

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA FORTALECER LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA E
INTERCULTURAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Karen Yineth Hernández Lobatón, William David Serrano Gámez



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2026

**Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer la competencia pragmática en inglés como lengua
extranjera**

Karen Yineth Hernández Lobatón, William David Serrano Gámez

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Asesora Mary Elen Niño Molina



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2026

Dedicatoria

A nuestras familias, por su amor incondicional, apoyo constante y por la paciencia que nos han brindado. También por siempre darnos ánimo para no decaer y seguir adelante. Por tantos momentos de soledad. Porque sabemos que siempre contamos con esa palabra necesaria en el momento apropiado. A Diego, porque siempre he contado contigo especialmente en los momentos más difíciles y en las facetas más duras. Por tu amor incondicional. A Paola, por cada minuto, cada situación, cada momento que estuviste ahí, porque estuviste cuando te necesité. A ustedes.

A nuestra tutora Mary Elen Niño, que siempre nos guio, acompañando el proceso de principio a fin, demostrando un factor humano especial; siempre corrigiendo con empatía, paciencia, y conocimiento. Siempre siendo un ejemplo y una imagen de admiración, retándonos a pasar límites autoimpuestos. fortaleciendo nuestras habilidades profesionales, a usted, maestras; a usted, compañera.

Tabla de contenido

Contenido

Resumen.....	9
Abstract.....	11
Introducción.....	13
CAPÍTULO I: Problema.....	16
1.1. Planteamiento del problema.....	16
1.2. Justificación	28
1.3. Objetivos	30
1.3.1. Objetivo General.....	30
1.3.2. Objetivos Específicos.....	30
1.4. Antecedentes.....	31
1.4.1. Competencia comunicativa.....	31
1.4.2. Metodología Activa (Aprendizaje Basado en Proyectos).....	34
1.4.3. Competencia Pragmática.....	39
1.4.4. Interculturalidad	41
1.4.5. Contexto escolar de una institución de educación Pública	42
CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL.....	45
2.1. La competencia comunicativa en el aula.....	45
2.1.1. La acción comunicativa.....	48
2.2. Pragmática del lenguaje.....	50
2.3. La metodología activa desde el Aprendizaje Basado en Proyectos	54
2.4. Interculturalidad en la educación	58
CAPÍTULO 3: Aspectos Metodológicos.....	64

3.1. Diseño metodológico.....	64
3.2. Fases del diseño metodológico.....	66
3.2.1. Diagnóstico inicial	67
3.2.2. Intervención pedagógica mediante Aprendizaje Basado en Proyectos	67
3.2.3. Evaluación final	70
3.2.4. Procesamiento y análisis de la información.....	71
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	74
4.1 Técnicas de análisis de datos.....	75
4.4.1. Descripción de la Muestra y Variables	83
4.4.2. Análisis Descriptivo (Estadísticos de Tendencia Central).....	84
4.4.3. Análisis de Variabilidad (Dispersión)	85
4.4.4. Distribución de Frecuencias (Categorización por Niveles).....	86
4.4.5. Análisis Comparativo de Habilidades (Perfil Competencial).....	87
4.5. Impacto de la prueba.....	89
Conclusiones.....	90
Bibliografía.....	95
REFERENCIAS DE TABLAS.....	100
REFERENCIA DE FIGURAS	101
Anexos.....	101
1. Cronograma de actividades.....	101
2. Matriz evaluativa Pre test.....	103
3. Matriz evaluativa Post test	104
4. Análisis de datos.....	105
5. Consentimiento informado.....	106
6. Prueba pre test YLE MOVERS.....	107

7.	Hoja de respuesta pre test YLE MOVERS.....	109
8.	Prueba Post test KET	111
9.	Resultados Prueba post test KEY A2.....	112
10.	Proyecto ABP <i>Cultura exchange fair</i>	114
11.	Storytelling and podcast - English for real life	115

Lista de Tablas

TABLA 1 NIVELES COMUNES DE REFERENCIA	18
TABLA 2 NIVELES DE DESEMPEÑOS EN INGLÉS SEGÚN EL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO	19
TABLA 3 VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL ABP	56
TABLA 4 RESULTADOS PRUEBA SABER 11 2023	62
TABLA 5 FORMATO PRUEBA A2 KEY KET	70
TABLA 6 DISEÑO METODOLÓGICO	71
TABLA 7 DATOS PRUEBA YLE MOVERS	76
TABLA 8 PRIMERA PLANEACIÓN CULTURAL EXCHANGE FAIR	79
TABLA 9 ENGLISH FOR REAL LIFE	79
TABLA 10 STORYTELLING AND PODCAST	80
TABLA 11 RESULTADOS PRUEBA KET A2	82
TABLA 12 RESUMEN DE TENDENCIA CENTRAL	84
TABLA 13 MEDIDAS DE DISPERSIÓN	85
TABLA 14 ANÁLISIS POR HABILIDADES	87

Lista de Figuras

FIGURA 1 CLASIFICACIÓN NIVELES SEGÚN MCER	17
FIGURA 2 PROMEDIO DEL PUNTAJE EN LECTURA EN PISA (2006-2022)	24
FIGURA 3 ESQUEMA CURRICULAR SUGERIDO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.	26
FIGURA 4 APLICACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	46
FIGURA 5 PRAGMÁTICA PARA LA SEGUNDA LENGUA	52
FIGURA 6 PARTES DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA	53
FIGURA 7 ATRIBUTOS DEL ABP	55
FIGURA 8 MAPA CONCEPTUAL DE INTERCULTURALIDAD	59
FIGURA 9 RÚBRICA EVALUATIVA STORYTELLING AND PODCAST	69
FIGURA 10 GRÁFICA YLE MOVERS	77
FIGURA 11 PORCENTAJES PRUEBA KET A2	82

Resumen

Históricamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado mediado por una comunicación eficaz entre docente, estudiante y contexto. Según Canale y Swain (1980), esta eficacia se alcanza cuando el emisor (sea docente o estudiante) supera el dominio gramatical y emplea el lenguaje de forma contextualizada y significativa. En esta línea, no basta con memorizar estructuras gramaticales; es necesario considerar la dimensión sociolingüística que determina la efectividad del acto comunicativo.

Esta perspectiva coincide con la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, quien señala que el lenguaje no sólo transmite información, sino que también construye significados compartidos que inciden en lo social y lo personal. No obstante, el currículo de inglés en escuelas públicas continúa enfocado en la memorización de gramática y vocabulario, sin atender al contexto real del estudiante, lo que limita la creación de ambientes comunicativos auténticos.

Esta investigación propone una transformación metodológica en la enseñanza del inglés a partir de la problemática evidenciada por los resultados de pruebas estandarizadas como PISA y SABER 11. Estos indicadores muestran que los estudiantes de las instituciones educativas públicas presentan un desempeño inferior al de sus pares de instituciones privadas, con una diferencia superior a diez puntos, según la Universidad Javeriana (2022). Estos resultados evidencian limitaciones en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés y resaltan la necesidad de revisar las estrategias pedagógicas implementadas en el aula. En este sentido, los resultados estandarizados permiten catalizar la presente investigación, ya que permiten identificar una problemática educativa concreta, justifican la pertinencia del estudio y orientan la búsqueda de alternativas metodológicas que contribuyan al fortalecimiento del aprendizaje del inglés en el contexto de la educación pública. Como respuesta, se propone la

implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite al estudiante usar el inglés en contextos significativos, fortaleciendo así su competencia pragmática. Este enfoque se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 3 de la OCDE, que aboga por una educación de calidad adaptada a las demandas del mundo globalizado.

Palabras clave: Pragmática, lenguaje, inglés, acto comunicativo, aprendizaje.

Abstract

Historically, the teaching-learning process has been mediated by effective communication between teacher, student, and context. According to Canale and Swain (1980), such effectiveness is achieved when the speaker—whether teacher or student—goes beyond mere grammatical competence and uses language in a contextualized and meaningful way. In this regard, memorizing grammatical structures is not sufficient; it is essential to consider the sociolinguistic dimension that shapes the success of communicative acts.

This perspective aligns with Jürgen Habermas's theory of communicative action, which posits that language does more than convey information. It constructs shared meanings that influence both social and personal spheres. Nevertheless, the English curriculum in public schools remains focused on rote memorization of grammar and vocabulary, failing to acknowledge the students' real-life context, which hinders the development of authentic communicative environments.

This research proposes a methodological transformation in English language teaching in response to the challenges highlighted by the results of standardized assessments such as PISA and the SABER 11 examination. These indicators reveal that students in public educational institutions consistently perform below their counterparts in private schools, with a gap of more than ten points, according to Universidad Javeriana (2022). Rather than serving merely as comparative statistics, these findings point to persistent shortcomings in the development of English communicative competence and underscore the need to reassess the pedagogical strategies currently implemented in the classroom.

In this regard, standardized assessment results serve as a catalyst for the present study, as they help identify a specific educational problem, justify the relevance of the research, and guide the search for

methodological alternatives that can enhance English language learning within the public education system. In response to this challenge, the study proposes the implementation of active learning methodologies, particularly Project-Based Learning (PBL), which enables students to use English in meaningful and authentic contexts, thereby strengthening their pragmatic competence.

This approach is aligned with the United Nations Sustainable Development Goal (SDG) 4, *Quality Education*, which advocates for inclusive, equitable, and high-quality education that equips learners with the knowledge and skills required to meet the demands of an increasingly globalized world.

Key words: Pragmatics, language, english, communicative skill, learning,

Introducción

En un contexto caracterizado por la globalización, la inteligencia artificial, la transformación digital y la creciente internacionalización de los ámbitos académico, científico, tecnológico y laboral, el desempeñarse competentemente en un idioma distinto a su lengua materna, principalmente el inglés, se ha consolidado como una competencia indispensable para el desempeño en sociedades cada vez más interconectadas. Para estas dimensiones del individuo, el inglés funciona como lengua franca, facilitando el acceso al conocimiento, la comunicación inter y multi-cultural y la colaboración en redes internacionales. Estas necesidades contextuales y que abarcan diversas dimensiones, numerosas políticas se han orientado al fortalecimiento de la enseñanza del inglés y al desarrollo de competencias comunicativas que permitan a los estudiantes desenvolverse eficazmente en contextos diversos.

En Colombia, estas orientaciones se reflejan en las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional, ya que buscan promover el aprendizaje del inglés mediante enfoques centrados en la comunicación y en el desarrollo de las competencias requeridas para el siglo XXI, atendiendo al perfil que el país debe cumplir al estar afiliado a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Sin embargo, los resultados obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales, como SABER 11 y PISA, muestran que un porcentaje considerable de estudiantes de instituciones educativas públicas continúa presentando niveles de desempeño muy por debajo a los esperados en inglés. Aunque estos resultados no pueden considerarse por sí solos como una evidencia del limitado desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua, sí representan una realidad que, junto con investigaciones sobre las prácticas de enseñanza del idioma, demuestran la necesidad de evaluar los factores pedagógicos que pueden estar afectando negativamente en dichas competencias.

Atendiendo a la realidad evidenciada a través de pruebas estandarizadas y la evaluación empírica, en numerosos contextos escolares, predominan prácticas de enseñanza centradas en el

aprendizaje de estructuras gramaticales y la memorización de contenidos, limitando las oportunidades de que los estudiantes utilicen el inglés en situaciones comunicativas “realistas”. Esta situación se convierte en una talanquera a la adquisición de competencias necesarias si se considera que el propósito de la enseñanza de una lengua extranjera va más allá del dominio de reglas gramaticales y busca favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de emplear el idioma de manera adecuada y significativa en contextos reales de interacción, que le permita al estudiante el correcto desarrollo del aspecto sociolingüístico, entendiéndolo como habilidad indispensable para el fortalecimiento de la competencia comunicativa.

La presente investigación atiende a la realidad del aula, entendiendo que los bajos resultados en instituciones de educación pública, en relación a pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, se dan por dificultades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En donde se limitan las actividades para promover escenarios de aprendizaje que representen el uso auténtico del inglés y el fortalecimiento de las competencias pragmáticas de los estudiantes. Como consecuencia, surge el interés por las metodologías activas, centrando al estudiante como protagonista de su proceso y promoviendo la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación mediante el uso contextualizado del idioma.

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que puede favorecer la creación de ambientes de aprendizaje significativos, en los que los aprendices se deben desenvolver en proyectos vinculados con situaciones reales que requieren el uso del inglés con propósitos comunicativos. Desde esta perspectiva, la presente investigación busca analizar el aporte de esta metodología al fortalecimiento de la competencia pragmática, dentro de la competencia comunicativa, para que el estudiante pertenezca a redes multilaterales que aporten a su proyecto de vida.

Finalmente, el documento se organiza en cinco capítulos. El primero presenta el planteamiento del problema y la justificación de la investigación; el segundo desarrolla el marco teórico; el tercero describe el diseño metodológico; el cuarto expone y analiza los resultados obtenidos; y el quinto presenta las conclusiones, limitaciones y recomendaciones derivadas del estudio.

CAPÍTULO I: Problema

1.1. Planteamiento del problema

La enseñanza del inglés en Colombia es un conjunto de políticas educativas que responden a los procesos de globalización, internacionalización de la educación y transformación del mercado laboral. Esto definió el dominio del inglés como una competencia estratégica para la participación académica, profesional e intercultural. En concordancia, el estado colombiano ha emitido normas y leyes de forma progresiva alineadas con el objetivo de una educación bilingüe, que dé respuesta a la internacionalización académica y social que demanda esta competencia de todos los estudiantes.

El soporte legal de este enfoque educativo es la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, elaborada estando alineada con las transformaciones educativas derivadas de la Constitución Política de 1991. Esta norma redefinió los fines de la educación colombiana bajo principios de calidad, formación integral y apertura hacia un mundo cada vez más interconectado. En consecuencia, estableció entre los objetivos de la educación básica y media la adquisición de competencias que permitieran a los estudiantes comprender, leer y expresarse en, al menos, una lengua extranjera (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005).

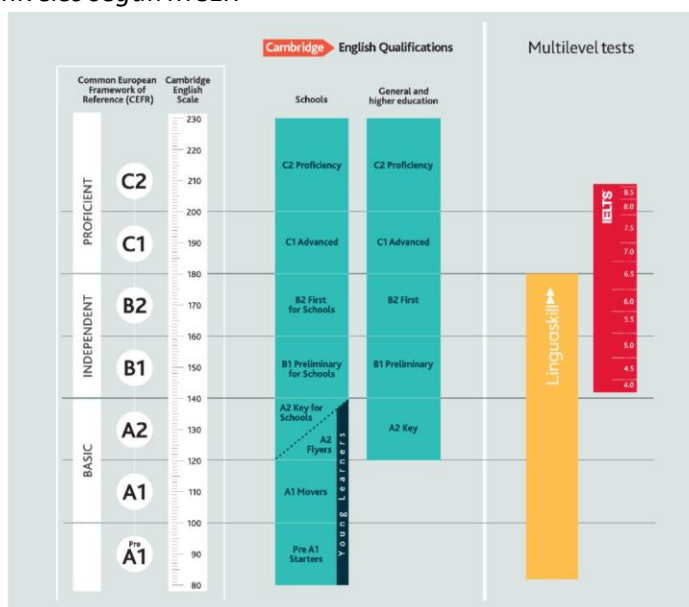
Posteriormente, esta norma se reforzó mediante el Programa Nacional de Bilingüismo (2004), cuya finalidad consistió en promover el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés mediante estándares comparables internacionalmente, con el propósito de favorecer la participación del país en los ámbitos académico, científico, económico y cultural (Fandiño et al., 2012). Esta política adoptó como referente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), buscando establecer

criterios comunes para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del inglés en el sistema educativo colombiano.

Más adelante, la Ley 1651 de 2013 consolidó esta política al modificar la Ley 115 de 1994 e incorporar explícitamente el fortalecimiento del bilingüismo como una política nacional. A partir de ella, se parametrizan los niveles esperados de competencia comunicativa para estudiantes y docentes de acuerdo con el MCER. En educación primaria, los Derechos Básicos de Aprendizaje proyectan el logro de niveles Pre-A1 y A1 en los estudiantes, mientras que los docentes deben poseer un nivel mínimo A2. Para la educación básica secundaria y media, se espera que los estudiantes de grado undécimo alcancen un nivel B1, en tanto que los docentes responsables de la enseñanza del inglés demuestran un dominio entre B2 y C1.

Figura 1

Clasificación niveles según MCER



Nota: Tabla de clasificación en inglés de niveles según Marco común europeo. Tomada de Cambridge

No obstante, a pesar que la enseñanza del inglés esté reglada a través de un marco legal y normativo, y de las metas establecidas por la política nacional de bilingüismo, diferentes pruebas estandarizadas nacionales e internacionales demuestran que un porcentaje considerable de los estudiantes aún no alcanza los niveles de competencia comunicativa previstos al culminar su formación básica y media. Esta situación sugiere que la existencia de lineamientos curriculares y estándares de desempeño, aunque necesaria, no garantiza por sí misma el desempeño de las habilidades y competencias requeridas. En consecuencia, las estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés, también deben ser analizadas en el contexto nacional. En concordancia, la presente investigación se orienta a explorar el beneficio que los estudiantes pueden obtener al aplicar Aprendizaje Basado en Proyectos como una alternativa pedagógica para fortalecer la competencia pragmática de los estudiantes.

Tal como señala Gómez (2017), retomando al Consejo de Europa (2014), el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, establece seis niveles de dominio lingüístico: A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Proficiency) y C2 (Mastery). Esta información se presenta en la Tabla 1, donde constituye el referente adoptado por la política educativa colombiana para definir los niveles de competencia comunicativa esperados en los diferentes niveles de formación.

Tabla 1

Niveles comunes de referencia

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Nota: Tomado de: Using the CEFR: Principles of good practice (2011).

La política nacional de bilingüismo establece que los estudiantes deben culminar la educación media con un nivel B1 de competencia en inglés de acuerdo con MCER. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que la mayoría de estudiantes no alcanza el nivel de desempeño esperado al finalizar la educación básica y media. evidenciando así, una brecha entre las metas definidas por la política educativa y los resultados obtenidos en la práctica escolar. Esta diferencia plantea interrogantes sobre los aspectos pedagógicos, curriculares y metodológicos que pueden estar limitando el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

Los índices para educación superior que nos muestra los lineamientos presentados en el Programa Nacional de Bilingüismo, se relacionan en la Tabla 2. De igual manera, los profesionales de la educación en lenguas extranjeras deben obtener un nivel Intermedio Alto (B2 + C1) en las pruebas estatales (Saber Pro), mientras que los estudiantes universitarios de otras carreras deben obtener como resultado Nivel Intermedio (B2). En adición a lo anterior, los Institutos de idiomas deben estar registrados y acreditados.

Tabla 2

Niveles de desempeños en inglés según el programa Nacional de Bilingüismo

Población	Nivel de lengua
Docentes que enseñan inglés en la educación básica	B2
Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas	A2
Estudiantes de grado 11	B1

Egresados de carreras en lenguas	B2- C1
Egresados de educación superior	B2

Nota: Tomada de Bases para una nación bilingüe y competitiva (2005). Elaboración propia.

La competencia comunicativa en inglés se encuentra claramente parametrizada por marcos referenciales internacionales y nacionales que establecen los niveles de desempeño y las habilidades que los estudiantes deben desarrollar durante su proceso formativo. En Colombia, dichos lineamientos se definen en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras y en las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, que se encuentran en la guía 22, emitida por el MEN; las cuales promueven el desarrollo integrado de las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y producción escrita, entendidas como componentes interdependientes de la competencia comunicativa. Desde esta perspectiva, el aprendizaje del idioma trasciende el dominio de estructuras gramaticales e incorpora el uso adecuado de la lengua en contextos sociales y culturales específicos.

No obstante, la instrucción continúa enfocada hacia el aprendizaje de aspectos gramaticales y léxicos sobre las oportunidades de interacción comunicativa simulada realista, o realista en su totalidad. Para la enseñanza del inglés, se presenta con cierta frecuencia que a los estudiantes se les facilite memorizar vocabulario, al igual que estructuras gramaticales, en los que los estudiantes pueden alcanzar un adecuado conocimiento lingüístico, pero presentar dificultades para emplear el idioma de manera apropiada en situaciones comunicativas reales. En consecuencia, se presenta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo explícito de la competencia pragmática mediante actividades comunicativas contextualizadas y significativas.

En el contexto colombiano, esta problemática adquiere especial relevancia debido a las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza del inglés en muchas instituciones educativas.

Factores institucionales, como el número elevado de estudiantes por aula (en muchos casos, más de 45 estudiantes por aula), el tiempo disponible para la enseñanza (de grado sexto a noveno reciben 4 horas a la semana, para media vocacional se cuenta con 2 horas por semana), las condiciones físicas del salón y el acceso a recursos didácticos, pueden dificultar o impedir la implementación de metodologías enfocadas en la interacción oral. Sin ignorar que, variables individuales como los nervios o sentirse intimidado por una experiencia comunicativa donde deban expresarse en una lengua extranjera, han resaltado como factores que influyen en su participación en actividades orales. Teniendo esto en cuenta, la interacción de estos elementos puede afectar el desarrollo de habilidades y competencias, dejando de ser causas aisladas.

Por una parte, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece el desarrollo de competencias comunicativas como uno de los propósitos de la formación integral. Posteriormente, el Programa Nacional de Bilingüismo y la adopción de los referentes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas definieron los niveles de desempeño esperados para los estudiantes colombianos, resaltando el uso funcional del inglés en contextos comunicativos. Finalmente, las recomendaciones formuladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han sido enfáticas en fortalecer la calidad en la educación mediante estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de competencias necesarias para responder a los desafíos de una sociedad globalizada e intermediada por las tecnologías informáticas.

