



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CENTRO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS, ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES

**EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN PARA ABATIR EL ÍNDICE DE
REPROBACIÓN DEL INGLÉS, COMO LENGUA
EXTRANJERA. EL CASO DEL PLANTEL TEXCOCO
DE LA ESCUELA PREPARATORIA UAEM.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

P R E S E N T A:

ANA LILIA SÁNCHEZ SUSANO

Director de tesis

DR. EDUARDO BUSTOS FARÍAS



MÉXICO, CDMX

ENERO, 2021



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ACTA DE REGISTRO DE TEMA DE TESIS Y DESIGNACIÓN DE DIRECTOR DE TESIS

Ciudad de México, a 18 de Enero del 2021

El Colegio de Profesores de Posgrado de CIECAS en su Sesión (Unidad Académica)

Extraordinaria No. I celebrada el día 8 del mes enero de 2021, conoció la solicitud presentada por el (la) alumno (a):

Apellido Paterno:	Sánchez	Apellido Materno:	Susano	Nombre (s):	Ana Lilia
-------------------	---------	-------------------	--------	-------------	-----------

Número de registro: B 1 8 0 9 5 3

del Programa Académico de Posgrado: Maestría en Docencia Científica y Tecnológica

Referente al registro de su tema de tesis; acordando lo siguiente:

1.- Se designa al aspirante el tema de tesis titulado:

El uso de las Tecnologías de la Información para abatir el índice de reprobación del Inglés, como lengua extranjera. El caso del plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria UAEM.

Objetivo general del trabajo de tesis:

Proponer estrategias de recuperación a través del uso de Tecnologías de la Información, para abatir el índice de reprobación en la asignatura de inglés 2, como lengua extranjera en el grupo Carmen Serdán de la escuela preparatoria de la UAEM, Texcoco.

2.- Se designa como Directores de Tesis a los profesores:

Director: Dr. Eduardo Bustos Farías 2° Director:

No aplica:

3.- El Trabajo de investigación base para el desarrollo de la tesis será elaborado por el alumno en:

Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales

que cuenta con los recursos e infraestructura necesarios.

4.- El interesado deberá asistir a los seminarios desarrollados en el área de adscripción del trabajo desde la fecha en que se suscribe la presente, hasta la aprobación de la versión completa de la tesis por parte de la Comisión Revisora correspondiente.

Director(a) de Tesis

Eduardo Bustos Farías

Dr. Eduardo Bustos Farías
Aspirante

Ana Lilia

Ana Lilia Sánchez Susano

2° Director de Tesis (en su caso)



Presidente de

Hortensia Gómez
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIONES
ECONÓMICAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES

Dra. Hortensia Gómez Sánchez



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

En la Ciudad de siendo las horas del día del mes de del se reunieron los miembros de la Comisión Revisora de la Tesis, designada por el Colegio de Profesores de Posgrado de: para examinar la tesis titulada:

del (la) alumno (a):

Apellido Paterno:	<input type="text" value="Sánchez"/>	Apellido Materno:	<input type="text" value="Susano"/>	Nombre (s):	<input type="text" value="Ana Lilia"/>
-------------------	--------------------------------------	-------------------	-------------------------------------	-------------	--

Número de registro:

Aspirante del Programa Académico de Posgrado:

Una vez que se realizó un análisis de similitud de texto, utilizando el software antiplagio, se encontró que el trabajo de tesis tiene 6 % de similitud. **Se adjunta reporte de software utilizado.**

Después que esta Comisión revisó exhaustivamente el contenido, estructura, intención y ubicación de los textos de la tesis identificados como coincidentes con otros documentos, concluyó que en el presente trabajo SI NO **SE CONSTITUYE UN POSIBLE PLAGIO.**

JUSTIFICACIÓN DE LA CONCLUSIÓN: *(Por ejemplo, el % de similitud se localiza en metodologías adecuadamente referidas a fuente original)*
La principal fuente de similitud refiere a documentación oficial de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, que sustenta las planeaciones didácticas propuestas por la tesante. El resto de palabras similares, corresponde a frases de uso genérico.

****Es responsabilidad del alumno como autor de la tesis la verificación antiplagio, y del Director o Directores de tesis el análisis del % de similitud para establecer el riesgo o la existencia de un posible plagio.**

Finalmente y posterior a la lectura, revisión individual, así como el análisis e intercambio de opiniones, los miembros de la Comisión manifestaron **APROBAR** **SUSPENDER** **NO APROBAR** la tesis por **UNANIMIDAD** o **MAYORÍA** en virtud de los motivos siguientes:

La tesis de grado cumple plenamente con los lineamientos y atendió las observaciones de la comisión revisora. Contribuye con el objetivo del programa académico y aporta estrategias didácticas para la

enseñanza de un idioma extranjero, inglés, a estudiantes de Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, plantel Texcoco, empleando los conocimientos adquiridos durante la estancia en el programa académico.

COMISIÓN REVISORA DE TESIS

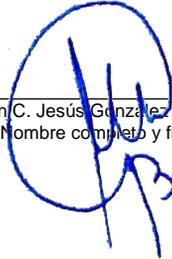
Eduardo Bustos Farías

Dr. Eduardo Bustos Farías
Director de Tesis
Nombre completo y firma



M. en E. A. E. Nimbe Gallegos Estrada
Nombre completo y firma

[Handwritten signature]
M. en C. Edgar Amado Morales Botello
Nombre completo y firma



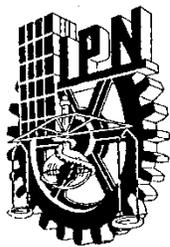
M. en C. Jesús González Martínez
Nombre completo y firma

[Handwritten signature]
Dra. Norma Patricia [illegible] [illegible] [illegible]
Nombre completo y firma



[Handwritten signature]
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIONES
ECONÓMICAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES
Dra. Hortelina [illegible]
Nombre completo y firma

PRESIDENTE DEL COLEGIO DE PROFESORES



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CARTA CESIÓN DE DERECHOS

En la Ciudad de México, el día 16 del mes de diciembre del año 2020, el (la) que suscribe Ana Lilia Sánchez Susano alumno(a) del Programa de Postgrado: Maestría en Docencia Científica y Tecnológica, con número de registro B180953, adscrito(a) al **Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales**, manifiesto(a) que es el (la) autor(a) intelectual del presente trabajo de Tesis bajo la dirección del (de la, de los) **Dr. Eduardo Bustos Farías** y cede los derechos del trabajo titulado: El uso de las Tecnologías de la Información para abatir el índice de reprobación del Inglés, como lengua extranjera. El caso del plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria UAEM, al Instituto Politécnico Nacional para su difusión, con fines académicos y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficas o datos del trabajo sin el permiso expreso del (de la) autor(a) y/o director(es) del trabajo. Este puede ser obtenido escribiendo a las siguientes direcciones ana_1144@hotmail.com. Si el permiso se otorga, el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.

Ana Lilia Sánchez Susano

Dedicatoria

Dedico esta tesis a lo que más amo en esta vida mis hijos: Ana Perla López Sánchez y Miguel Alberto López Sánchez por su tan incomparable cariño, paciencia y por los momentos en que ellos me ayudaron a ser mejor profesional demostrándome su conformidad y su comprensión en aquellos tiempos en los que necesitaban de mis cuidados y de mi ayuda; pero sobre agradezco porque ellos me han ayudado percibir la vida de diferente manera y que el ser mamá no se escribe, no se lee solo se vive y va creciendo cada día, gracias a ellos estoy haciendo esta tesis; “Gracias, hijos por su tan hermosa comprensión”

Claro está y no menos importante también tengo que dedicar y agradecer a mi esposo y a mi madre quienes fueron unos de los pilares más importantes en la elaboración de esta tesis pues con su constante apoyo pude culminar esta investigación, mi respeto y mi admiración también para ellos dos; no me queda más que darles las gracias infinitas “los amo”.

Ana Lilia Sánchez Susano

Agradecimientos

Con esta investigación agradezco en primer lugar al Dr. Eduardo Bustos Farias por todo el trabajo que ha realizado en la dirección de esta tesis. Sin su sabio consejo y apoyo no hubiera sido posible esta investigación.

También quiero agradecer a la Dra. Norma Patricia Maldonado Reynoso, Mtra. Nimbe Gallegos Estrada y al Mtro. Jesús González Martínez por su dedicación en la orientación metodológica de este trabajo.

No me puedo olvidar de mis queridos alumnos, de los que tanto aprendo cada día y gracias a los cuales he podido realizar este estudio.

Por último gracias a la Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional por permitirme ser parte de este gran logro profesional, por abrirme las puertas de su tan honorable institución y por confiar en mi capacidad, “gracias infinitas”

Índice	
Siglas y acrónimos	i
Glosario	iii
Resumen	v
Abstract	vi
Introducción.....	1
Capítulo 1. La problemática del Aprendizaje del Idioma Inglés, como Lengua Extranjera, en Instituciones Públicas de Nivel Medio Superior.....	4
1.1 Antecedentes	5
1.1.1 En el Mundo	5
1.2 Problemática.....	16
1.3 Enunciado del problema porque los altos índices de Reprobación en el grupo Carmen Serdán Vespertino	21
1.4 Preguntas de investigación.....	22
1.4.1 Pregunta general de investigación	22
1.5 Objetivos.....	23
1.5.1 Objetivo general de investigación.....	23
1.5.2 Objetivos específicos de investigación.....	23
1.6 Sujeto y objeto de estudio.....	24
1.7 Categorías de análisis	24
1.8 Justificación	24
1.8.1 Viabilidad.....	26
1.8.2 Conveniencia	26
1.8.3 Relevancia Social.....	26
1.8.4 Implicaciones Prácticas.....	26
1.8.5 Valor Teórico.....	26
1.8.6 Utilidad Metodológica	27

Capítulo 2. Marco contextual del dominio del Inglés en el Mundo.....	29
2.1 Dominio del inglés.....	29
2.3 Planta docente de la asignatura de Inglés	36
3. Marco Teórico de las Teorías utilizadas en esta investigación.....	40
3.1 Aprendizaje significativo	40
3.2 Blended Learning	42
3.3 Enseñanza del inglés como segunda lengua vs lengua extranjera.	48
3.4 Educación media superior en instituciones públicas en México	50
3.5 Plataformas digitales.....	51
3.6 C.A.L.L. (Computer Assisted Language Learning)	56
3.6.1 Aprendizaje semipresencial	58
3.8 Taxonomía de Bloom.....	62
Capítulo 4. Estrategia metodológica.....	66
4.1 Supuesto Teórico y Desarrollo de Categorías de Análisis	66
4.2 Diseño de la Investigación	66
4.2.1 La investigación-acción educativa en la construcción de saber pedagógico por parte del maestro	67
Capítulo 5. Proceso de la investigación Acción “Estrategia de investigación”	71
5.1. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés)	71
5.1.1 Resultados de examen diagnostico.....	78
5.2. Plan Clase	87
5.3. Diario de registro de observaciones de la clase, cumplimiento de los planes de clase, comentarios, etc.....	118
5.4 Plan de acción para mejorar el desempeño escolar del grupo Carmen Serdán basado en el uso de Tecnologías de la Información	119
5.5 Evaluación del plan de acción	120
Propuesta de la tesis.....	123
Limitaciones y alcances de la tesis	124

Conclusiones.....	126
Referencias	128
Anexos	136

Índice de figuras

Figura 1. Mapa curricular de las asignaturas de la Escuela Preparatoria Plantel Texcoco de la Universidad Autónoma del Estado de México.....	16
Figura 2. Comparativo de promedios finales de las calificaciones del grupo Carmen Serdán del turno vespertino de la asignatura de Inglés 2	18
Figura 3. Dominio del inglés en diferentes regiones del mundo (2016).....	30
Figura 4. Dominio del inglés en América Latina (2014-2015).....	31
Figura 5. Dominio del inglés en el lugar de trabajo (2013)	32
Figura 6. Desempeño en el <i>Test of English as a Foreign Language</i> (2015)	33
Figura 7. Modelo de la cognición situada	41
Figura 8. Comparativa de salas o plataformas virtuales.....	53
Figura 9. Etapas de la taxonomía de Bloom.....	63
Figura 10. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés).	72
Figura 11. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés)	73
Figura 12. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés)	74
Figura 13. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés).	75
Figura 14. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés).	76
Figura 15. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés)	77
Figura 16. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	79
Figura 17. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	80
Figura 18. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	80
Figura 19. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	81
.....	81
Figura 20. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	81

Figura 21. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	82
.....	82
Figura 22. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	82
Figura 23. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	83
Figura 24. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	83
Figura 25. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	84
Figura 26. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	84
Figura 27. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	85
Figura 28. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	85
Figura 29. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	86
Figura 30. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.	86
Figura 31. Comparativa de calificaciones primer parcial del grupo Carmen Serdán.	121
Figura 32. Comparativa de calificaciones segundo parcial del grupo Carmen Serdán.	121
Figura 33. Comparativa de promedio grupal del grupo Carmen Serdán.	122

Índice de tablas

Tabla 1 Comparativo de promedios finales de las calificaciones del grupo Carmen Serdán del turno vespertino de la asignatura de Inglés 2.	18
Tabla 2: Tasa neta de inscripción, por nivel educativo (%)	34
Tabla 3. Reporte de Nivel Sobresaliente y Satisfactorio de DOMINA.	34
Tabla 4. Planta Docente de la asignatura de Inglés del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.....	36
Tabla 5. Características de la formación basada en red y tradicional	45
Tabla 6. Comparación de 4 plataformas educativas	52
Tabla 7 Instrucción presencial v/s Aprendizaje semipresencial.....	60
Tabla 8. Descripción general de las de las diferentes fases de CALL y TELL	62
Tabla 9. Contenidos programáticos.....	87
Tabla 10. Dominios de aprendizaje	89

Tabla 11. Actividades de aprendizaje.....	92
Tabla 12. Actividades de aprendizaje adaptadas con el uso de tecnologías de la Información.....	93
Tabla 13. Descripción de actividades del tema 2 del módulo 3 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM.....	94
Tabla 14. Descripción de actividades del tema 3 del módulo 3 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM.....	97
Tabla 15. Dominios de aprendizaje dominios programáticos del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM	100
Tabla 16. Dominios de aprendizaje del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM	101
Tabla 18. Descripción de actividades del tema 2 del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM.....	108
Tabla 19. Descripción de actividades del tema 3 del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM.....	112
Tabla 20. Claves de color de momentos de la planeación didáctica de inglés de la UAEM.....	114
Tabla 21. Evaluación.....	115
Tabla 22. Rubrica Expresión Escrita	116
Tabla 23. Rubrica Expresión Oral	117

Siglas y acrónimos

AIE, Aprendizaje del Idioma Inglés

BEI, Business English Index

CAA, Centro de Autoacceso

CAE, Certificate in Advanced English

CALL, Computer Assisted Language Learning

CENEVAL, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

CENNI, Certificación Nacional de Nivel de Idioma

COMIPEMS, Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior

CPE, Certificate Proficiency in English

DENMS, Dirección de Estudios del Nivel Medio Superior

EF EPI, English First English Proficiency Index

EGAL-EIN, Examen General para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

ELE, Español como Lengua Extranjera

EMS, Educación Media Superior

ESOL English for Speakers of Other Languages

EUCIS, Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria

FCE, First Certificate in English

HTTP, Hypertext Transfer Protocol

IELTS, International English Language Testing System

ISE, Integrated Skills in English Examination

LAE, Lenguas Aplicadas en Europa

LGAC, Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento

MCER. Marco Común Europeo de Referencia

MDCYT, Maestría en Docencia Científica y Tecnológica

MOODLE, (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)

RIEMS, Reforma Integral de Educación Media Superior

TELL, Technology Enhanced Language Learning

TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación

TKT, Teaching Knowledge Test

TOEFL iBT, Test of English as a Foreign Language Internet Based Test

UAEM, Universidad del Estado de México

Glosario

Aprendizaje Significativo: es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende.

Fuente: Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? ISSN 1130-5371, 25, 29-56.

Blended Learning: Modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la enseñanza no presencial.

Fuente: Bartolomé Pina, A. R. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. Pixel-Bit: *Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.

E-learning: modelo que se centra en la hibridación de estrategias pedagógicas, de los modelos presenciales y modelos formativos sustentados en las tecnologías Web.

Fuente: Campos, F. S. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 3.

Estrategias de personalización de la información: Son procedimientos que facilitan el procesamiento de la información y el aprendizaje; están encargadas de seleccionar, organizar y regular los procesos cognitivos y metacognitivos con el fin de enfrentarse a situaciones de aprendizaje globales y/o específicas; se encuentran bajo control del aprendiz y, generalmente, deliberadas, planificadas y conscientemente empleadas.

Fuente: García-Ros, R., Pérez-González, F., Martínez, T., & Alfonso, V. (1988). Estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés como segunda lengua en contextos formales. *Revista de Educación*, 316, 257-269.

Estrategias metacognitivas: El conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos.

Fuente: Klimenko, O., & Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y educadores*, 12(2).

Estrategias sociales: orientaciones del sentido en que los individuos construyen subjetivamente hacia los demás lo que supone "representaciones mentales" preexistentes del "otro" o los "otros" (como una sumatoria de individualidades); por lo tanto, es una racionalización de la conducta humana con arreglo a fines y a valores.

Fuente: Moguel, R., & Moreno, S. U. (2005). Estrategias sociales: de la sobrevivencia a la contingencia. *Papeles de Población*, 11(46), 139-159.

Investigación-Acción: Instrumento para el desarrollo profesional docente, la crítica epistemológica a los diferentes modelos de investigación sobre educación y la propuesta de principios que deben regir la investigación educativa.

Fuente: Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.

Lengua Extranjera: la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.

Fuente: Manga, A. M. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital*, 16(0).

Plataformas digitales: Herramientas para desarrollar de manera específica materiales digitales, cursos online, evaluaciones alternativas o bases de datos, como apoyo a la enseñanza, también identificadas con las siglas LMS (Learning Management System), estas plataformas aportan una arquitectura hardware o una estructura de soporte, en la que diferentes programas de software pueden ser ejecutados.

Fuente: De Pablos Pons, J., Bravo, M. P. C., López-Gracia, A., & Lázaro, I. G. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 15.

Segunda lengua: se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz. Aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende.

Fuente: Manga, A. M. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital*, 16(0).

Taxonomía de Bloom: que atiende los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje que aparecen a medida que las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) avanzan y se vuelven más omnipresentes.

Fuente: Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. Eduteka. Recuperado, 11, 1-13.

Tecnologías de la Información: Las Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC) forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir. Amplían nuestras capacidades físicas y mentales. Y las posibilidades de desarrollo social. Incluimos en el concepto TIC no solamente la informática y sus tecnologías asociadas, telemática y multimedia, sino también los medios de comunicación de todo tipo: los medios de comunicación social ("*mass media*") y los medios de comunicación interpersonales tradicionales con soporte tecnológico como el teléfono, fax etc.

Fuente: Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. 3C TIC. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1).

Resumen

El objetivo de esta investigación es proponer estrategias (de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) de recuperación a través del uso de Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) que se podrían aplicar para abatir el índice de reprobación en la asignatura de inglés 2, como lengua extranjera, en el caso del grupo Carmen Serdán del Plantel Texcoco de la escuela preparatoria de la UAEM. Es preciso observar el aula y analizar lo que encontramos en ella para analizar cómo tiene lugar dicho aprendizaje y qué obstáculos y problemas encontramos en la práctica diaria. Para ello se pretende emplear una metodología cualitativa basada en la técnica de investigación-acción, pues se considera que dicha integración permitirá reflexionar, formular cambios y mejoras en el aprendizaje, esto para diagnosticar la situación y proponer un plan de intervención educativa y su posterior evaluación.

Palabras clave: Enseñanza del Inglés, Tecnologías de la Información, Aprendizaje Significativo, Investigación-Acción

Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento LGAC de la MDCYT

Ciencia y tecnología y contexto

Abstract

The objective of this research is to propose which strategies (*personalization of information*, social and *metacognitive strategies*) with the use of *Information Technologies* (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams). Can be applied in the subject English 2, as a foreign language, in the case of the Carmen Serdán group that is in Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM. It is necessary to look at the classroom and analyze what we find in it to analyze how such learning takes place and what obstacles and problems we find in daily practice; For this, it is intended to use a qualitative methodology based on the *action research technique*, because it is considered that such integration will allow us to reflect ,formulate changes and improvements in learning knowledges, this to diagnose the situation and propose an educational intervention plan and its subsequent evaluation .

Keywords: Personalization of information, metacognitive strategies, Information technologies, meaningful learning, Action Research Technique.

Introducción

Hoy en día, el hablar de las lenguas extranjeras se ha vuelto un tema muy común y utilizarlas de manera efectiva se ha vuelto esencial (Curtain, 1990). Sin duda alguna el inglés como lengua extranjera es la lengua de comunicación más extendida ya que es utilizada por un billón de hablantes (UNESCO, 2007) se considera la lengua franca del siglo XXI, por lo que todos los niños, jóvenes y adultos tendrían que aprender, para poder tener mayor posibilidad de éxito profesional.

Los cambios que se han dado en la educación en el nivel medio superior han traído consigo grandes retos en la enseñanza de lengua extranjera; el contexto escolar de la enseñanza de una lengua extranjera forma parte de las políticas Europeas, Nacionales y Regionales, el entender y comunicarse efectivamente en inglés dota mayor oportunidades y fuentes de información en todas las áreas de conocimiento, como en el mundo de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) y las redes sociales que han roto un paradigmas y convierte al educando a ser participante activo en conversaciones y diálogos globales en el idioma inglés (SEP, 2017b).

La importancia de aprender y hablar otra lengua, distinta de la materna, se hace evidente en la mayor disponibilidad de oportunidades de crecimiento personal, económico, social, educativo etc., y para lograr esto se requiere que los contenidos de los programas y las actividades que se realicen en el aula y fuera de ella se logren con satisfacción para que el educando adquiera un conocimiento significativo y lo pueda aplicar fuera y dentro de un contexto escolar, sin embargo, es preciso mirar y analizar lo que pasa en el aula y analizar cómo se da dicho aprendizaje, que obstáculos y con qué problemas nos encontramos en la vida diaria; con esto se pretende entender a la enseñanza como un proceso de investigación, como un proceso de continua búsqueda que lleva a entender y reflexionar las mejores estrategias y análisis de experiencias que se realizan en la propia actividad educativa (García-Cano, 2015). En el Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria

de la Universidad Autónoma del Estado de México se cuenta con diferentes espacios que son relevantes e y complementarios para el aprendizaje del idioma inglés y otras lenguas, estos espacios ayudan a reforzar las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera que el docente en el aula les brinda a sus alumnos, del mismo modo estos espacios llamados Centros de Autoacceso, ayudan al estudiante a trabajar de manera autónoma para desarrollar un aprendizaje significativo.

En el marco teórico de esta investigación se describen las teorías utilizadas respecto a la enseñanza de inglés, que sirven para que el docente conozca diferentes actividades, herramientas, y acciones durante la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Algunas de las teorías que se presentan son la Taxonomía de Bloom (Bhargav, Akalwadi y Pujari, 2016), Aprendizaje Significativo, diferencia entre Lengua extranjera y Segunda lengua, B-learning, CALL, TELL etc, para dar paso al proceso de la estrategia: Investigación - Acción que pretende demostrar como es el aprendizaje en aula de manera real (alumnos y maestros reales) la actividad cotidiana de los profesores que se dedican a esta actividad y además de obtener información acerca de las prácticas de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Aquí es en donde radica y se justifica esta tesis pues requiere mirar el aula y las mejores prácticas y estrategias para la enseñanza del Inglés en el plantel Texcoco de la Escuela preparatoria de la UAEM, para lograr el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos y así poder abatir el índice de reprobación a través del uso de algunas Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams), para ello hay que tomar en cuenta la metodología apropiada para llevar a cabo esta investigación como lo es la denominada Investigación- Acción, en donde se propone que con las actividades posteriores descritas, se podrá abatir el índice de reprobación pues como ya señala Nunan (1992) resulta necesaria la investigación llevada a cabo en aulas “reales” y no en grupos especialmente concebidos para realizar estudios concretos, ya que, de alguna manera, los

resultados de tales investigaciones provienen de situaciones simuladas y no de la realidad cotidiana del aula (García-Cano, 2015).

Capítulo 1. La problemática del Aprendizaje del Idioma Inglés, como Lengua Extranjera, en Instituciones Públicas de Nivel Medio Superior.

En este capítulo se presenta, define y delimita el problema de esta investigación, a saber, el dominio del inglés es cada vez más necesario para los negocios y la comunicación internacional; en ese sentido, se vincula con aspectos de competitividad económica y crecimiento en la economía global. El interés por aprender el idioma continúa en ascenso en toda América Latina. La región ha hecho considerables esfuerzos para mejorar el aprendizaje del inglés por medio de políticas y programas, tanto públicos, como de la iniciativa privada, lo que ha dado como resultado que más personas en la región tengan acceso al aprendizaje del idioma inglés (AIE) (Cronquist & Fiszbein, 2017).

Cabe señalar, los resultados de exámenes nacionales como el Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS), certificaciones internacionales indican que el dominio del inglés es muy bajo. El sistema educativo simplemente no está generando estudiantes con los niveles necesarios de dominio del inglés. Las escuelas con frecuencia son incapaces de impartir las clases de inglés necesarias, (no cuentan con las herramientas tecnológicas, los espacios académicos adecuados y el nivel necesario que tiene el docente de inglés) y aquellas que lo hacen suelen impartir clases de baja calidad. Las oportunidades de aprendizaje fuera del sistema educativo, aunque cada vez están más disponibles, no logran compensar las deficiencias (Esto ocurre con mayor frecuencia en las escuelas públicas) y estas deficiencias se lograrán al menos que se tomen clases en escuela privada o en planteles especializados en la enseñanza del idioma (Cronquist & Fiszbein, 2017).

Se necesitan mejoras en el uso de Herramientas Tecnológicas de AIE, de políticas, programas y preparación docente para el uso de las TIC para elevar los niveles de dominio del inglés; se consideran cursos de preparación y programas que sociales que ayuden a los docentes a ser conocedores y capaces de utilizar de forma

adecuada estas herramientas. Más aún, la implementación de calidad de tales políticas y uso de Herramientas Tecnológicas programas es esencial para superar las barreras que se enfrentan en la región. ¿De qué manera pueden los países implementar el uso de Herramientas Tecnológicas, políticas, programas eficaces para mejorar los niveles de aprendizaje del idioma inglés en escuelas del sector público? ¿Será que con herramientas Tecnológicas interactivas como Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams y el enfoque investigación-acción se logre abatir el índice de reprobación y aumentar el dominio del inglés? (Cronquist & Fiszbein, 2017)

1.1 Antecedentes

1.1.1 En el Mundo

El aprendizaje de idiomas extranjeros, si bien es conocido, trae consigo ventajas competitivas para quien lo domine ante los demás. Este ha sido una de las herramientas utilizadas por muchas naciones alrededor del mundo para hacer crecer sus economías mediante la capacitación lingüística de sus habitantes en áreas afines a las industrias, actividades comerciales e intereses internacionales que busquen (Bonilla & Rojas, 2008).

