e interlocutor con un determinado propósito, por ende y para llevar a cabo ello, Brown (2004) plantea seis dimensiones para el trabajo y evaluación de la producción oral: pronunciación, gramática, vocabulario, fluidez, comprensión, e interacción.

1. Pronunciación. En esta dimensión, se mide la pronunciación del orador y se toma en cuenta que lo producido sea entendible con ligeros errores de pronunciación. Asimismo, Kobilova (2022) menciona que la pronunciación tiene un rol de suma importancia en la producción oral del inglés. Es por ello que, es crucial potenciar la pronunciación en el inglés para así permitir que los estudiantes produzcan discursos orales respondiendo a la competencia oral. Además, una correcta pronunciación permite un mejor entendimiento de la intervención oral del estudiante.

2. Gramática. Para esta dimensión, Brown (2004) menciona que la gramática es un sistema de normas que se enfoca en medir el orden gramatical que se usa en la producción de la lengua teniendo en cuenta la conexión de las palabras en una frase u oración, como el seguimiento de las reglas gramaticales para así poder expresarse. En la misma línea, Wahyuningsih y Afandi (2020) afirman que la gramática juega un papel crucial en la producción oral, ya que permite la formulación de frases y discursos cortos que con su práctica potencian un habla en inglés adecuado.

3. Vocabulario. Brown (2007) indica que en esta dimensión el orador muestra la capacidad para hacer uso de gran variedad de palabras de forma precisa y adecuada respondiendo a un contexto y propósito determinado. De igual manera,

Bangun y Simanjuntak (2022) argumentan que para una comunicación oral en inglés exitosa es necesario un dominio del vocabulario. Por lo tanto, a mayor sea el vocabulario de los estudiantes, mayor será su expresión oral en la lengua meta, inglés. Es por ello que es crucial el dominio de esta dimensión para una producción eficaz y significativa del idioma.

4. Coherencia y cohesión. Teniendo en cuenta lo que nos menciona la Universidad de Cambridge en la rúbrica para la evaluación de Speaking en el examen B2 First (2024) el orador debe presentar una correcta organización de su discurso e ideas que respondan al propósito. De igual forma, Andini (2025) menciona que la presencia de coherencia y cohesión en la producción oral permite que el mensaje emitido por el interlocutor sea claro, lógico y esté vinculado entre sí. Por lo tanto, la presencia de esta dimensión es vital ya que permite que lo producido oralmente sea entendible ya que se crea una experiencia de comunicación fluida y coherente.

5. Interacción. En esta dimensión, el orador, además de comunicarse de forma independiente, también debe interactuar con sus pares, para ello deben ser capaces de comprender lo que expone el otro interlocutor y responder a ello de manera apropiada. De acuerdo con Cambridge University Press (2021), se debe fomentar el trabajo en pares para el aprendizaje activo de los mismos estudiantes. Así pues, Burnes y Joyce (1997 como se citó en Reyad y Alhaj, 2020) sostienen que la interacción en inglés implica producir, recibir y procesar información, y que el mismo dependerá del contexto en el que se produce y propósito de los hablantes. En consecuencia, la interacción en la oralidad es clave para permitir que los interlocutores hagan uso del idioma con propósitos comunicativos y respondiendo al contexto en el que se desarrolla la comunicación.

Es así que, la producción oral en inglés comprende dimensiones que se interrelacionan entre sí: la pronunciación, la gramática, el vocabulario, la interacción, la coherencia y cohesión. Cada una de estas dimensiones cumplen un rol crucial en cuanto a la construcción oral en inglés. La interacción permite el intercambio entre interlocutores, mientras que el vocabulario y gramática nutren al hablante de recursos lingüísticos esenciales. Mientras que la pronunciación facilita el entendimiento y efectividad del discurso. Por último, la coherencia y cohesión sostienen una organización lógica del mensaje a brindar, reforzando así la fluidez y claridad

comunicativa. El abordaje y reconocimiento de estas dimensiones de forma integral es clave para el avance de la competencia oral efectiva y significativa en contextos educativos de inglés como lengua extranjera.

2.3.2 Habilidades de la Producción Oral en Inglés según el Ministerio de Educación del Perú

Según el MINEDU (2016) establece que para una correcta práctica de las habilidades comunicativas en inglés es importante que estas se desarrollen a través de situaciones sociales genuinas y significativas, permitiendo la integración de los diversos contextos sociales existentes. En ese sentido, es clave proponer situaciones comunicativas reales con el fin de que los estudiantes hagan uso del idioma con propósito comunicativo, además que logran un involucramiento con el idioma gracias a la interacción y participación que presentan, como también el uso de vocabulario que responda a la situación comunicativa y a su vez sea pertinente para con el contexto.

Por ello, se plantea las siguientes habilidades de la producción oral en inglés:

- a) Interacción comunicativa.** Esta habilidad permite que los estudiantes mantengan una participación activa que responden a situaciones contextualizadas. Además, esta habilidad promueve una correcta interacción gracias a la alternancia de roles de hablante y oyente.
- b) Vocabulario y estructuras.** En esta habilidad, el estudiante hace uso de estructuras gramaticales y vocabulario pertinente que responde a las situaciones contextualizadas que promueven una producción oral en inglés efectiva.
- c) Expresión de ideas.** Los estudiantes sobre un contenido y propósito comunicativo específico, que nace a partir de una experiencia personal y responde al contexto. Esta habilidad desarrolla el involucramiento para con el idioma meta, favoreciendo al progreso de la competencia comunicativa.
- d) Adecuación al contexto.** Esta habilidad permite que los estudiantes se sientan involucrados e interesados por el idioma, ya que al adaptar la

comunicación en una lengua extranjera como lo es el inglés a su realidad social y cultural fomenta una mayor interacción y uso del idioma meta.

- e) **Fluidez y coherencia.** Esta habilidad vela para que la producción oral sea fluida y coherente, presentando una adecuada conexión entre las ideas presentadas. Asimismo, un mayor entendimiento y claridad del discurso oral favorece a que se logre una producción oral de forma eficaz.
- f) **Comprensión auditiva.** Esta habilidad fomenta la comprensión en los estudiantes, lo cual permite que puedan brindar una respuesta adecuada a las intervenciones y a su vez una correcta interacción entre sus pares.

Es así que a nivel nacional se desarrolla la competencia oral en inglés como lengua extranjera a través de habilidades que permiten que el estudiante tome un rol activo en la práctica comunicativa gracias a la contextualización y situaciones reales que se emplea y en donde existe la interacción entre pares, posibilitando así el incremento significativo del involucramiento con el idioma meta.

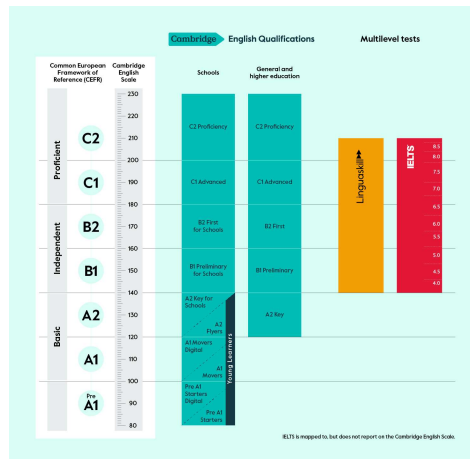
2.3.3 *Habilidades de la Oralidad según el Marco Común Europeo de Referencia*

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) constituye el referente internacional más utilizado para describir y medir las competencias lingüísticas. En lo que respecta a la expresión oral, el MCER distingue dos grandes dimensiones: producción y mediación (que acoge tanto la interacción como la recepción oral). Cada dimensión abarca aspectos como la claridad articulatoria, la coherencia discursiva, la capacidad de reformular ideas y la adaptación a diversos contextos comunicativos.

Los descriptores relacionados a los niveles A1-C2 permiten una evaluación de forma gradual de estas competencias, centrándose en lo que el hablante es capaz de realizar en situaciones comunicativas. En ese sentido, el marco dispone una progresión que va desde intercambios sencillos en el nivel inicial hasta discursos complejos en el nivel avanzado, proporcionando criterios objetivos para la valoración del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y otras lenguas.

Figura 1.

Equivalencias según el MCER.



Nota: Adaptado del Marco Común Europeo de Referencia y publicado por Cambridge University Press & Assessment.

Asimismo, como se visualiza en la figura, Cambridge Assessment English desarrolla una línea específica de evaluación para el ámbito escolar; Cambridge English Qualifications for Schools, es un diseño pedagógico que responde a los objetivos curriculares de la educación secundaria, ya que estos criterios se basan en la contextualización de las tareas comunicativas en situaciones familiares para el alumnado (clase, actividades extracurriculares, entorno social juvenil) y utilizan temas, imágenes y registros lingüísticos apropiados para la edad.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se detalla el marco metodológico de la presente investigación que incluye el tipo de investigación, enfoque, la población de estudio y las técnicas e instrumentos a emplear.

3.1 Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico

3.1.1 Paradigma

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual se orienta a la comprensión de la realidad social de la perspectivas de los sujetos que la conforman. Este paradigma parte del supuesto de que la realidad no constituye una entidad objetiva ni única, sino que se construye a partir de las experiencias, percepciones y significados que las personas otorgan a sus acciones y contextos de interacción en los que las personas participan activamente (Denzin & Lincoln, 2018). En ese sentido, el propósito de la investigación no consiste en comprobar hipótesis o generalizar resultados, sino en interpretar los fenómenos educativos desde la perspectiva de quienes lo experimentan, reconociendo la dimensión subjetiva y contextual que caracteriza los procesos de aprendizaje.

Dentro la perspectiva epistemológica, el conocimiento se concibe como una construcción social, dinámica y situada, producto del diálogo entre el investigador y los participantes. De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2018), el paradigma interpretativo se enfoca en identificar y comprender los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias, privilegiando la profundidad comprensiva sobre la medición o comparación de variables. En consecuencia, el investigador asume el rol reflexivo, participativo y empático, encargado de interpretar los discursos, prácticas y vivencias de los sujetos dentro de su contexto natural.

En el ámbito educativo, este paradigma adquiere especial relevancia, pues posibilita entender el aprendizaje como un proceso humano integral, donde convergen dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales. Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) sostienen que, dentro del enfoque cualitativo, la comprensión de los fenómenos educativos se alcanza mediante el análisis de las interacciones y significados que emergen en contextos reales, más que a través de

mediciones o pruebas estandarizadas. En esta misma línea, Flick (2015) afirma que el paradigma interpretativo permite explorar la manera en que los estudiantes construyen sentido a partir de sus experiencias, ofreciendo una visión más humana y contextualizada del proceso de aprendizaje.

En el caso particular de este trabajo de investigación, la adopción del paradigma interpretativo permitió comprender cómo los estudiantes experimentaron y resignificar su proceso de aprendizaje del idioma inglés a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Mediante el análisis de diversos instrumentos cualitativos, tales como las rúbricas de la prueba de salida, la guía de entrevista y las reflexiones en el diario de campo, fue posible interpretar las transformaciones en la forma en que los participantes se comunicaron, interactuaron y expresaron en la lengua meta. Dichos hallazgos no se entienden como resultados cuantificables, sino como procesos de cambio reflejados en la autoconfianza, la interacción y la conciencia lingüística de los estudiantes. En este sentido, la interpretación de sus experiencias permitió reconocer cómo el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta favorecieron el desarrollo de la producción oral en contextos auténticos de aprendizaje.

3.1.2 Nivel de Investigación

En cuanto al nivel, la presente investigación se ubica en un enfoque comprensivo e interpretativo, dado que se centra en entender cómo los estudiantes viven el proceso de mejorar su oralidad en inglés a través de diferentes proyectos. Hernández, et al. (2014) explican que este tipo de investigación busca captar los significados y experiencias desde el punto de vista de los participantes, sin buscar generalizar, sino profundizar en su realidad. No se necesita obtener datos numéricos sino ahondar en los significados, actitudes, opiniones y vivencias que los alumnos expresan mientras participan en las sesiones de aprendizaje. Lo primordial es interpretar cómo los estudiantes construyen su conocimiento y cómo se sienten al comunicarse en inglés empleando una metodología más dinámica y práctica.

En la misma línea, Sandín (2003) menciona que el enfoque interpretativo en la investigación educativa permite al investigador comprender de manera más profunda lo que sienten, piensan y experimentan los participantes dentro de su contexto real.

Este nivel de análisis no se enfoca en medir con cifras o comprobar hipótesis universales, sino en captar el sentido que las personas le dan a lo que viven, cómo se relacionan con su entorno y cómo construyen su aprendizaje día a día. Por eso, este tipo de investigación resulta ideal cuando se quiere estudiar un fenómeno educativo desde dentro, con una mirada cercana, humana y reflexiva. En el caso de este estudio, el objetivo es justamente entender cómo los estudiantes enfrentan el reto de expresarse oralmente en inglés y cómo viven esa experiencia a través del uso del Aprendizaje Basado en Proyectos, lo cual exige una visión más comprensiva que meramente cuantitativa.

3.1.3 Tipo de Investigación

Este trabajo se enmarca en la investigación de campo que de acuerdo con Arias y Corvino (2021) es aquella cuyo estudio es llevado a cabo en el lugar donde se produce el fenómeno y se recaba información de manera ordenada y relacionada al tema de interés. Por tal razón, este trabajo se realizó bajo esta modalidad puesto que se recogió información directamente de los sujetos de estudio 24 estudiantes del quinto año de secundaria. Para dicha recolección de datos se aplicó la prueba diagnóstica para medir la producción oral del idioma inglés.

De igual manera siguiendo con lo mencionado en el “Manual de Investigación en Educación” (2025), el presente trabajo de investigación corresponde a la modalidad Innovación educativa con intervención pedagógica puesto que su principal finalidad consiste en la identificación de un problema en la realidad educativa buscando aplicar un modelo pedagógico como alternativa de solución. Bajo esta misma línea, a partir de la aplicación de la prueba diagnóstica se identificó un bajo nivel en cuanto a la producción oral en inglés, para posteriormente elaborar un plan de acción que logre poner soluciones frente a dicha problemática.

3.1.4 Diseño Metodológico

El diseño metodológico posee un enfoque cíclico propio de la investigación-acción: diagnóstico inicial, planificación, implementación del proyecto, observación y reflexión, ya que implica un proceso participativo y reflexivo en el que el investigador trabaja directamente con los estudiantes para identificar problemas, implementar

soluciones y evaluar los resultados (Kemmis y McTaggart, 1988). A través de este proceso, se espera mejorar las competencias orales en inglés de los estudiantes, mediante presentaciones orales y situaciones comunicativas reales guiadas por el enfoque de ABP.

Tal como se cita en la revista de McKernan (1999), se detalla que Lewis menciona que la investigación-acción es un estudio experimental sustentado en grupos que experimentan el mismo problema en común. El modelo de investigación-acción consiste en ciclos operativos que incluyen análisis, identificación, conceptualización, planificación, implementación y evaluación de actividades en esencia.

3.2 Diagnóstico

3.2.1. Contexto y Participantes

Salazar y Del Castillo (2018) definen a la población de una investigación como un colectivo de individuos cuyas características son de especial interés de estudio para la obtención de información específica. Cabe mencionar que el marco poblacional elegido también corresponde a la muestra.

La población con la que se trabajó en esta investigación está compuesta por 24 estudiantes del quinto año de secundaria, cuyas edades oscilan entre los 16 y 17 años. De este grupo, 11 son hombres y 13 son mujeres, todos pertenecientes a la Institución Educativa Aplicación Monterrico, ubicada en el distrito de Santiago de Surco. Este centro educativo se encuentra en una zona donde las condiciones sociales y económicas influyen significativamente en el desarrollo académico del alumnado. Muchos de estos estudiantes viven en situaciones de vulnerabilidad, ya que provienen de hogares con ingresos limitados, lo cual reduce sus posibilidades de acceder a recursos tecnológicos, recibir acompañamiento académico en casa o contar con espacios adecuados para reforzar lo aprendido, especialmente en áreas como lo es el inglés.

Aunque el currículo nacional considera el aprendizaje del idioma inglés como una competencia clave para la formación escolar, en la práctica se observa que el enfoque se orienta principalmente a lo gramatical, dejando de lado aspectos

fundamentales como la comunicación oral. Las clases suelen desarrollarse con métodos tradicionales que priorizan la repetición y la memorización, lo cual genera poco interés y limita la participación activa de los estudiantes.

En ese sentido, una prueba diagnóstica, el cual fue un insumo aplicado al inicio del año escolar, permitió identificar que la mayoría de los estudiantes tenía un nivel bajo en la producción oral del inglés. Entre las principales dificultades detectadas estuvieron la inseguridad al momento de hablar, errores frecuentes en la pronunciación y en la fluidez, así como escasa participación en actividades que involucren el uso práctico del idioma, tanto dentro como fuera del aula.

Frente a ello, es importante la implementación de estrategias didácticas innovadoras, que conecten mejor con las necesidades del grupo y que promuevan un aprendizaje más activo y significativo. Este contexto se convirtió en una oportunidad para reformular las metodologías aplicadas y fomentar un ambiente de aula más participativo, dinámico y adaptado a la realidad de los estudiantes. Por esta razón, se optó por emplear la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con la intención de no solo fortalecer la oralidad en inglés, sino también impulsar la autonomía, el trabajo colaborativo y la confianza de los alumnos al comunicarse en esta lengua extranjera.

3.2.2. Episodios Críticos

En las primeras fases de observación y diagnóstico, se evidenciaron situaciones problemáticas que obstaculizan el desarrollo de la oralidad en inglés. Por ejemplo, se observó que muchos estudiantes prefieren mantenerse en silencio durante las actividades orales por miedo a equivocarse o a ser juzgados por sus compañeros. Otro aspecto importante fue la predominancia del uso del español en las sesiones de inglés, así como el uso de métodos tradicionales, basados principalmente en la memorización de vocabulario y estructuras, lo que generaba aburrimiento y desmotivación en los alumnos, impidiendo que practiquen el idioma de manera dinámica y real. Estas situaciones críticas mostraron claramente que el ambiente actual no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

3.2.3. *Árbol de Problemas*

44 A partir del diagnóstico y las situaciones críticas identificadas, se elaboró un árbol de problemas que refleja de manera clara el problema central y sus causas y consecuencias, siendo el problema principal el bajo nivel de producción oral en inglés en los estudiantes de secundaria. Entre las causas del problema central, se encuentran la aplicación de métodos de enseñanza poco interactivos, la escasa práctica oral, la baja autoestima de los estudiantes y la limitada exposición al inglés en contextos reales. Como consecuencias, se observan dificultades para expresarse con fluidez, bajo nivel en la pronunciación oral del idioma inglés, baja participación en clase y limitaciones en oportunidades educativas y sociales que requieren habilidades comunicativas en inglés.

Este diagnóstico es fundamental para justificar la necesidad de implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos como una estrategia innovadora que permita superar los inconvenientes identificados y así mejorar el nivel de oralidad en inglés de los estudiantes. Para ello, se realizó el diagrama donde se expone el problema, sus causas y consecuencias. **(Véase en el Anexo N° 2 Árbol de problemas)**

3.3 Objetivos de la Investigación

3.3.1 *Objetivo General*

1 Mejorar la producción oral en inglés aplicando la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación.

A continuación se presentan los objetivos específicos que responden a cada una de las dimensiones de la producción oral en inglés:

3.3.2 *Objetivos Específicos*

- 4 1. Mejorar la interacción en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación.

- 4 2. Mejorar la pronunciación del inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación.
- 4 3. Mejorar la gramática del inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación.
- 4 4. Mejorar el vocabulario en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación
- 4 5. Mejorar la coherencia y cohesión en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación

3.4 Plan de Acción

Con el propósito de constatar que la metodología educativa Aprendizaje Basado en Proyectos fomenta la producción oral en inglés, se tomó en cuenta las cinco fases que responden al ABP: preparación, formulación, planificación, investigación y evaluación. De igual forma, se consideró los objetivos planteados que están vinculados a cada una de las fases de la metodología y que atiende al desarrollo de la producción oral en inglés.