Es importante resaltar que cada norma que regula o aporta a la mejora de la calidad educativa tiene un enfoque particular (Ley 115 regula el sistema educativo colombiano, el Programa Nacional de Bilingüismo orienta la enseñanza del inglés y la OCDE formula recomendaciones para el mejoramiento de la calidad educativa), están de acuerdo en la solicitud de promoción del desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes utilizar el inglés de manera efectiva en situaciones reales de

comunicación. Sin embargo, se evidencia una diferencia entre la normativa y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, en muchos casos privilegiando el conocimiento lingüístico sobre el uso comunicativo del idioma. Esta distancia entre lo esperado por el marco normativo y lo desarrollado por la población estudiantil justifica la necesidad de analizar metodologías que fortalezcan la competencia comunicativa y, particularmente, de la competencia pragmática en estudiantes de educación básica y media.

Dentro de las recomendaciones proporcionadas por la OCDE, posterior a un análisis curricular, metodológico y pedagógico, se manifiesta que los aspectos en los que se deben priorizar son:

Conciliar la asignación presupuestal con los esfuerzos de política pública, abordar las prioridades gradualmente mientras se asegura una mayor continuidad y capacidades locales, y reformar el sistema fiscal de transferencias. Mejorar la organización de instituciones educativas, [...] y hacer que la asignación de docentes sea más eficiente y equitativa (Radinger et al., 2023, p.4).

Por una parte, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) concibe la educación como un derecho orientado a la formación integral de los estudiantes y al desarrollo de competencias que favorezcan su participación en la vida social. Por su parte, las recomendaciones formuladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) parten de un enfoque centrado en la calidad, la eficiencia y el mejoramiento de los resultados del sistema educativo mediante el fortalecimiento de la gestión institucional, la asignación de recursos y la evaluación de los aprendizajes. Aunque ambos aportes coinciden en la necesidad de mejorar la calidad de la educación, responden a marcos conceptuales diferentes, por lo que su relación se basa en complementar y no en generar una falsa equivalencia.

Las recomendaciones de la OCDE proponen que el fortalecimiento del sistema educativo

requiere no solo inversión económica y mejoras en la gestión, sino también transformaciones en la metodología pedagógica enfocada en el fortalecimiento de la competencia pragmática, a través de la dimensión sociolingüística de la interacción a través de un idioma. Sin embargo, el incremento de los recursos, por sí solo, no garantiza mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, toda vez que esas mejoras dependen igualmente de factores curriculares, metodológicos, institucionales, sociales y pedagógicos.

En el caso de la enseñanza del inglés, esta situación es importante, al contrastar los propósitos establecidos en la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Bilingüismo y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, con los resultados reportados por diferentes sistemas de evaluación. Si bien las pruebas PISA¹ evidencian desafíos importantes en el desempeño general de los estudiantes colombianos y constituyen un referente para analizar la calidad del sistema educativo, estas no evaluaron de manera específica la competencia comunicativa en lengua inglesa hasta el presente año, por tal motivo no se cuenta con reportes de datos. Por tal razón, sus resultados solamente se toman como referente del contexto de las instituciones educativas y las competencias desarrolladas por parte de los estudiantes y no como referencia directa de la competencia específica.

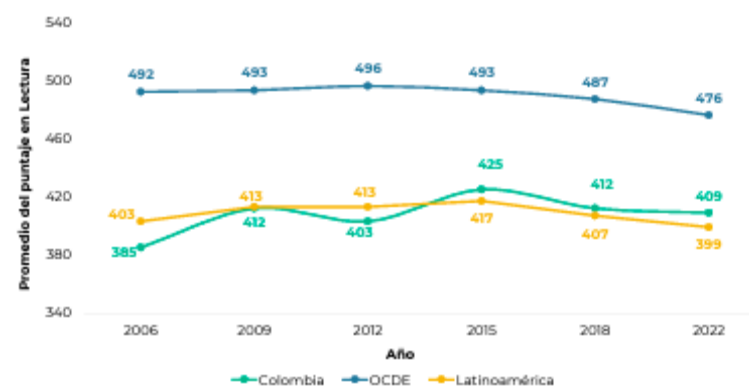
Para analizar el problema de investigación, también se debe cruzar con más fuentes de evidencias, teniendo en cuenta que los resultados cuantitativos de las pruebas estandarizadas no pueden ser la única base. Es necesario cruzar con otras fuentes de evidencia, tales como investigaciones sobre la enseñanza del inglés en Colombia, estudios acerca del desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática, resultados de evaluaciones nacionales e internacionales del dominio del inglés y el análisis de trabajos de investigación social y pedagógica en contextos relativamente comparables. La trazabilidad de estos elementos permite comprender que la diferencia entre los

¹ Programme for International Students Assessment

objetivos planteados por la política educativa y las prácticas desarrolladas en el aula presenta una problemática compleja, cuya explicación involucra múltiples variables y no únicamente los resultados obtenidos en una prueba estandarizada.

Figura 2

Promedio del puntaje en Lectura en PISA (2006-2022)



Nota: Tomada de Ministerio de Educación Nacional, con base en Organización para la Cooperación y Desarrollos Económicos [OCDE]

Para la Secretaría de Educación de Bogotá, se ha aplicado la política nacional a través del Plan Distrital de Bilingüismo, este promueve la aplicación del Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional y orienta su implementación a través de diferentes estrategias pedagógicas. Entre ellas se encuentra el Modelo Educativo Bilingüe (MEB), implementado en un grupo de aproximadamente el 5% de instituciones educativas oficiales con el propósito de fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés mediante enfoques comunicativos, aprendizaje basado en proyectos y otras metodologías activas adaptadas al contexto escolar.

La implementación del MEB responde a los objetivos previamente establecidos por el Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019), su finalidad consistía en fortalecer la enseñanza del inglés atendiendo las características lingüísticas, culturales y sociales de las diferentes regiones del país. Como

señala Gómez (2017), este programa contempla tres líneas de acción: la educación bilingüe para comunidades indígenas, la regulación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés en instituciones educativas y universidades colombianas. En este sentido, el Modelo Educativo Bilingüe puede entenderse como una estrategia de implementación, a nivel distrital, de los propósitos definidos por la política nacional de bilingüismo.

Alineado con la política educativa vigente, la presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza, ubicada en la localidad de Bosa, Bogotá. La selección de esta institución responde a que no hace parte de los establecimientos educativos oficiales que pertenecen al modelo MEB, o que implementan las orientaciones curriculares para la enseñanza del inglés mediante metodologías activas, lo que la convierte en un escenario pertinente para analizar el desarrollo de la competencia comunicativa y, particularmente, de la competencia pragmática en estudiantes de educación básica, teniendo en cuenta que la institución cuenta con tres énfasis, pero entre ellos no se cuenta el bilingüismo, siendo así, que aplica el curriculum sugerido por el MEN, limitando mayoritariamente las clases a contenidos gramaticales teniendo en cuenta la carga horaria y el volumen de estudiantes por curso.

El presente documento no busca generalizar sus hallazgos a todas las instituciones educativas, por el contrario, busca generar comprensión con relación a la aplicación de las políticas públicas educativas que buscan el desarrollo de habilidades comunicativas en una segunda lengua. En consecuencia, el colegio constituye un estudio de caso que permite analizar las posibilidades y limitaciones de la implementación de dichas políticas en las prácticas de aula.

Aunque diferentes evaluaciones nacionales e internacionales (PISA, Saber 11) evidencian que Colombia aún enfrenta desafíos importantes en materia de calidad educativa, estos resultados apoyan el

proceso de investigación proporcionando información complementaria para el desarrollo integral del estudio atendiendo a su realidad, dentro del contexto específico de la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza, de qué manera una metodología activa puede contribuir al fortalecimiento de la competencia comunicativa y de la competencia pragmática en inglés, estableciendo un puente entre los objetivos planteados por las políticas de bilingüismo y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

En la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza, la enseñanza del inglés se orienta a partir de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. En consecuencia, el presente estudio no pretende cuestionar los fundamentos del Currículo Sugerido de inglés, que, para grado octavo, se presenta en la Tabla 3, sino analizar cómo su implementación favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en un contexto escolar específico.

Figura 3

Esquema curricular sugerido por el Ministerio de Educación Nacional.

INDICADORES DE DESEMPEÑO SUGERIDOS		
SABER	SABER HACER	SABER SER
- Reconoce vocabulario relacionado con el medio ambiente. - Identifica estructuras básicas de descripción. - Identifica la estructura de preguntas de información. - Reconoce expresiones de opinión. - Identifica las etapas del proceso de escritura. - Identifica las secciones de un texto expositivo.	- Presenta, de manera oral y ensayada, el impacto de diversas acciones humanas en el medio ambiente con un vocabulario pertinente. - Solicita información a los compañeros sobre acciones humanas en el medio ambiente a través de preguntas de información previamente ensayadas. - Identifica la tesis y los argumentos en un texto de opinión. - Expresa opiniones o da información de manera oral, espontánea y con un vocabulario sencillo. - Elabora un texto expositivo escrito sobre las acciones humanas en el medio ambiente con información relacionada con hechos, detalles, y referencias con base en el proceso de escritura.	- Muestra respeto por el medio ambiente a través de la promoción de prácticas responsables. - Reconoce prácticas medio ambientales propias y las de otros.

CONTENIDOS SUGERIDOS		
Lexical - Acciones humanas - Plant trees - Throw garbage - Mining - Agriculture - Prácticas medio ambientales - Reducing carbon print - Recycle - Waste - Expresiones para describir acciones humanas en el medio ambiente - Save the whales. - Recycling paper saves the trees in forest. - Using plastic bottles as planters is a good idea.	- Expresiones para opinar - I exercise once a week. - I always go to church on Sunday. - Juan reads every day. - Expresiones para mostrar intereses y gustos - I (really) think that ... - I believe (that) ... - I'm sure that ... - In my opinion / My opinion is ... - I agree with ... - I guess/imagine ... - I have no doubt that / I'm certain that ... - I strongly believe that ... - Expresiones para citar en escrito: - According to ...	Gramática - Adverbios de frecuencia y secuencia - Adjetivos posesivos: her, his, my, their, your - Preguntas Wh-questions - Presente simple - Infinitivo/gerundio Pronunciación - Reconocimiento de expresiones tal como pronunciación /d/ v /t/ v /dɪ/ - Played walked wanted Discursivo - Conectores de secuencia Sociolingüístico/Intercultural - Habilidades para analizar, interpretar y relacionar. - Flexibilidad cognitiva. - Aprendizaje a través de la interacción.

Nota: Esquema tomado del Esquema curricular sugerido. Módulo 1, grado Octavo. Página 57. Ministerio de Educación Nacional.

Aunque el Currículo Sugerido plantea el desarrollo integrado de las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura, el análisis de los módulos correspondientes al grado octavo evidencia que gran parte de las actividades desarrolladas en la institución se concentran en ejercicios de comprensión de textos, estudio de estructuras gramaticales y producción escrita, mientras que las propuestas para la interacción oral simulada y el desarrollo de la competencia pragmática en la comunicación contextualizada son más limitadas. En el plan de área institucional, se puede encontrar el predominio de actividades tradicionalmente gramaticales, tomando esta realidad como punto de partida de la presente investigación.

Si damos su definición desde la competencia comunicativa, la competencia pragmática se entiende como la capacidad de utilizar el lenguaje de manera acertada según el contexto, los interlocutores y la intención comunicativa. fortalecer la competencia pragmática no significa sustituir los demás componentes de la competencia comunicativa, sino potenciar uno de sus elementos esenciales para que los estudiantes puedan emplear el inglés de manera efectiva en situaciones reales de interacción.

La elección de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza responde su perfil con capacidades regulares, que no prioriza el aprendizaje de una segunda lengua, pero se encuentra en una etapa de formación en la que se espera un mayor desarrollo de la interacción comunicativa en lengua extranjera. Analizar este contexto permitirá comprender las posibilidades y limitaciones de una metodología activa para fortalecer la competencia pragmática y aportar evidencias que contribuyan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución.

En este contexto surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fortalecer la competencia pragmática en lengua extranjera (inglés), como componente de la competencia comunicativa en contextos de multiculturalidad, mediante la implementación de la metodología activa basada en proyectos en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza?

1.2. Justificación

Las políticas nacionales plantean con relación a la adquisición de una segunda lengua, la necesidad de desempeñarse en diferentes contextos sociales, con diferencias contextuales. Dentro de la competencia comunicativa se entiende que el estudiante no solo conozca las estructuras gramaticales de una lengua, sino que sea capaz de emplearlas de manera adecuada según el contexto, los interlocutores y la intención comunicativa. Dentro de esta competencia, la dimensión pragmática adquiere especial importancia, ya que permite interpretar y producir significados de acuerdo con las condiciones reales de interacción y no solamente la traducción literal de un concepto.

Siempre con el objetivo de la claridad conceptual, la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas no constituye una teoría sobre la adquisición de lenguas extranjeras; sin embargo, plantea un referente apropiado para comprender el valor formativo de la comunicación entendida como una acción orientada al entendimiento y construcción de tejido social entre interlocutores y no únicamente al logro de fines de comunicación netamente literal. En este sentido, la presente investigación no traslada de manera directa los conceptos habermasianos al aprendizaje del inglés, sino que los adopta como un parámetro interpretativo que permite resaltar la importancia de promover, en el aula, espacios de interacción donde los estudiantes utilicen la lengua extranjera para construir significados compartidos, argumentar, negociar sentidos y participar en intercambios comunicativos simulados, pero auténticos.

Desde esta perspectiva, las metodologías activas adquieren importancia y protagonismo porque generan escenarios de interacción en los que el uso del lenguaje trasciende la repetición de estructuras gramaticales y favorece el desarrollo de la competencia pragmática como uno de los componentes esenciales de la competencia comunicativa. De esta manera, la investigación busca aportar evidencia sobre cómo estas estrategias pueden contribuir a acercar las orientaciones curriculares y los propósitos de las políticas educativas a las prácticas reales de enseñanza del inglés en el contexto escolar, buscando un aprendizaje significativo en el estudiante.

En primer lugar, se justifica la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa como uno de los propósitos centrales de la enseñanza del inglés. Desde la perspectiva de la didáctica de lenguas, la competencia comunicativa entiende que el estudiante no solo conozca las estructuras lingüísticas de una lengua, sino que sea capaz de emplearlas de manera adecuada según el contexto, los interlocutores y la intención comunicativa. Dentro de esta competencia, la dimensión pragmática adquiere especial importancia, ya que permite interpretar y producir significados de acuerdo con las condiciones reales de interacción.

Desde esta perspectiva, las metodologías activas adquieren protagonismo porque generan escenarios de interacción en los que el uso del lenguaje trasciende la repetición de estructuras gramaticales y permite el desarrollo de la competencia pragmática como uno de los componentes esenciales de la competencia comunicativa. De esta manera, la investigación busca aportar evidencia sobre cómo estas estrategias pueden contribuir a acercar las orientaciones curriculares y los propósitos de las políticas educativas a las prácticas reales de enseñanza del inglés en el contexto escolar, buscando la construcción de relaciones sociales que se caractericen por un manejo e interpretación apropiados del uso de una segunda lengua.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Implementar una propuesta que fortalezca la competencia pragmática en inglés como lengua extranjera de los estudiantes de octavo, en la jornada tarde, de la IED Leonardo Posada Pedraza, a través de la metodología activa Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar la pertinencia del currículo sugerido para grado octavo con relación al desarrollo de la competencia pragmática en una lengua extranjera (inglés).
- Identificar las áreas de la competencia pragmática que requieren intervención en la población estudiantil.
- Diseñar una estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para consolidar prácticas comunicativas efectivas.
- Contrastar los resultados de las áreas de la competencia pragmática a través de pruebas estandarizadas YLE (movers A1) como Pre test, y KET (A2) como post test, con el currículo sugerido.

1.4. Antecedentes

A continuación, se presentan algunos de los antecedentes relacionados a la competencia comunicativa, metodología activa (ABP) y el contexto escolar de la institución Leonardo Posada Pedraza. Estos antecedentes se abordan desde tres perspectivas, a nivel internacional, nacional y local que preceden nuestro trabajo. Esto nos plantea la interpretación de los conceptos de competencias, competencia comunicativa, competencia pragmática, etc, que son el eje central de la presente investigación

1.4.1. Competencia comunicativa

En el ámbito internacional, Moreira-Aguayo y Vanegas-Loor (2020), en su artículo *Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés*, analizaron el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés mediante una revisión documental y bibliográfica de investigaciones publicadas entre 2015 y 2020, complementadas con estudios de años anteriores considerados relevantes para el análisis. Los autores consultaron bases de datos académicas especializadas con el propósito de comprender la importancia del dominio del inglés en un contexto globalizado, donde esta lengua constituye un requisito para la dimensión educativa, laboral, científica y comercial.

Se concluyó que el ser competente en la comunicación en inglés representa una ventaja competitiva para acceder al mercado laboral y para la creación de redes profesionales y laborales. Asimismo, proponen que el aprendizaje de esta lengua ha dejado de ser un conocimiento

complementario para convertirse en una competencia fundamental de comunicación en la sociedad contemporánea.

Este antecedente está relacionado con el presente documento porque enfatiza la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas en inglés como respuesta a las demandas del contexto actual. Así mismo, resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo y fortalecimiento de dichas competencias, aspecto que se relaciona directamente con el objetivo de este trabajo.

Sin embargo, los autores centran su investigación en una revisión documental, por lo que, aunque destacan la importancia del aprendizaje del inglés, no profundizan en la aplicación de metodologías activas dentro del aula. De acuerdo con lo anterior, se busca generar un aporte al conocimiento teórico con relación a la posible efectividad de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una estrategia metodológica orientada al fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes de educación básica.

En el contexto nacional, Gutiérrez y Moreno (2015), en la tesis *Fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Laura Vicuña en Chía*, presentan un estudio de caso el tiene como objetivo el fortalecimiento de la competencia comunicativa mediante la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se diseñó una ruta metodológica basada en el estilo de aprendizaje individual de cada participante, pretendiendo facilitar el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés desde las necesidades particulares de cada estudiante.

Se concluyó que los estudiantes manifiestan interés por actividades de carácter activo, intuitivo y sensorial, lo que evidencia que el fortalecimiento de las competencias comunicativas se relaciona, en gran medida, con la implementación de metodologías acordes con las características de los aprendices.

Este antecedente se relaciona con este proyecto de investigación, toda vez que, demuestra que la selección de estrategias metodológicas influye significativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés. Sin embargo, mientras Gutiérrez y Moreno centran su propuesta en los estilos de aprendizaje, el presente documento se enfoca hacia la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entendido como una metodología activa que promueve el aprendizaje mediante el desarrollo de proyectos contextualizados; alineándose con la demanda de habilidades blandas de siglo XXI tales como: el trabajo colaborativo, la resolución de problemas reales y la participación activa del estudiante. Desde esta perspectiva, se busca analizar cómo estas características favorecen el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés.

Por su parte, Moreno (2020), en la investigación *El enfoque comunicativo para el aprendizaje del inglés: estudio de caso programa Licenciatura en Educación Infantil en una universidad privada en Bogotá, Colombia*, analizó la forma en que se desarrollaban las habilidades comunicativas de los estudiantes mediante la aplicación del enfoque comunicativo. Para ello, aplicó entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y estudiantes, así como cuestionarios con escala Likert, cuyos resultados fueron analizados mediante el software Atlas.ti.

El investigador señala que las condiciones derivadas de la pandemia por COVID-19 limitaron el desarrollo de la investigación, por lo que no fue posible obtener resultados concluyentes acerca de la efectividad del enfoque comunicativo. Sin embargo, propone la posibilidad de la aplicación de este enfoque, de manera individual o combinado con otras metodologías, en diferentes contextos educativos y para la enseñanza de otras lenguas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente para la presente investigación porque resalta la necesidad de seguir explorando metodologías de enseñanza del inglés que respondan a diferentes contextos educativos. En ese sentido, esta investigación reconoce esta dificultad y propone analizar el Aprendizaje Basado en Proyectos como una alternativa metodológica que, además de integrar los principios del enfoque comunicativo, promueve el aprendizaje significativo mediante la participación activa de los estudiantes, la resolución de situaciones simuladas a las que podrían estar expuestos y el uso real del idioma en posibles contextos.

1.4.2. Metodología Activa (*Aprendizaje Basado en Proyectos*)

En el ámbito internacional, Archundia et al. (2023), en el artículo *Metodologías activas para un aprendizaje significativo*, analizó la relación entre el uso de metodologías activas y la construcción de aprendizajes significativos. El autor describe diferentes estrategias pedagógicas, entre ellas el trabajo colaborativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la gamificación, el aula invertida y los debates, destacando que todas ellas sitúan al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje. El proceso investigativo se desarrolló a través de 66 encuestas tipo Likert a docentes, cuyo instrumento obtuvo un índice de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,88.

El autor concluye que la implementación de metodologías activas favorece la construcción del aprendizaje significativo, ya que incrementa la participación, la motivación y el compromiso de los estudiantes durante el proceso de enseñanza - aprendizaje. No obstante, también evidencia que su aplicación continúa siendo limitada debido al desconocimiento o a la escasa apropiación de estas estrategias por parte de algunos docentes.

La investigación de Archundia se relaciona con este proyecto reconociendo la importancia de poner al estudiante como eje central del proceso a través del uso de metodologías aplicadas para

favorecer la participación activa durante el proceso de enseñanza - aprendizaje sin centrarse únicamente en los contenidos conceptuales. En consecuencia, la investigación retoma este planteamiento para centrar su interés en una metodología activa específica: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Por el contrario, Archundia et al., analiza las metodologías activas de manera general, por el contrario, este proyecto busca determinar cómo la implementación del ABP puede contribuir específicamente al fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés.

En esta investigación, el ABP se define como una metodología activa caracterizada por el desarrollo de proyectos contextualizados, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas simulados reales y la construcción colectiva del conocimiento. Estas características constituyen los criterios desde los cuales se analizará su incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Continuando con esta misma línea, Valle (2022), presenta una revisión sistemática de la literatura académica con el objetivo de analizar el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en diferentes contextos educativos en su artículo *Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje*. El estudio comprendió la selección, revisión y sistematización de investigaciones publicadas durante los cinco años anteriores a la publicación de dicho documento.

