



# UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

---

SISTEMAS DE UNIVERSIDAD VIRTUAL  
INSTITUTO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DEL  
APRENDIZAJE EN ENTES VIRTUALES  
MAESTRÍA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN AMBIENTES  
VIRTUALES



UDGVIRTUAL

Desarrollo de la competencia oral en inglés en la modalidad blended learning; propuesta de diseño instruccional con MOODLE para estudiantes de bachillerato.

## PROPUESTA

PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN  
AMBIENTES VIRTUALES

P R E S E N T A

AUGUSTO ALEJANDRO PADILLA REYES

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. INNA ARTEMOVA

CODIRECTORA:

DRA. LAURA REBECA MATEOS MORFÍN

GUADALAJARA, JALISCO.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA	7
3. CONTEXTUALIZACIÓN	8
4. ESTADO DEL ARTE	9
5. MARCO TEÓRICO	13
5.1 ENFOQUE AL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS	13
5.2 MCER Y EL NIVEL A1	14
5.3 TEORÍA CONSTRUCTIVISTA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS	15
5.4 ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA TBLT	17
5.5 COMPETENCIA COMUNICATIVA	18
5.6 AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE	20
5.7 BLENDED LEARNING (APRENDIZAJE MIXTO)	22
5.8 MOODLE	24
5.9 WEB 2.0	26
5.10 MODELO ADDIE	28
6. DIAGNÓSTICO	29
6.1 METODOLOGÍA	29
6.1.1 PROPÓSITO	29
6.1.2 MATERIALES E INSTRUMENTOS	30
6.1.2.1 AUTODIAGNÓSTICO A ESTUDIANTES	30
6.1.3 INSTRUMENTO EVALUACIÓN ORAL A ESTUDIANTES	31
6.1.3.1 Tabla de evaluación para el evaluador	34
6.1.3.2 Rúbrica de características cualitativas de comunicación oral	36
6.1.3.3 Rol del interlocutor	36
6.1.4 INSTRUMENTO DE AUTODIAGNÓSTICO A DOCENTES	37
6.2. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS	38
6.2.1 CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO A ESTUDIANTES	38
6.2.2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES	46
6.2.3 CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO A DOCENTES	58
6.3 INFERENCIAS SOBRE LOS DATOS RECOLECTADOS	71
7. PROPUESTA	75
7.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	76
7.2 FACTORES ASOCIADOS	76
7.3 PROPÓSITO GENERAL	77
7.4 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	77
7.5 ESTRATEGIAS, ACTIVIDADES E INDICADORES DE LOGRO	77
7.5.1 ADDIE – ETAPA ANÁLISIS	77
7.5.1.1 CRONOGRAMAS	78
7.5.1.2 ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA ORAL	79
7.5.2 ADDIE - ETAPA DISEÑO	80
7.5.3 ADDIE - ETAPA DESARROLLO	85
7.5.3.1 IMPLEMENTACIONES DE TBLT	85
7.6 ADDIE - ETAPA EVALUACIÓN	96
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES	96

9. REFERENCIAS	98
10. ANEXOS	105
10.1 ANEXO 1. TABLA DE CONTENIDO DEL LIBRO ENGLISH TRAILS 1	105
10.2 ANEXO 2. TABLA DE CONTENIDO DEL LIBRO "ENGLISH TRAILS 2"	107
10.3 ANEXO 3. INSTRUMENTO DE AUTODIAGNÓSTICO A ESTUDIANTES	109
10.4 ANEXO 4. TABLA DE ELEMENTOS DE LA ACTIVIDAD 1	110
10.5 ANEXO 5. TABLA DE ELEMENTOS DE LA ACTIVIDAD 2	111
10.6 ANEXO 6. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE ENTREVISTA	113
10.7 ANEXO 7. FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE GRABACIÓN DE ENTREVISTA.	113
10.8 ANEXO 8. FORMATO EVALUACIÓN ENTREVISTA CONTESTADO	114
10.9 ANEXO 9. TABLA DE CODIFICACIÓN DE OBSERVACIONES	115
10.10 ANEXO 10. INSTRUMENTO DE AUTODIAGNÓSTICO A DOCENTES.	116
10.11 ANEXO 11. LISTAS DE COTEJO PARA EVALUAR PROYECTOS EN <i>MOODLE</i> .	117

### LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Funciones desarrolladas en los libros. Fuente: MM Publications 2018.	30
Tabla 2. Elementos de la entrevista. Elaboración propia.	32
Tabla 3. Dimensiones y criterios. Fuente: Council of Europe. (2001).	34
Tabla 4. Formato de evaluación de entrevista. Elaboración propia.	35
Tabla 5. Codificación actividad 1. Elaboración propia.	55
Tabla 6. Codificación actividad 2. Elaboración propia.	56
Tabla 7. Cuadro Comparativo Evaluación de Docente – Alumno. Elaboración propia.	76
Tabla 8. Características del estudiante y la unidad de aprendizaje. Elaboración propia.	78
Tabla 9. Secuencia didáctica. Elaboración propia.	81
Tabla 10. Dificultades y compensaciones. Elaboración propia.	81
Tabla 11. Actividades de compensación específicas. Elaboración propia.	85
Tabla 12. Proyecto 1. Elaboración propia.	88
Tabla 13. Proyecto 2. Elaboración propia.	91
Tabla 14. Proyecto 3. Elaboración propia.	93
Tabla 15. Proyecto final. Elaboración propia.	96

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Competencias comunicativas. Fuente: Canale and Swain, 1980.	19
Figura 2. Elementos de un AVA. Elaboración propia.	20
Figura 3. Formato de entrevista. Elaboración propia.	33
Figura 4. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	38
Figura 5. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	39
Figura 6. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	39
Figura 7. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	40
Figura 8. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	40
Figura 9. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	41
Figura 10. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	41
Figura 11. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	42
Figura 12. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	42
Figura 13. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.	43



## **Resumen**

El presente trabajo se desarrolla bajo la premisa del uso de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) y otras herramientas digitales específicas que ofrece la Web 2.0; se puede mejorar la competencia oral en los estudiantes de tercer semestre de bachillerato que cursan la unidad de aprendizaje de inglés III.

El objetivo de trabajo está enfocado a mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en específico, en la competencia oral y en los primeros semestres del nivel medio superior (nivel A1 del Marco Curricular Europeo de Referencia - MCER). Se diseñó una propuesta formativa para una modalidad de aprendizaje mixto (presencial y virtual), que toma en cuenta los datos recolectados del diagnóstico tanto de docentes de lengua extranjera como de un grupo de estudiantes, en donde se resaltan las deficiencias en la competencia oral del inglés, en particular el uso excesivo de la lengua materna, poca interacción, mala pronunciación de palabras, problemas en el dominio de estructuras gramaticales simples, poco vocabulario, poca coherencia y fluidez en temas relacionados con el nivel A1 del dominio de la lengua según el MCER. Para el diseño de la propuesta se utilizó el modelo de desarrollo instruccional ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación) y una estrategia de enseñanza específica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en tareas (TBLT).

**Palabras clave:** *Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Competencia comunicativa, Competencia oral, Estrategia de enseñanza, MCER, Modelo instruccional, Moodle, Blended Learning, Tecnologías de la información y comunicación, Web 2.0.*

## 1. Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han revolucionado la forma en la que nos comunicamos y aprendemos, ya que según Castells (1986) (citado por Cabrero, 1996), “las TIC comprenden una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información” (p.4).

Las TIC cada vez son más amigables, accesibles y ofrecen una serie de herramientas que pueden ser adoptadas en el ámbito educativo con facilidad por un docente, un plantel o sistema educativo. Estas herramientas se han vuelto habituales en muchos ámbitos de la vida diaria hasta el punto de que el desarrollo tecnológico nos ha llevado de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento.

Estas herramientas digitales ofrecen oportunidades, de las cuales los docentes deben considerar y generar nuevos espacios formativos, contenidos educativos y nuevas interacciones. Por lo que resulta necesario que los docentes conozcan las características y las ventajas de la incorporación a las aulas de estas herramientas para fomentar el adecuado tratamiento de la información y la competencia digital<sup>1</sup> de los alumnos, para la construcción del conocimiento.

En el contexto donde los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) funcionan como un entorno en donde el aprendizaje es mediado por las TIC, se hace posible la creación de contenido, interacción y la colaboración entre estudiantes y docentes, la tecnología y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo se desarrolla bajo la premisa del uso de un AVA y otras herramientas digitales específicas, que ofrece la Web 2.0, pueden mejorar la competencia oral en los estudiantes de tercer semestre de bachillerato que cursan la unidad de aprendizaje de inglés III. Como primer paso, se diagnosticó el nivel de

---

<sup>1</sup> Las competencias digitales las define la UNESCO como un espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de éstas (UNESCO, 2018).

la competencia oral de los estudiantes, y con base a los resultados se identificaron las posibles causas de esta. Los instrumentos también diagnosticaron el estilo y práctica docente para el desarrollo de esta competencia. Finalmente, después de analizar los resultados, el contexto de los estudiantes y los propósitos del programa curricular, se desarrolló una propuesta para mejorar la competencia oral mediante el uso de las TIC, creando situaciones de práctica de la competencia mediante proyectos.

## **2. Planteamiento de la propuesta**

Los motivos para el desarrollo del presente trabajo parten de la experiencia de otros docentes, autores e investigadores como el realizado por Székely (2015), sobre la carencia del dominio del inglés como lengua extranjera, afirmación que confirma el “*English Proficiency Index*”, (EF, 2017).

El English Proficiency Index es un sitio que valora el dominio de inglés de distintos países y que ubica a México en el lugar 57 de 88 países miembros, ya que se considera que el país cuenta con un nivel bajo de dominio de la lengua. Al comienzo del ciclo escolar se considera que los alumnos del tercer semestre cuentan con el conocimiento de cierto vocabulario que les permite leer textos e instrucciones básicas en una segunda lengua, así como escribir de manera simple texto o enunciados en presente o pasado simple y escuchar instrucciones y charlas relacionadas con hábitos y rutinas. Sin embargo, no son capaces de comenzar una charla o responder preguntas simples, utilizando el lenguaje de las unidades de aprendizaje vistas en semestres anteriores. Un comentario que semestre tras semestre se escucha entre los alumnos, es que entienden relativamente bien una pregunta que el docente les realiza en inglés infiriendo de alguna manera el contexto de la situación, pero no pueden ofrecer una respuesta en inglés.

Para atender esta situación, se pretende usar la modalidad *Blended Learning*, en el cual los estudiantes podrán realizar prácticas específicas para desarrollar la competencia oral de la segunda lengua en la plataforma *Moodle* de la escuela a la par de las clases presenciales.

El conjunto de estrategias propuestas toma en cuenta el contexto del estudiante, con la idea de generar situaciones en las que éste pueda practicar dicha competencia con sus compañeros fuera del aula de clases de forma frecuente.

De esta manera se pretende que la propuesta apoyada en TIC sirva como un recurso para mejorar el aprendizaje de inglés relativo al nivel A1, y tratar de desarrollar mejor la competencia oral en los estudiantes del tercer semestre de bachillerato que están por iniciar el nivel A2 de inglés de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por sus siglas “MCER” (Council of Europe, 2001).

Al tratarse del nivel A1, la importancia del proyecto es mayor, ya que, al ser el nivel inicial, es de suma importancia que sea bien entendido por el estudiante para el éxito en niveles más avanzados.

### **3. Contextualización**

Los estudiantes de tercer semestre de preparatoria, son adolescentes que tienen un promedio de edad de 16 años, han cursado y aprobado los dos niveles previos de inglés (primer y segundo semestre) que corresponden al nivel A1 de inglés, de acuerdo al MCER, el material que han utilizado en los cursos previos son los libros English Trails 1 y English Trails 2, de la editorial “MM Publications” los cuales son una edición especial para la Universidad de Guadalajara (Ver Anexo 1 y 2). Así, se espera que los estudiantes sean capaces de atender y aprobar una evaluación oral del nivel en mención. Para todos estos alumnos, se pretende, con todos estos materiales, dar respuesta a diversas necesidades relacionadas, principalmente, con el aumento en sus competencias comunicativas, ya que, al igual que como considera el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, estas competencias son necesarias para que cualquier alumno pueda integrarse con mayor facilidad al mundo escolar, y, por ende, al laboral.

Durante mucho tiempo se han buscado estrategias para mejorar los procesos de la escritura y la lectura en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sin embargo, es usual cometer numerosos errores cuando se habla o escribe, dudar sobre lo que se va a decir o redactar, incluso, hablar o escribir

incompleto (Harmer, 2007). Esta situación aún se percibe fuertemente en algunos escenarios educativos, que pueden estar siendo afectadas por su entorno social, accesibilidad al uso de innovaciones educativas, o por factores sociales y geográficos que entorpecen el uso apropiado de la lectura y la escritura.

#### **4. Estado del arte**

En la literatura actual, se pueden encontrar trabajos en los cuales, los autores buscan desarrollar o mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mediante el uso de diversos recursos que ofrecen las TIC. Estos recursos son generalmente implementados en dos modalidades distintas, es decir, de forma completamente presencial o mediante el “*blended learning*” o modalidad mixta.

La mediación con TIC en la enseñanza del inglés, como lengua extranjera, permite obtener mejores niveles de adquisición y de desempeño de los estudiantes, y mejora sus habilidades comunicativas en un contexto más cercano al contexto real en virtud de la implementación de materiales extraídos desde el medio “natural” de habla y uso de la lengua (González, 2015).

En investigaciones sobre virtualidad y enseñanza del inglés, se destaca en lo general el apoyo de los AVA para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en la adquisición de la lengua, (González, 2015). En lo particular, el uso de un AVA promueve la participación e interacción de los estudiantes en la forma de trabajos realizados de manera colaborativa.

En la investigación “Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés a través de los Entornos Virtuales de Aprendizaje” se concluye que al trabajar algunos módulos de aprendizaje de manera virtual mediante el uso de un AVA a la par de las clases presenciales, se logra desarrollar la creatividad de los estudiantes, debido al trabajo colaborativo que se desarrolla en la plataforma, además, se resalta la posibilidad de crear aprendizajes significativos debido a la interacciones que propicia dicho ambiente (Navas, Real, Pacheco y Mayorga, 2015). En este estudio se resaltan aspectos como la capacitación en uso de la plataforma virtual a los docentes, diagnóstico tanto a los docentes como a los estudiantes, sin embargo, no

se detalla las dimensiones del diagnóstico, así como tampoco se menciona si se desarrolla alguna competencia comunicativa en particular o si el proyecto está dirigido a algún nivel de dominio de acuerdo al MCER.

Un proyecto que buscó mejorar la competencia oral del inglés, lo desarrollaron los autores Rico, Ramírez y Montiel (2016) los cuales, hacen uso de una serie de herramientas digitales desarrolladas por el sitio web de “SpeakApps” dentro de la plataforma Moodle, para que alumnos de edades de entre 15 a 35 años, puedan practicar la competencia oral del inglés, mediante el uso de la modalidad mixta. Los resultados del estudio son positivos, ya que los autores resaltan los beneficios de la modalidad en mención, para que los estudiantes utilicen herramientas digitales y cuenten espacios como una plataforma virtual de aprendizaje, en donde se pueda practicar la competencia meta. En dicho estudio, sin embargo, los autores sólo mencionan que el nivel de la competencia a desarrollar es básico, sin tomar como referencia elementos de clasificación que ofrece el MCER para poder proponer ejercicios con contenido adecuados según el dominio de la lengua por parte de los estudiantes. En la investigación tampoco se menciona si los estudiantes realizaron un examen de diagnóstico para saber su nivel real de dominio de la lengua o en específico de la competencia oral, la cual buscan desarrollar.

Otro trabajo que usa las TIC para desarrollar la competencia oral del inglés como lengua extranjera lo presenta Valencia (2015). En la investigación, utiliza la modalidad presencial o tradicional y en esta, se resalta la importancia de tomar referentes internacionales como el TOEFL (Prueba de Inglés como Lengua Extranjera, por sus siglas en inglés) o IELTS (Sistema Internacional de Pruebas de Idioma Inglés, por sus siglas en inglés) para poder evaluar el nivel de dominio de la competencia oral en el estudiante previo a las actividades con TIC y después de las mismas. Otro aspecto relevante del estudio es que la autora toma en cuenta el contexto en el que se desarrolla el estudiante, tanto para el desarrollo de las actividades como para la evaluación.

La autora señala la elección de la teoría constructivista para el desarrollo de las actividades en donde se integran las TIC, donde además resalta la importancia del rol del docente como un facilitador y no como el centro del aprendizaje es clave. En

el trabajo en mención, se usan herramientas que ofrece la Web 2.0. para poder crear actividades de producción para el estudiante y promover el trabajo colaborativo en cada actividad. Es interesante que a pesar de que la autora usa la plataforma educativa virtual “EdModo” para realizar cuestionarios y encuestas, no la usa como soporte para las actividades en donde se usan las TIC, es decir, el estudio no usa ninguna plataforma virtual de aprendizaje que pueda organizar e integrar todas las herramientas digitales utilizadas de la Web 2.0 que propone la autora. Aun así, menciona que los estudiantes mostraron mejoría en cada uno de los criterios seleccionados para evaluar el dominio de la competencia comunicativa meta.

Salgado (2017), desarrolla una propuesta para el aprendizaje del inglés en general mediante el uso de las TIC, en la Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador, usando una modalidad mixta y la plataforma virtual de aprendizaje “Moodle”. El estudio realizado por Salgado, ofrece un contexto amplio de la problemática en la enseñanza del inglés como del contexto educativo de su institución, además del nivel de dominio de la lengua en la que se centra el estudio (A2), el cual está referenciado de acuerdo al MCER.

El estudio propone ejercicios en la plataforma “Moodle” para cada una de las competencias comunicativas del inglés, divididos por semanas durante todo el calendario escolar, sin embargo, no utiliza ningún modelo de desarrollo instruccional para planificar las actividades de manera secuencial y organizada, así como tampoco propone el uso de algún enfoque para estructurar e implementar cada lección y debido a que el autor propone alrededor 48 actividades dentro de la plataforma Moodle, pero no proporciona más elementos que hagan de la propuesta, una viable, que ayude a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Hasta ahora la investigación en esta área muestra cómo se buscan desarrollar o mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el estudiante, ya sea enfocándose en una competencia en específico o en las cuatro competencias comunicativas del inglés, mediante el uso de las TIC. La mayoría de los trabajos usan como apoyo para la organización y gestión de las herramientas propuestas, una plataforma virtual de aprendizaje o AVA, y además se decantan por el trabajo

en una modalidad mixta o “*blended*”. Todas las investigaciones, al realizar el análisis de los datos recolectados, muestran mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje en el estudiante, aun así, en los trabajos realizados se encuentran una serie de elementos que no se toman en cuenta, y que, aplicados, pueden mejorar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

El primer elemento que solo uno de los trabajos toma en cuenta es el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes, es decir, comenzar con un examen de diagnóstico utilizando instrumentos de acuerdo a estándares internacionales, en la competencia que se busca desarrollar mediante las TIC es clave para poder realizar el diseño instruccional del curso tomando en cuenta las carencias específicas de los estudiantes, además el diagnóstico hace posible implementar ajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, que ayuden a desarrollar mejores niveles del conjunto de competencias necesarias para el estudiante (Sanhueza y Burdiles, 2012).

A pesar de que la mayoría de los trabajos presentados en el Estado del Arte usan una AVA para la organización y gestión de las herramientas digitales a usar en la investigación, es importante resaltar la importancia de cada uno de sus espacios (información, interacción, producción y exhibición), ya que el correcto uso de los mismos, propician la construcción del conocimiento en el estudiante, Rodríguez (s.f.).

Otro elemento que no se toma en cuenta en ninguna de las investigaciones o al menos no se menciona, es el uso de algún modelo para el diseño instruccional del curso al usar las TIC, la importancia del mismo se sustenta con el hecho de que al introducir el uso de las TIC, “se requieren estrategias, metodologías y herramientas para llevar a cabo las modificaciones en los procesos y funciones de los actores principales de la enseñanza y el aprendizaje” (Lloréns, Espinosa y Castro, 2013, p.1). En este nuevo escenario, el uso de un modelo para el diseño instruccional, proporciona una visión general de los procesos educativos y cómo se van programando los mismos (Lloréns, Espinosa y Castro, 2013).

## **5. Marco teórico**

### **5.1 Enfoque al aprendizaje por competencias**

Se puede entender que el concepto de competencia recoge el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que necesita una persona para ocupar adecuadamente un puesto de trabajo (Fundación CYD, 2011). Así, para Echeverría (2001) la competencia combina los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una determinada actividad laboral y la capacidad para resolver problemas de forma autónoma y colaborar activamente en el entorno laboral. Ya de manera específica dentro del ámbito universitario, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) define la competencia como “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacita al alumno para llevar a cabo tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa”.

El modelo por competencias según menciona Cázares y Hernández (2010) tienen su origen en México en la currícula de educación técnica en la década de los noventa, y el enfoque que se le dio al aprendizaje por competencias fue principalmente constructivista, pero también conductista y funcionalista.

El bachillerato general por competencias es implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante el Plan Nacional de Desarrollo 2007 al 2012 y los acuerdos secretariales de la SEP 442, 444, 445, 447, 449 y 480, 486 y 488, los cuales crean el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que da comienzo en el ciclo escolar 2008-2009. Con el SNB se crea un Marco Curricular Común (MCC), el cual cuanta como principales ejes las competencias genéricas, disciplinares, disciplinares extendidas y profesionales.

En el bachillerato de la Universidad de Guadalajara, se comienza con el Bachillerato General por Competencias (BGC) en el ciclo 2009A en todas sus escuelas preparatorias. El BGC se centra en el desarrollo de las competencias del MCC con un enfoque constructivista, en el cual, se promueva la construcción colectiva de conocimiento, a partir de las distintas interacciones entre docentes y estudiantes (SEMS, s.f.).

## 5.2 MCER y el nivel A1

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es el estándar internacional que define la competencia lingüística. Se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés desde un A1, nivel básico de inglés, hasta un C2, para aquellos alumnos o personas que dominan el inglés de manera excepcional, delimitando las capacidades que el alumno debe controlar en cada una de las cuatro competencias: comprensión y producción oral y escrita.

El documento final fue aceptado y recomendado para creación de sistemas nacionales para evaluar nivel de competencia comunicativa por el Consejo de Europa y presentado en 2001 durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas.

El estudiante de inglés del nivel A1, de acuerdo con el MCER, tiene un dominio limitado de las estructuras gramaticales básicas y los patrones de oraciones, y un vocabulario limitado. Sobre la base de este conocimiento, se espera que él / ella pueda comprender y usar el lenguaje cotidiano que le resulta familiar para satisfacer sus necesidades comunicativas básicas. Puede presentarse a sí mismo y a los demás, hacer y responder preguntas sobre detalles personales, como dónde vive, personas que conoce, etc. Finalmente, se espera que pueda interactuar de manera sencilla, siempre que su interlocutor hable lenta y claramente y esté preparado para ayudar.

Se espera que los estudiantes de nivel A1 estén en posición de demostrar que pueden usar expresiones cotidianas comunes y familiares para satisfacer necesidades prácticas específicas, intercambiando información con otros, cuando hablan despacio, claramente y están preparados para ayudar repitiendo, simplificando o reformulando información. En otras palabras, según el MCER para el nivel A1 (Council of Europe, 2018). Los estudiantes deben ser capaces de hacer y responder preguntas simples y claramente formuladas que no contengan lenguaje idiomático (secuencias de palabras cuyo significado no es compositivo, es decir, el

significado de la expresión no se deriva del de sus componentes). Más específicamente y deben estar en condiciones de:

- Responder preguntas simples sobre temas familiares (por ejemplo, personas que conocen), detalles personales (por ejemplo, dónde viven, qué los rodea) o asuntos de rutina (por ejemplo, lugares a los que van, qué compran en el supermercado, etc.).
- Exprese una secuencia de eventos (o acciones) colocándolos en algún tipo de orden (por ejemplo, temporal) o conecte frases usando conjunciones simples (por ejemplo, "y", "pero").
- Manejar números, cantidades, cualidades de cosas, instrucciones simples y el concepto de tiempo (por ejemplo, lo que voy a hacer la próxima semana o a las 3:00 en punto, lo que hice el viernes pasado, etc.).
- Describir una persona, un objeto o un lugar utilizando estructuras léxico-gramaticales simples.
- Responder a declaraciones simples y temas familiares relacionados con eventos cotidianos en el entorno inmediato.
- Use formas educativas cotidianas sencillas de saludar, despedirse, presentarse, decir "por favor", "gracias", "lo siento", etc.
- Haga comparaciones simples entre personas, objetos y actividades diarias.
- Responda a textos simples de instrucciones, descripciones u otros tipos de información utilizando lenguaje elemental y solicite aclaraciones usando frases.

### 5.3 Teoría constructivista y aprendizaje de idiomas

Debido a las características del modelo mixto, éste se puede vincular fácilmente con la teoría de aprendizaje constructivista ya que en un proceso de enseñanza-aprendizaje virtual se usan muchas herramientas digitales multimedia para el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento, como lo da a entender Pacheco (2002) que resalta el constructivismo como teoría que puede transmitir mensajes de

diversas formas y navegar por toda la información que cada estudiante pueda producir e investigar.

Chan, Ortiz y Pérez (1997) por su parte, hace referencia al socio-constructivismo como fundamento teórico de un entorno virtual de aprendizaje, “el socio-constructivismo, considera a los entornos virtuales de aprendizaje como lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimientos. Desde esta visión socio-constructiva, se hace énfasis en la colaboración y existe la premisa fundamental de que todos los actores involucrados en el proceso de formación contribuyen al aprendizaje.

Otra investigación que refuerza la idea del enfoque constructivista en *Moodle*, la desarrollan Guerra, Sansevero y Araujo (2005), los cuales refieren que la preparación y actualización del docente que aplica las TIC en un contexto educativo es clave para que pueda pasar de una práctica pedagógica tradicional a una interactiva en donde las TIC ayuden a construir el conocimiento y no sea un elemento aislado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque constructivista parte de un conocimiento previo del estudiante, y estos pueden crear sus propios saberes, a través de la autogestión que promueven las plataformas como *Moodle* y finalmente el modelo pedagógico constructivista se adapta fácil, a los ambientes mediados por una computadora, debido a que el estudiante, muestra, en general, un alto interés por las tecnologías, (Hernández, 2008).

El uso de la teoría constructivista se presta para poder hacer uso de herramientas que ofrecen las TIC y en particular las herramientas que ofrece la Web 2.0, ya que la combinación de ambas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden elaborar actividades no sólo colaborativas y significativas que ayuden a la construcción del conocimiento y reflexión de los estudiantes, sino además, se pueden crear actividades con interacciones en un contexto distinto al presencial, por lo cual, el uso de las numerosas y variadas herramientas de la Web 2.0. están relacionadas directamente con esta teoría del aprendizaje.

Finalmente, el trabajo colaborativo que propicia esta teoría, tiene como característica el establecimiento de una meta conjunta, que es difícil de lograr de manera individual (Jacobs, 2007; Lavié, 2009). Este tipo de estrategias los estudiantes aprenden juntos y reconstruyen el conocimiento tomando en cuenta su contexto, el cual se puede desarrollar de mejor manera utilizando alguna estrategia de enseñanza enfocada a la resolución de tareas en equipos como puede ser el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos o más en específico, la estrategia de enseñanza de idiomas basada en tareas.

#### 5.4 Estrategia de enseñanza TBLT

*Task-based language teaching* o enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT), es una estrategia didáctica que brinda la oportunidad de experimentar él una habilidad de una lengua extranjera de manera significativa en el que los estudiantes se involucran en el uso práctico y funcional de la lengua meta (Córdoba, 2016). La autora menciona que esta estrategia integra habilidades mediante la realización de actividades de la vida diaria que ayudan a mejorar la competencia comunicativa a trabajar, además de ofrecer oportunidades comunicativas dentro y fuera del aula.

La TBLT requiere que el docente desarrolle tareas o actividades realistas que además de satisfacer las necesidades del lenguaje meta en los estudiantes, integre otras competencias comunicativas para aumentar la práctica de estas y que permitan a los estudiantes comprender, producir, manipular e interactuar fuera del aula y que provoque que los estudiantes asuman un rol más activo en su aprendizaje.

Las tareas en la enseñanza y en particular en la enseñanza de un idioma son un componente fundamental para poder desarrollar las competencias comunicativas. Nunan (2004) menciona "las tareas tienen como objetivo proporcionar ocasiones para que los alumnos experimenten y exploren tanto el lenguaje hablado como el escrito a través de tareas de aprendizaje diseñadas para involucrar a los estudiantes en el uso auténtico, práctico y funcional del lenguaje" (p.41).

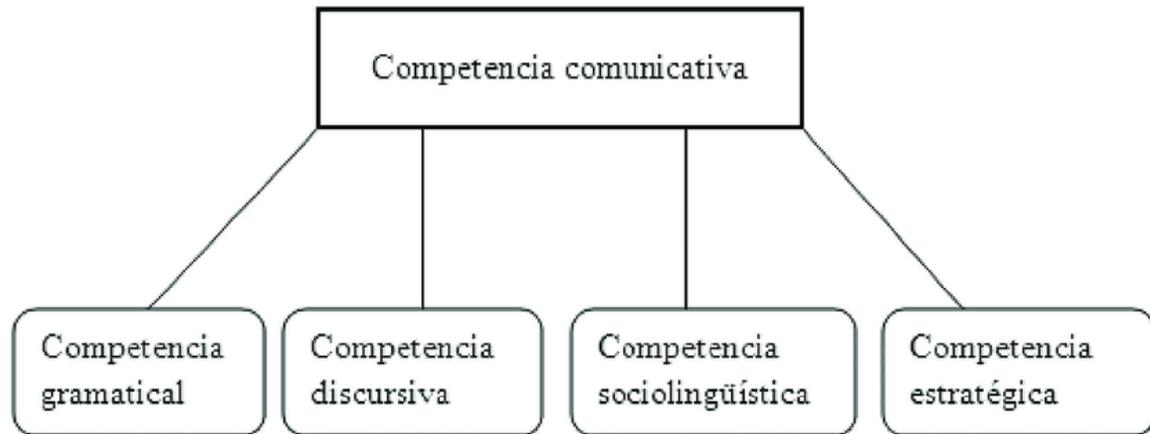
Esta estrategia de enseñanza es ideal para el trabajo con la plataforma de *Moodle*, ya que los alumnos pueden trabajar de forma independiente o en equipo de manera

asíncrona y generando interacciones con sus compañeros y con el docente fuera del aula, sin tener que coincidir en un sitio físico y aun así poder trabajar de manera colaborativa con sus compañeros. Para poder desarrollar actividades que se aborden desde esta estrategia de enseñanza, es importante conocer o evaluar de acuerdo al contexto que se describe, la competencia comunicativa oral, y al conocer donde se tienen las problemáticas principales, se puede adaptar actividades de compensación a cada problema.