Para el procedimiento del plan de acción, se tomó en cuenta los recursos, estrategias, herramientas educativas y contenidos necesarios que respondan a los objetivos planteados. **(Véase el Anexo N°3 Plan de Acción)**

3.5 Técnicas e Instrumentos

Antes de poner en práctica cualquier propuesta educativa, es importante saber con claridad en qué nivel se encuentran los estudiantes. Es por ello que en una investigación como esta, se aplican herramientas que nos ayudan a tener una idea más precisa del punto de partida y del impacto que puede tener la intervención. El uso de pruebas antes y después de la propuesta permite medir los cambios de forma más objetiva y evaluar si se lograron los resultados esperados.

Según lo planteado por Majka (2024) el post test, también conocido como prueba de salida, es un componente importante en una investigación y evaluación, ya que se centra en proporcionar información valiosa sobre los resultados o cambios después de la aplicación de una determinada temática o competencia, en este caso, en relación con la producción oral en inglés. Las pruebas de salida aportan evidencia empírica de si la intervención ha generado un efecto considerable en los resultados esperados, informando de esta manera a los interesados acerca del éxito o la efectividad de la intervención. En el marco del presente estudio, la prueba de salida ha servido como una herramienta esencial para evaluar si la intervención ha logrado las metas establecidas y comprender la magnitud de los efectos

15 Por otro lado, la prueba de salida o postest tiene como objetivo evaluar los resultados obtenidos luego de la aplicación de una propuesta o intervención, con el fin de determinar en qué medida se han logrado los objetivos generales e indicadores de la investigación. Según lo expuesto por García, García, Gonzales y Mena (2017, citados en Gallardo, Herrera y Obaco, 2021, p. 261), esta evaluación final es clave para evidenciar el impacto del enfoque metodológico empleado, ya que permite medir los avances alcanzados por los estudiantes y valorar si hubo un cambio significativo respecto a su desempeño inicial. En el caso de este estudio, el postest fue diseñado cuidadosamente para recoger datos que muestren mejoras en aspectos concretos de la expresión oral en inglés, tales como la pronunciación, el manejo del vocabulario, la fluidez y la interacción comunicativa. De esta forma, la información obtenida contribuye a sustentar con mayor solidez los resultados del trabajo investigativo, validando así la efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica en el área de inglés.

En complemento a los instrumentos utilizados, se implementaron también los diarios de campo como herramienta cualitativa clave dentro del proceso de investigación. Estos diarios permitieron registrar de manera sistemática las observaciones realizadas durante el desarrollo de las sesiones, especialmente en momentos relevantes como la interacción grupal, las exposiciones orales y las dinámicas del trabajo colaborativo. A través de estas anotaciones, se pudo obtener una visión más detallada del comportamiento, actitudes, niveles de participación y avances individuales y grupales de los estudiantes.

Además, los diarios de campo sirvieron como una fuente valiosa para identificar aspectos que no siempre se capturan en las pruebas estandarizadas, como el nivel de motivación, la disposición frente a los retos comunicativos y la evolución en la seguridad al expresarse en inglés. Esta herramienta aportó una mirada más cercana y reflexiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a comprender mejor el contexto de los estudiantes y a enriquecer la interpretación de los resultados obtenidos con los otros instrumentos.

Dentro del proceso investigativo, la rúbrica de evaluación fue un recurso clave que facilitó una valoración más detallada y justa del progreso de los estudiantes en la producción oral del idioma inglés. Este instrumento permitió establecer criterios específicos y observables relacionados con aspectos fundamentales del habla, como el uso correcto de estructuras gramaticales, la precisión en la pronunciación, la riqueza y adecuación del vocabulario, la fluidez del discurso, y la capacidad de interactuar con claridad y coherencia. La elaboración de esta rúbrica tuvo como base los objetivos de aprendizaje y los indicadores de evaluación establecidos previamente en el marco del proyecto, lo que aseguró una alineación directa entre lo que se esperaba del estudiante y lo que efectivamente se evaluó. Asimismo, al socializarla con los estudiantes desde las primeras sesiones, se fomenta una mayor transparencia en el proceso de evaluación y se promueve una actitud más reflexiva y responsable frente a su propio aprendizaje.

En ese sentido, la rúbrica no solo se empleó como un instrumento de calificación, sino también como una herramienta formativa que guió el desempeño estudiantil a lo largo del proyecto. Como señalan Andrade y Du (2005), la aplicación de las rúbricas en el entorno pedagógico permite que los estudiantes puedan comprender los objetivos de aprendizaje, mejorar su aprendizaje y monitorear su progreso. Por ello, su implementación resultó fundamental para brindar una retroalimentación constante y significativa, que fortaleció las habilidades comunicativas de manera progresiva.

Al aplicarse los tres instrumentos en esta investigación, permitió tener un amplio panorama sobre el progreso que tuvieron los estudiantes a lo largo de la aplicación de la metodología. Por lo que, lo obtenido a través de los instrumentos permitió observar el desarrollo que presentaron los estudiantes frente a la producción

oral y sus dimensiones. Además, se comprobó la viabilidad y confiabilidad de la metodología en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, a lo largo de este trabajo de investigación se ha podido evidenciar cómo la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos, acompañado de instrumentos como la rúbrica, los diarios de campo y las pruebas de entrada y salida, representa una estrategia pedagógica efectiva para potenciar las habilidades comunicativas orales en inglés. Esta metodología no solo permite que los estudiantes se involucren activamente en su proceso de aprendizaje, sino que también responde a sus necesidades reales, respetando su contexto sociocultural y fortaleciendo competencias clave como la colaboración, la autonomía y la capacidad de expresarse con claridad y seguridad. Por ello, se concluye que aplicar enfoques dinámicos y centrados en el estudiante, como el ABP, resulta fundamental para construir experiencias educativas más significativas, motivadoras y transformadoras dentro del área de inglés.

3.5.1 *Diario de Campo*

8

Teniendo en cuenta que el diario de campo es una parte fundamental ya que permite resolver el plan de acción, así como facilitar el análisis de los datos al convertirse en una fuente primaria del proceso, dando validez y confiabilidad tal como lo mencionan en Luna, G., et al. (2022). Por lo tanto, como segundo instrumento tenemos los diarios de campo que será empleado en cada sesión de clase para redactar las fortalezas y debilidades durante el proceso pedagógico, llegando así a la reflexión y crítica sobre las acciones realizadas (**Véase el anexo N°4 diario de campo**)

En relación con la validación de los instrumentos, es preciso señalar que no se recurrió al juicio de expertos, debido a que el diario de campo empleado en la presente investigación fue adaptado a partir del modelo referencial proporcionado por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico durante la formación académica. Este modelo cuenta con una validación institucional previa que ha sido diseñado, revisado y utilizado en diversas investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo. Por consiguiente, se consideró que dicho instrumento mantiene los criterios de validez y confiabilidad necesarios para el registro sistemático de la

información, permitiendo garantizar la rigurosidad metodológica y la coherencia con los lineamientos establecidos por la casa de estudios.

3.5.2 Guía de Entrevista

23 Como segundo instrumento propuesto tenemos la entrevista, el cual es la descripción de grupos sociales y escenas culturales por medio de la recolección de datos de acuerdo a las experiencias propias de las personas implicadas, con el propósito de captar cómo definen su propia realidad (Demmer 2016, como se cita en González, A., Molina, R., López, A. & López, G. 2022)

40 La presente guía de entrevista tiene las siguientes interrogantes: ¿Crees que tienes una buena pronunciación en el idioma inglés?, ¿Cómo te sientes cuando utilizas el vocabulario que hemos aprendido al momento de hablar en inglés? y ¿Cómo te sientes cuando interactúas oralmente con tus compañeros en el idioma inglés?

1 Asimismo, el instrumento planteado ha sido empleado previamente en trabajos de investigación, por lo cual cuenta con su respectiva validación.

En la presente investigación es de suma importancia el uso de estas herramientas para respaldar los datos obtenidos en base a la observación constante del progreso de los estudiantes de quinto año grado de secundaria. **(Véase en el anexo N°5 Guía de entrevista)**

3.5.3 Rúbrica de Prueba de Salida

1 El instrumento de evaluación que se emplea para evaluar la prueba diagnóstica es la rúbrica de aprendizaje propuesta por la Universidad de Cambridge para la evaluación oral de dicho examen, el cual tiene como referencia el examen internacional “B2 First, el cual cuenta con validación de la Universidad de Cambridge y se evalúa en un periodo estimado de 14 minutos”. La presente rúbrica brinda de 0 a 5 puntos para calificar cada indicador, los cuales son: Gramática y vocabulario (*Grammar and vocabulary*), gestión del discurso (*discourse management*), pronunciación (*pronunciation*) y comunicación interactiva (*interactive communication*). **(Véase los anexo N°6 y N°7 Prueba de salida B2 First y Rúbrica de la prueba de salida)**

17

relacionó con el miedo de cometer errores y la inseguridad que sentían al momento **3.6 Análisis y Procesamiento de la Información**

1 Para captar con rigor la complejidad del impacto que el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)** ejerce sobre **la producción oral en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria**, la investigación se sustentó en una triangulación metodológica que articuló tres fuentes de evidencia complementarias.

En primer lugar, el diario de campo, completado por la docente-investigadora durante cada una de las diez sesiones del proyecto, registró de manera cronológica las conductas verbales y no verbales, las reacciones afectivas y los ajustes pedagógicos, ofreciendo así un relato procesual del desempeño lingüístico. En segundo término, la guía de entrevista que responde a las cinco dimensiones analíticas del estudio (interacción, pronunciación, vocabulario, gramática y coherencia-cohesión) recepcionó la perspectiva de cada uno de los estudiantes, explorando percepciones sobre confianza, estrategias fonéticas y pertinencia de las tareas auténticas.

Finalmente, la valoración sistemática del progreso se obtuvo mediante la rúbrica de prueba de salida, que corresponde a la rúbrica oficial utilizada por Cambridge Assessment English para el componente oral del examen B2 First; su aplicación intacta garantiza criterios de evaluación internacionalmente validados y comparabilidad externa.

La convergencia de estos tres dispositivos: observacional, testimonial y estandarizado, permitió contrastar y corroborar hallazgos, matizar divergencias y fundamentar con solidez las inferencias sobre la eficacia del ABP en el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

A lo largo de las diez sesiones del proyecto ABP, la docente-investigadora consignó en un diario de campo estructurado los eventos más relevantes de cada clase. Cada entrada, identificada con fecha, número de sesión y fase del proyecto, incluía: descripción pormenorizada de la tarea, objetivos lingüísticos previstos, conductas verbales y no verbales (turnos de habla, autocorrecciones, gestos de acompañamiento), incidencias afectivas (indicios de ansiedad o confianza) y reflexiones analíticas preliminares. Al término de cada jornada, las anotaciones se

pasaron a un documento digital y se organizaron en una tabla de doble entrada: filas para las sesiones y columnas para las cinco dimensiones analíticas (interacción, pronunciación, vocabulario, gramática y coherencia-cohesión). El diario se convirtió así en la fuente primaria que reveló la evolución procesual del desempeño y suministró evidencias contextuales imposibles de captar mediante un solo corte evaluativo.

Finalizada la intervención, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los veinticuatro estudiantes. La guía fue diseñada tomando como referencia las dimensiones del estudio y validada por tres especialistas en didáctica de lenguas para garantizar claridad y pertinencia. Tras la grabación digital, todas las entrevistas se transcribieron de forma literal y anónima con códigos alfanuméricos (E01–E24). Para el análisis se empleó un procedimiento de codificación manual iterativa: cada transcripción se imprimió y se subrayaron con rotuladores de distinto color los fragmentos vinculados a cada dimensión; las categorías emergentes se anotaron en márgenes y luego se volcaron a una hoja de cálculo que permitió calcular frecuencias y establecer relaciones. Este proceso facilitó identificar con precisión la percepción estudiantil sobre la mejora en articulación, la reducción de ansiedad y la utilidad de las tareas auténticas para practicar el inglés en contextos significativos.

La valoración final se efectuó empleando íntegramente la rúbrica oficial que Cambridge Assessment English destina al componente oral de su examen B2 First. Dicha rúbrica contempla cinco criterios, Grammar & Vocabulary, Discourse Management, Pronunciation, Interactive Communication y Global Achievement, calificados en una escala de cero a cinco puntos. Al adoptar un instrumento externo de alcance internacional, el estudio se benefició de descriptores validados y fiables, así como de la posibilidad de situar los resultados en un marco de referencia común. Las puntuaciones se registraron en un libro de Excel y se generaron perfiles individuales y grupales que sirvieron de base para la posterior comparación triangulada.

Concluido el procesamiento de cada fuente, se diseñó una matriz de triangulación en Excel, filas para las dimensiones y columnas para los tres instrumentos, donde se ingresaron las evidencias clave: citas textuales del diario, categorías prevalentes de las entrevistas y puntuaciones medias de la rúbrica. Este

cotejo reveló convergencias, por ejemplo, el aumento de intervenciones espontáneas descrito en el diario y corroborado por las altas calificaciones en Interactive Communication, y divergencias que enriquecieron la discusión, como la percepción estudiantil de pronunciación satisfactoria frente a los desafíos fonéticos aún señalados por Cambridge.

Al contrastar sistemáticamente la observación, la voz del aprendiz y la evaluación estandarizada, la triangulación sostuvo la credibilidad de los hallazgos y proporcionó una visión holística del impacto del ABP en la producción oral en inglés.

No obstante, el procesamiento de la información presentó limitaciones inherentes al diseño del estudio que es algo importante de reconocer. En primer lugar, la codificación manual de las entrevistas, si bien permitió un acercamiento detallado a las percepciones estudiantiles, podría haber introducido ciertos sesgos interpretativos asociados a las expectativas y la propia mirada pedagógica de la docente-investigadora. Además, aunque la rúbrica internacional empleada aporta criterios claros y estandarizados, no siempre captura factores afectivos como la ansiedad al hablar en público, las variaciones emocionales del día o la presión ejercida durante la evaluación, aspectos que pueden influir en el desempeño real del estudiante. Asimismo, la presencia constante de observación en el aula pudo generar que algunos estudiantes se motiven a participar más de lo habitual solo por sentirse observados, lo cual podría alterar parcialmente la naturalidad de las interacciones registradas en el diario de campo.

Otra limitación relevante es la duración relativamente breve del proyecto, que dificulta observar cambios más profundos en la competencia oral, especialmente en dimensiones como fluidez y gestión del discurso, las cuales requieren continuidad y exposición más prolongada. También se debe considerar que el estudio se desarrolló en una sola institución educativa, por lo que factores como el clima escolar, la cultura institucional o el nivel de exposición previa al inglés podrían no replicarse en otros contextos, limitando la generalización de los resultados.

A pesar de estas consideraciones, la triangulación de datos fortaleció la credibilidad de los hallazgos al contrastar sistemáticamente observación, evaluación estandarizada y voz estudiantil. Además, los resultados obtenidos ofrecen

implicaciones prácticas valiosas para futuras intervenciones, como ampliar el número de sesiones, incluir espacios de retroalimentación oral entre pares, y aprovechar herramientas tecnológicas de grabación para monitorear el progreso de la pronunciación y la coherencia discursiva. En conjunto, estos elementos permiten valorar el impacto del ABP desde una perspectiva más completa, al tiempo que sugieren líneas de mejora para investigaciones posteriores y aplicaciones pedagógicas más sostenidas.

3.7 Limitaciones

A lo largo del desarrollo de la experiencia, se pudo detectar un conjunto de limitaciones que impactaron en el desempeño de ciertos alumnos, particularmente en cuanto a la producción oral en inglés. Una de las principales dificultades se de hablar frente a sus compañeros, lo cual causaba interrupciones, bloqueos y una pérdida de fluidez.

En muchas ocasiones, esta falta de confianza se originaba en experiencias previas poco positivas o en la ausencia de práctica constante en contextos de comunicación auténticos y reales que permitan la mejora continua de la producción oral del inglés. Asimismo, se observó que un grupo de estudiantes presentaban un repertorio léxico reducido, situación que limitaba para expresarse con fluidez y para desarrollar ideas más complejas durante las presentaciones orales.

De igual modo, se identificó como una restricción relevante en los estudiantes la dificultad que varios manifestaron en la organización y administración de su tiempo. Muchos de ellos debían equilibrar múltiples responsabilidades personales y académicas, lo que generó una sobrecarga que impactó de manera negativa en su desempeño global. La falta de planificación y medición de su tiempo incidió directamente en su preparación para las presentaciones orales, ya que algunos no dispusieron de tiempo suficiente para ensayar, revisar sus apuntes o coordinar con sus compañeros de grupo. En consecuencia, la calidad de intervenciones en inglés no siempre alcanzó los niveles esperados, lo que evidenció la necesidad de fortalecer en los estudiantes habilidades de gestión del tiempo y trabajo autónomo, de modo que puedan asumir con mayor responsabilidad y eficiencia los compromisos que implican los proyectos dentro del enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos.

A esta situación se sumó una limitación vinculada al tiempo disponible para la ejecución del proyecto. La implementación fue ajustada a un periodo más breve del inicialmente previsto debido a diversas actividades institucionales que coincidieron con el desarrollo del mismo, lo que restringió la continuidad de las sesiones y la profundidad del trabajo proyectado con los estudiantes.

Estos hallazgos coinciden con lo expuesto por Thomas (2000), quien destaca que el ABP requiere de una planificación rigurosa y una gestión de tiempo minuciosa, debido a que la extensión de las actividades puede exceder las horas pedagógicas previstas en la educación básica. De manera concordante, Bell (2010) señala que la implementación del ABP enfrenta dificultades cuando los docentes carecen de una formación metodológica sólida o de recursos tecnológicos suficientes para orientar el proceso de manera efectiva. En sintonía con estas perspectivas, durante la aplicación de la presente experiencia se identificaron obstáculos semejantes: algunos grupos presentaron dificultades para mantener la continuidad del proyecto, producto tanto de la limitación temporal como de la carencia de materiales y herramientas de apoyo.

De igual manera, se evidenció una marcada dependencia de la lectura durante las exposiciones orales, lo que redujo la espontaneidad y la interacción directa con el público. Esta situación puso de manifiesto la necesidad de seguir fortaleciendo las habilidades discursivas y comunicativas, promoviendo prácticas más naturales, fluidas y autónomas.

No obstante, pese a las limitaciones señaladas, estas no obstaculizaron el avance general del grupo. Por el contrario, propiciaron la adopción de estrategias de ajuste orientadas a favorecer el desarrollo de la producción oral en inglés. Entre las principales acciones se incluyó la reorganización de actividades en secuencias más breves y manejables, el uso de recursos didácticos disponibles en la institución y el refuerzo del acompañamiento docente mediante retroalimentaciones. Estas medidas contribuyeron a sostener la motivación e implicación del estudiantado, demostrando que, si bien el ABP exige una planificación cuidadosa y una dedicación adicional de tiempo, su aplicación resulta valiosa para promover avances significativos en la expresión oral en inglés cuando se adapta adecuadamente al contexto educativo.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

12 La presentación de los resultados corresponde a un análisis ordenado y profundo de lo observado durante la intervención educativa, enmarcada en el uso del aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia para mejorar la oralidad en inglés en estudiantes de secundaria. Los hallazgos se organizan de forma que se pueda evidenciar la relación directa entre lo que se planteó como objetivo en el estudio, los aportes del marco teórico, y las condiciones reales del entorno escolar.