Los resultados muestran que el ABP favorece el rendimiento académico, incrementa la motivación y puede implementarse en distintos niveles educativos y áreas del conocimiento. Sin embargo, más allá de estos beneficios generales, el autor sostiene que esta metodología transforma el papel del estudiante, quien deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un participante activo en la construcción de su aprendizaje.

Este documento se relaciona con la presente investigación ya que presenta los fundamentos teóricos que darán respaldo a la selección del ABP como estrategia metodológica. Aunque Valle analiza sus efectos de manera general, este estudio pretende establecer cómo las características propias del ABP favorecen específicamente el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés mediante situaciones reales de interacción y comunicación, aspecto que constituye el interés central de la investigación.

En el contexto nacional, Aldana (2018), en el artículo *Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos*, estudió la manera en que el ABP favorece el desarrollo integrado de las cuatro habilidades comunicativas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y producción escrita) durante la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Habiendo seleccionado la metodología de observación directa identificó las dificultades que presentaban los estudiantes de cuarto grado de primaria y cuantificó los efectos resultado de la implementación del ABP.

Concluyendo así que el ABP posibilita la aplicación de forma integral de las habilidades comunicativas mediante actividades contextualizadas, favoreciendo procesos de aprendizaje más significativos y acordes con las necesidades reales de los estudiantes.

El trabajo de Aldana posee una relación directa con este proyecto porque demuestra que el ABP puede fortalecer el aprendizaje del inglés desde una perspectiva comunicativa. Sin embargo, mientras Aldana centra su focaliza su análisis investigativo en el fortalecimiento de las cuatro habilidades lingüísticas del inglés, de otro lado, el presente estudio dirige su foco hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de utilizar el idioma de manera adecuada según las características del contexto comunicativo de forma holística. Resaltando principalmente la competencia pragmática, ya que conecta el conocimiento lingüístico-teórico con su función dentro de

una acción comunicativa en un contexto particular, estableciendo una relación directa entre el conocimiento del idioma y su uso efectivo.

Finalmente, en el contexto local, García (2023), en la investigación *Aprendizaje Basado en Proyectos: Desde una experiencia tradicional hacia una colaborativa con estudiantes de grado primero en el Liceo Pedagógico Forjadores del Futuro*, analizó la implementación del ABP como estrategia para facilitar la transición entre el nivel preescolar y la educación básica primaria. Aplicando la metodología cualitativa - inductiva el investigador analizó las percepciones de los estudiantes que participaron en la aplicación de esta metodología y sus efectos en el proceso educativo.

Los resultados evidencian que el ABP incrementó la motivación, fortaleció el trabajo colaborativo, mejoró la autoestima de los estudiantes y favoreció una mayor participación de las familias en los procesos escolares.

Aunque esta investigación se desarrolla en un contexto educativo distinto al de la presente propuesta, teniendo en cuenta que, la población se encuentra en un estadio del desarrollo diferente al ser estudiantes de primaria, constituye un ejemplo importante porque demuestra que el ABP facilita ambientes de aprendizaje participativos y colaborativos. El presente estudio trasladó este análisis al contexto específico de la enseñanza del inglés en educación básica secundaria, con el propósito de determinar de qué manera las características propias del ABP contribuyen al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes en bachillerato.

En conjunto, los antecedentes analizados permiten identificar un patrón común: las metodologías activas, y particularmente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), favorecen el desarrollo de procesos de aprendizaje más participativos, contextualizados y centrados en el estudiante. Estas metodologías promueven una mayor interacción con los contenidos y permiten que el estudiante asuma

un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. Sin embargo, aunque las investigaciones revisadas evidencian los beneficios de estas estrategias en términos de participación, motivación y aprendizaje significativo, no definen con suficiente claridad de qué manera sus características metodológicas contribuyen específicamente al fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés.

Este vacío constituye el principal punto de diálogo entre las investigaciones revisadas y el problema que orienta el presente estudio, toda vez que permite establecer una comparación frente a la aplicación y el desarrollo de metodologías que no centran el proceso de aprendizaje exclusivamente en la memorización de estructuras gramaticales y aspectos formales del idioma. En este sentido, resulta pertinente explorar propuestas pedagógicas que permitan al estudiante utilizar el inglés de manera funcional, vinculando los conocimientos adquiridos con situaciones comunicativas concretas y significativas.

Asimismo, los antecedentes permiten evidenciar la relevancia de posicionar al estudiante como centro del proceso educativo, reconociendo su participación activa en la construcción y aplicación del conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo no se limita a la adquisición o almacenamiento de conceptos abstractos, sino que se consolida cuando el estudiante logra establecer relaciones entre dichos conocimientos y situaciones reales de su contexto. Por tanto, el uso práctico del idioma adquiere especial importancia, ya que permite que los contenidos aprendidos trasciendan la memorización y se conviertan en herramientas que el estudiante puede emplear para comunicarse, expresar ideas, interactuar con otros y responder a necesidades concretas de su entorno. De esta manera, el desarrollo de competencias comunicativas en inglés puede comprenderse como un proceso que requiere no solo conocer las estructuras del idioma, sino también contar con oportunidades para utilizarlas de forma contextualizada, significativa y auténtica.

1.4.3. Competencia Pragmática

Partiendo desde el ámbito internacional, para Verde (2015), en su tesis doctoral denominada *El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje*, se resalta la imprecisión en el término pragmática y con ello, se presta para categorizar cualquier definición dentro de este aspecto. Así mismo, se divide en dos dimensiones relevantes; la primera, es una revisión concreta de las ideas que realizan un acercamiento al concepto; y en segundo lugar, se profundizan los conceptos donde se maneja el término de pragmática y sus diversos autores. Su objetivo es profundizar en la noción de competencia pragmática y concretar sus vinculaciones con las demás subcompetencias. Siendo este un estudio experimental sobre el desarrollo de la comprensión pragmática del lenguaje, realizado a partir de entrevistas a 140 niños. El propósito fundamental fue estudiar las respuestas e interpretaciones de los niños ante distintas categorías de preguntas que responden a diversas tareas pragmáticas. La investigación aporta al presente documento, un acercamiento a la definición, categorización y aplicación de la pragmática, ya que este aspecto dentro de la competencia comunicativa se menciona, pero no se profundiza su definición conceptual y sus características.

Así mismo, en el contexto nacional, Niño (2023), en su investigación *Estrategias y Prácticas de los Maestros para el Desarrollo de la Competencia Pragmática*, analiza la importancia de la intencionalidad de la pragmática dentro de la competencia comunicativa, enfocada en el contexto educativo mediante los currículos escolares, resaltando que en las aulas de instituciones públicas difícilmente se consigue el fortalecimiento de la competencia pragmática, toda vez que, la mayoría de las clases tienen como protagonista el aspecto teórico, limitando los espacios que verdaderamente permitirían una pragmática acorde a la necesidad del contexto. Teniendo como objetivo el análisis de las

estrategias y prácticas desempeñadas en el contexto escolar colombiano. Es una investigación cualitativa, donde se elaboraron entrevistas, observación y análisis documental que toma en cuenta la perspectiva de los docentes en primaria. Su relación con la presente investigación, radica en la similitud del análisis documental y relacional en el entorno escolar y la aplicación de la pragmática dentro de las dinámicas de clase, sin embargo, no se da un informe pormenorizado que permita identificar las estrategias más efectivas trabajadas por la población, ni tampoco se hace referencia a su grado de efectividad.

Por último, en el ámbito local, Pérez (2020), en su investigación *Desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de décimo grado usando actividades de orientación socio cultural*, centra su proceso investigativo en las consecuencias de la participación de actividades sociales dirigidas para desarrollar la competencia comunicativa; identificando que los estudiantes participantes en su investigación evidencian dificultades con el relacionamiento entre sí.

Para subsanar la dificultad identificada, se aplican actividades de discusión para probar la efectividad de las competencias comunicativas. Delimitada por la metodología investigativa de investigación acción, en un colegio al norte de la ciudad de Bogotá D.C. Al analizar los desarrollos naturales de clase dentro de la institución, se identificó que para las clases de idiomas el énfasis se centra en el aspecto gramatical en las habilidades lingüísticas de interpretación (lectura y escucha). Las actividades de carácter oral hacen que el estudiante se sienta más cómodo con el uso del inglés en su contexto; toda vez que, identifica la utilidad del vocabulario visto y de la gramática en un contexto que requiere la transmisión de ideas y conceptos para la construcción de relaciones sociales. Este proyecto se distancia del trabajo de Perez al tener como objetivo principal el fortalecimiento de la competencia comunicativa mediante el uso de la metodología ABP, atendiendo a las realidades personales, sociales y escolares del estudiante, encontrando una profunda relación con el aspecto motivacional frente al proceso.

1.4.4. Interculturalidad

Desde el ámbito internacional, James A. Banks, en su texto *Multicultural education: Issues and perspectives* (2010), ha realizado contribuciones significativas al desarrollo de la educación multicultural, proponiendo un enfoque para la integración de la diversidad cultural en los sistemas educativos. Dentro de las diferentes dimensiones propuestas por el autor, se encuentra la integración de contenidos, la construcción del conocimiento, la reducción del prejuicio y la pedagogía equitativa, estas permiten a los docentes diseñar currículos más inclusivos y pertinentes. Además, resalta la importancia de formar ciudadanos críticos capaces de desenvolverse en sociedades diversas, fomentando el respeto, la empatía y la comprensión intercultural. Como consecuencia, la investigación en curso del autor, se ancla en diversos aspectos, uno de ellos es el uso de la interculturalidad para intercambiar conocimientos, enfoque compartido con las ABP y su búsqueda del desarrollo de habilidades blandas y duras, necesarias para un correcto desenvolvimiento en un ambiente globalizado y multicultural. Facilitando así, el fortalecimiento el desarrollo colectivo de conocimientos partiendo desde la sabiduría individual.

Por su parte, en el ámbito latinoamericano, los planteamientos de Catherine Walsh, en su texto *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época* (2009) han sido fundamentales para comprender la interculturalidad desde una postura crítica y de colonial. Este trabajo habla sobre el lenguaje y su interacción con el otro. La autora afirma que la interculturalidad no debe entenderse únicamente como la coexistencia pacífica entre culturas, sino como un proceso político, social y pedagógico orientado a transformar las estructuras de poder que, a través del tiempo, han producido desigualdad y exclusión en ciertos grupos culturales. De esta manera, Walsh enfatiza la necesidad de construir espacios educativos donde se reconozcan y valoren los saberes ancestrales, especialmente de comunidades indígenas y afrodescendientes, promoviendo así una educación más equitativa.

Sus aportes han sido ampliamente utilizados en investigaciones educativas que buscan cuestionar modelos tradicionales de enseñanza y avanzar hacia prácticas más inclusivas y contextualizadas. Aquí, aunque se tocan saberes más arraigados, esto se armoniza con esta investigación, en el uso de los saber de cada persona, con el fin de romper brechas culturalmente establecidas y generar un intercambio de saberes, haciendo uso de una lengua extranjera como lo es el inglés para relacionarse.

Para finalizar en los antecedentes nacionales, Guido, S. en su tesis doctoral denominada *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos* (2015), realiza un análisis profundo sobre cómo se vive la interculturalidad en contextos escolares de Bogotá, una ciudad que recibe población migrante y desplazada, la mayoría de ocasiones, indígenas, migrantes y campesinos. La investigación adopta una perspectiva decolonial para cuestionar las prácticas educativas en escuelas multiculturales. Este investigador resalta que en los contextos escolares urbanos, no se da respuesta a las necesidades particulares de población flotante (migrantes y desplazados), toda vez que, se imparte una formación uniforme desconociendo las particularidades culturales y sociales de dichas poblaciones.

En el marco metodológico, trabajó la etnografía educativa, que le permitió observar las formas de resistencia que ocurren en el día a día del aula. Aunque la normativa parametriza los aspectos de inclusión, en la práctica persiste una invisibilización de la diferencia. Enfatiza la necesidad de capacitación por parte de los docentes para un desempeño acertado del reconocimiento de la diversidad incluir y reconocer las "educaciones otras" en medio del sistema formal.

1.4.5. Contexto escolar de una institución de educación Pública

Para Ponce- Merino et al (2019), desde el contexto internacional, en su artículo *Realidad actual de la enseñanza en inglés en la educación superior de Ecuador*, se aborda la diferencia entre el proceso

de aprendizaje de una segunda lengua y como el rendimiento académico lo puede proyectar. En adición a ello, se usó una metodología descriptiva con un enfoque documental, revisando las fuentes disponibles en la red, evidenciando en los resultados un avance significativo en el nivel de inglés de los estudiantes de educación superior del Ecuador, esto, debido a una política orientada a mejorar la calidad educativa desde las bases, en los sectores menos favorecidos que no pueden pagar grandes sumas de dinero en su educación. Todo esfuerzo administrativo o ejecutivo en pro del acceso al aprendizaje y desarrollo de competencias debe ser celebrado, teniendo en cuenta, la dificultad de recursos del sistema educativo público, se desea permear no solo en los colegios públicos bogotanos, de igual manera, sería un aspecto de gran relevancia el aumentar las competencias de los jóvenes en el uso del idioma inglés de manera real y apropiada.

Al hacer un acercamiento al contexto nacional, Galindo y Moreno (2019), en su artículo *Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso*, tuvo una metodología cualitativa que describe la educación bilingüe en tres instituciones educativas públicas (IE) del Quindío, Colombia. Las fuentes de recolección de datos fueron: (1) Entrevista semiestructurada, (2) Análisis documental y (3) Observación. De estos datos recolectados, los resultados arrojaron las siguientes categorías: *Políticas institucionales de educación bilingüe, Prácticas de educación bilingüe, Prácticas interculturales y Modelo pedagógico convencional*.

El objetivo de este proyecto es replantear la necesidad de mejorar el PEI en las instituciones que muestra dicho artículo. Se concluyó recomendar a las tres IE, el tránsito de la educación bilingüe y bicultural hacia la educación bilingüe intercultural crítica. Con respecto a la interrelación con esta tesina, se busca relacionar la educación en segunda lengua en colegios de carácter público con los ámbitos que se deben potenciar dentro del sector educativo público, mejorando así políticas y estamentos que apoyen el fomento del bilingüismo en las aulas regulares. (Galindo y Moreno, 2019),

Para relacionar con un contexto local, Moreno Marulanda (2009), en su texto *Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá*, propone analizar el proceso de implementación y desarrollo de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá, tomando como punto de partida la importancia que ha tenido el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, considerando que el proyecto Bogotá bilingüe, que en 10 años esperaba contribuir a generar procesos competitivos, de tal forma que se inserta a Bogotá en los procesos de comunicación, en la economía global y la apertura cultural, no tuvo los resultados proyectados.

El problema que aborda esta investigación es el cómo ha sido el proceso de implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá; Moreno, desarrolló una investigación en un estudio documental con base en el análisis del ciclo de políticas públicas para describir y dar cuenta tanto de la implementación del bilingüismo a nivel nacional, como distrital, dando como resultado que la Política Nacional de Bilingüismo dista de lo que requiere el Ministerio de Educación Nacional, siendo un proceso ambicioso pero no tan logable como se espera. De esta forma, para el proyecto de investigación, se presenta con un carácter de desesperanza a nivel escolar, sin embargo, un reto para lograr cambios pequeños pero significativos en el entorno donde se aplicará el mismo. (Moreno Marulanda, 2009).

CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL

A continuación, se presentarán los fundamentos teóricos y conceptuales que soportan y son punto de partida para el desarrollo de la competencia comunicativa, llevándolo a la práctica, a través de la aplicación de una metodología activa [ABP], puntualizando, desde una postura definida y reconocida cada uno de los términos mencionados.

2.1. La competencia comunicativa en el aula

La competencia comunicativa constituye uno de los fundamentos teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que permite comprender el aprendizaje de un idioma como un proceso que trasciende el dominio de estructuras gramaticales, al componerse de un sentido y una intención. Desde esta perspectiva, la presente investigación retoma el modelo propuesto por Canale y Swain (1980), quienes definen la competencia comunicativa como la integración de diferentes conocimientos y habilidades que permiten utilizar la lengua de manera adecuada según las características del contexto comunicativo.

Aunque la propuesta de Canale y Swain no especifica y determinado ambiente de interacción comunicativa, para el presente proyecto se entiende dicha definición al contexto escolar y sus dinámicas convivenciales, considerando que el aula constituye un espacio de interacción donde los estudiantes desarrollan progresivamente la capacidad de utilizar el idioma para comunicarse en situaciones significativas, fortaleciendo así la competencia comunicativa desde sus tres componentes.

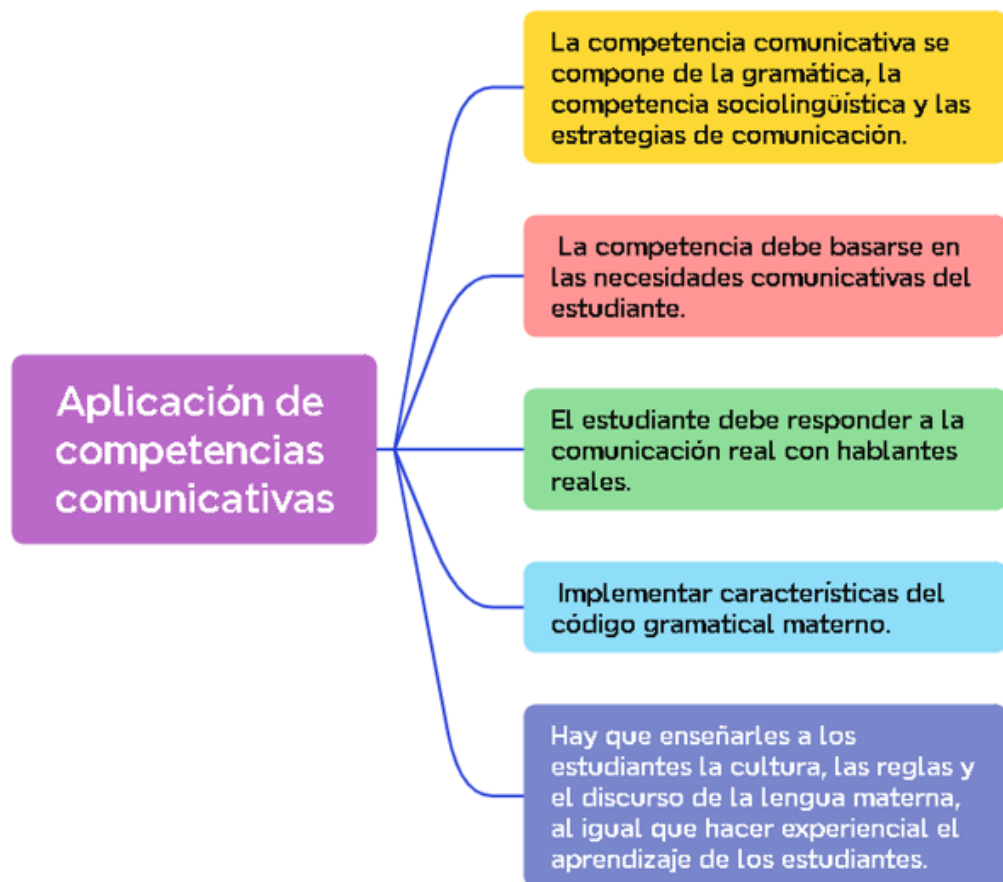
En este sentido, Canale y Swain (1980) distinguen la competencia comunicativa del simple conocimiento de reglas gramaticales. Para estos autores, comunicarse implica integrar diferentes componentes: la competencia gramatical, relacionada con el conocimiento del sistema lingüístico; la

competencia sociolingüística, que permite adecuar el lenguaje a las características sociales y culturales del contexto; la competencia discursiva, orientada a la coherencia y cohesión del discurso; y la competencia estratégica, que facilita resolver dificultades durante la interacción comunicativa.

La figura 4 sintetiza los principios propuestos por Canale y Swain (1980) para comprender la aplicación de la competencia comunicativa.

Figura 4

Aplicación de la competencia comunicativa



Nota: Elaboración propia a partir de Canale y Swain (1980).

A partir de esta propuesta, la presente investigación entiende que el aprendizaje del inglés no puede reducirse a la memorización de estructuras gramaticales. Por el contrario, requiere generar situaciones en las que el estudiante utilice la lengua para resolver necesidades comunicativas reales, interpretando tanto las reglas lingüísticas como las condiciones sociales y culturales que orientan su uso.

Es importante señalar que Canale y Swain plantean un contexto de interacción cotidiana y en el caso del aprendizaje escolar de una segunda lengua, el proceso se verá mediado y condicionado por el docente, que a su vez deberá buscar recrear un ambiente natural para la generación de un aprendizaje significativo, puesto que los estudiantes no adquieren esta lengua mediante la inmersión cotidiana propia de la lengua materna, sino en un contexto pedagógico mediado por el docente. En este escenario, el aula debe recrear situaciones auténticas de comunicación que permitan aproximar al estudiante a los usos sociales del idioma.

Esta perspectiva se complementa con los planteamientos de Hymes (1996), quien sostiene que la competencia comunicativa se construye mediante la experiencia social, las necesidades comunicativas y las motivaciones de los hablantes. Sin embargo, para efectos de esta investigación, estos aspectos socioculturales no se entienden únicamente como las condiciones generales del entorno social, sino como los contextos concretos de interacción donde los estudiantes utilizan el inglés para comunicar intenciones, negociar significados y resolver situaciones comunicativas. Desde una perspectiva pragmática, el contexto adquiere importancia porque determina la manera en que los enunciados cobran sentido según los participantes, el propósito de la comunicación y la situación en la que ocurre.

En consecuencia, la competencia pragmática se comprende como un componente de la competencia comunicativa que permite al estudiante seleccionar expresiones lingüísticas apropiadas según el contexto de uso. Mientras la competencia gramatical responde a la pregunta ¿cómo se construye correctamente una oración?, la competencia pragmática responde ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con

quién? y ¿para qué utilizarla? Esta diferenciación resulta fundamental para la presente investigación, dado que el interés no se limita al aprendizaje de estructuras lingüísticas, sino al uso funcional del inglés en situaciones comunicativas significativas.