La comunidad de negocios internacional reconoce la importancia creciente del dominio del inglés para la colaboración internacional y el éxito en la economía global. Muchas compañías multinacionales exigen que el inglés sea el idioma corporativo común, lo que demuestra que el inglés se ha establecido como la lengua del mundo de los negocios (Neeley, 2012).

En Costa Rica, la enseñanza del inglés se volvió obligatoria en las escuelas primarias en 1944, con planes de expansión a otros niveles en 1949. El gobierno de José María Figueres volvió a poner de relieve la importancia del inglés para el desarrollo económico del país a finales de la década de 1990 y, de nuevo, estableció

la obligatoriedad de la enseñanza del inglés tanto en primaria como en secundaria en 1997 (Marín, 2012).

En un estudio efectuado en El Salvador, gerentes y asistentes de recursos humanos de 300 empresas identificaron la habilidad de hablar una lengua extranjera como la segunda habilidad más difícil de encontrar entre el personal, sólo después del manejo de tecnología (Zepeda & Bolaños, 2010). En un estudio similar realizado en Costa Rica, el 30% de las empresas citaron el dominio de una lengua extranjera como el problema principal (Pallavicini, González, & Rojas, 2011). En Colombia, el crecimiento del mercado y nuevas políticas han atraído muchas inversiones, lo que ha dado por resultado un incremento en el número de compañías extranjeras establecidas en el país en donde es necesario que se comuniquen en una segunda lengua como lo es el inglés. Según ProColombia, en su texto *Más de 200 compañías extranjeras arribaron a Colombia desde 2010*, (1 de julio de 2015) aproximadamente 200 compañías extranjeras (sin incluir franquicias) iniciaron sus operaciones en Colombia en los últimos cinco años. Los sectores en crecimiento incluyen el turismo y los servicios financieros, dos industrias que con frecuencia requieren de recursos humanos que dominen el inglés (Cronquist & Fiszbein, 2017).

1.1.2 En México

Un estudio realizado en 2014 reveló que el 87% de los gerentes de recursos humanos de compañías multinacionales en trece países (incluyendo México) afirmaron que el dominio del inglés es importante para sus empleados (Educational Testing Service, 2016). También indicó que la necesidad de aprender inglés ha aumentado en los últimos años y que continuará incrementándose en el futuro próximo. De acuerdo con otro estudio, el 68% de los ejecutivos de compañías internacionales alrededor del mundo (incluyendo algunas con oficinas centrales México) indicaron que es necesario que la fuerza laboral tenga conocimiento del inglés para que sea posible expandirse a mercados extranjeros clave en los próximos cinco años, mientras que sólo el 8% indicó que el idioma necesario era el

chino mandarín, y el 6% señaló que era el español. Sin embargo, de acuerdo con esos ejecutivos, no siempre es fácil encontrar empleados con las habilidades necesarias de inglés (Unit, 2012).

En palabras de Miguel Ángel Landeros, presidente del Consejo Mexicano de Comercio Exterior:

El inglés es muy importante para el crecimiento de las exportaciones; tenemos en México tres mil kilómetros de frontera, contamos con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el 80% de nuestras exportaciones van hacia Estados Unidos, y no hablamos inglés (NTX, 2016).

De hecho, mientras que el 80% de las ofertas de empleo en México incluyen como requisito hablar inglés, sólo el 20% de los profesionistas dominan ese idioma (Latin Business Today, 2016).

México fue uno de los primeros países en hacer obligatorio el aprendizaje del inglés. México estableció la obligación de aprender una lengua extranjera en la educación secundaria en 1926 (Martínez, 2011). El programa fue suspendido en 1932 (Santos, 1998), pero se reincorporó al currículo de la educación secundaria en 1941, concentrándose en el inglés (O'Donoghue, 2015). Finalmente, la enseñanza del inglés se expandió a la educación primaria en 2011. El Acuerdo número 592 establece la obligación de enseñar inglés desde el tercer grado de educación preescolar hasta el tercero de secundaria (SEP, 2011).

Las clases obligatorias de inglés se inician en el nivel preescolar en México, mientras que en Uruguay comienzan en el nivel de secundaria. Existe una tendencia a aumentar los años de instrucción en muchos países de la región (Cronquist & Fiszbein, 2017).

En la política de México a partir de 1992, se pusieron en marcha diversas iniciativas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza e impulsar el desarrollo profesional

del magisterio y requiere que los profesores de inglés se sometan a evaluación de su nivel de competencia. Los profesores pueden elegir entre una variedad de evaluaciones internacionales estandarizadas alineadas con el MCER, o bien, tienen la opción de tomar el examen nacional EGAL-EIN (Examen General para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés) que ofrece el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Las evaluaciones internacionales estandarizadas reconocidas incluyen el *First Certificate in English* (FCE), el *Certificate in Advanced English* (CAE), el *Certificate Proficiency in English* (CPE), y el *International English Language Testing System* (IELTS), todos los cuales forman parte de los exámenes ESOL de la Universidad de Cambridge, además del *Integrated Skills in English Examination* (ISE) del *Trinity College London*, el *TOEFL iBT* (Internet Based Test) a través de internet, entre otros. Los resultados de todos estos exámenes están alineados o pueden alinearse con los estándares de medición del MCER (Marco Común Europeo de Referencia). Los niveles de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) también pueden alinearse a la medición del MCER. Sin embargo, aunque éste es un requisito para algunos de los profesores de inglés (actualmente contar con certificaciones C1 En el Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM), las autoridades mexicanas no han hecho un esfuerzo específico para garantizar que todos los profesores de inglés cumplan con él (Cronquist & Fiszbein, 2017).

1.1.3 En la Universidad Autónoma del Estado de México (En el Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria)

Hablar de la enseñanza de lenguas extranjeras en la UAEM es remontarse a los antecedentes de un incipiente Instituto Científico y Literario que al interior de sus aulas ya contemplaba la enseñanza de dos lenguas clásicas, griego y latín en un inicio, y posteriormente incorpora la enseñanza de dos lenguas modernas: inglés y francés. La crónica universitaria refiere la calidad de los alumnos egresados de las clases de lengua extranjera, en la figura de Ignacio Manuel Altamirano, reconocido docente quien asombró a varios profesores europeos no sólo con sus conocimientos

y amplia cultura, sino con el dominio tan avanzado de la lengua francesa. (Díaz y Serna, A. (2001). Sucesivas aproximaciones de nuestra historia. Crónicas sobre la UAEM. Tomo II. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México- La Colmena)

Cuando la Universidad Autónoma del Estado de México se constituye en 1956, se inicia la formalización de los programas curriculares de idiomas, y de esta forma, en 1959 se establece el Departamento de Lenguas Extranjeras, dependencia universitaria responsable de la enseñanza de idiomas tanto en escuelas y facultades, como en los primeros cursos semiescolarizados de inglés. En esos mismos años, la Escuela de Pedagogía Superior que con el tiempo se convertiría en la Facultad de Humanidades, abrió la licenciatura de maestro de inglés, de la cual sólo egresaron dos generaciones y finalizó el programa, ya que la demanda social era baja, pues la comunidad no consideraba que fuera un área prioritaria. (Díaz y Serna, A. (2001). Sucesivas aproximaciones de nuestra historia. Crónicas sobre la UAEM. Tomo II. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México- La Colmena)

En 1971, el Departamento de Lenguas Extranjeras se encargó de coordinar la enseñanza del inglés en los cuatro planteles de preparatoria que existían hasta ese momento, y se ofrecieron los primeros cursos de idiomas para el público en general en el edificio central. El crecimiento y la fuerte demanda de cursos de idiomas extranjeros generan la transformación del Departamento de Lenguas Extranjeras en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, dando origen al vocablo muy utilizado de CELE. (Díaz y Serna, A. (2001). Sucesivas aproximaciones de nuestra historia. Crónicas sobre la UAEM. Tomo II. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México- La Colmena)

En 1992, a propuesta de la Secretaría Académica, siendo rector el M. en C. Efrén Rojas Dávila, el H, Consejo Universitario aprueba la creación de la licenciatura en lengua inglesa, con la intención de formar traductores, intérpretes y docentes del inglés. Cuatro años más tarde, al entonces rector M. en D. Marco Antonio Morales

Gómez le corresponde ser protagonista de la creación de la Escuela de Lenguas, que de inmediato se posiciona como un organismo académico fundamental en el desarrollo de programas de enseñanza de las lenguas extranjeras en la UAEM que se encargará, en adelante, de la formación de los docentes de lenguas en el entorno local y estatal. (Díaz y Serna, 2001).

En el año 2000, siendo todavía rector el M. en A. Uriel Galicia Hernández, se inician los trabajos de la licenciatura en enseñanza del inglés para profesores en activo; recién tomó posesión como rector de la UAEM, el Dr. en Q. Rafael López Castañares, en mayo de 2001, el H. Consejo Universitario aprobó la estructuración de la maestría en lingüística aplicada. Por esta razón, a partir del 28 de junio de este mismo año, se convierte de Escuela, en el organismo académico que, con estudios de posgrado, ostente con orgullo y con compromiso el honor de ser Facultad de Lenguas. En el año 2000 se diseña una nueva opción para los docentes de lenguas extranjeras; la Escuela de Lenguas ofrece su programa de licenciatura en enseñanza del inglés para profesores en activo, lo que brinda a la comunidad académica tanto universitaria como docente en general, la posibilidad de profesionalizar sus servicios como docentes del área de inglés (Díaz y Serna, 2001).

La Universidad Autónoma del Estado de México se fundó hace 190 años, en un principio como Instituto Literario del Estado de México, el 3 de marzo de 1828; no obstante, existen antecedentes importantes que contribuyeron a la conformación de éste. Como primer antecedente, desde 1824 José María Luis Mora, en conjunto con otros diputados, consideraba necesario establecer un colegio de estudios superiores que se encargara de instruir a los jóvenes para ocupar cargos públicos, entre las principales características de dicho colegio se encontraba la superación del ámbito religioso, ya que el doctor Mora consideraba, acorde con los ideales liberales de los cuales fue precursor, que la educación superior debía ser laica (Díaz y Serna, 2001).

Por lo anterior, en febrero de 1827, la Constitución Política del Estado de México contenía en su artículo 228 el establecimiento de un instituto literario que atendiera todos los ramos de la instrucción pública; es así como el 4 de septiembre de 1827 se establece en Tlalpan entonces capital del estado, en el edificio conocido como la Casa de las piedras Miyeras, el Colegio Seminario, producto del proyecto esbozado por Mora y retomado por el entonces gobernador de la entidad, Lorenzo de Zavala.

Posteriormente, el 18 de febrero de 1828 se aprueba el Decreto 95, el cual establece formalmente la creación del Instituto Literario del Estado de México, dicho decreto entró en vigor el 3 de marzo de 1828, por lo que se toma esta fecha como la fecha oficial de fundación del instituto. Con el traslado de la capital del Estado de México a la ciudad de Toluca en 1830, el instituto cerró sus puertas. El 7 de mayo de 1833, mediante el Decreto 296, el Congreso Local facultó al Ejecutivo para restablecer el instituto en Toluca, en el edificio conocido como el Beaterio, que hoy es el Edificio Histórico de Rectoría y aún sede administrativa de la Universidad (Díaz y Serna, 2001).

La UAEM comenzó sus funciones integrada por la Escuela Preparatoria, la Escuela Superior de Pedagogía, la Escuela de Enfermería y Obstetricia, la Escuela de Medicina y las facultades de Ingeniería, Comercio y Administración. Consecuentemente, en julio de 1962, se aprobó la construcción del campus Colón en terrenos donados por el gobierno federal y, el 5 de noviembre de 1964, el presidente Adolfo López Mateos inauguró la Ciudad Universitaria, ubicada en el Cerro de Coatepec, con las Facultades de Jurisprudencia, Comercio e Ingeniería, así como el Estadio Universitario. Con ello comenzó la última etapa en la historia de la Universidad Autónoma del Estado de México, en la que se consolida la calidad y la diversidad de la oferta académica, se expande la presencia de la UAEMéx en el territorio estatal y se posiciona como una de las principales universidades a nivel nacional. Cabe destacar que, en los últimos años, la máxima casa de estudios ha caído en crisis debido al manejo inadecuado de los recursos, comenzando así, un

interminable bucle de deserción académica, tanto de alumno con docentes (Díaz y Serna, 2001).

Que la Universidad Autónoma del Estado de México de manera permanente procura la reestructuración y fortalecimiento de su administración, siguiendo el modelo de planeación institucional que ha sido diseñado para atender las necesidades que presenta el entorno social actualmente y adecuándose a las nuevas formas de organización y funcionamiento que le permitan obtener resultados eficaces en el cumplimiento de su objeto y fines.

Que la Universidad tomando en cuenta las transformaciones a nivel mundial, considera que el conocimiento de las diferentes lenguas como medio de comunicación, resulta de especial importancia y trascendencia para lograr una integración cultural de la comunidad universitaria a la sociedad en general, para lo cual se aprobó el Programa Institucional de Enseñanza de Inglés, mismo que tuvo como objetivo original promover y apoyar acciones y estrategias para homologar y elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de proyectos académicos orientados al desarrollo de aprendizajes de naturaleza presencial, autodidacta y a distancia.

Que para el desarrollo del programa de referencia se homologó la nomenclatura de los niveles de inglés, sus objetivos de aprendizaje y programas de enseñanza en todos los espacios académicos del Nivel Medio Superior y del Nivel Superior. Del mismo modo, se crearon los Centros de Autoacceso, los cuales son considerados espacios relevantes y complementarios para el aprendizaje del idioma inglés y de otras lenguas, contando actualmente con treinta y seis Centros, lo que dio origen a la instrumentación técnica y académica de la Red Institucional de Centros de Autoacceso. Así mismo, se diseñaron módulos de inglés para el Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia y para atender otros programas educativos en esta modalidad (Díaz y Serna, 2001).

Que derivado de lo anterior, se puede afirmar que el proyecto académico para el aprendizaje de inglés en los ámbitos universitarios ha sido rebasado, por lo que ahora se ha ampliado promoviendo el aprendizaje curricular de otras lenguas extranjeras e indígenas, en las distintas modalidades educativas, abarcando procesos de actualización docente. Esto implica que la estructura de la Coordinación del Programa Institucional de Enseñanza de Inglés debe modificarse administrativa y operativamente para redefinir las prácticas y procesos que impulsen un desarrollo académico y organizacional más flexible y oportuno, a fin de dar respuesta a los objetivos planteados en materia del aprendizaje curricular de lenguas en la Institución.

Que la actual distribución de funciones dentro de la estructura administrativa universitaria se apega a la visión contenida en el Plan General de Desarrollo 1997-2009, en el sentido de conformar un sistema universitario que responda a los principios de gestión y organización institucionales, lo cual posibilita las adecuaciones a la estructura orgánica y funcional de la Universidad, eficientando así los servicios que ofrece.

Que el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2005-2009, dentro de la vertiente de calidad e innovación de la educación, asume el compromiso de promover el dominio de idiomas y, en la función denominada Docencia Relevante para el Alumno, establece como una fortaleza institucional al Programa Institucional de Enseñanza de Inglés, que sustenta el proyecto de aprendizaje del idioma inglés curricular en sus distintos niveles educativos.

Que entre las partes componentes de la Administración Universitaria se encuentra la Administración Central que es la instancia de apoyo con que cuenta el Rector para la coordinación, dirección, seguimiento y evaluación de las actividades que coadyuvan al cumplimiento del objeto y fines institucionales, integrándose con una jerarquía de niveles, entre los que se encuentran las Direcciones, consideradas

Dependencias Administrativas dotadas de funciones para el despacho de los asuntos de su competencia. Que lo señalado anteriormente sustenta y justifica la creación de la Dirección de Aprendizaje de Lenguas, como una Dependencia de la Secretaría de Docencia, que coadyuve con la misma en el cumplimiento del objetivo específico y funciones que tiene asignados, así como en la consolidación de los proyectos y metas que se ha planteado la Institución. En mérito de lo anteriormente expuesto y fundado, he tenido a bien expedir lo siguiente;

Se crea la Dirección de Aprendizaje de Lenguas, con adscripción a la Secretaría de Docencia de la UAEM, La Dirección de Aprendizaje de Lenguas tendrá como objetivo homologar y elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en los programas educativos curriculares de los niveles medio superior y superior, que se imparten en distintas modalidades educativas en la UAEM, así como impulsar procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes de lenguas de dichos niveles, La Dirección de Aprendizaje de Lenguas tendrá como funciones (Díaz y Serna, 2001):

- I. Promover proyectos académicos que generen estrategias didácticas innovadoras para fortalecer el aprendizaje de lenguas en la Institución, integrando el uso de las tecnologías de la información y comunicaciones;
- II. Definir los criterios para la homologación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas incluidas en los programas educativos curriculares de los niveles medio superior y superior;
- III. Actuar como instancia dictaminadora en la acreditación de competencias y reconocimiento de estudios curriculares de lenguas;
- IV. Impulsar el desarrollo profesional de los docentes de lenguas y coordinadores de los Centros de Autoacceso en las distintas modalidades educativas;
- V. Coordinar la Red Institucional de Centros de Autoacceso;
- VI. Vigilar la aplicación y cumplimiento del Reglamento de los Centros de Autoacceso para el Aprendizaje de Lenguas de la UAEM;

- VII. Participar en actividades interinstitucionales a nivel nacional e internacional relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas; y
- VIII. Las demás que le confiera la Secretaría de Docencia, y La Dirección de Aprendizaje de Lenguas, para el cumplimiento de su objetivo y funciones, se integrará de la siguiente forma: a) Departamento de Estudios Curriculares de Lenguas. b) Departamento de Centros de Autoacceso. c) Departamento de Tecnología Educativa en Lenguas. d) Unidad de Planeación y Apoyo Administrativo. (UAEM, 2008 pág. 3)

1.2 Problemática

En el plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM se imparten cuatro niveles del idioma inglés: inglés 1, inglés 2, inglés 3, inglés 4, (estos niveles corresponden con los niveles A1 y A2 respecto al Marco común Europeo MCER) como lengua extranjera, estos niveles se imparten a partir del segundo semestre hasta el quinto, en el sexto semestre se ofrece optativa como materia para los jóvenes que deseen incrementar su nivel de idioma y/o certificarse. La asignatura de Inglés 2 se cursa en el tercer semestre del Plan de Estudios de la Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. El programa actual de la asignatura es de 2016. Se imparte en turno matutino y vespertino, tiene una duración de 5 horas a la semana, dos teóricas y tres horas prácticas (una hora diaria) (Dávila, 2016).

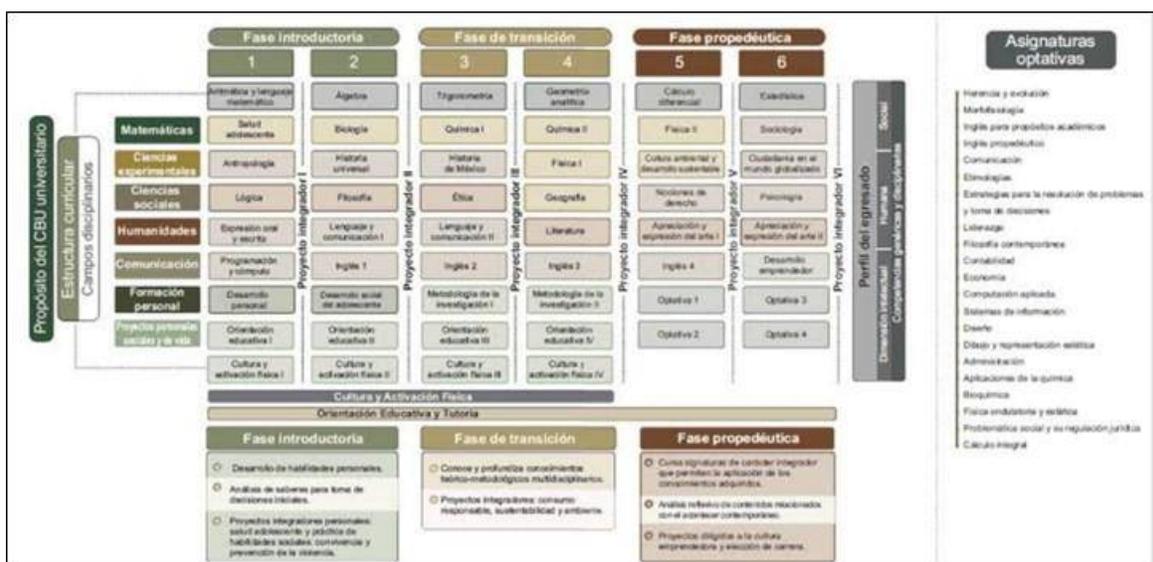


Figura 1. Mapa curricular de las asignaturas de la Escuela Preparatoria Plantel Texcoco de la Universidad Autónoma del Estado de México

Fuente: Documentos internos de la institución consultados en <https://images.app.goo.gl/PWodC1AGnVD2hXBi6>

El propósito general de la asignatura es “Emplea el idioma inglés para satisfacer sus necesidades inmediatas de interacción, supervivencia y de relación con su entorno inmediato, de forma simple, por medio de expresiones cotidianas, frases comunes,

familiares y representaciones lingüísticas asociadas al contexto cultural y social” (Dávila, 2016).

Se evalúa en dos exámenes parciales y si estos no se acreditan se aplican un examen ordinario, y luego un extraordinario y finalmente un examen a título de suficiencia.

La asignatura consta de cuatro módulos, cuyo contenido es el siguiente.

Módulo I Ocasiones especiales: ¿Qué está pasando? Y ¿Qué hacen las personas que están a mí alrededor?

Módulo II Estilos de vida saludables.

Módulo III Mi pasado.

Módulo IV La naturaleza y yo

Cada módulo tiene previstas 15 sesiones (un total de 60 sesiones al semestre).

Los grupos son de entre 40 y 55 estudiantes. Aproximadamente la relación de estudiantes hombres es del 40% (a veces menos) y 60% mujeres (a veces más) (Dávila, 2016).

En la Tabla No. 1 y la Figura No. 2 se muestra el promedio final de calificaciones del grupo Carmen Serdán (denominación que se le da a cada grupo en esta institución educativa) del turno vespertino para la asignatura de Inglés 2. Mostrando un alto índice de reprobación. La escala de calificaciones de es 1 a 10 y valores menores a 6 son reprobatorios.

Tabla 1 Comparativo de promedios finales de las calificaciones del grupo Carmen Serdán del turno vespertino de la asignatura de Inglés 2.

Nombre del grupo		Carmen Serdán
Turno		VESPERTINO
Años	2016	3.9
	2017	5.6
	2018	4.6
	2019	4.2

Fuente: Elaboración propia con datos del Control Escolar de la Escuela Preparatoria Plantel Texcoco de la Universidad Autónoma del Estado de México

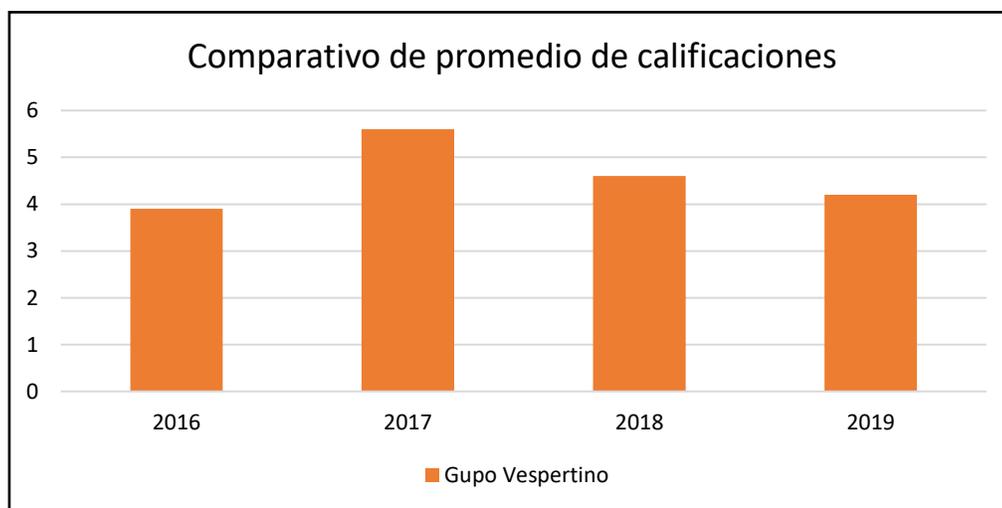


Figura 2. Comparativo de promedios finales de las calificaciones del grupo Carmen Serdán del turno vespertino de la asignatura de Inglés 2

Fuente: Elaboración propia con datos del Control Escolar de la Escuela Preparatoria Plantel Texcoco de la Universidad Autónoma del Estado de México

Esta situación ha derivado en que las autoridades del plantel a partir de este ciclo escolar generen oficios a cada profesor para solicitarle estrategias de tipo pedagógicas como cursos de capacitación impartidas por instituciones (OXFORD UNIVERSITIES) , especializadas en el dominio del Inglés como lengua extranjera y para demostrar estas estrategias se evalúa con exámenes como Teaching Knowledge Test (TKT) que muestra el desarrollo como profesor y es ideal para las personas que quieren probar sus conocimientos docentes con un certificado

reconocido a nivel internacional; estos oficios para abatir el rezago de los estudiantes en cada asignatura, incluyendo Inglés 2.

En cuanto a la situación sociodemográfica de los padres de familia es que carecen de empleo fijo, su nivel educativo promedio es de bachillerato, un porcentaje muy alto es de familias desintegradas.

Aproximadamente un 70% de los estudiantes vienen de fuera del Municipio de Texcoco. Hace un año se aplicó el examen de adicciones y violencia (acoso escolar) y los resultados indican que hay alto índice de adicciones (drogadicción, alcoholismo, tabaquismo), que sufre violencia y maltrato físico en casa. Se puede afirmar que aproximadamente hay un 30% de deserción escolar a lo largo del semestre. En cuanto a embarazos adolescentes se podría manejar una cifra de 5 alumnas. Los alumnos del turno vespertino la mayor parte ingresaron al plantel no siendo este su primera opción, sin embargo, se mantuvieron en la escuela. También muchos de ellos volverán a presentar nuevamente el examen de COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior) para cambiarse a otra institución educativa de su elección. Otro problema es el robo constante de pertenencias entre los mismos estudiantes.

El grupo Carmen Serdán durante estos 4 años se ubica al centro del plantel, lugar que es muy ruidoso y que genera distractores.

La asignatura de Inglés 2 se imparte a la primera hora del turno vespertino (de 14 a 15 hrs), lo que provoca un alto nivel de ausentismo en el grupo (después del minuto 10 por normatividad no se permite la entrada al salón, aunque estén en la escuela).