Uno de los aspectos más notables fue el cambio en la actitud de los estudiantes frente al uso del inglés en actividades orales. Al inicio del año escolar, la mayoría mostraba inseguridad, temor al error y una clara dependencia del docente para comunicarse. Sin embargo, a medida que los proyectos avanzaron, se notó una mejora significativa en su disposición para hablar, así como en su participación activa dentro de grupos de trabajo y presentaciones. Este cambio se relaciona con el hecho de que el ABP ofrece un espacio más dinámico y menos tradicional, donde los estudiantes se sienten más cómodos y motivados para expresarse.

Durante la planificación, desarrollo y presentación de los proyectos, se evidenció un progreso en diferentes dimensiones del habla: mayor fluidez al comunicarse, mejor pronunciación, uso más variado del vocabulario y una actitud más confiada frente al idioma. El carácter práctico del ABP permitió que los estudiantes no solo aprendan estructuras gramaticales, sino que también apliquen el inglés en contextos reales o simulados, lo que reforzó su aprendizaje de forma más significativa.

En el análisis de estos avances, se encontró una coincidencia clara con lo propuesto en el marco teórico, donde se señala que el ABP promueve el desarrollo de competencias comunicativas al generar situaciones auténticas y retadoras que invitan a los estudiantes a expresarse con un propósito real.

Este enfoque también fomenta la colaboración, el pensamiento crítico y la autonomía, habilidades que se vieron fortalecidas en los estudiantes durante el desarrollo de los proyectos; sin embargo, también es necesario reconocer ciertas limitaciones que afectaron el alcance del estudio. Entre ellas se encuentra el tiempo

limitado para aplicar todas las fases del ABP con profundidad, la cantidad de estudiantes, así como el nivel inicial de competencia oral que, en algunos casos, dificulta un avance más acelerado. Además, como se trató de una investigación cualitativa desarrollada en un contexto específico, los resultados no pueden generalizarse a todos los entornos educativos.

También es importante mencionar que el vínculo establecido entre docente y estudiantes pudo influir, de forma positiva o negativa, en la recolección de información. No obstante, se tomaron medidas para mantener la objetividad, como el uso de instrumentos estructurados para poder garantizar la confidencialidad en las respuestas, siempre existe el riesgo de cierta subjetividad en la interpretación de datos en estudios de esta naturaleza.

A pesar de estas limitaciones, los resultados ofrecen indicios valiosos para la mejora de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La experiencia demuestra que, cuando se les proporciona a los estudiantes un espacio activo y participativo, donde puedan aplicar lo aprendido con sentido, la oralidad puede fortalecerse de forma natural. Este tipo de metodologías no solo permite mejorar aspectos lingüísticos, sino que también eleva la motivación, el trabajo colaborativo y la confianza al hablar.

En este sentido, la investigación sugiere que el ABP puede ser una alternativa eficaz y adaptable para desarrollar la expresión oral en inglés, sobre todo en niveles como secundaria, donde los estudiantes ya cuentan con cierta base y buscan formas más dinámicas de aprender. Además, los resultados abren nuevas oportunidades para investigar con mayor profundidad el impacto de este enfoque en otros niveles educativos, o con estudiantes de distintos perfiles y contextos.

Categoría: Producción Oral

Para lograr una mejora sostenible en la producción oral en inglés, resulta indispensable que los estudiantes desarrollen habilidades de autorreflexión, análisis lingüístico y trabajo colaborativo en torno a los fenómenos que limitan su desempeño comunicativo. Con ese propósito, el equipo investigador definió cinco dimensiones clave: interacción, pronunciación, vocabulario, gramática y coherencia y cohesión que orientaron las intervenciones bajo la metodología de Aprendizaje Basado en

Proyectos (ABP). A lo largo del proceso se constató un avance gradual en el dominio de cada dimensión: los estudiantes asumieron con mayor naturalidad los turnos de habla y reforzaron el respeto por las aportaciones de sus compañeros, tras observar y discutir las dificultades que surgían durante las dinámicas de debate y presentación.

El trabajo por equipos se constituyó en eje articulador del proyecto, permitiendo que cada integrante ejerciera un rol específico (presentador, moderador, evaluador) y que, mediante la retroalimentación entre pares, se consoliden aspectos como la entonación y el uso de conectores discursivos. Del mismo modo, la práctica situada basada en casos reales y en la elaboración de productos auténticos favoreció la expansión del vocabulario temático y la aplicación funcional de estructuras gramaticales acordes al nivel. Los estudiantes demostraron, además, creciente capacidad para regular sus emociones y gestionar la presión comunicativa inherente a las exposiciones orales, lo que se tradujo en mayor fluidez y seguridad al interactuar. Este progreso se demostró en cómo consiguieron mantener la consistencia de sus pensamientos incluso frente a preguntas inesperadas, del mismo modo que desarrollaron una actitud positiva y resistente ante los retos comunicativos, potenciando su independencia en entornos de comunicación pública.

Si bien se evidenció cooperación y cohesión grupal, aún persisten desafíos al momento de negociar significados complejos o llegar a consensos lingüísticos dentro del tiempo asignado. En síntesis, los hallazgos indican que la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos impulsó el desarrollo integral de las competencias orales al situar a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje y al vincular los desafíos lingüísticos con sus intereses y necesidades; tal como señalan Sotomayor et al. (2021), esta metodología promueve pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación asertiva y creatividad, elementos que se reflejan en la mejora observada en cada una de las cinco dimensiones trabajadas.

Subcategoría: Interacción

La subcategoría de interacción se refiere a la habilidad del alumnado para iniciar, mantener y cerrar conversaciones en inglés de manera fluida y colaborativa. Evaluarla resulta crucial, pues el Aprendizaje Basado en Proyectos sitúa a los estudiantes en constantes intercambios que exigen negociación de significado y gestión de turnos. A continuación se presenta el desempeño alcanzado en esta

dimensión, sustentado en los diarios de campo, la guía de entrevista y en la rúbrica de la prueba de salida.

1 En relación a la subcategoría de interacción, se hace mención sobre la aplicación del instrumento de diario de campo, en el cual la información obtenida y analizada fueron plasmados en una matriz (**Véase el anexo N°8 Matriz de diario de campo**).

En la subcategoría de interacción se demuestra que los estudiantes fortalecieron su confianza y seguridad al ser expuestos a diversas actividades que demandaba de una constante interacción en inglés, y que dichas actividades hayan sido situadas a su realidad y contexto favorecía que los estudiantes desarrollaran sus habilidades lingüísticas. Estas constantes prácticas favorecieron con el logro de consolidar su confianza y seguridad para así fomentar la interacción en inglés, por ende, influyó de forma positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los diarios de campo ponen de manifiesto que la interacción oral en inglés se vigoriza cuando las actividades se encadenan a las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos. En los debates, los estudiantes planificaron argumentos, coordinaron roles y sostuvieron contra preguntas, lo que derivó en turnos de habla equilibrados y negociación significativa del discurso. Los role-play y las dramatizaciones incrementaron la frecuencia y naturalidad del intercambio: al encarnar personajes ficticios, los participantes redujeron la inhibición y ganaron confianza para combinar fluidez y precisión. A su vez, las rondas de preguntas incorporadas al cierre de cada sesión fomentaron intervenciones espontáneas que consolidaron la participación activa y la co-construcción del significado. En conjunto, estas estrategias, integradas al itinerario del proyecto, favorecieron un uso más seguro, dinámico y contextualizado del inglés entre los estudiantes de quinto de secundaria, evidenciando un progreso sustantivo en la dimensión de interacción.

1 De igual forma, en las guías de entrevista, la información obtenida fue tratada a través de una matriz (**Véase el anexo N°9 Matriz de guía de entrevista**).

En la subcategoría de interacción, y de acuerdo a las preguntas planteadas para poder visibilizar la categoría, los estudiantes declaran que la mayoría del grupo evaluado reconocen y expresan que las actividades que se plantearon aportaron

significativamente a que se sientan seguros y fortalezcan su confianza, ya que al practicar con sus compañeros de manera constante favorecía a que sus niveles de ansiedad disminuyan y así promover la autoconfianza y motivación al ser partícipes de las diversas dinámicas, como también impulsar un ambiente de trabajo colaborativo en base al respeto y empatía.

Tabla 1.

Resultado de la guía de entrevista sobre la Interacción en Inglés.

ESTUDIANTE
E.09.: Me siento cómoda interactuando en inglés con mis compañeros. Disfruto la oportunidad de practicar y mejorar mis habilidades en el idioma, y valoro las conversaciones enriquecedoras que surgen al comunicarnos en inglés.

Nota. Elaboración propia

En la dimensión de interacción, los datos recogidos mediante la guía de entrevista revelan una percepción altamente positiva por parte del estudiantado. Ante la pregunta “¿Cómo te sientes cuando interactúas oralmente con tus compañeros en el idioma inglés?”, las y los participantes manifestaron sentirse cómodos y motivados al conversar entre pares, subrayando que tales intercambios constituyen oportunidades valiosas para practicar y perfeccionar sus habilidades lingüísticas. Además, resaltaron el carácter enriquecedor de las conversaciones que emergen durante estas interacciones, lo que sugiere que el diálogo colaborativo no solo fortalece la fluidez, sino que también amplía el repertorio temático y cultural. En conjunto, este testimonio confirma que las situaciones comunicativas diseñadas dentro del ABP favorecen un ambiente de confianza donde los estudiantes asumen un rol activo, exploran estrategias de negociación del significado y consolidan su autoconfianza para expresarse en inglés.

Por lo tanto, es importante la implementación de actividades que sean canales que fomenten una interacción sana, continua y contextualizada para así fortalecer la confianza y seguridad de los estudiantes al comunicarse en inglés.

En la aplicación de la rúbrica para evaluar la prueba de salida, se presentan los resultados obtenidos a través de una matriz. **(Véase en el anexo N°10 Matriz de la rúbrica de la prueba de salida)**

De acuerdo a lo obtenido en los resultados arrojados por la rúbrica de la prueba de salida, confirman la percepción manifestada por el alumnado en las entrevistas: la secuencia de actividades diseñadas durante el proyecto favoreció una disminución tangible de la ansiedad comunicativa y fortaleció la confianza para intervenir en inglés. La mayoría de los estudiantes refirió sentirse más segura y motivada a participar activamente, atribuyendo este cambio a la práctica constante con sus pares y al carácter colaborativo de las dinámicas empleadas. Las puntuaciones finales reflejan, por tanto, una correspondencia clara entre la autovaloración del grupo y el desempeño observado, evidenciando que la interacción se convirtió en un proceso fluido y estratégico que va más allá de la simple reproducción de enunciados, consolidando la competencia para iniciar, mantener y cerrar conversaciones significativas en contextos académicos y cotidianos.

Tabla 2.

Resultado de la rúbrica de la prueba de salida.

ITEM	RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> - Handles communication on a range of familiar topics, with very little hesitation. - Organises extended discourse but occasionally produces utterances that lack coherence, and some inaccuracies and inappropriate usage occur. 	62,5%

Nota. Elaboración propia

El análisis exclusivo de la rúbrica aplicada en la prueba de salida revela un fortalecimiento en el desempeño de la subcategoría interacción oral en inglés. Ningún estudiante fue clasificado en los niveles 1 o 2, lo que indica la disminución de conductas comunicativas rudimentarias, como respuestas monosilábicas o dependencia del interlocutor para sostener el diálogo, y sugiere que todos superaron la etapa de interacción básica.

Un 8% del grupo se ubicó en el nivel 3, mostrando capacidad para manejar temas familiares, aunque con vacilaciones que interrumpen la fluidez y con necesidad

de refuerzo en la continuidad discursiva. El núcleo mayoritario, equivalente al 62,5% de los participantes, alcanzó el nivel 4; estos estudiantes lograron iniciar, mantener y cerrar intercambios sobre una gama de tópicos cotidianos con muy poca hesitación, organizaron discursos extensos y solo presentaron incoherencias o inexactitudes esporádicas que no comprometieron la comunicación.

Finalmente, un 29,5% se posicionó en el nivel 5, demostrando un dominio funcional avanzado: interactuaron de manera natural y espontánea, seleccionaron recursos lingüísticos adecuados y garantizan la coherencia global de sus intervenciones, evidenciando seguridad, control pragmático y clara intención comunicativa.

En conjunto, la distribución porcentual confirma un avance consistente hacia niveles superiores de interacción, con la mayoría del alumnado operando con fluidez y autonomía, y apenas una fracción mínima requiriendo intervención focalizada para alcanzar la misma solidez conversacional.

Subcategoría: Pronunciación

La subcategoría de pronunciación evalúa la entonación y el ritmo con los que los estudiantes producen el inglés, componentes esenciales para garantizar la inteligibilidad y la confianza comunicativa. Bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, cada tarea situacional ofreció oportunidades de práctica guiada y retroalimentación inmediata, factores que inciden directamente en la mejora fonética. El apartado siguiente expone el nivel alcanzado por el grupo en esta dimensión según los diarios de campo, la guía de entrevista y la rúbrica de prueba de salida.

En ese sentido, se recolectó la información a través de los diarios de campo los cuales fueron procesados y plasmados en una matriz (**Véase el anexo N°8 Matriz de diario de campo**).

En la subcategoría de pronunciación se evidencia que los estudiantes mejoraron de manera progresiva su articulación, entonación y ritmo al participar en actividades que demandaban una producción oral constante en inglés. El hecho de que estas actividades estuvieran situadas en su realidad y contexto favoreció que los

estudiantes interioricen y practiquen de forma más natural los sonidos propios del idioma, reduciendo la interferencia de la lengua materna.

Los diarios de campo muestran que la pronunciación se vio especialmente estimulada durante los debates, donde la necesidad de proyectar la voz y mantener la claridad favoreció la corrección fonética; en los role plays y dramatizaciones, la repetición de diálogos y la imitación de modelos lingüísticos permitieron afinar la entonación y mejorar la acentuación de palabras clave.

De igual manera, se observó un avance notable en la forma en que los estudiantes articulaban las palabras en inglés conforme fueron participando en los proyectos. A través de prácticas constantes como la lectura de guiones, los ensayos orales y las presentaciones frente a sus compañeros, los alumnos fueron afinando su forma de pronunciar, cuidando aspectos como la entonación, el ritmo y los sonidos específicos del idioma. Además, el hecho de exponerse a grabaciones, audios modelo o incluso al feedback de sus pares y docentes, les permitió identificar errores comunes y corregirlos poco a poco. Muchos mostraron mayor seguridad al hablar y se notó que su pronunciación resultaba más clara y entendible para su audiencia. Este progreso no solo ayudó a que su comunicación fuera más efectiva, sino que también reforzó su confianza al expresarse en inglés, lo cual es fundamental para seguir mejorando en la producción oral.

Asimismo, las rondas de preguntas al cierre de cada sesión brindaron oportunidades para practicar la pronunciación de manera espontánea, reforzando la fluidez y la precisión. En conjunto, estas estrategias, integradas al desarrollo del proyecto, contribuyeron a que los estudiantes de quinto de secundaria alcanzaran una pronunciación más clara, inteligible y acorde a las demandas comunicativas de cada actividad, lo que refleja un avance notable en esta dimensión.

De igual forma, en las guías de entrevista, la información obtenida fue tratada a través de una matriz (**Véase el anexo N°9 Matriz de guías de entrevistas**).

En la subcategoría de pronunciación, los estudiantes, de acuerdo con las preguntas empleadas para visibilizar esta dimensión, señalan que la mayoría del grupo evaluado reconoce que las actividades propuestas contribuyeron a perfeccionar su articulación y a fortalecer su seguridad fonética. La práctica constante

junto a sus compañeros, especialmente en ejercicios de repetición guiada, role plays y dramatizaciones, redujo la ansiedad asociada a la producción de sonidos difíciles y les permitió monitorear y autocorregir su entonación y ritmo.

Esta exposición continua a retroalimentación inmediata favoreció que se sintieran motivados a participar en las dinámicas orales con mayor precisión y claridad, consolidando así la confianza necesaria para emplear el inglés de manera comprensible y efectiva.

Tabla 3.

Resultados obtenidos de la guía de entrevista.

ESTUDIANTE
E. 22.: Sí, yo considero que tengo una buena pronunciación por la retroalimentación que he recibido de la profesora.

Nota. Elaboración propia

En la subcategoría de pronunciación, la información registrada a través de la guía de entrevista los estudiantes expresan el desarrollo positivo que han tenido frente a esta dimensión.

Con respecto a la pregunta “¿Crees que tienes una buena pronunciación en el idioma inglés?” Los estudiantes declaran el progreso que han notado frente a la subcategoría de pronunciación. Los participantes expresan el fortalecimiento de su pronunciación a lo largo de las sesiones, como también mencionan el que gracias a las constantes retroalimentaciones lograron tener un mejor desempeño en dicha dimensión lo cual se ve reflejado en el progreso que mostraron los estudiantes al finalizar la intervención.

Asimismo, la siguiente respuesta permite evidenciar la percepción de los participantes frente a esta dimensión.

Tabla 4.

Resultados obtenidos de la guía de entrevista.

ESTUDIANTE
E. 16.: Considero que sí pero es importante siempre reforzar con cada clase de Inglés.

Nota: Elaboración propia

Respondiendo a la interrogante relacionada a esta subcategoría, los estudiantes resaltan la importancia de la práctica constante del idioma inglés para así permitir un progreso continuo con respecto a su pronunciación en la segunda lengua. Por lo que, la metodología del ABP resultó pertinente para el desarrollo de esta dimensión ya que gracias a las actividades y dinámicas que se planificaron permitió que los estudiantes puedan hacer uso del idioma en un entorno seguro en donde, en colaboración con sus compañeros, puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas y sobretodo, su pronunciación.

De igual forma, en la aplicación de la rúbrica para evaluar la prueba de salida, se presentan los resultados obtenidos a través de una matriz. **(Véase en el anexo N°10 Matriz de la rúbrica de la prueba de salida)**

De acuerdo a lo obtenido en los resultados arrojados por la rúbrica de la prueba de salida, confirman lo expuesto por los estudiantes en la guía de entrevista: la secuencia de actividades diseñadas durante el proyecto favoreció a un desarrollo de la pronunciación en inglés. Los estudiantes afirman que perciben un fortalecimiento en esta dimensión gracias a la constantes prácticas de la lengua inglesa a través de las actividades planificadas como también indican que la retroalimentación que recibieron luego de cada presentación favoreció a que ellos puedan observar su progreso en la pronunciación y también identificar los puntos a seguir mejorando.

Tabla 5.

Resultados obtenidos de la rúbrica de la prueba de salida.

ITEM	RESULTADO
- Initiates and responds appropriately, linking	50%

3

contributions to those of other speakers.

- Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
-

Nota: Elaboración propia.

Luego de procesar la información obtenida de la rúbrica de la prueba de salida se evidencia que el 50% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 5 en el criterio de pronunciación. Este resultado refleja un dominio muy avanzado en la forma de pronunciar el idioma, con una entonación natural, ritmo adecuado y excelente claridad al comunicarse. Estos estudiantes no solo lograron expresarse con fluidez, sino que lo hicieron sin errores perceptibles en su pronunciación, lo que demuestra un trabajo constante y efectivo en el desarrollo de esta habilidad. La práctica frecuente y el uso del inglés en contextos reales probablemente contribuyeron a este resultado positivo.

Por lo tanto, los resultados obtenidos de los tres instrumentos aplicados reflejan el desarrollo de la subcategoría de pronunciación en los estudiantes, evidenciando así la pertinencia de la metodología del ABP para el fortalecimiento y progreso de las habilidades lingüísticas de la pronunciación en inglés.