### 5.5 Competencia comunicativa

La competencia comunicativa como se mencionó anteriormente, es la habilidad de los estudiantes para interactuar significativamente, en este caso con el inglés y de acuerdo a Bagarić y Djigunović (2007) existen principalmente tres modelos de la competencia comunicativa, el modelo de Canale y Swain, el modelo de Bachman y Palmer y la descripción de los componentes de la competencia del lenguaje comunicativo del MCER, según los autores, la noción de la competencia comunicativa, ha ido cambiando y adaptándose de acuerdo al contexto y al uso, sin embargo, en cada modelo las definiciones son muy parecidas, es decir, todos los modelos la definen, como conocimiento y habilidades que son mostradas probando el rendimiento comunicativo del estudiante.

El modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) se compone de 4 áreas de conocimiento y habilidades, las cuales son: las competencias lingüísticas, sociolingüística, estratégica, y de discurso, (Ver Figura 1).



*Figura 1. Competencias comunicativas. Fuente: Canale and Swain, 1980.*

Granville (2011) refiere que la noción de competencia comunicativa es ampliamente aceptada como una base para evaluar el lenguaje oral y escrito, además resalta la idea de que tener una forma y precisión lingüística perfectas en una segunda lengua, por sus siglas “L2”, no constituye necesariamente competencia en la comunicación verbal.

Sobre la evaluación de la competencia comunicativa, Di Nicuolo (1991) menciona que la evaluación de las habilidades no implica necesariamente una evaluación del desempeño global, en el mismo sentido, Savignon (1991) refiere que la evaluación de la competencia comunicativa puede abordarse como la capacidad de los alumnos para interactuar de manera significativa, a diferencia de su capacidad para realizar pruebas discretas de conocimiento gramatical.

En la estrategia comunicativa del modelo de Canale y Swain (1980) la competencia estratégica se relaciona con la práctica de la comunicación oral, que además “contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en general, sin pérdida de precisión gramatical” (Savignon, 2017, p.3).

Las pruebas de competencia integradas, como la que se pretende realizar, se centran directamente en la competencia de los alumnos y se clasifican según un conjunto de criterios que son indicativos de su rendimiento lingüístico. Estas

pruebas se relacionan principalmente con la competencia oral o con la medición de la capacidad conversacional (Granville, 2011).

Finalmente, un factor importante a resaltar en el formato en que se estructura la evaluación es que tiene como base el formato que utiliza Cambridge English para realizar las evaluaciones que, tienen por objetivo, mostrar que el estudiante puede participar en una conversación, respondiendo y haciendo preguntas simples. La evaluación se realiza cara a cara con el examinador o docente. Esto hace que su prueba sea más realista y confiable (Cambridge English, 2018). Al contar con la información suficiente, sobre las principales problemáticas que se busca abatir, las actividades deben igualmente estar diseñadas pensando en las características del ambiente en donde se van a desarrollar, por lo que, es importante conocer los elementos de los cuales se compone un ambiente virtual de aprendizaje.

#### 5.6 Ambientes virtuales de aprendizaje

Stiles (2000), menciona que los AVA son ambientes de aprendizaje diseñados para actuar como centro de las actividades de aprendizaje de los estudiantes, para su administración y facilitación, junto con la disposición de los recursos requeridos para ellas, (Ver Figura 2).



*Figura 2. Elementos de un AVA. Elaboración propia.*

Los AVA tienen la finalidad de proporcionar a los estudiantes recursos que faciliten su proceso de aprendizaje, en donde la interacción docente -- alumnos y viceversa, así como alumno – alumno es un elemento esencial. Por lo que los AVA cuentan con 4 espacios que propician la construcción del conocimiento en el estudiante, estos espacios son:

1. Espacios de información. - Es el conjunto de conocimientos que requiere saber el alumno, los saberes que debe tener en cuenta. Dentro de este espacio también se ubican las indicaciones que el docente da a los alumnos para hacer más eficiente el proceso de aprendizaje, tales como el trabajo en equipo, binas, individual, investigación, etc. (Rodríguez, s.f., p.3).
2. Interacción: Significa la relación que se establece entre los actores del Proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser profesor – alumno, alumno – alumno, alumno – alumnos (Rodríguez, s.f., p.3).
3. Producción: En este espacio se considera la elaboración del producto de aprendizaje que va a realizar el alumno y que es la muestra material de lo aprendido. (Rodríguez, s.f., p.3).
4. Exhibición: En este espacio se da a conocer el producto resultante del proceso, ésta se puede dar entre los compañeros de clase, dentro del aula, fuera de ella o incluso fuera de la escuela. (Rodríguez, s.f., p.3).

En una AVA se pueden integrar múltiples herramientas digitales, que requieren del diseño instruccional de la información propuesta, de estrategias psicopedagógicas, de los actores y los objetos producidos, ya que las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo dentro de ese ambiente, desarrollan circunstancias de tiempo y espacio diferentes a las de un entorno educativo tradicional. Estas formas de considerar el tiempo y el espacio, de acuerdo con Touriñan (2003) han dado lugar a categorizaciones de los modos de aprendizaje y enseñanza, atendiendo a la concurrencia y a la sincronía de espacios y tiempos tanto del profesor como de los estudiantes.

Dillenbourg (2000) refiere que, dentro de un AVA, los estudiantes no sólo son activos, también son actores, al poder compartir, interactuar y dar opiniones. Además, menciona que el uso de los AVA no está restringido a la educación a distancia. Los AVA también son usados como un apoyo a temas particulares, como apoyo extra-clase y de modo mixto durante clases presenciales, lo que ha originado una transformación en los ambientes tradicionales del aprendizaje: “han surgido modalidades educativas que son relativamente recientes, tales como el *blended learning* o aprendizaje mixto, que se incorpora a espacios presenciales o de enseñanza tradicional con apoyo en las TIC (Bartolomé, 2008).

Biava y Segura (2010), afirman, que el uso del inglés, ha pasado de ser un privilegio a ser una necesidad y la globalización ha sido el principal motivo por el cual el inglés ha adquirido importancia a nivel mundial, hasta el punto de considerarse hoy en día como el idioma universal de los negocios.

Chango (2009) menciona:

"Prácticamente puede afirmarse que se trata de la lengua del mundo actual. Es, en esta era, la gran lengua internacional, una lengua franca que ha repercutido en todos los países no-anglosajones, incluida España, y que afecta más o menos directamente a los diversos campos y profesiones. Su posesión ya no puede tratarse como un lujo, sino que es una necesidad evidente"(citado por Chávez, Saltos y Saltos 2009, p.761).

### 5.7 Blended learning (Aprendizaje Mixto)

Se entiende por aprendizaje mixto, a un sistema en el que se mezclan situaciones de presencialidad y no presencialidad, recurriendo a las tecnologías más adecuadas para cada necesidad (Bartolomé, 2008). Esta modalidad “posibilita combinar los elementos de la modalidad virtual con los de la modalidad presencial, pero es necesario poner estos recursos en función del modelo pedagógico que se adopte, el cual debe estar centrado fundamentalmente en la actividad del estudiante” (Coaten, 2003, p.8).

Este tipo de aprendizaje nace, de acuerdo con Area y Adell (2009), a partir de la necesidad de contar con una mayor cobertura educativa, además de integrar el uso creciente de las TIC, por lo que este modelo permite, mediante el uso de algún AVA, resolver el paradigma de la sincronía del proceso de aprendizaje, y genera la posibilidad de un aprendizaje continuo.

Finalmente, esta metodología reúne una serie de elementos educativos y tecnológicos provenientes de diferentes ambientes de aprendizaje para poder usarlos de manera más organizada y flexible resaltando lo colaborativo y personalizado, ya que el estudiante puede usar una gama amplia de herramientas y recursos digitales para realizar una tarea, lo cual lleva a compartir una serie de experiencias con sus pares lo cual a su vez forma comunidades de aprendizaje (Hinkelman, 2004).

Cuando se trabaja con un modelo mixto, Morales y Ferreira (2008) recomiendan tener en cuenta una metodología con la cual trabajar para la parte no presencial, es decir, si se va a incluir métodos como la enseñanza basada en tareas, aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos o la enseñanza de idiomas basada en tareas por sus siglas en inglés “TBLT- Task-Based Language Teaching.”

Dittler, Lehmann, Glatz y Rösel (2002) y Dittler y Bachmann (2005), establecen una escala de virtualización de los diferentes escenarios mixtos que iría desde clases únicamente presenciales con algunos materiales disponibles en internet hasta escenarios completamente en línea, con una sesión presencial de toma de contacto. Aunque según los más críticos no se trata de un concepto nuevo, es verdad que el interés ya no está en el concepto en sí, sino en la combinación de elementos virtuales y no virtuales que dan lugar a espacios didácticos que fomentan el aprendizaje autónomo.

Tampoco parece ser relevante el mayor o menor porcentaje de actividades online, sino que lo realmente determinante es el concepto pedagógico que está detrás y la secuenciación de actividades online y presenciales para lograr que el aprendizaje sea coherente (Dziuban, Moskal y Hartman, 2005).

El objetivo primordial del “*blended learning*” consiste en encontrar el balance de la combinación de recursos y procedimientos ajustado a un contexto de formación, de tal manera que las tecnologías utilizadas, así como la presencia de los estudiantes, respondan a las condiciones de dicho contexto para un mayor rendimiento (Grimón, Monguet, Delgado & Herrera, 2006).

## 5.8 Moodle

*Moodle*, es una plataforma de software de *e-learning* gratuita y de código abierto, también conocido como entorno de aprendizaje virtual, por sus siglas, “VLE”. Esta plataforma está diseñada para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados, (MoodleDocs, s.f.).

“Las plataformas e-learning, plataformas educativas o entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (VLE), constituyen, actualmente, esta realidad tecnológica creada en Internet y que da soporte a la enseñanza y el aprendizaje universitarios” (Fernández-Pampillón, s.f., p1). La autora también refiere que entender y utilizar estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es una tarea sencilla, ya que puede resultar algo confuso por la gran cantidad de términos que trae la adopción de plataformas virtuales de aprendizaje (Fernández-Pampillón, s.f.).

*Moodle* es una de las herramientas más usadas cuando se busca que los estudiantes continúen aprendiendo fuera del entorno escolar al ser una herramienta que apoya a los docentes a combinar las pedagogías tradicionales en el aula con varias tecnologías basadas en la Web 2.0. en una sola aplicación (Lamb, 2004). Lo anterior se puede fundamentar debido a una serie de características de esta plataforma como la autogestión del estudiante. Otra característica importante es el diseño constructivista con el que cuenta *Moodle*, ya que esta plataforma está diseñada para promover la colaboración y autonomía para que el alumno sea un sujeto activo en el proceso de enseñanza. Otras características de la plataforma que señalan Cabañas y León (2012) son:

- Es software libre.

- Es accesible desde cualquier sitio, sólo se necesita una computadora con navegador web.
- Cuenta con código abierto, lo cual significa que se pueden hacer correcciones y modificaciones en el, a fin de adaptar la plataforma a las necesidades del usuario.
- Cuenta con los tres escenarios educativos: administrador, profesor, alumno.
- Es apropiada para clases en línea y para clases presenciales.
- Es fácil de instalar.
- Es atractivo, amigable y confiable.
- Entiende y maneja los recursos educativos empleados habitualmente como: presentaciones multimedia, archivos de audio, foros, interacciones, etc.

El uso de *Moodle* puede mejorar la experiencia de los estudiantes en el aprendizaje, ya que, como una herramienta digital didáctica, motiva y mantiene la atención de los estudiantes, así como también ayuda a mejorar las habilidades de los docentes en la construcción de materiales educativo (Jiménez, 2013).

De todos los factores mencionados anteriormente, el factor principal que hace de *Moodle* la plataforma preferida como método de aprendizaje, es que los maestros pueden acceder fácilmente a este software en la página web del programa y diseñar una página para su propio curso de forma gratuita (Lamb, 2004).

La interfaz de *Moodle* cuenta con una serie de módulos que permite y facilita el diseño de actividades o herramientas de aprendizaje (Jiménez, 2013). Estos módulos permiten a los estudiantes contar con espacios definidos que permiten comenzar el proceso de aprendizaje, estos espacios son:

- Espacios de información. - Estos espacios permiten recuperar la información de la tarea asignada siempre que se desee, saber la fecha, la hora, los comentarios y recursos de esta.
- Espacios de producción. - El docente al cargar la asignación para los estudiantes, puede, además, subir a la plataforma, documentos, ligas, videos y las instrucciones de cómo realizar la asignación solicitada.

- Espacios de interacción–comunicación. - *Moodle* cuenta con espacios de interacción: asesor-usuario, usuario-usuario, usuario-usuarios. En los cuales todos los sujetos involucrados en una asignación pueden mantener comunicación tanto asíncrona como síncrona.
- Espacios de exhibición. - La plataforma cuenta con un espacio en la que los estudiantes pueden entregar sus trabajos y además ver la calificación, así como la retroalimentación.

La plataforma cuenta con una gran compatibilidad de para integrar algunas de las herramientas más usadas de la Web 2.0 como: Prezi, Blogger, Flickr, Audacity, etc. Logrando así que los docentes usen estas herramientas que fomentan la construcción del conocimiento.

Existen muchas ventajas tanto para el estudiante como para el docente del uso de una plataforma virtual de aprendizaje, y en particular de una tan usada, amigable, compatible y libre como *Moodle*, ya que además su uso, según Gundu & Ozcan, (2017), lleva a desarrollar y ofrecer metodologías de enseñanza innovadoras y centradas en el estudiante. Por ello es indispensable realizar un diseño instruccional adecuado y minucioso en el que se tomen en cuenta, tiempos de calendario escolar y actividades, roles del docente y alumnos en la plataforma, etc. Por ello la adopción de un modelo de diseño instruccional es esencial.

## 5.9 Web 2.0

La Web se le conoce como al conjunto de sitios o sistemas de información y comunicación interconectados entre sí, mediante enlaces de hipertexto, en donde los usuarios pueden disponer de información, así como mantener comunicación entre ellos, mediante herramientas como el correo electrónico y chats.

La Web 2.0 nace a partir de la necesidad de contar con una red que pueda ofrecer un rol más activo a sus usuarios, es decir, un papel más allá de sólo descargar información, visitar paginas estáticas en donde sólo pocas personas eran los generadores de contenido debido a lo técnico para su creación. En el aspecto educativo, Boude y Sarmiento (2016), mencionan que la Web 1.0 sólo ofrecía las estrategias de integración de TIC fundamentadas en ver la red como fuente de

información y como mecanismo de comunicación asincrónico. Es a partir de que aparece la Web 2.0 que los usuarios y en particular el estudiante comienza a ser un protagonista y no solo un sujeto pasivo en la red, es decir, aumenta la interacción en la red, debido que no sólo puede leer, sino escribir, replicar o publicar contenido en la Web. Las redes sociales permiten colaborar para crear y compartir información en la red. Cada día nacen y actualizan herramientas que promueven la construcción del conocimiento de manera personalizada y colaborativa, teniendo como elemento principal la universalidad de su uso, ya que la mayoría de los sitios o herramientas cuentan con una interfaz amigable e intuitiva, dando lugar a que grandes cantidades de usuarios puedan usarlas.

Sánchez (2012), señala tres características distintivas de la Web 2.0: a) su carácter interactivo, referido a la facilidad con la que el usuario puede participar con otros en la creación de contenidos y al mismo tiempo compartirlos y hasta complementarlos, sin que esto requiera mayor preparación en el manejo de la informática; b) la interconexión, relacionada con la posibilidad de crear redes permanentes de usuarios y/o contenidos, que pueden ser constantemente actualizados; y c) la posibilidad de crear y combinar contenido, ya que es posible transformar la información, modificarla y combinarla en diversos formatos como audio, video e imagen, entre otros.

La Web 2.0 es entonces una nueva generación de Webs basadas en la creación de páginas Web donde los contenidos son compartidos y producidos por los propios usuarios del portal, herramientas y plataformas de fácil uso para la publicación de información en la red, la cual se pone a disposición de millones de personas, (Cortés, 2011). En donde los usuarios dejan de ser sólo consumidores de información y se convierten en consumidores, gestores y productores de la propia información (Llorente, 2009).

Como se menciona, la Web 2.0 cuenta con una amplia gama de herramientas digitales para creación y gestión de contenido, con las que se puede trabajar de forma colaborativa, sin embargo, es importante en el ámbito educativo, poder gestionar y ofrecer espacios de organización para que el estudiante comience el

proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo anterior es importante el uso una plataforma virtual de aprendizaje como la “Modular Object Oriented Dynamic Learning Environments” y por sus siglas, “*Moodle*”, que ayude gestionar las actividades e interacciones que se generan al trabajar con dichas herramientas.

#### 5.10 Modelo ADDIE

El modelo ADDIE (acrónimo de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), es un modelo desarrollado por la Universidad del Estado de Florida en 1975, el cual es una metodología de desarrollo de sistemas de diseño instruccional con un enfoque teórico conductista (Rodríguez, Padilla, Castillo, 2016). Casi 30 años después se comienza a implementar bajo un marco teórico constructivista, e incluso combinando ambos, Rivera (2000), detalla brevemente las fases del modelo ADDIE: - Análisis. Constituye la plataforma para las demás fases del diseño instruccional. - Diseño. Utiliza el producto de la fase de análisis para planificar una estrategia y diseñar la instrucción - Desarrollo. Se elaboran los planes de la lección y los materiales que se van a usar. - Implementación. Se divulga eficientemente la instrucción, y puede ser desarrollada en diferentes espacios: salones de clases, laboratorios y otros contextos. - Evaluación. Se mide la efectividad y eficiencia de la instrucción (Citado por Rodríguez, et al., 2016).

Este modelo fue seleccionado para el desarrollo del diseño instruccional, ya que es uno de los más usados principalmente por la facilidad para implementarlo (Belloch, 2013). Además, este modelo ayuda a generar objetivos claros y a estructurar de forma detallada los contenidos a presentar en un curso.

En la fase de análisis, se analiza al estudiante, sus requerimientos y su entorno, en la de diseño se realiza el programa de la unidad de aprendizaje de manera secuenciada y organizada, seleccionando la mejor estrategia pedagógica para el contenido a facilitar. En la fase de desarrollo se realiza la integración de los contenidos, materiales e interacciones, para el aprendizaje tomando en cuenta lo desarrollado en la primera fase. En la siguiente fase es en donde se pone en práctica lo desarrollado en las fases anteriores y en la última fase, la de evaluación, se realiza el desarrollo de instrumentos para evaluaciones formativas y sumativas de acuerdo

con cada etapa del modelo.

## **6. Diagnóstico**

### 6.1 Metodología

#### 6.1.1 Propósito

El propósito de los cursos de inglés en el bachillerato general por competencias, sistema de educación media superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara, es el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, así lo plasma el SEMS en el plan de estudios de lengua extranjera, en donde se mencionan como propósito general: la utilización las habilidades lingüísticas para comunicarse en inglés en forma oral y escrita a un nivel básico en situaciones de la vida diaria.

Los instrumentos están dirigidos a evaluar si el estudiante, después de haber cursado las unidades de aprendizaje de lengua extranjera I y II, cuenta con el nivel A1 de dominio de la L2 de acuerdo con el MCER. Si bien el español es el idioma nativo de más personas que el inglés, este último es más aprendido como segundo idioma que el primero. "Estimaciones recientes sugieren que unos 402 millones de personas lo hablan como su primer idioma, así como es utilizado en la actualidad por más de 1000 millones de hablantes no nativos" (Chávez, et. al. 2009, p.761). Por ello se selecciona la entrevista como instrumento principal, la cual ayuda a evaluar si los estudiantes cuentan con el nivel meta, después de dos cursos previos. La entrevista cuenta con el formato y reactivos que corresponden al nivel A1 que instituciones especializadas en evaluación de inglés como Cambridge usan como un estándar. La información que genera el instrumento es muy relevante, ya que no sólo mide el nivel de dominio de la competencia del estudiante, sino que, además, es la columna vertebral para realizar las actividades en la plataforma *Moodle*.

El primer instrumento es un cuestionario auto administrado, de preguntas cerradas, con escalas, enfocado a evaluar la competencia oral, en el cual, los estudiantes se ubican en un nivel de dominio del inglés tomando como referencia el nivel A1 del MCER, lo que sirve para contrastar información con el segundo instrumento, el cual es una entrevista estructurada de tipo cualitativo para evaluar la competencia comunicativa oral, tomando en cuenta elementos como preguntas cortas, formas de

monólogo y dialogo simple, que usan instituciones de evaluación internaciones como Cambridge.

Finalmente, el tercer instrumento, está dirigido a los docentes de lengua extranjera de la preparatoria 12, con la finalidad de evaluar sus prácticas generales como docentes de lenguas, con un ligero enfoque en cómo enseñan la competencia oral del inglés.

## 6.1.2 Materiales e Instrumentos

### 6.1.2.1 Autodiagnóstico a estudiantes

El instrumento de autodiagnóstico es un cuestionario individual de preguntas cerradas, ya que según Burnett (2009), “contienen opciones de respuesta codificada, previamente diseñadas para analizar de manera sencilla, además de requerir menor esfuerzo y tiempo en su contestación por parte de los encuestados” (citado por Sampieri et al., 2014, p.220). El cuestionario es entregado en físico a los estudiantes en la hora de clase, por lo que se facilita el contexto para que el mismo sea contestado al momento (Ver Anexo 3).

Los criterios del instrumento están enfocados a diagnosticar la competencia oral del estudiante, tomando en cuenta los contenidos desarrollados en los dos semestres anteriores como se muestra en la siguiente tabla:

Preguntas relacionadas con las siguientes funciones	Unidades en donde se desarrollan. English Trails 1	Unidades en donde se desarrollan English Trails 2
Información personal	1 y 2	1
Entorno	2	3
Ocio	3 y 4	2 y 3
Describiendo un evento	3	1, 2 y 3
Vacaciones	N/A	2 y 4
Actividades	1, 2 y 4	2

*Tabla 1. Funciones desarrolladas en los libros. Fuente: MM Publications 2018.*

Las anteriores unidades, equivalen a cubrir el nivel A1 de dominio de la lengua, de acuerdo al MCER, para lo cual se tomó como referencia los cualitativos descritos para dicho nivel mencionados por Council of Europe en el MCER (Council of Europe, 2001) y las funciones de los libros de texto con los que trabajaron los estudiantes, (English Trails 1 y 2), ambos de la editorial MM Publications, (Ver Anexo 1 y 2).

El instrumento, pretende, al cruzar la información con el segundo instrumento, tener una idea de la motivación con la que cuentan los estudiantes, es decir, la relación que se plantea surge a partir de la experiencia de quienes han tenido poco o ningún éxito en el aprendizaje de un idioma con frecuencia tienen una autoestima más baja que quienes han tenido éxito (Oxford, 1999). Andrés (1999), menciona que hay una fuerte correlación entre la autoestima, las relaciones sociales y el rendimiento académico (citado por Montes de Oca, 2005). Por lo que si los estudiantes al contestar el primer instrumento, se sitúan a ellos mismos en un nivel muy por encima del mostrado en el segundo instrumento, podría ser un indicio que se encuentran motivados para aprender una segunda lengua. En caso contrario, si en el primer instrumento, se auto ubican en un nivel por debajo de su desempeño en el segundo instrumento, sería un indicio claro de que su motivación para el aprendizaje de una segunda lengua es pobre. Ya que en un aula debe ser en el lugar donde las debilidades de los estudiantes se revelen como un espacio para el crecimiento y el desarrollo (Montes de Oca, 2005).

### 6.1.3 Instrumento Evaluación oral a estudiantes

El instrumento propuesto se basa en la observación y otros elementos que otorgan una medida de logro al utilizar la dimensión lingüística, en la interacción oral. Para dar una medida significativa de las habilidades comunicativas orales de los sujetos, la categoría de observación se evaluó mediante la estrategia de entrevista estructurada cualitativa, la cual se basa siguiendo una guía de preguntas y orden específicos que se centra en el instrumento (Sampieri, et. al., 2014). La entrevista incorpora la descripción de imágenes; monólogo; preguntas y una serie de elementos que se muestran en la siguiente tabla:

INFORMACIÓN GENERAL	
1. Nombre del profesor	Alejandro Padilla
2. Nombre del Examen	Evaluación oral
3. Lenguaje objetivo	Competencia Oral
4. Número de Actividades	2
5. Duración de la evaluación	9 a 11 min.
6. Nivel del examen de acuerdo al MCER	A1
7. Canal	Cara a cara
8. Criterio de calificación	Rango, exactitud, fluidez, Interacción y coherencia.

9. Número de Actividades	2
10. Duración del Examen	12 min. Aproximadamente
11. Canal	
12. Construcción de la evaluación	Elementos de la competencia estratégica.
13. Tipo de evaluación	Colocación
14. Características de los alumnos que realizarán la evaluación	Conocidas
<b>Metodología de Evaluación</b>	
15. Método de evaluación	analítico
16. Criterios de evaluación	Rango, exactitud, fluidez, interacción Coherencia.
17. Método de apreciación	Marcas manuales
<b>Retroalimentación</b>	
18. Retroalimentación cuantitativa para los evaluadores	Nivel de MCER
19. Retroalimentación cualitativa	Si, retroalimentación general
<b>Características de evaluación</b>	
20. Tipos de interacción	Dialogo: estudiantes-interlocutor, Monólogo
21. Tipo de discurso	Entrevista
22. Tipo de aviso	Oral y pictórico
23. Tópicos de MCER	Comida y bebidas, vacaciones, información personal, viajes, vida diaria.
24. Lugar de la evaluación.	Aula de clases de la escuela preparatoria.
25. Duración de las actividades	11-13 min.
26. Modo de participación	Pares
27. Idioma de las instrucciones	Español
28. Grabación de la evaluación	Si, la cual será realizada por otra persona.
29. Control de evaluación mediante rubrica	Parcialmente controlado.
30. Tipo de avisos	Oral y mediante imágenes.
<b>Respuesta esperada</b>	
31. Tipo de respuesta	Monólogo corto, dialogo simple e interacción con preguntas y respuestas.
32. Propósito comunicativo	Referencial
33. Función (s) retórica (s) esperada (s)	Descripción e instrucción.
34. Registro esperado	neutral
35. Nivel de MCER esperado	A1
36. Integración de habilidades	No

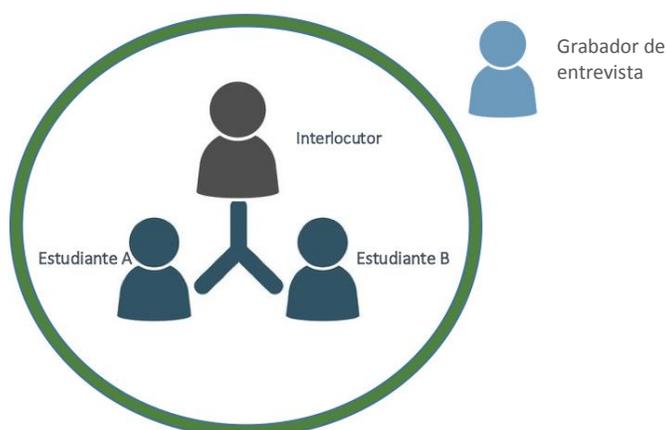
*Tabla 2. Elementos de la entrevista. Elaboración propia.*

La entrevista se llevó a cabo en el aula de clases de la escuela preparatoria, en horario de clases, y es desarrollada por el docente del grupo y por un observador que grabó cada entrevista.

El instrumento toma en cuenta elementos de la competencia estratégica como: rango, exactitud, fluidez, interacción, coherencia, para evaluar aspectos cualitativos de la competencia oral (Council of Europe, 2018), que además son los criterios propuestos por MCER y ALTE (Asociación de evaluadores de idiomas en Europa), la cual es una asociación de proveedores de exámenes de idiomas que promueven

una evaluación justa y precisa de la capacidad lingüística en Europa.<sup>2</sup> Los elementos en mención, abordan las dimensiones de competencia oral en monólogo y en el diálogo simple.

El formato del instrumento (Ver Anexo 4 y 5), toma como referencia el estándar de evaluación oral de Cambridge English, adaptado para adolescentes, en la cual los reactivos incluyen preguntas cortas, monólogo y dialogo simples acerca de una foto (Cambridge English, 2018), en la cual se requieren un examinador, un observador y dos candidatos, el examinador es el interlocutor y el observador es quien graba la entrevista. Para después el interlocutor en su rol de docente evalúa el desempeño de los candidatos, (Ver Figura 3).



*Figura 3. Formato de entrevista. Elaboración propia.*

El nivel que se pretende evaluar, es como se mencionó anteriormente el A1 de acuerdo al MCER, para lo cual se tomó como referencia los cualitativos descritos para dicho nivel mencionados por Council of Europe en el MCER (Council of Europe, 2001) y las funciones de los libros de texto con los que trabajan los estudiantes los dos semestres previos, (English Trails 1 y 2), ambos de la editorial MM Publications, (Ver Anexo 1 y 2).

---

<sup>2</sup> <https://www.alte.org>

Los criterios del instrumento se centran en la competencia comunicativa oral desarrollada por los estudiantes en cursos previos, los cuales se derivan de la competencia estratégica y se muestran en la Tabla 3.

<b>Dimensiones</b>	<b>Criterios</b>	<b>Actividad</b>	<b>Aspectos cualitativos de la competencia oral de acuerdo al nivel A1 según el MCER</b>
Estrategias comunicativas en el monólogo y dialogo simple	Rango	1 y 2	Repertorio de palabras y frases relacionadas con detalles personales y situaciones concretas. (Vocabulario)
	Exactitud	1 y 2	Control de estructuras gramaticales y patrones de oraciones en un repertorio memorizado.
	Fluidez	1 y 2	Administración de enunciados, expresiones y palabras. (Pronunciación y entonación)
	Interacción	1 y 2	Realizar y responder preguntas sobre detalles personales e interacción simple.
	Coherencia	1 y 2	Unión de palabras o grupos de palabras con conectores lineales muy básicos como "y" o "luego".

*Tabla 3. Dimensiones y criterios. Fuente: Council of Europe. (2001).*

### 6.1.3.1 Tabla de evaluación para el evaluador

El objetivo de la evaluación es identificar las principales dificultades en el aprendizaje de los estudiantes y no entregar un puntaje preciso, por lo que se desarrolló el siguiente formato de evaluación:

<b>Nombre</b>	<b>Nombre</b>
---------------	---------------

<b>Actividad 1 / criterios</b>		<b>Comentarios</b>			<b>Puntaje</b>			<b>Comentarios</b>		<b>Puntaje</b>		
<b>Rango</b>			1	2	3				1	2	3	
<b>Interacción</b>			1	2	3				1	2	3	
<b>fluidez</b>			1	2	3				1	2	3	
<b>Coherencia</b>			1	2	3				1	2	3	
<b>Exactitud</b>			1	2	3				1	2	3	
<b>Actividad 2 / criterios</b>		<b>Comentarios</b>			<b>Puntaje</b>			<b>Comentarios</b>		<b>Puntaje</b>		
<b>Rango</b>			1	2	3				1	2	3	
<b>Interacción</b>			1	2	3				1	2	3	
<b>fluidez</b>			1	2	3				1	2	3	
<b>Coherencia</b>			1	2	3				1	2	3	
<b>Exactitud</b>			1	2	3				1	2	3	

*Tabla 4. Formato de evaluación de entrevista. Elaboración propia.*

para evaluar el comportamiento comunicativo del estudiante en la evaluación, se agrega una escala de 3 puntos que comprende niveles progresivos de la capacidad general de cada estudiante para realizar la entrevista según lo marcado por Rúbrica de características cualitativas de comunicación oral, (Ver Anexo 6).