El salón que ocupa el grupo (Carmen Serdán número 12) tiene poca ventilación. Se ubica en la planta baja. Cuando se corta el pasto el sonido de las cortadoras se escucha. Las bancas no son cómodas (Algunas son de lámina y otras de madera). Estas bancas en el transcurso del semestre las rayan los alumnos y hasta el inicio

del siguiente semestre se pintan. Si los alumnos que ocupan el salón que está encima del que se está hablando se escucha todo el ruido.

Las instalaciones de la escuela cuentan con acceso a internet inalámbrico (dos redes, la institucional y otra del gobierno estatal).

La asignatura de Inglés 2 se imparte en el semestre agosto a enero. El profesor que impartió Inglés 1 es diferente al que impartirá Inglés 2 y de igual manera distinto al que impartirá Inglés 3.

El grupo Carmen Serdán se forma con alumnos de distintos grupos de segundo semestre ya que al reprobar asignaturas se deshacen los grupos. Eso genera que los alumnos lleguen con distintos niveles de inglés, además de que no están integrados, y se forman “grupitos” de alumnos que se conocen de antes.

Además del grupo Carmen Serdán de tercer semestre hay otros siete más del turno vespertino.

El horario del turno vespertino es de 14 a 21 horas. La hora de salida y lo apartado de donde viven los estudiantes hace que algunos hagan hasta 2 horas de camino, sufran de asaltos en el transporte público.

Los alumnos del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM no utilizan uniforme, por lo que su vestimenta es una vestimenta de casa u ordinaria, de no muy buen nivel utilizan estas vestimentas para evitar los robos pues la delincuencia y los índices de vandalismo alrededor de nuestra escuela han aumentado. Los alumnos no llevan dinero para fotocopias (la mayoría de sus madres son amas de casa, sus padres son jornaleros y empleados de comercios que no ganan el suficiente dinero para la manutención de sus hijos) hay problemas para que lleven el material para la clase de Inglés 2 (en este caso dos libros, el de trabajo y el de ejercicios, un diccionario inglés –español, que puede descargarse en el celular, pero

muchos de los estudiantes no llevan teléfono, lo que limita el poder desarrollar actividades en clase usando apps o acceso a internet).

Los alumnos del grupo Carmen Serdán tienen entre 16 y 18 años y entre los problemas psicológicos que son más frecuentes están en búsqueda de la identidad y del sentido de pertenencia, no aceptan normas y reglas (personas antisociales), no están motivados, no tienen un proyecto de vida (metas a largo plazo definidas), no tienen aún claro la vocación respecto de una actividad profesional o laboral.

Hay trastornos alimenticios entre algunos de los estudiantes, no tienen el recurso económico para alimentarse de manera correcta (no comen bien), lo que se deriva en una baja productividad escolar.

Hay problemática de peleas entre algunos de los estudiantes con más frecuencia en el turno vespertino (cierran los salones y se golpean), esto ocurre tanto en hombres como en mujeres.

Eventualmente se han detectado algunos de los alumnos en clase con aliento alcohólico y de tabaco. Así como drogados.

1.3 Enunciado del problema porque los altos índices de Reprobación en el grupo Carmen Serdán Vespertino

La asignatura de Inglés 2 que se imparte en la Escuela Preparatoria Plantel Texcoco de la Universidad Autónoma del Estado de México en el turno vespertino en el grupo Carmen Serdán ha tenido altos índices de reprobación a lo largo de cuatro años, los temas de la asignatura que se abordan son de nivel básico, de conocimiento general, se infiere que este problema se es por una serie de factores internos y externos que no ayudan a que el alumno pueda adquirir conocimientos significativos en área de Inglés.

1.4 Preguntas de investigación

1.4.1 Pregunta general de investigación

¿Cuáles serían las estrategias de aprendizaje (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) más valoradas en el aprendizaje y estudio de inglés como Lengua Extranjera de recuperación a través del uso de las tecnologías que se podrían aplicar para abatir el índice de reprobación en los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 del Plantel Texcoco de la escuela preparatoria de la UAEM?

1.4.2 Preguntas específicas de investigación

¿Qué estrategias de recuperación (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) existen para abatir el índice de reprobación en alumnos de nivel medio superior de escuelas públicas?

¿Cuáles estrategias de recuperación (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) se podrían aplicar para abatir el índice de reprobación en la asignatura de Inglés 2 para los alumnos del grupo Carmen Serdán de del Plantel Texcoco de la escuela preparatoria de la UAEM?

¿Cuáles son las estrategias de recuperación (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) de recuperación del inglés basadas en el uso de las Tecnologías de la Información para los alumnos del Carmen Serdán generación 2018B- 2021A del plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria UAEM?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general de investigación

El objetivo de esta investigación es proponer estrategias de recuperación (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) a través del uso de Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams), que se podrían aplicar para abatir el índice de reprobación en la asignatura de inglés 2, como lengua extranjera, en el caso del grupo Carmen Serdán del Plantel Texcoco de la escuela preparatoria de la UAEM.

1.5.2 Objetivos específicos de investigación

1. Analizar las estrategias de recuperación (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) a través del uso de Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) que existen para abatir el rezago académico en alumnos de bajo rendimiento escolar de nivel medio superior de escuelas públicas.
2. Determinar que estrategias (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) a través del uso de Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) de recuperación se podrían aplicar para abatir el rezago académico en la asignatura de Inglés 2 para los alumnos del grupo Carmen Serdán de del Plantel Texcoco de la escuela preparatoria de la UAEM.
3. Proponer estrategias (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) de recuperación del inglés basadas en el uso de las Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) para los alumnos del Carmen Serdán generación 2018B- 2021A del plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria UAEM.

1.6 Sujeto y objeto de estudio

Sujeto de estudio

Alumnos del turno vespertino que pertenecen al grupo Carmen Serdán que cursan en el período agosto a enero la asignatura de Inglés 2 en el plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria UAEM

Objeto de estudio

Estrategias de recuperación que se podrían aplicar para abatir el índice de reprobación en la asignatura de inglés 2, como lengua extranjera basadas en el uso de las Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) para los alumnos de tercer semestre (grupo Carmen Serdán) de bachillerato del plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria UAEM.

1.7 Categorías de análisis

- Estrategias de recuperación (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) que se podrían aplicar para abatir el índice de reprobación basadas en el uso de las Tecnologías (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) de la Información en la asignatura de inglés 2.
- El logro de aprendizajes significativos del inglés, como lengua extranjera.

1.8 Justificación

Con el anterior quisiera agregar que el contexto de los estudiantes con los que actualmente se labora es bastante ambiguo, algunos de estos alumnos buscan solo aprobar sus materias y no les importa el aprendizaje que puedan adquirir, es decir solo les importa terminar el bachillerato para que prosigan con sus estudios

universitarios y no les importa desarrollarse en un ámbito de sabiduría o de un aprendizaje significativo, si bien también están los alumnos destacados por ser buenos estudiantes, que se caracterizan por un compromiso y una amplia rama de conocimiento, sin embargo algunos de estos alumnos no pueden continuar con sus estudios debido a su situación socioeconómica y a la falta de recursos para poder continuar, pues hoy en día el país requiere de más demandas y de una enorme inversión en educación.

Esta investigación se justifica con la materia de inglés, pues el mundo tan globalizado que hoy en día estamos viviendo es de suma importancia e interés, esto puede responder con un nivel institucional, que a su vez responder a las exigencias del mundo actual y que los egresados logren desenvolverse en contextos plurales de manera reflexiva y responsable atendiendo a todas las necesidades que la sociedad exige para obtener un buen trabajo y ser una persona competente.

Los adolescentes de hoy en día gozan de herramientas tecnológicas de enorme auge que para ellos son de suma importancia, los educandos de la actualidad aprenden de diferente forma y maneras en comparación con generaciones anteriores, el mundo cambia a pasos agigantados, con la globalización las transformaciones se manifiestan al observar una sociedad más dinámica y competitiva, pidiendo de esta manera que las personas estén mejor preparadas para afrontar tanto retos personales como profesionales. Se piensa que todos estos cambios no se hacen esperar y así se van dando las transformaciones en nuestra sociedad y que decimos en nuestra educación que no se puede quedar atrás ya que es un mundo de conocimiento Debido a lo anterior es de aquí la importancia de esta investigación cuya finalidad es proponer el uso de las Tecnologías de la Información para lograr aprendizajes significativos en el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera a través del liderazgo docente con los alumnos de tercer semestre de bachillerato generación 2018B- 2021A del plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria UAEM, que por su puesto y al mismo tiempo establece una modernización, actualización y liderazgo de los docentes en nuestro actuar diario.

1.8.1 Viabilidad

Se cuenta con la posibilidad de obtener información acerca de las prácticas de enseñanza del inglés basadas en el uso de las Tecnologías de la Información que se emplean actualmente en el caso de bachillerato.

1.8.2 Conveniencia

La conveniencia de este estudio es que servirá para detectar el estado actual de la incorporación de las tecnologías de la información para los procesos de enseñanza del inglés en el nivel bachillerato.

1.8.3 Relevancia Social

El tema es relevante en cuanto a que este estudio podría colocar las bases de procesos de capacitación en el uso de las tecnologías de la información de los profesores que enseñan el inglés como lengua extranjera a nivel bachillerato.

1.8.4 Implicaciones Prácticas

Esta investigación ayudará a incorporar el uso de las tecnologías de la información en los procesos de enseñanza del inglés para el nivel bachillerato dando indicios de cómo se puede incorporar a la actividad cotidiana de los profesores que se dedican a esta actividad docente.

1.8.5 Valor Teórico

La presente investigación intenta, a través de su marco teórico analizar las principales posturas acerca de la incorporación de distintas tecnologías de la información a la enseñanza del inglés a nivel bachillerato.

1.8.6 Utilidad Metodológica

Es relevante este trabajo porque desde la óptica de la investigación cualitativa se hará un diseño de investigación con la Teoría Fundamentada, el uso de entrevistas a profundidad con actores relevantes que son expertos y especialistas en el objeto de estudio y el tema de investigación, así como una profundización en el proceso de reflexión Investigación - Acción.

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción (Mckernan, 1999).

La investigación-acción, según Kemmis y McTaggart, es “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (1988).

El proceso de la investigación-acción es un recorrido cíclico ascendente en cuatro momentos: observación, planeación, acción, reflexión. Se fundamenta en los principios del paradigma interpretativo cualitativo, aplicables también en los contextos escolares, por cuanto:

- Los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian, investigan e intervienen los entornos naturales. El aula, la escuela, los escenarios pedagógicos son contextos naturales.
- La conducta de las personas está influida por el entorno natural en el que viven y actúan. Los educadores son participantes activos en las aulas.
- La investigación-acción no hace distinciones entre la práctica que se está investigando y el proceso de investigarla. Su propósito es comprender para mejorar, porque el problemático mundo social es comprensible, investigable y transformable.
- Los mejores profesionales basan sus conclusiones en ese tipo de saber que sólo se adquiere en la práctica (Schön, 1998). La reflexión en la acción permite a los profesionales experimentar sobre la marcha para poder comprender lo que sucede y poderlo transformar. La práctica educativa ofrece las condiciones propicias para aportar respuestas creativas desde la realidad en la que actúan.

Capítulo 2. Marco contextual del dominio del Inglés en el Mundo.

2.1 Dominio del inglés

En la actualidad dominar el idioma inglés se ha convertido en una necesidad fundamental para enfrentar los desafíos del siglo XXI, en un panorama donde predomina la globalización, la competitividad entre los sistemas educativos, la internacionalización de las profesiones y el avance científico y tecnológico. Si conoce dicho idioma, a cualquier profesional se le abrirán muchas puertas en el mundo laboral y se le facilitará la mejora de oportunidades. De ahí que las instituciones de educación en todos los niveles educativos estén llamadas a lograr la excelencia en la formación de profesionales capacitados en las áreas específicas de su profesión, con conocimientos sólidos de un idioma extranjero, especialmente el inglés, al ser considerado el idioma universal (Hernández, 2014).

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo debido a que el aprendiz debe comprender, además de las estructuras de su primer lenguaje, los principios de la lengua extranjera; dejando atrás las distribuciones mentales propias de su idioma nativo para adoptar aquellas que presenta el nuevo idioma. Es decir, la enseñanza se encarga de guiar y facilitar el aprendizaje, dándole la oportunidad al estudiante de aprender, por medio de estrategias previamente elegidas por el educador para este fin (Piñero y Navarro, 2014)

En la Figura No. 3 de Dominio del inglés en diferentes regiones del mundo se observa que América Latina, como región, se ubica por debajo del promedio mundial en el *EF English First English Proficiency Index (EF EPI)* en todos los grupos de edad. En contraste, Europa y Asia casi siempre se ubican por arriba del promedio mundial, y muestran un mejor desempeño en ese rubro que América Latina. Quizá las diferencias en las brechas entre los distintos grupos de edad son aún más reveladoras. En América Latina, la mayor disparidad se encuentra en el grupo de 18 a 20 años, ya que la región se ubica 3.8 puntos por debajo del promedio mundial. La menor brecha se encuentra en el grupo de individuos de 40 años o mayores,

donde América Latina se ubica 2.34 puntos por debajo del promedio mundial. Esas brechas son un fuerte indicador de que los sistemas educativos en América Latina tienen un desempeño menor en enseñanza del inglés que los de Asia y Europa. Al mismo tiempo, la buena noticia es que las generaciones más jóvenes están demostrando un nivel más alto de dominio del inglés (Cronquist & Fiszbein, 2017).

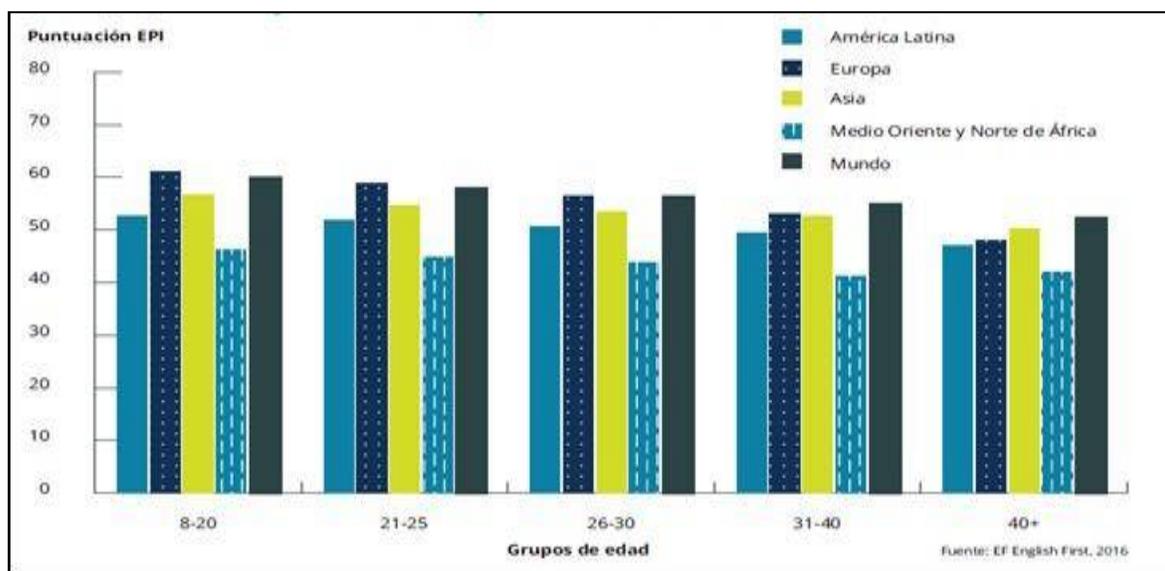


Figura 3. Dominio del inglés en diferentes regiones del mundo (2016)

Fuente: Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El Dialogo. Liderazgo para las Américas. México: Pearson. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

En la figura No. 4 de dominio del inglés en América Latina se puede ver que ningún país de esta región se ubica en la banda de dominio muy alto. Argentina es el único país latinoamericano que se encuentra en la banda de dominio alto con una puntuación de 58.40, a la par de naciones como Alemania (61.58), Filipinas (60.33) y República Checa (59.09). Argentina se coloca cerca de la parte inferior de la lista de alto dominio, sólo delante de Rumania (58.14). El resto de los países en la región se ubican en la categoría de dominio bajo o muy bajo, lo que sugiere que la capacidad para utilizar el inglés de manera eficaz en el lugar de trabajo es limitada. (Cronquist & Fiszbein, 2017).

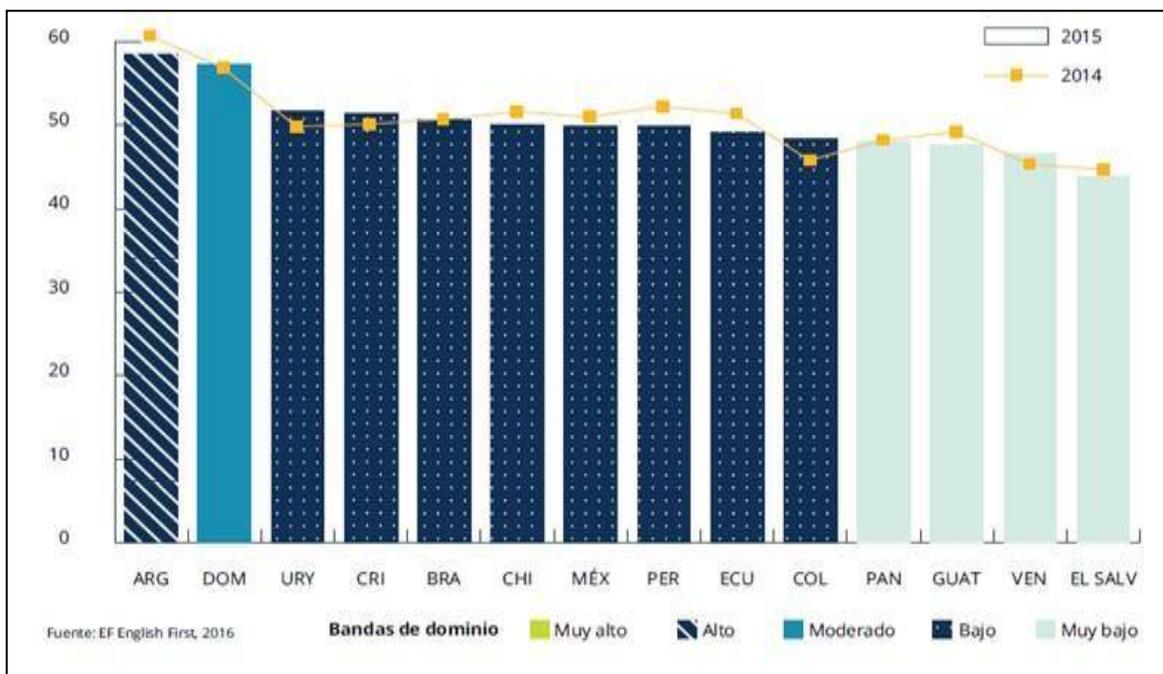


Figura 4. Dominio del inglés en América Latina (2014-2015)

Fuente: Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El Dialogo. Liderazgo para las Américas. México: Pearson. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

En la Figura No. 5 Dominio del inglés en el lugar de trabajo Una evaluación diferente, el *Business English Index (BEI)*, evalúa el dominio del inglés en el lugar de trabajo. Los 14 países latinoamericanos incluidos se ubican en una de las dos categorías más bajas —nivel principiante y nivel básico— y la mayoría de ellos se encuentra en la categoría más baja. Los principiantes son incapaces de comunicarse y entender información en un contexto de negocios, aunque pueden leer y comunicarse con frases sencillas. Los usuarios del nivel básico son capaces de entender y expresar problemas y soluciones, pero no logran asumir un papel importante en discusiones y tareas complejas. En general, estos resultados sugieren que mientras los trabajadores de estos países pueden ser capaces de comunicarse en inglés por medio de frases sencillas, no logran participar de manera activa en el lugar de trabajo empleando el inglés (Cronquist & Fiszbein, 2017).

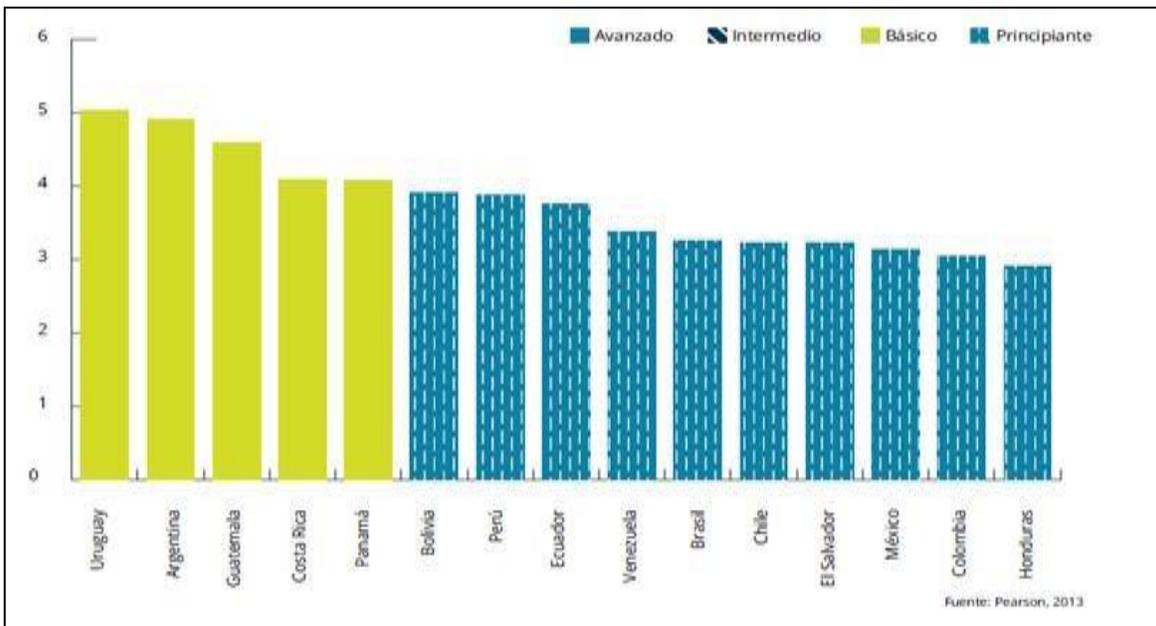


Figura 5. Dominio del inglés en el lugar de trabajo (2013)

Fuente: Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *El Dialogo. Liderazgo para las Américas*. México: Pearson. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

En la Figura No. 6: Desempeño en el *Test of English as a Foreign Language* la puntuación media de los países en América Latina es 85 sobre 120, justo por arriba del percentil 50 de la distribución global. Hay una variación significativa dentro de la región. Uruguay se encuentra a la cabeza de los países latinoamericanos, con una puntuación total de 94, lo cual lo coloca en el percentil 70 de la distribución global. Argentina y Costa Rica le siguen muy cerca, ambos con una puntuación de 91. Al comparar con otras naciones del mundo, se observa que Finlandia también obtuvo una puntuación de 94, mientras que Zimbabue, Antigua y Barbuda, y Pakistán obtuvieron, cada uno, una puntuación de 91. Bolivia, Colombia, República Dominicana y Venezuela representan a los países ubicados en el nivel más bajo dentro de América Latina, ubicándose cerca del percentil 45; países como Kenia, Zambia y Aruba tienen puntuaciones similares (Cronquist & Fiszbein, 2017).

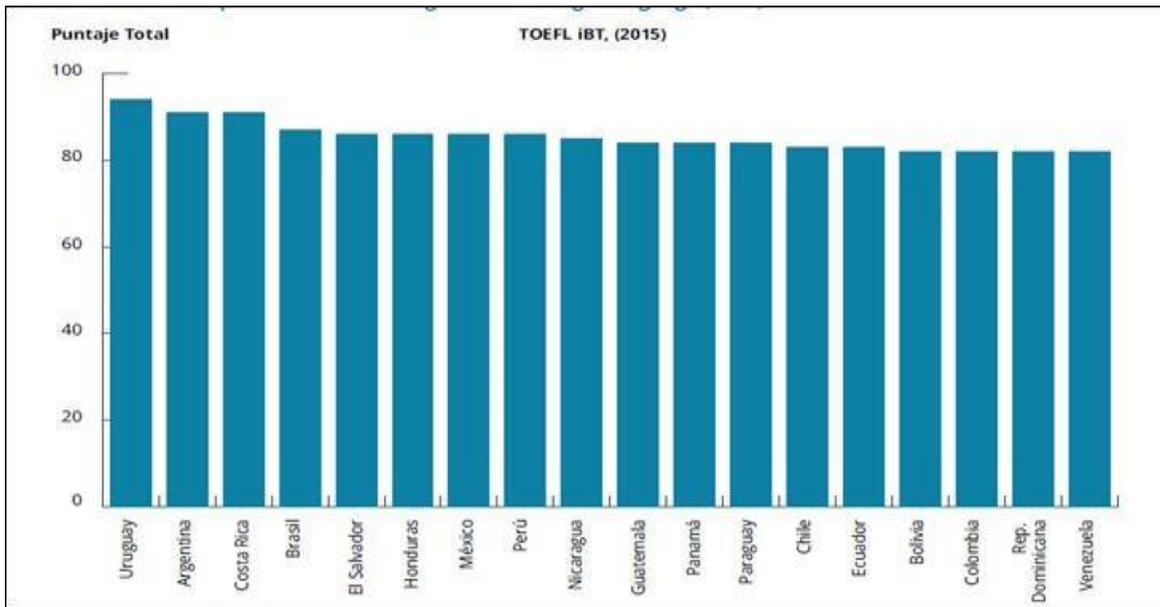


Figura 6. Desempeño en el Test of English as a Foreign Language (2015)

Fuente: Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El Dialogo. Liderazgo para las Américas. México: Pearson. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

En la Tabla 2: Tasa neta de inscripción, por nivel educativo (%) dados los altos niveles de inscripción escolar en toda la región (Tabla 1), esto implica que una mayoría de niños (esto es, aquellos que asisten a la primaria y al nivel preescolar) y un creciente número de jóvenes (es decir, quienes asisten a la escuela secundaria o media) aprenden inglés en la escuela. Sin embargo, la realidad es más compleja: el acceso real al aprendizaje de inglés en las escuelas dista mucho de ser universal. Hay que decir que no se hace un seguimiento sistemático de la participación en las clases de inglés en los países latinoamericanos, y la información disponible con frecuencia es incompleta, inaccesible o desactualizada (Cronquist & Fiszbein, 2017).

Tabla 2: Tasa neta de inscripción, por nivel educativo (%)

	Pre-Primaria	Primaria	Secundaria Inferior	Secundaria Superior	Secundaria
Argentina (2014)	72.47	99.35	88.13	62.80	88.25
Brasil (2014)	78.72	92.19	79.31	58.69	82.83
Chile (2015)	95.31	94.32	78.46	82.31	87.97
Colombia (2015)	80.97	90.60	74.73	44.21	78.29
Costa Rica (2015)	50.36	96.42	74.84	43.53	79.30
Ecuador (2016)	67.97	91.91	78.74	66.33	87.16
México (2014)	68.72	95.06	80.79	51.64	67.41
Panamá (2013)	66.88	95.90	74.18	48.22	77.83
Perú (2015)	88.36	94.08	71.41	56.63	77.68
Uruguay (2014)	88.23	94.22	70.30	47.20	76.35

Fuente: Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El Dialogo. Liderazgo para las Américas. México: Pearson. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

2.2 Examen Domina

Tabla 3. Reporte de Nivel Sobresaliente y Satisfactorio de DOMINA.