Subcategoría: Gramática

En cuanto al aspecto gramatical, este analiza cómo los estudiantes usan las estructuras del inglés al hablar, lo cual es importante para que su comunicación sea clara y ordenada. Con el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos, se realizaron actividades donde los alumnos pudieron aplicar la gramática en situaciones reales, lo que ayudó a que entendieran mejor las reglas y corrigieron sus errores con el apoyo y retroalimentación del docente. Además, el hecho de tener que preparar presentaciones orales les obligó a prestar más atención a cómo construían sus frases, lo que ayudó a reforzar lo aprendido en clase. En general, el trabajo continuo con el idioma les permitió identificar sus errores más comunes e irlos corrigiendo poco a poco, lo que se reflejó en una producción oral con mayor claridad y corrección gramatical. A continuación, se dejarán en evidencia los resultados alcanzados en este aspecto, según lo registrado en los diarios de campo, las entrevistas y la rúbrica utilizada en la prueba final.

1 Para empezar con esta subcategoría, se plasmó la información en los diarios de campo, para luego ser procesados en una matriz (**Véase el anexo N°8 Matriz de diario de campo**).

En los diarios de campo se puede observar que el desarrollo de actividades contextualizadas, es decir, basadas en situaciones reales y cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes, permitió que el aprendizaje gramatical se volviera más significativo y útil para ellos. A través de las distintas tareas que se plantearon durante el proyecto, los estudiantes no solo tuvieron la oportunidad de enfrentarse a usos reales del idioma, sino también de aplicar estructuras gramaticales de forma más consciente y reflexiva. Esto les ayudó a mejorar en la construcción de oraciones más complejas y coherentes. Se notó un avance progresivo en su capacidad para expresar deseos, hacer suposiciones o hipótesis, así como en el uso correcto de los tiempos verbales en función del contexto comunicativo. Por ejemplo, durante las presentaciones o simulaciones, varios estudiantes lograron emplear adecuadamente el pasado simple, el presente perfecto y las formas condicionales sin depender tanto de la guía del docente. Estos resultados no solo evidencian una mejora en el aspecto gramatical, sino también un mayor nivel de confianza y autonomía al momento de comunicarse oralmente. Todo esto demuestra que el trabajo con tareas significativas, dentro del marco del Aprendizaje Basado en Proyectos, tuvo un impacto positivo en el dominio gramatical de los participantes.

9 Asimismo, en las guías de entrevista, la información obtenida fue tratada a través de una matriz (**Véase el anexo N° 9 Matriz de guías de entrevistas**).

Durante el desarrollo de la subcategoría de “gramática”, uno de los aspectos que más resaltó fue el trabajo que los estudiantes realizaron a partir de la elaboración de sus presentaciones orales. Esta actividad permitió que se hiciera evidente la necesidad de prestar mayor atención a la precisión gramatical y a los detalles en la construcción de las oraciones. El proceso de escribir los guiones ayudó a que los estudiantes se enfrentaran directamente a desafíos como organizar sus ideas de manera coherente, elegir correctamente los tiempos verbales según la intención de lo que querían comunicar, y mantener la concordancia adecuada entre los elementos de las oraciones, como sujeto, verbo y complementos.

A medida que avanzaban las sesiones, se notó que muchos de ellos comenzaron a ser más conscientes de sus errores y mostraban disposición por corregirlos, lo cual también se reflejó en sus intervenciones orales. Varios estudiantes manifestaron que, si bien notaron avances importantes en su manejo de la gramática, aún existen aspectos que deben seguir trabajando, especialmente en la aplicación espontánea de ciertas estructuras más complejas durante sus presentaciones. Esta toma de conciencia fue posible gracias al proceso de autoevaluación constante que se promovió durante el proyecto, lo que les permitió reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar sus debilidades y establecer metas personales para seguir mejorando.

Tabla 6.

Resultados obtenidos de la guía de entrevista.

ESTUDIANTE
E. 15.: Me siento feliz porque puedo compartir mis ideas en el idioma inglés para demostrar mi conocimiento en inglés.

Nota. Elaboración propia

En la información registrada a través de la guía de entrevista los estudiantes expresan el desarrollo positivo que han tenido frente a la subcategoría gramatical cuando se les pregunta “¿Cómo te sientes cuando interactúas oralmente con tus compañeros en el idioma inglés?”, dando una respuesta enriquecedora sobre esta dimensión.

Adicionalmente, en la aplicación de la rúbrica para evaluar la prueba de salida, se presentan los resultados obtenidos a través de una matriz. (Véase en el anexo N° 10 Matriz de la rúbrica de la prueba de salida)

Se pudo observar que la mayoría de los estudiantes alcanzó un buen desempeño en el criterio de “gramática”, demostrando un manejo avanzado tanto de las estructuras gramaticales como del uso adecuado del léxico. Este grupo se expresó con claridad y coherencia durante las actividades orales, utilizando frases bien organizadas, conectores apropiados y un vocabulario variado que enriquece sus intervenciones. Además, al momento de participar, mostraron seguridad al hablar,

cometiendo pocos errores que interfirieran con el sentido de lo que querían comunicar. Estos resultados reflejan que una gran parte del grupo logró interiorizar correctamente los aspectos fundamentales del idioma y que probablemente se sintieron motivados y comprometidos con las tareas propuestas. También se puede destacar que las estrategias utilizadas por el docente, al estar enfocadas en el uso práctico del idioma en contextos reales, permitieron que los estudiantes aplicaran sus conocimientos de forma más consciente y efectiva, lo que sin duda contribuyó a su progreso en esta dimensión.

Tabla 7.

Resultado de la rúbrica de la prueba de salida.

ITEM	RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> - Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. - Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics. 	46%

Nota. Elaboración propia

El análisis de la rúbrica aplicada en la prueba de salida nos muestra una gran mejora respecto a este desempeño en la subcategoría gramatical en inglés. Ningún estudiante fue clasificado en los niveles 1 o 2, lo que indica que todos tienen conocimiento de estructuras gramaticales básicas para poder comunicarse en situaciones sencillas.

Un 25% del grupo se ubicó en el nivel 3, mostrando un control bastante sólido sobre las estructuras gramaticales básicas del inglés, aunque con algunos errores minúsculos, lo que le permite comunicarse en la mayoría de situaciones comunes. Además, aunque todavía está en proceso de perfeccionarlas, comienza a utilizar algunas formas gramaticales más complejas, lo cual refleja un intento por ampliar sus recursos lingüísticos. El 46% siendo la mayoría de los participantes, alcanzó el nivel 4; lo que equivale a un buen manejo de varias estructuras gramaticales básicas y el uso de formas gramaticales más complejas, demostrando mayor nivel de

comunicación. Esto indica que ya tiene una base gramatical sólida y que continúa ampliando sus recursos para expresarse mejor.

Para cerrar, un 29% se posicionó en el nivel 5, dejando en evidencia un manejo seguro de diversas estructuras gramaticales básicas como complejas que le permiten construir oraciones con claridad, enriqueciendo su forma de expresarse. Este desempeño refleja un nivel de inglés funcional que le facilita comunicarse de manera efectiva en múltiples situaciones.

Tomando esta información en cuenta, se puede apreciar el avance constante en esta subcategoría, teniendo a la mayoría del alumnado utilizando diversas estructuras gramaticales y siendo conscientes del uso de las mismas, y con solo una pequeña parte de la población utilizando una parte de estas.

Subcategoría: Vocabulario

En cuanto a la subcategoría de vocabulario, se pudo observar que los estudiantes lograron ampliar y mejorar el uso de palabras y expresiones en inglés durante el desarrollo de las diversas actividades. Gracias a la exposición del idioma inglés mediante proyectos, presentaciones y trabajos colaborativos, los alumnos empezaron a incorporar un vocabulario variado y adecuado al contexto en el que se comunicaban. Ya no se limitaban a usar vocabulario básico o repetitivo, sino que poco a poco fueron experimentando con nuevas palabras que enriquecieron sus intervenciones orales. Este progreso también se notó en la forma en que adapta el lenguaje según el tema o la situación, demostrando una mayor comprensión y dominio del léxico. En general, el trabajo práctico y contextualizado favorece un aprendizaje más significativo del vocabulario, permitiendo que los estudiantes se expresaran con mayor seguridad y precisión.

En uno de los instrumentos utilizados, se plasmó la información para luego ser procesada en una matriz **(Véase el anexo N° 8 Matriz de diario de campo)**.

En los diarios de campo se deja en evidencia que el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) hizo que la incorporación de nuevo vocabulario se diera de forma más natural y progresiva, especialmente el relacionado con los temas que se trabajaron durante el proyecto. A medida que avanzaban las actividades, los estudiantes comenzaron a familiarizarse con palabras y expresiones propias de cada

área temática, lo que les permitió no solo ampliar su vocabulario, sino también usarlo de manera más precisa y adecuada en sus intervenciones orales. Esta exposición constante al lenguaje específico de cada contexto ayudó a que lo interioricen con mayor facilidad, ya que podrían relacionarlo directamente con las situaciones prácticas y significativas que se desarrollaban en clase. Como resultado, se observó un uso más contextualizado del léxico, en el que los estudiantes no solo repetían palabras, sino que realmente entendían su significado y sabían cuándo y cómo emplearlas correctamente al comunicarse en inglés.

De la misma manera, en las guías de entrevista, la información obtenida fue tratada a través de una matriz (**Véase el anexo N° 9 Matriz de guías de entrevistas**).

Durante el desarrollo de la subcategoría de “vocabulario”, se notó un avance significativo en la forma en que los estudiantes comenzaron a utilizar nuevas palabras y expresiones en sus participaciones orales, especialmente aquellas vinculadas a los temas tratados en clase. A través de las actividades propuestas durante el proyecto, muchos lograron ampliar su repertorio léxico, lo cual les permitió comunicarse con mayor claridad y adaptarse mejor a distintos contextos. Conforme pasaban las sesiones, fue evidente que empezaban a emplear un vocabulario más variado, incluyendo sinónimos, conectores y términos más específicos, lo que hizo que sus intervenciones fueran más completas y fluidas.

Además, los estudiantes mostraron mayor conciencia sobre cómo utilizar el vocabulario de forma adecuada, reconociendo que no se trata solo de memorizar palabras, sino de saber cuándo y cómo usarlas. Aunque varios mencionaron sentirse más seguros al expresarse, también identificaron que todavía hay aspectos que necesitan seguir trabajando, como la fluidez al usar ciertas palabras nuevas de manera más natural. Esta autopercepción fue resultado del proceso constante de reflexión y autoevaluación que se desarrolló a lo largo del proyecto, el cual permitió que cada estudiante analice su propio progreso y se propusiera mejorar de forma más consciente en su uso del inglés.

Tabla 8.

Resultados obtenidos de la guía de entrevista.

ESTUDIANTE

E. 05.: Me siento bien conmigo mismo porque al usar el vocabulario empleado en las clases, demuestro lo aprendido.

Nota. Elaboración propia

En la información registrada a través de la guía de entrevista los estudiantes expresan su mejora en la subcategoría de vocabulario cuando responden a la pregunta “¿Cómo te sientes cuando utilizas el vocabulario que hemos aprendido al momento de hablar en inglés?”, mostrando el avance del ue son conscientes en este ámbito.

Asimismo, en la aplicación de la rúbrica para evaluar la prueba de salida, se presentan los resultados obtenidos a través de una matriz. **(Véase en el anexo N°10 Matriz de la rúbrica de la prueba de salida)**

Se puede observar que la mayoría de los estudiantes alcanzó un buen desempeño en el criterio de “vocabulario”, demostrando un manejo amplio y adecuado del vocabulario trabajado durante los proyectos, evidenciando un conocimiento sólido del léxico relacionado con los temas abordados. Se expresaron palabras variadas que aportaron claridad y riqueza a sus intervenciones orales. Durante sus participaciones, mostraron confianza al comunicarse, cometiendo pocos errores léxicos que afectan la comprensión del mensaje. Este desempeño indica que muchos de los participantes lograron asimilar de manera efectiva el vocabulario aprendido, lo cual refleja no solo un avance en su dominio del idioma, sino también un nivel alto de compromiso con el desarrollo de sus competencias léxicas.

Tabla 9.

Resultado de la rúbrica de la prueba de salida.

ITEM	RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> - Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. - Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics. 	46%

Nota. Elaboración propia

El análisis de la rúbrica aplicada en la prueba de salida nos muestra una gran mejora respecto a este desempeño en la subcategoría de vocabulario en inglés. Ningún estudiante fue clasificado en los niveles 1 o 2, lo que indica que la población tiene un conocimiento considerable del léxico mostrado en las diversas sesiones.

Un 25% del grupo se ubicó en el nivel 3, lo que significa que emplearon una variedad adecuada de palabras y frases básicas que les permiten expresar ideas, dar opiniones y participar en intercambios comunicativos sobre temas que les resultan familiares.

El 46% siendo la mayoría de los participantes, alcanzó el nivel 4; lo que demuestra que utilizan un buen repertorio léxico para dar su opinión, compartir ideas y participar activamente lo que les permite comunicarse con claridad en la mayoría de situaciones comunes y seguir desarrollando su capacidad para expresarse con más fluidez y precisión.

El último 29% se posicionó en el nivel 5, lo que refiere al uso de un repertorio variado de palabras y expresiones adecuadas al contexto, lo cual les permite desenvolverse con soltura al dialogar y mantener conversaciones sobre distintos temas que le resultan conocidos. Este desempeño refleja un nivel de inglés funcional y en desarrollo, que le facilita comunicarse de manera efectiva en situaciones cotidianas.

Tomando esta información en cuenta, se puede observar el incremento de léxico constante en esta subcategoría, teniendo a la mayoría del alumnado utilizando diversas palabras y frases, aplicándolos en situaciones diversas.

Subcategoría: Cohesión y Coherencia

En lo que respecta al desarrollo de la cohesión y la coherencia en la producción oral de los estudiantes, se pudo notar un avance significativo en la manera en que estructuraban sus ideas al expresarse en inglés. A medida que participaban en los distintos proyectos y actividades, los alumnos comenzaron a organizar mejor sus intervenciones, utilizando conectores como “and”, “because” o “however”, que les ayudaron a darle sentido y continuidad a sus discursos. Este uso más consciente de elementos de enlace permitió que sus participaciones fueran más comprensibles y

ordenadas, evitando saltos bruscos entre ideas. Además, el hecho de que sus mensajes se construyeran con un hilo lógico refleja que fueron desarrollando la capacidad de planificar lo que querían decir antes de hablar, lo cual es clave en el aprendizaje de un segundo idioma. En general, este proceso contribuyó a que sus intervenciones no solo tuvieran mejor forma, sino también mayor claridad y coherencia en el contenido.

1 Se redactó la información para luego ser procesada en una matriz (**Véase el anexo N° 8 Matriz de diario de campo**).

9 En los diarios de campo se deja en evidencia que la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la coherencia y cohesión en las producciones orales de los estudiantes. A lo largo de las distintas actividades, como presentaciones y debates, los participantes fueron adquiriendo herramientas que les permitieron organizar sus ideas de forma más lógica y fluida. Aprendieron a utilizar conectores discursivos de manera más efectiva, lo que les ayudó a enlazar sus ideas con mayor claridad y a construir intervenciones con una estructura bien definida: introducción, desarrollo y conclusión. Esta práctica constante no solo mejoró la claridad de sus exposiciones, sino que también fortaleció la cohesión entre los distintos elementos de su discurso, logrando así mensajes más comprensibles y articulados. En conjunto, estos avances evidencian una mejora en la capacidad de los estudiantes para expresarse oralmente de forma estructurada y coherente dentro de contextos académicos.

1 De la misma manera, en la aplicación de la rúbrica para evaluar la prueba de salida, se presentan los resultados obtenidos a través de una matriz. (**Véase en el anexo N° 10 Matriz de la rúbrica de la prueba de salida**)

Se puede observar que la mayoría de los estudiantes alcanzó un buen desempeño en el criterio de “coherencia y cohesión”, mostrando soltura al comunicarse sobre temas familiares, logrando mantener la fluidez con muy pocas pausas o dudas y dejando en evidencia de que tienen la capacidad de desarrollar discursos más amplios y estructurados, lo que indica un buen intento por organizar sus ideas. Aunque en algunas ocasiones sus intervenciones presentan pequeñas fallas en la coherencia y la cohesión, ya sea por la falta de conectores adecuados o por la forma en que enlaza las ideas, lo que puede dificultar ligeramente la comprensión del mensaje, en general, se percibe un buen nivel

comunicativo, con áreas que aún pueden seguir fortaleciéndose para lograr mayor claridad y precisión en sus producciones orales.

Tabla 10.

Resultado de la rúbrica de la prueba de salida.

ITEM	RESULTADO
<ul style="list-style-type: none"> - Handles communication on a range of familiar topics, with very little hesitation. - Organises extended discourse but occasionally produces utterances that lack coherence, and some inaccuracies and inappropriate usage occur. 	62,5%

Nota. Elaboración propia

El análisis de la rúbrica aplicada en la prueba de salida nos sugiere el gran desempeño en la subcategoría de coherencia y cohesión en inglés por parte de los estudiantes. Ningún estudiante fue clasificado en los niveles 1 o 2, lo que indica que son capaces de expresar sus ideas y opiniones de forma coherente.

Un grupo reducido del 8% de estudiantes, que obtuvo el puntaje de 3, mostró ciertas dificultades al momento de interactuar en inglés. Si bien pudieron participar en las conversaciones, lo hicieron con pausas constantes y con problemas para mantener el ritmo natural del diálogo. En sus intervenciones se notó una falta de conexión entre ideas y un discurso poco fluido, lo que afectó la coherencia y la cohesión de lo que intentaban comunicar. Esto indica que todavía necesitan seguir trabajando en su confianza al expresarse y en desarrollar estrategias que les permitan interactuar con más seguridad y claridad en situaciones reales.

En cambio, una parte importante del grupo logró un puntaje de 4, lo cual refleja un desempeño bastante sólido en la comunicación oral. Estos estudiantes se desarrollaron con mayor seguridad, participando activamente y manteniendo el diálogo con respuestas pertinentes y aportes bien pensados. Aunque en algunos momentos cometieron pequeños errores o dudaron un poco, esto no interrumpió la conversación. A diferencia del grupo anterior, aquí las ideas estaban mejor

organizadas, se usaron conectores para unir frases y el mensaje se entendía con mayor claridad. Esto demuestra que han mejorado en la forma de expresar sus ideas y en construir un discurso más coherente y cohesivo.

Finalmente, el grupo que alcanzó el puntaje de 5 evidenció un manejo muy avanzado de esta habilidad. Mostraron mucha naturalidad al iniciar, mantener e incluso cerrar una conversación en inglés, utilizando expresiones adecuadas, respuestas rápidas y una intención comunicativa clara. Se notó una gran seguridad al hablar, y sus intervenciones fueron muy fluidas, con ideas bien conectadas y un discurso ordenado y fácil de seguir. Gracias a esto, lograron una comunicación efectiva y demostraron estar cómodos usando el idioma en contextos reales. En resumen, este grupo se destacó por su capacidad de interactuar con coherencia, cohesión y espontaneidad.

Los resultados derivados de las guías de entrevista, las reflexiones consignadas en los diarios de campo y las rúbricas de la prueba de salida evidencian un progreso paulatino en el desarrollo de la producción oral en inglés. Desde una perspectiva cualitativa, dicho avance no se concibe como una variable cuantificable, sino como un proceso de transformación que abarca la manera en que los estudiantes se comunican, interactúan y reflexionan sobre su propio aprendizaje.

En concordancia con lo expuesto por Thomas (2000), se ratifica que la implementación del ABP demanda de un acompañamiento sistemático y una estructura clara que asegure la participación equitativa de todos los integrantes. Bell (2010) complementa esta postura al señalar que el ABP estimula la autonomía y la creatividad del estudiante, siempre que se sustente en un entorno de colaboración auténtica. En la misma línea, Harmer (2015) y Thornbury (2005) sostienen que la producción oral se potencia cuando el uso del idioma se orienta hacia fines comunicativos reales, principio que se evidenció en las experiencias documentadas durante el desarrollo del proyecto.