Las escalas constituyen una fuente para el desarrollo de escalas de valoración que evalúan el logro de un objetivo concreto de aprendizaje, en el caso del presente instrumento, se pretende contribuir a la formulación de criterios sobre el nivel A1 del MCER en específico en la competencia oral (Council of Europe, 2001)

### 6.1.3.2 Rúbrica de características cualitativas de comunicación oral

La rúbrica cuenta con elementos descriptores cualitativos que ofrece el MCER para aspectos de la competencia oral, que toma en cuenta descriptores del nivel A1 como del A2, (Ver Anexo 6). Considerando los rubros a evaluar se deberá calificar exactitud sobre la pronunciación de las palabras, la fluidez y razonamiento en la conversación a fin de mantener una interacción con base en una coherencia en la plática una correcta estructura gramatical. En el caso de que algún alumno no cuente con un desempeño dentro de los descriptores mostrados, se realizan las anotaciones pertinentes en la tabla del evaluador; es decir, si existen palabras mal pronunciadas o la evaluación no mantiene una correcta fluidez; sin embargo, previo a la misma se generaran ejercicios de repaso que le permitan al alumno tener un aprendizaje significativo.

### 6.1.3.3 Rol del interlocutor

Sampieri, et. al. (2014) hacen una serie de recomendaciones a tener en cuenta al momento de realizar una entrevista y tomando en cuenta el contexto del sujeto, lugar y objetivo del instrumento se resaltan las siguientes consideraciones para el entrevistador:

- Evaluar el rendimiento oral de los estudiantes teniendo en cuenta el nivel y el objetivo de la prueba de nivel A1, así como las características de este grupo de edad.
- Explicar la duración y el procedimiento de la evaluación a fin de preparar y familiarizar a los estudiantes con la evaluación.
- Cuando se asigna cada tarea, asegurar que los estudiantes comprendan lo que se espera que hagan.
- Si el estudiante se queda atascado o parece incapaz de continuar, intentar alentarlos repitiendo la última parte de su enunciado anterior o indicándole "¿algo más?".
- No corregir los errores del estudiante.

- Usar el lenguaje corporal para marcar la participación en el intercambio y para ayudarlo a fluir.
- Crear un ambiente confortable para que los estudiantes puedan desempeñarse adecuadamente.
- Hablar claro, alto y lo suficientemente lento para que los estudiantes lo entiendan.
- No interrumpa a los candidatos mientras hablan, ya que esto podría afectar su confianza y su flujo de ideas.
- Evaluar teniendo en cuenta lo que el estudiante ha logrado hacer en lugar de lo que ha hecho mal.

#### 6.1.4 Instrumento de autodiagnóstico a docentes

El instrumento de autodiagnóstico, (Ver Anexo 10), como lo menciona Burnett (2009), “es un cuestionario individual de preguntas cerradas, ya que contienen opciones de respuesta codificada, previamente diseñadas para analizar de manera sencilla, además de requerir menor esfuerzo y tiempo en su contestación por parte de los encuestados” (citado por Sampieri et al., 2014, p.217). El cuestionario fue enviado a los docentes mediante el grupo de WhatsApp que administra la presidenta de academia de lengua extranjera, lo que facilita que los docentes miembros, contesten el cuestionario, de forma fácil e individual.

Los criterios del instrumento están enfocados a diagnosticar como, los docentes, enseñan la competencia oral en el aula de clase, por lo que se toman en cuenta aspectos como: planeación de clase, motivación a estudiantes, retroalimentación, evaluación de actividades orales y aspectos que el autor Harmer (1998), menciona en su libro “*How to Teach English*” indispensables para ser un buen docente de lenguas, así como estrategias para la enseñanza de cada competencia comunicativa, tomando como instrumento principal la planeación de clase.

Los datos del instrumento se descargaron del sitio de “*google forms*” y se analizaron y filtraron los datos en un programa de hoja de cálculo.

## 6.2. Resultados y análisis de los datos recolectados

### 6.2.1 Cuestionario autoadministrado a estudiantes

Las respuestas del cuestionario autoadministrado, son mostradas mediante gráficas en las cuales se puede deducir que los estudiantes son conscientes de las carencias que tienen en el dominio de la competencia oral del inglés, ya que casi nadie contestó tener un dominio adecuado de las funciones relacionadas con el nivel A1 del dominio del inglés como lengua extranjera, aun así, en su mayoría, tampoco descartaron el desconocimiento absoluto de las funciones en mención, ya que respondieron en general que aunque no dominaban las funciones, si las conocían y hacían un uso limitado de las mismas.

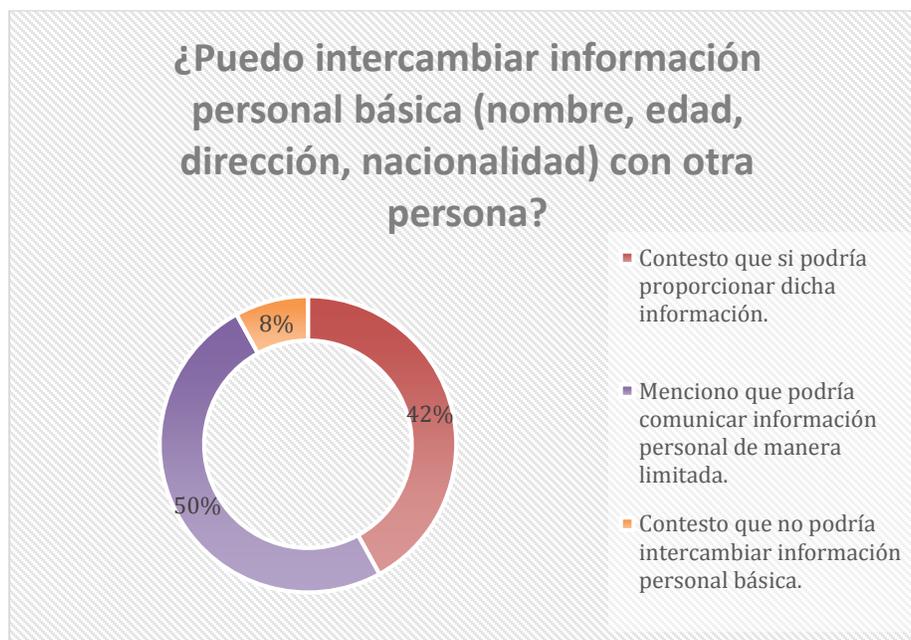


Figura 4. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

### ¿Puedo intercambiar información básica acerca de mi familia (miembros, edades, descripción física, forma de ser) con otra persona?

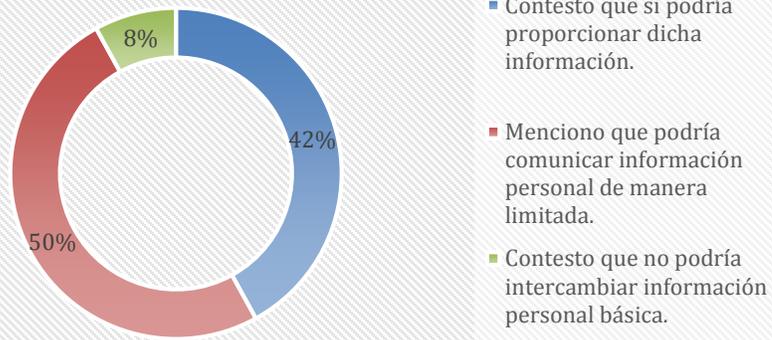


Figura 5. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

### ¿Puedo describir de forma breve, los espacios y objetos de mi casa, a otra persona?

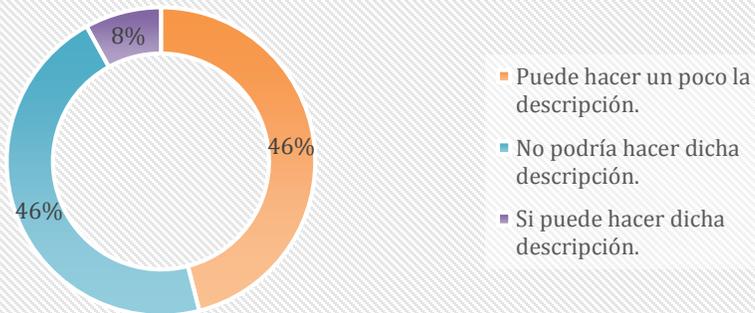


Figura 6. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

**¿Puedo proporcionar y preguntar instrucciones básicas para llegar a algún sitio en mi colonia (banco, iglesia, parque) a otra persona?**

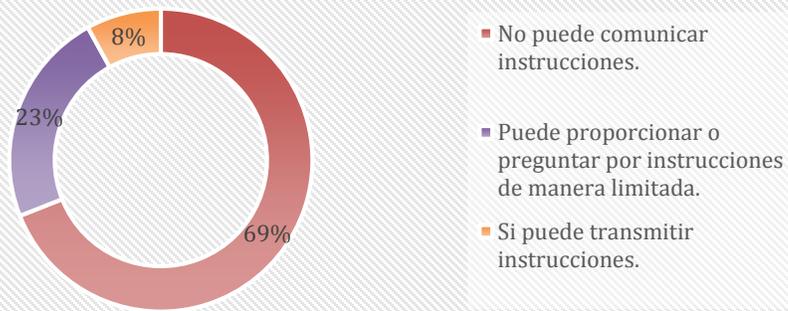


Figura 7. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

**¿Puedo responder y preguntar brevemente, acerca de mi rutina diaria (que, cuando, frecuencia, lugar) a otra persona?**



Figura 8. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

### ¿Puedo hablar sobre actividades relacionadas con el trabajo?

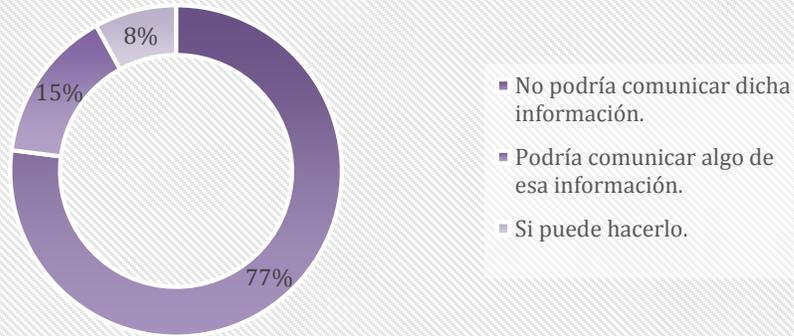


Figura 9. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

### ¿Puedo comentar y preguntar de forma sencilla, acerca de lo que me gusta y no me gusta (música, cine, comida, etc.), de lo que puedo o no puedo hacer (nadar, cantar, bailar, etc.) a otra persona?

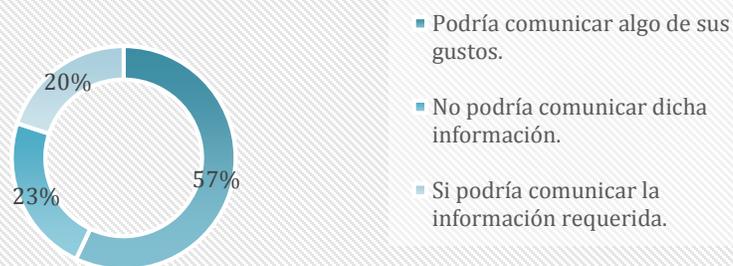
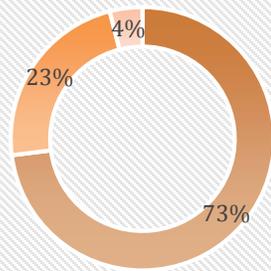


Figura 10. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

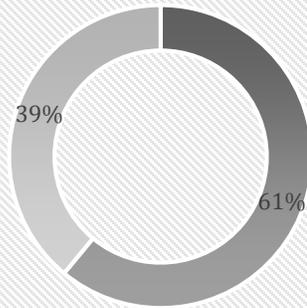
**¿Puedo comentar y preguntar de forma breve, el tipo de comida y bebida que me agrada mencionado cantidad y unidades de medida a otra persona?**



- No podría comunicar esa información.
- Podría comunicar algo de información sobre el tema.
- Si podría comunicar la información solicitada.

Figura 11. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

**¿Puedo comentar y preguntar de forma breve, acerca del clima, días festivos y ropa a otra persona?**



- No podría comunicar dicha información.
- Podría comunicar un poco sobre el tema.

Figura 12. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

### ¿Puedo describir una acción que está ocurriendo de manera breve a otra persona?

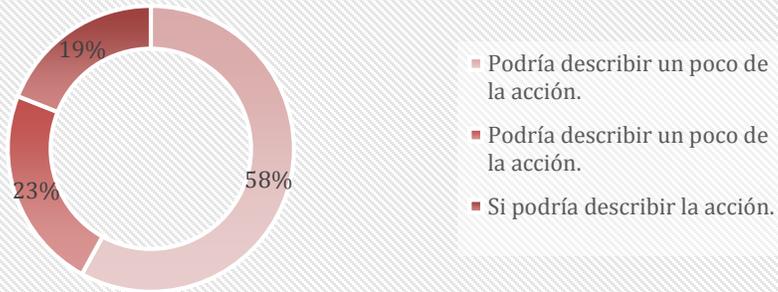


Figura 13. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

### ¿Puedo comentar y preguntar de forma breve, acerca de mis vacaciones pasadas a otra persona?

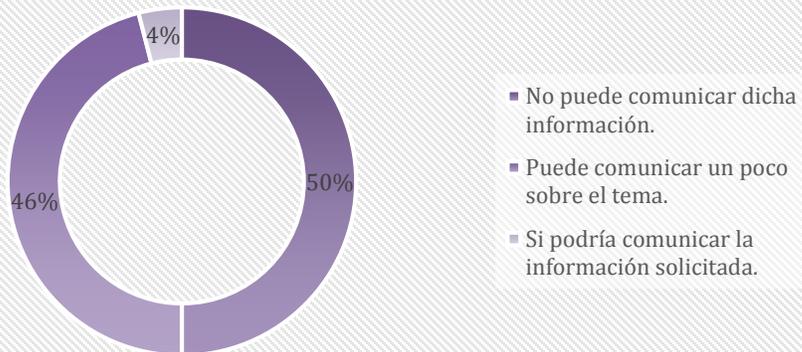
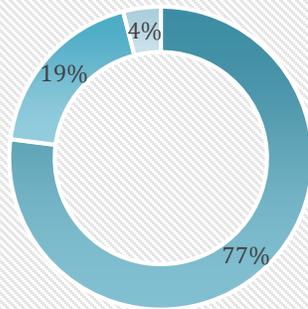


Figura 14. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

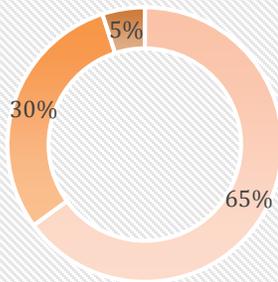
**¿Puedo comentar y preguntar de forma breve, acerca de un suceso ocurrido en el pasado a otra persona?**



- No puede comunicar dicha información.
- Puede comunicar un poco sobre el tema.
- Si podría comunicar la información solicitada.

Figura 15. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

**¿Puedo hablar y preguntar de forma básica, acerca los planes para mis próximas vacaciones (destino, duración, reservaciones, transporte, actividades) a otra persona?**



- No puede comunicar dicha información.
- Puede comunicar un poco sobre el tema.
- Si podría comunicar la información solicitada.

Figura 16. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

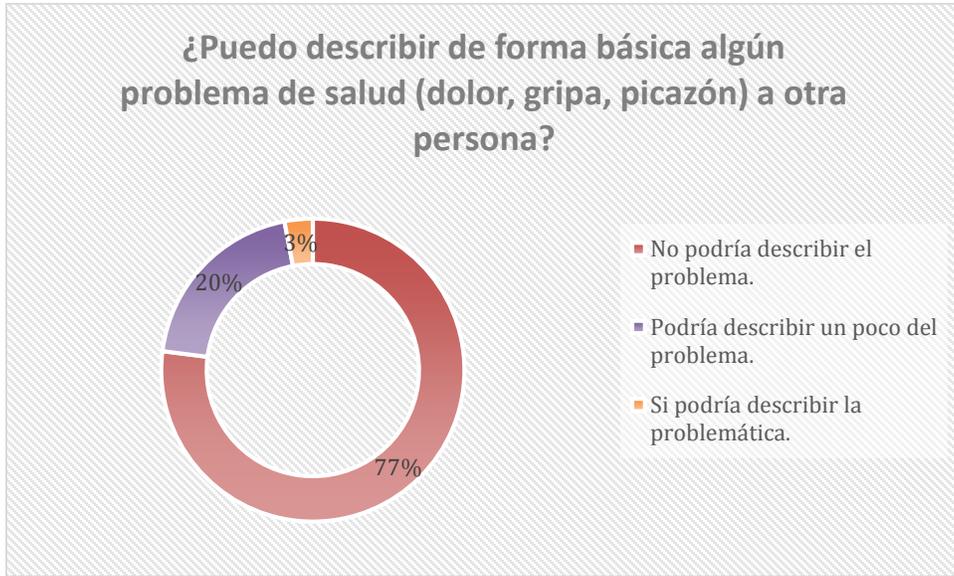


Figura 17. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

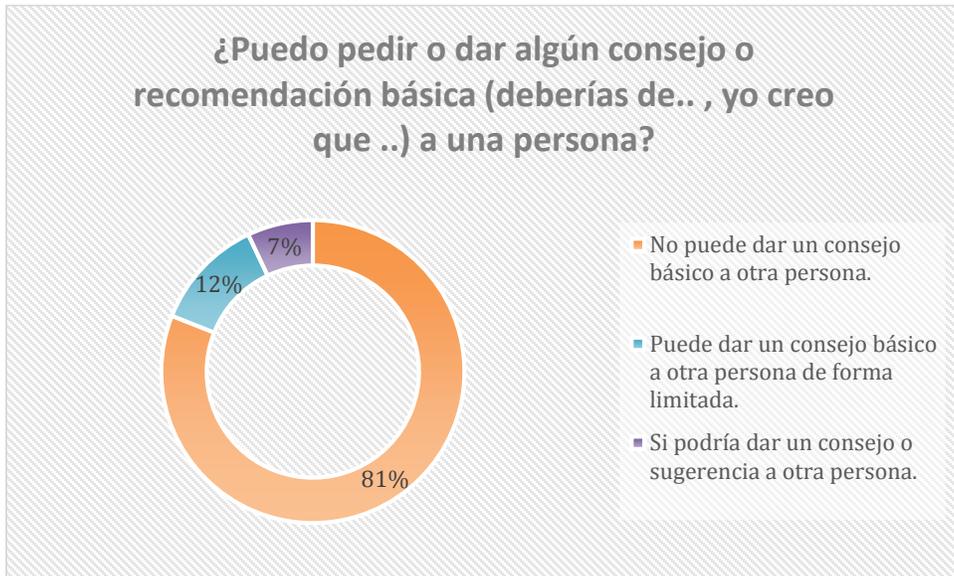


Figura 18. Porcentaje de respuestas en autodiagnóstico a estudiantes. Elaboración propia.

Los resultados del primer instrumento muestran que en general los estudiantes creen que pueden utilizar las funciones de “información personal” y “entorno”, ya que son las funciones que trabajan desde primer semestre y fortalecen en segundo semestre.

Las principales funciones que los estudiantes contestaron que no pueden utilizar fueron: “vacaciones” y “describiendo un evento”. En las últimas dos funciones “ocio” y “actividades”, los estudiantes en general mencionaron poder utilizarlas al menos un poco. Tomando en cuenta como contestaron el cuestionario los estudiantes, es decir, la mayoría de ellos contestaron poder usar un poco (34%) o no poder usar las funciones del idioma (56%) a pesar de ser funciones previamente trabajadas en los dos cursos precedentes.

### 6.2.2 Entrevista a estudiantes

Para el análisis de los datos recolectados de dicho instrumento, se tuvo que grabar cada una de las entrevistas realizadas con los estudiantes con previa autorización (Ver anexo 7), y después comenzar a evaluar cada uno de los criterios comunicativos de la competencia oral en cada estudiante, al finalizar el proceso, (Ver Anexo 8), los datos recolectados fueron vaciados en una hoja de cálculo de Excel para su análisis, del cual se puede resaltar lo siguiente:

En lo general, la escala promedio de las dos actividades aplicadas, fue de 1.2 puntos (Ver Figura 19 y 20), de 3 posibles, es decir, se espera que un estudiante que cuenta con el nivel A1 de competencia oral del inglés de acuerdo al MCER, debería de estar en rangos de 2.5 a 3 puntos en la entrevista que se realizó.



Figura 19. Porcentaje de respuestas correctas en actividad 1. Elaboración propia.



Figura 20. Porcentaje de respuestas correctas en actividad 2. Elaboración propia.

En cuanto a los criterios con los que se evaluó a los participantes de la entrevista, se muestran los siguientes resultados en las gráficas.

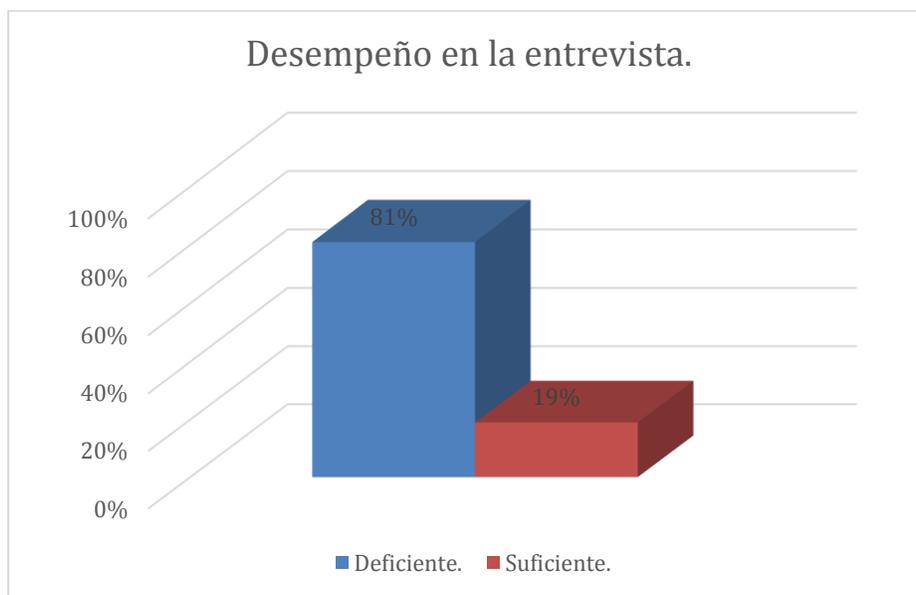


Figura 21. Porcentaje de evaluación de entrevista. Elaboración propia.

### Dominio de funciones relacionadas con información personal, familia, gustos y hábitos.

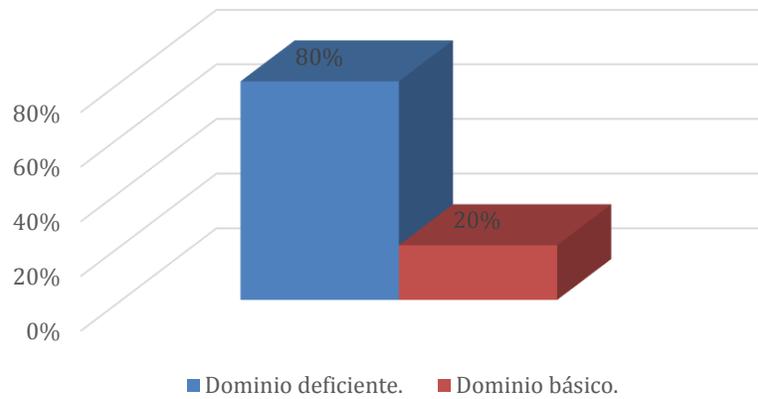


Figura 22. Porcentaje de evaluación de entrevista. Elaboración propia.

### Dominio de funciones relacionadas con su entorno y ocio.

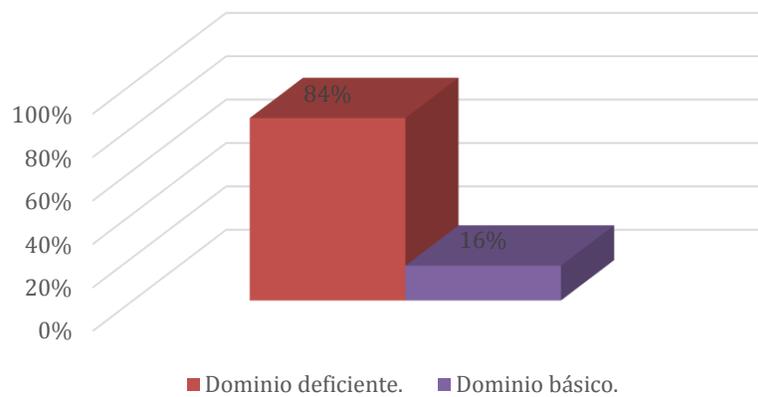


Figura 23. Porcentaje de evaluación de entrevista. Elaboración propia.

### Actividad 1- Rango.

- Entiende la pregunta pero es incapaz de dar respuesta.
- Entiende la pregunta y contesta con palabras aisladas.
- No entiende algunas preguntas y algunas si las entiende y las contesta con frases simples y básicas conectadas.
- No entiende algunas preguntas y algunas las entiende pero contesta con su lengua materna.

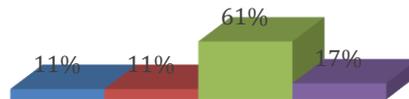


Figura 24. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 1. Elaboración propia.

### Actividad 1- Interacción.

- No proporciona información suficiente para responder a las preguntas.
- No puede realizar preguntas para obtener más información.
- Entiende la pregunta y contesta con frases simples sin generar interacción.
- Entiende la pregunta, contesta con frases simples y genera un poco de interacción.

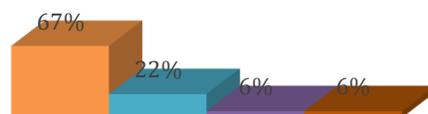


Figura 25. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 1. Elaboración propia.

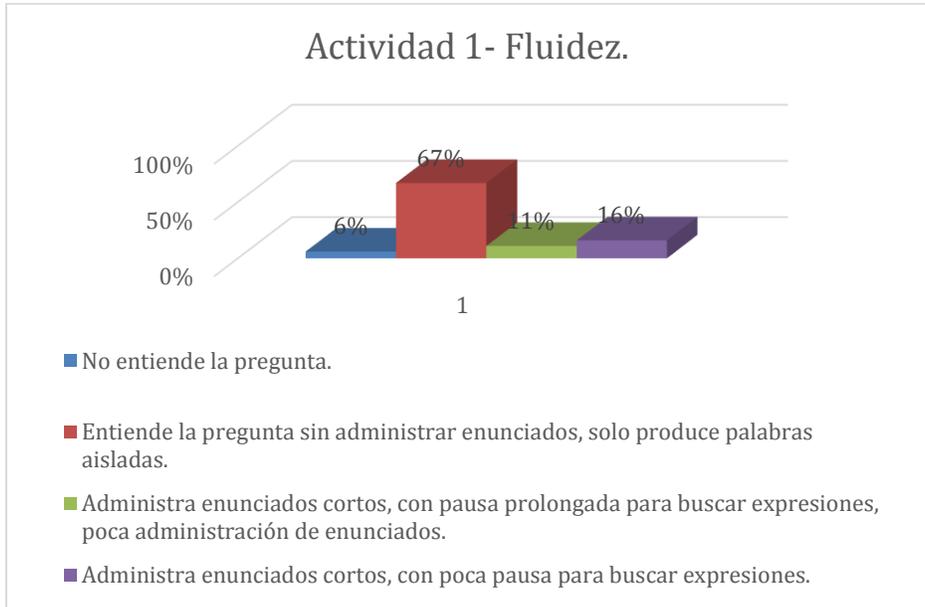


Figura 26. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 1. Elaboración propia

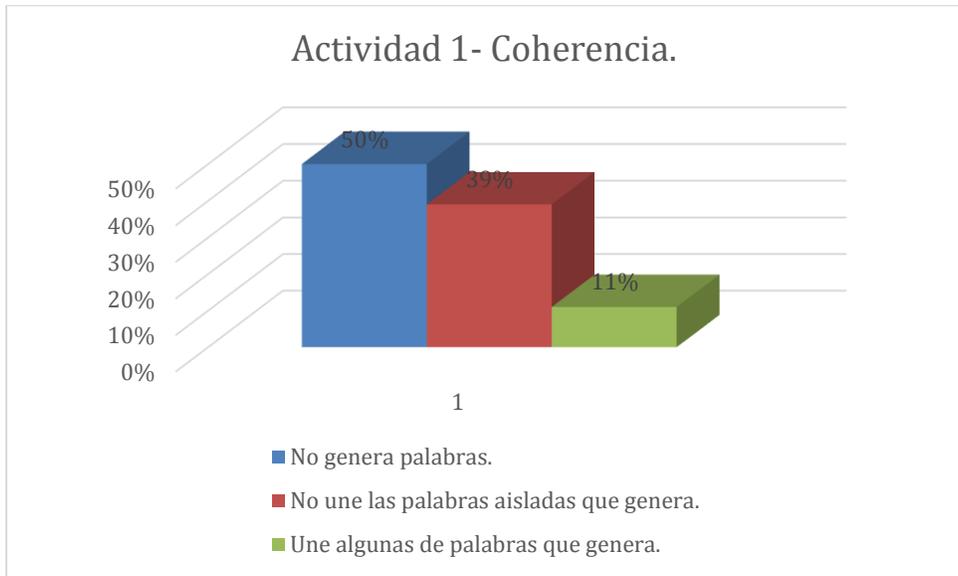


Figura 27. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 1. Elaboración propia.