2.1.1. La acción comunicativa

La teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981) constituye un referente pertinente para la presente investigación porque permite comprender al lenguaje no sólo como un medio para transmitir información, sino como un proceso mediante el cual los sujetos construyen entendimiento, negocian significados y coordinan acciones dentro de un contexto social. En este sentido, el interés de Habermas no se centra exclusivamente en la estructura lingüística del mensaje, sino en las condiciones que hacen posible una comunicación orientada al entendimiento entre hablantes competentes.

Retomando los planteamientos de Parsons (1937) y *la teoría de los actos de habla*, Habermas explica que toda interacción comunicativa comprende una locución, correspondiente al contenido literal del enunciado; una ilocución, relacionada con la intención que orienta el acto de habla; y una perlocución, entendida como el efecto que dicho acto produce en el interlocutor. Estos tres niveles permiten comprender que la comunicación trasciende la simple emisión de mensajes, ya que los participantes interpretan continuamente las intenciones del otro y ajustan sus respuestas para alcanzar acuerdos o, en algunos casos, evidenciar desacuerdos.

Sin embargo, Habermas amplía esta perspectiva al afirmar que la acción comunicativa ocurre cuando los interlocutores orientan su interacción hacia el entendimiento mutuo y no únicamente hacia el logro de intereses individuales. Para ello, los participantes deben reconocerse como hablantes competentes, capaces de justificar sus afirmaciones, cuestionar las de los demás y construir consensos mediante el diálogo. Desde esta perspectiva, la comunicación implica relaciones de racionalidad,

argumentación y reconocimiento recíproco, aspectos que permiten comprender también cómo las relaciones de poder pueden facilitar o distorsionar los procesos comunicativos (1982).

Otro aspecto fundamental de esta teoría corresponde a las tres dimensiones que intervienen en la acción comunicativa: el mundo objetivo, referido a los hechos sobre los cuales se habla; el mundo social, relacionado con las normas y formas de interacción compartidas por una comunidad; y el mundo subjetivo, que comprende las experiencias, creencias e intenciones de cada participante. Estas dimensiones no actúan de manera independiente, sino que se articulan permanentemente durante la interacción comunicativa, permitiendo que los hablantes otorguen significado a sus intervenciones y comprendan las de los demás, complejizando así el proceso de aprendizaje de una nueva lengua teniendo en cuenta que, no solamente se trata de la memorización gramatical y lexical, sino que, su aspecto semántico y sintáctico transforman el mensaje emitido y recibido.

La presente investigación retoma estos planteamientos desde una perspectiva interpretativa. Esto significa que no pretende aplicar de manera literal la teoría de Habermas al contexto escolar, sino utilizar sus categorías como marco conceptual para comprender las interacciones que se producen durante el aprendizaje del inglés. En este sentido, el aula se concibe como un espacio donde docentes y estudiantes alternan continuamente los roles de emisor y receptor, participan como interlocutores activos y construyen significados mediante el uso de la lengua extranjera. Así, el aprendizaje no depende exclusivamente de la transmisión de contenidos por parte del docente, sino de la calidad de las interacciones comunicativas que se generan entre todos los participantes.

Esta interpretación resulta coherente con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que esta metodología promueve escenarios colaborativos en los cuales los estudiantes dialogan, argumentan, negocian decisiones, resuelven problemas y construyen conocimiento de manera conjunta Thomas (2000). Desde esta perspectiva, la acción comunicativa se convierte en un elemento que favorece el

desarrollo de la competencia comunicativa, dándole una carga de significado multidimensional, que facilita el desarrollo y fortalecimiento del aspecto sociolingüístico, pues ofrece oportunidades para utilizar el inglés con una finalidad que simulen contextos reales.

En consecuencia, el aporte de Habermas a esta investigación no consiste en explicar directamente los procesos de enseñanza de una lengua extranjera, sino en proporcionar una comprensión del lenguaje como práctica social orientada al entendimiento. A partir de esta base teórica, el presente estudio interpreta que el fortalecimiento de la competencia comunicativa requiere generar situaciones pedagógicas donde el diálogo, la interacción y la negociación de significados constituyan el eje del aprendizaje, alineados con las dinámicas metodológicas de las ABP, ya que facilitan a través de sus actividades contextos en los que se ejecutan todas las dimensiones de la competencia comunicativa.

2.2. Pragmática del lenguaje

La competencia pragmática se interpreta como parte de la competencia comunicativa, toda vez que, la carga lingüística de una expresión o vocablo dependen del contexto donde se utiliza. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, este componente adquiere especial relevancia porque el aprendizaje no consiste únicamente en dominar estructuras gramaticales o memorizar un amplio vocabulario, sino en utilizar la lengua de manera adecuada según la intención comunicativa, los interlocutores y las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla el acto de habla.

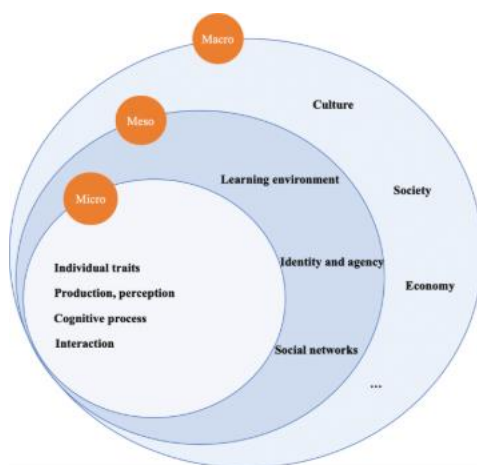
Desde esta perspectiva, Yule (1996) define la pragmática como el estudio del significado que construyen los hablantes durante la interacción (*Pragmatics is the study of speaker meaning*). Se puede interpretar que el significado de las palabras varía dependiendo de su uso pragmático, no solamente en la definición de un concepto, sino también de su uso en un contexto determinado. En consecuencia, comprender un enunciado implica interpretar la intención comunicativa que orienta su producción.

El mismo autor amplía esta definición al señalar que la pragmática también corresponde al estudio del significado contextual (*Pragmatics is the study of contextual meaning*). Esto significa que una misma expresión puede adquirir significados diferentes dependiendo del lugar donde ocurre la interacción, de la relación entre los participantes, de la situación comunicativa y del propósito que orienta el intercambio lingüístico. Por ello, el contexto deja de ser un elemento complementario para convertirse en una condición necesaria en la interpretación del discurso.

Yule (1996) añade igualmente que la pragmática estudia cómo, durante una conversación, se comunica más de lo que literalmente se dice (*Pragmatics is the study of how more gets communicated than is said*). Esta afirmación pone de manifiesto que los interlocutores interpretan permanentemente información implícita, realizan inferencias y reconstruyen significados que no aparecen expresados de forma directa en el enunciado. Finalmente, el autor incorpora la noción de distancia social, física y conceptual entre los participantes (*Pragmatics is the study of the expression of relative distance*), mostrando que las relaciones entre los hablantes influyen en la selección de expresiones, registros y estrategias comunicativas.

En el presente documento se entiende la pragmática priorizando el uso, centrada en cómo los hablantes emplean el lenguaje para realizar acciones concretas dentro de un contexto comunicativo.

En este sentido, la Figura 3 sintetiza los principales elementos que intervienen en la competencia pragmática durante el aprendizaje de una segunda lengua.

Figura 5*Pragmática para la segunda lengua*

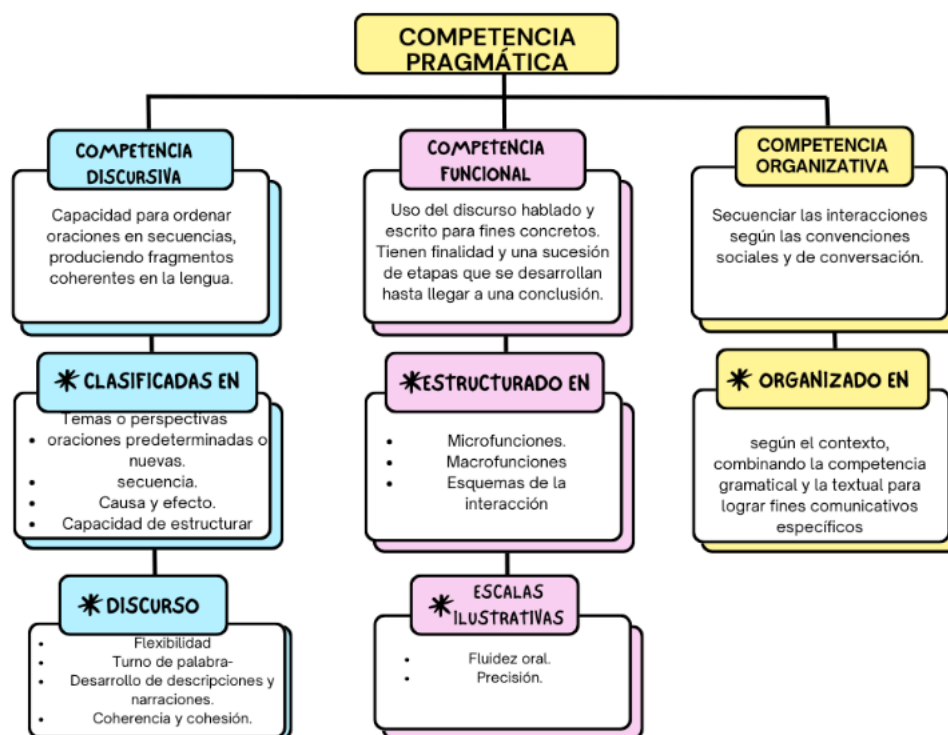
Nota: Imagen asociada a la estructura micro, donde se involucran rasgos individuales, producción, percepción, proceso cognitivo e interacción. En la estructura Meso se encuentran 3 rasgos: ambiente de aprendizaje, identidad y agencia y las redes sociales. Para complementar, en el ámbito macro, se encuentra la cultura, la sociedad y la economía. Tomado de Cambridge university press.

Se evidencia en la figura que el contexto, la sociedad y la cultura son factores indispensables en el normal desarrollo del acto comunicativo y de la comunicación. Representa visualmente la correlación presente entre los elementos y condiciones que interfieren en la comunicación.

Esta comprensión resulta coherente con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual reconoce la competencia pragmática como uno de los componentes esenciales de la competencia comunicativa. El MCER señala que esta comprende tres dimensiones: la competencia discursiva, relacionada con la organización y coherencia de los mensajes; la competencia funcional, que permite emplear el lenguaje para cumplir diferentes propósitos comunicativos; y la competencia organizativa, encargada de estructurar las interacciones según las características propias de cada situación comunicativa (Consejo de Europa, 2002).

Figura 6

Partes de la competencia pragmática



Nota: Elaboración propia basado en mapa conceptual de la estructura de la competencia pragmática propuesta por el MCER. Tomado del Marco común Europeo de Referencia (2002).

En la figura anterior se representa el marco interpretativo que rige este proyecto de investigación, ya que evidencia la indivisible relación que existe entre la organización del discurso, la intención comunicativa y la estructura de la interacción. Componentes que se desarrollarán y fortalecen durante la aplicación de la metodología activa, debido a que ofrecen criterios para identificar cómo los estudiantes utilizan el inglés más allá del dominio de estructuras gramaticales.

En consecuencia, la presente investigación entiende la competencia pragmática como la capacidad del estudiante para utilizar el inglés de manera pertinente según las características del contexto, la intención comunicativa y las condiciones de interacción con otros hablantes. Desde esta

perspectiva, fortalecer la competencia pragmática implica favorecer situaciones simuladas de comunicación donde los estudiantes acuerden significados, interpreten intenciones y empleen el idioma con una finalidad real. Estando alineados con el Aprendizaje Basado en Proyectos, ya que dicha metodología promueve escenarios de interacción colaborativa donde el lenguaje adquiere una función social e individual, convirtiéndose en un medio para resolver problemas, construir conocimiento y participar activamente en contextos significativos.

2.3. La metodología activa desde el Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una de las metodologías activas más ampliamente desarrolladas en el campo educativo debido a que propone una transformación del papel tradicional del docente y del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El ABP sitúa al estudiante como protagonista de la construcción del conocimiento mediante el desarrollo de proyectos orientados a resolver problemas auténticos, contextualizados y socialmente significativos.

Desde esta perspectiva, Thomas (2000) señala que el ABP no consiste únicamente en realizar proyectos dentro del aula, sino en estructurar todo el proceso de aprendizaje alrededor de una pregunta, problema o reto que movilice la investigación, el análisis, la toma de decisiones y la producción de soluciones concretas. En consecuencia, el conocimiento deja de entenderse como información que el estudiante memoriza y pasa a construirse mediante procesos permanentes de indagación, reflexión y aplicación.

Esta concepción encuentra su fundamento en los planteamientos de John Dewey, quien defendía la idea de que el aprendizaje surge de la experiencia y de la participación activa del estudiante en la resolución de situaciones reales. En este sentido, cuando Dewey (1995) afirma: *"Den a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender"*, propone que el conocimiento se construye a partir de la acción

reflexiva y no únicamente mediante la recepción de información. Para la presente investigación, esta idea constituye uno de los principios que justifican la implementación del ABP, pues el aprendizaje del inglés requiere escenarios donde los estudiantes utilicen la lengua para resolver problemas, interactuar con otros y construir significados en contextos auténticos.

Esta relación entre experiencia, acción y construcción del conocimiento también es retomada por el Gobierno de Canarias (2024), al señalar que el aprendizaje relevante y sostenible se desarrolla mediante la creación compartida de conocimiento y la participación activa de los estudiantes. En este punto se establece un vínculo con lo planteado en el capítulo anterior acerca del aprendizaje significativo, ya que ambas perspectivas coinciden en reconocer que el estudiante aprende con mayor profundidad cuando participa activamente en la construcción de su propio conocimiento y encuentra sentido a las actividades que realiza.

Figura 7

Atributos del ABP



Nota: La imagen representa las características que presenta el ABP en el proceso de aprendizaje.
Tomada de: Gobierno de canarias

La figura 7 sintetiza los principales atributos del Aprendizaje Basado en Proyectos. Estos elementos muestran que la metodología se caracteriza por promover el trabajo colaborativo, la investigación, la autonomía, la resolución de problemas, la reflexión permanente y la elaboración de productos con significado para los estudiantes. En conjunto, estos atributos permiten comprender que el ABP no constituye una actividad aislada, sino una forma de organizar el proceso de enseñanza desde situaciones reales de aprendizaje.

De acuerdo con Vega (2015), la implementación del ABP requiere iniciar con una pregunta orientadora o un problema significativo que despierte el interés de los estudiantes y se relacione con los objetivos de aprendizaje. Posteriormente, los participantes desarrollan procesos de investigación, búsqueda de información, análisis de alternativas y construcción de soluciones, mientras el docente asume un papel de mediador y orientador del proceso. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se produce como resultado de la participación activa de los estudiantes y no exclusivamente de la explicación del profesor.

Tabla 3

Ventajas y desventajas del ABP

VENTAJAS	DESVENTAJAS
● SE MEJORA EL TRABAJO EN EQUIPO. ● LA BÚSQUEDA DE INFORMACIONES ACTIVA POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES. ● EL ESTUDIANTE ASUME SU PROPIO APRENDIZAJE. ● APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. ● SATISFACCIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE. ● MULTIDISCIPLINARIEDAD. ● DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.	● El tiempo es extenso. ● Se presenta inicialmente un rechazo al cambio. ● Se necesita coordinación entre el grupo y las asignaturas incluidas en este mismo proyecto. ● Falta de experiencia y mayor complejidad en el aprendizaje.

Nota: Tabla de ventajas y desventajas del Aprendizaje basado en proyecto Elaboración propia.
Tomado de: Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería (2016)

Las características anteriormente descritas permiten comprender las ventajas y limitaciones del modelo. En este sentido, González (2016) identifica diversos beneficios del ABP, entre ellos el fortalecimiento del trabajo colaborativo, la autonomía, la creatividad, la investigación activa y el aprendizaje significativo. Estas ventajas resultan especialmente pertinentes para la presente investigación porque favorecen el desarrollo de situaciones comunicativas auténticas, en las cuales los estudiantes utilizan el inglés para planificar proyectos, negociar decisiones, intercambiar ideas y presentar productos contruidos colectivamente.

No obstante, el autor también reconoce algunas limitaciones, como el mayor tiempo requerido para el desarrollo de los proyectos, la necesidad de coordinación entre docentes y la resistencia inicial que pueden presentar estudiantes y profesores frente a metodologías diferentes a las tradicionales. Estas dificultades no constituyen argumentos suficientes para desestimar el modelo; por el contrario, evidencian las condiciones pedagógicas que deben planificarse para garantizar una implementación adecuada del ABP. En consecuencia, más que comparar el número de ventajas y desventajas, resulta pertinente analizar cómo estas condiciones pueden gestionarse dentro del contexto específico donde se desarrolla la investigación.

En síntesis, el Aprendizaje Basado en Proyectos se asume en este estudio no únicamente como una metodología activa, sino como un enfoque pedagógico que favorece la construcción colectiva del conocimiento mediante experiencias contextualizadas de aprendizaje. Su pertinencia para esta investigación radica en que crea escenarios donde los estudiantes utilizan el inglés con propósitos comunicativos reales, fortaleciendo simultáneamente la competencia comunicativa y, de manera

particular, la competencia pragmática, al requerir que adapten el uso del lenguaje a diferentes interlocutores, contextos e intenciones comunicativas. De esta manera, el ABP constituye el puente metodológico que articula los fundamentos teóricos desarrollados en las secciones anteriores con la propuesta pedagógica que orienta la presente investigación.

2.4. Interculturalidad en la educación

Como se expuso en el apartado anterior, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) promueve la construcción colectiva del conocimiento mediante situaciones simuladas de interacción. Esta característica permite establecer un vínculo con la educación intercultural, pues ambas perspectivas reconocen que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes dialogan, confrontan diferentes formas de comprender la realidad y construyen conocimiento de manera colaborativa. En este sentido, el componente cultural deja de ser un elemento complementario y pasa a constituir una condición necesaria para comprender el uso del lenguaje en contextos reales.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se entiende únicamente como la convivencia entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos. La presente investigación adopta una comprensión más amplia, en la cual la interculturalidad hace referencia a la interacción entre diferentes formas de interpretar el mundo, reconociendo que el aprendizaje de una lengua extranjera implica también el acercamiento a nuevas prácticas culturales, formas de comunicación y sistemas de significación.

En este sentido, Aguado y Matarranz (2025) señalan que, a diferencia del multiculturalismo — centrado principalmente en la coexistencia de diversas culturas —, la interculturalidad promueve el diálogo, la interacción y la construcción conjunta de significados entre los participantes. Esta diferencia resulta relevante para la presente investigación porque el interés no consiste únicamente en reconocer

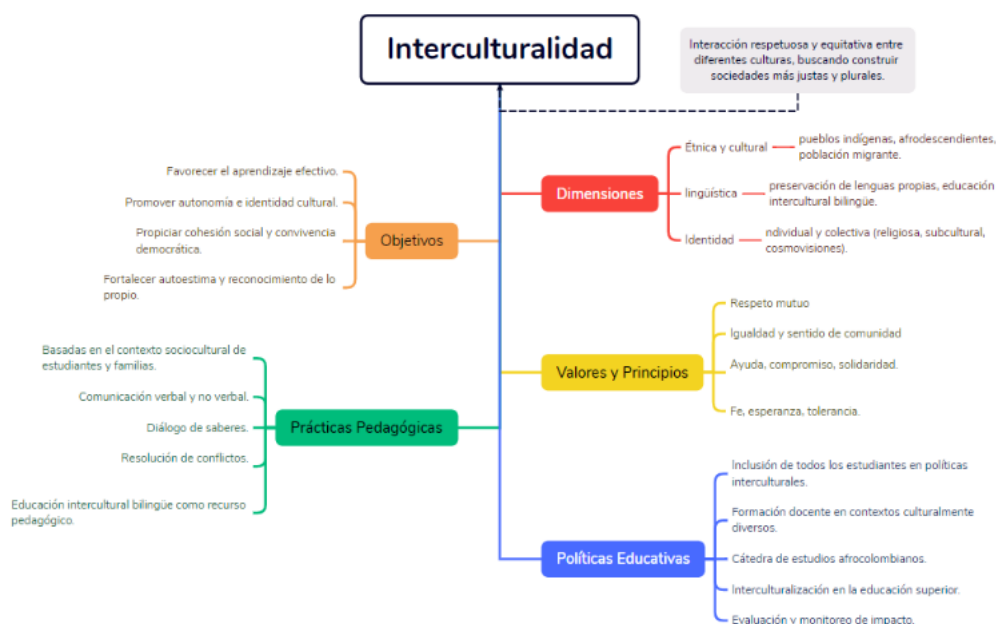
la diversidad cultural existente dentro del aula, sino en comprender cómo dicha diversidad favorece procesos de comunicación y aprendizaje durante la enseñanza del inglés.

No obstante, es importante distinguir dos niveles de análisis. Por una parte, la interculturalidad relacionada con pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y otros grupos étnicos históricamente diferenciados, donde conceptos como identidad, territorio y pervivencia cultural adquieren un papel central. Por otra parte, la interculturalidad surge durante el aprendizaje de una lengua extranjera, en la cual los estudiantes establecen relaciones con nuevas formas de comprender la realidad sin abandonar necesariamente su propia identidad cultural. La presente investigación se desarrolla principalmente en este segundo nivel, aunque reconoce la diversidad cultural propia del contexto colombiano.

En esta misma línea, Welch (2010) sostiene que la educación intercultural constituye una herramienta para cuestionar relaciones de exclusión y favorecer procesos educativos más equitativos. Este planteamiento adquiere especial importancia en Colombia, donde la Constitución Política de 1991 reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la Nación (arts. 7 y 10), fundamento a partir del cual la Ley General de Educación (art. 55 y 56) incorpora la etnoeducación como estrategia para garantizar el reconocimiento de la diversidad cultural.