Desde la perspectiva sociocultural propuesta por Vygotsky (1978), los avances observados se explican a partir del aprendizaje mediado por la interacción social y el andamiaje colaborativo, mientras que el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) permite comprender cómo la reflexión posterior a la acción contribuyó a consolidar la fluidez y la confianza comunicativa de los estudiantes.

En conjunto, la interpretación de los hallazgos sugiere que la aplicación del ABP desde un enfoque comunicativo favorece a la articulación entre la teoría y la práctica, generando aprendizajes significativos y transformadores. La experiencia que, cuando los estudiantes se apropian del idioma en contextos auténticos y reflexionan de manera crítica sobre su proceso de aprendizaje, la producción oral trasciende el ámbito escolar para convertirse en una manifestación personal y social del conocimiento.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

La presente investigación ha sido fuente de diversos aprendizajes significativos asociados a favorecer la mejora de la producción oral en inglés en estudiantes de quinto año de secundaria a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Por lo tanto, se presenta las contribuciones más significativas de éste estudio:

1. El Aprendizaje Basado en Proyectos aporta significativamente a la mejora de la producción oral en inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Aplicación Monterrico por medio de proyectos contextualizados que captan la atención de los estudiantes.
2. El Aprendizaje Basado en Proyectos aporta significativamente en la mejora de la interacción en inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Aplicación Monterrico por medio de proyectos contextualizados que captan la atención de los estudiantes.
3. El Aprendizaje Basado en Proyectos aporta significativamente a la mejora de la pronunciación del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Aplicación Monterrico por medio de proyectos contextualizados que captan la atención de los estudiantes.
4. El Aprendizaje Basado en Proyectos aporta significativamente a la mejora de la gramática del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Aplicación Monterrico por medio de proyectos contextualizados que captan la atención de los estudiantes.
47. El Aprendizaje Basado en Proyectos aporta significativamente a la mejora del vocabulario del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Aplicación Monterrico por medio de proyectos contextualizados que captan la atención de los estudiantes.
2. El Aprendizaje Basado en Proyectos aporta significativamente a la coherencia y cohesión en inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Aplicación Monterrico por medio de proyectos contextualizados que captan la atención de los estudiantes.
7. La implementación del proyecto Aprendizaje Basado en Proyectos permite que los futuros docentes puedan agregar experiencias significativas y activas frente a una enseñanza tradicional. Esto a partir de la diversidad cultural y

socioeconómica del Perú, en el cual se proponen proyectos con problemas reales y el docente asume el rol de mediador, promoviendo la participación, trabajo en equipo y reflexión en los estudiantes.

8. En el Perú, la adaptación del Aprendizaje Basado en Proyectos implica tener en cuenta las limitaciones en recursos tecnológicos e institucionales que cuenta cada escuela. Es por ello que el docente puede utilizar estrategias múltiples como la valorización de saberes comunitarios o materiales locales.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

1. Promover el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del inglés

Se recomienda que las Instituciones Educativas promuevan con mayor frecuencia el uso de metodologías activas dentro del aula, especialmente en el área de inglés, siendo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) una de las estrategias más efectivas. Este enfoque ha demostrado que puede generar resultados positivos en el desarrollo de habilidades comunicativas, ya que permite que los estudiantes usen el idioma en contextos reales y significativos.

A través del ABP, los alumnos ya no son solo receptores de información, sino que se convierten en protagonistas de su aprendizaje, participando activamente en cada etapa del proceso. Además, al trabajar en equipo, resolver problemas, investigar o crear productos concretos, se fomenta un ambiente más dinámico y participativo que les ayuda a sentirse más motivados y seguros al momento de expresarse oralmente en inglés.

Esta metodología también les brinda la oportunidad de vincular el idioma con situaciones cercanas a su entorno, lo que facilita una mejor comprensión y aplicación del conocimiento adquirido. Por todas estas razones, el Aprendizaje Basado en Proyectos no sólo desarrolla el aprendizaje significativo, sino que promueve la formación integral promoviendo la responsabilidad, trabajo en equipo y autonomía en base a una participación activa y continua.

2. Fortalecer la formación docente en estrategias que desarrollen la oralidad

Es de suma importancia que los docentes de inglés estén en constante actualización, ya que el idioma evoluciona y las formas de enseñarlo también. Por eso, es necesario que participen en capacitaciones que les permitan conocer y aplicar metodologías enfocadas en la comunicación real y efectiva. Se sugiere, por ejemplo, ofrecer talleres prácticos o cursos especializados que les ayuden a fortalecer sus propias habilidades orales, aprender a planificar proyectos educativos dinámicos, y utilizar materiales auténticos que reflejan situaciones del día a día.

Asimismo, el uso de herramientas tecnológicas debe ser parte de su formación, ya que muchas de estas pueden hacer que la enseñanza del inglés sea más interactiva y cercana a los intereses de los estudiantes. También es clave que los profesores cuenten con estrategias para promover un ambiente de aula positivo con base en respeto, trabajo en equipo y empatía, donde los estudiantes se sientan en confianza para hablar, participar y equivocarse sin temor al juicio siendo fundamental para que puedan desarrollar su producción oral con mayor seguridad y naturalidad. Por lo tanto, un docente actualizado es agente de transformación capaz de crear experiencias de aprendizaje en el idioma inglés significativas, inclusivas y eficientes para el desarrollo académico y social de los estudiantes.

3. Generar más oportunidades para practicar el idioma inglés de forma auténtica

Más allá de lo que se enseña dentro del aula, es fundamental que las escuelas fomenten la creación de espacios adicionales donde los estudiantes puedan practicar el inglés en situaciones reales y significativas, para ello es recomendable que se organicen diferentes tipos de actividades extracurriculares como clubes de conversación, obras de teatro, ferias temáticas, concursos o incluso la elaboración de videos y presentaciones orales.

Estas actividades brindan a los alumnos la oportunidad de usar el idioma de manera auténtica y con un propósito claro, lo que resulta mucho más motivador y útil para su aprendizaje. Al participar en estas experiencias, los estudiantes no solo mejoran aspectos técnicos como la pronunciación, interacción y la fluidez, sino que también se trabaja la autoconfianza y seguridad para expresarse con mayor espontaneidad y naturalidad. Por eso, contar con este tipo de espacios fuera del horario habitual de clases es fundamental para complementar y fortalecer el proceso de aprendizaje del inglés.

4. Incluir la voz del estudiante en el desarrollo de los proyectos

Otra recomendación muy importante es que los estudiantes asuman un rol activo durante la planificación y desarrollo de los proyectos tal como

brindarles la posibilidad de escoger temas de acuerdo a su interés, decidir la forma en que quieren presentar sus trabajos o incluso aportar ideas para solucionar problemas que afecten su entorno, todo ello ayuda a que se sientan más conectados y responsables con lo que están haciendo, reforzando la autonomía y el pensamiento crítico.

Esta participación les genera un mayor sentido de pertenencia lo que a su vez incrementa su motivación para aprender. Además, cuando sienten que sus opiniones son valoradas y tomadas en cuenta, se comprometen más con el proceso y ganan confianza, lo que les permite expresarse con más seguridad y entusiasmo durante la realización de las actividades. Desde un enfoque por competencias, la participación estudiantil activa responde a los fundamentos de una educación orientada en los estudiantes en la que el docente se desempeña como intermediario y facilitador del aprendizaje, fomentando contextos reales que promueven la inclusión y toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante, todo esto fomentando desarrollo de competencias socioemocionales y participativas activa para su formación integral.

5. **Utilizar herramientas de evaluación formativa para medir avances en la oralidad**

Para concluir, es crucial que el proceso de evaluación en el área de Inglés incluya instrumentos de evaluación formativa, en particular cuando se busca evaluar progresos de la producción oral. Este tipo de evaluación se enfoca en el monitoreo constante de los aprendizajes, posibilitando reconocer avances concretos y proporcionar retroalimentación a los estudiantes de manera oportuna y eficiente. **A diferencia de una evaluación sumativa que se centra en calificar productos finales, la evaluación formativa se enfoca en seguir el progreso de los estudiantes a través del tiempo, teniendo en cuenta el proceso como el resultado.**

En este sentido, es apropiado utilizar rúbricas descriptivas que consideren aspectos fundamentales de la oralidad como la pronunciación, gramática, coherencia y cohesión, vocabulario e interacción para así facilitar la definición de normas precisas que orientan tanto la práctica educativa como la

autoevaluación del alumno, fomentando la claridad y la autogestión del proceso de aprendizaje. Asimismo, las fichas de observación creadas con indicadores cuantificables, permiten al profesor documentar el rendimiento oral en contextos de comunicación reales, tales como exposiciones, juegos de roles, discusiones o interacciones inesperadas.

Además, incluir actividades como diarios reflexivos o autoevaluaciones fomenta que los propios estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje, se reconozcan sus fortalezas y áreas de mejora, y participen activamente en el proceso. Estos métodos no solo facilitan la valoración continua y precisa del avance de cada estudiante, sino que también permiten a los docentes adaptar y modificar sus estrategias pedagógicas en función de las necesidades y dificultades que se vayan identificando. Por lo tanto, la evaluación debe entenderse como un proceso dinámico y permanente, más allá de una simple calificación final, que acompañe y apoye el crecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes a lo largo de toda su formación. De esta manera, se promueve un aprendizaje más significativo y personalizado, que realmente impulse la confianza y la fluidez en la producción oral.

REFERENCIAS

- Acevedo Salvatierra, K. y Soncco Vargas, W. (2024). *Aprendizaje Basado en Proyectos y la comunicación oral del inglés en estudiantes de Educación Secundaria*. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/588>
- Andrade, H. L., & Du, Y. (2005). *Student perspectives on rubric-referenced assessment*. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(3). <https://doi.org/10.7275/g367-ye94>
- Andini, R. (2025). *An analysis of lexical cohesion in students' speaking at English Education Study Program of UIN Raden Intan Lampung* [Tesis de diploma, UIN Raden Intan Lampung]. Raden Intan Repository. <https://repository.radenintan.ac.id/id/eprint/36846>
- Arias, A., & Corvino, L. (2021). *Investigación de campo y su aplicación en la educación*. Editorial Académica Española. <https://www.eae-publishing.com/catalog/details/store/es/book/978-620-0-62559-9/investigacion-de-campo-y-su-aplicacion-en-la-educacion>
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). *The project framework: A tool for language, content, and skills integration*. *ELT Journal*, 59(2), 108–116. <https://doi.org/10.1093/eltj/cci02>
- Bell, S. (2010). *Project Based Learning for the 21st Century: Skills for the future*. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Boardman, A. G., Polman, J. L., Scornavacco, K., Potvin, A. S., Garcia, A., Dalton, B., Stamatis, K., Guggenheim, A., & Alzen, J. L. (2024). *Examining Enactments of Project-Based Learning in Secondary English Language Arts*. *AERA Open*, 10(1). https://eric.ed.gov/?q=Project+based+learning+in+secondary&ff1=dtYSince_2024&id=EJ1455603

Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5ta. ed.)*. Pearson Education. [Archivo PDF] <https://octovany.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education. <http://thuvienso.thanglong.edu.vn//handle/TLU/6751>

Brown, R. A. (2004). *Motivation for learning English among Japanese university students*. *Information & Communication Studies*, 31, 1–12. https://www.researchgate.net/publication/279200760_Brown_R_A_2004_Motivation_for_Learning_English_among_Japanese_University_Students_Information_Communication_Studies_31_1-12

Bygate, M. (2018). *Learning language through ask repetition*. Jhon Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.11>

Camacho Perez, M. Y. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos y comprensión de textos en inglés en estudiantes de una institución educativa secundaria de Piura, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV - Institucional.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69245>

Cambridge Assessment English. (2017). *Common European Framework of Reference (CEFR) & Cambridge English Scale chart* [Infografía]. Cambridge University Press & Assessment. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/417764-cefr-chart-september-2017.pdf>

Cambridge Assessment International Education. (2021) *Aprendizaje Activo*. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579618-active-learning-spanish-.pdf>

Cambridge English (s.f) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

Cambridge English Qualifications. (2022) *B2 First Exam Format*.
<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>

Cifuentes Riascos, I. y López Montaña, Y. (2022). *Fortalecimiento de escucha y habla a través del aprendizaje basado en proyectos*. Revista UNIMAR.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/2747/3024>

Cohel, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. [Archivo PDF] https://staibabussalamsula.ac.id/wp-content/uploads/2024/03/Louis-Cohen-Lawrence-Manion-Keith-Morrison-Research-Methods-in-Education-Routledge-2018-staibabussalamsula.ac_id.pdf

Coll, C. (2012). *Innovación educativa y cambio escolar*. Graó.
<https://www.grao.com/es/libros/innovacion-educativa-y-cambio-escolar>

Council of Europe (s.f.). *Common European Framework of Reference for Language (CEFR)*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book246641>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds). (2018) *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan. [Archivo PDF]
<https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>

EF English Proficiency Index (2024). *Education First*.
<https://www.ef.com.pe/epi/regions/latin-america/peru/>

Erazo Santos, L. S. (2022). *Aprendizaje basado en proyectos y fortalecimiento de competencias comunicativas en el área de inglés de estudiantes de grado 10° del colegio Comfandi El Prado en Cali*. Universidad Icesi.
<http://hdl.handle.net/10906/95205>

Fallas, V. (2021). *Project-Based Learning: boosting 21st-century skills*. Estudios. 340-419.

<https://orcid.org/0000-0002-8401-122X>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en Planea*. [Archivo PDF]

<https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.pdf>

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2nd ed.). SAGE Publications.

<https://books.google.com.pe/books?id=jcOICwAAQBAJ>

Gobierno del Perú. (2016) *Decreto Supremo N° 007-2016-MINEDU NORMAS LEGALES*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118331-007-2016-minedu-normas-legales>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*.

<https://ethnographyworkshop.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/guba-lincoln-1994-competing-paradigms-in-qualitative-research-handbook-of-qualitative-research.pdf>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. 1). Taurus.

https://sociologiac.net/2024/12/15/teoria-de-la-accion-comunicativa-jurgen-habermas/?utm_source=chatgpt.com#google_vignette

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

<https://www.mheducation.es/metodologia-de-la-investigacion-6a-edicion-hernandez-fernandez-baptista>

Huamán Rosales, J. (2021). *Causas del bajo dominio del idioma inglés en estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular*.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/issue/download/1554/32#page=125>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.

https://www.deakin.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/1056916/kemmis-mctaggart-action-research-planner.pdf

Kristianto, I. I., & Harendita, M. E. (2022). *The Implementation Of Project-Based Learning In An Esp Class To Improve Reading And Speaking Skills*. ELTR Journal, 6(1), 1-10.

<https://doi.org/10.37147/eltr.v6i1.126>

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. [Archivo PDF]
<http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>

Luis, P. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos y la expresión oral del idioma inglés en estudiantes del SENATI, 2021*. Ucv.edu.pe.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/90968>

Luna-Gijón, Gerardo, Nava-Cuahutle, Anahí Abysai, & Martínez-Cantero, Diana Angélica. (2022). *El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información*. Zincografía, 6(11), 245-264.

<https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>

Macías Loor, M. & Sellán Cusme, E. (2023). *Project-Based Learning y su aporte en el mejoramiento de la producción oral del inglés*
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/6177/6541>

Majka, M. (2024). *Understanding the Importance of Pre and Post-Testing in Research and Evaluation*
https://www.researchgate.net/publication/382051998_Understanding_the_Importance_of_Pre_and_Post-Testing_in_Research_and_Evaluation

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2023) *Equivalencias*. Cambridge University Press & Assessment 2023
<https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*.

<https://books.google.com.co/books?id=IlzVMRMIA28C>

Ministerio de Educación del Perú (2013). *Rutas del aprendizaje: comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios*. Fascículo general 3 <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3737>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Resolución Ministerial N.º 649-2016-MINEDU: Programa Curricular de Educación Secundaria (Parte 3)* [Resolución ministerial]. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169573-649-2016-minedu-parte-3>

Ministerio de Educación del Perú (2020). *Conoce qué es un proyecto de aprendizaje y las fases del Diseño* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9J2o1EIYek>

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Gestión de proyectos de aprendizaje y sus fases* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Fo2GIhXr4AI>

Ministerio de Educación (2016) *Programa Curricular de Educación Primaria*. [Archivo PDF] <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>

Ministerio de Educación (2020) *Resolución Viceministerial N° 125 - 2020 - MINEDU*
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/965455/RVM_N_125-2020-MINEDU.pdf

Moreno Agurto, V. A. (2020). *La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar*. Alétheia, 8(1), 41–52.
<https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>

Mujica-Johnson, F. (2024) *Paradigma crítico de investigación cualitativa en el campo de la educación. un marco epistemológico*. <https://zenodo.org/records/13843387>

Nafisa Raimovna Kobilova (2022). *Importance of pronunciation in English language communication*. *Academic research in educational sciences*, 3 (6), 592-597. <https://cyberleninka.ru/article/n/importance-of-pronunciation-in-english-language-communication>

National Geographic (2023) *Cuál es el idioma más hablado del mundo*. <https://www.nationalgeographicla.com/ciencia/2023/05/cual-es-el-idioma-mas-hablado-del-mundo>

Oceda Hinostroza, G. F. (2022). *Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo de competencias comunicativas en inglés en estudiantes de una universidad privada en Lima, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV - Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96789>

Omer, R., Rahmtalla, A., Alhaj, A., & Adam. (2020). *The Importance of using speaking skill at sudanese EFL classroom*. In *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*. Retrieved August 5, 2025, from <https://www.allsubjectjournal.com/assets/archives/2020/vol7issue2/7-2-21-410.pdf>

PBLWorks. (2021). *Planning curriculum-embedded Project Based Learning with world connections: Going places, meeting people, doing and making things* [PDF]. PBLWorks. <https://www.edge.co.uk/documents/145/PBL-guide-LowRes.pdf>

Rao, P. S. (2019). *The importance of speaking skills in English classrooms*. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6-18. [Archivo PDF] [https://www.researchgate.net/profile/Parupalli-Rao/publication/334283040 THE IMPORTANCE OF SPEAKING SKILLS I N ENGLISH CLASSROOMS/links/5d21b2db458515c11c18dbf3/THE-IMPORTANCE-OF-SPEAKING-SKILLS-IN-ENGLISH-CLASSROOMS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Parupalli-Rao/publication/334283040_THE_IMPORTANCE_OF_SPEAKING_SKILLS_IN_ENGLISH_CLASSROOMS/links/5d21b2db458515c11c18dbf3/THE-IMPORTANCE-OF-SPEAKING-SKILLS-IN-ENGLISH-CLASSROOMS.pdf)

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>

Rosales, J. P. H. (2021). *Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular en el Perú*. *Lengua y Sociedad*, 20(1), 125-144. [Archivo PDF] <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/issue/download/1554/32#page=125>

Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana. https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/paradiginveduc_sandin.pdf

Saucedo, P. & Pinchi, L. (2020). *Nivel de logro en el Área de Inglés en las capacidades: Expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos de los estudiantes del 5° A, B, C y D Nivel Secundario de la I. E. "Cleofé Arévalo Del Águila" Banda de Shilcayo – 2017* <https://repositorio.unsm.edu.pe/bitstream/11458/3955/1/IDIOMAS%20-%20Angelica%20Janett%20Saucedo%20Ruiz%20%26%20Leidy%20Isabel%20Pinchi%20Pinedo.pdf>

Sellán Cusme, E. A. y Macías Loor, M. (2023). *Project-Based Learning y su aporte en el mejoramiento de la Producción Oral del Inglés*. *Maestro y Sociedad*, 20(4), 916-930. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