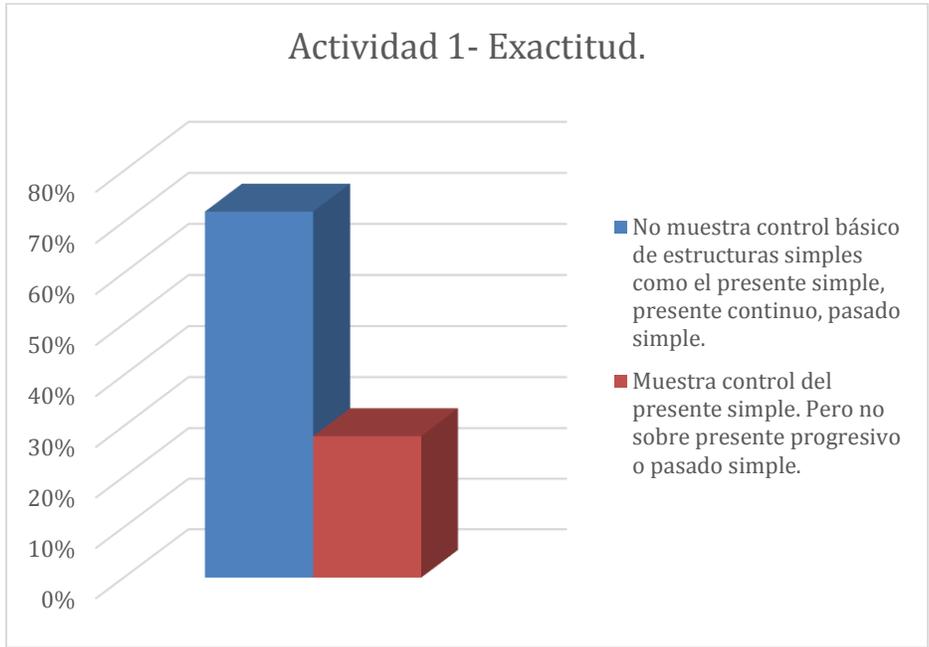


Figura 28. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 1. Elaboración propia.

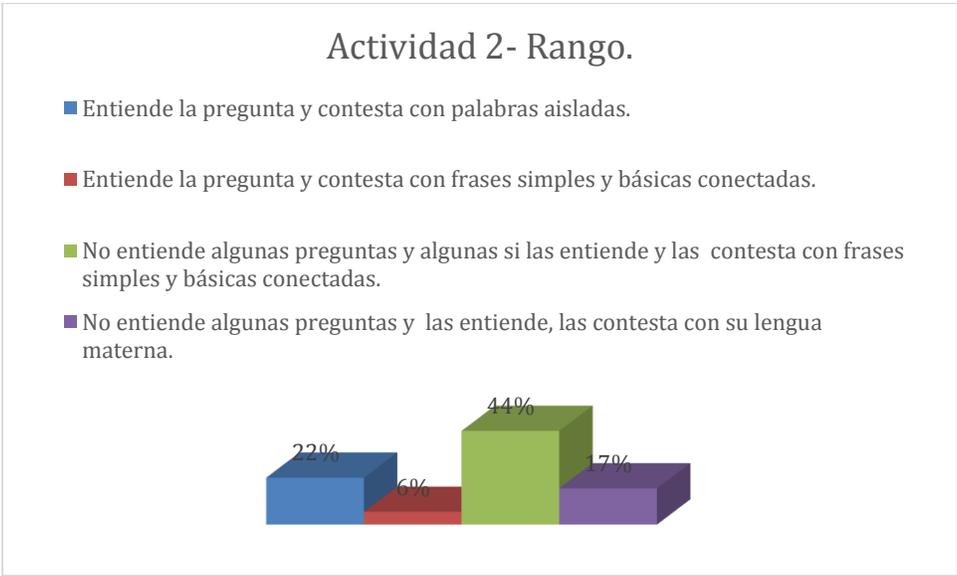


Figura 29. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 2. Elaboración propia.

### Actividad 2- Interacción.

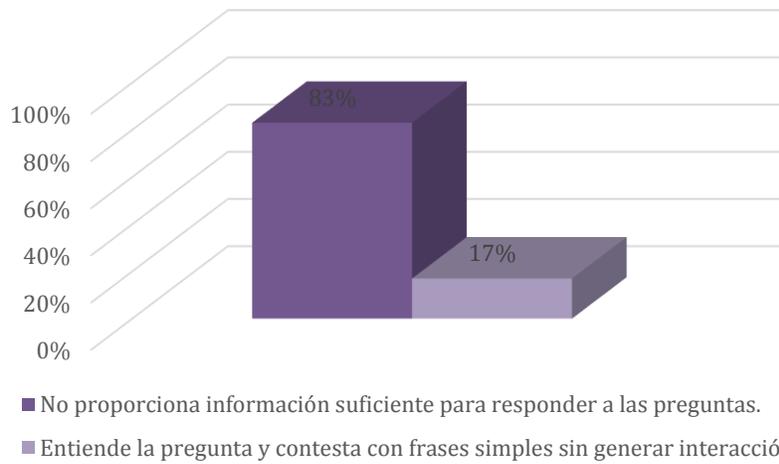


Figura 30. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 2. Elaboración propia.

### Actividad 2- Fluidez.

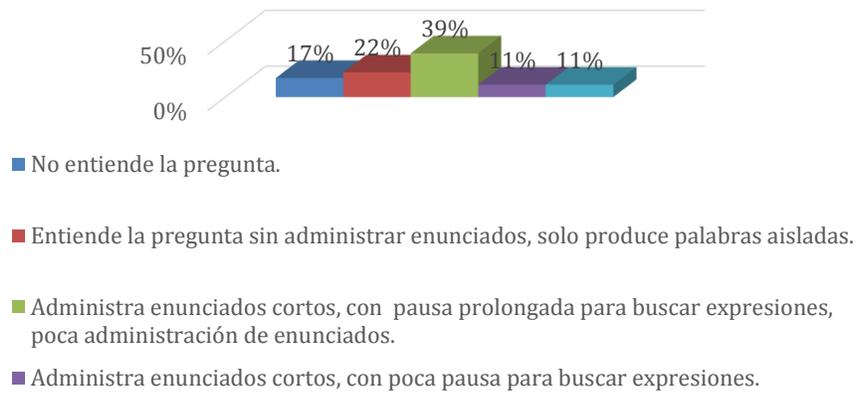


Figura 31. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 2. Elaboración propia.

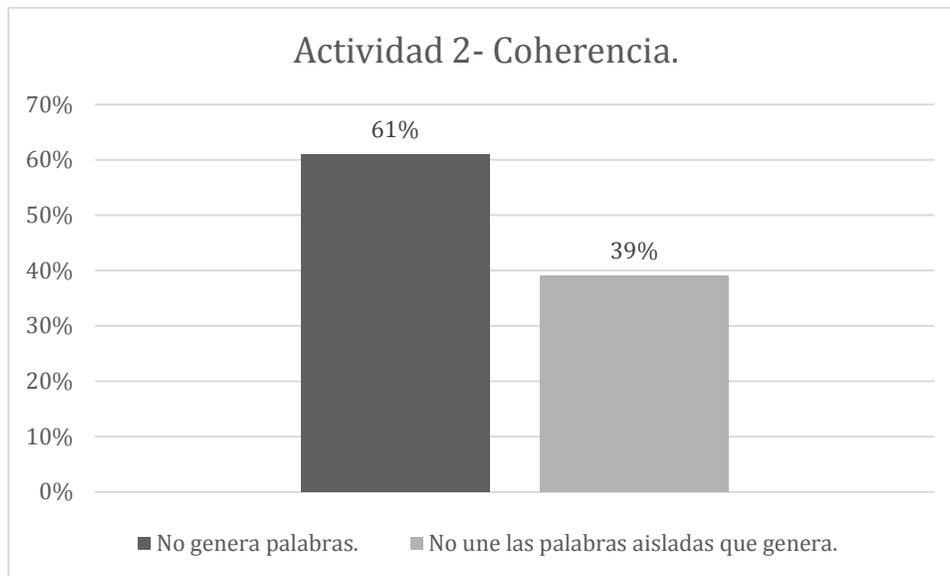


Figura 32. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 2. Elaboración propia.

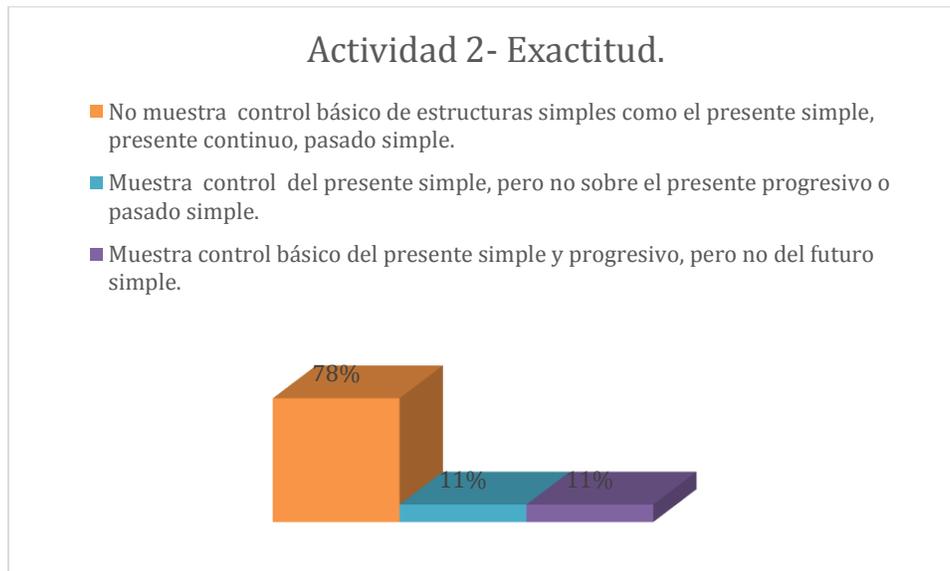


Figura 33. Porcentaje de evaluación de entrevista en actividad 2. Elaboración propia.

Como se mencionó, el objetivo del instrumento versa en detectar las mayores dificultades en el proceso comunicativo oral en una segunda lengua y no sólo asignar un puntaje o colocar al grupo en un nivel por debajo y por encima del nivel

A1, por ello la importancia de las observaciones recabadas al aplicar el instrumento. Las observaciones se organizaron y codificaron de acuerdo con cada elemento descriptivo de la competencia oral, (Ver Anexo 9), en donde las observaciones fueron tratadas como población estadística y cada elemento descriptivo como una muestra. Con la organización anterior se obtiene la moda estadística de cada elemento descriptivo para resaltar las observaciones con mayor frecuencia en cada muestra. Las observaciones en la actividad 1 que se resaltan son las siguientes:

<b>Actividad 1</b>		
Indicador	Código	Observaciones moda
Rango	5	El estudiante no entiende algunas preguntas realizadas por el interlocutor y de las que, si entiende, es incapaz de dar una respuesta.
Interacción	11	El estudiante no proporciona información suficiente para responder a las preguntas planteadas. No usa las estrategias adecuadas iniciar una conversación simple.
Fluidez	22	El estudiante entiende la pregunta, pero no administra los enunciados, sólo produce palabras aisladas. (pausas ejercicios para trabajar con ellas)
Coherencia	31	El estudiante no puede generar palabras o frases para responder la pregunta.
Exactitud	41	El estudiante no muestra control básico de estructuras simples como el presente simple, presente continuo, pasado simple.

Notas de la actividad 1	<p>En esta actividad, algunos estudiantes respondieron a la pregunta de forma correcta, pero en español, lo que indica que entendieron la pregunta, sin embargo, no cuentan con el vocabulario y estructura para contestar la pregunta en inglés.</p> <p>Los estudiantes en general muestran problemas de pronunciación de vocabulario.</p> <p>A pesar de haber sido un tema reciente, los estudiantes tuvieron problemas para hablar de los miembros de su familia, así como describir las habitaciones de una casa.</p> <p>Algunos estudiantes mostraron problemas en el dominio de la estructura de presente simple para hablar de hábitos o rutinas.</p>
-------------------------	--

*Tabla 5. Codificación actividad 1. Elaboración propia.*

La siguiente tabla muestra las principales observaciones de la actividad 2:

<b>Actividad 2</b>		
Indicador	Código	Observaciones moda
Rango	5	El estudiante no entiende algunas de las realizadas por el interlocutor y de las preguntas que si entiende es incapaz de dar una respuesta.
Interacción	11	El estudiante no proporciona información suficiente para responder a las preguntas planteadas.
Fluidez	23	El estudiante administra enunciados cortos, con pausa prolongada para buscar expresiones que den respuesta a las preguntas. Además, muestra la administración de algunas frases.
Coherencia	31	El estudiante no puede generar palabras o frases para responder la pregunta.
Exactitud	41	El estudiante no muestra control básico de estructuras simples como el presente simple, presente continuo, pasado simple.

<p>Notas de la actividad 2</p>	<p>En esta actividad al igual que la actividad 1, algunos estudiantes respondieron a la pregunta de forma correcta, pero en español.</p> <p>Algunos estudiantes mezclaron palabras en español con su respuesta en inglés.</p> <p>Hubo estudiantes respondieron en español, pero de forma incorrecta, lo que indica que no entendieron la pregunta realizada.</p> <p>Los estudiantes al igual que la primera actividad, muestran problemas de pronunciación.</p> <p>Algunos que regularmente participan en clase de manera activa, al estar en la dinámica de la entrevista se cohibieron.</p> <p>La mayoría de los estudiantes no pudieron utilizar la estructura del presente progresivo para contestar o hablar acerca de alguna de las situaciones mostradas en las imágenes de la entrevista.</p> <p>Cuando se realizaron preguntas a los estudiantes en la entrevista, en las que la respuesta era solo una palabra, la mayoría contestó de forma correcta.</p>
--------------------------------	--

*Tabla 6. Codificación actividad 2. Elaboración propia.*

Al analizar los datos recolectados por los dos primeros instrumentos aplicados a estudiantes, en su conjunto, se puede inferir lo siguiente:

- Los estudiantes son más optimistas sobre su dominio de la competencia oral del inglés que lo que realmente demuestran, es decir, en el cuestionario auto administrado, la mayoría de los estudiantes (92%) mencionó poder intercambiar información personal básica, con otra persona, sin embargo, en la entrevista se evidenció que sólo un porcentaje menor de estudiantes puede intercambiar información personal básica, con otra persona ya que es notorio la incapacidad de la mayoría de los estudiantes para realizar la comunicación en mención.
- Los estudiantes son más conscientes sobre la comunicación que pueden tener con otra persona con respecto a proporcionar información de su entorno, gustos y hábitos, ya que en promedio el 64% contestó no poder proporcionar esa información a pesar de que son funciones que se ven en los dos primeros semestres de bachillerato.

- No podría proporcionar o intercambiar la información en mención, lo anterior, después de cursar las unidades de aprendizaje previas a lengua extranjera III, en donde se estudian esas funciones.
- A pesar de proporcionar elementos visuales de apoyo en la actividad 2 de la entrevista (Ver Anexo 5), los estudiantes no sólo no mostraron mejoría, sino que, fue aún más complejo poder proporcionar algo de la información solicitada (sólo el 19% de los alumnos contestó de forma básica la información solicitada).

Los datos recolectados en el segundo instrumento muestran claramente que los estudiantes tienen serias deficiencias en la competencia oral del inglés, que se trabaja con funciones en el libro de texto, no pueden usar ese conocimiento para generar comunicación oral, lo que se conecta directamente con la poca importancia que los docentes le otorgan a esta competencia en cuestión de práctica y recursos para desarrollarla según se muestra en los resultados del cuestionario que contestaron.

Es muy probable que los estudiantes estén pobremente motivados en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que como menciona Montes de Oca (2005), hay evidencia que sugiere la existe una correlación significativa entre autoestima y rendimiento académico, entre autoestima baja y la actitud negativa hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y entre autoestima baja y el sentimiento de incompetencia para el aprendizaje de esa lengua.

Se puede concluir además que al usar instrumentos que toman en cuenta elementos de evaluación de Cambridge e indicadores de la competencia oral del MCER, los estudiantes no demuestran un nivel de dominio de la competencia oral del inglés equivalente al nivel A1 del MCER.

### 6.2.3 Cuestionario autoadministrado a docentes

Las respuestas del instrumento aplicado a los docentes que imparten la unidad de aprendizaje de lengua extranjera (inglés), son mostradas mediante gráficas en las cuales muestran de forma general, que los docentes son positivos en relación a su desempeño en el aula de clases.

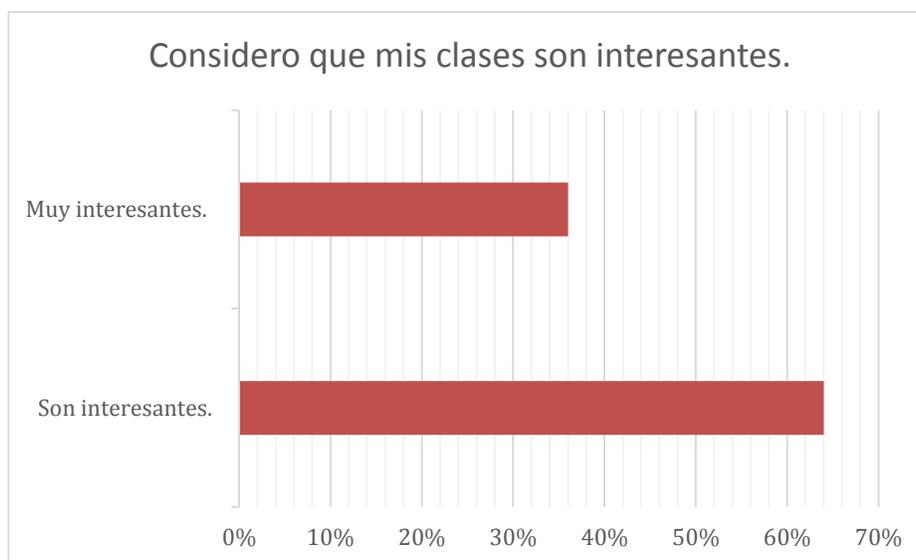


Figura 34. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

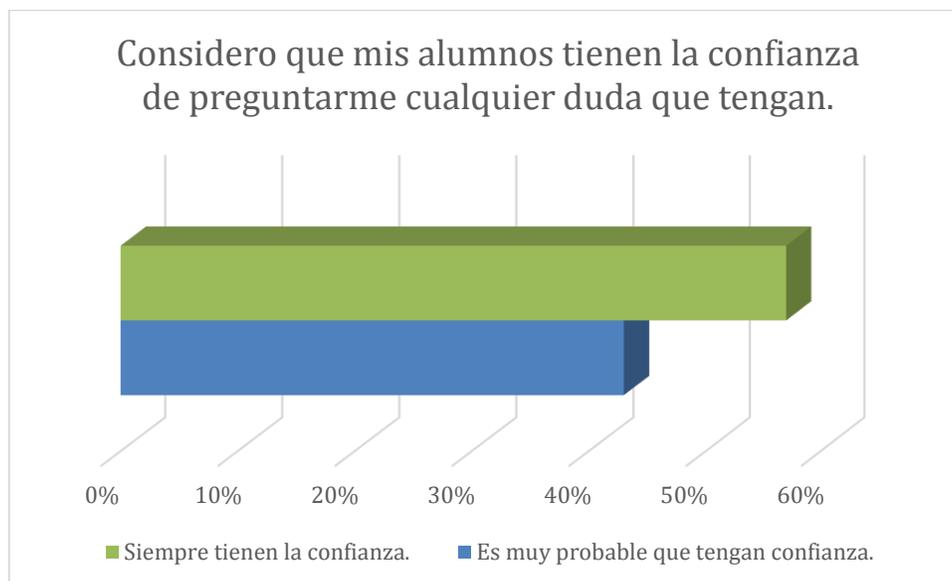


Figura 35. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

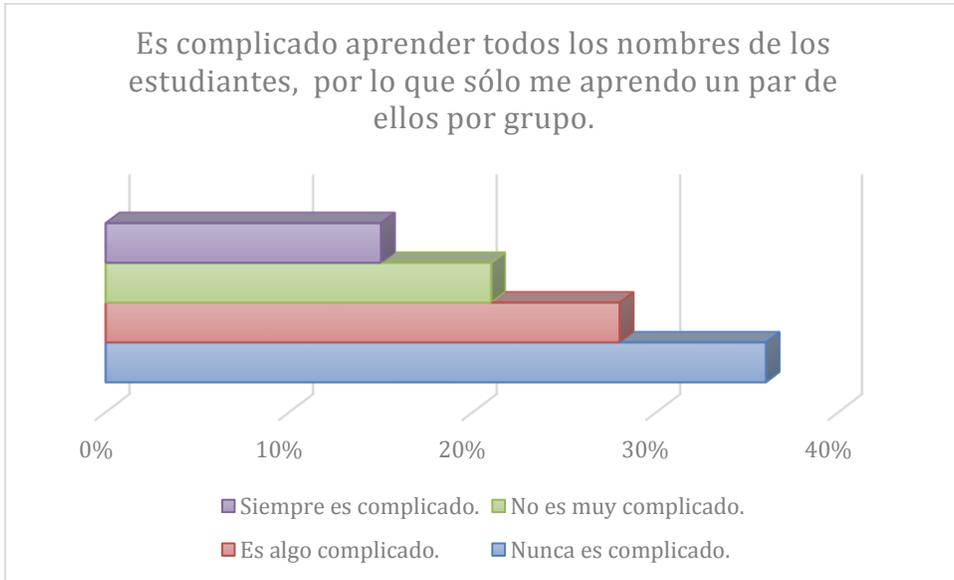


Figura 36. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

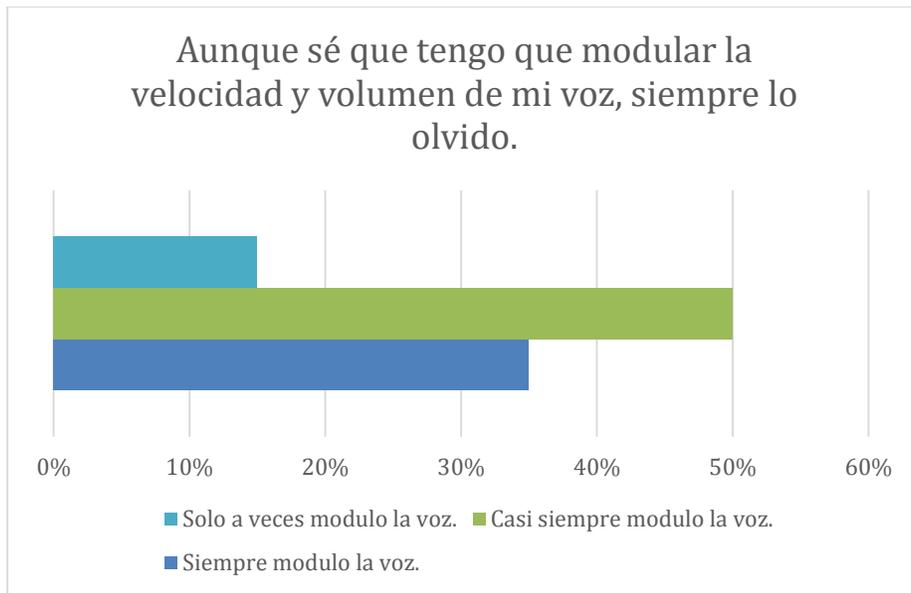
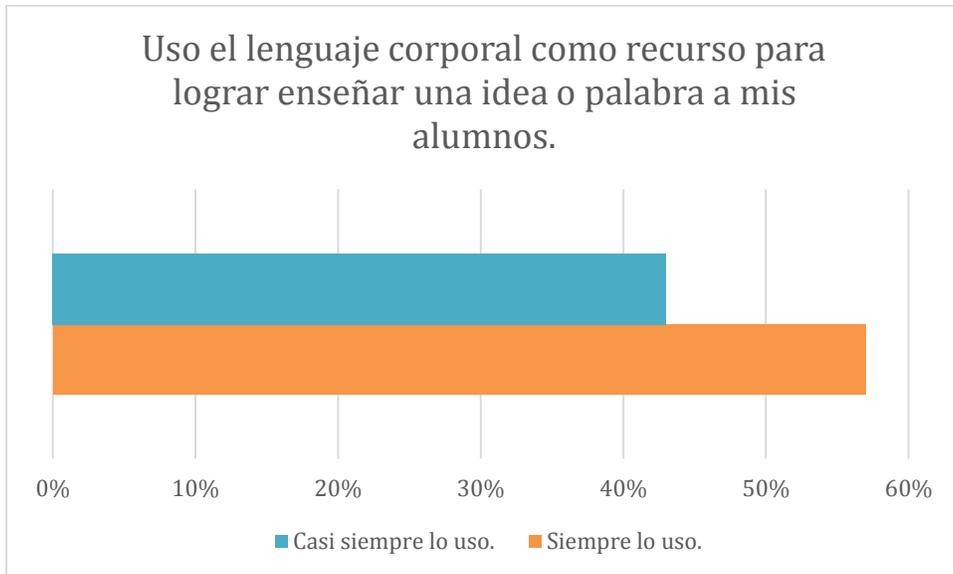
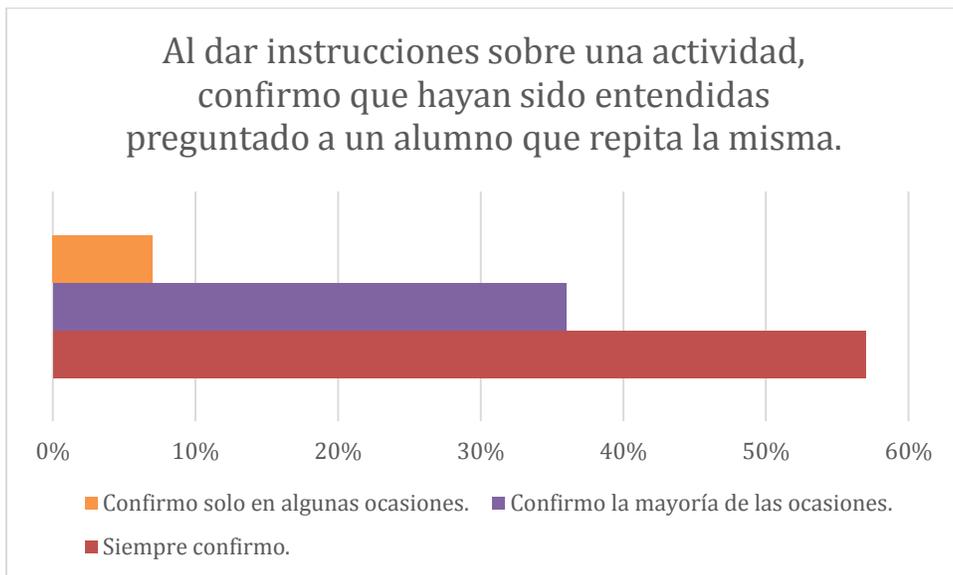


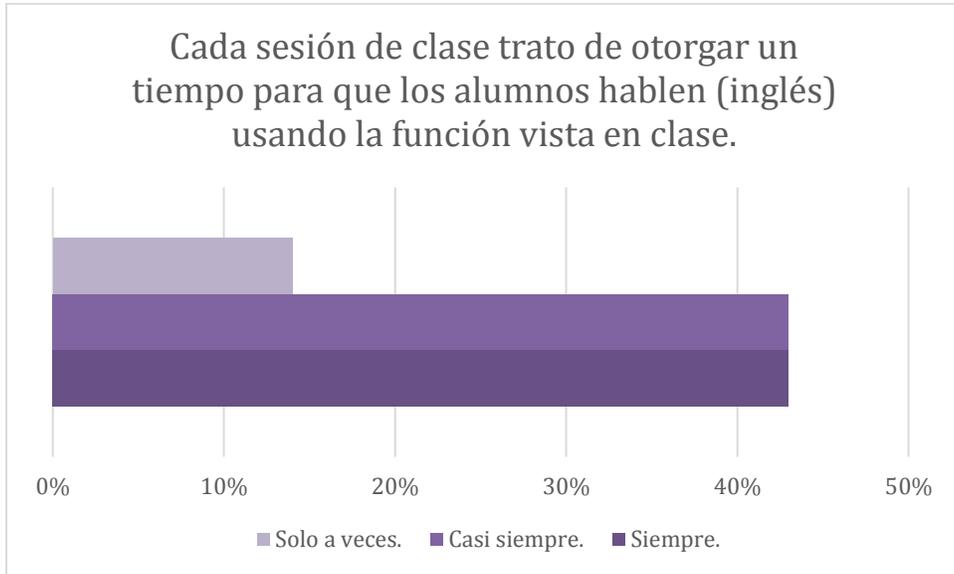
Figura 37. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.