Figura 8

Mapa conceptual de interculturalidad



Nota: Información tomada de Giraldo, J. (2024). Interculturalidad y diversidad en la educación [Mapa mental]. GoConqr. <https://www.goconqr.com/es-ES/mindmap/39743072/interculturalidad-y-diversidad-en-la-educacion>. Elaboración propia.

La figura 8 resume los principales componentes de la educación intercultural. Más allá de representar un mapa conceptual, esta figura permite identificar elementos como el reconocimiento de la diversidad, el respeto por la identidad cultural, la participación de las familias y el diálogo entre saberes. Estos componentes resultan pertinentes para la presente investigación porque evidencian que el aprendizaje de una lengua extranjera no depende únicamente del dominio del sistema lingüístico, sino también de la capacidad para comprender diferentes contextos culturales de comunicación.

En consecuencia, la interculturalidad constituye un elemento que complementa la competencia comunicativa desarrollada en los apartados anteriores. Mientras la competencia comunicativa permite utilizar adecuadamente el idioma según el contexto, la perspectiva intercultural amplía esa comprensión al reconocer que toda interacción lingüística ocurre entre personas con experiencias culturales diferentes. Por ello, fortalecer la competencia comunicativa implica también desarrollar la capacidad

para interpretar y respetar dichas diferencias durante la comunicación.

2.5. La realidad contextual escolar de las instituciones públicas de Bosa

El marco teórico desarrollado hasta este punto encuentra su aplicación en el contexto específico donde se desarrolla la presente investigación. La localidad de Bosa constituye uno de los sectores con mayor densidad poblacional de Bogotá y presenta una amplia diversidad social, económica y cultural, condiciones que convierten a las instituciones educativas oficiales en escenarios especialmente relevantes para el fortalecimiento de competencias comunicativas en lengua extranjera.

Dentro de este contexto se encuentra la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza, establecimiento educativo oficial que atiende estudiantes desde preescolar hasta grado undécimo y cuya población pertenece principalmente a los estratos socioeconómicos uno, dos y tres. Además de su oferta académica, la institución desarrolla programas de bienestar estudiantil y ofrece diferentes énfasis para la educación media, lo que evidencia un interés por la formación integral de sus estudiantes.

De acuerdo con el Plan de Área de Inglés de la institución (I.E.D. Leonardo Posada Pedraza, 2024), la asignatura se organiza alrededor de procesos de exploración temática, investigación guiada y elaboración de un proyecto integrador al finalizar cada periodo académico. Sin embargo, el análisis realizado por los investigadores evidencia que las actividades propuestas privilegian el desarrollo de contenidos lingüísticos y gramaticales, mientras que las oportunidades para fortalecer la competencia comunicativa mediante situaciones auténticas de interacción resultan más limitadas. Esta constituye una interpretación derivada del análisis documental realizado sobre el plan curricular y representa uno de los puntos de partida de la presente investigación.

Esta situación adquiere mayor relevancia al contrastarse con los resultados obtenidos por la

institución en las pruebas Saber 11.

Tabla 4

Resultados prueba saber 11 2023

Nivel de agregación	Promedio	Desviación
Establecimiento educativo (EE)	53	9
Sede 0 / Jornada 0	54 ●	9 ●
Sede 0 / Jornada 1	53 ●	9 ●
Colombia	52 ●	12 ●
ETC	57 ●	13 ▼
Oficiales urbanos ETC	53 ●	11 ●
Oficiales rurales ETC	48 ●	9 ●
Privados ETC	63 ▼	13 ▼
GC 1 ETC	49 ●	10 ●
GC 2 ETC	50 ●	10 ●
GC 3 ETC	58 ●	12 ●
GC 4 ETC	76 ▼	10 ●

Nota: Tabla presentada por el ICFES sobre los resultados evidenciados en las pruebas saber 11 del año 2023 del colegio Leonardo Posada Pedraza. Tomada de: Resultados Icfes (2023)

La Tabla 5 presenta el comportamiento de los estudiantes en el componente de inglés durante el año 2023, evidenciando un desempeño estable, sin mejoras significativas respecto a años anteriores. Aunque estos resultados no permiten atribuir directamente las dificultades al enfoque metodológico utilizado, sí constituyen un indicador que justifica la necesidad de explorar estrategias pedagógicas alternativas orientadas al fortalecimiento de la competencia comunicativa.

En consecuencia, el problema de investigación no surge únicamente del análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas, sino del diálogo entre estos indicadores, el análisis curricular realizado y los fundamentos teóricos desarrollados en este capítulo. Desde esta perspectiva, el

Aprendizaje Basado en Proyectos se plantea como una alternativa metodológica pertinente para promover situaciones auténticas de comunicación en inglés que fortalezcan la competencia comunicativa y, particularmente, la competencia pragmática de los estudiantes.

CAPÍTULO 3: Aspectos Metodológicos

3.1. Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, debido a que su propósito consiste en medir los cambios que presentan los estudiantes en su competencia comunicativa en inglés antes y después de la implementación de una estrategia pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En este sentido, el enfoque cuantitativo resulta coherente con el marco teórico desarrollado previamente, ya que permite obtener evidencias objetivas sobre el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes mediante instrumentos estandarizados y comparar dichos resultados al finalizar la intervención.

De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2018), los estudios descriptivos buscan especificar las características de un fenómeno determinado mediante la recolección y análisis sistemático de datos. En la presente investigación, este alcance no pretende establecer relaciones causales entre todas las variables que intervienen en el aprendizaje del inglés, sino describir el comportamiento de la competencia comunicativa de un grupo específico de estudiantes después de implementar una propuesta didáctica fundamentada en el ABP.

La metodología adoptada comprende varias fases complementarias. En primer lugar, se realiza un diagnóstico inicial mediante la aplicación de un pretest estandarizado que permite identificar el nivel de dominio del inglés de los participantes de acuerdo con los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Posteriormente, se desarrolla la intervención pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos, diseñada a partir de los fundamentos

teóricos expuestos en el capítulo anterior. Finalmente, se aplica un **postest** utilizando el mismo instrumento de evaluación con el propósito de identificar las variaciones presentadas en el desempeño de los estudiantes y describir los posibles cambios alcanzados durante el proceso formativo.

La población objeto de estudio corresponde a estudiantes de grado octavo de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que el grupo se encontraba disponible para el desarrollo de la intervención pedagógica durante el periodo académico establecido para la investigación y cumplía con las condiciones necesarias para implementar la propuesta basada en ABP.

Como instrumento de recolección de información se utilizarán pruebas estandarizadas de Cambridge Assessment, aplicadas antes y después de la intervención. La utilización de este tipo de evaluación responde a la necesidad de contar con un instrumento validado internacionalmente que permita medir el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes de manera objetiva y comparable con los niveles establecidos por el MCER. En consecuencia, el pretest y el postest constituyen únicamente una parte del diseño metodológico y no la metodología en sí misma, pues su función consiste en proporcionar la información necesaria para describir los cambios observados durante la implementación de la propuesta pedagógica.

Con el fin de garantizar la confiabilidad de la aplicación de los instrumentos, antes del inicio de la intervención se verificó que los estudiantes comprendieran la estructura de la prueba y las instrucciones correspondientes, minimizando así posibles dificultades derivadas del desconocimiento del formato del examen. Este procedimiento buscó reducir la influencia de variables externas asociadas al proceso de aplicación y favorecer que los resultados obtenidos reflejaran, en mayor medida, el nivel de competencia comunicativa de los participantes.

En síntesis, el diseño metodológico articula el enfoque cuantitativo, el alcance descriptivo, la aplicación de pruebas estandarizadas y la intervención mediante Aprendizaje Basado en Proyectos con el propósito de describir los cambios que presenta la competencia comunicativa de los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta pedagógica. De esta manera, la metodología mantiene coherencia con el marco teórico presentado en el capítulo anterior y con el objetivo general de la investigación.

3.2. Fases del diseño metodológico

El desarrollo de la investigación se organiza en cuatro fases que articulan el diagnóstico inicial, la intervención, la evaluación y el análisis de los resultados. Esta secuencia responde al enfoque cuantitativo descriptivo adoptado en la investigación y tiene como propósito identificar los cambios en la competencia comunicativa de los estudiantes después de la implementación de una estrategia pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Para valorar los cambios, se emplean instrumentos estandarizados de Cambridge, seleccionados por su correspondencia con los descriptores del MCER, referente que orienta los estándares de enseñanza del inglés adoptados por el Ministerio de Educación Nacional y utilizados como guía en las instituciones educativas de carácter oficial. La selección de estos instrumentos permite evaluar las habilidades comunicativas de comprensión escrita, comprensión oral y producción oral mediante criterios objetivos y comparables antes y después de la intervención pedagógica.

Aunque el diagnóstico inicial y la evaluación final emplean pruebas diferentes (Cambridge YLE Movers y Cambridge Key English Test – KET), ambos instrumentos pertenecen a la misma escala de evaluación propuesta por Cambridge y se encuentran alineados con el MCER. En consecuencia, su

utilización permite establecer una línea base del desempeño inicial de los estudiantes e identificar la progresión alcanzada hacia el nivel esperado al finalizar la intervención.

3.2.1. Diagnóstico inicial

La primera fase corresponde a la aplicación del Cambridge YLE Movers como prueba diagnóstica. Su finalidad consiste en identificar el nivel inicial de la competencia comunicativa de los estudiantes antes de iniciar la propuesta pedagógica, permitiendo reconocer fortalezas y oportunidades de mejora en las habilidades de comprensión y producción del idioma inglés. Los resultados obtenidos constituyen la línea de la investigación y sirven como referente para comparar los avances observados tras la implementación de la estrategia didáctica.

3.2.2. Intervención pedagógica mediante Aprendizaje Basado en Proyectos

La segunda fase comprende la implementación de la propuesta pedagógica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Las actividades fueron diseñadas para recrear situaciones auténticas de comunicación en las que los estudiantes utilizan el inglés con finalidad real de interacción, en coherencia con la competencia comunicativa y competencia pragmática desarrollada en el marco teórico. La intervención se estructura mediante tres proyectos complementarios:

El primer proyecto se denomina *Cultural Exchange Fair*, donde los estudiantes investigan oportunidades de formación académica internacional, como programas de intercambio y becas, consultando diferentes fuentes de información. Posteriormente socializan sus hallazgos mediante presentaciones orales en inglés dirigidas a sus compañeros.

Esta actividad busca que el idioma se utilice con una finalidad comunicativa auténtica, favoreciendo procesos de búsqueda, selección, organización y exposición de información, así como la interacción oral entre los participantes.

El segundo proyecto es *English for Real Life*; propuesta durante la cual, la intervención de los estudiantes representan situaciones propias de la vida cotidiana, tales como entrevistas de trabajo, restaurantes, aeropuertos o establecimientos comerciales. Estas dramatizaciones permiten aplicar el vocabulario y las estructuras gramaticales trabajadas en clase dentro de contextos comunicativos significativos.

La finalidad de esta actividad consiste en favorecer el uso contextualizado del idioma, fortaleciendo la competencia comunicativa mediante situaciones en las que los estudiantes deben interpretar, negociar significados y responder de acuerdo con la intención comunicativa propia de cada escenario.

Por último, el proyecto *Storytelling & Podcasts*, en el cual, los estudiantes elaboran de forma colaborativa un producto comunicativo (podcast, noticiero o narración de historias) sobre una temática de libre elección. Inicialmente realizan una investigación documental en español para fortalecer el dominio conceptual del tema y posteriormente elaboran un guión en inglés con acompañamiento del docente.

Finalmente presentan el producto ante sus compañeros, quienes participan en procesos de retroalimentación. Esta actividad integra las habilidades de comprensión, producción oral, interacción y trabajo colaborativo, favoreciendo el uso del idioma en contextos significativos.

Durante toda esta fase se realiza un seguimiento continuo mediante una rúbrica de evaluación diseñada para valorar aspectos como la participación, el trabajo colaborativo, el uso contextualizado del

inglés, la interacción oral, la pronunciación, la fluidez y la producción de los proyectos. Estos registros constituyen información complementaria que permite interpretar los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas.

Figura 9

Rúbrica evaluativa storytelling and podcast

Storytelling and podcast Assessment

Topic: _____

Name: _____ Date: _____



	2	3	4	5
Participación				
Interacción oral				
Vocabulario en contexto				
Trabajo en equipo				
Producción, edición.				

Notes:

Feedback:



Thank you for sharing your presentation with us! Score: _____

Nota: Elaboración propia.

Tal como muestra la tabla anterior, de esta forma, los estudiantes conocen sus oportunidades de mejora, teniendo claridad en los aspectos evaluados y no solamente sienten que el proceso es evaluado sin criterios claros.

3.2.3. Evaluación final

Una vez concluida la intervención se aplica el Cambridge Key English Test (KET), que corresponde al nivel A2 del MCER. La selección de esta prueba responde a que evalúa las mismas habilidades comunicativas desarrolladas durante la intervención (comprensión escrita, comprensión oral y producción oral) mediante criterios estandarizados internacionalmente. De esta manera, los resultados obtenidos permiten establecer el nivel alcanzado por los estudiantes y compararlo con el diagnóstico inicial.

El componente de lectura y escritura representa el 50 % de la calificación total, mientras que las pruebas de comprensión oral y producción oral corresponden al 25 % cada una. De acuerdo con la escala de Cambridge Assessment, puntajes entre 100 y 119 corresponden al nivel A1, entre 120 y 139 al nivel A2 y puntuaciones iguales o superiores a 140 indican un desempeño equivalente al nivel B1.

Tabla 5

Formato prueba A2 Key KET

Prueba	Contenido	Calificación (% del total)	Finalidad
Comprensión de lectura y expresión escrita (<i>Reading and Writing</i>) (1 hora)  Ver prueba de ejemplo	7 partes/ 32 preguntas	50%	Demuestra que puedes comprender información escrita sencilla, por ejemplo, letreros, folletos, periódicos y revistas.
Comprensión auditiva (<i>Listening</i>) (30 minutos, incluyendo 6 minutos para trasladar las respuestas)  Ver prueba de ejemplo	5 partes/ 25 preguntas	25%	Requiere que seas capaz de comprender anuncios y otros contenidos orales cuando las personas hablan razonablemente despacio.
Expresión oral (8–10 minutos por cada par de candidatos; 13–15 minutos para un grupo de tres personas)  Ver prueba de ejemplo	2 partes	25%	Demuestra que puedes participar en una conversación respondiendo y formulando preguntas sencillas. La prueba de expresión oral suele realizarse cara a cara con uno o dos candidatos y dos examinadores. Uno de los examinadores (que puede estar en línea, examinando a distancia) habla y el otro escucha. Esto hace que el examen sea más realista y fiable. Los examinadores pueden utilizar sus móviles para introducir las notas mediante una aplicación.

Nota: cuadro descriptivo con formato de la prueba A2 Key (KET) de Cambridge. Tomado de [A2 Key - Formato de Examen](#)

El análisis de los resultados no se limita al puntaje global, sino que considera el comportamiento de cada una de las habilidades evaluadas con el propósito de identificar en cuáles dimensiones de la competencia comunicativa se evidencian mayores avances después de la implementación del ABP.

3.2.4. Procesamiento y análisis de la información

En la última fase, se organizan los resultados obtenidos en el pretest, el seguimiento al proceso y el posttest mediante una base de datos elaborada en Microsoft Excel. Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos, como frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y dispersión, con el propósito de describir el comportamiento de los datos y establecer las variaciones observadas entre las mediciones inicial y final.

El análisis cuantitativo se complementa con la interpretación de los registros obtenidos durante el desarrollo de los proyectos, permitiendo relacionar los resultados estadísticos con las evidencias pedagógicas generadas durante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos. De esta manera, el análisis final mantiene coherencia con el enfoque descriptivo que orienta la presente investigación.

Tabla 6

Diseño metodológico

OBJETIVO	TÉCNICA	DESCRIPCIÓN	FASE	OBJETO	PERTINENCIA
ANALIZAR LA PERTINENCIA DEL CURRÍCULO SUGERIDO PARA GRADO OCTAVO CON RELACIÓN AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN UNA LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS).	Revisión documental Prueba diagnóstica YLE MOVERS Cambridge	Según lo planteado por Arias (2020) las pruebas tienen como propósito medir el nivel de aprendizaje que logró un sujeto en determinado tema o contenido. (Arias González, 2021, p. 84)	Análisis Reflexión Recopilación de información	PRE TEST Prueba estandarizada a YLE Movers A1 de Cambridge	Tras la revisión de los documentos establecidos por el colegio, Malla académica, plan de área, SIE, se evidencia que se brinda una intensidad horaria de 4 horas semanales, enfocadas en la competencia pragmática, fortaleciendo las habilidades escritas sobre las orales, las cuales, tienen menos enfoque, ya que el colegio busca la mejora en las pruebas saber de los estudiantes.
IDENTIFICAR LAS ÁREAS DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA QUE REQUIEREN INTERVENCIÓN EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL.	Curriculum sugerido	Para Arias (2020) El análisis de documentos o también llamado análisis documental es un proceso de revisión que se realiza para obtener datos del contenido de dicho documento.	Identificación de competencia s.	Malla Académica, plan de aula.	Tras la implementación de la prueba estandarizada, se da preferencia al uso de la lengua en contexto, es decir, la competencia pragmática, como medio de adquisición de herramientas lingüísticas para que el idioma sea utilizado con la relevancia que amerita.
DISEÑAR UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) PARA CONSOLIDAR PRÁCTICAS	ABP	Para Restrepo (2005) El ABP es un método didáctico, que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por des-	Diseño y desarrollo de la propuesta. Práctica docente	Actividades ABP: - "Cultural Exchange Fair" (Feria de intercambio cultural) - "English for Real Life"	Se diseñan 3 actividades con la finalidad de usar el idioma extranjero inglés en contexto con elementos ya conocidos para el estudiante, generando, relacionado con

COMUNICATIVAS EFECTIVAS.		cubrimiento y construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral. (Restrepo Gómez, 2005, p. 10)		(Inglés para la vida real) -"Storytelling & Podcasts" (Narración de historias y pódcast)	Habermas, un uso real del idioma y significativo de la interacción con el idioma y su entorno.
CONTRASTAR LOS RESULTADOS DE LAS ÁREAS DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA A TRAVÉS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS CON EL CURRÍCULO SUGERIDO.	Sistematización de la práctica docente	Según lo presentado por Arias (2020) El test puede describirse como una prueba, cuyo propósito principal es medir algunos rasgos de las personas. Adicionalmente, Un test puede ser aplicado en diversos contextos... en la escuela, para identificar aquellos problemas que se presentan en los niños o las dificultades en el aprendizaje; entre otros.(Arias González, 2021, p. 110)	Recopilación de datos. Análisis de la estrategia ABP.	POST TEST Prueba KET A2 de Cambridge	Se implementa el post test en el grado 803 para evaluar la efectividad de la propuesta ABP y contrastar datos referenciales acerca del inicio del proceso con su resultado.

De esta manera, tal como estructura la tabla anteriormente referenciada, se condensan las fases del proyecto, su sustento pedagógico y referencial, los objetos a evaluar y la pertinencia de la misma con el proceso académico argumentado en el presente proyecto.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo tiene como propósito analizar los resultados obtenidos tras la implementación de una estrategia pedagógica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), guiada hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del curso 802 de la jornada tarde del Colegio I.E.D. Leonardo Posada Pedraza. El análisis integra la información obtenida mediante la aplicación de un pretest (Cambridge YLE Movers), el desarrollo de la intervención pedagógica y un postest (Cambridge Key English Test –KET), con el fin de describir el comportamiento de la muestra antes y después de la implementación de la propuesta didáctica.

En coherencia con el enfoque cuantitativo descriptivo adoptado en esta investigación, el propósito del análisis no consiste en establecer relaciones de causa entre la metodología aplicada y los resultados obtenidos, sino en describir las variaciones observadas en la competencia comunicativa de los estudiantes y caracterizar el comportamiento del grupo a partir de indicadores estadísticos. Sin embargo, la descripción de los resultados no se presenta de manera aislada, sino que se interpreta a la luz del marco teórico desarrollado en los capítulos anteriores, básicamente desde los aportes de la competencia comunicativa, la pragmática del lenguaje, la acción comunicativa propuesta por Habermas y los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos ABP.

Esta articulación entre teoría y resultados se evidencia necesaria ya que el objetivo de la investigación no consiste únicamente en establecer si existieron variaciones en los puntajes obtenidos por los estudiantes, sino en comprender si dichas variaciones reflejan un fortalecimiento de la competencia comunicativa, presentada como la capacidad de utilizar la lengua en contextos reales de interacción. De esta forma, los resultados estadísticos constituyen evidencias que posteriormente son interpretadas desde los fundamentos conceptuales que orientaron el diseño de la propuesta pedagógica.

4.1 Técnicas de análisis de datos

El procesamiento de la información se realizó mediante una base de datos elaborada en Microsoft Excel, donde fueron registrados los resultados individuales obtenidos por los treinta y ocho estudiantes participantes tanto en el pretest como en el postest. La utilización de esta herramienta respondió a la necesidad de organizar la información y reducir errores asociados al procesamiento manual de los datos.

No obstante, el uso de Excel no constituye la metodología de análisis en sí misma, sino un recurso técnico que facilita la aplicación de los procesos estadísticos definidos desde el enfoque cuantitativo descriptivo. Por lo tanto, el análisis se fundamenta en los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández Sampieri y Mendoza (2018), quienes señalan que este tipo de investigaciones busca describir el comportamiento de las variables mediante la utilización de estadísticos descriptivos, sin pretender establecer relaciones de causalidad.

La elección de este procedimiento resulta coherente con el objetivo general del estudio, orientado a describir el nivel de competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes después de implementar una estrategia basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos. En este contexto, los estadísticos descriptivos permiten caracterizar el desempeño del grupo, identificar tendencias generales y establecer comparaciones entre la medición inicial y la medición final.