Siminto, S., Sari, M. N., Pambudi, N., Nurhastuti, D., & Merizawati, H. (2024). *Analysis of the Implementation of Project-Based Learning Methods in Teaching English Speaking Skills*. *Journal on Education*, 6(2), 13142–13151. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i2.517>

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. [Archivo PDF] https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education Limited.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2020). *Manual: Investigaciones con fines de graduación y titulación*. <https://repositorio.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/8650>

Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024518>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica*. *Revista Conrado*, 18(84), 172–182. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223>

Wahyuningsih, S., & Afandi, M. (2020). *Investigating English Speaking Problems: Implications for Speaking Curriculum Development in Indonesia*. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 967–977. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1262409>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz Metodológica

TIPO DE INVESTIGACIÓN	CUALITATIVA		
AUTORES	PROGRAMA DE ESTUDIO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	ASESOR (A)
Alata Huamán, Vivi Liz de Jesús Fernández Mori, María Jesús Retamozo Mejía, Geraldine Naomi	IDIOMAS INGLÉS	Innovación y didáctica	Shirly Margot Grovas Barrientos

Problemas	Objetivos	Categoría	Subcategorías	Marco Metodológico	Técnicas e Instrumentos	Población / Muestra Unidad de Análisis
¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la producción oral del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?	Mejorar la producción oral en inglés aplicando la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación.	Aplicación Basado en Proyectos De acuerdo con John Dewey como citado en David Ruiz y Delfín Ortega-Sánchez (2022) en donde, y siguiendo una ideología constructivista, propone que a través	Fases para llevar a cabo el Aprendizaje Basado en Proyectos: - Preparación: La primera fase es el inicio del diseño de un proyecto en la cual el docente observa y analiza una situación real del contexto social.	Paradigma de la investigación: Interpretativo Enfoque de la investigación: Cualitativo Tipo de investigación: Investigación de campo Diseño de investigación: Investigación - acción	Técnica: Prueba diagnóstica Instrumento: Prueba diagnóstica de entrada y salida Técnica: Narrativa Observacional Experiencial Instrumento: Matriz de diario de campos. Técnica: Entrevista Instrumento: Guía de Entrevista	
¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la interacción en inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?	Mejorar la interacción en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación.	del “aprendiendo-haciendo” los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje trabajando autonomía y el ámbito crítico.	Se caracteriza por generar necesidad e interés de aprendizaje por parte de los estudiantes, ya que de acuerdo con ese análisis se decidirá el proyecto que se llevará a cabo. - Formulación de interrogantes: En la segunda fase nace la idea del proyecto de aprendizaje de acuerdo			Estudiantes de 5to año de secundaria de Monterrico I.E Aplicación.
¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la pronunciación del inglés	Mejorar la pronunciación del inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en					

<p>n estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?</p>	<p>estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación.</p>		<p>a la edad, grado y ciclo de los estudiantes; se indaga sobre los intereses, necesidades y problemas que tienen los estudiantes y se formulan las siguientes preguntas: ¿Qué le gustaría aprender a los estudiantes? ¿Qué problemas pueden estar experimentando? ¿Sobre qué podría tratar el proyecto? y ¿Cómo se podría desarrollar?.</p> <p>- Planificación:</p> <p>En la tercera fase se desarrolla la planificación del proyecto tomando en cuenta las preguntas planteadas en la fase de formulación de interrogantes con el fin de poder planificar las actividades que</p>			
-------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

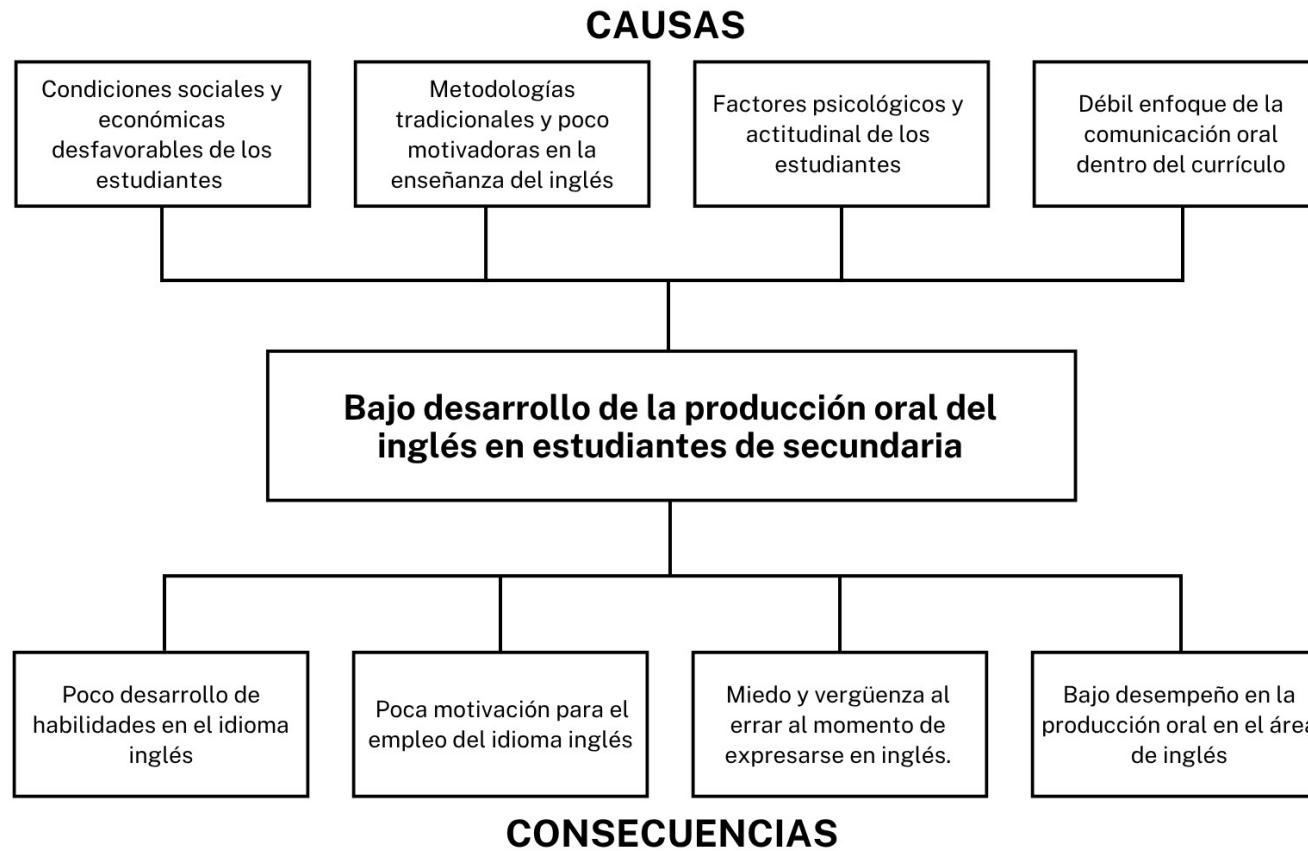
			<p>respondan a las necesidades y contexto del estudiante.</p> <p>- Investigación:</p> <p>En la cuarta fase, los estudiantes son los encargados de recopilar la información que responda al proyecto planteado, como también de seleccionar las fuentes de donde extraen sus recursos para la investigación. Es de suma importancia asesorar y motivar al estudiante para que la información a recaudar responda a sus ideas previamente planteadas.</p> <p>- Evaluación:</p> <p>En esta última etapa, se lleva a cabo la presentación del proyecto. La evaluación</p>			
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

			se da de manera constante, ya que responde a un enfoque de formación formativa, por lo tanto se brinda retroalimentación adecuada para que el estudiante logre conocer su progreso.			
¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora el vocabulario del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?	Mejorar el vocabulario en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación.	Producción oral Como argumenta y teniendo en cuenta el orden natural para la adquisición de una segunda lengua (Brown, 2007), trabajar la habilidad de producción oral	De acuerdo con Brown (2004) se plantea seis dimensiones para el trabajo y evaluación de la producción oral: - Pronunciación: Se mide la pronunciación del orador y se toma en cuenta que lo producido			
¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la gramática del inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa?	Mejorar la gramática del inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa	se logre el alcance de la lengua meta.	sea entendible con ligeros errores de pronunciación. - Gramática: Se enfoca en medir el orden gramatical que se usa en la producción			

<p>Monterrico Institución Educativa Aplicación?</p>	<p>Aplicación.</p>		<p>de la lengua, teniendo en cuenta la conexión de las palabras en una frase u oración, así como el seguimiento de las reglas gramaticales al momento de expresarse.</p>			
<p>¿De qué manera la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la coherencia y cohesión en inglés en estudiantes de quinto de secundaria de IE Monterrico Institución Educativa Aplicación?</p>	<p>Mejorar la coherencia y cohesión en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de quinto año de secundaria de la IE Monterrico Institución Educativa Aplicación</p>		<p>- Vocabulario: Se muestra la capacidad para hacer uso de gran variedad de palabras de forma precisa y adecuada respondiendo a un contexto y propósito determinado.</p> <p>- Coherencia y Cohesión: Se presenta una correcta organización de su discurso e ideas que respondan al propósito.</p> <p>- Interacción: Se basa en la interacción con sus</p>			

			pares, siendo capaces de comprender lo que expone el otro interlocutor y responder a ello de manera apropiada.			
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Anexo 2: Árbol de Problemas



Nota. Elaborado por el grupo investigador

Anexo 3: Plan de Acción

Descripción	Indicador		Responsable de la actividad	MES / SEMANAS								Objetivos a alcanzar
	Cantidad	Descripción		OCTUBRE			NOVIEMBRE					
				S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4		
Prueba de entrada	1	Elaboración	Geraldine Retamozo	x								Objetivo específico 1
Actividad 1. Elaboración de un cuestionario para conocer las problemáticas de interés de los estudiantes.	1	Elaboración	Vivi Alata María Fernández Geraldine Retamozo		x							
Actividad 2. Recopilar respuestas a través de Google Forms para definir y elegir la problemática a solucionar.	1	Formulación	Geraldine Retamozo			x						Objetivo específico 2
Actividad 3. Elaborar un organizador para colocar posibles soluciones a la problemática seleccionada.	1		Geraldine Retamozo			x						
Actividad 4. Organizar el plan de acción	1	Planificación	Vivi Alata María Fernández Geraldine Retamozo			x						Objetivo específico 3

Actividad 5. Presentar y socializar el plan de acción	1		Geraldine Retamozo			x					
Actividad 6. Asignación del tema	1	Investigación	Geraldine Retamozo			x					Objetivo específico 4
Actividad 7. Investigación del tema	1		Geraldine Retamozo				x				
Actividad 8. Primer entrega del proyecto	1		Geraldine Retamozo					x			
Actividad 9. Segunda entrega del proyecto	1		Geraldine Retamozo						x		
Actividad 10. Brindar retroalimentación del proyecto final de manera individual.	1	Evaluación	Geraldine Retamozo						x		Objetivo específico 5
Prueba de salida	1		Geraldine Retamozo							x	

LEYENDA

S	Semana
---	--------

Anexo 4: Diario de Campo



DIARIO DE CAMPO N° ____



I. INFORMACIÓN GENERAL:

- Docente practicante: _____
- Título de la sesión: " _____ "
- Fecha: Semana del ____ al ____ de Junio
- Grado: _____
- Propósito de aprendizaje: _____

II. SOBRE LA COMPETENCIA 4: Conducción del aprendizaje

	DESCRIPCIÓN DE LO EJECUTADO	FORTALEZAS	DEBILIDADES	ACCIONES DE MEJORA
INICIO				
DESARROLLO				
CIERRE				

Anexo 5: Guía de Entrevista

Ítems	Preguntas
1	¿Crees que tienes una buena pronunciación en el idioma inglés? Argumenta tu respuesta
2	¿Cómo te sientes cuando utilizas el vocabulario que hemos aprendido al momento de hablar en inglés?
3	¿Cómo te sientes cuando interactúas oralmente con tus compañeros en el idioma inglés?

Anexo 6: Prueba de Salida B2 First

<p>1 Helping others 2 Gardens</p>	<p style="text-align: center;">Part 2 <small>4 minutes (6 minutes for groups of three)</small></p> <p>Interlocutor In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.</p> <p><i>(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people who are helping other people in different situations.</i></p> <p><i>Place Part 2 booklet, open at Task 1, in front of Candidate A.</i></p> <p>I'd like you to compare the photographs, and say how important it is to help people in these situations.</p> <p>All right?</p> <p>Candidate A <small>1 minute</small></p> <p>Interlocutor Thank you.</p> <p><i>(Candidate B), do you find it easy to ask for help when you have a problem? (Why? / Why not?)</i></p> <p>Candidate B <small>approximately 30 seconds</small></p> <p>Interlocutor Thank you. (Can I have the booklet, please?) <i>Retrieve Part 2 booklet.</i></p> <p>Now, <i>(Candidate B)</i>, here are your photographs. They show people spending time in different gardens.</p> <p><i>Place Part 2 booklet, open at Task 2, in front of Candidate B.</i></p> <p>I'd like you to compare the photographs, and say what you think the people are enjoying about spending time in these gardens.</p> <p>All right?</p> <p>Candidate B <small>1 minute</small></p> <p>Interlocutor Thank you.</p> <p><i>(Candidate A), which garden would you prefer to spend time in? (Why?)</i></p> <p>Candidate A <small>approximately 30 seconds</small></p> <p>Interlocutor Thank you. (Can I have the booklet, please?) <i>Retrieve Part 2 booklet.</i></p>
-----------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="text-align: center;">Part 1 <small>2 minutes (3 minutes for groups of three)</small></p> <p>Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague</p> <p>And your names are?</p> <p>Can I have your mark sheets, please?</p> <p>Thank you.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Where do you live, <i>(Candidate A)</i>? • And you, <i>(Candidate B)</i>? <p>First we'd like to know something about you.</p> <p><i>Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.</i></p>	<p style="text-align: center;">Likes and dislikes</p> <ul style="list-style-type: none"> • How do you like to spend your evenings? (What do you do?) (Why?) • Do you prefer to spend time on your own or with other people? (Why?) • Tell us about a film you really like. • Do you like cooking? (What sort of things do you cook?) <p style="text-align: center;">Special occasions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you normally celebrate special occasions with friends or family? (Why?) • Tell us about a festival or celebration in (candidate's country). • What did you do on your last birthday? • Are you going to do anything special this weekend? (Where are you going to go?) (What are you going to do?) <p style="text-align: center;">Media</p> <ul style="list-style-type: none"> • How much TV do you watch in a week? (Would you prefer to watch more TV than that or less? (Why?) • Tell us about a TV programme you've seen recently. • Do you use the internet much? (Why? / Why not?) • Do you ever listen to the radio? (What programmes do you like?) (Why?)
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

How important is it to help people in these situations?

1



What are the people enjoying about spending time in these gardens?

2



21 Holiday resort

Part 3 4 minutes (5 minutes for groups of three)

Part 4 4 minutes (6 minutes for groups of three)

Part 3

Interlocutor Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes.
(3 minutes for groups of three).

I'd like you to imagine that a town wants more tourists to visit. Here are some ideas they're thinking about and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Place **Part 3** booklet, open at **Task 21**, in front of the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about **why these ideas would attract more tourists to the town.**

Candidates

⌚ 2 minutes
(3 minutes for groups of three)

Interlocutor Thank you.

Now you have about a minute to decide **which idea would be best for the town.**

Candidates

⌚ 1 minute
(for pairs and groups of three)

Thank you. (Can I have the booklet, please?) Retrieve **Part 3** booklet.

Part 4

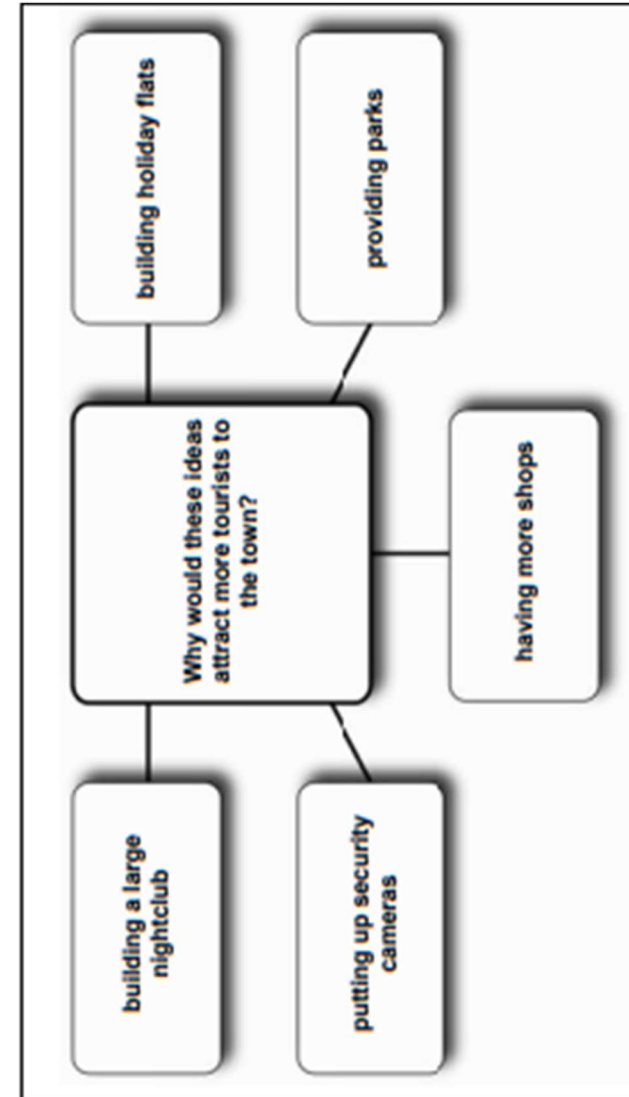
Interlocutor Use the following questions, in order, as appropriate:

- Do you think you have to spend a lot of money to have a good holiday? (Why? / Why not?)
- Some people say we travel too much these days and shouldn't go on so many holidays. What do you think?
- Do you think people have enough time for holidays these days? (Why? / Why not?)
- Why do you think people like to go away on holiday?
- What do you think is the biggest advantage of living in a place where there are a lot of tourists?
- What can people do to have a good holiday in (candidate's country)? (Why?)

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.