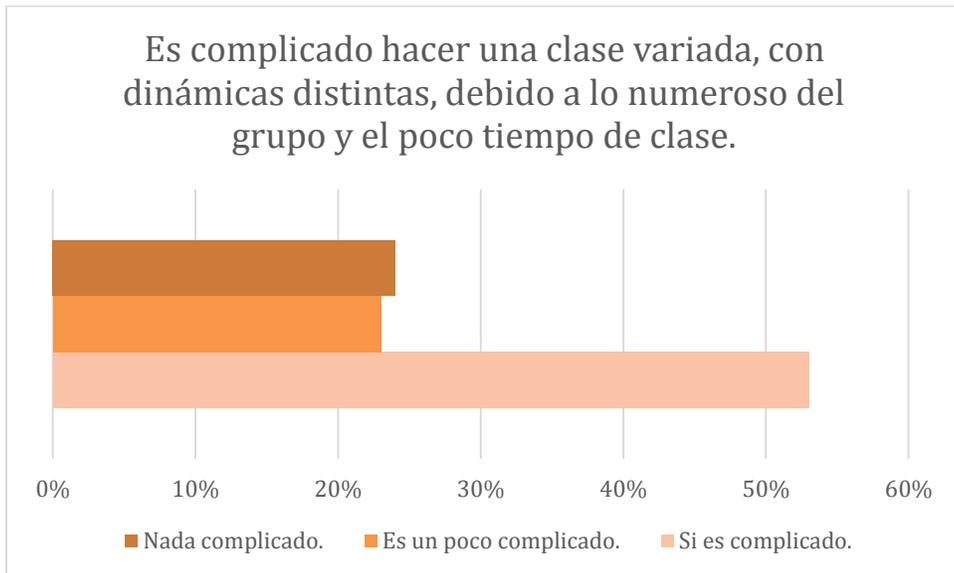
*Figura 38. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*



*Figura 39. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*



*Figura 40. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*



*Figura 41. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*

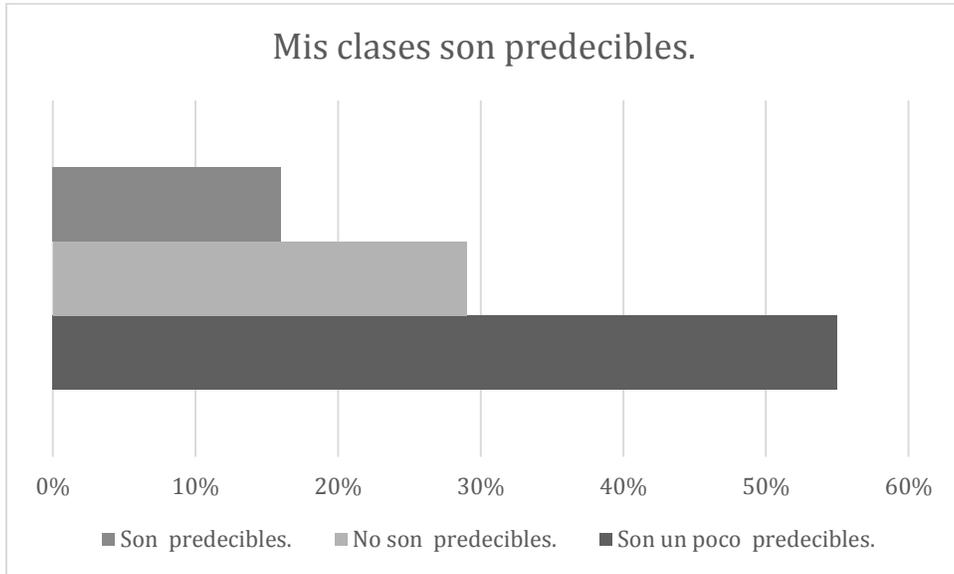


Figura 42. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

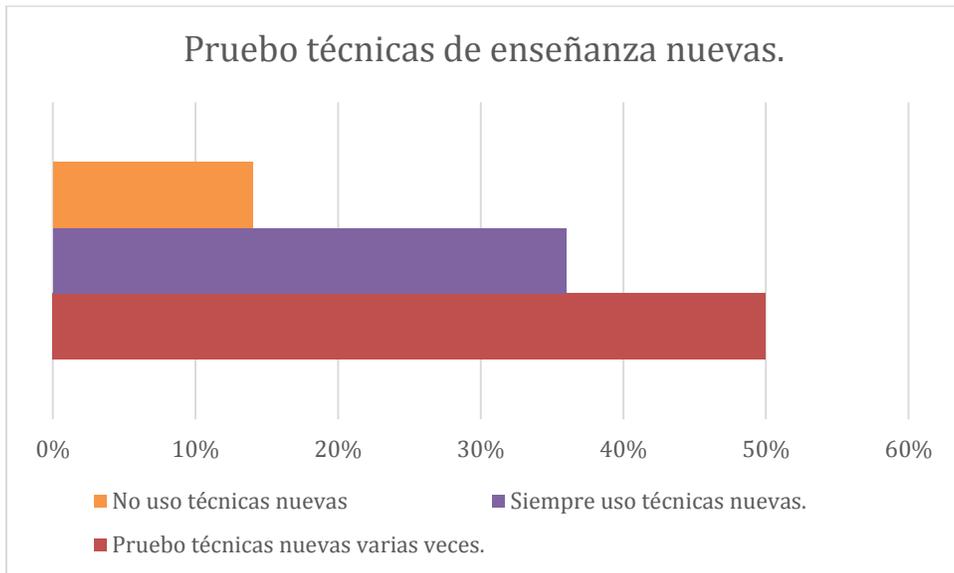


Figura 43. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

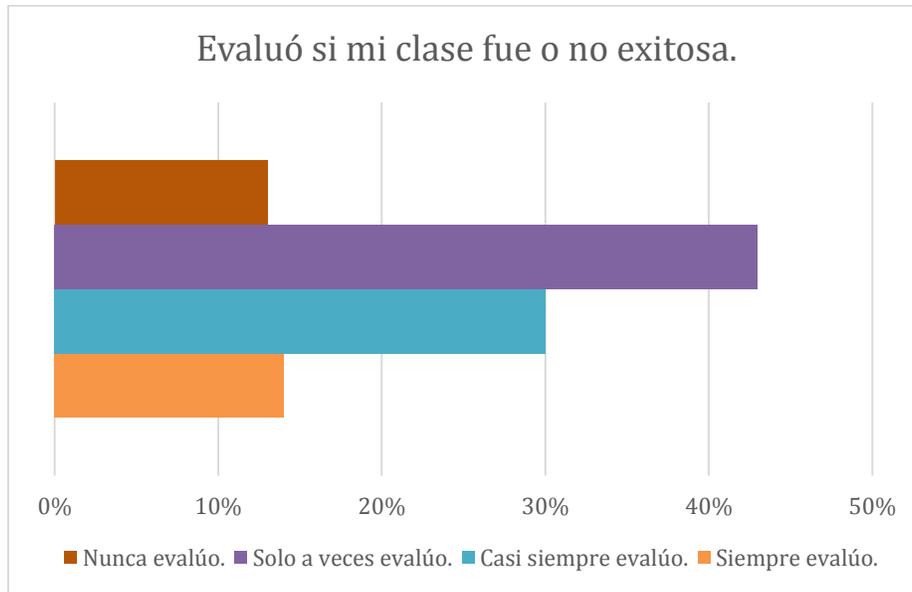


Figura 44. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

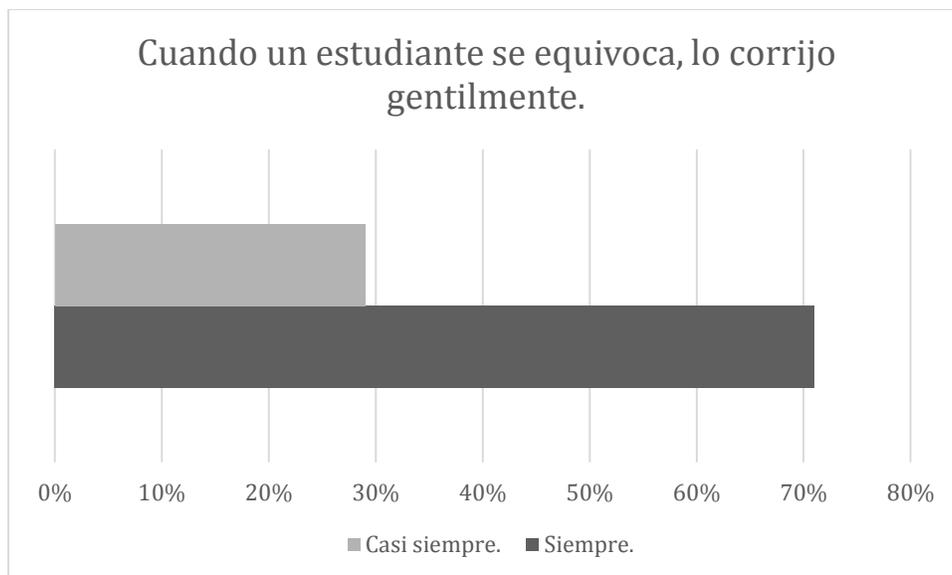


Figura 45. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

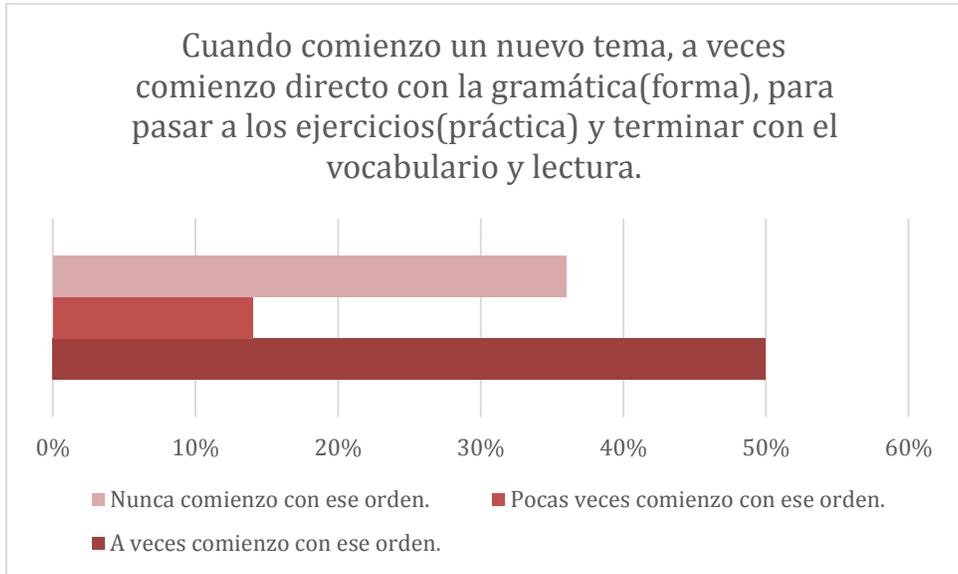


Figura 46. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

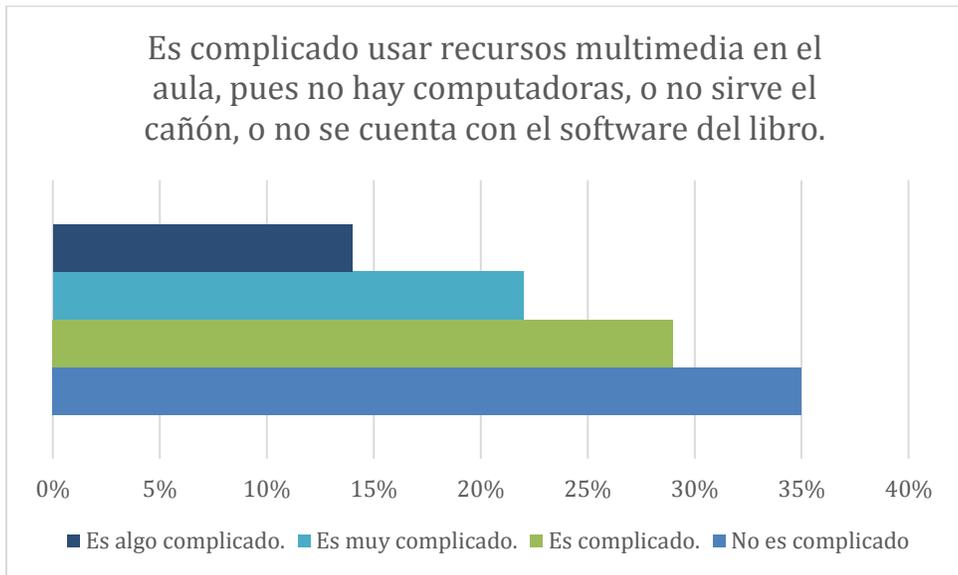
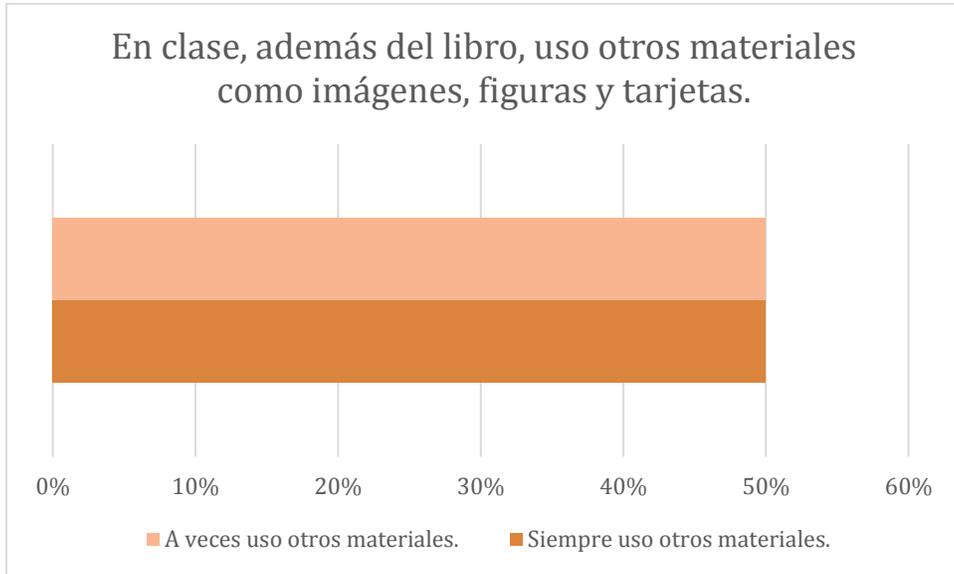
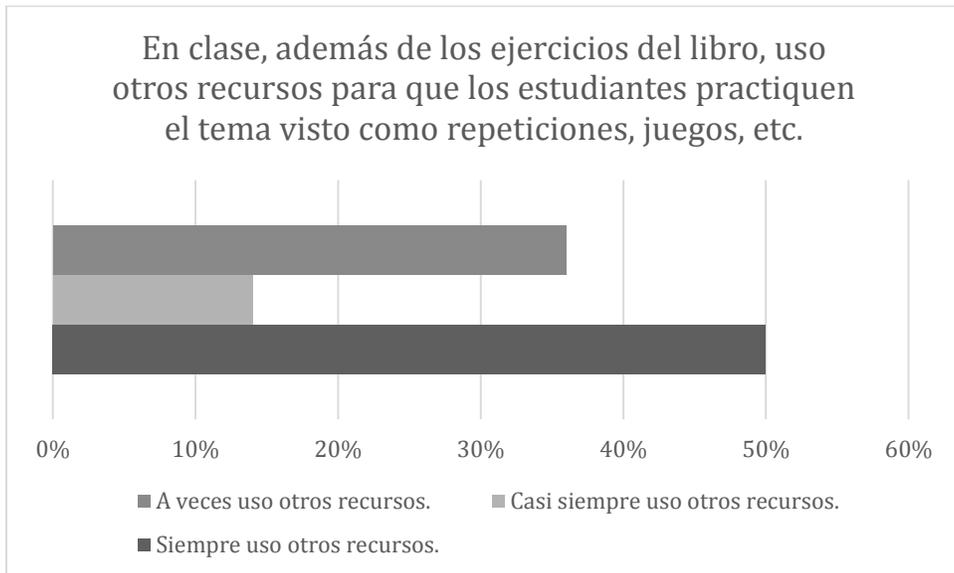


Figura 47. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.



*Figura 48. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*



*Figura 49. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*

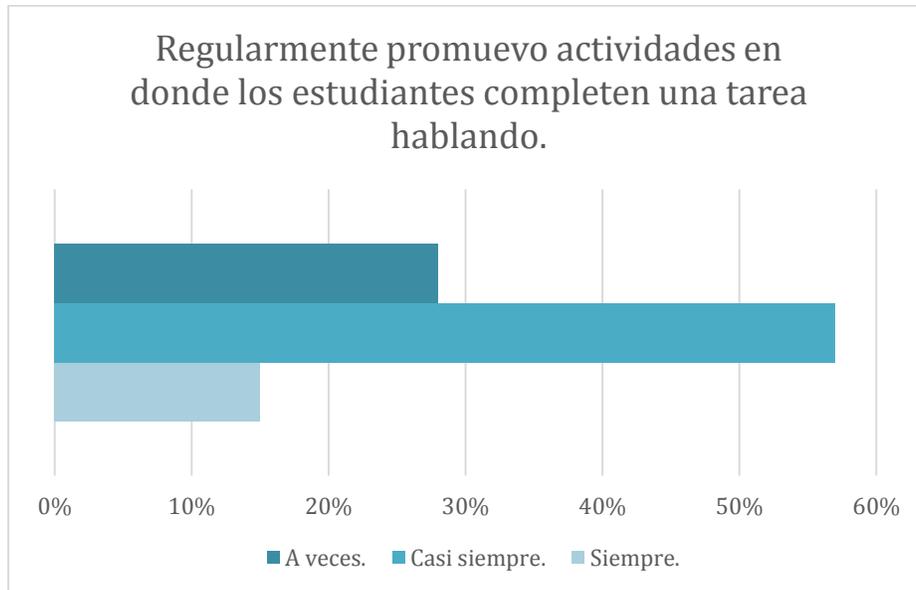


Figura 50. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

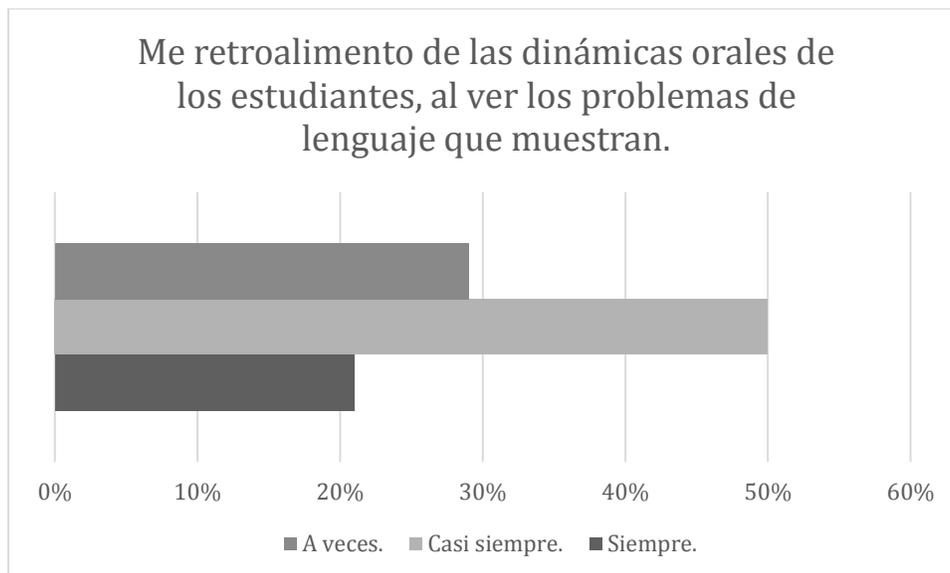


Figura 51. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

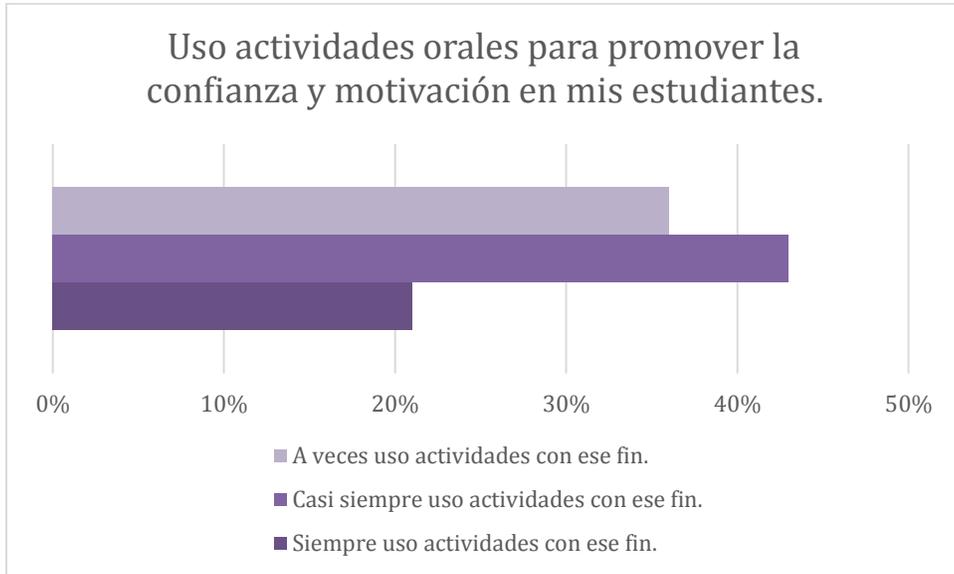


Figura 52. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

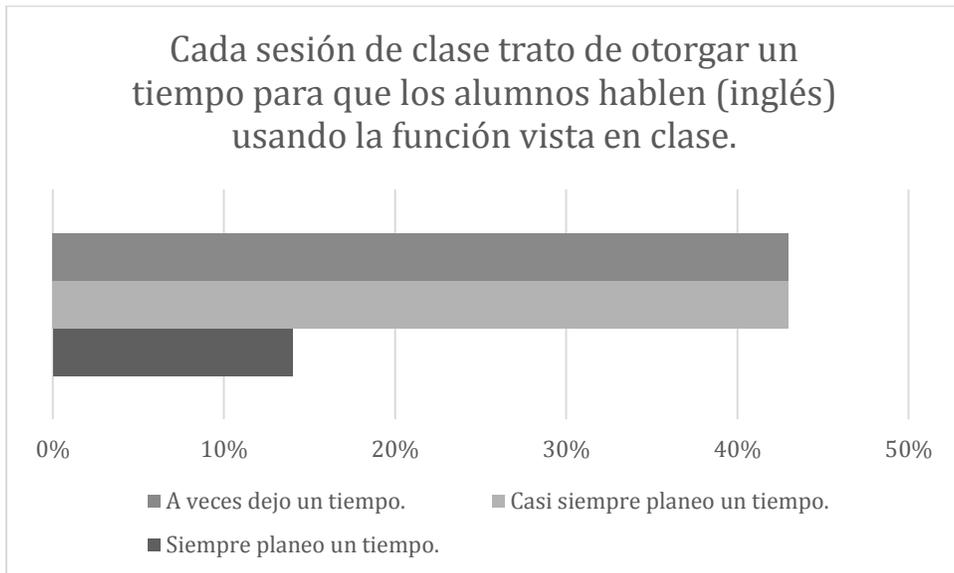


Figura 53. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

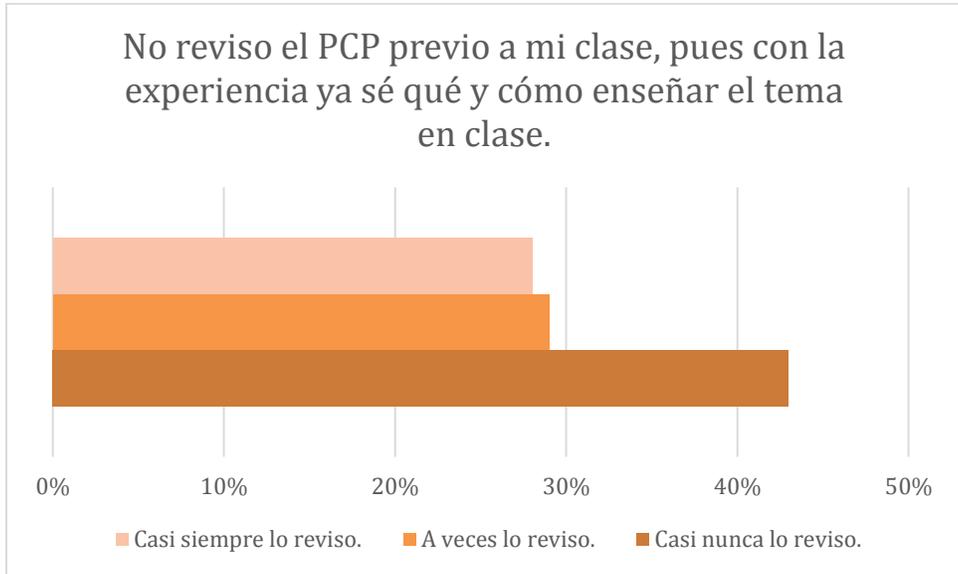


Figura 54. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.

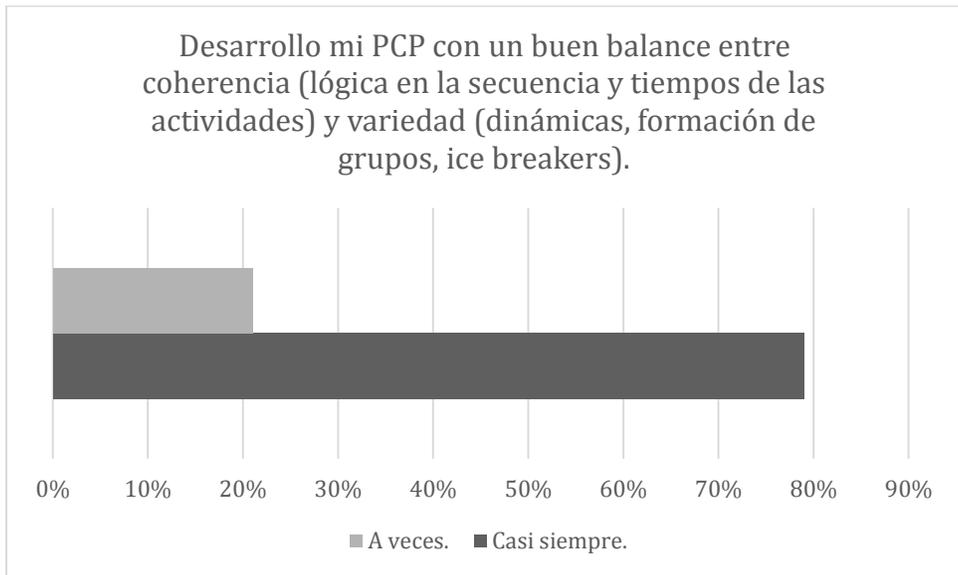
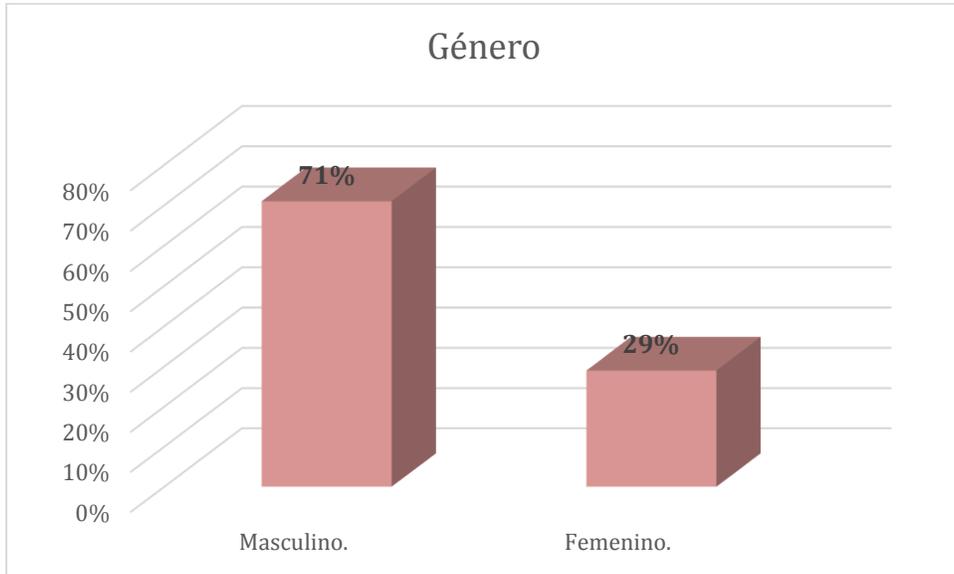


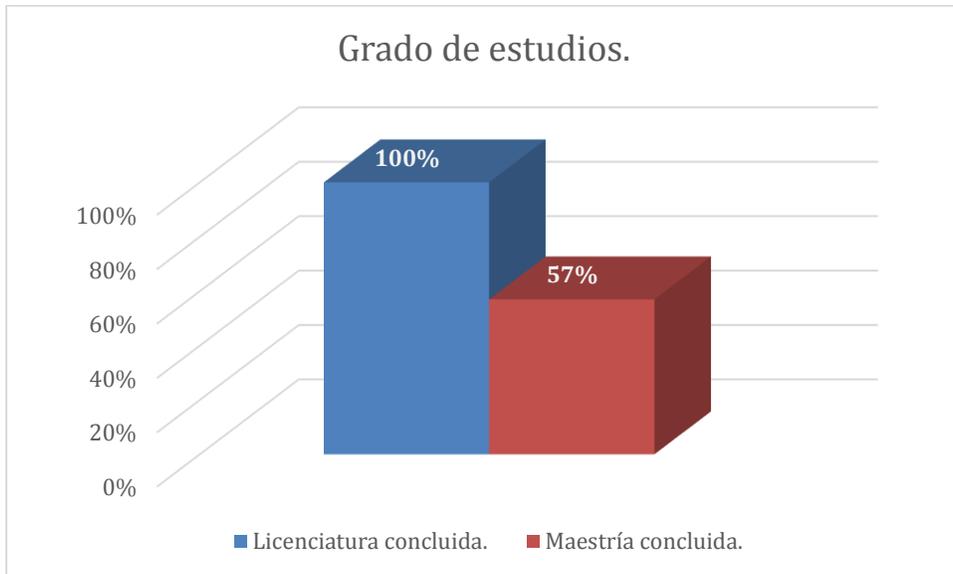
Figura 55. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.



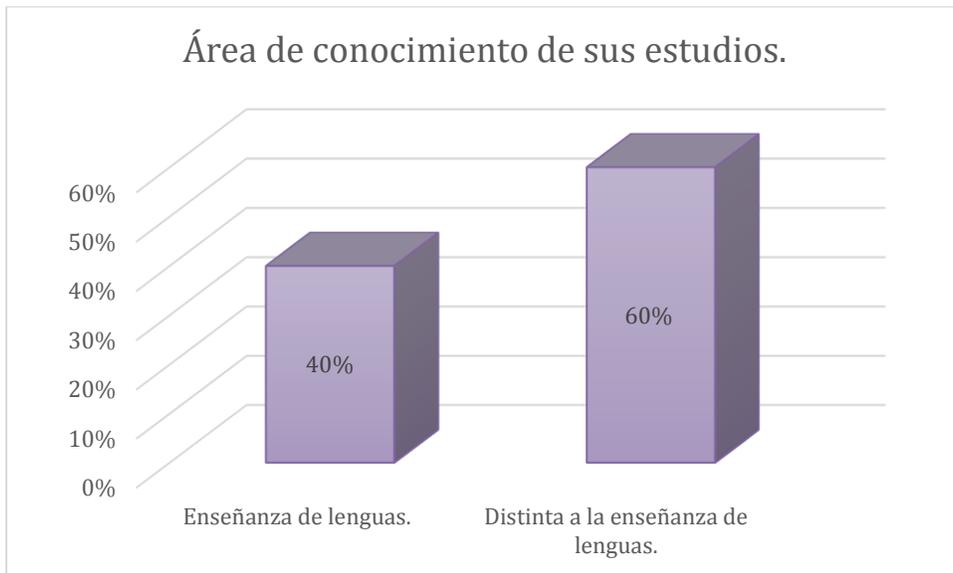
*Figura 56. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*



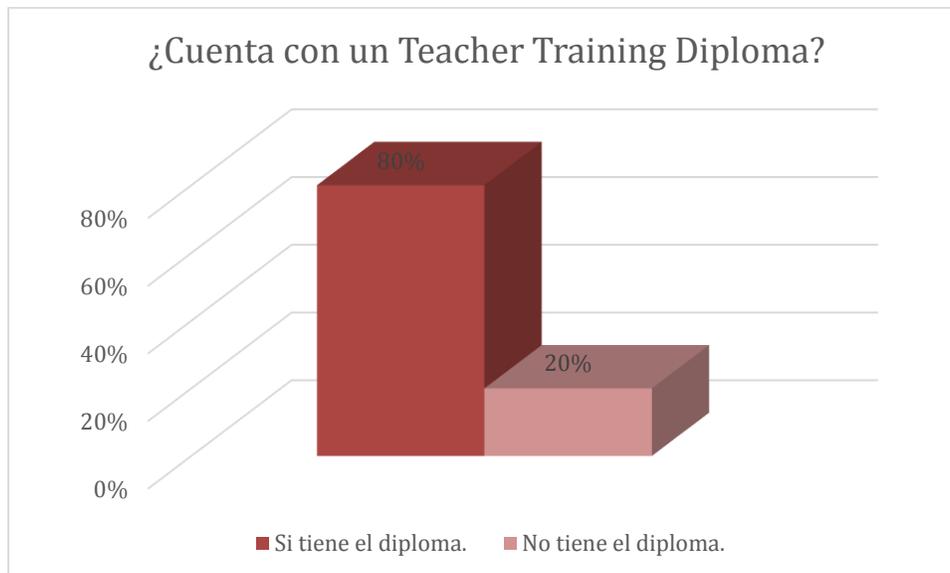
*Figura 57. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*



*Figura 58. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*



*Figura 59. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*



*Figura 60. Resultados autodiagnóstico docente. Elaboración propia.*

### 6.3 Inferencias sobre los datos recolectados

Al analizar los datos recolectados por los instrumentos aplicados a estudiantes, en su conjunto, se puede inferir lo siguiente:

- Los estudiantes son más optimistas sobre su dominio de la competencia oral del inglés que lo que realmente demuestran, es decir, en el cuestionario auto administrado, la mayoría de los estudiantes (92%) mencionó poder intercambiar información personal básica, con otra persona, sin embargo, en la entrevista se evidenció que sólo un porcentaje menor de estudiantes puede intercambiar información personal básica, con otra persona ya que es notorio la incapacidad de la mayoría de los estudiantes para realizar la comunicación en mención.
- Los estudiantes son más conscientes sobre la comunicación que pueden tener con otra persona con respecto a proporcionar información de sus alumnos.
- No podría proporcionar o intercambiar la información en mención, lo anterior, después de cursar las unidades de aprendizaje previas a lengua extranjera III, en donde se estudian esas funciones.