Ahora bien, la utilización de pruebas estandarizadas de Cambridge responde igualmente a un criterio metodológico. Estos instrumentos fueron seleccionados debido a que evalúan las habilidades lingüísticas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, adoptado tanto por el Ministerio de Educación Nacional como por los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés en Colombia. Así pues, la información obtenida mediante los exámenes YLE Movers y KET permite

interpretar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa a partir de criterios reconocidos internacionalmente, favoreciendo la comparación de los resultados y aumentando la confiabilidad del proceso evaluativo.

Desde esta perspectiva, las pruebas no fueron utilizadas únicamente como mecanismos de calificación, sino como instrumentos que permiten evidenciar el comportamiento de las diferentes dimensiones que integran la competencia comunicativa. Tal decisión metodológica encuentra correspondencia con el marco conceptual desarrollado previamente, donde se argumentó que la competencia comunicativa comprende dimensiones lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que solamente pueden interpretarse de manera integrada y no como conocimientos gramaticales aislados.

Tabla 7

Datos prueba YLE MOVERS

Dimensión (Skill)	Media Movers	Hallazgo Descriptivo
Speaking	3.2 / 5 escudos	Es la competencia con mayor fortaleza en la prueba diagnóstica.
Reading and writing	2.8 / 5 escudos	Es la competencia con mayor oportunidad de mejora, mostrando una debilidad en la comprensión.
Listening	3.0 / 5 escudos	Presenta un desempeño intermedio-alto.

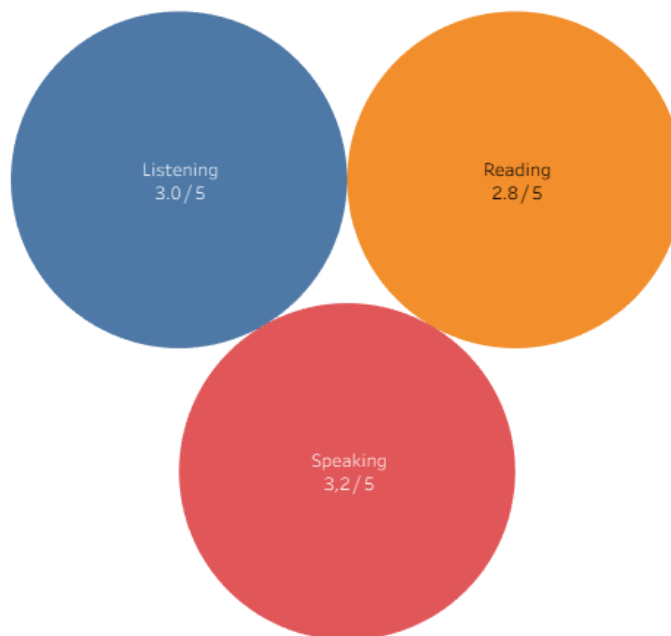
Esta tabla relaciona la descripción junto a cada habilidad presentada; cada desempeño brinda 5 escudos, para un total de 15, en el cual se evidencia el porcentaje de cada uno sobre 5. Este resultado se obtiene por la totalidad de los 38 estudiantes del grupo 802 de la jornada de la tarde.

De igual manera, en la figura 8, encontramos la medida en términos gráficos de los resultados de la prueba YLE Movers, que se aplicó como pre test. Esto enseña la similitud en los productos tras la presentación de las primeras pruebas.

Figura 10

Gráfica YLE MOVERS

Porcentaje Prueba YLE Movers



Nota: elaboración propia en programa Tableau.

Aunque la gráfica tiene cada círculo de forma similar en tamaño, se puede detallar que la escala de valores más baja oscila entre 2,8 sobre 5, en el componente reading and writing es la mayor está en 3,2 escudos sobre 5. Como se presentó en la descripción de la prueba pre test, lo cual indica la fortaleza en la habilidad de speaking de los estudiantes, aunque factores externos dialogados con los estudiantes,

tales como, miedo a la opinión de los compañeros, a equivocarse y el manifestar que no conocen el idioma, hace que esta escala valorativa no sea mayor, teniendo en cuenta que para el desarrollo y fortaleza de competencia comunicativa se debe atender la mayor cantidad de variables posible

4.2. Implementación de la metodología activa ABP

Posterior a la aplicación de la prueba YLE Movers, se implementan tres actividades basadas en metodología ABP, cuyas actividades están definidas en ferias, presentaciones y exposiciones cada mes ya que deben preparar la información necesaria para que ello sea un éxito. Los tres proyectos aplicados en la presente investigación se describirán a continuación de manera detallada.

El primer proyecto se denomina “cultural exchange fair”. Como medida de preparación para esta sesión, se solicita que cada grupo realice una investigación sobre un país específico, en la que deben responder preguntas tales como, país de interés para hacer intercambio académico, ofertas educativas ofertadas por dicho lugar, posibles becas para aplicar, proceso para aplicar a ellas, modelo religioso, socioeconómico, generalidades culturales y gastronomía.

Con los resultados de la investigación, por grupos, los estudiantes crean un stand, con material reciclable, realizando una presentación en inglés durante uno de los espacios de clase en los cuales el docente les daba la instrucción para crear sus espacios de presentación, socializando los datos más relevantes en presencia de estudiantes de los grados décimos de la institución.

Se propende generar un espacio en el que los participantes se vean expuestos a la necesidad de interactuar en inglés, apelando a los intereses individuales en pro del diseño de un proyecto de vida, toda vez que al generar una motivación, el acto comunicativo, adquiere mayor sentido dialógico, ya que, en relación con lo planteado por Habermas, la comunicación es un proceso indispensable para la

generación de significados y para la creación de consensos sociales al darse la comprensión de significados compartidos (Habermas, 2023).

Tabla 8

Primera planeación Cultural exchange fair

Planeación # 2

ESPACIO	Proyecto: "Cultural Exchange Fair" (Feria de intercambio cultural)	LUGAR	Salón de clase
POBLACIÓN	Niños 13 a 15 años	FECHA	04/04/2025
SESIÓN	2		
EJES TEMÁTICOS	Multiculturalidad y aspectos que generen identidad.		
Objetivos		Resultados	
Explorar la diversidad cultural y mejorar la competencia intercultural en inglés.		Standards temáticos con material visual y presentaciones interactivas.	
Descripción de actividad	Recursos	Tiempo	
Investigación sobre tradiciones, comidas y costumbres de países de habla inglesa y presentación en una feria cultural.	Presentación visual, videos y juegos de interacción. Material reciclable. Muestras gastronómicas.	100 PM 3:00 PM.	
Evaluación			
Habilidad comunicativa durante el desarrollo de la feria.		La feria	

La segunda actividad con la misma metodología ABP, se denomina “*English for real life*”. Esta actividad se plantea en el parcelador de clase para una sesión, sin embargo, los estudiantes proponen dividirla durante las clases del periodo, surtiendo la etapa de *warming up*, para dar inicio al ambiente bilingüe de forma didáctica. Se propone seleccionar 5 estudiantes por clase a quienes se les plantea escenarios de la vida real, tales como, aeropuertos, restaurantes, tiendas, conciertos, entre otros, donde deben representar dicho sketch, comunicándose completamente en inglés, aplicando el vocabulario requerido para cada contexto.

Tabla 9

English for real life

Planeación # 3

ESPACIO	Proyecto: "English for Real Life" (Inglés para la vida real)	LUGAR	Salón de clase		
POBLACIÓN	Niños de 13 a 15 años	FECHA	18/04/2025	SESIÓN	3
EJES TEMÁTICOS	Uso de Inglés con superlativos y comparativos				
Objetivos			Resultados		
Mejorar la competencia pragmática en situaciones cotidianas.			Representación de diálogos en videos o sketches en vivo		
Descripción de actividad		Recursos		Tiempo	
Simulación de situaciones comunicativas (en un restaurante, aeropuerto, tienda, entrevista de trabajo).		Cartulina, tijeras, imágenes, vestuario		100 PM 3:00 PM	
Evaluación					
Descripción de acciones en vivo desarrollando habilidades orales		Rúbrica específica de producción oral.			

Por último, la tercera sesión ABP aplicada se denomina *"Storytelling and podcast"*. Para esta etapa, el estudiante dispone de libertad de elección del tema a trabajar. Esta actividad está estructurada por etapas. En la primera, por parejas, realizan una investigación sobre la temática seleccionada. Para la segunda etapa, deben elaborar un guión para el producto final. Previa revisión y aprobación por parte del docente, se procede a dar inicio a la grabación, siendo esta la fase final. Los requisitos que debe cumplir el producto, es haber sido editado en un programa especializado y de acceso gratuito para los estudiantes, dividido por secciones y estas a su vez, separadas por cortinillas. El video debe referenciar las fuentes bibliográficas de la información presentada, con una duración mínima de 4 y máxima de 10 minutos. Las grabaciones se proyectan ante sus compañeros, generando un espacio de retroalimentación por parte de sus pares.

Tabla 10*Storytelling and podcast*

Planeación # 4

ESPACIO	Proyecto: "Storytelling & Podcasts" (Narración de historias y podcast)	LUGAR	Salón de clase		
POBLACIÓN	Niños de 13 a 15 años	FECHA	25/04/2025	SESIÓN	4
EJES TEMÁTICOS	Tiempos verbales				
Objetivos		Resultados			
Fomentar la expresión oral y la creatividad.		Grabaciones grupales			
Descripción de actividad		Recursos		Tiempo	
Los estudiantes grabaran temas originales en inglés y grabación de un podcast narrativo con efectos de sonido.		Computadores, celulares y micrófono.		1:00 P.M. A 3:00 P.M	
Evaluación					
Descripción de acciones para evaluar.		Uso del inglés real, dominio gramatical y pragmático.			

Al permitir que los estudiantes relacionen los contenidos vistos con una utilidad práctica en la vida diaria, a través de escenarios simulados, genera en ellos un aprendizaje significativo, al mismo tiempo que se fortalecen habilidades blandas del siglo XXI, tales como el liderazgo, el trabajo en equipo, la solución de conflictos, potenciando las competencias comunicativas en el aspecto pragmático, estando alineado con el tercer objetivo de desarrollo sostenible planteado por las Naciones Unidas.

Estas actividades se aplicaron de manera con este intermedio de tiempo debido a que se buscó que los estudiantes manejaran el idioma inglés durante las cuatro horas de clase de la semana y que no solamente aplicaran inglés dentro de la institución, sino que también lo practicaran de manera externa.

4.3. Análisis pruebas post test

La prueba final evaluativa tiene lugar los días 30 de mayo y junio 6 de 2025, ya que el cronograma original planteaba que la fecha para esta actividad estaba prevista para el día 6 de junio del

mismo año, sin embargo, para que todos los estudiantes participaran de la ABP *English for real life*, se decide modificar la fecha de la prueba, para la fecha anteriormente mencionada.

El desarrollo del componente lecto escritor se aplica en la sesión 1 (30 de mayo), entendiendo así, que para la siguiente sesión (junio 6), se abordan los aspectos de escucha y producción oral.

Tabla 11

Resultados prueba KETA2

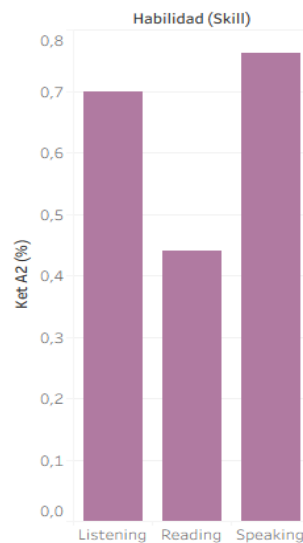
Dimensión (Skill)	Media KET	Hallazgo Descriptivo
Speaking	76.2%	Es la competencia con mayor desarrollo relativo
Reading and writing	44.0%	Es la competencia con mayor rezago, obteniendo el resultado con el porcentaje más bajo
Listening	70.0%	Presenta un desempeño intermedio-alto.

De igual forma que con la prueba YLE Mover, aplicada en el pre test, los datos se registran de forma individual en un archivo CSV/EXCEL con las mismas variables dependientes que se abordaron en la prueba diagnóstica, obteniendo así como resultado que la producción oral es la dimensión que evidencia una mayor fortaleza, aclarando que la escala evaluativa de la prueba KET, se califican con una escala evaluativa basada en porcentajes, siendo la nota máxima de 100 por ciento.

Figura 11

Porcentajes prueba KETA2

Promedio Prueba KET key A2



Nota: Elaboración propia. Gráfica diseñada con Tableau.

Los anteriores datos dan cuenta que la tendencia en mejores resultados se presentan en la prueba de producción oral. La evaluación del aspecto listening, va muy fuerte en los jóvenes, mientras que, los resultados menores se mantienen, al igual que en la prueba diagnóstica, en la habilidad de reading and writing.

4.4. Análisis de resultados de pruebas pre test y post Test

A continuación, se presentan los resultados de la comparación entre las pruebas pre y pos test. Cabe aclarar que las pruebas se escogen estandarizadas por Cambridge, para evitar sesgos en la información y en adición, ya que son de libre acceso, distribución y aplicación.

4.4.1. Descripción de la Muestra y Variables

Se toma como muestra los estudiantes de grado 803 de la jornada tarde de la IED Leonardo Posada Pedraza, un total de 38 estudiantes distribuidos por género y edades como se menciona

previamente. Las variables que se tienen en cuenta son las cuatro habilidades correspondientes a producción e interpretación (Listening, Reading, Writing, Speaking); también se toma el puntaje global obtenido con la aplicación de la prueba completa (Cambridge Scale / Escudos).

4.4.2. Análisis Descriptivo (Estadísticos de Tendencia Central)

La tendencia central responde a la pregunta como se muestra a nivel lingüístico el estudiante promedio. En el caso de la prueba KET A2, se maneja una escala evaluativa que oscila entre los 100 y 150 puntos. Con base en los resultados de las pruebas estandarizadas, se obtiene una media (promedio general) de 126.92. Una mediana (valor central) de 125.50 y finalmente, la moda (puntaje que más se repite) de 121.00. Si se compara la media con la mediana, se puede concluir que sus valores son cercanos, por ende, se considera que los datos son simétricos. No se presentan datos extremos que distorsionen el promedio; lo que se entendería como un grupo con estable, toda vez que obtuvo un resultado que se concentra de forma consistente en el nivel A2.

Tabla 12

Resumen de Tendencia Central

Variable (Prueba)	Media ($\bar{x}$)	Mediana ($x^{\sim}$)	Moda (Mo)
Puntaje KET A2	126.92	125.50	121.00
YLE Movers (Escudos)	8.2 / 15	8.00	10.00

Nota: Elaboración propia.

Por otra parte, la prueba YLE Movers, cuyo parámetro de calificación es distinto, entendiendo que se evalúa con un total de 15 escudos, que comprenden las 4 habilidades. Esta prueba dió resultado,

en la media de 8.2/15 con una mediana de 8 y una moda de 10. Es de resaltar, que al ser más alta la moda, para este caso si se presentan algunos estudiantes que destacan. Por otra parte, al contar con un promedio menor, se entiende que no todos los estudiantes están al mismo nivel, lo que quiere decir, que al comparar las dos pruebas, hay una ligera variabilidad observable del desempeño en la tabla anteriormente presentada.

4.4.3. Análisis de Variabilidad (Dispersión)

Al analizar la información, se puede determinar la heterogeneidad del grupo, ya que responde a la pregunta, ¿qué tan diferentes son los estudiantes entre sí?

Con relación al rango, siendo la primera medida de dispersión a analizar, se obtuvo una diferencia de 32 puntos entre el mejor y el puntaje más bajo, aunque se presenta una diferencia, esta, no es exagerada.

Como segunda medida de dispersión, se define que la desviación estándar es igual a 9.62, lo que se entiende como una dispersión moderada baja, ya que en promedio los estudiantes se alejan entre sí, aproximadamente 9.6 puntos.

Tabla 13

Medidas de Dispersión

Métrica	KET A2	Interpretación según Sampieri
Rango	32 (111 - 143)	Existe una brecha de 32 puntos entre el puntaje más alto y el más bajo.
Desviación Estándar (σ)	9.62	Los puntajes se desvían, en promedio, 9.6 unidades respecto a la media.
Varianza (σ^2)	92.63	Indica la dispersión de los datos al cuadrado.

Métrica	KET A2	Interpretación según Sampieri
Coeficiente de Variación	7.58%	Grupo Homogéneo: Al ser menor al 15%, los datos son muy confiables y el promedio es representativo.

En tercer lugar, la varianza obtenida es igual a 92.63, siendo la misma desviación, pero al cuadrado. Lo que nos permite concluir, que el coeficiente de variación es igual al 7.58 por ciento. Al ser menor al 15 por ciento, se entiende que los resultados presentan a un grupo homogéneo con un promedio que representa bien al grupo, caracterizándose con bastante uniformidad en grandes desigualdades y con un promedio estadísticamente confiable.

4.4.4. Distribución de Frecuencias (Categorización por Niveles)

Siguiendo el enfoque descriptivo, se categoriza a los sujetos según los niveles del Marco Común Europeo (MCER). Al contar con el 75% de los puntajes finales, es decir, entre 120 y 139, se puede entender que la mayoría de los estudiantes, culminan el proceso firmemente ubicados en un nivel A2, aunque, por otro lado, el 16.7% de ellos obtuvo menos de 120 puntos, clasificando entre los niveles Pre A y A1. El puntaje más alto, superando los 140, equivale al 8.3% de los estudiantes evaluados, teniendo un progreso superior y llegando al nivel B1 de acuerdo con el MCER.

- **Nivel B1 (Progreso Superior):** 8.3% - Puntaje > 140
- **Nivel A2 (Nivel Esperado):** 75% - Puntaje 120-139
- **Nivel A1 (Nivel Inicial):** 16.7% - Puntaje < 120

4.4.5. Análisis Comparativo de Habilidades (Perfil Competencial)

Al revisar la comparación entre los resultados obtenidos en cada prueba por habilidad, se puede identificar con claridad las mayores fortalezas y a la vez, la dimensión que tiene oportunidad de mejora. En cuanto a la dimensión de producción oral (speaking), en la prueba YLE Movers, los estudiantes obtuvieron un resultado de 3.2 sobre 5 escudos, sin embargo, en la prueba KET, el resultado fue de 76.2 %. Se concluye que, desde el inicio del proceso, fue la habilidad con mayor fortaleza, aunque presentó un incremento considerable, reafirmando su posición como la habilidad más sobresaliente, permitiendo que los estudiantes si logren expresarse.

Tabla 14

Análisis por habilidades

Dimensión (Skill)	Media KET	Media Movers	Hallazgo Descriptivo
Speaking	76.2%	3.2 / 5 escudos	Es la competencia con mayor desarrollo relativo en ambos grupos.
Reading and writing	44.0%	2.8 / 5 escudos	Es la competencia con mayor rezago, mostrando una debilidad en comprensión.
Listening	70.0%	3.0 / 5 escudos	Presenta un desempeño intermedio-alto.

En cuanto a la habilidad de comprensión oral (listening), el resultado en la prueba YLE Movers, fue de 3.0 / 5 escudos, evidenciando una comprensión intermedia- alta del idioma, conservando el nivel en la prueba KET, al obtener un promedio del 70%, ubicándola como la segunda habilidad con más fortaleza.

Finalmente, la habilidad lecto-escritora, representa la oportunidad de mejora al obtener los resultados más bajos en el examen (YLE Movers: 2.8/ 5 escudos y KET 44.0%).

Se puede concluir, que en el análisis cuantitativo de enfoque descriptivo informa que el grupo evaluado presenta un perfil competencial predominantemente A2 con una tendencia hacia la homogeneidad en sus puntajes. No obstante, se identifica una asimetría en el desarrollo de las habilidades lingüísticas: mientras que la producción oral (Speaking) actúa como la mayor fortaleza del grupo, la comprensión de lectura (Reading) se posiciona como el área de oportunidad crítica, donde se concentra la mayor dispersión de puntajes bajos.

Los resultados del pretest evidencian que la producción oral constituye la habilidad con mejor desempeño inicial dentro del grupo participante, mientras que la comprensión lectora y la producción escrita representan las principales oportunidades de mejora. Este comportamiento resulta consistente con las dinámicas observadas durante la fase diagnóstica, en la que los estudiantes manifestaron mayor disposición para participar en intercambios orales breves que para comprender textos escritos o producir mensajes con mayor elaboración.

Desde la perspectiva de la competencia comunicativa, este hallazgo permite identificar un perfil inicial definido por una capacidad básica de interacción oral, aunque limitada por el reducido dominio de recursos lingüísticos y pragmáticos necesarios para sostener intercambios comunicativos más complejos. En consecuencia, la intervención pedagógica fue diseñada para promover situaciones de comunicación auténtica en las que el uso del idioma trascendiera la repetición de estructuras gramaticales y favorece procesos de negociación de significados, aspecto que Habermas identifica como condición fundamental de la acción comunicativa.

4.5. Impacto de la prueba

La técnica descriptiva de Sampieri (2018), busca medir conceptos con precisión. Por ello, se limita a organizar los resultados como promedios, niveles o porcentajes, con el objetivo de identificar y reconocer el comportamiento del grupo durante el proceso, sin profundizar las causas que fundamentan los resultados de los estudiantes. Para dar respuesta a ese cuestionamiento, se tiene en cuenta elementos como el estilo de aprendizaje, la motivación, los métodos de enseñanza, entre otros, correspondiendo a una investigación de nivel explicativo, que busca definir relaciones de causa y efecto.

Para explicar cualquier fenómeno, primero es necesario categorizar y para ello es importante delimitar el estado inicial y actual del grupo en cuanto a la competencia comunicativa y su nivel de desarrollo a través de la triangulación de habilidades para proponer un perfil completo del estudiante, por lo tanto, el presente documento, busca describir los resultados, pero no investigar sus causas.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito describir la competencia comunicativa en inglés de estudiantes de grado 802 jornada tarde del colegio Leonardo Pedraza Posada después de implementar una estrategia pedagógica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Los resultados obtenidos mediante la aplicación del pretest (Cambridge YLE Movers), la intervención pedagógica y el posttest (Cambridge Key English Test –KET) evidencian un mejor desempeño general del grupo en las habilidades evaluadas, particularmente en la producción oral (*speaking*) y la comprensión auditiva (*listening*), mientras que la comprensión lectora y la producción escrita continúan representando el principal reto para los estudiantes.