Reporte de Nivel Sobresaliente y Satisfactorio de DOMINA-Ext 2018B de los Planteles de la Escuela Preparatoria												
Reporte por año												
	ALM	NEZ	CUA	IRC	AMGK	PGC	SJIC	TEX	IFA	AA	TOTAL	
2018	87,51	82,83	80,15	70,18	79,16	71,22	65,44	81,31	89,24	81,15	78,82	CBU2015
2017	92,28	82,68	79,91	70,38	79,62	68,82	61,87	79,25	85,88	50,00	77,85	CBU2015
2016	92,22	83,42	82,63	73,06	81,84	67,66	61,74	79,06	84,62		78,47	CBU2009
2015	90,72	79,49	82,10	66,34	77,78	65,17	71,61	73,72	86,05		77,00	CBU2009
Reporte por asignatura evaluada												
Asignaturas	ALM	NEZ	CUA	IRC	AMGK	PGC	SJIC	TEX	IFA	AA	Prom. Asig. 2019	Prom. Asig. 2018
Álgebra, geometría y trigonometría	93,32	94,79	95,31	75,62	87,76	85,15	70,51	94,63	98,96	85,71	88,17	88,64
Aritmética	96,02	96,41	98,31	89,11	88,57	90,87	77,05	97,45	100,00	92,86	92,66	92,29
Biología y ecología	89,62	82,51	81,29	76,31	83,70	70,94	78,29	81,78	93,75	78,57	81,67	79,26
Comprensión lectora	84,43	77,55	63,16	69,08	82,58	67,71	62,12	78,84	76,04	71,43	73,29	57,74
Derecho	95,38	97,48	95,66	92,65	91,80	93,75	91,19	95,11	98,96	100,00	95,20	95,26
Economía y administración	83,23	78,67	78,98	57,90	77,41	66,39	56,77	78,71	87,50	71,43	73,70	77,37
Estadística	81,15	77,77	75,60	59,33	69,18	65,02	48,68	77,62	84,38	74,43	71,31	68,16
Estructura de la lengua	83,87	88,62	56,32	81,76	85,60	81,82	75,75	88,05	85,41	85,71	81,29	67,98
Filosofía, ética y lógica	91,61	91,53	90,61	78,13	84,17	79,97	75,91	83,94	91,67	92,86	86,04	85,01
Física	85,07	81,76	80,09	65,99	71,80	68,49	51,41	80,56	85,42	85,71	75,63	64,59
Historia	81,80	69,49	72,35	49,07	68,23	57,16	52,22	69,44	85,42	64,29	66,95	65,14
Inglés	80,31	62,88	63,66	52,41	60,17	40,39	45,31	61,85	73,96	71,43	61,23	63,47
Literatura	85,29	71,35	77,48	58,65	69,87	55,69	52,09	67,83	85,42	71,43	69,51	66,53
Química	88,41	82,32	85,98	68,45	79,69	60,92	70,10	75,16	92,71	85,71	78,94	64,14
Sociología y antropología	93,25	89,41	87,56	78,34	86,84	84,08	74,27	88,74	98,96	85,71	86,71	90,44
Promedio Plantele	87,51	82,83	80,15	70,18	79,16	71,22	65,44	81,31	89,24	81,15		

Fuente: UAEM (2018). Reporte de los resultados del examen domina DEMS-UAEM. México: UAEM.

En la Tabla 3: Se describen los porcentajes de un examen DOMINA que es estrategia de evaluación que mide competencias disciplinares que adquieren los estudiantes del nivel medio superior, es un examen que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) se realiza, con el objeto de contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y difusión de los resultados que arrojan las pruebas, sus actividades se fundamentan en los últimos avances de la psicometría y otras disciplinas y se enriquecen con la experiencia y el compromiso de su equipo, conformado por más de 650 personas, junto con el apoyo de numerosos cuerpos colegiados integrados por especialistas provenientes de las instituciones educativas más representativas del país y de organizaciones de profesionales con reconocimiento internacional (CENEVAL, 2015). La tabla muestra los resultados de los Planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM y su nivel sobresaliente y satisfactorio se describe en la tabla el Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria en donde se encuentra en el 2015 en el lugar 7 de 10 planteles, en el 2016 en el lugar 6 de 10, en el 2017 en el lugar 5 y en el 2018 se colocó en el lugar 3 de 10 planteles observando que se obtuvo mayor aprovechamiento en el área de inglés.

2.3 Planta docente de la asignatura de Inglés

Tabla 4. Planta Docente de la asignatura de Inglés del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México

NO.	Nombre del profesor	Correo electrónico	Plantel	Título	Certificación
1	ALEJO PACHECO MARCELINO	marsalejo@yahoo.com	Texcoco	Lic. en Per. Int, Acta pre doctorado en Ciencias de Educación Agrícolas Superior. Documento de ruso y alemán	CAE /TOEFL /TRINITY GESE
2	CASTILLO HERNANDEZ JAZMIN	legnastok@hotmail.com jazminlegna@yahoo.com	Texcoco	Lic. en T.	TOEIC/ TKT-3
3	FRANCO GALICIA JAVIER	javo_37200@hotmail.com	Texcoco	Lic. en Ed. (CENEVAL)	TOEIC/ TKT-1, 2
4	HERNANDEZ PEREZ JORGE	el-teacher-jorge@hotmail.com	Texcoco	Ing. Quím.	TOEFL/CAE /COTE
5	HIGUERA CHAVEZ MARIA CONCEPCION	connyhiguera@gmail.com/mc-hch@hotmail.com	Texcoco	Lic. en Bio.	TOEIC/ FCE/ TKT 2
	LÓPEZ BUSTAMANTE GUSTAVO		Texcoco	Lic en Ciencias Computacionales	TOEIC
6	LOZANO SOSA BLANCA ESTELA	lozano_sosa@hotmail.com	Texcoco	Lic. en Cont. y Auditor	TOEIC/ TKT 1 Y 2
7	NOPALTITLA CABALLERO FELIPE	caaept@hotmail.com	Texcoco	Lic. En Contaduría.	TOEIC
8	PAZ ESCOBAR ERNESTO	pazitoe@hotmail.com	Texcoco	Lic. en Ped.	FCE/ELASH/ TOEIC
9	SANCHEZ SUSANO ANA LILIA	ana_1144@hotmail.com	Texcoco	Lic. en Psci.	TOEFL/TOEIC/TKT 1 Y 2, CURSO DE DOMINIO DEL INGLES,TEACHERS TRAINING COURSE
10	SANTAMARIA HERNANDEZ MIRIAM	miriamsahe22@hotmail.com	Texcoco	NINGUNA	FCE/TOEIC/TKT 1- CURSO DE DOMINIO DEL INGLES,TEACHERS TRAINING COURSE
TOTAL DE DOCENTES CON PERFIL				9%	TOTAL DE DOCENTES ACTUALIZADOS Y TOTAL DE DOCENTES CERTIFICADOS

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4: de muestra la Planta Docente del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México, se encuentran laborando actualmente 10 docentes en el área de inglés de los cuales 8 son titulados a nivel Licenciatura, uno de ellos tiene carta de Posdoctorado y el otro no son titulados. Todos los maestros que trabajan en el Área de inglés son maestros con Certificaciones vigentes con niveles de B2 y C1 con respecto al MCER realizadas en los últimos dos años, así como certificaciones que ayudan a medir los conocimientos pedagógicos esenciales que requiere todo profesor de Inglés como segunda lengua.

2. 4 Informes Anuales de actividades en el área de Inglés del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria Universidad Autónoma del Estado de México

Primer Informe Anual De Actividades 2016-2017 (Septiembre)

En el mes de noviembre, fue aplicada la prueba DOMINA Competencias Extendidas de la Educación Media Superior a alumnos de quinto semestre. En el turno matutino, se aplicó a una muestra de 171 estudiantes, en donde el porcentaje sobresaliente más alto fue en inglés con 34.50%, el porcentaje satisfactorio más alto fue en Derecho con el 88.89% y el porcentaje aún no satisfactorio más alto fue en Literatura con 25.15%.

Para el turno vespertino, dicha prueba fue aplicada a 91 estudiantes; el porcentaje sobresaliente más alto se obtuvo en inglés con el 8.79%, el porcentaje satisfactorio más alto fue en Derecho con 92.31% y el porcentaje aún satisfactorio fue obtenido en Literatura con 48.15%.

Espacios de apoyo a la docencia

La Academia de Inglés en los meses de marzo y abril realizó conferencias, prácticas de lectura de comprensión en inglés y exposición de carteles sobre la importancia de esta lengua. También llevó a cabo una muestra fotográfica y su Festival de la Canción en inglés por décadas, alusivas al 60 aniversario del Plantel.

En el periodo que se informa el Centro de Autoacceso (CAA) registró en la plataforma 7997 visitas (estas visitas corresponden a las siguientes actividades que realizan los alumnos; realizar lecturas y ejercicios de Reading comprehension, audiolibros, canales de YouTube, ejercicios de gramática, ejercicios de redacción, asesorías, talleres, cursos), de las cuales 4771 fueron al CAA y 3226 a laboratorio; se impartieron 567 asesorías y se elaboraron un total de 24 materiales didácticos.

Segundo Informe Anual de Actividades 2017-2018 (Septiembre)

Se valoraron 202 estudiantes la aplicación se hizo para turno matutino y turno vespertino y en ella participaron 121 y 81 estudiantes respectivamente. El resultado del Plantel en esta prueba ha sido bueno, sin embargo, siempre existen oportunidades de mejora, las cuales se encuentran en las asignaturas de inglés con el 73.69%, literatura y comprensión lectora, ambas con el 76.32 %.

Espacios de apoyo a la docencia

Algunas materias impartidas en el aula también se requieren de la parte práctica en este sentido fueron reportadas, en el semestre 2018^a, 76 prácticas en los laboratorios de química física y biología. Por su parte el Centro de Auto Acceso (CAA) y Laboratorio de Inglés durante el semestre 2017B registraron un conjunto de 3473 visitas (corresponden a las siguientes actividades que realizan los alumnos; realizar lecturas y ejercicios de Reading comprehension, audiolibros, canales de YouTube, ejercicios de gramática, ejercicios de redacción, asesorías, talleres, cursos), en el semestre 2018 3991 visitas.

Tercer Informe De Actividades Anual De Actividades 2018-2019 (septiembre)

El Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM participa en evaluaciones anuales, una de ellas es la prueba Domina la cual se aplicó en el semestre 2018B, arrojando los siguientes resultados: se detectó oportunidad de mejora en inglés con el 37.76% y en Literatura con el 31.58%; por el contrario, se obtuvo porcentaje de sobresaliente y satisfactorio en Aritmética, Derecho y Algebra, geometría y Trigonometría con 97.45%, 95.115 y 94.63%, respectivamente.

Espacios de apoyo a la docencia

Para saber si el aprendizaje en el aula ha sido entendido, es necesario aplicar estos conocimientos, llevarlos a la práctica, es por ello por lo que se cuenta con espacios de apoyo. Para el área de inglés está el Laboratorio Audiovisual y Centro de Auto

Acceso (CAA). En el semestre 2018B, ambos reportaron que se visitó 4,558 veces y en el semestre 2019A 2,542 ocasiones

Datos Del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria

En el plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria en su pasado mes de enero de 2019 se optó por ser un plantel a puertas cerradas terminando con la tradición que esta escuela tenía, en donde sus alumnos podrían entrar y salir del plantel cuantas veces quisieran y ser un plantel de libertad para que ellos decidieran el ingreso y el egreso del plantel. Se hicieron votaciones a favor y en contra de los beneficios de esta alternativa, en donde fueron mayor los votos a favor de cerrar las puertas, esto se hizo que los alumnos tuvieran más control de sus números de faltas y del riesgo con la ingestión de bebidas alcohólicas y narcóticos nocivos para la salud del adolescente.

Laboratorio de Inglés

En el Plantel Texcoco Existe un Centro de Autoacceso que brinda asesoría y ayuda a nuestros alumnos en rezago académico este espacio académico tiene como finalidad no solo fomentar el autoestudio de lenguas, sino diagnosticar, asesorar y guiar a los estudiantes en conocimientos de lengua inglesa que sean necesarios para el cumplimiento de los objetivos de los programas y para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas que el nivel requiere., estos espacios existen también en otros 8 Planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM, con la excepción del plantel Almoloya, además de que Texcoco es el único plantel que cuenta con un laboratorio de Idioma de inglés cada uno tiene sus funciones en específico.

3. Marco Teórico de las Teorías utilizadas en esta investigación.

3.1 Aprendizaje significativo

Es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto (Ausbel,1963).

El Aprendizaje Significativo es un enfoque instruccional basado en la cognición situada y aprendizaje, este tiene un paradigma de la cognición situada he importantes implicaciones instruccionales, algunas de las cuales hemos descrito en otros espacios (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Aquí, más que nada, quisiéramos rescatar su gran potencialidad en la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares. De acuerdo con David Ausbel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Con la intención de vincular la noción de aprendizaje significativo con las ideas de la visión sociocultural, y en particular con el modelo de la cognición situada, a continuación presentaremos un ejemplo que ilustra las diversas opciones de enseñanza de la materia Estadística, en la carrera de Psicología. El ejemplo pertenece a la propuesta de Estadística Auténtica de Derry, Levin y Schauble (1995), cuyo punto de partida es el siguiente supuesto instruccional motivacional;

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real) puede mejorarse considerablemente a través de dos dimensiones:

a) Dimensión: Relevancia cultural. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes.

b) Dimensión: Actividad social. Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

En la figura se muestran seis posibles enfoques instruccionales que varían precisamente en su relevancia cultural y en la actividad social que propician, posibilitando o no aprendizajes significativos a través de la realización de prácticas educativas que pueden ser auténticas o sucedáneas, en los términos que antes hemos descrito.



Figura 7. Modelo de la cognición situada

De aquí que el aprendizaje Significativo en esta investigación es de suma importancia ya que el alumno relacionara la nueva información con sus conocimientos previos y sus experiencias, este tendrá que tener disposición para poder aprender de manera significativa apoyado del docente para lograr lo que se pretende, y de esta forma trascender y dar sentido a lo aprendido en la vida cotidiana; utilizando herramientas, métodos y estrategias que coadyudaran al proceso; ejemplo de esto es el Blended Learning.

3.2 Blended Learning

Para Tucker (2012) el Blended Learning se entiende como una nueva estrategia de enseñanza, que fusiona la educación presencial con el uso de los recursos tecnológicos.

Hoy en día se habla de una nueva modalidad llamada blended learning, que no es una nueva modalidad si no se habla de una modalidad que ya existía desde hace unos 20 años atrás, únicamente este término se hace debido a una modificación de nuestro lenguaje, pero que anteriormente se conocía como modelo de enseñanza aprendizaje integrados, este término trae mucha controversia pues es una mezcla de paradigmas que actualmente no están nada concisos y que no se han podido comprobar del todo.

Esta nueva modalidad nos habla de un nuevo enfoque con formato de una mezcla de escenarios presenciales es decir cara a cara docente y alumno y una modalidad virtual. (uso de foros, plataformas, internet, etc.)

Esta modalidad ha ido cambiando y ha sido modificado dependiendo al autor y sus diferentes puntos de vista por ejemplo; Durante el periodo de su existencia esta modalidad ha ido cambiando de concepción y práctica (Sharpe et al., 2006). Como señala Bartolomé (2004, p. 124), no se trata de un concepto nuevo, puesto que durante años hemos estado combinando las clases magistrales con los ejercicios,

los estudios de caso, juegos de rol y las grabaciones de vídeo y audio, por no citar el asesoramiento y la tutoría. En la estructura del blended learning, coexisten procesos de reacomodo entre sus componentes.

Todo lo anterior trae muchas controversias y una evolución de síntesis tanto pedagógicas como tecnológicas es por eso que este nuevo contexto trae ventajas y desventajas de aprendizaje; por ejemplo una de ellas es que el aprendizaje presencial cara a cara con los contrastados beneficios de un aprender a distancia; además de una ventaja de aprendizaje autónomo es independiente y se infiere que son más significativos.

Así es que el blended learning es ya una forma tradicional que incorpora las tecnologías en los ambientes virtuales y cara a cara, aunque tomando en cuenta una educación más tradicional este trata de mantener e incorporar todo lo que esté a nuestro alcance para obtener un aprendizaje significativo.

Otro término muy importante y que se ha hablado del a partir del 2000 y 2007 es un término llamado flipped classroom, que destaca la participación del estudiante en un contexto suma mente diferente al contexto de escuela, es decir un contexto en donde el alumno juega el rol del alumno en la casa y viceversa lo que en casa hace lo hace en la escuela.

Así es que tanto flipped classroom y blended learning son nuevos conceptos que no son sin no conceptos que años anteriores ya se habían retomando solo se le cambio el termino.

3.2.1 El e-learning

El “e-learning” o llamado también “aprendizaje electrónico”, “aprendizaje digital” o “aprendizaje en-línea” o “virtual”, se caracteriza por la convergencia tecnológica e informática y de comunicaciones, siendo los criterios pedagógicos los que determinan la selección de la tecnología, así como los formatos de entrega a

distancia que estas modalidades utilizan. Algunos autores como García Aretio (2006, en Aguaded y Cabero, 2013) señalan que el e-learning es la evolución natural de la educación a distancia y es considerada una alternativa a la enseñanza tradicional cuando los alumnos por circunstancias específicas no pueden seguir una formación presencial y deciden recibirla mediante TIC. Por lo tanto debe ser entendida como una modalidad de estudios en el que el protagonista es el alumno y cuyo éxito dependerá en gran medida del soporte humano que tiene detrás.

El e-learning se comenzó a utilizar en el año 1982 y se ha propuesto como una de las soluciones a la necesidad de educación continua, capacitación actual y aprendizaje permanente al asumir que las personas aprenden además de los entornos formales, en los no formales e informales. Es así, que en la actualidad cientos de instituciones a nivel mundial ofrecen cursos y carreras vía Internet (Mortera, 2011; Aguaded y Cabero, 2013).

La Comisión Europea (2009) adoptó en el año 2000 la iniciativa “e-learning- Concebir la educación del futuro” la misma que se inscribe en el marco del Plan de acción global eEurope y que constituye una iniciativa destinada a la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia. Dicha estrategia está concebida para que Europa pueda alcanzar el objetivo de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Desde entonces Europa ya ha alcanzado grandes progresos en la aplicación de las TIC en el ámbito educativo tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Sin embargo, queda mucho por hacer para desarrollar los usos pedagógicos de las TIC al servicio de una sociedad solidaria y armoniosa.

Una manera de precisar lo que es el e-learning, es definiendo las diferencias fundamentales entre ella y la formación presencial y a distancia tradicional. En la tabla presentamos algunas diferencias:

Tabla 5. Características de la formación basada en red y tradicional

Formación basada en la red	Formación presencial tradicional
Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje	Parte de una base de conocimiento y el estudiante debe ajustarse a ella
Es una formación basada en el concepto de formación en el momento en que se necesita (just-in-time training)	Disponemos de muchos recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento.
Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales)	Tenemos mucha experiencia en su utilización
Con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de estudiantes	Se desarrolla en un tiempo fijo y en aulas específicas
El conocimiento es un proceso activo de construcción	Puede prepararse para desarrollarse en un tiempo y en un lugar
Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas	La enseñanza se desarrolla de forma preferentemente grupal
Tiende a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso (profesor y estudiantes) como con los contenidos	Tiende a la rigidez temporal
Tiende a realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas	La comunicación se desarrolla básicamente entre el profesor y el estudiante
Puede utilizarse en el lugar de trabajo y en el tiempo disponible por parte del estudiante - Es flexible	Tiende a un modelo lineal de comunicación
Hay poca experiencia en su uso	Tiende a apoyarse en materiales impresos y en el profesor como fuente de presentación y estructuración de la información
No siempre disponemos de los recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento	Parte de la base de que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento para generar actitudes innovadoras, críticas e investigadoras
	Los profesores determinan cuándo y cómo los estudiantes recibirán los materiales formativos

Fuente: Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 3 (1), Abril, 1-10.

Frente a la educación a distancia tradicional el e-learning se diferencia porque la interacción y comunicación son una parte fundamental de su modelo (Gross, 2011: 13, en Aguaded y Cabero, 2013). Por un lado, la comunicación asincrónica dentro de las modalidades de e-learning permite que las discusiones y debates entre el profesor y sus estudiantes puedan ser desarrollados paulatinamente dentro de un lapso de tiempo enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la comunicación sincrónica permite una interacción más inmediata, gracias a herramientas como la videoconferencia o conversación vía chat.

Dentro de las ventajas del e-learning más citadas mencionadas por Cabero (2006) tenemos:

- Pone a disposición de los alumnos un amplio volumen de información.
- Facilita la actualización de la información y de los contenidos.
- Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante.
- Permite la deslocalización del conocimiento.
- Facilita la autonomía del estudiante.
- Propicia una formación just in time y just for me.
- Ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para los estudiantes y para los profesores.
- Favorece una formación multimedia.
- Facilita una formación grupal y colaborativa.
- Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.
- Facilita el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje, en diferentes cursos.
- En los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.
- Ahorra costos y desplazamiento.

Es por lo anterior que creemos que el e-learning ofrece al alumno la posibilidad de construir el conocimiento en base al hacer, experimentar, investigar, discutir, compartir mediante la incorporación de actividades grupales e individuales y la utilización de diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas dentro del proceso formativo fomentando así la calidad de la educación universitaria.

Cabero (2006) presenta también algunas desventajas o inconvenientes:

- Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.
- Precisa unas mínimas competencias tecnológicas por parte del profesor y de los estudiantes.
- Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.
- Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una retroalimentación adecuada profesor-alumno.
- Requiere más trabajo que el convencional.
- Supone la baja calidad de muchos cursos y contenidos actuales.
- Se encuentra con la resistencia al cambio del sistema tradicional.
- Impone soledad y ausencia de referencias físicas.
- Depende de una conexión a Internet, y que ésta sea además rápida.
- Tiene profesorado poco formado.
- Supone problemas de seguridad y además de autenticación por parte del estudiante.
- Hay poca experiencia en su utilización.
- Existe una brecha digital.

Es importante mencionar que algunos de estos inconvenientes irán desapareciendo a medida que la utilización del aprendizaje virtual sea más usual en nuestro sistema educativo y por ende vayamos adquiriendo más experiencia en su utilización.

El uso del “e-learning” o “aprendizaje digital” ha pasado por algunas etapas evolutivas que han marcado diferentes variables a las que se les debe poner

atención para lograr entornos de calidad y que también han supuesto algunos fracasos, más que éxitos. Entre estas variables tenemos: elementos tecnológicos, la forma de estructurar los contenidos, el papel del profesor y estudiantes, estrategias metodológicas didácticas, las e-actividades, el modelo de evaluación y el uso que se haga de las herramientas de evaluación (Aguaded y Cabero, 2013)

3.3 Enseñanza del inglés como segunda lengua vs lengua extranjera.

Se le llama Lengua extanjera a la enseñanza de un idioma distinto al materno. (Ramírez, Pérez y Lara, 2017).

Lengua Extranjera

Se habla de lengua extranjera cuando una lengua no es L1 ni lengua propia del país en que se estudia o aprende (es decir es lengua de otro país). En el caso del español ha dado pie al acrónimo ELE 'español (como) lengua extranjera' (anticuado E/LE), que empezó a utilizarse ya en los años 80 (Pato y Fantechi, 2012).

Lengua Estándar

Así, si esta se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona, se considera 'lengua extranjera'. Por el contrario, si la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas, se considera 'lengua segunda'. He aquí el reduccionismo al que hacíamos referencia anteriormente (Pato y Fantechi, 2012).

Segunda Lengua vs Lengua Extranjera

La segunda lengua por lo general se aprende más rápido que si uno estuviera en su lugar de origen, ya que la inmersión en ella es total. Especialmente en los niños se puede ver esta capacidad de absorber la segunda lengua, al punto que en ocasiones es imposible distinguirlos de los hablantes nativos. Por eso, al aprender cualquier lengua extranjera, es fundamental hacerlo en un contexto que fomente la

comunicación, que nos provea de distintos canales oral, escrito y de fuentes diversas para ampliar nuestro vocabulario (Pato y Fantechi, 2012).

Hablante nativo y hablante no nativo

Hablante Nativo: Aquello que en los usos de la lengua resulta acostumbrado o consuetudinario, habitual y corriente; y por uso común o general. Lo que es constumbre idiomática más o menos extensa.

Hablante no nativo: Un sentido prescriptivo que es el que genéricamente definen los diccionarios, para los cuales la norma es una 'regla a la que se deben ajustar las operaciones las actuaciones distintas humanas (Abad, 1992).

Desde el punto de vista sociolingüístico: la 'segunda lengua' es la que se enseña en un entorno donde es medio de comunicación, y la 'extranjera' donde no lo es.

La cultura y, por ende, a los hablantes que cuentan con un reconocimiento social por su intrucción, representatividad y acceso a la cultura. El prestigio, consecuencia de los avatares históricos, del poder económico y político de regiones o países determinados.

Distinción entre L2 Y LE

Los conceptos de variable dialectal y norma están íntimamente relacionados con el etnocentrismo. Esta noción también condiciona el acercamiento a la riqueza cultural del español, pues es un elemento clave para legítimar el prestigio lingüístico de una variante dialectal. Tanto el profesor como el alumno E/LE, poseen una mirada etnocentrica que influye en la percepción del objeto de estudio que es la lengua (Andión, 2013).

En la realizacion de planes y programas en algunas Instituciones de Educacion Media Superior publicas en Mèxico se utiliza el termino segunda lengua, en donde

dicho termino no es correcto para utilizarlo en nuestro pais, en Mexico el idioma inglés no es tomado como lengua materna o segunda lengua.

3.4 Educación media superior en instituciones públicas en México

La Educación Media Superior (EMS) se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional. Su primer antecedente formal lo constituye la Escuela Nacional Preparatoria creada en 1867, como un vínculo entre la educación básica y la superior. Con el paso del tiempo, este nivel dio origen a la educación secundaria de tres años y a la educación media superior. Posteriormente surgieron modalidades para facilitar la incorporación de sus egresados al mercado laboral, producto éstas del desarrollo económico del país y del propio sistema educativo (Gutiérrez, 2009).

Actualmente, existen tres tipos de programa de EMS: el bachillerato general, cuyo propósito principal es preparar a los alumnos para ingresar a instituciones de educación superior, el profesional técnico, que proporciona una formación para el trabajo, y el bivalente o bachillerato tecnológico, que es una combinación de ambas. Los bachilleratos general y tecnológico se imparten bajo las modalidades de enseñanza abierta y educación a distancia. Asimismo, la opción técnica ofrece ya, la posibilidad de ingreso a la educación superior.