- A pesar de proporcionar elementos visuales de apoyo en la actividad 2 de la entrevista (Ver Anexo 5), los estudiantes no sólo no mostraron mejoría, sino que, fue aún más complejo poder proporcionar algo de la información solicitada (sólo el 19% de los alumnos contestó de forma básica la información solicitada).

Los datos recolectados en el segundo instrumento muestran claramente que los estudiantes tienen serias deficiencias en la competencia oral del inglés, que se trabaja con funciones en el libro de texto, no pueden usar ese conocimiento para generar comunicación oral, lo que se conecta directamente con la poca importancia que los docentes le otorgan a esta competencia en cuestión de práctica y recursos para desarrollarla según se muestra en los resultados del cuestionario que contestaron. Se puede concluir además que al usar instrumentos que toman en cuenta elementos de evaluación de Cambridge e indicadores de la competencia oral del MCER, los estudiantes no demuestran un nivel de dominio de la competencia oral del inglés equivalente al nivel A1 del MCER.

Sobre los datos del instrumento aplicado a los docentes de lengua extranjera, se puede inferir lo siguiente:

Los docentes consideran que sus clases cuentan con aspectos muy positivos o positivos sobre el 80% de los elementos considerados en la encuesta de los que (planeación de clase, motivación a estudiantes, retroalimentación, evaluación de actividades orales) y los elementos que los docentes consideraron que tenían problemas (el 20%) son los relacionados aspectos de manejo de clase y planeación de clase, sin embargo, de acuerdo los datos proporcionados hay muchas contradicciones que resalto a continuación.

- A pesar de que los docentes mencionan que sus clases son al menos algo interesantes (100%), mencionan también (el 46%) que es complejo realizar clases variadas, además, casi la mitad de los docentes menciona que sus clases las comienzan con exposición o ejercicios de gramática, lo que, autores como Harmer (2001), resalta que esa secuencia evita que los estudiantes se comprometan con la clase, además de hacerla aburrida. Las

anteriores respuestas también contrastan con la mención del 71% de los encuestados de que su plan de clase está bien balanceado entre actividades, dinámicas y formación de grupos.

- El 64% de los docentes menciona que sus clases son interesantes y que intentan nuevas técnicas de enseñanza (50%), pero, por otro lado, la mitad de los docentes menciona que sus clases son predecibles, a pesar de la mención (71%) que en su planeación toman en cuenta actividades como formación de grupos e *ice breakers*.
- Sólo la mitad de los docentes hacen uso de recursos multimedia u otros recursos físicos en sus clases, a pesar de que se reconoce cierta facilidad para hacer uso de estos en la institución académica, y que el 80% de los profesores cuentan con al menos 6 años de experiencia docente y el 57% cuenta con un postgrado concluido.
- El 85% de los docentes mencionan que promueven actividades orales en su clase, sin embargo, sólo el 18% realiza actividades orales para completar tareas, retroalimentación y promover la confianza y motivación en sus alumnos. Además, sólo el 14% otorga tiempo para que los alumnos practiquen de forma oral la función vista en clase.

Los puntos para resaltar en los datos recolectados a docentes es que hay contradicciones claras en las respuestas que acentúan el poco uso de herramientas digitales, así como el poco espacio o importancia que se le otorga a la competencia oral del inglés.

Hay elementos de enseñanza del idioma como la confirmación de las instrucciones, que, al cruzar datos con los instrumentos de autoevaluación y la entrevista, los docentes, al contrario de lo que mencionan, no lo realizan debido al bajo nivel de la competencia oral de los estudiantes, ya que resulta poco probable que los mismos puedan explicar en inglés las instrucciones previamente ofrecidas por el docente.

A pesar de que la mayoría de los docentes cuentan con un nivel académico de posgrado y más de 6 años de experiencia docente (79%), sólo un porcentaje

menor de docentes cuentan con la licenciatura en enseñanza del inglés como segunda lengua, lo que podría explicar en cierta forma el nivel de dominio de la competencia comunicativa del inglés de los estudiantes, otro porcentaje no menor (60%) cuenta con grados distintos al de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, aun así, la mayoría cuenta con un diplomado en enseñanza del inglés. A pesar de que la mayoría de los docentes no son especialistas en la enseñanza del idioma, cuentan con formación y experiencia suficiente para poder integrar nuevas herramientas digitales en sus clases y fuera de las mismas y así aprovechar las ventajas que ofrecen estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 7. Propuesta

Como se ha mencionado en este trabajo, la integración de las TIC en la educación, ofrece una serie de nuevas oportunidades en el proceso de construcción del conocimiento del estudiante, pero el uso de las TIC sin un previo análisis de qué es lo que se busca al integrarlas en dicho proceso, puede ocasionar que no se llegue al propósito de aprendizaje previamente planteado, por lo que la integración de las TIC en el aprendizaje conlleva, el diseño de estrategias y metodologías apropiadas para la correcta integración de las TIC en la unidad de aprendizaje deseada.

El diseño instruccional es precisamente la definición de aspectos relevantes para la planeación de un curso tomando en cuenta el contexto del programa educativo (Lloréns, Espinosa y Castro, 2013). Gil (2004), lo define como “la estructura de procesos sobre la cual se produce la instrucción de forma sistemática, fundamentado en diferentes teorías” (p.93).

Al tener que realizar un diseño instruccional en un contexto donde la modalidad de *blended learning* toma lugar, resulta de gran relevancia que el docente pueda desarrollar nuevas competencias de acuerdo con al contexto educativo.

Autores como Williams, Schrum, Sangrá y Guárdia (s.f.), señalan algunos elementos necesarios para un diseño instruccional exitoso en la modalidad de *blended learning*:

- En el contexto de un modelo de *blended learning* cobra especial relevancia el uso de las TIC como medio de comunicación e interacción entre estudiantes y docente.
- En un ambiente ideal, es importante que la institución educativa cuente con un equipo de docentes especializados en el diseño instruccional para la modalidad de *blended learning*.
- Cierta grado de alfabetización tecnológica tanto por los alumnos como por el o los docentes, estos últimos aplicada en la educación. Debido a este punto, es que la propuesta del uso del *blended learning* se hace en tercer semestre, que es cuando los estudiantes ya han llevado dos cursos previos de tecnologías de la información, y han usado al menos de forma sencilla una

plataforma virtual de aprendizaje.

- Conocer la plataforma virtual de aprendizaje, sus capacidades potenciales y limitaciones (espacio en plataforma para cada alumno, si se puede realizar trabajos colaborativos, interacciones, etc.).
- Diseño de la evaluación de las actividades.

## 7.1 Situación problemática

El proceso enseñanza- aprendizaje del idioma inglés en la actualidad, es vista como una necesidad y una urgencia. Para garantizar esto, la enseñanza deberá generar una estrategia que puede comprender diversas asignaturas obligatorias de inglés, que a su vez se tiene como antecedente un nivel A1 aprendido en trayectoria de educación básica, así como en los primeros dos semestres del sistema de bachillerato.

De acuerdo con lo encontrado se ha generado un Cuadro Comparativo sobre la Evaluación de Docente – Alumno:

<b>EVALUACIÓN DOCENTES</b>	<b>EVALUACIÓN ALUMNOS</b>
Los docentes mencionan que sus clases son al menos algo interesantes (100%), mencionan también (el 46%) que es complejo realizar clases variadas.	Las anteriores respuestas también contrastan con la mención del 71% de los encuestados de que su plan de clase está bien balanceado entre actividades, dinámicas y formación de grupos.
El 85% de los docentes mencionan que promueven actividades orales en su clase, sin embargo, sólo el 18% realiza actividades orales para completar tareas, retroalimentación y promover la confianza y motivación en sus alumnos. Además, sólo el 14% otorga tiempo para que los alumnos practiquen de forma oral la función vista en clase.	La mayoría de los estudiantes (92%) mencionó poder intercambiar información personal básica, con otra persona, sin embargo, en la entrevista se evidenció que sólo un porcentaje menor de estudiantes puede intercambiar información personal básica, con otra persona ya que es notorio la incapacidad de la mayoría de los estudiantes para realizar la comunicación en mención.
Sólo la mitad de los docentes hacen uso de recursos multimedia u otros recursos físicos en sus clases, a pesar de que se reconoce cierta facilidad para hacer uso de estos en la institución académica.	Los estudiantes no sólo no mostraron mejoría, sino que, fue aún más complejo poder proporcionar algo de la información solicitada (sólo el 19% de los alumnos contestó de forma básica la información solicitada).

*Tabla 7. Cuadro Comparativo Evaluación de Docente – Alumno. Elaboración propia.*

## 7.2 Factores asociados

El cuadro comparativo anterior, muestra algunas de las relaciones que existen entre

el proceso de enseñanza desarrollado por los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. El uso de la modalidad propuesta pretende poder solventar la poca práctica que existe para el desarrollo de la competencia oral del inglés, dotando al alumno de herramientas digitales y propiciando la autogestión del mismo.

### 7.3 Propósito general

Generar distintos contextos para la práctica de la competencia oral en el estudiante, que se fortalezcan mediante actividades presenciales significativas y específicas de acuerdo a las carencias encontradas en las evaluaciones previas.

Lo anterior mediante el uso de la plataforma virtual de aprendizaje *Moodle*, y el uso de herramientas digitales que ofrece la Web 2.0.

### 7.4 Propósitos específicos

1. Implementar prácticas específicas para el desarrollo de la competencia oral del inglés tanto para ambientes presenciales como virtuales.
2. Describir herramientas de información y comunicación de la Web 2.0 que permitan complementar los espacios de colaboración en un entorno virtual de aprendizaje.
3. Describir herramientas de información y comunicación que permitan la elaboración de material gráfico y audiovisual que permita complementar los contenidos en un entorno virtual de aprendizaje.
4. Establecer estrategias de aplicación de las herramientas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

### 7.5 Estrategias, actividades e indicadores de logro

#### 7.5.1 ADDIE – etapa análisis

En el desarrollo del diseño instruccional, según el modelo ADDIE, se deben de tomar en cuenta una serie de elementos que se describen en la tabla 8.

Unidad de aprendizaje	
Unidad de aprendizaje (UA)	Lengua Extranjera III
Duración	17 semanas de clase, tres horas por semana
Competencia específica para desarrollar	Competencia oral del inglés
Modalidad	<i>Blended learning</i>
Espacio físico	Aula de clases para 45 estudiantes máximo, con video proyector y bocinas.
Espacio Virtual	Aula virtual de <i>Moodle</i>
Unidades de competencia de la UA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. My life</li> <li>2. Places</li> <li>3. ¡I did it!</li> <li>4. A wonderful world</li> </ol>
Materiales físicos	Libro de texto “English Trails 3”, diccionario inglés-español, teléfono inteligente, computadora.
Materiales virtuales	Aula Virtual de <i>Moodle</i> , herramientas de edición de video.
Estructura, funciones y actividades orales.	Las propuestas en el punto 8.7.1
Estructura, funciones y actividades orales previas.	Las propuestas en el punto 8.7.1
Características de estudiantes.	
Estudiantes objetivo	30 estudiantes de tercer semestre de bachillerato, edades entre 16 y 17 años.
Diagnóstico	El nivel actual en la competencia oral del inglés está por debajo del A1 del MCER
Descripción General y particular del grupo.	<p>Los estudiantes cuentan con un nivel socioeconómico que varía principalmente en C, D y D+.</p> <p>Se cuentan con tres estudiantes repetidores y dos irregulares.</p> <p>En general los estudiantes de la preparatoria 12 muestran en su test de ingreso<sup>3</sup> un estilo de aprendizaje kinestésico, visual y auditivo, siendo el visual el que es un poco más dominante entre los demás.</p>

Tabla 8. Características del estudiante y la unidad de aprendizaje. Elaboración propia.

### 7.5.1.1 Cronogramas

Las semanas de trabajo del siguiente cronograma son correspondientes a un calendario escolar previo al de la implementación del curso.

<sup>3</sup> Datos proporcionados por servicios educativos de la escuela preparatoria.

Actividades / semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Diseño del Curso de capacitación																	
1.1 Diseño Instruccional																	
a) Metas																	
b) Propósitos																	
d) Elaboración de Actividades y recursos																	
e) Diseño de la Evaluación																	
f) Seguimiento																	
g) Estrategias de instrucción																	
h) Guía Instruccional																	
1.2 Diseño de la interfaz educativa																	
a) Espacios de información																	
b) Espacios de comunicación e interacción																	
c) Espacios de colaboración																	
d) Programa de actividades																	
e) Calendario de actividades																	
f) Recursos académicos																	

El siguiente cronograma corresponde al calendario escolar en el cual se implementará el curso, quitando las semanas correspondientes a evaluación.

Actividades / semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Implementación del curso														
2. Encuadre e introducción a <i>Moodle</i>														
2.1 Proyecto 1														
2.2 Proyecto 2														
2.3 Proyecto 3														
2.4 Proyecto final														
3. Evaluación de propósitos														

### 7.5.1.2 Enseñanza de la competencia oral

Según Harmer (2004), una forma eficaz para enseñar esta competencia es a través de la resolución de una tarea, de la cual los estudiantes estén motivados a realizar, debido a tres elementos: ensayo, retroalimentación y compromiso. El ensayo les permite practicar de manera libre generando discusiones fuera del salón de clase.

Los estudiantes al tratar de usar la mayor cantidad de vocabulario posible la resolución de la tarea, muestran al docente y a sus mismos compañeros el uso que hacen del lenguaje y a partir de ello se puede otorgar retroalimentación que de otra manera sería complicado entregar. Además, el autor señala que las actividades orales provén al estudiante seguridad y satisfacción que los compromete a seguir aprendiendo.

Harmer (2004), propone una serie de actividades para desarrollar la competencia oral según sea el nivel de dominio de la lengua del estudiante, por ejemplo, el juego de roles, completar ciertos vacíos de información, cuestionarios y encuestas, etc. Debido a lo anterior las prácticas propuestas para el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes están relacionadas con la resolución de tareas. En la cual el docente proporciona el contexto, herramientas y elementos necesarios para el correcto desarrollo de esta. Por lo anterior, se propone realizar actividades de repaso, previas a la evaluación y con base en la misma identificar los rubros de mejora en el estudiante.

#### 7.5.2 ADDIE - etapa diseño

Esta fase debe desarrollar las actividades a realizar por los alumnos dirigidas a mejorar la competencia oral del inglés, tomando en cuenta el análisis realizado en la etapa anterior del modelo ADDIE, el contenido y secuencia de la Unidad de Aprendizaje (UA) y Unidades de Competencia (UC), plasmadas en el Plan de Clase del Docente (PCP), como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Secuencia didáctica para la competencia oral en Moodle</b>	
<b>Encuadre</b>	
Unidad de competencia (UC).	1.- My Life
Tiempo de PCP asignado para esta UC.	3 semanas, 6 sesiones de clase
Número de proyectos en Moodle para esta UC.	2
Unidad de competencia (UC).	2.- Places
Tiempo de PCP asignado para esta UC.	4 semanas, 8 sesiones de clase
Número de proyectos en Moodle para esta UC.	2
Unidad de competencia (UC).	3.- I did it
Tiempo de PCP asignado para esta UC.	3 semanas, 6 sesiones de clase
Número de proyectos en Moodle para esta UC.	2
Unidad de competencia (UC).	4.- A wonderful world
Tiempo de PCP asignado para esta UC.	4 semanas, 8 sesiones de clase

Tabla 9. Secuencia didáctica. Elaboración propia.

El elemento más importante para la construcción de las actividades son las carencias y dificultades de los alumnos encontradas mediante la aplicación del instrumento de entrevista, que se muestra en la tabla 10.

Dificultades encontradas y actividades de compensación propuestas.					
Criterio	Rango	Interacción	Fluidez	Coherencia	Exactitud
Dificultad encontrada.	Vocabulario relacionado con miembros. Muy pocas Colocaciones de palabras, que además son incorrectas. Uso de la lengua materna para responder las preguntas.	Responden con palabras aisladas. Falta de confianza para realizar interacción.	Mala pronunciación de las palabras aisladas que responden. Realizan pausas muy prolongadas para contestar o no, las preguntas. Repiten la misma respuesta sin posibilidad a continuar la comunicación.	Responden con palabras aisladas. No usan conectores para unir palabras o frases que logran responder.	No logran usar la estructura del presente y pasado simple para contestar de forma positiva o negativa a las preguntas, el uso de las estructuras es solo parcial.
					
	Libro de texto English trails: presentación y pronunciación de vocabulario meta.	Libro de texto English trails: Motivar al estudiante a que sea más activo en los ejercicios orales de cada unidad. Practica de las funciones meta, en ejercicios, escritos y orales.	Libro de texto English trails: presentación y pronunciación de vocabulario meta. Practica de las funciones meta, en ejercicios, escritos y orales.	Libro de texto English trails: presentación y pronunciación de vocabulario meta. Practica de las funciones meta, en ejercicios, escritos y orales.	Libro de texto English trails: presentación y pronunciación de vocabulario meta. Practica de las funciones meta, en ejercicios, escritos y orales.
Actividad de compensación general.					
	Pronunciación 1 / juego, pronunciación 3 / grabación, colocaciones, proyectos 1, 2, 3 y final.	Estructura gramatical 1 / encuentra alguien que, colocaciones, pronunciación 3 / grabación y proyectos 1, 2, 3 y final.	Pronunciación 1 / juego, Pronunciación 2 / letra muda, pronunciación 3 / grabación, colocaciones, conectores y proyectos 1, 2, 3 y final.	Conectores, pronunciación 3 / grabación, y proyectos 1, 2, 3 y final.	Estructura gramatical 2 / encuentra alguien que, pronunciación 3 / grabación y proyectos 1, 2, 3 y final.
Actividad de compensación específica.					

Tabla 10. Dificultades y compensaciones. Elaboración propia.

En la siguiente tabla se desarrolla con más detalle cada actividad y como éstas pretenden compensar las carencias encontradas en el diagnóstico, así como sugerencias de interacción.

Desarrollo de actividades de compensación específicas				
Actividad	Descripción	Material	Tipo de trabajo	Carencias que se pretende compensar. (observaciones moda)
Práctica espontánea	Estudiantes	Hoja impresa.	Individual y en equipos.	Ayuda a: Integrar el uso de funciones o estructuras vistas en clase. Mejorar pronunciación y practicar el vocabulario aprendido.  Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 23, 31, 41.
	Actividad de calentamiento en la cual los estudiantes al comenzar la clase, realizan una práctica enfocada en la competencia oral del inglés, de forma espontánea de la función o funciones vistas en la clase previa.			
Docente	En esta actividad, el docente toma por sorpresa a los estudiantes para practicar alguna de las funciones previamente vistas de forma controlada, en la que el docente otorga un espacio para practicar la competencia oral de forma controlada en la cual los estudiantes reciben retroalimentación por parte del docente. En este tipo de práctica solo participa un porcentaje del grupo por los tiempos de clase y se va rotando cada vez. Tiempo recomendado: 10 min.			
Competencias que promueve	CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 4.4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. CG 8.3. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.			
Pronunciación 1 (juego fútbol americano)	Estudiantes	Hoja impresa y lista de vocabulario. (vocabulario relaciona do al nivel A1)	En equipos.	Ayuda a: Mejorar pronunciación de palabras Aprender vocabulario nuevo. Mejora la confianza al comunicarse,  Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 31.
	Juego en el cual, los estudiantes compiten, mediante la pronunciación de grupos de palabras, el equipo ganador será aquel que haga una anotación, la cual se logra al acumular la correcta pronunciación de 5 grupos de palabras.			
Docente	El docente entrega el material de trabajo y forma los equipos. La actividad se recomienda realizarla al finalizar la exposición y practica de alguna función o estructura gramatical, ya que además sirve para que los estudiantes se relajen. Tiempo recomendado: 15 min.			
Competencias que promueve	CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 4.4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. CG 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.			
Pronunciación 2 (letra muda)	Estudiantes	Video	Individual.	Ayuda a: Mejorar pronunciación de palabras. Aprende vocabulario nuevo. Mejora la confianza al comunicarse.  Código observación moda que compensa:
	Los estudiantes miran un video que presenta el docente en donde se muestran y pronuncian palabras comunes en las que no se pronuncia una letra. Los estudiantes hacen repeticiones de las palabras mostradas.			

				5, 11, 22, 31.
Docente	El docente apoya a los estudiantes con estrategias para la correcta pronunciación, además genera un contexto en el cual puede ser utilizada alguna de las palabras mostradas. Tiempo recomendado: 10 min.			
Competencias que promueve	CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 4.4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.			
Pronunciación 3 (Grabación)	Estudiantes	Hoja impresa / Archivo de audio.	En equipos.	Ayuda a: Mejorar pronunciación de palabras. Aprender vocabulario nuevo. Utilizar conectores para evitar enunciados aislados. Mejorar la confianza al comunicarse.  Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 31.
	Los estudiantes generan un archivo de audio con su voz, describiendo las actividades realizadas por una persona famosa para después escuchar sus propias grabaciones y las de sus compañeros para detectar problemas en pronunciación.			
Docente	El docente entrega el material de trabajo y forma los equipos, además apoya a los estudiantes a grabarse a ellos mismos, al leer una de las actividades de una persona famosa. Al final se promueve la coevaluación entre estudiantes. Tiempo recomendado: 20 min.			
Competencias	CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 4.4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. CG 4.5. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.			
Encuentra alguien que. (Juego roles)	Estudiantes	Hojas de trabajo.	Individual.	Ayuda a: Hacer uso de las funciones o estructuras vistas en clase. Mejorar pronunciación, Practica como preguntar y responder preguntas. Comenzar interacción en la comunicación.  Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 23, 31, 41.
	Los estudiantes tienen que caminar alrededor del salón de clases y encontrar a personas que tengan las características descritas en la hoja proporcionada por el docente.			
Docente	El docente proporciona el material de trabajo y monitorea que los estudiantes usen el vocabulario adecuado, así como su correcta pronunciación. Tiempo recomendado: 10 min.			
Competencias que promueve	CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 4.4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. CG 8.3. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.			
Colocaciones	Estudiantes	Hojas de trabajo.	En binas.	Ayuda a: Aprender vocabulario nuevo y como se utiliza. Mejorar pronunciación de palabras.
	Los estudiantes deben de realizar colocaciones de dos o más palabras dentro de una oración.			

				Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 31.
Docente	El docente entrega el material de trabajo a los alumnos y forma los equipos, después monitorea que se esté avanzando en el trabajo. Finalmente revisa de forma grupal las respuestas. Tiempo recomendado: 10 min.			
Competencias que promueve	CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 4.4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. CG 8.3. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.			
Conectores	Estudiantes	Hojas de trabajo.	En equipos.	Ayuda a: Estructurar y unir enunciados y generar interacción en la comunicación.
	Los estudiantes deben de unir enunciados, seleccionando el conector adecuado de las opciones propuestas.			Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 31.
Docente	El docente entrega el material de trabajo a los alumnos y forma los equipos. Monitorea que se esté avanzando en la práctica, resuelve dudas y finalmente revisa de forma grupal las respuestas. Tiempo recomendado: 10 min.			
Competencias que promueve	CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 4.4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. CG 8.3. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.			
Proyecto 1	Actividad integradora de producción.	Video multimedia	En equipos.	Ayuda a: Practicar las funciones y estructuras vistas en clase. Integrar funciones y estructuras en un contexto específico. Utilizar conectores y palabras correctamente colocadas. Mejorar la pronunciación.  Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 23, 31, 41.
Proyecto 2	Actividad integradora de producción.	Video multimedia	En equipos.	Ayuda a: Practicar las funciones y estructuras vistas en clase. Integrar funciones y estructuras en un contexto específico. Utilizar conectores y palabras correctamente colocadas. Mejorar la pronunciación.  Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 23, 31, 41.
Proyecto 3	Actividad integradora de producción.	Archivo de audio.	En equipos.	Ayuda a: Practicar las funciones y estructuras vistas en clase. Integrar funciones y estructuras en un contexto específico. Utilizar conectores y palabras correctamente colocadas.

				Mejorar la pronunciación. Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 23, 31, 41.
Proyecto 4	Actividad integradora de producción.	Video multimedia	En binas.	Ayuda a: Practicar las funciones y estructuras vistas en clase. Integrar funciones y estructuras en un contexto específico. Utilizar conectores y palabras correctamente colocadas. Mejorar la pronunciación.  Código observación moda que compensa: 5, 11, 22, 23, 31, 41.
Docente	El docente toma un rol de moderador dentro del aula virtual para resolver dudas de cada proyecto.			
Competencias que promueve	CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 4.4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. CG 4.5. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas. CG 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos CG 8.3. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.			

*Tabla 11. Actividades de compensación específicas. Elaboración propia.*

### 7.5.3 ADDIE - etapa desarrollo

En esta fase se implementa la estrategia de enseñanza para desarrollar la competencia oral del inglés, además de las actividades y materiales propuestos en las fases anteriores.

#### 7.5.3.1 implementaciones de TBLT

El TBLT cuenta con tres fases o pasos para la realización de una tarea. La fase previa, en la que el docente introduce el tema a desarrollar con su encuadre, reglas y selección de la tarea.

La segunda fase es de análisis o de tarea, para saber cómo se va a desarrollar y cómo se va a realizar la tarea seleccionada, en esta fase se planifica la fecha en la que los alumnos tienen que mostrar el progreso de la tarea en un informe, así el docente puede dar retroalimentación a los estudiantes sobre su tarea.

La última fase es la post-tarea, es decir, cuando los estudiantes ya han realizado la tarea. En esta fase el docente revisa los posibles errores o solicita a los compañeros que lo hagan a manera de coevaluación usando algún instrumento como una lista

de cotejo, (Ver Anexo 11), y así los estudiantes que realizaron la tarea tienen oportunidad de reflexionar sobre lo realizado.

Cada etapa de esta estrategia puede ser bien implementada en *Moodle*, ya que, como se mencionó anteriormente, *Moodle* cuenta con distintos espacios en donde se puede albergar cada una de las fases de la estrategia de enseñanza, es decir, la fase previa se alberga en el espacio de información, la fase de análisis en el espacio de interacción y la fase de post tarea en el espacio de exhibición de la plataforma. A continuación, se presentan las propuestas de actividades tanto presenciales como virtuales, sus interacciones, espacios, recursos, etc.

## Proyecto 1

### Etapas 1 -- Video hábitos y rutinas.

Propósito	Producto esperado	Tiempo asignado	Desarrollo	Evaluación
Practicar la competencia oral mediante el uso de la estructura del presente simple, adverbios de frecuencia y la función de hábitos y rutinas.	<p>1 video de 2 a 3 minutos dentro del aula virtual de inglés-3K o liga del video editado en el programa de Kinemaster, en el cual tres personas hablan acerca de los hábitos y rutinas que tienen en sus casas. Además de mencionar algunos muebles y cuartos de la misma.</p> <p>Palabras extras: Conectores First, second, then next, now, continuing, finally, before, after. like such as, similar to, because of, as a result of.</p> <p>Nota: usar calidad del video baja, para evitar que el archivo sea muy pesado.</p>	<p>2 semanas</p> <p>(El trabajo puede subirse a <i>Moodle</i> antes de la fecha límite).</p>	En equipo de 3 miembros	<p>Formativa. Coevaluación.</p> <p>Del video generado, se evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que cumpla con el tiempo requerido.</li> <li>• La participación de cada miembro del equipo.</li> <li>• El correcto uso de la estructura del presente simple.</li> <li>• El uso de los adverbios de frecuencia y preposiciones de tiempo.</li> <li>• Uso de las palabras extras propuestas para la actividad.</li> </ul> <p>Lo anterior mediante el uso de una lista de cotejo.</p> <p>Cada equipo evaluará a dos equipos usando la lista de cotejo correspondiente. Mencionar en el aula virtual a que equipos</p>

				se evaluará o se evaluó. El docente dará retroalimentación general en el aula de clases sobre los problemas de pronunciación más frecuentes en la actividad.
--	--	--	--	---

### Fases de TBLT

	Fase previa	Fase de tarea	Fase post-tarea
Modalidad	Presencial en aula	No presencial	Presencial / No presencial
Interacciones	Grupal Docente-estudiantes	Docente-estudiante Docente-estudiantes Estudiante-estudiante Estudiantes-estudiantes	Docente-estudiante Docente-estudiantes Estudiante-estudiante Estudiantes-estudiantes
Espacios	Aula de clases	<i>Moodle</i> – espacio de información, producción e interacción.	<i>Moodle</i> – espacio producción y exhibición.
Tipo de trabajo	Grupal dirigido	Colaborativo, auto dirigido	Colaborativo, auto dirigido

Prácticas presenciales previas al proyecto	No de práctica	Tipo de practica	Material	Propósito
	1	Estructura gramatical 1 / encuentra alguien que.	Hoja Impresa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Practicar la estructura gramatical meta.</li> <li>● Practicar la función de hábitos y rutinas.</li> <li>● Proporcionar retroalimentación del docente.</li> </ul>

	2	Pronunciación 1 / juego.	Hoja Impresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Practicar pronunciación del vocabulario correspondiente al nivel A1 mediante un juego de competencia por equipos.</li> <li>▪ Recibir retroalimentación de la pronunciación por parte del docente.</li> </ul>
	3	Pronunciación 2 / letra muda.	Video – hoja impresa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Practicar la pronunciación de palabras que contienen una que no se pronuncia.</li> </ul>
	4	Colocaciones.	Presentación multimedia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Practicar la colocación de dos o más palabras (nivel A1) que suelen ir juntas.</li> <li>● Practicar la pronunciación de palabras y verbos.</li> </ul>

				• Recibir retroalimentación del docente.
Recursos	<p>La App Kinemaster, se encuentra e instala en “google play”.</p> <p>Kinemaster  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DMQzslj6g">https://www.youtube.com/watch?v=DMQzslj6g</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZtQMA2j7lwY">https://www.youtube.com/watch?v=ZtQMA2j7lwY</a></p> <p>Libro de texto, páginas: 8-17</p> <p>Presente simple  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oeRelxWZcvE">https://www.youtube.com/watch?v=oeRelxWZcvE</a></p> <p>Adverbios de frecuencia  <a href="http://www.grammar.cl/Basic/Adverbs_Frequency.htm">http://www.grammar.cl/Basic/Adverbs_Frequency.htm</a></p> <p>Preposiciones de tiempo  <a href="https://www.mmmenglish.com/2017/10/10/prepositions-of-time-in-on-at-by/">https://www.mmmenglish.com/2017/10/10/prepositions-of-time-in-on-at-by/</a></p>			
Notas de Evaluación	La evaluación será realizada por los mismos equipos, utilizando la lista de cotejo para “proyecto 1” que se encuentra en el área de recursos de Moodle.			