Estos resultados permiten responder la pregunta de investigación señalando que la implementación de metodologías activas favoreció al desarrollo de componentes de la competencia comunicativa en lengua extranjera dentro del grupo. Sin embargo, es importante precisar que esta afirmación se fundamenta en los indicadores evaluados mediante las pruebas estandarizadas y en los registros del proceso pedagógico, por lo cual describe cambios observables en el desempeño comunicativo de los estudiantes sin pretender establecer relaciones de causa y efecto absolutas entre la metodología implementada y los resultados obtenidos.

La utilización de pruebas Cambridge permitió disponer de una prueba estandarizada para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes conforme al MCER. Sin embargo, los resultados cuantitativos no constituyen por sí mismos evidencia suficiente del fortalecimiento de la competencia comunicativa en su totalidad. En consecuencia, los datos fueron interpretados a la luz del marco teórico desarrollado en la investigación, entendiendo que las puntuaciones alcanzadas representan indicadores del desempeño lingüístico y comunicativo, cuya comprensión requiere adjuntarse con los principios

conceptuales de la competencia comunicativa y no limitarse a la comparación de porcentajes o promedios.

De igual manera, los hallazgos muestran una correlación con los planteamientos de Hymes (1972), quien sostiene que aprender una lengua implica desarrollar la capacidad de utilizarla de manera pertinente según el contexto comunicativo. Las actividades diseñadas desde el Aprendizaje Basado en Proyectos propiciaron situaciones en las que los estudiantes debieron utilizar el inglés para resolver tareas, interactuar con sus compañeros, presentar información y construir significados compartidos. Aunque el presente estudio no evaluó directamente todos los factores cognitivos y socioculturales que intervienen en la competencia comunicativa, sí evidenció un mayor uso funcional del idioma durante el desarrollo de los proyectos.

Así mismo, los resultados dialogan con la propuesta de Canale y Swain (1980), particularmente en relación con la integración de los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Las actividades implementadas buscaron trascender el aprendizaje centrado exclusivamente en estructuras gramaticales para favorecer contextos donde el idioma adquiriera una finalidad comunicativa. En consecuencia, el incremento observado en las habilidades orales puede interpretarse como un indicio del fortalecimiento de algunos componentes de la competencia comunicativa, especialmente aquellos relacionados con la interacción y el uso contextualizado de la lengua.

Respecto a la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981), es necesario realizar una precisión metodológica. La presente investigación no evaluó directamente categorías propias de esta teoría, como la acción orientada al entendimiento, las pretensiones de validez o los procesos de racionalización presentes en la interacción comunicativa. Por esta razón, no es posible afirmar que dichos procesos hayan sido medidos mediante las pruebas estandarizadas aplicadas. No obstante, la teoría de Habermas constituyó un referente conceptual para comprender la importancia de generar

escenarios pedagógicos donde el lenguaje fuera utilizado como medio de interacción, negociación de significados y construcción conjunta del conocimiento. En este sentido, la propuesta didáctica se inspiró en dichos principios, aunque los instrumentos de evaluación permitieron valorar únicamente algunos de sus efectos sobre el desempeño comunicativo observable.

En relación con la perspectiva pragmática desarrollada por Yule (1996), la intervención pedagógica confirmó la importancia del contexto en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los proyectos implementados situaron a los estudiantes en escenarios comunicativos semejantes a situaciones reales (entrevistas, presentaciones, intercambios culturales, narraciones y resolución de problemas), favoreciendo que el idioma dejará de entenderse únicamente como un conjunto de reglas gramaticales para convertirse en un recurso de interacción. Este aspecto resulta coherente con la mejora observada en las habilidades orales, aunque también evidencia la necesidad de fortalecer estrategias orientadas a la comprensión y producción escrita.

Asimismo, los resultados respaldan la pertinencia del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa para la enseñanza del inglés. Más allá del incremento registrado en los puntajes, durante el desarrollo de la intervención, se observaron procesos de participación, trabajo colaborativo, toma de decisiones y resolución en equipo de tareas que permitieron integrar el aprendizaje lingüístico con situaciones significativas para los estudiantes. Estas características coinciden con los planteamientos de Vega (2015), quien sostiene que las metodologías activas adquieren mayor efectividad cuando responden a intereses reales del alumnado y promueven la construcción autónoma del conocimiento.

En cuanto a la dimensión intercultural, la investigación evidenció que las actividades relacionadas con intercambios académicos, contextos internacionales y producción de contenidos favorecieron la reflexión sobre otras formas de comunicación y sobre el reconocimiento de diferentes prácticas culturales. Aunque este aspecto no constituyó una variable de medición cuantitativa, sí hizo

parte del diseño pedagógico y permitió generar espacios donde el aprendizaje del idioma se vinculó con la comprensión de otras realidades sociales y culturales, en concordancia con las propuestas de Welch (2015).

Finalmente, una de las principales contribuciones de esta investigación consiste en mostrar que el fortalecimiento de la competencia comunicativa requiere metodologías que integren el uso contextualizado del idioma con procesos de interacción auténtica. Sin embargo, también se reconoce como un limitante que el enfoque cuantitativo descriptivo empleado permite caracterizar los resultados obtenidos, pero no explica completamente los procesos cognitivos, sociales y comunicativos que intervienen en dicho fortalecimiento. En consecuencia, futuras investigaciones podrían complementar este tipo de diseños mediante metodologías mixtas o cualitativas que permitan analizar con mayor profundidad la interacción entre los estudiantes, los procesos de construcción de significado y el desarrollo de la competencia comunicativa desde perspectivas como la acción comunicativa de Habermas.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta que se observó un aumento de la habilidad de producción oral, se recomienda continuar en la institución la aplicación de metodologías activas durante el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, pero se aclara que las metodologías que podrían complementar el proceso deben estar enfocadas al fortalecimiento de las demás dimensiones, como la pragmática con el objetivo de fortalecer la comprensión auditiva o lectora, siguiendo los parámetros de motivación y contexto previamente mencionados, claramente, sin dejar de aplicar el ABP con finalidad de producción oral y fortalecimiento de proyecto de vida.

En segundo lugar, se propone que la evaluación cuantitativa tenga lugar durante el desarrollo de las actividades que apliquen una de las ABP propuestas en este documento, permitiendo que los parámetros de evaluación se centren en la pragmática de la competencia comunicativa y no en la mera memorización de estructuras gramaticales y vocabulario como factor definitivo en un diagnóstico de suficiencia de desempeño en una segunda lengua.

Finalmente, se recomienda que la institución educativa fomente la capacitación docente en el diseño de clases basada en las ABP, teniendo en cuenta que el modelo educativo y el SIE permiten la flexibilización de la forma de evaluar los contenidos y las habilidades desarrolladas, fortalecidas por parte de los estudiantes, aunque en su mayoría, los docentes siguen evaluando basándose en conocimiento memorístico, no de aplicación de diferentes saberes y habilidades para solucionar problemas reales que se presentan en el rutina diaria de cada individuo.

Bibliografía

- Alcaldía de Bogotá. (n.d.). *Localidad de Bosa*. Alcaldía de Bogotá. Revisado en junio 7, 2024.
<https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/bosa>
- Aldana, Y. (2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Revista Chakíñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 133-145.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222018000100133
- Archundia Roldán, N. d. J., Archundia Roldán, M. A., Chila Espinoza, B. M., & Angulo Quiñónez, F. M. (2023). Metodologías Activas para un Aprendizaje Significativo. *ciencia latina*, 7(4), 6930-6942.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7453
- Arias González, J. L. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. ENFOQUES CONSULTING EIRL.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Bialakowsky, A. (2021). El sentido como mundo de la vida: las indecisiones sobre su dimensión social en Habermas. *Intersticios sociales*, (21), 45-70.
<https://www.redalyc.org/journal/4217/421766332003/html/#:~:text=En%20la%20teor%C3%ADa%20de%20Habermas,su%20c%C3%A1culo%20del%20C3%A9xito%20seg%C3%BA>
- Cambridge, Universidad de. *Using the CERF: Principles of good practice*. 2011.
<https://www.cambridgeenglish.org/es/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>.
- CANALE, M. S. (1980). THEORETICAL BASES OF COMMUNICATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE TEACHING AND TESTING. En M. S. CANALE, *Applied linguistics* (págs. 1-47). The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cancillería de Colombia. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos \(OCDE\) | Cancillería](#)
- Consejo de Europa. (2020). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. (1991). Artículo [7].
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Díaz Montiel, Z. C. (2007). J. Habermas: La racionalidad comunicativa como episteme liberadora y crítica. *Utopía y praxis latinoamericana*, 12(39), 47-72.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000100004

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

Frias Azcarate, R. (2000). Una Aproximación Al Concepto De Comunicación Y Sus Consecuencias En La Práctica De Las Instituciones. *Nómaditas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100103>

Galindo, A. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2), 648-684.

<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6906>

García Caicedo, I. P. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos: Desde una experiencia tradicional hacia una colaborativa con estudiantes de grado primero en el Liceo Pedagógico Forjadores del Futuro.

<https://repository.libertadores.edu.co/items/982ebfb1-8570-4e1d-bd86-0126a5690022>

Gobierno de Canarias. (n.d.). *Aprendizaje basado en proyectos*. KIT DE PEDAGOGÍA Y TIC. Retrieved mayo 31, 2024, from

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/>

Gómez Sará, M. M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>

Gonzalez-Hernández, C., Martín-Villamor, P., Souza-De Almeida, M., Martín-Duránte, N., & López-Portero, S. (2016). Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 47-53.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S2014-98322016000100009&script=sci_arttext&tlng=pt

Guido Guevara, S. P. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez, M., & Moreno, M. (2015). *Fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Laura Vicuña en Chía* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional UGC.

Habermas, J. (2023). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Trotta.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Hymes, D. B. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 13-37.

ICFES. *reporte de resultados por aplicación del examen saber 11º para establecimientos educativos*. 2023. https://internoredpedumy.sharepoint.com/personal/ebarriga_educacionbogota_edu_co/Documents/DOCUMENTOS%20COORD%20ACAD%20JM%202024/PLANES%20DE%20ESTUDIO%2020

[24/RESULTADOS%20ICFES%202024/Resultados%20Saber%2011%C2%B0_111001104183_2023-4.pdf](#)

I.E.D. Leonardo Posada Pedraza. (2024). *Matrices de inglés para secundaria 2024*.

Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación. (8 de febrero de 1994). *Diario Oficial*, N.º 41.214. [Secretaría del Senado](#).

LEY 1651 DE 2013. *LEY 1651 DE 2013*. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo. 12 julio 2013. *D.O. N°48849*.

Marconi, G. (2023). Does English instruction teach more reading than listening skills? Evidence from 15 European education systems. *OECD Education Working Paper No. 298*.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/does-english-instruction-teach-more-reading-than-listening-skills_ca4a736c-en

Martínez, A. (2023). Concepto Definición. *Definición de Diálogo*.
<https://conceptodefinicion.de/dialogo/>.

Matarranz, M., & Aguado Odina, M. T. . (2025). Educación intercultural, equidad y práctica escolar. Una revisión sistemática de la investigación en Europa y América Latina. *Revista Fuentes*, 27(2), 121–131. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27347>

Matubla, H. et al. (2021). Communicative approach to teaching foreign languages. p. 85. www.iupr.ru

MEN, M. D. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Altablero*, 37.

MEN, M. D. (s.f.) Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2014-2019. *Ministerio de educación Nacional*.
www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

MEN. (2020). Guía 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Colombia Aprende. <https://www.colombiaaprende.edu.co/>

Merino-Ponce, S., Parrales-Poveda, M., Baque-Arteaga, S., & Parrales-Poveda, M. (2019). Realidad actual de la enseñanza en inglés en la educación superior de Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 523-539.

Ministerio de Educación Nación. *Bases para una nación bilingüe y competitiva Altablero*. n°37 ed., octubre-noviembre 2005.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>.

Moreno Marulanda, M. C. P. (2009). *Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá*.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1659&context=maest_docencia

- Moreira-Aguayo, P. Y., & Venegas-Loor, L. V. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1292-1303.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1537>
- Niño, S. (2023). Estrategias y Prácticas de los Maestros para el Desarrollo de la Competencia Pragmática. *Revista senderos pedagógicos*, Vol. 17 Núm. 1. enero - junio 2025, pp. 93 - 111.
<https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/1520/1992>
- OCDE. *Educación en Colombia*. 2016. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, www.oecd.org/edu/education-in-colombia9789264250604-en.htm.
- OCDE. (2021). Informe OCDE sobre la Comunicación Pública: El Contexto Global y el Camino a Seguir. *Mensajes Clave*.
<https://www.oecd.org/gov/open-government/public-communications-report-highlights-es.pdf>
- Osorio González, R., & Castro Ricalde, D. (2021, enero-junio). Aproximaciones a una metodología mixta. *Revista Universitaria de Administración*, 13(22), 65-85.
DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/novarua.2021.22.4>
- Parra, J. v. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Educación y Educadores*.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000300002
- Perez, A. (2020). Desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de décimo grado usando actividades de orientación socio cultural. Recuperado de:
<https://hdl.handle.net/20.500.12495/3899>
- Radlger, T. E. (2018). OCDE. Revisión de recursos escolares. Colombia. *Ministerio de Educación Nacional*.
<https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Inglés, el factor de competitividad pendiente en Colombia. *Laboratorio de Economía de la Educación*. Volumen 69. Marzo 28 de 2023. lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-69
- Red Académica (Octubre, 2023). *La red BEMNET fomenta el bilingüismo en los colegios públicos de Bogotá*. <https://www.redacademica.edu.co/plandistritaldebilinguismo/la-red-bemnet-fomenta-el-bilinguismo-en-los-colegios-publicos-de-bogota>
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9-20.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>

- Salinas, D. (2021). The socio-economic gap in foreign-language learning. *PISA in Focus*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/953199e1-en>.
- Solares, B. (1996). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 41(163), 9-33.
- Saussure, F. d. (2020). Curso de lingüística general: Antología anotada. Argentina.
- Thomas, John W.. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Autodesk Foundation.
- Vega, V. (2015). *Project-based learning research review: Evidence-based components of success*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/pbl-research-evidence-based-components>
- Valle, L. A. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 7(6), 2294-2309. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042457>
- Verde Ruiz, S. (2015). El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128306/DLE_VerdeRuizS_Desarrollocompetencia.pdf?sequence=1
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford university press. <https://www.casadellibro.com.co/libro-pragmatics/9780194372077/536284>

REFERENCIAS DE TABLAS

Cambridge ESOL. (2011). Using the CEFR: Principles of Good Practice. University of Cambridge press. Pág 8. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>

Cambridge. (2026). A1 Movers Digital. *Cambridge University Press & Assessment*. [cambridgeenglish.org/latinamerica/exams-and-tests/movers-digital/test-format/](https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/exams-and-tests/movers-digital/test-format/)

Cambridge. (2026). A1 Movers Digital. *Cambridge University Press & Assessment*. [A2 Key - Formato de Examen](#)

González-Hernando, C., Martín-Villamor, P. G., Souza-De Almeida, M., Martín-Durántez, N., & López-Portero, S. (2016). Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 47-53. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322016000100009

ICFES. (2023). Resultados Pruebas Saber 11 2023. I.E.D. Leonardo Posada Pedraza.

Ministerio de Educación Nacional. (octubre-diciembre, 2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Altablero*, (37). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Esquema Curricular Sugerido* [PDF]. Colombia Aprende. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/09/Esquema-Curricular-Espa_RevMEN.pdf.

REFERENCIA DE FIGURAS

Cambridge. (2026). Descripción de los estándares lingüísticos internacionales. *Cambridge University Press & Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/exams-and-tests/cefr/>

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* (p. 28).
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/l.1.1>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Giraldo, J. (2024). *Interculturalidad y diversidad en la educación* [Mapa mental]. GoConqr. <https://www.goconqr.com/es-ES/mindmap/39743072/interculturalidad-y-diversidad-en-la-educacion>.

Gobierno de Canarias. (n.d.). *Aprendizaje basado en proyectos*. KIT DE PEDAGOGÍA Y TIC. Retrieved mayo 31, 2024, from <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Informe nacional de resultados para Colombia 2022 - PISA*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf

Ren, W. (2022). *Second Language Pragmatics*. Cambridge University Press. doi.1017/[9781009082709](https://doi.org/10.1017/9781009082709).org

Anexos

1. Cronograma de actividades



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

¡Somos alta calidad, siempre!

PROPUESTA:

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA FORTALECER LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: El trabajo de investigación tendrá una duración de 1 mes y 2 semanas.

¡Somos alta calidad, siempre!

Iniciará el martes 28 de marzo de 2025 y terminará el viernes 2 de mayo de 2025. se tiene

Planeación # 2

ESPACIO	Proyecto: "Cultural Exchange Fair" (Feria de intercambio cultural)	LUGAR	Salón de clase
POBLACIÓN	Niños 13 a 15 años	FECHA	04/04/2025
		SESIÓN	2
EJES TEMÁTICOS	Multiculturalidad y aspectos que generen identidad.		
Objetivos		Resultados	
Explorar la diversidad cultural y mejorar la competencia intercultural en inglés.		Standards temáticos con material visual y presentaciones interactivas.	
Descripción de actividad	Recursos		Tiempo
Investigación sobre tradiciones, comidas y costumbres de países de habla inglesa y presentación en una feria cultural.	Presentación visual, videos y juegos de interacción. Material reciclable. Muestras gastronómicas.		100 PM 3:00 PM.
Evaluación			
Habilidad comunicativa durante el desarrollo de la feria		La feria	

Planeación # 3

ESPACIO	Proyecto: "English for Real Life" (Inglés para la vida real)	LUGAR	Salón de clase	
POBLACIÓN	Niños de 13 a 15 años	FECHA	18/04/2025	SESIÓN 3
EJES TEMÁTICOS	Uso de Inglés con superlativos y comparativos			
Objetivos		Resultados		
Mejorar la competencia pragmática en situaciones cotidianas.		Representación de diálogos en videos o sketches en vivo		
Descripción de actividad	Recursos		Tiempo	
Simulación de situaciones comunicativas (en un restaurante, aeropuerto, tienda, entrevista de trabajo).	Cartulina, tijeras, imágenes, vestuario		100 PM 3:00 PM	
Evaluación				
Descripción de acciones en vivo desarrollando	Rúbrica específica de producción oral.			