En la actualidad, la lengua inglesa ha tenido mayor importancia debido a las necesidades que plantea el siglo XXI en la que los estudiantes requieren tener un dominio del mismo. La idea de enseñar Inglés es darle posibilidad a las y los estudiantes de comunicarse en una segunda lengua, con personas dentro y fuera del país; brindarles herramientas necesarias para el conocimiento y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (escucha, habla, lectura y escritura), así como una serie de sub-habilidades, cuyo objetivo primordial es el dominio del idioma. En esta línea, el aprendizaje del idioma Inglés debe desarrollarse en contexto y las actividades deben proveer oportunidades para que, al desarrollar un tema central, se logren integrar las habilidades por medio de actividades reales. En

este sentido, el presente documento, tiene como propósito determinar las orientaciones para la enseñanza de inglés en los subsistemas dependiente de la Dirección General del Bachillerato, mediante la descripción de los siguientes apartados (SEP, 2010):

- Marco de referencia: Plantea un marco teórico con respecto a la política educativa vigente, tomando en cuenta la importancia de una lengua adicional al español en la educación Media Superior.
- Estrategias educativas para que la enseñanza del inglés sea exitosa:

Con el propósito de que el personal docente conozca las diferentes actividades y acciones a reforzar durante la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. En conjunto, estos apartados pretenden brindar una herramienta de orientación para la enseñanza de una lengua adicional al español (inglés) en el Bachillerato General.

3.5 Plataformas digitales

En esta investigación se trabaja con 4 plataformas que se eligieron a través de sus funcionalidades y de algunos estándares (software libre o gratuito, costos de licencia, que se ajuste a la capacidad y preparación del profesor y del alumno) que se tenían que cubrir para su elección, se recogieron algunos datos relevantes de otras fuentes en donde informan el uso que se les da a estas plataformas en otras instituciones, y en este sentido se observan resultados favorables en su uso.

Tabla 6. Comparación de 4 plataformas educativas

Nombre de plataforma y Características	Ventajas	Desventajas
<p>Moodle. Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados.</p>	<p>Fácil comunicación entre docentes y alumnos, Tiene 70 idiomas diferentes, Cuenta con foros, chat y correo.</p>	<p>Se rompe el vínculo afectivo entre docente y estudiante, Se da una sensación de aislamiento por parte de los estudiantes, Se actualiza muy fácilmente desde una versión anterior a la siguiente.</p>
<p>Google classroom. Google Classroom, es una plataforma educativa gratuita diseñada por Google, más que una plataforma es una herramienta para apoyar la educación de manera presencial. Google Classroom nos permite hacer una transición hace la parte digital del aprendizaje, de una manera sencilla y amigable, tanto para los profesores como para los alumnos.</p>	<p>Google Classroom se puede ejecutar en iPhone, Android, Tablet o PC, promueve la comunicación y el trabajo colaborativo, uso amigable.</p>	<p>No es una plataforma LMS, por lo que si quieres instalar un sistema de aprendizaje de E-learning, no podrás hacerlo con esta plataforma, Limitación de funcionalidades, como falta de un organizador con calendario, la falta de poder colocar condicionales en los avances de contenido y otras características que posee una LMS.</p>
<p>Schoology. Es una plataforma gratuita de aprendizaje, sencilla y fácil de usar, pero también es una red social de docentes y estudiantes que comparten opiniones, recursos etc. Con Schoology se pueden crear grupos de alumnos, herramientas de evaluación, foros de debate, tableros de anuncio, subir recursos propios e incluso incluir recursos alojados en plataformas externas como Google Drive, Khan Academy, Dropbox, Evernote.</p>	<p>Es atractiva, Sencilla de utilizar, Es más segura ya que cuenta con un certificado de seguridad para que tu información esté a salvo. Se puede ejecutar en iPhone, Android, Tablet o PC.</p>	<p>No tienen control sobre qué es lo que pasa con los datos, Para que un estudiante se registre debe poseer un código de invitación que solo un instructor o administrador puede enviarle vía correo electrónico.</p>
<p>Microsoft Teams Se basa en Grupos de Office 365 y permite la colaboración entre personas de un mismo equipo o el desarrollo de un proyecto concreto, compartiendo recursos y cuya función principal es la comunicación constante entre los miembros del equipo.</p>	<p>El docente puede organizar diversos equipos de trabajo: clases, asesorías, trabajo administrativo, entre otros. A nivel organizacional, resulta práctico para el docente tener disponibles en un solo entorno todos los equipos en los cuales esté trabajando activamente. Al crear un equipo en Microsoft Teams, se crea un tablero. Esta plataforma contiene una serie de funciones básicas, que hasta el día hoy son: Chat Opciones de guardar y compartir archivos, Posibilidad de organizar reuniones dentro del propio equipo, Añadir fichas de diferentes programas externos que aporten nuevas funcionalidades.</p>	<p>No se permite la interacción con personas de fuera de la organización. (Al menos en este momento ya que se está implementando) Dado que se trata de una plataforma que permite el trabajo remoto entre diferentes usuarios, es indispensable contar con conexión a internet. Microsoft Teams no permite crear equipos de trabajo con más de 300 usuarios. Como ocurre en este tipo de plataformas, es necesario pagar para contar con el 100% de sus funciones. A pesar de su creciente popularidad, aún no está tan difundido como otros softwares colaborativos como Slack, por lo que es posible que muchos usuarios aún no logren adaptarse a su entorno. No cuenta con una interfaz tan fácil de usar como la de otras plataformas de este tipo.</p>

Fuente: elaboración propia

En la tabla 6 se observa que las cuatro plataformas tienen sus lados positivos y sus lados negativos, se eligió para trabajar con los alumnos la plataforma Schoology y Microsoft Teams, las razones son que Google classroom es una de las plataformas más usadas por los docentes desde hace años y algunas veces se muestran fallas técnicas debido al mayor uso de estas así como Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) es hoy la plataforma más elegida. La razón está en la misma esencia de su concepción: "Libre, de código abierto, diseñada para ayudar a los educadores a crear comunidades efectivas de aprendizaje en línea". Creada por Martin Dougiamas, salió a la luz en agosto de 2002 hay más de 43.000 organizaciones que la utilizan en el mundo (Carneiro, Toscano y Díaz, 2010). sin embargo se comprueba que por el gran uso de estas dos plataformas llegan a ser obsoletas por la demanda tan grande que existe esto trae como resultado que estas fallen, por tal motivo a pesar de que la plataforma Schoology tiene más gráficos

funciona muy bien y es de mayor uso para los docentes y los alumnos y muy poca población la utiliza y no tiene tantos problemas de saturación, otra plataforma que se utiliza en esta investigación es la de Microsoft Teams; es una herramienta que se ajusta a las necesidades de los maestros, ahorra el proceso de enseñanza aprendizaje, no es necesario desactivar las funciones si se requiere trabajar con otra herramienta. Investigaciones recientes argumentan que estas plataformas educativas son las más adecuadas y con mayor satisfacción para los docentes y los alumnos esto se demuestra con el número de usuarios activos (Eric Yuan,2020)

Plataforma Zoom

Para esta investigación se utiliza la plataforma Zoom que es una herramienta digital que permite realizar conferencias remotas, reuniones en línea, chat y colaboración móvil, esta permite que realizar videoconferencias con varias personas y planear mis clases o tutorías con los estudiantes, esta plataforma se justifica ya que el número de alumnos del salón Carmen Serdán vespertino cuenta con más de 40 alumnos y esta plataforma permite 100 (Romero, 2020).

Resumen: tabla comparativa con los principales sistemas de videoconferencia para este 2020

	UCS Advanced- Flexip Service	Goce Webex	Teams	Google Hangouts	Go-To Meeting	Zoom (Versión de Pago)	Jitsi Meet
Número máximo de participantes en una reunión	100	Hasta 1000 participantes, 200 dispositivos de video.	250	10	3000 <small>(Depende del Plan contratado)</small>	1000	Ilimitada
Instalación de Software	No	Si	Si	No	No	No	No
Hasta necesita crear una cuenta para agendar y conducir la reunión	Si	✓	Si	Si	Si	Si	No
Participantes necesitan crear una cuenta para participar en la reunión.	No	No	No (Funcionalidades limitadas)	Si	No	Archivo de Instalación	No
Compatible con Navegador Web	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Habilidad de poner en mute a todos los participantes	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓
Videoconferencia grupales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Llamadas de voz grupales	✓	✓	Soportado con licencia adicional	✓	✓	✓	✓
Uso compartido de la pantalla	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Whiteboard (Compartir con anotaciones)	✗	✓	✓	✗	✓ <small>(Solo Mac, disponible en algunos planes)</small>	✓	✗
Mensajes de Chat	✓	✓	✓	✓	Limitado	✓	✓
Participar desde cualquier dispositivo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Conexión con iOS y Mac	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interoperabilidad con otras plataformas de videoconferencia	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Conexión con salas de reuniones ataurios y administración de dispositivos, ataurios y salas virtuales.	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗
Control de la reunión desde la aplicación PC, móvil o web.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Permite streaming corporativo o por internet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Comunicación encriptada (seguridad)	✓	✓	✓	Parcialmente	✓	✓	✓
Necesidad de soporte técnico para su instalación	No	No	Si	No	No	No	No

Figura 8. Comparativa de salas o plataformas virtuales.

Fuente: Caicedo, N. (2020). ¿Qué sistemas de videoconferencia hay para empresas? Comparativa 2020. Recuperado el 3 de abril del 2020 de <https://digital.ricoh.es/sistemas-videoconferencia-profesionales-comparativa-2020/>

Plataforma Oxford

Es un sistema e-learning interactivo, con el que sin duda aprenderás divirtiéndote de una forma sencilla y amena. My Oxford English es un completo sistema de aprendizaje de inglés creado por Oxford University Press, la editorial de la Universidad de Oxford. Se ha concebido para proporcionar al alumno la mayor flexibilidad posible, permitiéndole estudiar sin barreras de espacio o de tiempo. El sistema My Oxford English parte de un nivel de principiante y llega a un nivel avanzado correspondiente al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los quinientos años de liderazgo de esta universidad en la elaboración de materiales formativos para el aprendizaje del inglés avalan este sistema, que sin duda representa la metodología más desarrollada hasta la fecha en esta temática y modalidad. Comprobarás que es muy sencillo de utilizar, centralizando el aprendizaje en la práctica continuada de la comunicación, a través de vídeos, todo tipo de ejercicios interactivos, la grabación y comprobación de tu propia voz, la simulación conversacional, etc., todo ello en compañía de una profesora virtual, a quien pronto conocerás. Complementariamente, tendrás acceso a un Campus con un sinfín de recursos para reforzar tu aprendizaje: artículos, libros electrónicos, canciones y ejercicios de vocabulario y gramática. La presente guía del alumno pretende introducirte y familiarizarte con la estructura y funcionalidad de este sistema (My! Oxford English, 2013).

WhatsApp

WhatsApp es un juego de palabras basado en la expresión en inglés What's up?, cuyo significado se asemeja a '¿qué hay?', '¿qué pasa?', o '¿cómo te va?'. La empresa creadora de la aplicación, WhatsApp Inc., fue fundada en 2009 por Jan Koum. La aplicación fue creada en enero de 2009, y su segunda versión —de junio

de 2009— logró tener 250 000 usuarios. El 21 de enero de 2014, WhatsApp rompió nuevamente el récord de mensajes diarios: 54 000 millones de mensajes circulando en un solo día. El 19 de febrero de 2014 la aplicación fue comprada por la empresa Facebook por 19 000 millones de dólares (de los cuales 12 000 millones corresponden a acciones de Facebook y el resto en efectivo). En abril de 2014, el número de usuarios había alcanzado los 500 millones. Se envían 700 millones de fotos y 100 millones de vídeos cada día (Díaz, 2014).

Es una aplicación de mensajería de pago para enviar y recibir mensajes mediante Internet de manera económica, complementando servicios tradicionales de mensajes cortos o sistema de mensajería multimedia (Díaz, 2014).

Las ventajas de esta herramienta son además de aprovechar la mensajería en modo texto, los usuarios pueden crear grupos y enviar entre ellos un número ilimitado de imágenes, videos y mensajes de audio. Los sistemas operativos con los que funciona esta aplicación son iOS,¹ 2 Android, Windows Phone, BlackBerry OS, Symbian, y Asha (antes llamado S40) de Nokia (Díaz, 2014).

Whatsapp utiliza una versión personalizada del protocolo abierto Extensible Messaging and Presence Protocol. Al ser instalado crea una cuenta de usuario utilizando su número de teléfono como nombre de usuario (Jabber ID: [número de teléfono]@s.whatsapp.net). La versión de Android usa un hash MD5 del IMEI invertido como contraseña, y la versión de iOS un hash MD5 de la dirección MAC del teléfono duplicada. Los mensajes de imagen, audio o video se envían subiendo dicho contenido a un servidor HTTP (*Hypertext Transfer Protocol*), protocolo de transferencia de hipertextos y enviando un enlace al mismo, junto a una miniatura codificada en Base64 (si es aplicable) (Díaz, 2014).

WhatsApp se sincroniza con la agenda del teléfono, por lo que no es necesario para los usuarios agregar contactos en una agenda separada. Como todos los usuarios son registrados con su número de teléfono, el software lista todos los usuarios de WhatsApp entre los contactos automáticamente (Díaz, 2014).

3.6 C.A.L.L. (Computer Assisted Language Learning)

La inclusión de los ordenadores en la enseñanza de las lenguas no maternas no puede considerarse una novedad de nuestra época. De hecho, la tecnología, en sentido genérico, se ha introducido como herramienta en el aula desde la década del sesenta, tendencia que se ha conocido bajo la denominación Computer-Assisted Language Learning (CALL) (Casanovas, 2002).

El dotar a C.A.L.L. de un enfoque comunicativo, es, un aspecto regularmente tenido en cuenta entre los expertos y teóricos en el terreno de aplicación del ordenador en el aprendizaje de idiomas. Esta preocupación por lograr un alto grado de comunicación en el aula es el rasgo más definitorio de los actuales métodos de enseñanza. Hay, en primer lugar, una clara petición de mayor cantidad de "C.A.L.L. comunicativo" (Cook, 1988), aunque (como ya hemos reflejado anteriormente), no esté claro del todo qué se entiende exactamente por "actividad comunicativa" (Campión, 2003).

Pennington (1989), establece una diferencia entre las actividades que pueden desarrollar la competencia comunicativa a través del ordenador, de las desarrolladas con el ordenador mismo. En el primer caso, nos referimos al ordenador como una herramienta de motivación y facilitadora de la interacción comunicativa (por ejemplo, el video texto o la comunicación vía satélite) u otro tipo de actividades que lleven a la interacción entre un grupo de alumnos (una simulación o la resolución de problemas). En este tipo de actividades no se puede hablar de un control efectivo de la interacción por parte del ordenador ni siquiera de una evaluación efectiva del lenguaje producido. En el caso de la comunicación creada con el ordenador, Stevens (1989) señala que "es a menudo más discutida que implementada". En este sentido, son cada vez más los programas de vídeo interactivo en los cuales se produce una interacción simulada. Diversos proyectos como Montevideo o ELIZA, son claros ejemplos de esta aplicación comunicativa e interactiva (Campión, 2003).

Sin embargo, la mayor parte del material existente en el mercado se concentra en lo que hemos denominado enabling activities o actividades de pre-comunicación. Llegados a este punto, podemos afirmar que C.A.L.L. ofrece una serie de ventajas en la realización de este tipo de actividades pre-comunicativas (Seedhouse, 1992) y que podemos incluir dentro de las posibilidades técnicas de C.A.L.L. frente a las "actividades tradicionales" (Camió, 2003); Se describen algunas ventajas y características para que se trabaje con C.A.L.L.:

- Permite que los alumnos trabajen a su ritmo.
- Los alumnos obtienen corrección inmediata.
- Los alumnos, en grupos reducidos o parejas, se comunican para llevar a cabo diversas tareas.
- Teniendo en cuenta que la mayoría de las actividades están diseñadas considerando al alumno el centro del proceso de aprendizaje, éste puede llegar a ser más independiente.
- La motivación es generalmente más alta cuando el elemento "competición" está presente.
- Permite al profesor una dedicación más individual con sus alumnos.
- La sensación de "vergüenza" al cometer errores es menor con un ordenador que con otra persona.
- Elección del nivel de dificultad del programa.
- En algunos programas existe la posibilidad de petición de ayuda por parte del alumno (Camió, 2003).

Craven (1990) comparte la idea de que muchos de los programas actuales se orientan más al contenido que a la forma (tutoriales, ejercicio y práctica sobre todo), mientras que otro tipo de software (juegos, simulaciones, manipulación de textos...) se centran más en la fluidez (Labelle, 1990). Para Craven no se puede hablar de C.A.L.L. como un elemento comunicador, en tanto en cuanto el ordenador no establece una comunicación real con el alumno. La comunicación requiere

generación y entendimiento de un mensaje por ambas partes. Esta autora destaca la posibilidad de promover situaciones de comunicación mediante C.A.L.L., siguiendo un modelo en parte similar al de Pennington y que describimos anteriormente. Young (1988) parece llegar a conclusiones parecidas al apreciar diferencias significativas entre el lenguaje producido por alumnos que habían utilizado programas basados en *drill-and practice* (Campión, 2003).

3.6.1 Aprendizaje semipresencial

En las modalidades para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes mediatizados por la tecnología, el aprendizaje semipresencial (del inglés Blended Learning) se presenta como una alternativa en la que se puede mezclar la clase cara a cara tradicional con la enseñanza de lenguas Asistida por computador (del inglés, Computer Assisted Language Learning, CALL). la incorporación de recursos tanto presenciales como no presenciales puede ser de gran ayuda para fomentar la autonomía de los estudiantes al momento de aprender un idioma. esto permitiría a los alumnos un mayor desarrollo de destrezas lingüísticas (comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita) y no lingüísticas (utilización de plataformas computacionales, software, etc.) que ayuden a lograr el objetivo final, que es alcanzar un manejo óptimo de la lengua extranjera (García, Ferreira y Morales, 2012).

El aprendizaje semipresencial incluye elementos de la instrucción presencial y no presencial. es decir, combina los componentes de la enseñanza virtual (recursos informáticos, internet) con la posibilidad de interactuar con un profesor, y con los demás estudiantes, como guías y facilitadores del aprendizaje (Valiathan, 2002; Coaten, 2003; Marsh, 2003). Asimismo, este término se puede definir como la unión de sistemas de aprendizaje presencial tradicional (cara a cara) y sistemas de aprendizaje distribuido, en donde se destaca principalmente el rol que cumplen los distintos recursos tecnológicos (Graham, 2006).

Stracke (2007) cita a Neumeier (2005) en términos de los usos prácticos del aprendizaje semipresencial, debido a que es posible organizar de una manera más flexible y estratégica las vías de entrega del conocimiento, considerando las necesidades de los estudiantes que trabajan bajo dicha modalidad (Morrison 2003, Hinkelman, 2004). ejemplo de esto es que utilizar elementos virtuales (chat, blog, foro) e intercambiar lo aprendido en la sala de clase enriquece el aprendizaje y es posible focalizar las sesiones en los estudiantes. De acuerdo con Graham, Allen y ure (2003), citados en Graham, 2006, al utilizar la modalidad semipresencial es posible mejorar la pedagogía, favorecer el acceso y la flexibilidad y aumentar la relación costo-efectividad (García, Ferreira y Morales, 2012).

En cuanto al diseño, Neumeier (2005) recomienda que para poder implementar un modelo de aprendizaje semipresencial que se adapte a los objetivos planteados para el curso es necesario tener un marco metodológico con parámetros definidos que combinen la teoría con la práctica de los contenidos que se trabajarán en el módulo. Tomando esto en consideración, es posible incorporar las bases teóricas de distintos modelos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (enseñanza basada en tareas, aprendizaje cooperativo, enfoque comunicativo, etc.) para poder combinar los elementos seleccionados de manera efectiva para así incrementar el aprendizaje en los ambientes virtuales y presenciales (Brodsky, 2003) (García, Ferreira y Morales, 2012).

Para un logro óptimo en términos de diseño de un modelo de aprendizaje semipresencial, Hinkelman (2004) presenta un modelo en que se explicitan las diferencias entre la metodología de instrucción tradicional y el aprendizaje semipresencial como se ilustra en la tabla (García, Ferreira y Morales, 2012).

Tabla 7 Instrucción presencial v/s Aprendizaje semipresencial

Enseñanza tradicional.	Aprendizaje semipresencial.
Presencial Presencial	No presencial
Profesor como eje principal de la clase.	Focalizada en el estudiante
Transmisión de conocimiento unidireccional.	Desarrollo de habilidades con distintos recursos.
Ambiente escrito.	Ambiente audiovisual
metodología tradicional	nuevas tecnologías

Fuente: García, J.; Ferreira, A.; Morales, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, 25, 15-50. Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile.

Al trabajar en un entorno semipresencial es posible que los estudiantes saquen más provecho y tengan una experiencia de aprendizaje significativa. Si cuentan con diferentes recursos informáticos serán capaces de poner en práctica las distintas estrategias de aprendizaje y así promover la autonomía. en los momentos de no presencialidad, los alumnos se ven forzados a reflexionar para tomar decisiones, a monitorear su aprendizaje (y el de sus pares en algunas ocasiones), a trazarse objetivos y a autoevaluarse, todas acciones que tendrán repercusión directa en su aprendizaje y que ayudarán a lograr la meta (García, Ferreira y Morales, 2012).

Si bien estas estrategias son utilizadas de manera natural, es necesario hacerlas evidentes con los estudiantes para que tomen conciencia y se beneficien aún más al utilizar los recursos tecnológicos (García, Ferreira y Morales, 2012).

3.7 TELL (Technology Enhanced Language Learning)

En un enfoque sociocognitivo del aprendizaje de la lengua, que considera primordial el uso del lenguaje en un contexto comunicativo real y significativo. El uso de la tecnología, desde esta perspectiva, englobada bajo las siglas TELL (Technology

Enhanced Language Learning), busca la integración tanto de las distintas destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita) como de la tecnología, desde un punto de vista global, en el aprendizaje del discente, no como una herramienta puntual (Warschauer y Healey, 1998) (Casero, 2016) .

Ésta es la perspectiva que vamos a asumir en esta contribución. Desde este punto de vista, las tecnologías digitales como internet ofrecen un entorno educativo de una riqueza sin precedentes en la educación en general y en la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, en particular. De hecho, la generalización del uso de internet y de la comunicación electrónica ha supuesto la redefinición tanto de las herramientas hábiles para la enseñanza de las lenguas no maternas, como de la transmisión de estos conocimientos y, lo que es más relevante, para el modo de entender el proceso educativo (Casanovas, 2002).

La siguiente tabla proporciona una descripción general de las de las diferentes fases de CALL y TELL y como se relacionan con los diferentes enfoques del aprendizaje y la psicología del lenguaje (Ovando, 2013).

Tabla 8. Descripción general de las de las diferentes fases de CALL y TELL

Comunicativo Integrativo	Enfoque estructural/restringido CALL	Comunicativo CALL abre CALL	Integrativo CALL	TELL
Tecnología	Desde un macro-ordenador a un móvil	PCs	Multimedia, Internet.	Dispositivos móviles, tabletas, juegos multijugador, mundos virtuales.
Paradigma de enseñanza de inglés	Gramática-traducción y audio-lingüístico.	Enseñanza comunicativa de idiomas.	Basado en la adquisición de contenidos teóricos ESP/EAP.	Comunicación, interacción
Vista del lenguaje	Estructural (un sistema estructural cognitivo formal)	Cognitivo (un sistema construido mentalmente)	Socio-cognitivo (desarrollado en interacción socio-cognitiva social)	Estructural, cognitivo, Socio-cognitivo, adaptable
Uso principal de la tecnología	Ejercicio y practica	Ejercicios comunicativos	Discurso auténtico	Normalizado
Objetivo principal	Precisión	Fluidez	Agencia	Autonomía dentro de la comunidad.
Vista del aprendizaje	Conductismo	Constructivismo	Constructivismo social / aprendizaje situado	Conectivismo
Papel de la tecnología	Tutor	Tutelado	Herramienta de mediación	Entorno, recurso tecnológico

Fuente: Walker, A., & White, G. (2017). *Technology Enhanced Language Learning*. Oxford: Oxford. (1-11)

3.8 Taxonomía de Bloom

Esta taxonomía (Bhargav, Akalwadi y Pujari, 2016) debe su nombre a Benjamín Bloom, quien fue un psicólogo y pedagogo estadounidense, que trabajó en la clasificación de objetivos de la educación. Propuso un modelo cognitivo de seis etapas (figura 9), que se centra en las habilidades de pensamiento que una persona debería tener. Las etapas comienzan en un nivel básico y escalan su complejidad a medida que se asciende en la pirámide. De acuerdo con la figura 9, el nivel recordar se refiere a la habilidad de memorizar, relatar, nombrar, repetir, etc. El segundo nivel implica la comprensión, es decir, la capacidad de una persona para explicar, identificar, resumir, lo memorizado. En tercer lugar, se aplica el conocimiento aplicado a través de respuesta a preguntas relativas al tema en cuestión. En la etapa

de análisis el individuo es capaz de identificar las diferentes partes de lo aprendido. La evaluación es la capacidad de interpretar, concluir, justificar, criticar, un determinado tema. Finalmente, crear es la habilidad para explicar, estimar, diseñar y combinar diversas ideas en una sola (Olivares, Basilio y López, 2017).

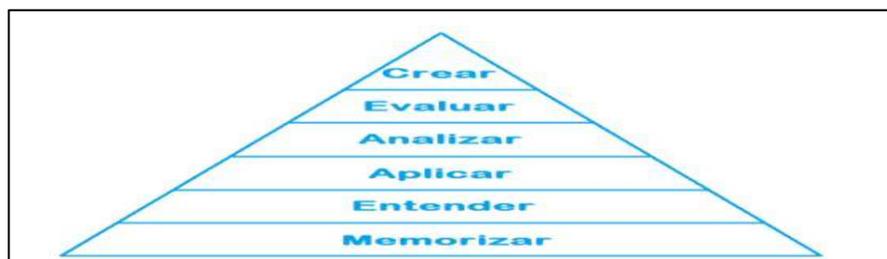


Figura 9. Etapas de la taxonomía de Bloom

Fuente: Olivares Ceja, J. M., López Pérez, A. J., & Basilio González, D. G. (2017). Fomentando el aprendizaje colaborativo de una lengua extranjera guiado por la taxonomía de Bloom. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017). Octubre 4-6, Zaragoza, España. DOI: 10.26754/CINAIC.2017.000001_135

3.9. Marco de Referencia de la Enseñanza del Inglés y el Marco Curricular Común (MMC)

El presente documento de Orientaciones para la enseñanza de inglés en la Dirección General del Bachillerato, incorpora los principios básicos de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), cuyo propósito es fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo, en todas sus modalidades y subsistemas; proporcionar una educación pertinente y relevante al alumnado, que le permita establecer una relación entre la escuela y su entorno; y facilitar el tránsito académico de las y los estudiantes entre los subsistemas y las escuelas (SEP, 2010).