### Etapa 2 -- Foro

Propósito	Producto esperado	Tiempo asignado	Desarrollo	Evaluación
Retroalimentar la práctica oral mediante la visualización y evaluación de los videos de sus compañeros.	Al menos una participación de cada alumno en el foro, en el cual se comentará los aciertos y posibles mejoras de los videos.	3 días	Individual	<p>Formativa. Hetero-evaluación.</p> <p>Participación en el foro con al menos 1 comentario sobre mejora de algunos de los aspectos del video (pronunciación, estructura, adverbios de frecuencia y preposiciones de tiempo)</p>

### Fase post-tarea

Modalidad	No presencial
Interacciones	Estudiantes-estudiantes
Espacios	Moodle – espacio de exhibición y foros
Tipo de trabajo	Colaborativo.

*Tabla 12. Proyecto 1. Elaboración propia.*

## Proyecto 2

### Direcciones – Rutas

Propósito	Producto esperado	Tiempo asignado	Desarrollo	Evaluación
-----------	-------------------	-----------------	------------	------------

<p>Practicar la competencia oral al dar direcciones sobre cómo llegar a un sitio a otra u otras personas.</p> <p>o estructuras como: Preposiciones relativas al movimiento y posición.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustantivos contables y no contables.</li> <li>• Preposiciones relativas al movimiento y posición.</li> </ul>	<p>Un archivo de audio, o la liga del mismo, de 2 a 5 minutos de duración, dentro del espacio de entregas del aula virtual de inglés-3K.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El archivo deberá contener, una charla entre 4 personas (miembros del equipo) en donde dos de ellas (A) preguntan a las otras dos (B) como llegar de un sitio a otro caminando.</li> <li>• do (B) terminan de dar las indicaciones, (A) preguntan si hay otra ruta que se pueda tomar.</li> <li>• proporciona una ruta alterna.</li> <li>• ¿dónde se invierten los papeles en donde (A) es quien da las instrucciones y (B) es quien pregunta.</li> </ul> <p>El archivo puede ser editado usando alguna de estas Apps gratuitas para Android: Audio Recorder and Editor. WavePad Free Audio Editor.</p> <p>Rutas a escoger:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro cultural el refugio a plaza fórum</li> <li>• Parían Tlaquepaque a la pila seca.</li> <li>• Museo regional de la cerámica a tienda HomeDepot Tlaquepaque.</li> <li>• Templo de nuestra señora de Guadalupe a la parroquia de San Pedro Apóstol.</li> </ul> <p>Palabras extras: Conectores First, second, then, next, now, continuing, finally, before, after.</p>	<p>1 semana</p> <p>(El trabajo puede subirse a Moodle antes de la fecha límite).</p>	<p>En equipos de 4 estudiantes</p> <p>Nota: usar calidad del video baja, para evitar que el archivo sea muy pesado.</p>	<p>Formativa. Coevaluación.</p> <p>Del archivo de audio generado, se evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que cumpla con el tiempo requerido.</li> <li>• La participación de cada miembro del equipo.</li> <li>• El uso del vocabulario de la unidad 2.</li> <li>• El correcto uso de las estructuras: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preposiciones de movimiento y lugar.</li> <li>▪ Sustantivos contables y no contables.</li> <li>▪ Uso de las palabras extras propuestas para la actividad.</li> </ul> </li> </ul> <p>Cada equipo evaluará a dos equipos usando la lista de cotejo correspondiente. Mencionar en el aula virtual a que equipos se evaluará o se evaluó.</p> <p>El docente dará retroalimentación general en el aula de clases sobre los problemas de pronunciación más frecuentes en la actividad.</p>
---	--	--	---	--

Fases de TBLT			
	Fase previa	Fase de tarea	Fase post-tarea
Modalidad	Presencial en aula	No presencial	Presencial / No presencial
Interacciones	Grupal Docente-estudiantes	Docente-estudiantes Estudiantes-estudiantes	Docente-estudiantes

Espacios	Aula de clases	Moodle – espacio de información, interacción y producción.	Moodle – espacio producción y exhibición.
Tipo de trabajo	Grupal dirigido	Colaborativo, auto dirigido	Colaborativo, auto dirigido

Prácticas presenciales previas al proyecto.	No de práctica	Tipo de practica	Material	Propósito
	1	Colocaciones	Presentación multimedia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Practicar la colocación de dos o más palabras (nivel A1) que suelen ir juntas.</li> <li>● Practicar la pronunciación de palabras y verbos.</li> <li>● Recibir retroalimentación del docente.</li> </ul>
	2	Pronunciación 1. / juego	hoja impresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Practicar pronunciación del vocabulario correspondiente al nivel A1 mediante un juego de competencia por equipos.</li> <li>▪ Recibir retroalimentación de la pronunciación por parte del docente.</li> </ul>
	3	Conectores / practica.	hoja impresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Practicar como relacionar palabras o enunciados para organizar las mismas de forma lógica.</li> <li>● Practicar la pronunciación de vocabulario relativo a la unidad 2 del libro.</li> <li>● Recibir retroalimentación del docente.</li> </ul>
	4	Pronunciación 2. / Letra Muda.	video	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Practicar la pronunciación de palabras que contienen una que no se pronuncia.</li> </ul>

Recursos:	<p>Las App de: Audio Recorder and Editor y WavePad Free Audio Editor, se encuentran e instalan en “google play”.</p> <p>Uso de Audio Recorder and Editor  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZtTmW1objhc">https://www.youtube.com/watch?v=ZtTmW1objhc</a></p> <p>Uso de WavePad Free Audio Editor.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RGTHt7HBQIU">https://www.youtube.com/watch?v=RGTHt7HBQIU</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XTuqc45zguQ">https://www.youtube.com/watch?v=XTuqc45zguQ</a></p> <p>Libro de texto pg. 22-30</p> <p>Conectores  <a href="http://www.iesjacaranda.es/TRINITY/Connectors%20and%20useful%20expressions.pdf">http://www.iesjacaranda.es/TRINITY/Connectors%20and%20useful%20expressions.pdf</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xpXxnBCV2y4">https://www.youtube.com/watch?v=xpXxnBCV2y4</a></p> <p>Preposiciones de lugar y movimiento</p>
-----------	---

	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=oUIJN242tBw">https://www.youtube.com/watch?v=oUIJN242tBw</a>
Notas de Evaluación	La evaluación de cada audio será realizada cada equipo, el cual usará la lista de cotejo para "proyecto 2" que se encuentra en el área de recursos de Moodle. Cada estudiante evaluará a 2 equipos. (Cada equipo deberá de contar con solo dos evaluaciones).

Tabla 13. Proyecto 2. Elaboración propia.

### Proyecto 3

#### Vacaciones

Propósito	Producto esperado	Tiempo asignado	Desarrollo	Evaluación
Practicar estructura del pasado simple	<p>1 video de 3 a 5 minutos o liga del video, dentro del espacio de entregas del aula virtual de inglés-3K.</p> <p>El video será la grabación de una video-llamada por WhatsApp, usando una aplicación para grabar la pantalla del celular como: DU recorder o AZ screen.</p> <p>En el cual dos estudiantes se platican acerca sus vacaciones de pasada semana santa.</p> <p>En la llamada, al menos tienen que hacer dos preguntas cada estudiante a su contraparte usando la estructura del pasado simple. Los estudiantes usaran el vocabulario visto en clase correspondiente a la unidad 3.</p> <p>Nota: usar calidad del video baja, para evitar que el archivo sea muy pesado.</p> <p>Palabras extras: Conectores First, second, then, next, now, continuing, finally, before, after, moreover, in addition, basically, anyway, in other words, actually, in fact.</p>	<p>2 semanas</p> <p>(el trabajo puede subirse a Moodle antes de la fecha límite)</p>	En binas	<p>Formativa. Coevaluación.</p> <p>Del video generado, se evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que cumpla con el tiempo requerido.</li> <li>• El correcto uso de la estructura del pasado simple.</li> <li>• El uso del vocabulario de la unidad 3.</li> <li>• La realización de al menos dos preguntas de cada estudiante.</li> <li>• Uso de las palabras extras propuestas para la actividad.</li> </ul> <p>Cada equipo evaluará a dos equipos usando la lista de cotejo correspondiente. Mencionar en el aula virtual a que equipos se evaluará o se evaluó.</p> <p>El docente dará retroalimentación general en el aula de clases sobre los problemas de pronunciación más frecuentes en la actividad.</p>

#### Fases de TBLT

	Fase previa	Fase de tarea	Fase post-tarea
Modalidad	Presencial en aula	No presencial	Presencial / No presencial
Interacciones	Grupal Docente-estudiantes	Docente-estudiante Docente-estudiantes Estudiante-estudiante Estudiantes-estudiantes	Docente-estudiante Docente-estudiantes Estudiante-estudiantes
Espacios	Aula de clases	<i>Moodle</i> – espacio de información, interacción y producción.	<i>Moodle</i> – espacio producción y exhibición.
Tipo de trabajo	Grupal dirigido	Colaborativo, auto dirigido	Colaborativo, auto dirigido

Prácticas presenciales previas al proyecto.	No de práctica	Tipo de practica	Material	Propósito
	1	Colocaciones	Presentación multimedia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar la colocación de dos o más palabras que suelen ir juntas.</li> <li>• Practicar la pronunciación de palabras y verbos.</li> <li>• Recibir retroalimentación del docente.</li> </ul>
	2	Conectores / practica.	Hoja impresa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar como relacionar palabras o enunciados para organizar las mismas.</li> <li>• Practicar la pronunciación de vocabulario relativo a la unidad 2 del libro.</li> </ul> Recibir retroalimentación del docente.
	3	Pronunciación 2. / Letra Muda.	Video.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar la pronunciación de palabras que contienen una que no se pronuncia.</li> </ul>
	4	Pronunciación 1 / juego.	Hoja Impresa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Practicar pronunciación del vocabulario correspondiente al nivel A1 mediante un juego de competencia por equipos.</li> <li>▪ Recibir retroalimentación de la pronunciación por parte del docente.</li> </ul>

Recursos	<p>Las App de: WhatsApp, DU recorder, AZ screen, se encuentran e instalan en “google play”.</p> <p>Uso de Az screen:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zrgHlnIjfTw">https://www.youtube.com/watch?v=zrgHlnIjfTw</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rCVLwwwW65k">https://www.youtube.com/watch?v=rCVLwwwW65k</a></p> <p>Uso de DU recorder  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0PGW4H5-g5I">https://www.youtube.com/watch?v=0PGW4H5-g5I</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IMeDGYyMZzc">https://www.youtube.com/watch?v=IMeDGYyMZzc</a></p>
----------	--

	<p>Video llamadas con WhatsApp</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=lu3m3C3EUMg">https://www.youtube.com/watch?v=lu3m3C3EUMg</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=YvmmSr5XNsY">https://www.youtube.com/watch?v=YvmmSr5XNsY</a></p>
Notas de Evaluación	<p>La evaluación de cada video será realizada cada estudiante, el cual usará la lista de cotejo para "proyecto 3" que se encuentra en el área de recursos de Moodle. Cada estudiante evaluará a 2 equipos. (Cada equipo deberá de contar con solo dos evaluaciones).</p>

Tabla 14. Proyecto 3. Elaboración propia.

## Proyecto final

### Un nuevo amigo

Propósito	Producto esperado	Tiempo asignado	Desarrollo	Evaluación
<p>Practicar las estructuras del presente y pasado simple, presente progresivo.</p> <p>Practicar las funciones de hábitos y rutinas, descripción de apariencia y personalidad.</p> <p>Descripción de muebles y los cuartos de una casa.</p> <p>Comida y expresar una opinión.</p> <p>Preguntar y responder acerca de eventos pasados.</p>	<p>1 video de 3 a 5 minutos o liga del video, dentro del espacio de entregas del aula virtual de inglés-3K.</p> <p>El video consiste en una grabación de dos estudiantes, (A) y (B) (Simulando que son dos personas que se están conociendo) que presentan mutuamente, es decir, (A) comienza diciendo su nombre, edad y nacionalidad. (B) hace lo mismo y después (B) hace preguntas a (A) y viceversa, para conocer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Municipio en donde vive.</li> <li>▪ hábitos y rutinas diarias.</li> <li>▪ descripción física y de personalidad.</li> <li>▪ Su familia (al menos 2 miembros).</li> <li>▪ Descripción de su casa.</li> <li>▪ Comida favorita y tipo de comida que le desagrada (mencionar porque).</li> <li>▪ Descripción de una actividad realizada el</li> </ul>	<p>2 semanas</p> <p>(el trabajo puede subirse a Moodle antes de la fecha límite)</p>	<p>Binas.</p>	<p>Formativa /sumativa /hetero-evaluación.</p> <p>Del video generado, se evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que cumpla con el tiempo requerido.</li> <li>• El correcto uso de las estructuras: presente simple, presente progresivo, pasado simple. del pasado simple.</li> <li>• La realización de al menos dos preguntas de cada estudiante.</li> </ul> <p>Cada estudiante evaluará a dos equipos usando la lista de cotejo correspondiente de "proyecto final"</p> <p>El docente dará retroalimentación general en el aula de clases sobre los problemas de pronunciación más</p>

	<p>mes pasado del presente año (donde, con quien, cuando, a qué hora).</p> <p>NOTA: LOS DATOS NO DEBEN DE SER REALES.</p> <p>El video puede ser editado usando algunas de las App que se han usado previamente.</p> <p>Nota: usar calidad del video baja, para evitar que el archivo sea muy pesado.</p> <p>Palabras extras: Conectores First, second, then, next, now, continuing, finally, before, after, moreover, in addition, basically, anyway, in other words, actually, in fact, but, then, and, so, because.</p>			frecuentes en la actividad.
--	---	--	--	-----------------------------

### Fases de TBLT

	Fase previa	Fase de tarea	Fase post-tarea	
Modalidad	Presencial	No presencial	Presencial / No presencial	
Interacciones	Grupal Docente-estudiantes	Docente-estudiantes Estudiante-estudiante Estudiantes-estudiantes	Grupal Docente-estudiante Docente-estudiantes Estudiante-estudiante	
Espacios	Aula de clases.	<i>Moodle</i> – espacio de información, interacción y producción.	<i>Moodle</i> – espacio producción y exhibición.	
Tipo de trabajo	Grupal dirigido.	Colaborativo, auto dirigido.	Colaborativo, auto dirigido.	
Prácticas presenciales previas al proyecto.	No de práctica	Tipo de practica	Material	Propósito
	1	Pronunciación 1. / juego	Hoja impresa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Practicar pronunciación del vocabulario correspondiente al nivel A1 mediante un juego de competencia por equipos.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recibir retroalimentación de la pronunciación por parte del docente.</li> </ul>
2	Pronunciación 3 / grabación.	Hoja impresa / archivo de audio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mencionan las actividades realizadas por una persona en una semana.</li> <li>● Practican la pronunciación de los verbos regulares e irregulares.</li> <li>● Reciben retroalimentación de la pronunciación por parte del docente.</li> </ul>
3	Conectores / practica.	Hoja impresa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Practicar como relacionar palabras o enunciados para organizar las mismas.</li> <li>● Practicar la pronunciación de vocabulario relativo a la unidad 2 del libro.</li> <li>● Recibir retroalimentación del docente.</li> </ul>
4	Pronunciación 2. / Letra Muda.	Video / hoja impresa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Practicar la pronunciación de palabras que contienen una que no se pronuncia.</li> </ul>
5	Estructura gramatical 2 / encuentra alguien que.	Hoja Impresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Practicar la estructura gramatical meta.</li> <li>● Practicar la función de preguntar y responder actividades en el pasado. Proporcionar retroalimentación del docente.</li> </ul>

Recursos	<p>Las App de: WhatsApp, DU recorder, AZ screen, Kinemaster, Se encuentran e instalan en “google play”.</p> <p>Uso de Az screen:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zrgHlnIjfTw">https://www.youtube.com/watch?v=zrgHlnIjfTw</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rCVLwwwW65k">https://www.youtube.com/watch?v=rCVLwwwW65k</a></p> <p>Uso de DU recorder  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0PGW4H5-g5I">https://www.youtube.com/watch?v=0PGW4H5-g5I</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IMeDGYyMZzc">https://www.youtube.com/watch?v=IMeDGYyMZzc</a></p> <p>Kinemaster  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DMQzsuljf6g">https://www.youtube.com/watch?v=DMQzsuljf6g</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZtQMA2j7lwY">https://www.youtube.com/watch?v=ZtQMA2j7lwY</a></p> <p>Libro de texto pg. 8-47</p> <p>Presente simple  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oeRelxWZcvE">https://www.youtube.com/watch?v=oeRelxWZcvE</a></p> <p>Adverbios de frecuencia  <a href="http://www.grammar.cl/Basic/Adverbs_Frequency.htm">http://www.grammar.cl/Basic/Adverbs_Frequency.htm</a></p> <p>Preposiciones de tiempo</p>
----------	--

	<a href="https://www.mmmenglish.com/2017/10/10/prepositions-of-time-in-on-at-by/">https://www.mmmenglish.com/2017/10/10/prepositions-of-time-in-on-at-by/</a>
Notas de Evaluación	La evaluación de cada video será realizada cada estudiante, el cual usará la lista de cotejo para "proyecto 3" que se encuentra en el área de recursos de <i>Moodle</i> . Cada estudiante evaluará a 2 equipos. (Cada equipo deberá de contar con solo dos evaluaciones).

Tabla 15. Proyecto final. Elaboración propia.

## 7.6 ADDIE - etapa evaluación

Antes de comenzar a describir el proceso de evaluación, es importante señalar que la etapa de la implementación del modelo ADDIE, no se lleva a cabo, pues el objetivo del presente trabajo está enfocado a brindar una propuesta de mejora.

El plan de evaluación consiste en que el estudiante del curso genere estrategias de seguimiento y acompañamiento mediante el uso de tecnologías de información y comunicación mismas que le permitan ampliar su espectro del Entorno Personal de Enseñanza Aprendizaje. Dicho plan de evaluación ayuda a desarrollar las siguientes estrategias:

1. Estrategias de acompañamiento mediante los espacios de información.
2. Estrategias de acompañamientos mediante espacios colaborativos.
3. Estrategias de acompañamiento mediante espacios de comunicación e interacción tanto síncrona como asíncrona.
4. Estrategias para la retroalimentación y motivación de los estudiantes.

Las estrategias anteriores son apoyadas por las listas de cotejo propuestas, (Ver Anexo 11). Es importante hacer la inferencia que se da por sentado que el docente cuenta con las competencias para potencializar el acompañamiento de los estudiantes que participan en la modalidad de enseñanza mixta.

## 8. Conclusiones y recomendaciones generales

En el presente trabajo, se desarrolló una propuesta de desarrollo instruccional para mejorar la competencia oral del inglés en estudiantes de bachillerato mediante la modalidad de *blended learning*, en la cual se propone el uso de las TIC para elaborar proyectos específicos que se enfocan a desarrollar la competencia comunicativa oral para el nivel de dominio A1 de acuerdo con el MCER, proponiendo el uso de *Moodle* como plataforma para organizar, interactuar y evaluar cada proyecto o tarea.

La propuesta de diseño instruccional, se basa en el modelo ADDIE y toma en cuenta el nivel real de la competencia oral del inglés, carencias específicas de la competencia comunicativa y el contexto de los estudiantes, dicha información se obtuvo mediante un diagnóstico que consistió en la aplicación y análisis de dos cuestionarios cerrados de opción múltiple y una entrevista video grabada como instrumento principal, que fue construido tomando en cuenta prácticas, formatos y elementos utilizados por instituciones internacionales especializadas en la evaluación del inglés como lengua extranjera.

Los datos producidos por el diagnóstico permitieron desarrollar y adaptar ejercicios y proyectos mediante el uso de las TIC, enfocados a desarrollar la competencia comunicativa meta para el nivel A1, tomando en cuenta cada uno de sus indicadores (fluidez, rango, exactitud, interacción y coherencia). Además, se seleccionó una estrategia de enseñanza específica para la enseñanza de idiomas (TBLT).

Los proyectos propuestos para trabajar en el aula virtual, se alinean no solo con los propósitos de programa institucional, sino, además, con las clases presenciales y con el calendario escolar, tomando en cuenta las semanas de evaluación ordinaria, transversal y extraordinaria, que se lleva a cabo en la institución educativa. De igual manera los proyectos propuestos, ofrecen el tiempo suficiente para su realización. Esta modalidad permitió crear actividades en las cuales, los alumnos pudieran practicar la transversalidad de las competencias al integrar en los proyectos de lengua extranjera, atributos de otras unidades de aprendizaje, como tecnologías de la información I y II, y las propias de trabajo en equipo y colaboración.

Finalmente, se espera en algún momento, poder extender el presente trabajo, al medir o evaluar si el uso de la presente propuesta presenta mejoras en la competencia oral en el estudiante y si este logra alcanzar el nivel A1 del MCER en el dominio del inglés.

## 9. Referencias

- Aiello, M. & Cilia, W. (2004). El blended learning como práctica transformada. *Revista de medios y educación*, 21-26.
- Álvarez, M. (2008). Evaluación con pre-test y postes de una experiencia didáctica de cinemática con utilización de Applets. En: VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, septiembre de 2008. Disponible en internet: <http://www.caedi.org.ar/pcdi/PaginaTrabajosPorTitulo/7-528.PDF>.
- Antonenko, P., Toy, S., & Niederhauser., D. (2000). Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment: What Open Source Has To Offer, 1-9.
- Area, M. & Adell, J. (2009). *E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales*. Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era del internet, 391-424.
- Bagarić, V. & Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8 (1), 94-103.
- Bartolomé, A. (2004). *Blended learning*. Conceptos básicos. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 7-20.
- Belloch, C. (2013). Modelos de Diseño Instruccional. Noviembre 2018, de Universidad de Valencia Sitio web: <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.wiki?1>
- Boude F. & Sarmiento, J. (2016). Herramientas web 2.0: efecto en los aprendizajes de los jóvenes colombianos. *Opción*, 32(11), 143–163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048902010.pdf>
- Cabañas, A. & León, K. (2012). Plataformas interactivas como medio de enseñanza- aprendizaje: *Moodle* como soporte en la asignatura Sistemas de Información para el Contador I. *Cofia Habana, s.v.* (1), 82–163. Recuperado de <http://www.cofinhab.uh.cu/index.php/RCCF/article/view/53/53>
- Cabero, J. (1996) Nuevas Tecnologías, Comunicación Y Educación Universidad de Sevilla Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, disponible en [www.uib.es/depart/dcweb/revelec1.html](http://www.uib.es/depart/dcweb/revelec1.html).

Cambridge English. (2018). Exam format assessment. Agosto 2018, de <http://www.cambridgeenglish.org> Sitio web:  
<http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/exam-format/>

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1-47.

Cázares, R y Hernández, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.*, 8, 481-508.

Coaten, N. (2003). "Blended e-Learning". *Educaweb*, 69. 6 de octubre de 2003. [En línea]. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>.

Córdoba, E. (2016). Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 18(2), 13-27.

Cortés, H. (2011). Las herramientas web 2.0 en la enseñanza de la Matemática fundamental. *DIALÉCTICA*. Sitio web:  
<http://unipanamericana.edu.co/resources/documents/9a43ee7017372d93ffbd09fe2ccf9c10.pdf>

Council of Europe. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Sitio web:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Council of Europe. (2018). Qualitative aspects of spoken language use. Sitio web:  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use>

Crespo, E. (2005). Una propuesta de enseñanza y evaluación por competencias para la didáctica del inglés en el Grado de Maestro, 1-14.

Chan, M., Ortiz, M. & Pérez, M. (1997). La relación educativa. Un proceso de comunicación "en Módulo: Aprender a comunicar, comunicar para aprender". México. CECAD/Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/139/155>

Chávez, M., Saltos, M., Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Revista Dominio de las Ciencias*, 759-771.

Trujillo, C., Pérez, I., & Essenwanger, F. El aprendizaje mixto (blended learning) o cómo potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos más allá de las clases presenciales. *Revista Nordakademie*, 1-13.

De la Rosa, L. ¿Qué es un ambiente virtual educativo y cómo se construye? Sitio web: <http://enp3.unam.mx/revista/articulos/6/virtual.pdf>

Di Nicuolo, G. (1991). Problems of testing communicative performance. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 139-149.

Dillenbourg, P. (2000). Virtual Learning Environments. Trabajo Presentado En: EUN Conference 2000: Learning In The New Millennium: Building New Education Strategies For Schools.

EF. (2017). EF EPI 2018 - EF English Proficiency Index. Sitio web: <https://www.ef.com/wwen/epi/>

Enseñanza de la Ingeniería, septiembre de 2008. Sitio web: <http://www.caedi.org.ar/pcdi/PaginaTrabajosPorTitulo/7-528.PDF>

Estándares educativos en tecnologías de la información. *Revista EDUTEKA*. 190-198.

Fernández-Pampillón, C. (s.f.). Las plataformas *e-learning* para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. Universidad Complutense de Madrid.

Flore, M. (2011). Recursos de la Web 2.0 en la Educación. 1 – 8.

Fundación CYD. Dirección: Martí Parellada. (2011) Monografía: Formando en competencias: ¿un nuevo paradigma? Madrid: Fundación CYD.

Gil, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Horizontes*, 93-114.

González, J. (2015). Virtualidad y enseñanza del inglés. *Revista Universidad Católica de oriente*, 47–59.

Granville, P. (2011). A framework for testing communicative competence. *The Round Table: Partium Journal of English Studies*, 24-37.

Grimón, F., Monguet, J., Delgado, D., & Herrera, M. (2006). Efecto del blended learning sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 190-196.

Guerra, D., Sansevero, I. y Araujo, B. (2005). El docente como mediador en la aplicación de las nuevas tecnologías bajo el enfoque constructivista. *Laurus*, 86-103.

Gundu, N., & Ozcan, D. (2017). Implementation of the Moodle System Into EFL Classes. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 51-64.

Harmer, J. (2001). how to be a good teacher. En *How to Teach English*, 1-6.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow. Pearson Education Ltd.

Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 38-77.

Hernández, G., Sánchez P., Rodríguez, E., Caballero, R. & Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 349-375.

Hinkelman, D. 2004. "EML and implications for task design in blended L2 environments". *Proceedings of CLaSIC*. Disponible en: [http://www.paccall.org/2004/2004proceedings\\_papers/hinkelman1.pdf](http://www.paccall.org/2004/2004proceedings_papers/hinkelman1.pdf) [Consulta: 16/09/2018].

[http://www.virtualepn.edu.ec/moodleday/descargar/presentacion\\_VJimenez.pdf](http://www.virtualepn.edu.ec/moodleday/descargar/presentacion_VJimenez.pdf)

Jiménez, V. (2013). Combinando las herramientas en Moodle para mejores resultados de aprendizaje. Sitio web:

Khamkhien, A. (2010). Thai Learners' English Pronunciation Competence: Lesson Learned from Word Stress Assignment. *Journal of Language Teaching and Research*. 757-764.

Lamb, T. (2004). Learning independently? Pedagogical and methodological implications of new learning environments. *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*. Disponible en: from [https://www.independentlearning.org/ila03\\_lamb.pdf](https://www.independentlearning.org/ila03_lamb.pdf).

López, C. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.3 (2).

López, K., Molina, V. (2016). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1-13.

Lloréns, L., Espinosa, Y. & Castro, M. (2013). Criterios de un modelo de diseño instruccional y competencia docente para la educación superior escolarizada a distancia apoyada en TICC. Sinéctica, 2-21.

Llorente, M. (2008), "*Blended-learning* para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un estudio de caso", tesis doctoral, Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.

Martín, T. y Serrano, A. (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. Computers & Education, 35-44.

Montes de Oca, R. (2005). Autoestima e idioma inglés: una primera discusión. Educación, 29, 59-71.

Moodle - MoodleDocs. Sitio Web:

[https://docs.moodle.org/all/es/Acerca\\_de\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle)

Morales, D. (2011). Phonology Learning among Young-Adult Learners of English: Effects of Regular Classroom-based Instruction and L2 Proficiency. 13 (1).

Morales, S. & Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 95-118.

Navas Y., Real, I., Pacheco S. & Mayorga, A. (2015). Los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a través de los entornos virtuales de aprendizaje. Dialnet, 47–55.

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667336>.

Osorio, L. y Duart, J. (2011). A hybrid approach to university subject learning activities. British Journal of Educational Technology, 259-271.

Oxford, R. Language Learning Strategies. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.

Pacheco, A. (2002). Cursos en línea. Apertura, 22-25.

Pérez de A. & Telleria, M. (2012). Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 83-112.

Ramos, C. (2003). Teaching English to immigrant students in the United States: A brief summary of programs and methods. 1 – 14.

Riveros, V. y Mendoza, M. (2008). Consideraciones teóricas del uso de Internet en educación. Revista OMNIA, 27-46

Rodríguez, H. (2019). Ambientes de aprendizaje. Sitio web:  
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>

Rodríguez, R., Padilla S., Castillo, J. (2016). El Videojuego. Un enfoque educativo en el área de la matemática. Revista de Formación de Recursos Humanos, 9-21.

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw Hill.

Sánchez, J. (1999). Construyendo y aprendiendo con el computador. Santiago de Chile: Centro Zonal Universidad de Chile, Proyecto Enlaces.

Sánchez, M. (2012). Web 2.0 y Educación Matemática: posibilidades y desafíos. Revista Iberoamericana de Educación, 59.

Savignon, S. (2017). Communicative Competence. In The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching.

SEMS. (s.f.). Bachillerato General por Competencias. 2019, de Universidad de Guadalajara Sitio web: <http://www.sems.udg.mx/bachillerato-general-por-competencias-bgc>.

Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación. (2005)

Székely, M. (2015). Medición del nivel de uso y comprensión del idioma inglés en maestros de secundarias públicas de México. Sitio web:  
[http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/sorry2-resultados\\_maestros\\_miguel.pdf](http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/sorry2-resultados_maestros_miguel.pdf)

Touriñan, J. (2003). Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta. Revista de Educación, 213-231.

- Turpo, O. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista mexicana de investigación educativa*, 345-370.
- UNESCO. (1998). *Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías en Informe mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Verdú, M. (1998). *Aplicación de Internet como nuevo espacio de formación y comunicación para los centros de primaria y secundaria*. Universidad de Valladolid.
- Williams, P., Schrum, S., Guárdia, L. *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning*.
- Yasna, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Revista Estudios pedagógicos*, 103-116.