Planeación # 5

ESPACIO	Actividad de cierre POSTEST	LUGAR		Salón de Clases	
POBLACIÓN	Niños de 13 a 15 años	FECHA	02/05/2025	SESIÓN	5
EJES TEMÁTICOS	Evaluación final				
Objetivos		Resultados			
Evaluar el impacto y avance de los estudiantes con las actividades implementadas.		Datos estadísticos			
Descripción de actividad		Recursos		Tiempo	
Establecer criterios de evaluación que permitan analizar el estudiante y el fortalecimiento de la competencia pragmática.		CAMBRIDGE TEST KET		1:00 P.M. A 3:00 A.M.	
Evaluación					
Descripción de acciones para evaluar		N/A			

2. Matriz evaluativa Pre test

# NUMERO Y NOMBRE DE ESTUDIANTE	Número de pregunta	Listening					total escudos	Reading						Speaking		Total escudos	Total escudos estudiantes	nivel según MCER total /15 escudos	
		Parte 1	Parte 2	parte 3	Parte 4	Puntuación total Listening		Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4	Parte 5	Parte 6	Puntuación total Reading and	Total escudos				puntuación total speaking
		5	5	5	5 /25	/5		6	6	6	7	10	5	/40 = /5	/5				
1. ALAIX ABELLA		0	4	4	4	12	3	3	4	2	3	5	3	20	3	70	4	10	A1 INICIAL
2. MENDOZA		0	5	5	5	15	3	1	5	4	0	6	5	21	3	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
2. ALDANA RINCON		2	4	3	4	13	3	6	5	6	5	9	5	36	5	30	2	10	A1 INICIAL
SAMUEL FELIPE		1	3	1	5	10	2	5	6	3	4	7	3	28	4	66	3	9	A1 INICIAL
3. ANGULO		0	4	5	5	14	3	0	0	0	0	0	0	0	1	80	4	8	RE A1 EN TRANSICIÓN
CABEZAS CINDY		0	4	5	5	14	3	6	6	5	2	9	2	30	5	60	3	11	A1 INICIAL
4. BARRETO		0	4	5	5	14	3	6	6	5	2	9	2	30	5	60	3	11	A1 INICIAL
OCAMPO EVELYN		0	0	0	0	0	1	3	5	4	0	0	0	12	1	40	2	4	PRE A1
5. CARDENAS		2	1	3	4	10	2	1	4	0	2	3	2	12	1	10	1	4	PRE A1
HERNANDEZ		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
MILIANNY LUICHELL		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
6. COGOLLO FELIPE		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
XAVIER JESUS		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
7. CORTES		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
RAMIREZ SHIRLEY		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
8. DE ANTONIO		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
PRIETO NICOLAS		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
9. ECHEVERRY		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN
SACCA A. ANA		0	3	2	4	9	2	5	4	3	1	8	4	25	4	10	1	7	RE A1 EN TRANSICIÓN

[illegible]

Cambridge A1 Movers- Tabla de equivalencias de escudos	
LISTENING	
Total respuestas	Escudos aproximados
0-8	1 escudo
9-12	2 escudos
13-16	3 escudos
17-20	4 escudos
21-25	5 escudos
Reading and writing	
Total respuestas	Escudos aproximados
0-12	1 escudo
13-17	2 escudos
18-23	3 escudos
24-28	4 escudos
29-35	5 escudos
Speaking	
Desempeño observado	Escudos aproximados
Responde poco, necesita mucha ayuda	1 escudo
Responde frases sueltas con dificultad	2 escudos
Responde frases cortas y entiende preguntas simples	3 escudos
Responde con seguridad, usando frases completas	4 escudos
Muy seguro y fluido, casi sin ayuda	5 escudos
Conversión estimada: escudos totales MCER 1-6 PRE A1(ETAPA MUY INICIAL, NO HA ALCANZADO EL A1) 7-8 pRE a1- a1 (EN TRANSICIÓN) 9-11 a1 INICIAL 12-14 A1 SOLIDO 15 A1 ALTO (CERCA A A2)	

3. Matriz evaluativa Post test

PRUEBA KET-A2																			
# NUMERO Y NOMBRE DE ESTUDIANTE	Número de pregunta	Listening					Puntuación total Listening	Reading					Puntuación total Reading	Writing	Puntuación total Writing	Speaking	Total prueba		
		Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4	Parte 5		Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4	Parte 5						Parte 6-7	Parte 8
		5	5	5	5	5		6	7	5	6	6						10	10
1. ALAIX ABELLA JULIAN SANTIAGO		3	4	5	5	3	20	3	6	3	0	3	15	8	16	75	126		
2. MENDOZA UMBACIA JOHAN ESTIVEN		4	3	3	4	4	18	0	4	5	0	1	10	6	12	40	80		
3. ANGULO CABEZAS CINDY GABRIELA		3	0	3	3	1	10	2	2	0	0	0	4	0	0	65	79		
4. BARRIETO OCAMPO EVELYN		3	3	3	4	2	15	3	3	3	3	0	12	10	20	80	127		
5. HERNANDEZ MILIANNNY LUICHELL		3	3	4	4	3	17	6	7	3	0	2	18	8	16	10	61		
6. CORTES RAMIREZ SHIRLEY TATIANA		3	2	4	4	0	13	1	4	2	0	0	7	0	0	10	30		
7. DE ANTONIO PRIETO NICOLAS MATIAS		2	3	4	4	4	17	0	5	4	4	5	18	1	2	60	97		
8. ESTUPIÑAN REAPIRAANGIE KATERIN		2	2	3	3	3	13	1	6	3	1	2	13	0	0	20	46		
9. FLORIDO OSORIO XIMENA		4	3	3	4	5	19	2	6	4	0	0	12	0	0	60	91		
10. YULIANA		3	3	4	2	4	16	1	4	3	0	0	8	0	0	80	104		

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

Cambridge English Scale (CES)

120

110

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

HERNANDEZ EMILY	4	3	4	3	3	17	4	7	3	3	5	22	0	0	70	109
HERNANDEZ JULIAN	2	0	4	3	2	11	0	4	2	0	0	6	0	0	40	57
MARIA ALEJANDRA	4	0	3	4	5	16	1	2	3	0	0	6	0	0	60	82
ARIANA	3	3	3	3	2	14	2	6	2	0	0	10	0	0	50	74
PAULA ESMERALDA	2	3	4	4	3	16	2	0	0	0	2	4	2	4	10	34
EMANUEL	3	3	4	5	4	19	3	7	4	0	4	18	8	16	80	133
PAULA VALENTINA	3	0	2	2	3	10	1	7	4	0	0	12	0	0	30	52
DIEGO ALEJANDRO	4	1	4	3	3	15	1	3	5	0	0	9	0	0	20	44
YERALDYN	4	3	2	5	4	18	3	5	4	0	0	12	0	0	20	50
KIMBERLY NICOLL	3	3	3	5	2	16	3	7	3	2	2	17	8	16	50	99
MORALES THOMAS	0	0	0	0	4	4	2	0	0	0	2	4	4	8	75	91
LEIDY DANIELA	4	4	4	4	4	20	3	6	3	0	2	14	10	20	100	154
SARA VALENTINA	4	3	3	4	3	17	6	7	3	2	2	20	8	16	60	113
SEBASTIAN	3	2	3	5	1	14	1	0	0	0	0	1	0	0	10	25
JUAN JOSE	5	3	4	5	5	22	6	7	4	0	3	20	0	0	10	52
HONIER ESTIVEN	2	2	2	4	2	12	1	4	1	0	0	6	0	0		18

4. Análisis de datos

Celda	A	B	C	D			
1	ANÁLISIS CUANTITATIVO DESCRIPTIVO (METODOLOGÍA SAMPIERI)						
2							
3	1. Estadísticos de Tendencia Central						
4	Variable	Media (\$\bar{x}\$)	Mediana (\$M_o\$)	Moda (\$M_o\$)			
5	Puntaje Global	126.92	125.50	121.00			
6	Total Escuela	8.20	8.00	10.00			
7							
8	2. Medidas de Dispersión y Variabilidad						
9	Métrica	Valor KET	Interpretación				
10	Desviación	9.62	Dispersión moderada respecto a la media				
11	Varianza (\$s^2\$)	92.63	Variabilidad interna de los puntajes				
12	Coficiente	7.58%	Grupo Homogéneo (Alta confiabilidad)				

5. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, edlin de leonardo sumner identificado(a) con cédula de ciudadanía número 52379418 de Bogotá autorizo para participar a mi hijo Paulo Valentín Hoya identificado con Tarjeta de Identidad número 1013137811 en la actividad de investigación "Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer la competencia pragmática en inglés como lengua extranjera", que se llevará a cabo del 28 de marzo al 02 de mayo de 2025 entre las 01:00 p.m. a 02:55 p.m. en la IED Leonardo Posada Pedraza.

La evidencia y datos recolectados se usarán con fines académicos y se regulan por la política de tratamiento de datos.

Firma: [Firma]

Cédula: 52379418 Bogotá

Teléfono: 3107759642

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Ribiana P. Solipa Alcan identificado(a) con cédula de ciudadanía número 25773651 de Montería autorizo para participar a mi hijo Sebastián Suarez identificado con Tarjeta de Identidad número 1141328700 en la actividad de investigación "Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer la competencia pragmática en inglés como lengua extranjera", que se llevará a cabo del 28 de marzo al 02 de mayo de 2025 entre las 01:00 p.m. a 02:55 p.m. en la IED Leonardo Posada Pedraza.

La evidencia y datos recolectados se usarán con fines académicos y se regulan por la política de tratamiento de datos.

Firma: Ribiana Solipa

Cédula: 25773 651

Teléfono: 3118644797 - 3166347303

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Heidy Aguilera identificado(a) con cédula de ciudadanía número 1030639415 de Bogotá autorizo para participar a mi hijo Sara Valentina Pizarra A. identificado con Tarjeta de Identidad número 1012920986 en la actividad de investigación "Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer la competencia pragmática en inglés como lengua extranjera", que se llevará a cabo del 28 de marzo al 02 de mayo de 2025 entre las 01:00 p.m. a 02:55 p.m. en la IED Leonardo Posada Pedraza.

La evidencia y datos recolectados se usarán con fines académicos y se regulan por la política de tratamiento de datos.

Firma: Heidy Aguilera

Cédula: 1030639415

Teléfono: 3108864905

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Johan Alberto Sanchez Paez identificado(a) con cédula de ciudadanía número 101294774 de Bogotá D.C. autorizo para participar a mi hijo Sara Valentina Sanchez B. identificado con Tarjeta de Identidad número 1034785049 en la actividad de investigación "Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer la competencia pragmática en inglés como lengua extranjera", que se llevará a cabo del 28 de marzo al 02 de mayo de 2025 entre las 01:00 p.m. a 02:55 p.m. en la IED Leonardo Posada Pedraza.

La evidencia y datos recolectados se usarán con fines académicos y se regulan por la política de tratamiento de datos.

Firma: Johan SP

Cédula: 101294774

Teléfono: 3043675090

6. Prueba pre test YLE MOVERS

Go to the Introduction to download the Listening sample test.

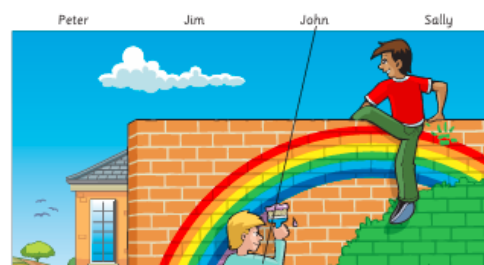


Movers Listening

Movers Listening

Part 1
- 5 questions -

Listen and draw lines. There is one example.



Centre Number	Candidate Number
---------------	------------------

Cambridge Young Learners English

Movers Reading & Writing

Sample Paper



There are 40 questions.

You have 30 minutes.

You will need a pen or pencil.

My name is:

Example

This animal can fly and it comes out at night.

a bat

Questions

- 1 You can eat this from a bowl. Sometimes there are vegetables in it.
- 2 This is the biggest animal in the world. It lives in the sea.
- 3 This is part of your body. All your food and drink goes here first.
- 4 This big animal lives in hot countries and eats

Part 1

- 6 questions -

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines.



a whale



coffee



a shoulder



an elephant



soup



a stomach



milk



a bat

Part 2

- 6 questions -

Look and read. Write **yes** or **no**.

Movers Speaking Summary of Procedures

The usher introduces the child to the examiner. The examiner asks how old the child is.

- 1 The examiner asks the child to describe several differences between the two Find the Differences pictures, e.g. 'This is a bird but this is a cat.'
- 2 The examiner tells the child the name of the story and describes the first picture e.g. 'Fred is sad. He can't play football. His ball is very old. His mum's saying, "Take the dog to the park." ' The examiner then asks the child to continue telling the story.
- 3 The examiner demonstrates how to do this task with the first set of four odd-one-out pictures and then asks the child to choose one picture in the other three sets and say which is different and why. For example, 'These are all animals, but this is a sweater.'
- 4 The examiner asks questions about the child, e.g. 'Who's the youngest in your family?'

Movers Speaking

Movers Speaking



MOVERS SPEAKING. Find the Differences

7. Hoja de respuesta pre test YLE MOVERS

I.E.D. LEONARDO POSADA PEDRAZA
CLASE DE INGLÉS
GRADO OCTAVO J.T.

Name: Samuel Felipe Aldana Rincon

Reading and writing

Part 1

1.	6
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Part 2

1.	YES / NO
2.	YES / NO
3.	YES / NO
4.	YES / NO
5.	YES / NO
6.	YES / NO

Part 3

Part 4

1.	4
2.	9
3.	
4.	
5.	

Listening

Part 1

1.	Daisy X
2.	John X
3.	John X
4.	John X
5.	John X

Part 2



I.E.D. LEONARDO POSADA PEDRAZA

CLASE DE INGLÉS

GRADO OCTAVO J.T.

Name Emanuel Hefedira Caimacho 903 021

Reading and writing

Part 1

1. stomach write V
2. stomach write V
3. stomach write V
4. stomach write V
5. stomach write V
6. stomach write V

Part 2

1. YES NO V
2. YES NO X
3. YES NO V
4. YES NO X
5. YES NO X
6. YES NO V

Part 3

1. A X C V
2. A X B V
3. A B X C V
4. X B C V
5. A X C V
6. A B X C V

Part 4

1. stays V
2. stays V
3. stays V
4. stays V
5. stays V
6. stays V

Part 5

1. going to cinema V
2. in the city X
3. in the city X
4. in the city X
5. in the city V
6. in the city V
7. in the city V

Part 6

1. All V
2. All V
3. All V
4. All V
5. All V

Listening

Part 1

1. Olivia V
2. Olivia V
3. Olivia V
4. Olivia V
5. Olivia V

Part 2

1. go V
2. go V
3. go V
4. go V
5. go V

Part 3

1. Thursday V
2. Thursday V
3. Thursday V
4. Thursday V
5. Thursday V

Part 4

1. By V
2. By V
3. By V
4. By V
5. By V



I.E.D. LEONARDO POSADA PEDRAZA

CLASE DE INGLÉS

GRADO OCTAVO J.T.

Name Seban David Ovalle Triana

Reading and writing

Part 1

1. whole V
2. whole V
3. whole V
4. whole V
5. whole V
6. whole V

Part 2

1. YES NO V
2. YES NO X
3. YES NO X
4. YES NO X
5. YES NO X
6. YES NO X

Part 3

1. X B C X

Part 6

1. S V
2. S V
3. S V
4. S V
5. S V

Listening

Part 1

1. Sally V
2. Sally V
3. Sally V
4. Sally V
5. Sally V

Part 2

1. elephant V

I.E.D. LEONARDO POSADA PEDRAZA
CLASE DE INGLÉS
GRADO OCTAVO J.T.

Name: Julian Hernandez

Reading and writing

Part 1

1. soup ✓
2. a apple ✓
3. a strawberry ✓
4. a chocolate ✓
5. coffee ✓
6. coffee ✓

Part 2

1. YES NO ✓
2. YES NO ✓
3. YES NO ✓
4. YES NO ✓
5. YES NO ✓
6. YES NO ✓

Part 3

1. A B C ✓
2. A B C ✓
3. A B C ✓
4. A B C ✓
5. A B C ✓
6. A B C ✓

Part 4

1. starts ✓
2. children ✓
3. cooked ✓
4. children ✓
5. cooked ✓
6. children ✓

Part 5

1. A ✓
2. A ✓
3. A ✓
4. A ✓
5. A ✓
6. A ✓
7. A ✓
8. A ✓

Part 6

1. like ✓
2. like ✓
3. like ✓
4. like ✓
5. like ✓

Listening

Part 1

1. 0
2. 0
3. 0
4. 0
5. 0

Part 2

1. 0
2. 0
3. 0
4. 0
5. 0

Part 3

1. 0
2. 0
3. 0
4. 0
5. 0

Part 4

1. 0
2. 0
3. 0
4. 0
5. 0

8. Prueba Post test KET



Key

Reading and Writing

Sample Test

Time 1 hour

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.

Questions 1 – 6

For each question, choose the correct answer.

1

For Sale
Women's bicycle (small)
 11 years old - needs new tyres
 Phone Debbie
 - 0794587454

- A The bicycle that's for sale was built for a child.
 B Some parts of the bicycle must be changed.
 C Debbie is selling the bike because she's too big for it now.

2



- A Tim thinks Ben should look on the concert website.

Part 5

Questions 25 – 30

For each question, write the correct answer.
Write **one** word for each gap.

Example: 0 you

From:	Maria
To:	John

I hope (0).....are well. I'm having a great holiday here in Thailand. Our hotel is very nice and there are a lot of good restaurants near it.

Yesterday morning, we went to (25)..... lovely beach. We had to leave before lunch because it was very hot. We went to a party (26).....the evening in the centre (27).....the town. Everyone had a good time and we got back at midnight. Tomorrow, we want to (28)..... on a boat trip or (29).....tennis.

I'll show you my photos (30)..... I get back.

See you soon,

Maria

Part 7

Question 32

Look at the three pictures.
Write the story shown in the pictures.
Write **35 words** or more.



Write the story on your answer sheet.

9. Resultados Prueba post test KEY A2

I.E.D. LEONARDO POSADA PEDRAZA CLASE DE INGLÉS GRADO OCTAVO J.T. Name: <u>John Hernandez 2023</u>																																																																																																	
Reading and writing Part 1 <table border="0"> <tr><td>1.</td><td>A</td><td>B</td><td>X</td><td>✓</td></tr> <tr><td>2.</td><td>A</td><td>X</td><td>C</td><td>✓</td></tr> <tr><td>3.</td><td>A</td><td>B</td><td>X</td><td>✓</td></tr> <tr><td>4.</td><td>A</td><td>X</td><td>C</td><td>✓</td></tr> <tr><td>5.</td><td>A</td><td>X</td><td>C</td><td>✓</td></tr> <tr><td>6.</td><td>X</td><td>B</td><td>C</td><td>X</td></tr> </table> Part 2 <table border="0"> <tr><td>7.</td><td>A</td><td>X</td><td>C</td><td>✓</td></tr> <tr><td>8.</td><td>A</td><td>X</td><td>C</td><td>✓</td></tr> <tr><td>9.</td><td>A</td><td>B</td><td>X</td><td>✓</td></tr> <tr><td>10.</td><td>A</td><td>X</td><td>C</td><td>✓</td></tr> <tr><td>11.</td><td>A</td><td>B</td><td>X</td><td>✓</td></tr> <tr><td>12.</td><td>A</td><td>X</td><td>C</td><td>✓</td></tr> <tr><td>13.</td><td>X</td><td>B</td><td>C</td><td>X</td></tr> </table> Part 3	1.	A	B	X	✓	2.	A	X	C	✓	3.	A	B	X	✓	4.	A	X	C	✓	5.	A	X	C	✓	6.	X	B	C	X	7.	A	X	C	✓	8.	A	X	C	✓	9.	A	B	X	✓	10.	A	X	C	✓	11.	A	B	X	✓	12.	A	X	C	✓	13.	X	B	C	X	and think it would be fun to watch it together 6 Listening Part 1 <table border="0"> <tr><td>1.</td><td>A</td><td>B</td><td>X</td><td>✓</td></tr> <tr><td>2.</td><td>A</td><td>X</td><td>C</td><td>✓</td></tr> <tr><td>3.</td><td>A</td><td>X</td><td>C</td><td>✓</td></tr> <tr><td>4.</td><td>A</td><td>B</td><td>X</td><td>✓</td></tr> <tr><td>5.</td><td>A</td><td>B</td><td>X</td><td>✓</td></tr> </table> Part 2 <table border="0"> <tr><td>6.</td><td>the</td><td>✓</td></tr> <tr><td>7.</td><td>mine</td><td>✓</td></tr> </table>	1.	A	B	X	✓	2.	A	X	C	✓	3.	A	X	C	✓	4.	A	B	X	✓	5.	A	B	X	✓	6.	the	✓	7.	mine	✓
1.	A	B	X	✓																																																																																													
2.	A	X	C	✓																																																																																													
3.	A	B	X	✓																																																																																													
4.	A	X	C	✓																																																																																													
5.	A	X	C	✓																																																																																													
6.	X	B	C	X																																																																																													
7.	A	X	C	✓																																																																																													
8.	A	X	C	✓																																																																																													
9.	A	B	X	✓																																																																																													
10.	A	X	C	✓																																																																																													
11.	A	B	X	✓																																																																																													
12.	A	X	C	✓																																																																																													
13.	X	B	C	X																																																																																													
1.	A	B	X	✓																																																																																													
2.	A	X	C	✓																																																																																													
3.	A	X	C	✓																																																																																													
4.	A	B	X	✓																																																																																													
5.	A	B	X	✓																																																																																													
6.	the	✓																																																																																															
7.	mine	✓																																																																																															

 **I.E.D. LEONARDO POSADA PEDRAZA**
CLASE DE INGLÉS
GRADO OCTAVO J.T.

Name: Yolany Pedraza Curso: Bo3

Reading and writing

Part 1

1.	A	X	C	/
2.	A	B	C	/
3.	A	B	C	X
4.	A	X	C	/
5.	A	X	C	/
6.	A	X	C	/

3

Part 2

7.	A	X	C	/
8.	A	X	C	/
9.	X	B	C	/
10.	A	X	C	/
11.	X	B	C	/
12.	A	X	C	/
13.	A	B	X	/

2

Part 3

14.	X	B	C	/
15.	A	X	C	/
16.	A	X	C	/

4

Listening

Part 1

1.	X	B	C	X
2.	A	X	C	/
3.	A	B	X	/
4.	A	B	X	/
5.	A	B	X	/

4

Part 2

6.	S	P	m	/
7.	G			/
8.	G			/
9.	G			/
10.	G			/

3

I.E.D. LEONARDO POSADA PEDRAZA
CLASE DE INGLÉS
GRADO OCTAVO J.T.

Name: Kimberly Nicol Rodriguez Arias 803JT

Reading and writing

Part 1

1.	A	B	C	/
2.	A	B	C	/
3.	A	B	C	/
4.	A	B	C	/
5.	A	B	C	/
6.	A	B	C	/

Part 2

7.	A	B	C	/
8.	A	B	C	/
9.	A	B	C	/
10.	A	B	C	/
11.	A	B	C	/
12.	A	B	C	/
13.	A	B	C	/

Part 3

14.	A	B	C	/
15.	A	B	C	/
16.	A	B	C	/
17.	A	B	C	/
18.	A	B	C	/

Part 4

19.	Travel	X	/
20.	Decided	/	/
21.	Decided	/	/
22.	Have	/	/
23.	Help	/	/
24.	Wan	X	/

Part 5

25.	I	X	/
26.	In	/	/
27.	In	X	/
28.	On	X	/
29.	We	/	/
30.	Are	/	/

Part 6

Hihi Hihihi. How are you?
I want invite you d the
cinema the next week at
the 2:00 pm, in the mall

Listening

Part 1

1.	A	B	C	/
2.	A	B	C	/
3.	A	B	C	/
4.	A	B	C	/
5.	A	B	C	/

Part 2

6.	b	/	/
7.	G	X	/
8.	G	/	/
9.	G	/	/
10.	G	/	/

Part 3

11.	A	B	C	/
12.	A	B	C	/
13.	A	B	C	/
14.	A	B	C	/
15.	A	B	C	/

Part 4

16.	A	B	C	/
17.	A	B	C	/
18.	A	B	C	/
19.	A	B	C	/
20.	A	B	C	/

Part 5

21.	A	B	C	D	E	F	G	H	X	/
22.	A	B	C	D	E	F	G	H	X	/
23.	A	B	C	D	E	F	G	H	X	/
24.	A	B	C	D	E	F	G	H	X	/
25.	A	B	C	D	E	F	G	H	X	/

Speaking 50

10. Proyecto ABP Cultura exchange fair





11. Storytelling and podcast - English for real life



1



2



3



WhatsApp Video
2026-04-26 at
1:32:49 AM



WhatsApp Video
2026-04-26 at
1:32:51 AM (1)



WhatsApp Video
2026-04-26 at
1:32:51 AM



WhatsApp Video
2026-04-26 at
1:32:52 AM (1)



WhatsApp Video
2026-04-26 at
1:32:52 AM



WhatsApp Video
2026-04-26 at
1:32:53 AM