Para el logro de las finalidades anteriores, uno de los ejes principales de la Reforma es la definición de un Marco Curricular Común (MCC) , que compartirán todas las instituciones de bachillerato, basado en desempeños terminales, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la flexibilidad y los componentes comunes del currículum.

Conforme el MCC, el campo de conocimiento al que pertenece la Lengua Adicional al Español es el de Comunicación , el cual tiene la finalidad de desarrollar en las y los estudiantes la capacidad de comunicarse en su lengua materna y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante la lectura crítica, la argumentación de ideas con claridad oral y escrita, así como emplear recursos tecnológicos como parte de los medios e instrumentos de comunicación; lo anterior en un entorno de reflexión respecto a la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico.

Asimismo, las y los docentes deberán desarrollar las ocho competencias establecidas en el Acuerdo Secretarial No. 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada, a través de la puesta en marcha de las diversas acciones educativas allí mencionadas, ya que se describe el perfil del docente que debe de tener para que la enseñanza tenga éxito.

En este sentido, mediante el análisis colegiado sobre las orientaciones para la enseñanza de Inglés en este nivel educativo se acordó retomar lo estipulado en el “Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” (MCER), desarrollado por el Consejo de Europa y la Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa; el cual establece que las acciones, las actitudes y capacidades del profesorado, son importantes para la adquisición de la Lengua, siendo de trascendencia en su quehacer lo siguiente (SEP, 2010):

1. Las habilidades y el estilo de enseñanza.
2. Retroalimentación positiva al alumnado.
3. La comprensión de la realidad sociocultural de la comunidad educativa.
4. El adoptar el papel de facilitador, aceptando y teniendo en cuenta los comentarios y opiniones del alumnado respecto a su aprendizaje y coordinando las actividades de los estudiantes.

Por otro lado, al retomar lo estipulado en el MCER, se considera pertinente la omisión de los niveles de dominio considerados en la propuesta europea al término del bachillerato, ya que, visualizando la experiencia de las reformas educativas anteriores tanto en la educación básica, como en este nivel y los contextos tan diversos de nuestra realidad educativa, no existe la posibilidad de retomarlos (SEP, 2010).

De tal forma, que la enseñanza de inglés se estructure de la siguiente manera (SEP, 2010):

A) Durante de los dos primeros cursos (LAE I y II) se recuperan los aprendizajes más relevantes de la educación básica (secundaria).

B) En los dos cursos restantes (LAE III y IV) las y los estudiantes logran un nivel de dominio más avanzado.

Lo cual busca que los estudiantes del Bachillerato General consoliden durante el primer año el nivel mínimo esperado, con la finalidad de que tanto las instituciones como el profesorado, evalúen las posibilidades de llegar a niveles de dominio más altos de acuerdo con cada contexto (SEP, 2010).

Capítulo 4. Estrategia metodológica.

4.1 Supuesto Teórico y Desarrollo de Categorías de Análisis

Supuesto Teórico

El uso de las Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft) como estrategias de recuperación para abatir el índice de reprobación en la asignatura de inglés 2, como lengua extranjera, en el caso del grupo Carmen Serdán del Plantel Texcoco de la escuela preparatoria de la UAEM logrará aprendizajes significativos en los estudiantes.

De este supuesto se derivaron las siguientes categorías:

Uso de las Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) como estrategias de recuperación para abatir el índice de reprobación.

Aprendizajes significativos en los estudiantes.

Estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas.

4.2 Diseño de la Investigación

En esta investigación se utilizará el método cualitativo en Educación de la Investigación Acción.

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinado, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar-, para definir con

claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (Cabrera, 2017).

Se eligió esta metodología que su finalidad última es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza. Es decir, al mejorar las acciones, las ideas y por ende los contextos, se constituye un marco idóneo que permite vincular entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativo entre los actores sociales implicados (Colmenares y Piñeiro, 2008).

Las etapas de esta metodología son las siguientes: Diagnóstico, Construcción de un plan de acción, puesta en práctica y observación de su funcionamiento, reflexión, interpretación e integración de resultados (Sequera, 2016).

4.2.1 La investigación-acción educativa en la construcción de saber pedagógico por parte del maestro

Kurt Lewin, proponente de esta metodología, hacia finales de la década de los cuarenta expuso las tres fases, que han subsistido de alguna manera en los diversos modelos de investigación-acción, a saber (Restrepo, 2004):

1. Reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación;
2. Planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, y
3. Investigación acerca de la efectividad de estas acciones

(Smith, 2001). El punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática (Restrepo, 2004).

Para resolver estas tensiones, los docentes, apoyados en colegas de experiencia, tienen que abordar la contextualización de su práctica, y en esta tarea la investigación-acción les ofrece una salida. Esta solución comienza con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes. Esta fase de deconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta (Restrepo, 2004).

La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación. Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisoriosa de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica (Restrepo, 2004).

La segunda fase de la investigación-acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye. Ahora es la oportunidad de ensamblar de manera holística una propuesta que recoja estas ideas y que se apoye en teorías pedagógicas vigentes. La reconstrucción demanda búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que circulan en el medio académico, no para aplicarlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación, que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica, diálogo del

cual debe salir un saber pedagógico subjetivo, individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje, al son de la propia experimentación. Refinada y ensamblada esta nueva práctica en todos sus componentes, se pasa a la fase de implementación, de ensayo. La nueva práctica no tiene que ser totalmente nueva. Es apenas comprensible que algunos componentes de la práctica anterior hayan resultado valiosos y efectivos (Restrepo, 2004).

Finalmente, la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad (Restrepo, 2004).

Esta fase final de la investigación-acción educativa (pedagógica en este caso), final en su ciclo interno, porque este tipo de investigación se recrea permanentemente en ciclos sucesivos, comienza con el montaje o puesta en marcha de la práctica reconstruida. Todos los componentes de esta deben materializarse, y su desempeño debe someterse a prueba. De nuevo, el diario de campo es una técnica poderosa para monitorear o hacer seguimiento a la propuesta (Restrepo, 2004).

En la investigación-acción educativa, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela. Aquellos acerca del acontecer cotidiano de la práctica del docente permiten entrar profundamente en la propia experiencia y ver el discurso pedagógico personal desde miradores muy distintos a los que se presentan de manera superficial cuando se reflexiona no sistemáticamente sobre la práctica instructiva y formativa. En el caso del examen de la nueva práctica, los relatos del diario de campo, interpretados o releídos luego con intencionalidad hermenéutica, producen conocimiento acerca de las fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida, y dejan ver también las necesidades no satisfechas, que habrá que ajustar progresivamente. El docente, al releer su diario,

captura indicadores subjetivos y objetivos de efectividad de la práctica (Restrepo, 2004).

En esta tarea evaluadora de la práctica, el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, una y otros indicadores subjetivos de efectividad. Por otra parte, observa fluctuaciones objetivas y medibles relativas al rendimiento académico de sus alumnos, registra cifras en relación con la pérdida de asignaturas, aprecia indicios sostenidos de mejoramiento de la comprensión e indagación por parte de los estudiantes, compara la participación de estos respecto a la que se daba antes de los cambios y, en fin, busca en el diario de campo, en el que ha registrado su desempeño de la nueva práctica, indicadores que le permitan comparar la efectividad de los cambios introducidos en su práctica (Restrepo, 2004).

Capítulo 5. Proceso de la investigación Acción “Estrategia de investigación”

Como ya se mencionó anteriormente en esta tesis es momento detallar la investigación llevada a cabo en el Grupo Carmen Serdán Turno Vespertino del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria perteneciente a la UAEM. El método por el que se realiza este estudio es el de Investigación Acción, tal y como se ha escrito en las paginas anteriores; con esto se infiere que con las actividades posteriores a describirse se podría mejorar y disminuir el índice de reprobación en estos alumnos, pues como ya señala Nunan en 1992 resulta necesaria la investigación llevada a cabo en aulas “reales” y no en grupos especialmente concebidos para realizar estudios concretos, ya que, de alguna manera, los resultados de tales investigaciones provienen de situaciones simuladas y no de la realidad cotidiana del aula (García-Cano, 2015).

Con esto la investigación se centrará en actividades que se proponen en la planeación didáctica de la asignatura Inglés que se imparte en el Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM, estas se adecuaran a las Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) y se lleven a cabo para demostrar dicha investigación.

5.1. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés)

Este instrumento es un test tradicional que examina la competencia lingüística de los alumnos se ha diseñado con ejercicios de transformaciones, opción múltiple, texto cerrado, preguntas con Verdadero/ Falso principalmente, con este tipo de exámenes los alumnos ya se encuentran familiarizados pues se han hecho ejercicios de prueba para que el alumno no cometa errores y no se sienta preocupado por la manera en que contesta o con la manera en la que pueda llenar el documento en línea.

English Diagnostic Test

English diagnostic test that can be applied in the English subject 2, as a foreign language, in the case of students that are in Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

1. The film was b_____
(1 Punto)
Complete with the correct adjective.

- bye
- boring
- back

2. I need to sleep. I'm really t_____
(1 Punto)
Complete with the correct adjective.

- thin
- think
- tired

3. I passed the exam ! I'm so r_____
(1 Punto)
Complete with the correct adjective.

- relieved
- rude
- rock

4. The marathon was e_____
(1 Punto)
Complete with the correct adjective.

- exile
- exhausting
- environment

5. The news about Joe is really w_____
(1 Punto)
Complete with the correct adjective.

- wonderful
- word
- won

Figura 10. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés).

Fuente: elaboración propia.

6. We _____ (learn) to do karate for the Duke of Edinburgh Award.
(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple form of the verbs in brackets.

Escriba su respuesta

7. Our team _____ (score) three goals in the match, but we lost.
(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple form of the verbs in brackets.

Escriba su respuesta

8. He _____ (not compete) in the race because his leg was broken.
(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple form of the verbs in brackets.

Escriba su respuesta

9. We _____ (not have) school last week. It was the holidays!
(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple form of the verbs in brackets.

Escriba su respuesta

10. You _____ (not do) the washing-up last night.
(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple form of the verbs in brackets.

Escriba su respuesta

11. When we _____ (arrive) at the café, Ben _____ (wait) for us outside.
(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple or past continuous form of the verbs in brackets. (5 marks)

arrived / was waiting

was arriving / waited

Figura 11. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés).
Fuente: elaboración propia.

12. It _____ (rain) when we _____ (go) out.

(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple or past continuous form of the verbs in brackets.

- rained / went
- was raining / went

13. While we _____ (drive) home, we _____ (see) an accident.

(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple or past continuous form of the verbs in brackets.

- were driving / seen
- were driving / saw

14. The students _____ (chat) when the teacher _____ (come) in.

(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple or past continuous form of the verbs in brackets.

- chatted/ came
- were chatting/ came

15. I _____ (read) a book when the telephone _____ (ring).

(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple or past continuous form of the verbs in brackets.

- was reading/ rang
- read /was ringing

16. The lights _____ (go) off while Jane _____ (watch) a film.

(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple or past continuous form of the verbs in brackets.

- went / was watching
- went / watched

17. He _____ (eat) the pizza when he _____ (find) a hair on it.

(1 Punto)

Complete the sentences. Use the past simple or past continuous form of the verbs in brackets.

- eat / was finding
- was eating / found

Figura 12. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés).

Fuente: elaboración propia.

18. Mike's students aren't listening to classical music in class.

(1 Punto)

Can Mozart make you clever?

Some people believe that young children should listen to classical music. They think it can change a child's brain and make the child clever. They call this 'the Mozart effect'.

This idea became very popular in the 1990s. Governments and universities spent a lot of money over the next twenty years to test if it is true. The research shows that it is not. Listening to Mozart does not have a permanent effect on your brain.

However, research shows that listening to music can help children learn. Mike Edwards teaches eight-year-olds. He works in a special school for children with behaviour problems. He is not a music teacher, but in his classroom there is always music.

'I play the music at the beginning of the lesson,' Mike says, 'and it really works!'

Mike's students are sometimes difficult to control. 'They're not stupid or lazy,' he says, 'but they're sometimes noisy and rude and you have to be very patient.' The music is calm and quiet. It helps the children to feel calm and quiet too. Then they can learn better.

'I don't think music changes a child's brain or personality, but it helps them to concentrate so they can be more creative. They enjoy coming to class and it makes my job easier because they're more polite and hard-working.'

So does Mozart make you a better student? Maybe. But Mike's students are listening to the blues!

TRUE

FALSE

19. Research proved that listening to classical music doesn't make students more clever.

(1 Punto)

Can Mozart make you clever?

Some people believe that young children should listen to classical music. They think it can change a child's brain and make the child clever. They call this 'the Mozart effect'.

This idea became very popular in the 1990s. Governments and universities spent a lot of money over the next twenty years to test if it is true. The research shows that it is not. Listening to Mozart does not have a permanent effect on your brain.

However, research shows that listening to music can help children learn. Mike Edwards teaches eight-year-olds. He works in a special school for children with behaviour problems. He is not a music teacher, but in his classroom there is always music.

'I play the music at the beginning of the lesson,' Mike says, 'and it really works!'

Mike's students are sometimes difficult to control. 'They're not stupid or lazy,' he says, 'but they're sometimes noisy and rude and you have to be very patient.' The music is calm and quiet. It helps the children to feel calm and quiet too. Then they can learn better.

'I don't think music changes a child's brain or personality, but it helps them to concentrate so they can be more creative. They enjoy coming to class and it makes my job easier because they're more polite and hard-working.'

So does Mozart make you a better student? Maybe. But Mike's students are listening to the blues!

TRUE

FALSE

Figura 13. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés).

Fuente: elaboración propia.

20. Mike teaches children about music.

(1 Punto)

Can Mozart make you clever?

Some people believe that young children should listen to classical music. They think it can change a child's brain and make the child clever. They call this 'the Mozart effect'.

This idea became very popular in the 1990s. Governments and universities spent a lot of money over the next twenty years to test if it is true. The research shows that it is not. Listening to Mozart does not have a permanent effect on your brain.

However, research shows that listening to music can help children learn. Mike Edwards teaches eight-year-olds. He works in a special school for children with behaviour problems. He is not a music teacher, but in his classroom there is always music.

'I play the music at the beginning of the lesson,' Mike says, 'and it really works!'

Mike's students are sometimes difficult to control. 'They're not stupid or lazy,' he says, 'but they're sometimes noisy and rude and you have to be very patient.' The music is calm and quiet. It helps the children to feel calm and quiet too. Then they can learn better.

'I don't think music changes a child's brain or personality, but it helps them to concentrate so they can be more creative. They enjoy coming to class and it makes my job easier because they're more polite and hard-working.'

So does Mozart make you a better student? Maybe. But Mike's students are listening to the blues!

TRUE

FALSE

21. Mike's students are always badly behaved.

(1 Punto)

Can Mozart make you clever?

Some people believe that young children should listen to classical music. They think it can change a child's brain and make the child clever. They call this 'the Mozart effect'.

This idea became very popular in the 1990s. Governments and universities spent a lot of money over the next twenty years to test if it is true. The research shows that it is not. Listening to Mozart does not have a permanent effect on your brain.

However, research shows that listening to music can help children learn. Mike Edwards teaches eight-year-olds. He works in a special school for children with behaviour problems. He is not a music teacher, but in his classroom there is always music.

'I play the music at the beginning of the lesson,' Mike says, 'and it really works!'

Mike's students are sometimes difficult to control. 'They're not stupid or lazy,' he says, 'but they're sometimes noisy and rude and you have to be very patient.' The music is calm and quiet. It helps the children to feel calm and quiet too. Then they can learn better.

'I don't think music changes a child's brain or personality, but it helps them to concentrate so they can be more creative. They enjoy coming to class and it makes my job easier because they're more polite and hard-working.'

So does Mozart make you a better student? Maybe. But Mike's students are listening to the blues!

TRUE

FALSE

Figura 14. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés).

Fuente: elaboración propia.

22. In the last ten years of the twentieth century, many people believed in the Mozart effect.
(1 Punto)

Can Mozart make you clever?

Some people believe that young children should listen to classical music. They think it can change a child's brain and make the child clever. They call this 'the Mozart effect'.

This idea became very popular in the 1990s. Governments and universities spent a lot of money over the next twenty years to test if it is true. The research shows that it is not. Listening to Mozart does not have a permanent effect on your brain.

However, research shows that listening to music can help children learn. Mike Edwards teaches eight-year-olds. He works in a special school for children with behaviour problems. He is not a music teacher, but in his classroom there is always music.

'I play the music at the beginning of the lesson,' Mike says, 'and it really works!'

Mike's students are sometimes difficult to control. 'They're not stupid or lazy,' he says, 'but they're sometimes noisy and rude and you have to be very patient.' The music is calm and quiet. It helps the children to feel calm and quiet too. Then they can learn better.

'I don't think music changes a child's brain or personality, but it helps them to concentrate so they can be more creative. They enjoy coming to class and it makes my job easier because they're more polite and hard-working.'

So does Mozart make you a better student? Maybe. But Mike's students are listening to the blues!

TRUE

FALSE

23. Write your surname
(1 Punto)

Escriba su respuesta

24. Write your name
(1 Punto)

Escriba su respuesta

25. Write the name of your group
(1 Punto)

Escriba su respuesta

Enviar

Figura 15. Instrumento diagnóstico para los alumnos del grupo Carmen Serdán de la asignatura de Inglés 2 (para evaluar sus competencias del inglés).

Fuente: elaboración propia.

5.1.1 Resultados de examen diagnostico

El examen diagnostico se compuso de temas que los alumnos en sus clases anteriores de inglés como lengua extranjera (primaria o secundaria), se infiere que estos temas los alumnos ya los habían visto en clase o en sesiones anteriores, se hizo con el propósito de ver sus habilidades y conocimiento previo, además de observar que es lo que el alumno puede hacer o saber hacer respecto a la gramática y el vocabulario que en futuras clases reforzaran.

Se aplico este examen diagnostico a los alumnos del Grupo Carmen Serdán, en el tiempo de una de sus clases de inglés que tiene como duración 50 minutos efectivos, ellos tuvieron que abrir un link en la plataforma Schoology y hacer el examen en alguna herramienta tecnológica o dispositivo que tuviera acceso a internet, este vínculo solo duro el tiempo de su clase, ellos lo contestaron e inmediatamente obtuvieron su puntuación. Este examen se realizó en un cuestionario Google Forms en donde anteriormente ya se había hecho prácticas de este tipo de exámenes para su menor confusión.

Los resultados arrojaron que los alumnos no se tardaron más de 30 minutos en contestar el examen, todos lo contestaron completamente y llenaron los datos de identificación de manera correcta.

Si analizamos los resultados cuidadosamente observamos que en la mayoría de las preguntas hubo alumnos que contestaron erróneamente y que solo la pregunta 4 (pregunta muy obvia pues las otras dos palabras no eran adjetivos) fue la pregunta que todos los alumnos contestaron de manera correcta, en cambio la pregunta 8 fue la pregunta más baja del todo el examen obteniendo solo a 8 alumnos que contestaron de manera correcta se infiere que en esta pregunta se equivocaron pues el verbo “compete” es un verbo que algunos alumnos lo confunden o lo escriben mal (ejemplo complete, compite, commpete etc).

En general el promedio en el que se encontraron a los alumnos fue una puntuación media, alumnos que tenían el conocimiento de que esta gramática existía o la habían visto en clases anteriores con sus maestros de secundaria o en niveles anteriores al bachillerato o que definitivamente son alumnos que estudian inglés por su propia cuenta o por su propia voluntad pero que no la manejaron de manera muy significativa.

A continuación, se muestran las gráficas de los resultados y de los alumnos que contestaron de manera correcta e incorrecta:

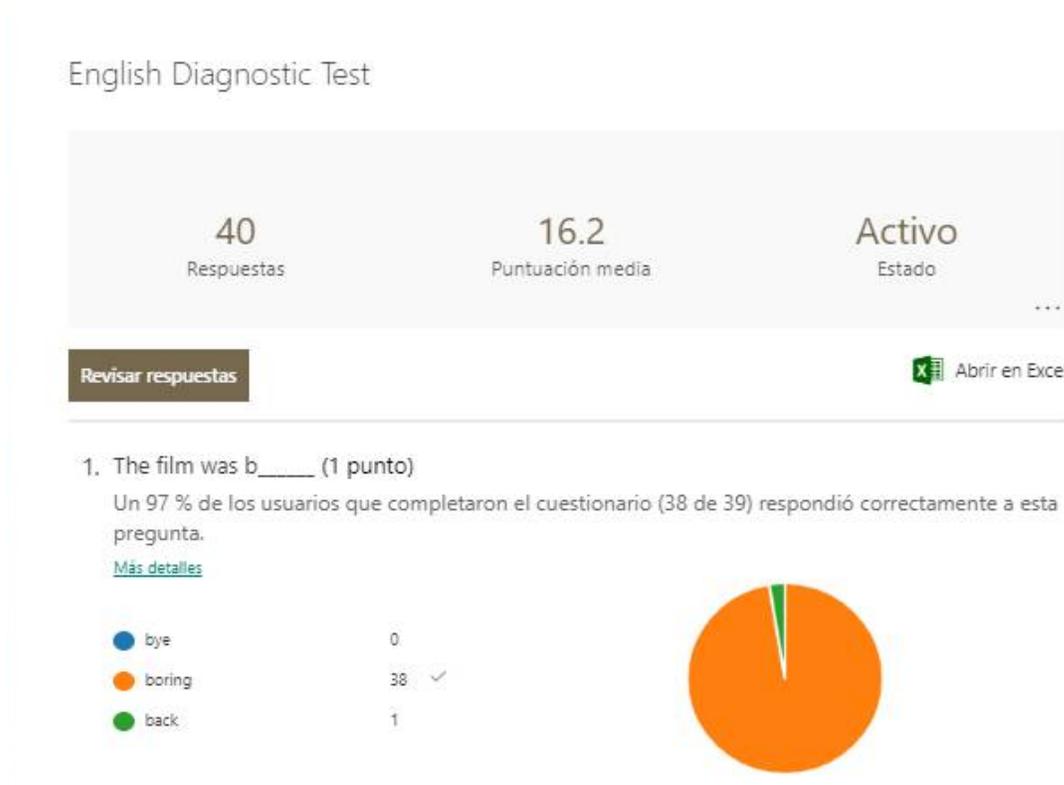


Figura 16. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

2. I need to sleep. I´m really t_____ (1 punto)

Un 92 % de los usuarios que completaron el cuestionario (36 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

thin	1
think	2
tired	36 ✓



3. I passed the exam ! I´m so r_____ (1 punto)

Un 97 % de los usuarios que completaron el cuestionario (38 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

relieved	38 ✓
rude	1
rock	0



Figura 17. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

4. The marathon was e_____ (1 punto)

Un 100 % de los usuarios que completaron el cuestionario (39 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

exile	0
exhausting	39 ✓
environment	0



5. The news about Joe is really w_____ (1 punto)

Un 97 % de los usuarios que completaron el cuestionario (38 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

wonderful	38 ✓
word	0
won	1



Figura 18. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

6. We _____ (learn) to do karate for the Duke of Edinburgh Award. (1 punto)

Un 72 % de los usuarios que completaron el cuestionario (28 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● learned	23	✓
● learnt	5	✓
● We learned to do karate for th...	3	
● We learned to do karate for th...	2	
● were learned	2	
● did learn	1	
● Learning	1	
● We learned to do karate for th...	1	
● we learned to do karate for th...	1	
● 0 opciones más	0	

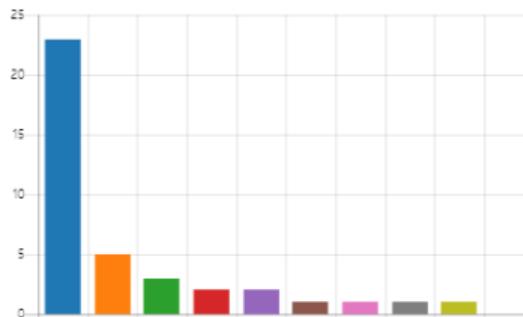


Figura 19. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

7. Our team _____ (score) three goals in the match, but we lost. (1 punto)

Un 72 % de los usuarios que completaron el cuestionario (28 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● scored	28	✓
● Our team scored three goals i...	2	
● Our team scored three goals i...	2	
● were scored	2	
● did score	1	
● Our team scored three goals i...	1	
● Our team scoring three goals i...	1	
● Ourd team scored three goals ...	1	
● scoret	1	
● 0 opciones más	0	

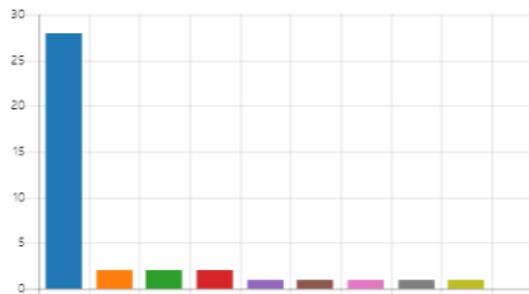


Figura 20. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

8. He _____ (not compete) in the race because his leg was broken. (1 punto)

Un 18 % de los usuarios que completaron el cuestionario (7 de 38) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

answer_other	13
didn't compete	4
didn't complete	4
didn't complete	4
did not compete	3 ✓
Didn't compete	3
didn't competed	2
Didn't complete	2
didn't competed	2
Did not	1

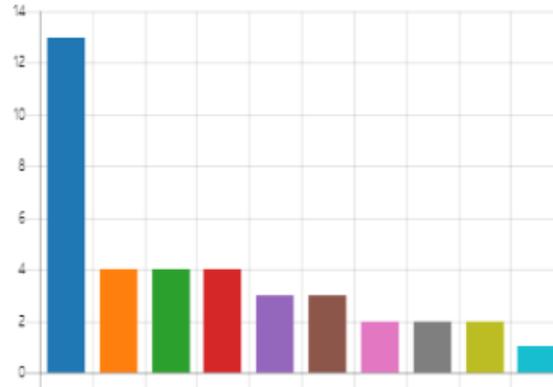


Figura 21. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

9. We _____ (not have) school last week. It was the holidays! (1 punto)

Un 28 % de los usuarios que completaron el cuestionario (11 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

answer_other	13
didn't have	7 ✓
Didn't have	7
did not have	4 ✓
did not had	2
Didn't have	2
Did not	1
didn't have	1
didn't had	1
didn't had	1

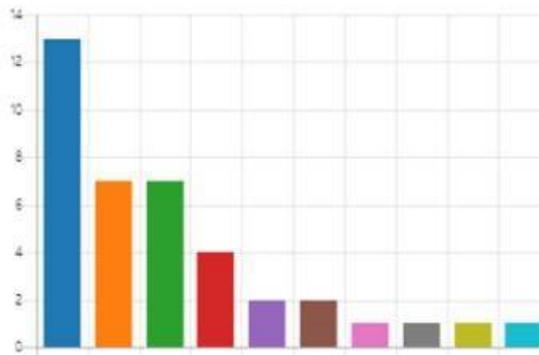


Figura 22. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

10. You _____ (not do) the washing-up last night (1 punto)

Un 31 % de los usuarios que completaron el cuestionario (12 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● answer_other	11
● didn't do	7 ✓
● Didn't do	6
● did not do	5 ✓
● Did not	3
● didn't	2
● You didn't do the washing-up ...	2
● didn't	1
● didn't did	1
● Didn't	1

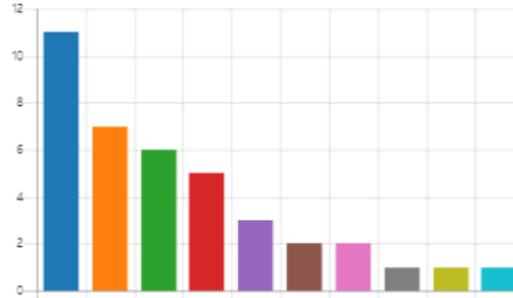


Figura 23. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

11. When we _____ (arrive) at the café, Ben _____ (wait) for us outside. (1 punto)

Un 82 % de los usuarios que completaron el cuestionario (32 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● arrived / was waiting	32 ✓
● was arriving/ waited	7



12. It _____ (rain) when we _____ (go) out. (1 punto)

Un 77 % de los usuarios que completaron el cuestionario (30 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● rained / went	9
● was raining / went	30 ✓



Figura 24. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

13. While we _____ (drive) home, we _____ (see) an accident. (1 punto)

Un 92 % de los usuarios que completaron el cuestionario (35 de 38) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● were driving / seen	3
● were driving / saw	35 ✓



14. The students _____ (chat) when the teacher _____ (come) in. (1 punto)

Un 82 % de los usuarios que completaron el cuestionario (31 de 38) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● chatted/ came	7
● were chatting/ came	31 ✓



Figura 25. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

15. I _____ (read) a book when the telephone _____ (ring). (1 punto)

Un 90 % de los usuarios que completaron el cuestionario (35 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● was reading/ rang	35 ✓
● read /was ringing	4



16. The lights _____ (go) off while Jane _____ (watch) a film. (1 punto)

Un 74 % de los usuarios que completaron el cuestionario (29 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● went / was watching	29 ✓
● went / watched	10



Figura 26. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

17. He _____ (eat) the pizza when he _____ (find) a hair on it. (1 punto)
Un 95 % de los usuarios que completaron el cuestionario (37 de 39) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● eat / was finding	2
● was eating / found	37 ✓



18. Mike's students aren't listening to classical music in class. (1 punto)

Un 71 % de los usuarios que completaron el cuestionario (27 de 38) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● TRUE	11
● FALSE	27 ✓



Figura 27. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

19. Research proved that listening to classical music doesn't make students more clever. (1 punto)

Un 84 % de los usuarios que completaron el cuestionario (32 de 38) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● TRUE	32 ✓
● FALSE	6



20. Mike teaches children about music. (1 punto)

Un 68 % de los usuarios que completaron el cuestionario (26 de 38) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● TRUE	12
● FALSE	26 ✓



Figura 28. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

21. Mike's students are always badly behaved. (1 punto)

Un 68 % de los usuarios que completaron el cuestionario (26 de 38) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● TRUE 12
● FALSE 26 ✓



22. In the last ten years of the twentieth century, many people believed in the Mozart effect. (1 punto)

Un 84 % de los usuarios que completaron el cuestionario (32 de 38) respondió correctamente a esta pregunta.