Anexo 7: Rúbrica de Prueba de Salida

B2	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers. 	<ul style="list-style-type: none"> Is intelligible Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
4	Performance shares features of Bands 3 and 5			
3	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices. 	<ul style="list-style-type: none"> Is intelligible Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with little support.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3			
1	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, despite some repetition. Uses basic cohesive devices. 	<ul style="list-style-type: none"> Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.
0	Performance below Band 1			

Anexo 8: Matriz de Diarios de Campo

Variable	CATEGORÍAS Dimensiones	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	UNIDAD DE SIGNIFICADO
Expresión oral	INTERACCIÓN	Los estudiantes mostraron disposición para comunicarse, responder preguntas y colaborar con sus compañeros durante las actividades orales. Hubo intercambio de ideas dentro de los grupos y en la exposición final, aunque algunos alumnos necesitaron más apoyo para intervenir con confianza.	Se observó una participación activa entre los estudiantes durante el trabajo grupal y el desarrollo del debate. Aunque algunos alumnos mostraron timidez, otros tomaron la iniciativa al compartir sus opiniones, formular preguntas y responder con base en el vocabulario aprendido.	La dinámica grupal y los juegos propuestos favorecieron la interacción entre los estudiantes. Se evidenció un intercambio de ideas más fluido, aunque algunos alumnos continuaron mostrando resistencia a participar verbalmente	Durante las presentaciones, los estudiantes interactuaron respondiendo preguntas y dialogando sobre sus propuestas. Aunque algunos se mostraron inseguros, la mayoría logró establecer una comunicación efectiva con el público.	Los estudiantes participaron activamente en la dinámica grupal, dialogando y respondiendo preguntas de sus compañeros sobre sus deseos y anhelos. Se observó disposición a compartir puntos de vista y a hacer preguntas de forma espontánea.	Los estudiantes demostraron disposición para interactuar con sus compañeros, haciendo preguntas y respondiendo de manera espontánea sobre sus propuestas. La mayoría se esforzó en defender su opinión cuando fue requerido.	Los estudiantes participaron de manera espontánea al compartir reflexiones y responder a los comentarios de sus compañeros.	Los estudiantes mostraron disposición para interactuar, formular preguntas y responder con argumentos al defender sus opiniones. Algunos necesitaron acompañamiento para mantener la fluidez.	Los estudiantes mostraron disposición a compartir su trabajo y responder preguntas sobre su draft. Algunos necesitaron acompañamiento para intervenir con mayor fluidez.	Durante esta sesión se logró una buena interacción, ya que la mayoría de los estudiantes participaron activamente, hicieron preguntas y defendieron sus opiniones con seguridad.	La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fomentó una participación más activa y segura de los estudiantes en situaciones comunicativas. A lo largo de las distintas fases, se incrementó la disposición para intervenir de manera espontánea, hacer preguntas, responder con argumentos y colaborar con sus compañeros, lo que fortaleció su confianza al expresarse en inglés.
	PRONUNCIACIÓN	La mayoría de los estudiantes intentaron pronunciar las palabras nuevas correctamente, aunque se evidenciaron dificultades con ciertos	Los estudiantes intentaron pronunciar correctamente e los términos relacionados con los inventos y la argumentación. Persisten errores	Durante las actividades orales, varios estudiantes mostraron avances en la pronunciación de términos aprendidos. No obstante, se	La pronunciación fue adecuada en la mayoría de los casos, especialmente en palabras clave relacionadas con los inventos. Sin embargo, se	Hubo avances en la pronunciación del vocabulario técnico y las expresiones de <i>Wish e If only</i> , aunque persisten dificultades con sonidos	Se evidenció avance en la pronunciación, especialmente de términos como <i>experiment</i> , <i>device</i> y <i>failure</i> , aunque persisten	Persisten errores de pronunciación en sonidos específicos, pero se evidenció esfuerzo consciente por mejorar	Se observaron avances en la pronunciación del vocabulario técnico, aunque persisten dificultades con algunos términos	Se evidenció progreso en la pronunciación de términos relacionados con el tema, aunque persisten dificultades en sonidos específicos	Se evidenció progreso en la pronunciación de términos técnicos, aunque algunos estudiantes todavía presentaron dificultades	La constante práctica oral dentro del proyecto permitió que los estudiantes mejoraran su pronunciación, especialmente de términos técnicos y expresiones frecuentes del idioma. Se observaron avances en la entonación, la acentuación de palabras y la corrección

		sonidos del inglés, sobre todo con las palabras que incluían "TH" en las palabras. Se identificaron errores comunes que requieren práctica guiada y retroalimentación personalizada.	comunes, por lo que se sugiere reforzar estos aspectos con prácticas modeladas y retroalimentación continua.	identificaron errores recurrentes que podrían abordarse mediante ejercicios de repetición guiada.	mantuvieron errores en la acentuación y entonación, aspectos que deben seguir esforzándose.	/θ/ y /ð/.	dificultades con la entonación en preguntas.		como <i>hardware</i> , <i>experiment</i> y <i>do-it-yourself</i> .	del inglés.	con palabras largas y con la entonación en preguntas.	de sonidos problemáticos, aunque algunos aspectos requieren refuerzo continuo.
	GRAMÁTICA	Durante sus exposiciones, los estudiantes utilizaron estructuras gramaticales básicas. Se observaron errores en el uso de los tiempos verbales y en la concordancia sujeto-verbo, por lo que se recomienda un refuerzo en este aspecto.	La estructura de las oraciones fue generalmente comprensible. Sin embargo, se detectaron errores gramaticales en tiempos verbales y uso de auxiliares, sobre todo al expresar opiniones o justificar ideas.	Los estudiantes utilizaron estructuras gramaticales simples pero funcionales para expresar sus ideas. Persisten errores en el uso de verbos y artículos, que deben trabajarse mediante ejemplos contextualizados.	Se observó un uso funcional del lenguaje, aunque con errores en estructuras verbales y en la formación de oraciones más complejas. La práctica continua ayudará a mejorar la precisión gramatical.	La estructura gramatical fue adecuada en expresiones simples. Sin embargo, algunos estudiantes cometieron errores al usar tiempos verbales complejos al expresar deseos en el pasado.	La estructura gramatical fue adecuada en oraciones simples, pero algunos estudiantes mostraron errores en la construcción de deseos en pasado.	Mejor uso de las estructuras de <i>wish</i> e <i>if only</i> , aunque algunos estudiantes mezclaron tiempos verbales.	La construcción de oraciones fue comprensible en la mayoría de los casos. Sin embargo, algunos estudiantes mostraron errores en el uso de tiempos verbales y estructuras de defensa de opinión.	La estructura gramatical fue adecuada en expresiones sencillas, pero algunos estudiantes cometieron errores en tiempos verbales y en la construcción de oraciones largas.	La mayoría de los estudiantes utilizaron estructuras gramaticales simples de manera correcta. Algunos cometieron errores en el uso de tiempos verbales y estructuras condicionales	La aplicación de situaciones reales y tareas significativas contribuyó al uso más preciso de estructuras gramaticales. Los estudiantes evidenciaron progresos al construir oraciones correctamente, expresar deseos e hipótesis y emplear tiempos verbales de manera adecuada en la mayoría de sus intervenciones.
	VOCABULARIO	Los estudiantes integraron el nuevo vocabulario presentado en clase en	El vocabulario aprendido fue empleado con propósito en las intervenciones orales. Los	El uso del vocabulario fue intencionado y contextualizado a las	El vocabulario aprendido en sesiones anteriores fue utilizado adecuadamente durante	El vocabulario objetivo fue utilizado correctamente e en la mayoría de intervenciones	La mayoría aplicó correctamente e el vocabulario objetivo y mostró	Los estudiantes integraron el vocabulario técnico y expresiones aprendidas a	El vocabulario específico del campo temático fue utilizado de manera intencionada	El vocabulario técnico y académico fue utilizado de manera intencionada,	El vocabulario objetivo fue integrado de forma intencionada y contextualiza	La metodología ABP facilitó la incorporación progresiva de vocabulario específico de los campos temáticos abordados. Los estudiantes integraron términos técnicos y

		<p>sus discursos. A pesar de algunos errores, demostraron un esfuerzo por aplicar palabras clave relacionadas con el contexto de su invención.</p>	<p>estudiantes hicieron uso de palabras claves del campo temático trabajado, mostrando avances en la apropiación del léxico.</p>	<p>temáticas trabajadas. Los estudiantes demostraron comprensión de las nuevas palabras, aunque algunos requerían apoyo para integrarlas adecuadamente en sus oraciones.</p>	<p>las presentaciones. Algunos estudiantes ampliaron sus expresiones con palabras nuevas, lo que refleja progreso en la apropiación del léxico.</p>	<p>s, destacando el uso de términos como <i>hands-on</i>, <i>device</i> y <i>experiment</i>.</p>	<p>interés por ampliar su repertorio léxico.</p>	<p>lo largo del proyecto.</p>	<p>y contextualizada, mostrando avances en la integración de términos nuevos.</p>	<p>integrando términos como <i>exemplification</i>, <i>solutions</i>, <i>problem</i>, y <i>examples</i>.</p>	<p>da. Los estudiantes emplearon términos como <i>hands-on</i>, <i>device</i>, <i>experiment</i>, y <i>failure</i> con propiedad.</p>	<p>expresiones propias del área en sus producciones orales, demostrando un dominio más amplio y contextualizado del léxico.</p>
	<p>COHERENCIA Y COHESIÓN</p>	<p>Las presentaciones de los inventos durante el debate siguieron una estructura comprensible. Los estudiantes organizaron sus ideas en una secuencia lógica: plantearon el problema, explicaron su invención y argumentaron su utilidad. Sin embargo, algunos necesitaron guía adicional para conectar mejor sus ideas.</p>	<p>Los argumentos presentados durante el debate reflejaron una organización progresiva de ideas. Los estudiantes explicaron sus puntos de vista con cierta lógica, aunque algunos necesitaron apoyo para usar conectores y articular mejor sus respuestas.</p>	<p>Las respuestas y opiniones presentadas por los estudiantes fueron en su mayoría claras y coherentes. Se observó una mejora en la organización de sus ideas al momento de expresarse, aunque persisten dificultades en el uso de conectores.</p>	<p>Las exposiciones siguieron un hilo lógico, desde la presentación del problema hasta la explicación de la solución propuesta. No obstante, algunos estudiantes aún requieren acompañamiento para enlazar sus ideas de manera más fluida.</p>	<p>Las presentaciones fueron en general organizadas, comenzando por la descripción de la problemática, seguida de la explicación de la solución y la expresión de deseos relacionados. Algunos estudiantes necesitan apoyo para enlazar ideas con conectores.</p>	<p>Las presentaciones mantuvieron un orden claro, desde la introducción del problema hasta la propuesta de solución, con uso de conectores sencillos.</p>	<p>La mayoría expresó ideas con claridad y en orden lógico, aunque algunos requieren orientación para organizar mejor sus ideas.</p>	<p>La mayoría de las intervenciones siguieron una secuencia lógica, presentando la solución, justificándose y respondiendo preguntas de manera estructurada.</p>	<p>La mayoría presentó su resumen de manera organizada, con ideas claras y uso de conectores como <i>for example</i>, <i>such as</i>, y <i>in addition</i>.</p>	<p>Las intervenciones orales mantuvieron un orden lógico, presentando la idea principal, ejemplos y conclusiones. Los estudiantes utilizaron conectores adecuados como <i>because</i>, <i>so</i>, y <i>in addition</i>.</p>	<p>El uso del ABP promovió que los estudiantes organicen sus ideas de forma más clara y estructurada. Durante las presentaciones y debates, aprendieron a emplear conectores lógicos y a desarrollar sus discursos con introducción, desarrollo y conclusión, logrando exposiciones comprensibles y bien articuladas.</p>

Anexo 9: Matriz de Guía de Entrevista

Dimensiones	Producción oral		
Preguntas	¿Crees que tienes una buena pronunciación en el idioma inglés?	¿Cómo te sientes cuando utilizas el vocabulario que hemos aprendido al momento de hablar en inglés?	¿Cómo te sientes cuando interactúas oralmente con tus compañeros en el idioma inglés?
E.01	Considero que mi nivel actual de inglés es "intermedio", puedo comunicarme de manera fluida pero falta afianzar ciertos conocimientos para llegar a más.	Me siento a gusto ya que puedo entender y entablar conversaciones en inglés. Aprender nuevo vocabulario para poder expandir mis conocimientos del idioma.	Bien, ya que puedo comprender y responder a sus preguntas y/o conversaciones en el idioma inglés. Sin duda alguna una experiencia única.
E.02	Opino que tengo un nivel de inglés mejor que el promedio de mi salón.	Me siento confiado porque sé que tengo buen nivel de inglés.	Me siento seguro porque tenemos el mismo nivel de inglés.
E.03	No, pero lo mejoro con las prácticas en cada clase.	Siento que aprendí nuevas palabras y expresiones en inglés.	Aplico lo aprendido en las interacciones y eso me sirve para un futuro.
E.04	Tengo buena pronunciación pero no practico mucho el idioma	Siento seguridad porque sé palabras diferentes en inglés que puedo usar al hablar.	Siento que es complicado porque no acostumbro a hablar en inglés con otras personas.

E.05	Sí, siento que mi punto más fuerte del inglés es la pronunciación.	Me siento bien conmigo mismo porque al usar el vocabulario empleado en las clases, demuestro lo aprendido.	Sinceramente siento como si supiera inglés al hablarlo con otras personas aunque a veces no entienda mucho.
E.06	Sí tengo buena pronunciación en inglés.	Me siento segura de mis respuestas, porque sé emplear el vocabulario.	Me siento tranquila y confiada porque no se me dificulta al hablarlo con otras personas.
E.07	Pienso que sí tengo buena pronunciación.	Me siento satisfecha porque hago uso del vocabulario aprendido en inglés.	Me siento tranquila y segura debido al conocimiento que tengo.
E.88	Opino que mi pronunciación en el idioma es buena.	Me siento cómoda, me ayuda a comunicarme mejor al saber diferentes palabras.	Bien, con ayuda de las clases he podido mejorar mi vocabulario y a expresarme mejor.
E.09	Siento que sí, sin embargo, considero importante reforzarlo en cada clase de inglés.	Me siento segura y feliz de poder utilizar lo que aprendo en cada clase.	Me siento cómoda interactuando en inglés con mis compañeros. Disfruto la oportunidad de practicar y mejorar mis habilidades en el idioma, y valoro las conversaciones enriquecedoras que surgen al comunicarnos en inglés.
E.10	Considero que si tengo una buena pronunciación pero tengo algunas dificultades con varias palabras.	Siento que estoy expandiendo mis conocimientos y ampliando mis maneras de comunicarme.	Siento que eso me ayuda a practicar la interacción con los demás mientras ambas partes aprendemos nuevas cosas.

E.11	Sí tengo buena pronunciación en inglés debido a que tengo una preparación previa en el idioma.	Me siento satisfecho porque expando mi conocimiento en el idioma.	Siento felicidad, ya que tengo la oportunidad de practicar más mi inglés.
E.12	Obvio que tengo buena pronunciación porque practico inglés.	Me siento cómodo porque mi vocabulario es fluido.	Me siento relajado y confiado al interactuar con otros compañeros.
E.13	Sí tengo buena pronunciación en el idioma.	Me siento bien, ya que poco a poco voy aumentando mi conocimiento en el idioma con nuevo vocabulario.	Me siento bien al interactuar con mis compañeros y practicar el idioma.
E.14	Pienso que más o menos, siempre y cuando no me ponga nerviosa.	Relativamente cómoda, algunas palabras las conozco y otras no mucho.	Supongo que bien, tranquilo, dependiendo si el compañero no maneja el idioma correctamente o responde cortante.
E.15	Sí, tengo buena pronunciación en el idioma inglés.	Me siento bien ya que es divertido aprender nuevo vocabulario en clase.	Me siento feliz porque puedo compartir mis ideas en el idioma inglés para demostrar mi conocimiento en inglés.
E.16	Considero que sí pero es importante siempre reforzar con cada clase de Inglés.	Me siento bien porque refuerzo lo aprendido haciendo uso del vocabulario.	Bien porque hace que practique mi pronunciación al interactuar con mis compañeros.
E.17	Mi pronunciación en el idioma es buena.	Me siento bien y familiarizada con el idioma.	Siento que conecto más con el idioma y me divierto mucho.

E.18	Pienso que no tengo buena pronunciación en el inglés.	Me siento bien y confiada porque sé muchas palabras en inglés	No me gusta mucho porque no domino tan bien el idioma y se me dificulta interactuar con otras personas.
E.19	Mi pronunciación es regular, depende la ocasión y con quien lo hable.	Bien porque mi conocimiento en el idioma es aceptable.	Me siento seguro porque considero que tengo muy buena pronunciación y manejo del idioma
E.20	Opino que tengo buena pronunciación en inglés	Me siento bien pero necesito practicar y reforzar más el idioma.	Bien porque mis compañeros me apoyan pero mi inglés no es muy bueno.
E.21	Claro que sí tengo buena pronunciación en inglés.	Me siento confiada por el conocimiento que tengo en el idioma.	Me siento cómodo porque tengo un inglés fluido que me permite interactuar
E.22	Sí, yo considero que tengo una buena pronunciación por la retroalimentación que he recibido de la profesora.	Me siento bien porque así me doy cuenta que he aprendido bastante durante el año.	Me siento muy cómoda porque manejan el mismo nivel de inglés que yo.
E.23	Considero que no, me falta mucho para mejorar en mi pronunciación.	Bien, siempre me gusta aprender más palabras en inglés.	Me siento bien porque puedo expresarme con claridad y fluidez.
E.24	Sí tengo buena pronunciación aunque me falta mejorar	Me siento bien porque sé que conozco varias palabras en inglés	Me gusta interactuar con mis compañeros porque así practicamos y aprendemos más.

Anexo 10: Matriz de Rúbrica de Prueba de Salida

CRITERIO	INDICADOR	PUNTAJE		INTERPRETACIÓN
GRAMMAR AND VOCABULARY	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	1	0%	Se evidencia que ningún estudiante obtuvo el puntaje de 1 en el criterio de grammar and vocabulary.
	Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. - Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	2	0%	Se evidencia que ningún estudiante obtuvo el puntaje de 2 en el criterio de grammar and vocabulary.
	Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.	3	25%	Se evidencia que el 25% de la población obtuvo el puntaje de 3 en el criterio de grammar and vocabulary, lo cual indica un nivel sólido en el uso de estructuras gramaticales y vocabulario en inglés. Este grupo demostró un manejo adecuado del idioma, utilizando frases correctamente construidas y un vocabulario variado que les permitió expresarse con claridad durante las actividades. Aunque todavía pueden presentar algunos errores menores, estos no interfieren significativamente en la comunicación. Este resultado sugiere que una cuarta parte de la población ya se encuentra en un nivel intermedio o funcional en cuanto a su competencia lingüística, lo cual es un avance importante dentro del proceso de aprendizaje. Además, refuerza la idea de que las estrategias implementadas, como los proyectos y las prácticas orales, contribuyeron de manera efectiva a mejorar su dominio del idioma.
	- Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.	4	46%	Se evidencia que el 46% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 4 en el criterio de grammar and vocabulary, lo cual refleja un dominio avanzado tanto en el uso de estructuras gramaticales como en la selección y aplicación de un vocabulario adecuado. Este grupo logró expresarse con claridad, precisión y coherencia durante las actividades orales, utilizando frases bien construidas, conectores adecuados y términos variados, lo que indica un nivel comunicativo bastante desarrollado. Además, sus intervenciones demostraron seguridad al hablar, con pocos o ningún error que afectara el sentido del mensaje. Este resultado es una muestra clara de que casi la mitad del grupo ha interiorizado correctamente las bases del idioma, y probablemente se sintieron motivados y comprometidos con las tareas propuestas. También resalta la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas, ya que fomentaron un uso más consciente y funcional del inglés en situaciones reales y significativas.
	- Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms.	5	29%	Se evidencia que el 29% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 5 en el criterio de grammar and vocabulary. Este desempeño indica que casi un tercio del grupo demostró

	- Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.			un dominio sobresaliente del idioma, haciendo un uso correcto, variado y preciso tanto de la gramática como del vocabulario durante sus intervenciones orales. Los estudiantes que alcanzaron este nivel no solo estructuraron adecuadamente sus ideas, sino que también utilizaron expresiones complejas, conectores apropiados y un léxico amplio que les permitió comunicarse con fluidez y naturalidad. Además, sus producciones orales presentaron un nivel muy bajo de errores, o incluso nulo, lo cual refuerza la idea de que han desarrollado una competencia lingüística sólida. Este resultado también puede interpretarse como un reflejo del impacto positivo de las estrategias didácticas aplicadas, ya que les permitió practicar el idioma en contextos reales y significativos, fomentando un aprendizaje más profundo y funcional.
DISCOURSE MANAGEMENT	Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation Contributions are mostly relevant, despite some repetition. Uses basic cohesive devices.	1	0%	Se evidencia que ningún estudiante obtuvo el puntaje de 1 en el criterio de discourse management.
	Produces extended stretches of language despite some hesitation. - Contributions are mostly relevant, despite some repetition. Uses basic cohesive devices.	2	0%	Se evidencia que ningún estudiante obtuvo el puntaje de 2 en el criterio de discourse management.
	Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices.	3	0%	Se evidencia que ningún estudiante obtuvo el puntaje de 3 en el criterio de discourse management.
	- Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices.	4	37,5%	Se evidencia que el 37,5% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 4 en el criterio de discourse management, lo que indica que este grupo logró mantener conversaciones de manera coherente y ordenada, con un uso adecuado de ideas conectadas y transiciones claras. Aunque pueden haber existido algunas pausas o repeticiones mínimas, su capacidad para estructurar el discurso fue consistente y efectiva.
	- Produces extended stretches of language with very little hesitation. - Contributions are relevant and there is a clear organization of ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	5	62,5%	Se evidencia que el 62,5% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 5 en el criterio de discourse management, lo cual evidencia un manejo excelente de esta competencia. Este grupo fue capaz de desarrollar sus ideas con claridad, fluidez y cohesión, manteniendo la lógica del discurso sin interrupciones ni dificultades visibles. Además, mostraron seguridad al expresarse y lograron mantener la atención de su interlocutor, demostrando un nivel avanzado de organización y control del lenguaje. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes no solo comprendieron la estructura del discurso oral en inglés, sino que también la aplicaron con confianza y eficacia durante las actividades del proyecto.