## 10. Anexos

### 10.1 Anexo 1. Tabla de contenido del libro English Trails 1

#### Contents

	Units	Vocabulary	Structures	Reading	Listening
	<b>Hello</b> p. 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alphabet</li> <li>Colors</li> <li>Numbers 0-10</li> <li>Classroom language</li> <li>Classroom objects</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>What's your name?</li> <li>I'm...</li> <li>How do you spell...?</li> <li>Plurals (regular -s)</li> <li>Imperative (affirmative)</li> <li>A / An</li> </ul>		
<b>1</b>	<b>My friends, my family and I</b> p. 7  Project 1 ..... p. 20 Culture page 1 ..... p. 21 Round-up 1 ..... p. 22	<ul style="list-style-type: none"> <li>Countries and nationalities</li> <li>Numbers 11-100</li> <li>People and relationships</li> <li>School subjects</li> <li>Members of the family</li> <li>Jobs</li> <li>Sports</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Question Words (Who...? / What...? / Where...? / How...?)</li> <li>The verb to be (affirmative, negative, questions, short answers)</li> <li>Possessive Adjectives</li> <li>The verb to have (affirmative)</li> <li>Possessive Case</li> <li>Plural Nouns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A dialogue between two teenagers</li> <li>A dialogue: Meet my friends</li> <li>A dialogue at the schoolyard</li> <li>A short text: Meet the Simpsons</li> <li>A short text: Noodles and More, a family business</li> <li>A form for a sports center</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Three short conversations</li> <li>A conversation between a husband and wife</li> <li>A radio quiz show</li> </ul>
<b>2</b>	<b>My neighborhood</b> p. 23  Project 2 ..... p. 36 Culture page 2 ..... p. 37 Round-up 2 ..... p. 38	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personal Items</li> <li>Household Items - Furniture</li> <li>Rooms and parts of a house</li> <li>Places in a city</li> <li>Directions</li> <li>Appliances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrative Adjectives (This / That / These / Those)</li> <li>Where...?</li> <li>The definite article the</li> <li>Prepositions of Place</li> <li>There is / There are</li> <li>A / An vs. The</li> <li>Imperative (affirmative and negative)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Two dialogues at home and at a coffee shop</li> <li>A dialogue: Where is it?</li> <li>A dialogue: Our new house</li> <li>A dialogue on the street</li> <li>Two brochures about two cities</li> <li>A webpage about the home of Elvis Presley</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A conversation about a person's personal items</li> <li>Three short conversations including directions</li> <li>Three short conversations in different places</li> </ul>
<b>3</b>	<b>Daily routines</b> p. 39  Project 3 ..... p. 52 Culture page 3 ..... p. 53 Round-up 3 ..... p. 54	<ul style="list-style-type: none"> <li>Time</li> <li>Days of the week</li> <li>Greetings</li> <li>Months</li> <li>Seasons</li> <li>Ordinals</li> <li>After-school activities</li> <li>Spare-time activities</li> <li>Household chores</li> <li>Routines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>What time is it?</li> <li>What's the date?</li> <li>When...?</li> <li>Prepositions of Time</li> <li>Present Simple (affirmative, negative, questions and short answers)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A phone conversation</li> <li>A dialogue about a birthday party</li> <li>A diary entry</li> <li>A magazine article: Housework? No, thanks!</li> <li>A dialogue at a recreation center</li> <li>A magazine interview: College vs. High School</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Four short conversations</li> <li>A conversation between two friends</li> </ul>
<b>4</b>	<b>Likes and dislikes</b> p. 55  Project 4 ..... p. 68 Culture page 4 ..... p. 69 Round-up 4 ..... p. 70	<ul style="list-style-type: none"> <li>Musical Instruments</li> <li>Kinds of music</li> <li>Kinds of movies</li> <li>Jobs and job descriptions</li> <li>Skills, talents and abilities</li> <li>Modes of transportation</li> <li>Hobbies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Let's... / Why don't we...? / How about...? / What about...?</li> <li>like / love / hate / enjoy / can't stand / don't mind</li> <li>Adverbs of Frequency</li> <li>The verb can</li> <li>Personal Pronouns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A dialogue at a rock club</li> <li>An interview with two people from the movie industry</li> <li>A magazine article: That's not work, that's fun!</li> <li>A dialogue about a job at a TV station</li> <li>A dialogue on a tour bus in Rome</li> <li>A paragraph: My favorite day</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Three monologues about places of entertainment</li> <li>A conversation between two friends</li> <li>A monologue about a girl's hobbies</li> </ul>

Pronunciation	Speaking	Writing	Functions	Generic Competencies
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Greeting and introducing oneself</li> <li>Spelling</li> <li>Asking and answering about phone numbers</li> <li>Naming objects and colors</li> <li>Understanding classroom language</li> </ul>	  
<ul style="list-style-type: none"> <li>Intonation of affirmative sentences and questions</li> <li>Plural -s: /s/, /z/, /ɪz/</li> </ul>	<b>Pairwork:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exchanging basic personal information</li> <li>Talking about school subjects</li> <li>Presenting one's family - Asking other people about their families</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A form with personal information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exchanging basic personal information (<i>first name, last name, nationality, age, grade, address, email</i>)</li> <li>Asking about somebody's health</li> <li>Introducing oneself and others</li> <li>Identifying relationships</li> <li>Talking about one's family members</li> <li>Expressing possession</li> <li>Talking about one's favorite school subjects and sports</li> <li>Completing a form with one's personal information</li> </ul>	  
<ul style="list-style-type: none"> <li>/ɪ/ vs. /i/</li> <li>/ðə/ vs. /ði/</li> </ul>	<b>Pairwork:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Speculating about objects</li> <li>Speculating about the location of objects</li> <li>Talking about one's room</li> <li>Talking about one's neighborhood/town/village</li> <li>Talking about one's house/apartment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A few sentences about one's bedroom</li> <li>A description of one's house/apartment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifying and describing objects</li> <li>Asking about and identifying the location of objects</li> <li>Asking and answering about rooms and houses</li> <li>Referring to the location of places in a town</li> <li>Asking for, giving and understanding directions</li> <li>Reading a map</li> <li>Describing one's neighborhood</li> </ul>	  
<ul style="list-style-type: none"> <li>Third person singular -s</li> <li>Word stress</li> </ul>	<b>Pairwork:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discussing one's school schedule</li> <li>Presenting somebody's weekly schedule</li> <li>Talking about household chores</li> <li>A questionnaire: <i>How well do you know your friend?</i></li> <li>Talking about one's daily routine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A few sentences about household chores</li> <li>A paragraph about one's daily routine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Telling the time</li> <li>Talking about days and birthdays</li> <li>Talking about habitual actions and routines</li> <li>Talking about spare-time activities</li> </ul>	  
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rising and falling intonation in questions</li> <li>Sentence stress</li> </ul>	<b>Pairwork:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Talking about likes and dislikes</li> </ul> <b>Groupwork:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Talking about spare time activities</li> </ul> <b>Role play:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Talking about one's job preferences</li> <li>A job interview</li> </ul> <b>Pairwork:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Talking about modes of transportation</li> <li>Talking about one's favorite day of the week</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A few sentences about one's talents and abilities</li> <li>A paragraph about one's favorite day of the week</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressing likes and dislikes</li> <li>Expressing opinion</li> <li>Making suggestions</li> <li>Talking about music, movies and hobbies</li> <li>Talking about jobs and activities related to work</li> <li>Expressing ability</li> <li>Talking about how one travels</li> </ul>	  

10.2 Anexo 2. Tabla de contenido del libro “English Trails 2”

<b>Contents</b>				
Units	Vocabulary	Structures	Reading	Listening
<p><b>1 Let's get some food</b> p. 5</p> <p>Project 1 ..... p. 18 Culture page 1 .... p. 19 Round-up 1 ..... p. 20</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Food and drink</li> <li>• Containers</li> <li>• Units of measurement</li> <li>• Adjectives describing food</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Countable and Uncountable Nouns</li> <li>• Some / Any</li> <li>• How much...? / How many...?</li> <li>• Much / Many / A lot of / Lots of</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dialogue between two friends ordering pizza</li> <li>• A dialogue at a restaurant</li> <li>• A quiz: <i>Are you a healthy eater?</i></li> <li>• A dialogue at a grocery store</li> <li>• A magazine article: <i>Street Food... in a city</i></li> <li>• Two short texts about two teenagers' eating habits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conversation between two friends</li> <li>• Three short conversations about food</li> <li>• Three short conversations</li> </ul>
<p><b>2 What's going on?</b> p. 21</p> <p>Project 2 ..... p. 34 Culture page 2 .... p. 35 Round-up 2 ..... p. 36</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weather</li> <li>• Clothes</li> <li>• Accessories</li> <li>• Words related to celebrations</li> <li>• Parts of the body</li> <li>• Extreme sports</li> <li>• Wishes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Present Progressive (affirmative, negative, questions, short answers)</li> <li>• Present Simple vs. Present Progressive</li> <li>• Present Progressive with future meaning</li> <li>• Stative Verbs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dialogue between a husband and wife</li> <li>• A dialogue about a woman's costume</li> <li>• Two short texts about Mother's Day and Thanksgiving</li> <li>• A dialogue between a father and son at the hospital</li> <li>• Two advertisements about extreme sports</li> <li>• An email giving news</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Part of a radio show</li> <li>• Three monologues about extreme sports</li> <li>• A telephone conversation between two friends</li> </ul>
<p><b>3 I was there!</b> p. 37</p> <p>Project 3 ..... p. 50 Culture page 3 .... p. 51 Round-up 3 ..... p. 52</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjectives describing feelings</li> <li>• Places of entertainment</li> <li>• Sights</li> <li>• Years</li> <li>• Camping equipment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Past Simple of the verb <i>to be</i></li> <li>• Past Simple of regular and irregular verbs (affirmative, negative, questions, short answers, time expressions)</li> <li>• <i>There was / There were</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dialogue between two people talking about an old picture</li> <li>• A magazine article: <i>A trip back in time</i></li> <li>• A dialogue between three friends about a road trip</li> <li>• An article: <i>San Juan de Ulúa</i></li> <li>• A short story: <i>A strange accident</i></li> <li>• A short story: <i>A camping trip</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conversation between two friends about a visit to a museum</li> <li>• A conversation between two friends about an unusual incident</li> </ul>
<p><b>4 Where should we go?</b> p. 53</p> <p>Project 4 ..... p. 66 Culture page 4 .... p. 67 Round-up 4 ..... p. 68</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geographical features</li> <li>• Vacation arrangements</li> <li>• Vacation activities</li> <li>• Ailments</li> <li>• Points of the compass</li> <li>• Types of vacations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Future <i>be going to</i></li> <li>• <i>Want to - Would like to</i></li> <li>• The verb <i>should</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dialogue between two friends about a camping trip</li> <li>• A dialogue about travel arrangements</li> <li>• A dialogue between two girls while on vacation</li> <li>• A dialogue between three friends</li> <li>• A diary page: <i>Route 66</i></li> <li>• An email: <i>A trip to Egypt</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conversation between two friends about preparations for a trip</li> <li>• A radio quiz show about Australia</li> <li>• An advertisement about a trip to Kenya</li> </ul>

Pronunciation	Speaking	Writing	Functions	Generic Competencies
<ul style="list-style-type: none"> <li>• /g/ vs. /dʒ/</li> <li>• /u/ vs. /ʊ/</li> </ul>	<p><b>Pairwork:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulating a conversation between a waiter/waitress and a customer</li> <li>• Asking and answering about eating habits</li> <li>• Asking and answering about food quantities</li> <li>• Talking about street food in one's country</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questionnaire about eating habits</li> <li>• A shopping list</li> <li>• A paragraph about one's eating habits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talking about food and drink</li> <li>• Expressing likes and dislikes about food</li> <li>• Ordering food</li> <li>• Asking and answering about quantity</li> <li>• Making a shopping list</li> <li>• Talking about one's eating habits</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• /n/ vs. /ŋ/</li> <li>• /N/ vs. /B/</li> </ul>	<p><b>Memory game:</b> Asking and answering questions about what people are doing now</p> <p><b>Pairwork:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asking and answering questions about current activities and routines</li> <li>• Asking and answering questions about future plans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A short paragraph about a celebration</li> <li>• An email to a friend/relative about New Year's Eve/Day</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talking about the weather</li> <li>• Talking about clothes</li> <li>• Talking about celebrations and special days</li> <li>• Talking about extreme sports</li> <li>• Talking about current events</li> <li>• Distinguishing between habitual actions and current events</li> <li>• Talking about future plans</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• -ed endings: /t/, /d/, /ɪd/</li> <li>• /æ/ vs. /ɪ/</li> </ul>	<p><b>Group work:</b> Talking about places one was at</p> <p><b>Pairwork:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asking and answering questions about past events</li> <li>• Asking and answering questions about an unusual incident</li> <li>• Telling a story by expanding on given prompts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A short paragraph about an evening out or a day trip</li> <li>• A short story based on verbal and visual prompts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asking and answering about events and activities in the past</li> <li>• Describing feelings</li> <li>• Referring to the time when an event happened</li> <li>• Talking about places one has visited</li> <li>• Narrating a story</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strong and weak forms of /ə/</li> <li>• Silent letters</li> </ul>	<p><b>Pairwork:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Talking about future plans</li> <li>• Making an invitation and accepting or refusing</li> <li>• Asking for and giving advice about health problems</li> <li>• Asking and answering questions about vacations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A diary of a four-day trip in one's area</li> <li>• An email about one's vacation plans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talking about vacations</li> <li>• Talking about health problems</li> <li>• Discussing future plans</li> <li>• Planning a trip</li> <li>• Expressing desire</li> <li>• Inviting</li> <li>• Accepting and declining an invitation</li> <li>• Asking for advice</li> <li>• Giving advice</li> </ul>	

### 10.3 Anexo 3. Instrumento de autodiagnóstico a estudiantes

#	Pregunta	Si	Algo	No
<b>En inglés...</b>				
1	¿Puedo intercambiar información personal básica (nombre, edad, dirección, nacionalidad) con otra persona?			
2	¿Puedo intercambiar información básica acerca de mi familia (miembros, edades, descripción física, forma de ser) con otra persona?			
3	¿Puedo describir de forma breve, los espacios y objetos de mi casa, a otra persona?			
4	¿Puedo proporcionar y preguntar instrucciones básicas para llegar a algún sitio en mi colonia (banco, iglesia, parque) a otra persona?			
5	¿Puedo responder y preguntar brevemente, acerca de mi rutina diaria (que, cuando, frecuencia, lugar) a otra persona?			
6	¿Puedo comentar y preguntar de forma sencilla, acerca de lo que me gusta y no me gusta (música, cine, comida, etc.), de lo que puedo o no puedo hacer (nadar, cantar, bailar, etc.) a otra persona?			
7	¿Puedo comentar y preguntar de forma breve, el tipo de comida y bebida que me agrada mencionando cantidad y unidades de medida a otra persona?			
8	¿Puedo comentar y preguntar de forma breve, acerca del clima, días festivos y ropa a otra persona?			
9	¿Puedo describir una acción que está ocurriendo de manera breve a otra persona?			
10	¿Puedo comentar y preguntar de forma breve, acerca de mis vacaciones pasadas a otra persona?			
11	¿Puedo comentar y preguntar de forma breve, acerca de un suceso ocurrido en el pasado a otra persona?			
12	¿Puedo hablar y preguntar de forma básica, acerca los planes para mis próximas vacaciones (destino, duración, reservaciones, transporte, actividades) a otra persona?			
13	¿Puedo describir de forma básica algún problema de salud (dolor, gripa, picazón) a otra persona?			
14	¿Puedo pedir o dar algún consejo o recomendación básica (deberías de..., yo creo que...) a una persona?			
15	¿Puedo hablar sobre actividades relacionadas con el trabajo?			

## 10.4 Anexo 4. Tabla de elementos de la actividad 1

### Actividad 1 (monólogo y entrevista)

Duración: 4-5 min.

Interacción requerida: no

Cantidad de reactivos: 15 preguntas

Descripción:

En esta actividad el entrevistador, realiza preguntas al estudiante que se relacionan con el nivel A1 del MCER y con los contenidos y fusiones de los libros English Trails 1 y 2. Ver tabla 2

Funciones	Interacción	Libro English Trails	Unidad Anexo 1 y 2
Información personal	Estudiantes- interlocutor	1 y 2	1, 2 y 5
Entorno		1 y 2	2 y 7
Ocio		1 y 2	3, 4, 6 y 7

Reactivo	Función	Turnos del Estudiante
1. When is your birthday?	Información personal	A-B
2. How many people are there in your family?		B-A
3. Who are they?		A-B
4. What kind of food do you like?		B-A
5. What do you usually have for breakfast?		A-B
6. Where do you live?	Entorno	B-A
7. What is your address?		A-B
8. What time do you usually go to school every day?		B-A
9. Tell me something about your house.		A-B
10. What is your favorite room in your house?		B-A
11. What is your favorite social network?	Ocio	A-B
12. What do you usually do on weekends?		B-A
13. Which is your favorite sport?		A-B
14. Tell me something special you did last week.		B-A

## 10.5 Anexo 5. Tabla de elementos de la actividad 2

### Actividad 2, (descripción-monólogo)

Duración: 5-7 min.

Interacción requerida: si

Reactivos: 3 imágenes, 14 preguntas

Descripción:

En esta actividad, el entrevistador le muestra una imagen al estudiante que está relacionada con algún tema que haya sido visto en algunos de los cursos previos. Se solicita al estudiante que describa personas, cosas y situaciones, hable sobre lo que ven en una o más imágenes, hablen de algo que sucedió, cuenten una historia simple, pronostiquen qué va a suceder, etc. ver tabla 3

Funciones	Libro English Trails	Unidad anexo 1 y 2	Interacción
Describiendo un evento	1 y 2	3, 5, 6 y 7	Estudiantes-interlocutor
Vacaciones	2	6 y 8	
Actividades	1 y 2	1, 2, 4 y 6	

Reactivos descripción evento

1. How many people are there in photo?
2. What are they doing?
3. Where do you think the people in photo come from?
4. Tell me three colors that you see in the photo

Pregunta estudiante  
A

Pregunta estudiante  
B



Reactivos vacaciones

1. What are they doing?
2. Where do you think they are?
3. What do you think they will do next?
4. What is the weather like in this place?

Pregunta estudiante  
A

Pregunta estudiante  
B





Reactivos actividades

1. Where are they?
2. What are Harry and Jack doing?
3. What are Molly and Brian doing?
4. What is Laura wearing?
5. What is the color of Pete's car?
6. What is the weather like in the picture?

Pregunta  
estudiante A

Pregunta  
estudiante B

## 10.6 Anexo 6. Rúbrica de evaluación de entrevista

RANGO	EXACTITUD	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
Tiene un repertorio muy básico de palabras y frases simples relacionadas con detalles personales y situaciones concretas.	Muestra sólo un control limitado de algunas estructuras gramaticales simples y patrones de oraciones en un repertorio memorizado.	Puede administrar enunciados muy cortos, aislados, principalmente pre-empaquetados, con mucha pausa para buscar expresiones, articular palabras menos familiares y reparar la comunicación.	Puede hacer y responder preguntas sobre detalles personales.  Puede interactuar de una manera simple, pero la comunicación depende totalmente de la repetición, reformulación y reparación.	Puede unir palabras o grupos de palabras con conectores lineales muy básicos como "y" o "luego".

Rúbrica oral. CEFR Qualitative features of spoken language

## 10.7 Anexo 7. Formato de autorización de grabación de entrevista.

Formato de consentimiento de grabación de entrevista.
<p>El estudiante _____, con número de código _____, doy mi consentimiento al profesor de Lengua Extranjera III, Augusto Alejandro Padilla Reyes, para el uso o la reproducción de la entrevista en inglés, de diagnóstico filmadas en vídeo de mi persona. Entiendo que el uso de mi imagen o de mi voz, será solo para fines académicos relacionados con el trabajo de tesis de la maestría del profesor, por lo que no tengo inconveniente alguno en el límite de tiempo en cuanto a la vigencia de esta autorización; ni tampoco existe ninguna especificación geográfica en cuanto a dónde se puede distribuir este material.</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Firma del estudiante</p> <p style="text-align: right;">Tlaquepaque Jalisco a _____</p>

## 10.8 Anexo 8. Formato evaluación entrevista contestado

		Nombre: MariFer			Nombre: Azul			
Actividad 1 / criterios	Comentarios	Puntaje			Comentarios	Puntaje		
<b>Rango</b>	Responde usando un repertorio muy básico de palabras.	1	2	3	Responde usando un repertorio muy básico de palabras. Hay preguntas que no responde y otras que aun lo hace, no son adecuadas.	1	2	3
<b>Interacción</b>	Responde preguntas sobre detalles personales, y genera poca interacción.	1	2	3	Responde preguntas sobre detalles personales, pero sin interacción.	1	2	3
<b>fluidez</b>	Administra enunciados cortos, con poca pausa para buscar expresiones.	1	2	3	Administra enunciados cortos, con poca pausa para buscar expresiones, articular solo palabras familiares.	1	2	3
<b>Coherencia</b>	No une las pocas palabras aisladas que genera.	1	2	3	No une las pocas palabras aisladas que genera.	1	2	3
		Nombre: Fátima			Nombre: Paola			
Actividad 1 / criterios	Comentarios	Puntaje			Comentarios	Puntaje		
<b>Rango</b>	Responde usando un repertorio muy básico de palabras.	1	2	3	Responde usando un repertorio muy básico de palabras.	1	2	3
<b>Interacción</b>	Responde preguntas sobre detalles personales, pero no hay interacción.	1	2	3	Responde preguntas sobre detalles personales, pero no hay interacción.	1	2	3
<b>fluidez</b>	Administra enunciados cortos, con poca pausa para buscar expresiones, articular solo palabras familiares.	1	2	3	Administra enunciados cortos, con poca pausa para buscar expresiones, articular solo palabras familiares.	1	2	3
<b>Coherencia</b>	No une las pocas palabras aisladas que genera.	1	2	3	No une las pocas palabras aisladas que genera.	1	2	3
<b>Exactitud</b>	Muestra un control básico del presente simple. Pero no sobre presente progresivo o pasado simple.	1	2	3	Muestra un control básico del presente simple. Pero no sobre presente progresivo o pasado simple.	1	2	3
Actividad 2 / criterios	Comentarios	Puntaje			Comentarios	Puntaje		
<b>Rango</b>	Tiene un repertorio muy básico de palabras relacionadas con situaciones concretas.	1	2	3	Tiene un repertorio muy básico de palabras relacionadas con situaciones concretas.	1	2	3
<b>Interacción</b>	No hay interacción.	1	2	3	No hay interacción.	1	2	3

## 10.9 Anexo 9. Tabla de codificación de observaciones

codificación	Rango
1	No entiende la pregunta
2	Entiende la pregunta pero es incapaz de dar respuesta
3	Entiende la pregunta y contesta con palabras aisladas
4	Entiende la pregunta y contesta con frases simples y básicas conectadas
5	Código 1 y 2
6	Código 1 y 3
codificación	Interacción
11	No proporciona información suficiente para responder a las preguntas.
12	No puede realizar preguntas para obtener más información.
13	Entiende la pregunta y contesta con frases simples sin generar interacción
14	Entiende la pregunta, contesta con frases simples y genera un poco de interacción
15	Código 11 y 12
codificación	Fluidez
21	No entiende la pregunta
22	Entiende la pregunta sin administrar enunciados, solo produce palabras aisladas.
23	Administra enunciados cortos, con pausa prolongada para buscar expresiones, poca administración de enunciados
24	Administra enunciados cortos, con poca pausa para buscar expresiones.
25	Código 21 y 22
codificación	Coherencia
31	No genera palabras
32	No une las palabras aisladas que genera.
33	Une algunas de palabras que genera.
34	Código 1 y 2
codificación	Exactitud
41	No muestra control básico de estructuras simples como el presente simple, presente continuo, pasado simple
42	Muestra control del presente simple. Pero no sobre presente progresivo o pasado simple.
43	Muestra control básico del presente simple y progresivo, pero no de futuro simple.

### 10.10 Anexo 10. Instrumento de autodiagnóstico a docentes.

Enunciado		- De acuerdo		+ De acuerdo		
1	Considero que mis clases son interesantes.	1	2	3	4	5
2	Considero que mis alumnos tienen la confianza de preguntarme cualquier duda que tengan.	1	2	3	4	5
3	Es complicado aprender todos los nombres de los estudiantes, por lo que sólo me aprendo un par de ellos por grupo.	1	2	3	4	5
4	Aunque sé que tengo que modular la velocidad y volumen de mi voz, siempre lo olvido.	1	2	3	4	5
5	Al dar instrucciones sobre una actividad, confirmo que hayan sido entendidas preguntado a un alumno que repita la misma.	1	2	3	4	5
6	Cada sesión de clase trato de otorgar un tiempo para que los alumnos hablen (inglés) usando la función vista en clase.	1	2	3	4	5
7	Es complicado hacer una clase variada, con dinámicas distintas, debido a lo numeroso del grupo y el poco tiempo de clase.	1	2	3	4	5
8	Mis clases son predecibles.	1	2	3	4	5
9	Pruebo técnicas de enseñanza nuevas.	1	2	3	4	5
10	Cuando comienzo un nuevo tema, a veces comienzo directo con la gramática(forma), para pasar a los ejercicios(practica) y terminar con el vocabulario y lectura (exposición)	1	2	3	4	5
11	Es complicado usar recursos multimedia en el aula, pues no hay computadoras, o no sirve el cañón, o no se cuenta con el software del libro.	1	2	3	4	5
12	En clase, además del libro, uso otros materiales como imágenes, figuras y tarjetas.	1	2	3	4	5
13	En clase, además de los ejercicios del libro, uso otros recursos para que los estudiantes practiquen el tema visto como repeticiones, juegos, etc.	1	2	3	4	5
14	Cuando un estudiante se equivoca, trato de corregirlo gentilmente.	1	2	3	4	5
15	Regularmente promuevo actividades en donde los estudiantes completen una tarea hablando.	1	2	3	4	5
16	Me retroalimento de las dinámicas orales de los estudiantes, al ver los problemas de lenguaje que muestran.	1	2	3	4	5
17	Uso actividades orales para promover la confianza y motivación en mis estudiantes.	1	2	3	4	5
18	Cada sesión de clase trato de otorgar un tiempo para que los alumnos hablen (inglés) usando la función vista en clase.	1	2	3	4	5
19	No reviso el PCP previo a mi clase, pues con la experiencia ya sé qué y cómo enseñar el tema en clase.	1	2	3	4	5

### 10.11 Anexo 11. Listas de cotejo para evaluar proyectos en Moodle.

Lista de Cotejo para evaluación de proyecto 1 – video multimedia.		Instrucciones:			
Instrumento de evaluación correspondiente a la unidad de competencia 1, módulos: 1-4. Competencia genérica a evaluar: CG 4. Atributo 4.4		Después de ver el video o mientras se está viendo, asigna el valor proporcionado en la casilla "Si", de lo contrario solo marca la casilla "No" con una "X".			
Valor del proyecto	4 pts.	Nombres de los miembros del equipo: 1.- 2.- 3.-		Escribe los nombres de los miembros del equipo que se está evaluando.	
		El valor de cada indicador solo se agrega si cumple el criterio, al final suma los puntos obtenidos por el equipo.			
Indicador	Criterio	Valor	SI	No	observaciones
1	¿El video tiene una duración de 2 a 4 minutos?	0.5			
2	¿Todos los miembros de equipo participan?	0.5			
3	¿Se detectó errores en el uso de la estructura del presente simple?	1			
4	¿Se usaron los adverbios de frecuencia? (always, usually, sometimes, never, etc.)	1			
6	¿Se usaron las palabras extra? (conectores)	1			
Puntaje total					

Lista de Cotejo para evaluación de proyecto 2 – archivo de audio.		Instrucciones:			
Instrumento de evaluación correspondiente a la unidad de competencia 1, módulos: 1-4. Competencia genérica a evaluar: CG 4. Atributo 4.4		Después de ver el video o mientras se está viendo, asigna el valor proporcionado en la casilla "Si", de lo contrario solo marca la casilla "No" con una "X".			
Valor del proyecto	4 pts.	Nombres de los miembros del equipo: 1.- 2.- 3.- 4.-		Escribe los nombres de los miembros del equipo a quien se está evaluando.	
		El valor de cada indicador solo se agrega si cumple el criterio, al final suma los puntos obtenidos por el equipo.			
Indicador	Criterio	Valor	SI	No	observaciones
1	¿El archivo tiene una duración de 2 a 5 minutos?	0.5			
2	¿Todos los miembros de equipo participan? (se escuchan 4 voces distintas).	0.5			
3	¿Se usa el vocabulario de la unidad 2?	0.5			
4	¿Se usaron las preposiciones de tiempo y lugar? (in, at, on, next to, from, before, etc.)	1			
6	¿Se usaron sustantivos contables y no contables? (much, many, a lot of, etc.)	1			

6	¿Se usaron las palabras extra? (conectores)	<b>0.5</b>			
Puntaje total					

<b>Lista de Cotejo para evaluación de proyecto 3 – video multimedia.</b> Instrumento de evaluación correspondiente a la unidad de competencia 1, módulos: 1-4. Competencia genérica a evaluar: CG 4. Atributo 4.4		<b>Instrucciones:</b> Después de ver el video o mientras se está viendo, asigna el valor proporcionado en la casilla “Si”, de lo contrario solo marca la casilla “No” con una “X”.  Escribe los nombres de los miembros del equipo a quien se está evaluando.  El valor de cada indicador solo se agrega si cumple el criterio, al final suma los puntos obtenidos por el equipo.				
Valor del proyecto	5 pts.	Nombres de los miembros del equipo: 1.- 2.- 3.-				
Indicador	Criterio		Valor	SI	No	observaciones
1	¿El archivo tiene una duración de 3 a 5 minutos?		<b>0.5</b>			
2	¿Se detectó errores en el uso de la estructura del pasado simple?		<b>1</b>			
3	¿Se usa el vocabulario de la unidad 3?		<b>1</b>			
4	¿Cada miembro del equipo realizo al menos dos preguntas?		<b>1.5</b>			
6	¿Se usaron las palabras extra? (conectores)		<b>1</b>			
Puntaje total						

<b>Lista de Cotejo para evaluación de proyecto 4 – video multimedia.</b> Instrumento de evaluación correspondiente a la unidad de competencia 1, módulos: 1-4. Competencia genérica a evaluar: CG 4. Atributo 4.4		<b>Instrucciones:</b> Después de ver el video o mientras se está viendo, asigna el valor proporcionado en la casilla “Si”, de lo contrario solo marca la casilla “No” con una “X”.  Escribe los nombres de los miembros del equipo a quien se está evaluando.  El valor de cada indicador solo se agrega si cumple el criterio, al final suma los puntos obtenidos por el equipo.				
Valor del proyecto	7 pts.	Nombres de los miembros del equipo: 1.- 2.-				
Indicador	Criterio		Valor	SI	No	observaciones
1	¿El archivo tiene una duración de 3 a 5 minutos?		<b>0.5</b>			
2	¿Se usa la estructura de presente simple?		<b>1</b>			
3	¿Se usa la estructura de pasado simple?		<b>1</b>			
4	¿Cada miembro del equipo realizo al menos 4 preguntas?		<b>1.5</b>			
6	¿Se usaron las palabras extra? (conectores)		<b>1</b>			
Puntaje total						