[Más detalles](#)

● TRUE 32 ✓
● FALSE 6



Figura 29. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

23. Write your surname (1 punto)

[Más detalles](#)

39
Respuestas

Respuestas más recientes

"hernández niño "
"Elizalde Garcia "
"Espinosa Hernandez "

24. Write your name (1 punto)

[Más detalles](#)

39
Respuestas

Respuestas más recientes

"luis manuel "
"Lesli Montserrat "
"Angel Gabriel "

25. Write the name of your group (1 punto)

[Más detalles](#)

38
Respuestas

Respuestas más recientes

"carmen serdan "
"Carmen Serdan "
"Carmen Serdan "

Figura 30. Comparativa Test Diagnóstico. Grupo Carmen Serdán.

5.2. Plan Clase

Para esta tesis se han adaptado actividades que actualmente se trabajan en la planeación didáctica general de la asignatura inglés, que emana la Secretaría de Docencia y la Dirección de Estudios del Nivel Medio Superior (DENMS) de la UAEM, tomando en cuenta las necesidades y los factores que se han descrito anteriormente, (Objetivos, atendiendo a la normativa curricular vigente, características del grupo, necesidades del objeto de estudio, metodología, teoría etc.).

Tabla 9. Contenidos programáticos

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			
MÓDULO III	Acerca de mí, de quienes me rodean y lo que me rodea	Sesiones previstas	15 horas.
Propósito:	Asocia elementos lingüísticos y comunicativos, tanto de forma oral como escrita, para describirse a sí mismo, a las personas que le rodean, así como intercambiar opiniones en interacciones sociales y académicas con los que está familiarizado.		
PERFIL DE EGRESO			
COMPETENCIA DISCIPLINAR	Comunicación. Básica 10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural. 11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa. Extendida 9. Trasmite mensajes en una segunda lengua o lengua extranjera atendiendo a las características de contextos socioculturales diferentes.		
COMPETENCIA GENÉRICA	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. 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. 7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 10.2 Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.		
ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS SUGERIDAS:	<ul style="list-style-type: none"> ● Quiz, ● Expositiva ● Aprendizaje orientado a proyectos ● Trabajo colaborativo ● Dossier ● Organizador gráfico ● Ilustraciones ● Expresión oral ● Expresión escrita ● Comprensión auditiva ● Lectura dirigida ● Dossier 		
	<ul style="list-style-type: none"> ● Learning by doing, (by working): Role Plays, Brainstorming, Dialogues, Predicting, Choral Drilling, Self-Correction, Peer Support, Miming, Skimming, Scanning, Using of Pictures, Flashcards, Diagrams, Videos, Multiple Choice Statements, Sentence Transformation, Picture Comparison. 		
Desarrollo de proyecto	Fase 3. Integración de información y elaboración del producto <ul style="list-style-type: none"> ● Realización del proyecto. Se lleva a cabo la implementación de lo establecido en el diseño y de acuerdo a los criterios de logro establecidos. <ul style="list-style-type: none"> ● Entrega de producto. Se integran los subproductos de las asignaturas para integrar el proyecto integrador.		

Fuente: Hernández, M.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Mendoza, F.; Martínez, C.; Hernández, M. y García, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura Inglés 4*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79612>

En la Tabla 9. de contenidos programáticos se describen todos los contenidos y competencias genéricas y disciplinares que se utilizan en la planeación didáctica de la asignatura inglés como lengua extranjera.

Se le pide al alumnado dividir su cuaderno o libreta de evidencia en dos secciones “GRAMATICA Y VOCABULARIO” esto con el propósito de distinguir los temas y el vocabulario aprendido en los diferentes módulos de aprendizaje.

Se describen los proyectos de trabajo que se realizaran por el alumno de forma individual y de forma colaborativa.

Se adaptan las actividades para trabajar en línea con el uso de algunas Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams), entre estas actividades están exámenes, lecturas digitales, ejercicios gramaticales en línea, videos, foros, chats, audios, libros digitales, presentaciones, páginas web, etc.

El alumno se da alta o se inscribe con sus correos personales en las plataformas Schoology, Oxford Learn y Microsoft Teams, para ponerse en contacto con el docente, el docente acepta peticiones para poder inscribirse al curso y trabajar de manera virtual.

Se describe algunas fases de la forma de como se trabaja el proyecto, que se entrega al final de cada parcial con los contenidos vistos durante todo el módulo, este proyecto lo emana las planeaciones y programas de la asignatura de inglés y estas fases se adaptaron para trabajarlas en línea a través de Microsoft Teams y plataforma Schoology.

En la Tabla 10. Se da una descripción general de los temas trabajados durante esta investigación se tomaron 3 temas del módulo 3 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM, Los temas son los siguientes Tema 1: Descripción de escenarios, Tema 2: Descripción de ti mismo, Tema 3: Intercambio de opiniones, cada uno con el uso de la lengua extranjera utilizando los dominios de aprendizaje de la lengua extranjera (comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita, producción oral)

En la tabla se describe lo conceptual que se realiza en este trabajo con el método de Investigación Acción, además de la competencia actitudinal.

Tabla 10. Dominios de aprendizaje

TEMÁTICA	USO DE LA LENGUA	VOCABULARIO	DOMINIOS DE LOS APRENDIZAJES				ACTITUDINAL	
			CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL		Producción oral (Speaking)		Producción escrita (Writing)
				RECEPTIVO				
				Comprensión auditiva (Listening)	Comprensión de lectura (Reading)			
Tema 1: Descripción de escenarios	<i>Present simple and present continuous</i>	<i>-Personality and appearance adjectives -Daily routines -Clothes</i>	Identifica las estructuras gramaticales asociadas a las actividades rutinarias y actividades en progreso. Contrasta las estructuras gramaticales asociadas a las actividades rutinarias y actividades en progreso. Asocia adjetivos que describen personalidad, en	Comprende frases y adjetivos para describir la personalidad y apariencia de una persona (generous, patient, quiet, very strong) Comprende y relaciona el orden en que se le presentan una serie determinada de actividades que realiza habitualmente,	Comprende información relacionada a pasatiempos e intereses, donde: Identifica gustos y preferencias. Emplea la estrategia de "scanning" para comprender el contenido de un texto sobre pasatiempos, intereses, personalidad, actividades	Expresa actividades cotidianas relacionadas con sus intereses, pasatiempos personalidad y actividades en progreso. Describe características físicas y de personalidad de un individuo, así como su vestimenta. Expresa actividades que	Escribe un texto, a través de distintos medios, donde describe la personalidad de personas que le rodean y lo que visten.	Escucha con atención y respeto a su interlocutor, compañero o profesor. Muestra una actitud positiva ante el aprendizaje, la nueva lengua y su cultura. Acepta y promueve la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase.
			su forma positiva y negativa a través de prefijos un- in-, im-, ir-, dis-. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación.	así como actividades que está realizando en el momento. (<i>She lives next to me, Are you having a good time?</i>) Identifica expresiones para describir la forma de vestir de una persona. (she's wearing a yellow top)	rutinarias y en progreso. Responde a preguntas abiertas sobre pasatiempos, intereses, personalidad, actividades rutinarias y en progreso. Relaciona vocabulario y expresiones en un texto para completar frases que se relacionan con pasatiempos, intereses, personalidad, actividades rutinarias y en progreso.	se realizan con frecuencia y actividades que se están realizando al momento de hablar.	de distintos medios, donde describe la personalidad de personas que le rodean y lo que visten.	Reconoce los errores como parte integral del proceso de aprendizaje. Reconoce la utilidad de aportar los propios esquemas de conocimiento y experiencias al aprendizaje de la nueva lengua.
Tema 2: Descripción de ti mismo.	<i>Verb + infinitive or gerunds</i>	<i>Collocations Verbs Music tastes Personality adjectives</i>	Identifica las estructuras gramaticales asociadas a las actividades rutinarias y actividades en progreso. Contrasta las estructuras gramaticales	Identifica la descripción o relato de ciertos tipos de acciones y sus matices. (<i>I don't mind reading, I pretend to be</i>) Identifica diferentes	Comprende un artículo relacionado a estilos de música y su relación con la personalidad Relacionar los contenidos de cada párrafo con encabezados	Emplea vocabulario, frases y expresiones, que incluyen grupos de verbos para hablar sobre su vida y de las personas que le rodean, en situaciones	Escribe hechos y eventos relacionados con su vida cotidiana.	

			<p>asociadas a las actividades rutinarias y actividades en progreso.</p> <p>Asocia adjetivos que describen personalidad, en su forma positiva y negativa a través de prefijos un- in-, im-, ir-, dis-.</p> <p>Utiliza adecuadamente los signos de puntuación.</p>	<p>estilos musicales. (<i>blues, indie, reggae</i>).</p> <p>Comprende información acerca de música y personalidad (<i>Rap fans are outgoing and confident</i>)</p>	<p>Responde a preguntas de comprensión lectora para proporcionar información específica.</p> <p>Identifica vocabulario, frases o estructuras gramaticales en un artículo informativo.</p>	<p>cotidianas. (<i>verb patterns</i>)</p> <p>Expresa ideas sobre su vida a través del uso de parejas de verbos. (<i>verb patterns</i>)</p> <p>Expresa su opinión sobre la personalidad de él mismo o de alguien cercano.</p>	
Tema 3: Intercambio de opiniones	<p><i>Likes and dislikes</i></p> <p><i>Modifying adverbs</i></p>	<p><i>Hobbies</i></p> <p><i>Interests</i></p> <p><i>Adverbs: quite, rather, slightly, a bit, really, etc.</i></p>	<p>Identifica la categoría gramatical de frases adverbiales.</p> <p>Asocia la estructura gramatical para expresar gustos y preferencias.</p> <p>Utiliza adecuadamente los signos de puntuación.</p>	<p>Entiende y sigue información en un discurso sencillo donde se habla sobre aficiones (<i>I like drawing, she enjoys dancing</i>)</p>	<p>Comprende un texto acerca de un perfil personal. Identifica expresiones y frases de agrado, gustos o preferencias. Identifica y relaciona información específica en un Texto como frases, oraciones, verbos, entre otros.</p>	<p>Expresa e intercambia su opinión sobre actividades que realiza por placer.</p>	<p>Redacta notas sobre lo que le gusta, lo que le disgusta, así como preferencias.</p> <p>Expresa su opinión sobre asuntos que le son familiares y vinculados con su entorno inmediato.</p>
					<p>Resuelve ejercicios como práctica de examen de comprensión lectora "Get ready for your Exam" con base a las estrategias de comprensión lectora proporcionadas por el docente.</p>		

Fuente: Hernández, M.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Mendoza, F.; Martínez, C.; Hernández, M. y García, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura Inglés 4*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79612>

En la Tabla 11. se desglosa de manera más detallada como se trabajó en la clase; esta clase se trabajó en video conferencia ZOOM, junto con material didáctico de su libro *Student`s book*, se mostraron fotografías, se explicó la gramática, se produjo participación entre alumnos y maestro, para hablar de gustos y disgustos en su clase con frases más avanzadas que solo “*I like* o *I don’t like*” frases como *I can’t stand, I don’t mind, I hate, I quiet like, I really keen on, etc.*

Se mostraron imágenes en clase en donde el alumno tenía que describir la acción y dar su opinión sobre sus gustos y sus disgustos.

Se solicita a los estudiantes que sigan lecturas y textos a través de las diversas plataformas utilizadas, se les manda por WhatsApp links de utilidad para que en casa puedan realizar lecturas a través de la red y contesten preguntas de comprensión.

Se les pide a los alumnos que a través de WhatsApp manden audios por medio del cual se graben con diferentes diálogos y frases comunes para describir fotografías utilizando la gramática y el vocabulario visto en clase.

El docente hace uso de las tecnologías de la información en este caso Zoom en donde se programa una clase o video conferencia y se hizo uso de pizarras para contrastar el uso del presente simple y del presente continuo, se refuerza este tema visto con el uso del libro de trabajo del estudiante obteniendo evidencia en Schoology de lo realizado.

El alumno toma notas de la explicación proporcionada por el docente y sube su evidencia a través de una fotografía con el uso de la plataforma Schoology, la evidencia de entrega de esta tarea se deja en consideración del alumno motivando su aprendizaje autónomo y profundizando su aprendizaje significativo.

El docente muestra imágenes de forma virtual, el alumno participa describiendo las fotografías haciendo uso de la producción oral, el alumno participe de manera flexible y cuando el lo desee, hace uso de herramientas tecnológicas como zoom y WhatsApp pues se le da como opción si no lo desea hacer con sus compañeros en la video conferencia que lo hago solo en su casa y lo mande al docente de manera privada.

A través de una herramienta como Microsoft Teams el alumno escucha un audio en donde se simula una conversación utilizando el presente simple y continuo, posteriormente el alumno lo repite y actúa el dialogo entre pares, manda la evidencia en WhatsApp.

Tabla 11. Actividades de aprendizaje.

SUBTEMA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		PRODUCTOS	ÉNFASIS DEL PRODUCTO		
	CONDUCIDAS POR EL DOCENTE	REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES		C	P	A
Present simple vs present continuous Personality and appearance adjectives -Daily routines -Clothes	Solicita la descripción de escenarios y fotografías para identificar gustos y preferencia que las personas tienen.					
		LISTENING & SPEAKING Solutions Pre-intermediate. Student's book, Unit IA page 4, exercise 2, 3, 4 & 5 Escucha, identifica y practica información un diálogo para hacer un juego de roles siguiendo el modelo en su libro de texto. Repasa las frases "I like, I can't stand, I don't mind, I hate, I love, I (quite) like, I'm really keen on, isn't bad, is great, is terrible.	LISTENING/ SPEAKING Ejercicios resueltos.		X	
	Realiza quiz diagnóstico para detectar conocimientos previos sobre el uso del presente simple y presente continuo y con base a este conducir las estrategias y métodos hacia el logro de los objetivos de este tema.					
		GRAMMAR De manera individual, reconoce los conocimientos que ya tiene, define, identifica las rutas a seguir para contar con los conocimientos que no posee y que le son necesarios para aumentar el dominio del tema a tratar.	GRAMMAR quiz diagnóstico		X	
	Presenta información y brinda explicación magistral para contrastar el uso entre el uso de presente simple y presente continuo.					
		GRAMMAR Solutions Pre-intermediate. Student's book, UNIT I B page 5, exercise 2, 3, 4 & 5 Toma nota de la explicación proporcionada por el docente. Posteriormente describe lo que algunas personas están haciendo por medio de fotografías. Analiza, comprende y explica el uso del presente simple y presente continuo considerando las actividades en su libro de texto.	GRAMMAR Ejercicios contestados.		X	
	Solicita completar un dialogo con presente simple o presente continuo, presenta un audio para que los estudiantes revisen sus respuestas.					
		LISTENING Solutions Pre-intermediate. Student's book, UNIT IB page 5, exercise 6. Completa información de un diálogo que simula una conversación telefónica y hace uso correcto del presente simple o presente continuo. posteriormente, escucha, repite y actúa el diálogo.	LISTENING Conversación Telefónica		X	
	Proporciona instrucción para un ejercicio de consolidación situado en su material de apoyo.					
	SPEAKING Solutions Pre-intermediate. Student's book, UNIT IB page 5, exercise 7. Trabaja en pares, responde y pregunta de manera guiada determinadas acciones de rutina y esparcimiento por medio de una entrevista siguiendo los modelos en su material de apoyo.	SPEAKING Entrevista		X		
	HOMEWORK:					

Fuente: Hernández, M; Franco, J.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Becerra, M.; Mendoza, M.; Martínez, C.; Hernández, M. y Velasco, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura de Inglés 2*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79611>

En la Tabla 12. de las actividades de aprendizaje se muestran actividades emanadas de la planeación didáctica de inglés del modulo 3 de la UAEM se utiliza la herramienta tecnológica Microsoft Teams en donde el docente comparte adjetivos de apariencia física y de personalidad a través de ilustraciones e imágenes de la web y links para que el alumno pueda ingresar y contestar en su hogar de manera autónoma.

El alumno elige a un famoso de su preferencia, tiende a un puente cognitivo entre la información nueva y la información previa y describe a la persona elegida en términos de su apariencia física y de personalidad, comparte con sus compañeros y con el docente sus descripciones recibiendo retroalimentación del maestro y sus compañeros, utiliza foros en la plataforma Schoology.

Los alumnos en el horario correspondiente a su clase se conectan, se pide lluvia de ideas de la clase anterior utilizando el aprendizaje significativo, el docente retroalimenta y procede a presentar vocabulario nuevo de accesorios y ropa interactuando con los alumnos en Zoom se trabaja con el libro del estudiante contestando ejercicios que refuerzan el aprendizaje.

Escucha y repite la pronunciación correcta y algunos de ellos describen a su compañero activando cámaras para la descripción.

Tabla 12. Actividades de aprendizaje adaptadas con el uso de tecnologías de la Información.

	Solutions Elementary, 3rd Edition, workbook, Unit I A/B; pages 4, 5										
Presenta vocabulario previo relacionado a adjetivos de apariencia física y de personalidad a través de ilustraciones.	VOCABULARY En pares, escucha, repite y organiza la información en una tabla comparativa, identifica si el adjetivo es de apariencia física o de personalidad. ADJECTIVES: <table border="1"> <tr> <td>PERSONALITY</td> <td>PHYSICAL APPEARANCE</td> </tr> <tr> <td>smart</td> <td>tall</td> </tr> <tr> <td>talkative</td> <td>strong</td> </tr> </table>	PERSONALITY	PHYSICAL APPEARANCE	smart	tall	talkative	strong	VOCABULARY Cuadro comparativo de adjetivos de personalidad y de apariencia física.	x		
PERSONALITY	PHYSICAL APPEARANCE										
smart	tall										
talkative	strong										
Presenta de manera expositiva el orden que guardan los adjetivos para establecer descripción de apariencia física. <table border="1"> <tr> <td>LENGTH</td> <td>STYLE</td> <td>COLOUR</td> </tr> <tr> <td>short</td> <td>curly</td> <td>black</td> </tr> </table> EXAMPLE: He's got short, curly black hair	LENGTH	STYLE	COLOUR	short	curly	black					
LENGTH	STYLE	COLOUR									
short	curly	black									
	SPEAKING & WRITING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit I C page 6, exercise 1, 2, 3. Identifican personas famosas por medio de imágenes, tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa para describir personas en términos de apariencia física y personalidad. Realiza ejercicios del material de apoyo.	SPEAKING & WRITING Descripción de personas		x							
Presenta vocabulario de ropa y accesorios a través de listas, imágenes y organizadores gráficos. Solicita a los estudiantes trabajar en parejas y describir a su compañero, en cuanto a apariencia física y a lo que está vistiendo.	VOCABULARY/ SPEAKING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Vocabulary builder page 117, exercise 1C Identifica, escucha y repite vocabulario relacionado a ropa y accesorios, realiza actividades en su material de trabajo y describe a uno de sus compañeros. HOMEWORK: Solutions Elementary, 3 rd Edition, workbook, Unit I C: page 6.	SPEAKING: Descripción escrita y oral de alguno de sus compañeros .	x	x							
Solicita a los estudiantes leer un texto e identificar los artículos: a, an, the . Explica el uso de los mismos y pide realizar ejercicios de práctica.											
	GRAMMAR Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit ID page 7 exercises 1,2, 5. Identifica el uso de artículos: a, an, the y resuelve ejercicios de práctica.	GRAMMAR Ejercicios contestados	x	x							

Fuente: Hernández, M.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Mendoza, F.; Martínez, C.; Hernández, M. y García, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura Inglés*

4. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79612>

La Tabla 13. corresponde a la descripción de actividades que se realizo en este trabajo a través de la Investigación Acción, se toma como base la planeación didáctica de inglés de la UAEM y se adecuan herramientas tecnologías (Zoom, Schoology, WhatsApp, Oxford Learn y Microsoft teams) para poder apreciar y desarrollar las mejores estrategias para disminuir el índice de reprobación del Grupo Carmen Serdán del plantel Texcoco de la escuela preparatoria de la UAEM.

Se puede leer en la tabla que se hace una lluvia de ideas con la palabra “comprar en línea” esta lluvia de ideas se hace a través de una reunión en Microsoft Teams y se invita a que el alumno escriba e interactúe con una palabra en la pizarra de Microsoft Teams, esta clase se hace interactiva de manera que todos los miembros del salón de clases reunidos en esos momentos tengan la oportunidad de interacción el docente monitorea y comparte ideas.

El docente comparte y publica foros en Schoology acerca de la diferencia de usar un verbo más un infinitivo y un verbo más un verbo con terminación ing, los estudiantes preguntan y dan su opinión sobre el tema, posteriormente postean frases haciendo referencia al uso adecuado de los contenidos gramaticales posteados en la plataforma Schoology.

Tabla 13. Descripción de actividades del tema 2 del módulo 3 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM.

TEMA:		SEMESTRE PREVIADO:				
2. Descripción de ti mismo.		5				
PROPÓSITO:						
Identifica y usa diferentes patrones de verbos (infinitivo y gerundio)						
Ilustraciones, computadora con conexión a Internet, libro de texto: Solutions Pre intermediate 3ed. multimedia, correo electrónico, planeación didáctica semestral, programa de la unidad de aprendizaje.						
Computadora con conexión a Internet, cañón. Oxford learner's bookshelf: Solutions Elementary 3ed, Practice kit Solutions Elementary/pre intermediate. Programas y planeaciones en: http://denms.uaemex.mx/sition/2057/login.php						
SUBTEMA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		PRODUCTOS	ÉNFASIS DEL PRODUCTO		
	CONDUCIDAS POR EL DOCENTE	REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES		C	P	A
Verbs + infinitive or ing Collocations Verbs Music tastes Personality adjectives	WRITING Solicita responder el cuestionario y que subraye los verbos seguidos de infinitivo o gerundio.					
		WRITING Responde el cuestionario y subraya los verbos seguidos de infinitivo o gerundio.	Cuestionario contestado.	X		
	Escribe la palabra SHOWROOMING en el pizarrón y pregunta a los estudiantes si conocen el termino o pueden inferir a que se refiere.					
		Expresa sus ideas sobre el termino y mediante lluvia de ideas comparte sus ideas.	SPEAKING Lluvia de ideas		X	X

Presenta una lectura acerca de showrooming, pide a los estudiantes identificar en la lectura, los siguientes patrones: VERB+ INFINITIVE VERB+ ING de manera expositiva explica los patrones					
	READING Solutions Pre-intermediate. Student's book, Unit 7E page 79 exercises 1,2 Lee un artículo, identifica patrones en la lectura.	READING Ejercicios contestados	X	X	
Solicita a los estudiantes realizar ejercicios de práctica del tema y explica estrategia para el uso del diccionario.					
	WORD SKILLS Solutions Pre-intermediate. Student's book, Unit 7E page 79 exercises 4,6 Realiza ejercicios de práctica.	WORD SKILLS Ejercicios contestados		X	
Copia frases en hojas de color. Una frase por cada hoja y las pega en el salón de forma dispersa, e invita a los estudiantes a completar las ideas haciendo uso del tema visto en clase. <ul style="list-style-type: none">• I usually avoid• I really can't stand• I don't mind• I spend a lot of time• I sometimes pretend• I really want• I never agree• I often decide					
	Completa frases, acorde a su realidad, pone en práctica el tema visto en clase. Posteriormente comparte tres frases con sus compañeros. HOMEWORK: Solutions Elementary, 3 rd Edition. workbook, Unit 7E: page 78.	WRITING/ SPEAKING Ideas escritas		X	
Solicita Avance Individual de Proyecto Integrador PRODUCCION ESCRITA TRABAJO COLABORATIVO (valor 1.0) Solicita trabajar en equipo y redactar en un párrafo descriptivo las acciones que los estudiantes llevan a cabo en pro del cuidado del medio ambiente. El párrafo debe mencionar: <ul style="list-style-type: none">• Que significa para los estudiantes el actuar con responsabilidad respecto al cuidado del medio ambiente.• Mencionar las acciones en común, que los estudiantes llevan a cabo en pro del medio ambiente y aquellas acciones que no toleran de terceras personas y que dañan el ambiente. Para lo cual deben utilizar las siguientes expresiones: <ol style="list-style-type: none">1. We usually avoid2. We really can't stand3. we don't mind4. we spend a lot of time5. we can't help6. we really want7. we never agree8. we often decide9. we prefer10. we enjoy					
<ul style="list-style-type: none">• Una vez descritas las acciones, redactan una breve reflexión. Criterios: <ul style="list-style-type: none">• La redacción debe considerar todos los aspectos antes mencionados• Se deberá hacer uso de todas las expresiones mencionadas• Redacción de 150 a 180 palabras. Considerar los aspectos mencionados en la rúbrica de expresión oral.					
	Avance de proyecto integrador PRODUCCION ESCRITA TRABAJO COLABORATIVO Los estudiantes trabajan en equipo y redactan en un párrafo descriptivo las acciones que los estudiantes llevan a cabo en pro del cuidado del medio ambiente. El párrafo debe mencionar: <ul style="list-style-type: none">• Que significa para los estudiantes el actuar con responsabilidad respecto al cuidado del medio ambiente.• Mencionar las acciones en común, que los estudiantes llevan a cabo en pro del medio ambiente y aquellas acciones que no toleran de terceras personas y que dañan el ambiente. Para lo cual deben utilizar las siguientes expresiones: <ol style="list-style-type: none">1. We usually avoid2. We really can't stand	Avance de proyecto integrador PRODUCCION ESCRITA TRABAJO COLABORATIVO Párrafo descriptivo	X	X	X

		<ol style="list-style-type: none"> 3. we don't mind 4. we spend a lot of time 5. we can't help 6. we really want 7. we never agree 8. we often decide 9. we prefer 10. we enjoy <ul style="list-style-type: none"> • Una vez descritas las acciones, redactan una breve reflexión. <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La redacción debe considerar todos los aspectos antes mencionados • Se deberá hacer uso de todas las expresiones mencionadas • Redacción de 150 a 180 palabras. <p>Considerar los aspectos mencionados en la rúbrica de expresión oral</p>	
RECURSOS:	Ilustraciones, computadora con conexión a Internet, libro de texto: Solutions Pre intermediate 3ed. multimedia, correo electrónico, planeación didáctica semestral, programa de la unidad de aprendizaje.		
HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	Computadora con conexión a Internet, cañón. Oxford learner's bookshelf: Solutions Elementary 3ed, Practice kit Solutions Elementary/pre intermediate . Programas y planeaciones en: http://denms.uaemex.mx/sition/2057/login.php		
AMBIENTES/ESCENARIOS:	Herramientas tecnológicas, Zoom, Schoology, Oxford Learn. Whats app.		