PRONUNCIACION	Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.	1	0%	Se evidencia que ningún estudiante obtuvo el puntaje de 1 en el criterio de pronunciation.
	Initiates and responds appropriately. - Keeps the interaction going with very little prompting and support.	2	0%	Se evidencia que ningún estudiante obtuvo el puntaje de 2 en el criterio de pronunciation.
	Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.	3	8%	Se evidencia que solo el 8% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 3 en el criterio de pronunciation, lo que indica que este pequeño grupo aún presenta ciertas dificultades al momento de articular palabras en inglés de manera clara y precisa. Aunque logran comunicarse, su pronunciación podría generar confusión o requerir que repitan sus ideas para ser comprendidos. Este resultado sugiere que aún necesitan mayor práctica y exposición al idioma, especialmente en actividades que les permitan trabajar directamente la fonética y la entonación.
	- Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.	4	42%	Se evidencia que el 42% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 4 en el criterio de pronunciation, lo cual muestra un manejo bastante sólido de la pronunciación. Estos estudiantes demostraron una articulación clara y precisa de la mayoría de las palabras, con una entonación adecuada y errores mínimos que no afectaron la comprensión del mensaje. Este nivel de desempeño sugiere que, gracias a las actividades desarrolladas durante los proyectos, lograron adquirir mayor seguridad y control al momento de hablar en inglés.
	- Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. - Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.	5	50%	Se evidencia que el 50% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 5 en el criterio de pronunciation. Este resultado refleja un dominio muy avanzado en la forma de pronunciar el idioma, con una entonación natural, ritmo adecuado y excelente claridad al comunicarse. Estos estudiantes no solo lograron expresarse con fluidez, sino que lo hicieron sin errores perceptibles en su pronunciación, lo que demuestra un trabajo constante y efectivo en el desarrollo de esta habilidad. La práctica frecuente y el uso del inglés en contextos reales probablemente contribuyeron a este resultado positivo.
INTERACTIVE COMMUNICATION	Handles communication in everyday situations, despite hesitation. Constructs longer utterances but is not able to use complex language except in well-rehearsed utterances.	1	0%	Se evidencia que ningún estudiante obtuvo el puntaje de 1 en el criterio de interactive communication.
	Handles communication on familiar topics, despite some hesitation. Constructs longer utterances but is not able to use complex language except in well-rehearsed utterances.	2	0%	Se evidencia que ningún estudiante obtuvo el puntaje de 2 en el criterio de interactive communication.
	Handles communication on familiar topics, despite some hesitation.	3	8%	Se evidencia que solo el 8% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 3 en el criterio de interactive communication, lo que indica que este pequeño grupo presentó algunas

	<p>Organises extended discourse but occasionally produces utterances that lack coherence, and some inaccuracies and inappropriate usage occur.</p>			<p>limitaciones al momento de interactuar oralmente en inglés. Aunque fueron capaces de participar en las conversaciones, lo hicieron con ciertas pausas o dificultades para mantener el flujo del diálogo de manera natural. Este nivel sugiere que aún necesitan reforzar su confianza y habilidades para responder con mayor soltura y continuidad en situaciones comunicativas reales.</p>
	<p>- Handles communication on a range of familiar topics, with very little hesitation. Organises extended discourse but occasionally produces utterances that lack coherence, and some inaccuracies and inappropriate usage occur.</p>	4	62,5%	<p>Se evidencia que el 62,5% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 4 en el criterio de interactive communication, lo que muestra un desempeño bastante bueno en cuanto a la interacción oral. Estos estudiantes demostraron una participación activa y fluida, manteniendo conversaciones con respuestas adecuadas y aportes relevantes. Aunque en algunos casos se notaron pequeños errores o dudas, estos no interrumpieron la comunicación. Este resultado refleja que la mayoría del grupo logró adaptarse bien al uso del idioma en contextos colaborativos, lo cual evidencia un avance importante en su desarrollo comunicativo.</p>
	<p>- Handles communication on a range of familiar topics, with very little hesitation. - Uses accurate and appropriate linguistic resources to express ideas and produce extended discourse that is generally coherent.</p>	5	29,5%	<p>Se evidencia que el 29,5% de los estudiantes obtuvieron el puntaje de 5 en el criterio de interactive communication, lo que indica un dominio muy alto de esta habilidad. Este grupo mostró una capacidad destacada para iniciar, mantener y cerrar conversaciones con naturalidad, haciendo uso de expresiones adecuadas, respuestas espontáneas y una clara intención comunicativa. Además, se notó seguridad en su participación, buena conexión con el interlocutor y una interacción fluida, lo cual demuestra que se sienten cómodos usando el idioma en contextos reales y colaborativos.</p>

Anexo 11: Matriz de Triangulación

CATEGORÍA 1	SUBCATEGORÍA	DIARIO DE CAMPO	RÚBRICA DE LA PRUEBA DE SALIDA	GUÍA DE ENTREVISTA	HALLAZGOS RELEVANTES	CONFRONTACIÓN TEÓRICA
PRODUCCIÓN ORAL	INTERACCIÓN	<p>En el desarrollo de la subcategoría de "Interacción" en base a los diarios de campo, la docente, a través de las diversas actividades y estrategias pedagógicas empleadas en cada sesión de clase tales como debates donde los estudiantes tuvieron que planificar y coordinar sus argumentos a presentar además que interactuaron entre ellos al tener que realizar las preguntas al equipo contrario y sostener sus argumentos. Por otro lado, a través de los role plays la demanda de interacción entre los estudiantes fue mayor gracias al intercambio comunicativo continuo, asimismo las dramatizaciones que permitieron que los estudiantes no solo desarrollen la interacción entre ellos sino también la confianza y seguridad en cada uno de las dramatizaciones ya que al pretender ser otros personajes permitía que se sientan menos avergonzados. Por último, la implementación de la ronda de preguntas favoreció a una interacción e intervención natural y fluida entre los estudiantes. Todo en conjunto fomentó una participación más activa y segura de los estudiantes en situaciones comunicativas adaptadas a su contexto. De igual forma, se observó que las sesiones y actividades realizadas estaban alineadas a las fases del ABP, lo cual se reflejó en el fortalecimiento</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría de "Interacción" en base al examen, durante la aplicación de la prueba de salida, se observó que el 79% de los estudiantes consolidó su confianza comunicativa, tomando turnos de forma natural y formulando las preguntas de seguimiento. Además, algunos de los estudiantes mostraron gran interés en las preguntas formuladas, por lo cual se explaya en sus respuestas, demostrando así su comodidad frente al uso del idioma y al compartir sus experiencias. Por otro lado, el 21% de estudiantes restantes muestra aún un poco de inseguridad al entablar o mantener diálogos en inglés con intercambios prolongados, lo que ha conllevado que respondan con pocas palabras o respondan de manera muy corta.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría de "Interacción" en base a la guía de entrevista, se evidencia que los estudiantes mostraron disposición favorable al trabajar en actividades colaborativas, lo cual permitió un mayor interacción oral entre ellos de forma continua. La práctica continua de trabajo continuo promueve el uso del idioma inglés en contextos significativos, así como también al generar un clima propicio a base del respeto, cooperación y escucha activa. Es por ello que se evidencia una reducción de niveles de ansiedad al realizar las constantes presentaciones orales, haciendo que los estudiantes se sientan más seguros y capaces de expresarse libremente en el idioma. Por lo tanto, la práctica oral fortaleció la habilidad oral, así como también la interacción entre los estudiantes y sus compañeros gracias a las actividades planificadas.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría "interacción" en base a los hallazgos relevantes, las tres técnicas empleadas comprueban que los estudiantes mostraron mayor seguridad al interactuar con sus pares en conversaciones en inglés a través de los proyectos y las diversas prácticas del mismo.</p> <p>A lo largo del desarrollo de los proyectos y de las distintas actividades prácticas que se implementaron, se pudo observar que los alumnos comenzaron a interactuar con mayor confianza entre ellos al momento de comunicarse en inglés. Este cambio se dio especialmente en situaciones donde debían colaborar, intercambiar ideas o participar en diálogos dentro de un contexto académico. Las evidencias recogidas demuestran que, al estar expuestos a escenarios más dinámicos y reales, los estudiantes se sintieron más motivados para hablar y perdieron el miedo a equivocarse, lo que mejoró</p>	<p>Según Burnes y Joyce (1997 como se citó en Reyad y Alhaj, 2020) sostienen que la interacción en inglés implica producir, recibir y procesar información, y que el mismo dependerá del contexto en el que se produce y propósito de los hablantes, donde también mencionan que favorece al incremento en su seguridad al interactuar con sus pares.</p>

		<p>en la interacción comunicativa en inglés entre los estudiantes.</p>			<p>notablemente su disposición para expresarse con sus compañeros en una lengua extranjera.</p>	
	<p>PRONUNCIACIÓN</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “pronunciación” la docente, mediante las actividades planificadas y la constante práctica oral de los estudiantes en cada una de las actividades y proyecto final permitió un contexto favorable para que los estudiantes fortalecieran su pronunciación, especialmente de términos técnicos y expresiones frecuentes del idioma. Se observaron progresos en la entonación, la acentuación de palabras y la corrección de sonidos problemáticos gracias al apoyo docente y la retroalimentación, lo que propició un incremento en la conciencia fonológica y la seguridad al expresarse. Sin embargo, algunos aspectos requieren refuerzo continuo.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “pronunciación”, luego de la aplicación de la prueba de salida, se identificó que 19 de los estudiantes logran producir un inglés fonéticamente claro, como también una acentuación y entonación correcta de manera fluida, demostrando así una gran mejora en estos aspectos. El resto de los estudiantes, logran expresarse de forma entendible pero muestran aún dificultades en la pronunciación de ciertos fonemas.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “pronunciación” en base a la guía de entrevista, los estudiantes perciben que las diversas presentaciones orales y exposiciones grupales fomentan una práctica continua y retroalimentación entre pares. Estas actividades promovieron la autoconfianza al expresarse oralmente y motivó a los estudiantes a hacer uso de su voz con seguridad. Por consecuencia, la pronunciación se dejó de percibir como un obstáculo al ser desarrollada por actividades que influyen en el interés de los estudiantes a la par que se desarrolla la pronunciación en inglés.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “pronunciación” en base a los hallazgos relevantes, los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados evidencian mejoras notables en los estudiantes. Después de haber participado en distintas presentaciones relacionadas con sus proyectos, se observó que muchos de ellos lograron una pronunciación más clara y precisa del idioma inglés. Además, no solo mejoraron la forma en que articulaban las palabras, sino que también demostraron un mejor manejo de la entonación al expresarse oralmente. Esto se vio reflejado en una mayor seguridad al hablar, lo cual sugiere que la práctica constante y el uso del idioma en contextos reales dentro del aula contribuyeron directamente al fortalecimiento de sus habilidades fonéticas. En general, los hallazgos muestran que las actividades prácticas y comunicativas ayudaron a que los estudiantes se sintieran más cómodos al</p>	<p>Como argumenta Kobilova (2022) menciona que la pronunciación tiene un rol de suma importancia en la producción oral del inglés. Asimismo, el Ministerio de Educación del Perú (2016) sostiene que el estudiante hace uso de estructuras gramaticales y vocabulario pertinente que responde a las situaciones contextualizadas que promueven una producción oral en inglés efectiva.</p>

					hablar en inglés y a proyectar su voz con más confianza y corrección.	
	GRAMÁTICA	<p>En el desarrollo de la subcategoría “gramática”, la aplicación de situaciones reales y tareas significativas contribuyó al uso más preciso de estructuras gramaticales. Los estudiantes evidenciaron progresos al construir oraciones correctamente, expresar deseos e hipótesis de manera coherente y emplear tiempos verbales de manera adecuada en la mayoría de sus intervenciones. Estos avances evidencian la comprensión gradual de las estructuras gramaticales en contextos reales, aunque todavía se requiere un monitoreo para consolidar totalmente algunas formas más complejas o irregulares.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “gramática”, durante la prueba de salida, se evidenció que los estudiantes presentaron gran dominio de los tiempos verbales, empleando lo aprendido durante las diversas sesiones del ciclo escolar 2024-I, El 21% restante de la población presenta dificultad en el dominio completo de los tiempos gramaticales, lo cual deriva al poco entendimiento de sus respuestas e ideas expresadas durante la prueba de salida.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “gramática” en base a la composición de guiones para las presentaciones, los estudiantes hicieron visible la necesidad de una mayor precisión y minuciosidad gramatical. La creación de los guiones facilitó lidiar directamente con los retos de estructurar ideas de manera coherente, utilizar correctamente los tiempos verbales y preservar la concordancia gramatical en sus trabajos. Durante las sesiones, los estudiantes reconocieron su avance de esta dimensión, pero también identificaron áreas que deben seguir reforzando y trabajando, reflexionaron gracias a la auto-evaluación continua que se realizó a lo largo de las sesiones.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “gramática” en base a los hallazgos relevantes, luego del uso de los instrumentos, se pudo observar un progreso significativo en el uso de estructuras gramaticales por parte de los estudiantes, especialmente en lo relacionado con los tiempos verbales y la concordancia entre sujeto y verbo. Este avance se vio reflejado principalmente en las actividades de redacción, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de planificar con mayor detalle lo que querían decir y organizar sus ideas con más claridad. Asimismo, la estrategia de revisión entre pares jugó un papel importante, ya que permitió que los propios alumnos identificaran errores, compartieran sugerencias y corrigieran aspectos gramaticales antes de presentar sus trabajos. Gracias a este proceso colaborativo y reflexivo, se fortaleció el dominio del uso adecuado de los tiempos verbales y se promovió una escritura más coherente y precisa, lo que también tuvo un impacto positivo en su</p>	<p>De acuerdo a Brown (2004) quien menciona que la gramática es un sistema de normas que se enfoca en medir el orden gramatical que se usa en la producción de la lengua teniendo en cuenta la conexión de las palabras en una frase u oración, como el seguimiento de las reglas gramaticales para así poder expresarse.</p>

					expresión oral.	
	<p>VOCABULARIO</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “vocabulario”, la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos facilitó la incorporación progresiva de vocabulario específico de los campos temáticos abordados. Los estudiantes integraron términos técnicos y expresiones propias del área en sus producciones orales, demostrando un dominio más amplio y contextualizado del léxico. Durante el desarrollo del proyecto, se evidenciaron avances en el uso correcto del vocabulario, lo que reforzó la habilidad comunicativa</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “vocabulario”, el 79% de estudiantes demostraron una amplitud léxica, haciendo uso de palabras de vocabulario preciso y variado durante la prueba de salida, así como el empleo del vocabulario aprendido en las diversas clases. El 21% restante se apoyaba en el uso de sinónimos y repeticiones, lo cual hizo que las respuestas no sonaran tan fluidas y con mucha redundancia.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “vocabulario” en base a la guía de entrevista, cada proyecto exigió que los estudiantes indagaran sobre diversos términos y palabras para así poder aplicarlos en sus proyectos finales. Ello favoreció la ampliación léxica y la percepción de progreso tangible en el uso de nuevo vocabulario. Esta asimilación del vocabulario se logró debido a la relevancia significativa de las tareas, que incentivó a los estudiantes a emplear el lenguaje con un objetivo comunicativo específico. En suma, estos componentes aportaron a un progreso constante en la gestión del vocabulario, un elemento crucial para el avance de la habilidad para comunicarse oralmente en inglés.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “vocabulario” en base a los hallazgos relevantes, se evidenció que los estudiantes lograron una notable ampliación de su vocabulario, especialmente en relación con contextos reales y significativos. A lo largo de las actividades, se pudo ver que comenzaron a utilizar nuevas palabras y expresiones adecuadas a las situaciones planteadas, lo que demuestra no solo un aprendizaje memorístico, sino una verdadera comprensión y aplicación del vocabulario en diferentes escenarios. Este crecimiento léxico se dio de manera progresiva y funcional, lo cual indica que el uso del idioma se volvió más natural y espontáneo en sus intervenciones. Además, al estar expuestos constantemente a términos nuevos dentro de los proyectos y al trabajar en grupo, los estudiantes pudieron incorporar ese nuevo vocabulario en sus propios discursos, enriqueciendo así su forma de comunicarse y fortaleciendo su competencia lingüística en inglés.</p>	<p>Bangun y Simanjuntak (2022) argumentan que para una comunicación oral en inglés exitosa es necesario un dominio del vocabulario. Por lo tanto, a mayor sea el vocabulario de los estudiantes, mayor será su expresión oral en la lengua meta, inglés.</p>

	<p>COHERENCIA Y COHESIÓN</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “coherencia y cohesión”, el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos promovió que los estudiantes organicen sus ideas de forma más clara y estructurada. Durante las presentaciones grupales y debates, los estudiantes aprendieron a emplear conectores lógicos y recursos lingüísticos que aportó en la cohesión de la producción oral y en el desarrollo de sus discursos con la estructura de introducción, desarrollo y conclusión, logrando exposiciones comprensibles y bien articuladas. En consecuencia, el ABP fortaleció la coherencia temática y la cohesión gramatical en las presentaciones orales, promoviendo discursos más articulados y comprensibles, en un contexto significativo.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “coherencia y cohesión”, durante la aplicación de la prueba de salida, gran parte del grupo de estudio enlaza diversas ideas con conectores variados y mantiene un discurso continuo. Cinco estudiantes de la muestra aún presentan el uso único de conectores simples y repetitivos, lo que genera que la conversación no suene natural.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “coherencia y cohesión” en base a la guía de entrevista, la planificación y presentación de los productos demandó que los estudiantes organicen sus ideas lógicamente. Por tal motivo, los estudiantes mencionan que han percibido una mayor fluidez y orden en su presentación oral, característica principal de la coherencia y cohesión en la producción oral.</p>	<p>En el desarrollo de la subcategoría “coherencia y cohesión” en base a los hallazgos relevantes, se muestra que los estudiantes lograron organizar sus intervenciones orales de manera más clara y estructurada. Se observó que, a lo largo del proceso, comenzaron a utilizar conectores lógicos como “first”, “then” o “however”, lo que les permitió enlazar sus ideas de forma fluida y mantener un hilo conductor en sus exposiciones. Este uso adecuado de conectores no solo facilitó la comprensión de sus mensajes, sino que también reflejó un mayor nivel de planificación y conciencia lingüística al momento de expresarse. Además, el hecho de que sus intervenciones mantuvieran una secuencia lógica y una estructura coherente demuestra que los estudiantes no solo mejoraron su fluidez, sino también su capacidad para organizar y presentar ideas con claridad, lo cual es fundamental para una comunicación efectiva en inglés.</p>	<p>Andini (2025) menciona que la presencia de coherencia y cohesión en la producción oral permite que el mensaje emitido por el interlocutor sea claro, lógico y esté vinculado entre sí.</p>
--	-------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------