Fuente: Rivera, E.; Muñoz, M.; Martínez, C.; Bárcenas, M.; Chávez, V.; Zavala, F.; Trujillo, J.; Manzur, S.; Velasco, M.; Franco, J.; Dávila, J.; Lara, A.; Becerra, M. y Estada, S.(2016). *Planeación didáctica general Inglés B1*. Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en <http://docplayer.es/24264124-Planeacion-didactica-general-ingles-b1.html>

Podemos observar en la tabla 14 la descripción de las actividades del tema 4 del modulo 3 de la planeación didáctica de inglés en donde se realizaron diferentes actividades utilizando diversas herramientas tecnológicas como Zoom, Schoology, y Microsoft Teams,

Se inicia una video conferencia en Zoom en donde el docente saluda y posteriormente escribe en el chat “¿Que tan Británico Eres? Se hace una lluvia de ideas de estereotipos y cualidades de la cultura Británica, el alumno hacia uso del chat de sus habilidades lingüísticas y además de su conocimiento previo. Se pide en su libreta se haga un cuadro comparativo de la cultura Britanica y la cultura Mexica se utilizan expresiones como “poco, demasiado, muy, luce bien, etc”, las presentan con sus compañeros y se trabaja con las conclusiones.

Tabla 14. Descripción de actividades del tema 3 del módulo 3 de la planeación didáctica de inglés de la

UAEM

TEMA:	SESIONES PREVISTAS:
Tema 3: Intercambio de opiniones	5
PROPÓSITO:	
Proporciona información referente a lo que le gusta y no le gusta.	

SUBTEMA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		PRODUCTOS	ÉNFASIS DEL PRODUCTO		
	CONDUCIDAS POR EL DOCENTE	REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES		C	P	A
Likes and dislikes and modifying adverbs <i>Hobbies</i> <i>Interests</i> <i>Adverbs: quite, rather, slightly, a bit, really, etc.</i>	Activación de conocimientos previos Propicia lluvia de ideas sobre cultura británica. How british are you?					
		SPEAKING Participa en lluvia de ideas. Expresa información de los principales estereotipos que caracterizan a una persona británica.	SPEAKING Lluvia de ideas.		X	
	Solicita la descripción de las fotografías e identifica en el texto información sobre la población británica.					
		READING Solutions Pre intermediate. Student's book, unit 1 Culture page 108 exercise 1 & 2. Describe imágenes y lee, al mismo tiempo que escucha un audio referente al texto "How Foreigners see the british" Responde a las dos interrogantes solicitadas.	READING Ejercicios contestados		X	
	Solicita a los estudiantes, realizar un cuadro comparativo de los estereotipos de la gente británico y los mexicanos, en su cuaderno					

así como de los gustos y disgustos de cada cultura (mexicana y británica) incorporan los modifying adverbs para dar una opinión más específica (<i>Adverbs: quite, rather, slightly, a bit, really, etc</i>)					
	WRITING En pares trabajan en la creación de un cuadro comparativo que contenga estereotipos, gustos y disgustos que a ellos les agraden o desagraden de las culturas británica y mexicana.	WRITING Cuadro comparativo		X	
Presenta audio acerca de la percepción que tienen las personas acerca de los Británicos.					
	LISTENING Solutions Pre intermediate. Student's book, unit 1 Culture page 108 exercises 4,5. Identifican la opinión que poseen personas de otros países sobre los británicos.			X	
Solicita a los estudiantes que, con base a su cuadro comparativo, redacten una descripción en parejas del estereotipo de los británicos y mexicanos. Pide hacer uso de modifying adverbs (<i>quite, rather, slightly, a bit, really, etc</i>)					
	SPEAKING Presentan descripción del estereotipo de los mexicanos y británicos. British people are really..... Mexican people are quite..	SPEAKING Descripción oral de estereotipos		X	

RECURSOS:	Ilustraciones, computadora con conexión a Internet, libro de texto: Solutions Pre intermediate 3ed. multimedia, correo electrónico, planeación didáctica semestral, programa de la unidad de aprendizaje.
HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	Computadora con conexión a Internet, cañón. Oxford learner's bookshelf: Solutions Elementary 3ed, Practice kit Solutions Elementary/pre intermediate. Programas y planeaciones en: http://denms.uaemex.mx/sition/2057/login.php
AMBIENTES/ESCENARIOS:	Herramientas tecnológicas, Zoom, Schoology, Oxford Learn. Whats app.

Fuente: Rivera, E.; Muñoz, M.; Martínez, C.; Bárcenas, M.; Chávez, V.; Zavala, F.; Trujillo, J.; Manzur, S.; Velasco, M.; Franco, J.; Dávila, J.; Lara, A.; Becerra, M. y Estada, S.(2016). *Planeación didáctica general Inglés B1*. Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en <http://docplayer.es/24264124-Planeacion-didactica-general-ingles-b1.html>

En la Tabla 15. de contenidos programáticos se describen todos los contenidos y competencias genéricas y disciplinares que se utilizan en la planeación didáctica de la asignatura inglés como lengua extranjera, en esta tabla se describen los proyectos de trabajo que se realizaran por el alumno de forma individual y de forma colaborativa.

Los contenidos del Módulo 4 se adaptan para trabajar en línea con el uso de algunas Tecnologías de la Información (Schooly, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams), entre estas actividades están exámenes, lecturas digitales, ejercicios gramaticales en línea, videos, foros, chats, audios, libros digitales, presentaciones, páginas web, etc.

Se describe algunas fases Formativas y sumativas de la forma de cómo se trabaja el proyecto, que se entrega al final de cada parcial con los contenidos vistos durante todo el módulo, este proyecto lo emana las planeaciones y programas de la asignatura de inglés y estas fases se adaptaron para trabajarlas en línea a través de Microsoft Teams y plataforma Schooly.

Tabla 15. Dominios de aprendizaje dominios programáticos del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			
MÓDULO IV	Historias y anécdotas	Sesiones previstas	15 horas.
Propósito:	Construye un mensaje, de forma oral y escrita, en el que narra acontecimientos de su pasado.		
COMPETENCIA DISCIPLINAR	<p>Comunicación. Básica</p> <p>10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.</p> <p>11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.</p> <p>Extendida</p> <p>9. Transmite mensajes en una segunda lengua o lengua extranjera atendiendo las características de contextos socioculturales diferentes.</p>		
COMPETENCIA GENÉRICA	<p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.</p> <p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p> <p>7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.</p> <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p>10.2 Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.</p>		
ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS SUGERIDAS:	<ul style="list-style-type: none"> • Quiz, • Expositiva • Aprendizaje orientado a proyectos • Trabajo colaborativo • Organizador gráfico • Ilustraciones • Expresión oral • Expresión escrita • Comprensión auditiva • Lectura dirigida • Dossier • Learning by doing, (by working): Role Plays, Brainstorming, Dialogues, Predicting, Choral Drilling, Self-Correction, Peer Support, Miming, Skimming, Scanning, Using of Pictures, Flashcards, Diagrams, Videos, Multiple Choice Statements, Sentence Transformation, Picture Comparison. 		
Desarrollo de proyecto	<p>Fase 4. Entrega y Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación. <p>Formativa: Constante evaluación durante su desarrollo y elaboración.</p> <p>Sumativa: como proceso y producto terminado, de acuerdo a los criterios de cada disciplina determinando el nivel de logro de la competencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difusión del resultado. <p>Compartir el producto obtenido con la comunidad escolar.</p>		

Fuente: Rivera, E.; Muñoz, M.; Martínez, C.; Bárcenas, M.; Chávez, V.; Zavala, F.; Trujillo, J.; Manzur, S.; Velasco, M.; Franco, J.; Dávila, J.; Lara, A.; Becerra, M. y Estada, S.(2016). *Planeación didáctica general Inglés B1*. Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en <http://docplayer.es/24264124-Planeacion-didactica-general-ingles-b1.html>

En la Tabla 16. Se da una descripción general de los temas trabajados durante esta investigación se tomaron 3 temas del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM, Los temas son los siguientes Tema 1: Eventos pasados, Tema 2: Descripción de acontecimientos pasados, Tema 3: descripción de lugares, cada uno con el uso de la lengua extranjera utilizando los dominios de aprendizaje de la lengua extranjera (comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita, producción oral)

En la tabla se describe lo conceptual que se realiza en este trabajo con el método de Investigación Acción, además de la competencia actitudinal.

Tabla 16. Dominios de aprendizaje del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM.

TEMÁTICA	USO DE LA LENGUA	VOCABULARIO	CONCEPTUAL	DOMINIOS DE LOS APRENDIZAJES				ACTITUDINAL
				PROCEDIMENTAL				
				RECEPTIVO		PRODUCTIVO		
Comprensión auditiva (Listening)	Comprensión de lectura (Reading)	Producción oral (Speaking)	Producción escrita (Writing)					
Tema 1: Eventos pasados.	Past simple all forms	-Sports (usual and unusual) -Leisure activities	Identifica las estructuras gramaticales asociadas a la narración de eventos pasados. Relaciona categorías gramaticales de vocabulario, frases y expresiones empleadas en deportes y actividades de entretenimiento. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación.	Entiende y relaciona vocabulario de diferentes deportes (fencing, cricket, archery) Comprende información de un texto donde se describen eventos pasados (They didn't win a single match.) Entiende información de un texto sobre eventos deportivos para dar respuesta a preguntas. (He finished the course in 1	Comprende textos sencillos relacionados a acontecimientos pasados ya sea en artículos, historietas o biografías. Localiza en el texto información acerca de vocabulario, expresiones de tiempo en pasado, conectores de secuencia lógica, verbos en pasado y estructuras gramaticales en tiempo pasado.	Describe de forma concreta deportes con los que está familiarizado. Expresa actividades acontecimientos pasados respecto a su entorno personal.	Escribe un texto corto describiendo un programa de televisión deportivo.	Escucha con atención y respeto a su interlocutor, compañero o profesor.
				minute 30 seconds).				
Tema 2: Descripción de acontecimientos pasados.	Past simple and past continuous all forms	-Sports -Adjectives, nouns and verbs related to telling stories -Family and social life -Formal and informal expressions	Identifica la estructura gramatical para la narración de eventos en progreso en el pasado. Contrasta las estructuras gramaticales asociadas a eventos concluidos en el pasado y actividades en progreso en el pasado. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación.	Comprende información sobre historias cortas en pasado simple y continuo. (While a photographer was taking a photo, a strange thing happened.) Entiende conversaciones acerca de eventos sociales y familiares llevados a cabo en el pasado. (How was your weekend?, I went out with some friends).	Infiere el contenido de un artículo en el material de apoyo; en tiempo pasado a través de estrategias lectoras como "scanning & skimming" Comprende, investiga y relaciona el significado de verbos en presente y verbos en pasado en el artículo. Transfiere información del texto para responder a preguntas específicas, y de falso y verdadero como estrategia de comprensión lectora	Narra una historia corta del pasado usando imágenes como guía a través del uso de diferentes tiempos gramaticales del pasado. Describe actividades que realizó en su pasado mediante un diálogo.	Escribe un texto describiendo acontecimientos pasados de su vida.	Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje, la lengua extranjera y su cultura. Acepta y promueve en clase la lengua extranjera como instrumento de comunicación. Reconoce a los errores como parte integral del proceso de aprendizaje.

					Reescribe el contenido del texto en forma de diálogo o entrevista. Resuelve ejercicios como práctica de examen de comprensión lectora "Get ready for your Exam" con base a las estrategias de comprensión lectora proporcionadas por el docente. (answers the questions, fill in the gaps, Match the topic with, underline examples, identify the words)			
Tema 3: Descripción de lugares	Prepositions of movement Countable and uncountable nouns	-Prepositions: past, along, over, walk/go through/across, etc. -Rural and urban landscapes -eco activities	Identifica la categoría gramatical de las preposiciones de movimiento más comunes. Asocia la categoría gramatical de las	Entiende instrucciones sencillas a cómo llegar a determinados lugares en su localidad o ciudad.	Comprende instrucciones sencillas en un texto para localización de lugares. Comprende la descripción de un lugar e	Describe como llegar a un lugar. Interactúa en un diálogo donde habla de la existencia de objetos comunes a través del uso de cantidades.	Describe un lugar de su ciudad. Escribe una descripción sobre pueblos y ciudades, así como de lugares que le son familiares.	Escucha con atención y respeto a su interlocutor, compañero o docente.

	Some, any, much, many, a lot of, a little, a few. Articles: a/an/the	-State and society: social classes, politics and daily life.	partículas empleadas para expresar cantidades. Reconoce la categoría gramatical de los sustantivos plurales, singulares e irregulares. Asocia la categoría gramatical de los artículos indefinidos con sus respectivos grupos de sustantivos. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación.	Contrasta información sobre el paisaje urbano y rural. Entiende y capta ideas principales de temas polémicos. Entiende frases donde se emplea el artículo definido e indefinido (a beautiful village, it is near the sea) Comprende información esencial de artículos para dar respuesta a cuestionamientos posteriores.	Identifica estructuras gramaticales (there is/are: some, any, much, many, a lot of, a little, a few) Responde a preguntas abiertas relacionadas al texto. Comprende diferentes artículos. Responde a diversas instrucciones para resolver ejercicios de comprensión lectora: answers the questions, fill in the gaps, Match the topic with, underline examples, identify the words, etc.	Construye un diálogo sobre sus gustos haciendo uso correcto de los artículos definidos e indefinidos (a/an y the) Describe y especula sobre una fotografía que retrata actividades cotidianas de su entorno inmediato.		Muestra una actitud positiva ante el aprendizaje, la lengua extranjera y su cultura. Acepta y promueve la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase.
--	---	--	--	---	---	---	--	---

Fuente: Hernández, M.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Mendoza, F.; Martínez, C.; Hernández, M. y García, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura Inglés 4*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79612>

Si se lee detenidamente la Tabla 17. se puede observar cómo se trabaja en el aula paso a paso, claro está que estas actividades se adaptaron para trabajarlas de manera virtual, con el uso de las Tecnologías.

Se describen los contenidos que se trabajan en el módulo cuatro de la planeación didáctica de inglés como lengua extranjera, los alumnos construyen mensajes, narran acontecimientos, por medio de plataformas como Schoology en donde tienen que subir sus trabajos escritos, redactan anécdotas en audios y los mandan por WhatsApp, a su vez se conectan por medio de ZOOM y comparten relatos con sus compañeros y maestra.

En esta tabla de igual manera se puede observar de manera detallada las actividades llevadas a cabo en clase con los alumnos del Carmen Serdán, cumpliendo con el propósitos y objetivos marcados en los planes y programas de la UAEM, esta planeación se adaptó para que se pudiera trabajar en línea siguiendo el propósito de la asignatura.

En estas actividades se describieron imágenes de los alumnos relacionados con su infancia, describiendo de manera escrita anécdotas que tuvieron en su infancia, estas evidencias se compartieron en un foro en la plataforma Schoology, recibiendo retroalimentación de su maestra y compañeros de clase.

Se comparten links por medio de la plataforma Schoology, se utiliza la plataforma Oxford Learn para reforzar los conocimientos adquiridos, se trabaja de forma autónoma conectándose e ingresando a la plataforma para contestar estos ejercicios.

Tabla 17. Descripción de actividades del tema 1 del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM

TEMA:		SESIONES PREVISTAS:				
1. Eventos pasados		5				
PROPÓSITO:						
Describe situaciones del pasado.						
SUBTEMA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		PRODUCTOS	ÉNFASIS DEL PRODUCTO		
	CONDUCTIDAS POR EL DOCENTE	REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES		C	P	A
Past simple <i>Adjectives to describe feelings</i> <i>Accidents and injuries</i>	ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS El docente hace las siguientes preguntas: How do you feel when... 1. you have an exam in ten minutes ? 2. your exam finishes? 3. you see a large spider in your bedroom? 4. friends or family members are arguing? 5. you arrive at a party? 6. you can't sleep?					
		SPEAKING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1A page 9, exercise: 10. Expresa de forma oral su sentir ante los cuestionamientos y activa el conocimiento previo.	SPEAKING Respuestas de los estudiantes		X	
	Muestra las imágenes representativas de las emociones y sentimientos.					
		SPEAKING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1 page 8, exercise: 1 Responde a los cuestionamientos y relaciona las fotos.	SPEAKING Description de fotos		X	
	Solicita inferir el significado de adjetivos y contestar algunos ejercicios.					
		VOCABULARY Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1A page 8 y 9, exercise: 2,3,4,5 Revisa el significado de los adjetivos y los relaciona con las fotos. Clasifica los adjetivos en positivos y negativos. Resuelve los ejercicios de vocabulario.	VOCABULARY Ejercicios de vocabulario		X	
	Reproduce el audio y solicita identificar los adjetivos para describir las emociones y sentimientos.					
		LISTENING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1A page 9, exercise: 6,7 Identifica a través de las conversaciones y comprensión del audio los adjetivos para describir las emociones y sentimientos. HOMEWORK: Solutions Pre- Intermediate, 3rd Edition. workbook, Unit 1A page 8.	LISTENING Ejercicio de comprensión auditiva.		X	
	Presenta una lectura, explica mediante clase magistral la formación de adjetivos con ed/ ing y solicita realizar ejercicios de práctica.					
	WORD SKILLS Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1E page 13, exercises 2, 7 y 8. Aprenden a formar adjetivos con las terminaciones ed/ ing , realizan ejercicios de práctica.		X	X		
Solicita a los estudiantes que lean el texto e identifiquen los verbos y las reglas						

gramaticales del tiempo Pasado Simple y completen los ejercicios.					
	READING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1B page 10 exercise: 1 Relaciona las reglas de pasado simple con los ejemplos de la lectura.	READING Reglas de pasado simple afirmativo.	X		
Explica el uso del tiempo gramatical pasado Simple en su forma afirmativa por medio de clase magistral.					
	GRAMMAR/ LISTENING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1B page 10 exercises: 4,5,7 Resuelve los ejercicios de reforzamiento del tiempo gramatical pasado Simple. HOMEWORK: Solutions Pre- Intermediate, 3 rd Edition. workbook, Unit 1B page 9.	GRAMMAR/ LISTENING Ejercicios contestados		X	
Solicita a los estudiantes describir una foto y contestar un cuestionario. Presenta estrategia de listening y explica el uso de should.					
	LISTENING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1C page 11 exercises: 4-6 Responden el cuestionario de acuerdo a su opinión personal. Practica la estrategia de listening presentada por el maestro, aprende sobre el uso de should y resuelve ejercicios de práctica.	LISTENING Ejercicios de comprensión auditiva: Listening for gist		X	
Presenta el audio de un video chat, solicita a los estudiantes subrayar ejemplos de pasado simple negativo e interrogativo, para identificar los auxiliares del pasado simple.					
	GRAMMAR Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1D page 12 exercises: 2,4,5,7 Escucha un video chat, identifica auxiliares de pasado simple negativo e interrogativo y resuelve ejercicios de práctica. HOMEWORK: Solutions Pre- Intermediate, 3 rd Edition. workbook, Unit 1D page 11.	GRAMMAR Ejercicios contestados	X	X	
Presenta una lectura, pide a los estudiantes describan unas fotografías e infieran el contenido de la lectura. Presenta estrategia de lectura. Pide resolver ejercicios de práctica.					
	READING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1F page 14/15 exercises: 3,5,6,7 Observa imágenes, infiere el contenido de la lectura y contesta ejercicios de comprensión lectora. HOMEWORK: Solutions Pre- Intermediate, 3 rd Edition. workbook, Unit 1F page 13.	READING Ejercicios contestados		X	
Presenta un dialogo, y ejercicios de comprensión auditiva.					
	LISTENING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1G page 16 exercises: 2,3, 4 Completa un dialogo y mediante comprensión auditiva revisa sus respuestas. Escucha mini diálogos e identifica adjetivos.	LISTENING Ejercicios contestados			
Solicita a los estudiantes inferir el significado de frases para mostrar interés sobre el relato de algún acontecimiento. Solicita narren un evento de su pasado, mencionando lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> Set the scene (where? / when? /who?) What happened? 					

<ul style="list-style-type: none"> How did you feel? <p>La narración la realizan frente a sus compañeros.</p>					
	<p>SPEAKING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 1G page 16 exercises: 6/8 Aprenden frases para mostrar interés y comparten de forma oral un evento de su pasado.</p>	<p>SPEAKING Narración de un evento del pasado</p>			
<p>Solicita Trabajar en el avance Individual de Proyecto Integrador</p> <p>Trabajo en plataforma Practice kit Pre intermediate de Oxford.</p> <p>Solicita al estudiante ingresar a la plataforma Practice kit Solutions Pre intermediate y resolver ejercicios correspondientes al tema visto en clase. Unit 1</p>					
	<p>Avance individual de proyecto integrador</p> <p>Ingresa a la plataforma Practice kit Solutions Pre intermediate y resuelve ejercicios correspondientes al tema visto en clase. Unit 1.</p>	<p>Avance de proyecto integrador TRABAJO INDIVIDUAL Ejercicios contestados en plataforma</p>	X	X	X
RECURSOS:	Ilustraciones, computadora con conexión a Internet, libro de texto: Solutions Pre intermediate 3ed. multimedia, correo electrónico, planeación didáctica semestral, programa de la unidad de aprendizaje.				
HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	Computadora con conexión a Internet, cañón. Oxford learner's bookshelf: Solutions Elementary 3ed, Practice kit Solutions Elementary/pre intermediate . Programas y planeaciones en: http://denms.uaemex.mx/sition/2057/login.php				
AMBIENTES/ESCENARIOS:	Herramientas tecnológicas, Zoom, Schoology, Oxford Learn. Whats app.				

Fuente: Hernández, M.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Mendoza, F.; Martínez, C.; Hernández, M. y García, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura Inglés 4*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79612>

Tabla 18. Descripción de actividades del tema 2 del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM se desglosan actividades que son conducidas por el docente los temas principales son temas que anterior mente ya se habían mencionado en clases anteriores, es ahí en donde el alumno pasa de un conocimiento cognitivo a un conocimiento significativo, con la estrategia E-learning se pudo lograr que el alumno a través de las plataformas educativas y las salas de conferencia pudieran realizar su trabajo de manera semi presencial acompañados del docente, el alumno logro realizar actividades de lectura, identificando el pasado continuo y el uso de la gramática, con la plataforma Schoology subió evidencia de su trabajo realizado.

Se les posteó un link de un video vía WhatsApp para que en la clase posterior se comentara en clase se hizo por esta herramienta ya que para el alumno es mucho más fácil tomar su celular e identificar lo que se le está pidiendo.

Se realizan clases virtuales en donde el docente utiliza la Pizarra de Microsoft Teams para presentar los contenidos gramaticales y acentuar el contraste que existe entre el pasado simple y el pasado continuo.

Con ayuda de la pizarra en Microsoft Teams se les pidió a algunos estudiantes que tomaran el control de ella dibujando en la pizarra lo que otro de sus compañeros leía en voz alta para aquel que estaba dibujando, esta actividad reforzó la habilidad oral, auditiva y gramatical.

En todos los módulos y temas de los módulos se trabaja con el libro del estudiante y el libro de trabajo del alumno, estos están mencionados en la planeación didáctica y en las tablas descritas en este trabajo.

Generalmente las actividades de trabajo que se realizan en esta investigación emanan de la planeación didáctica de inglés de la UAEM sin embargo fueran revisadas de manera cuidadosa para lograr que las mejores actividades de esta planeación fueran adaptadas utilizando herramientas Tecnológicas y a través de ellas se lograra un aprendizaje significativo en los alumnos del Grupo Carmen Serdán que estudian en el Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria perteneciente a la UAEM, esto con el objetivo de reducir el índice tan alto de reprobación que este grupo en particular ha tenido desde años atrás.

La descripción de la tabla muestra dichos contenidos mencionados anteriormente para su mejor comprensión.

Tabla 18. Descripción de actividades del tema 2 del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM

TEMA:		SESIONES PREVISTAS:				
2. Eventos pasados		5				
PROPÓSITO:						
Describe situaciones en el pasado.						
SUBTEMA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		PRODUCTOS	ÉNFASIS DEL PRODUCTO		
	CONDUCIDAS POR EL DOCENTE	REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES		C	P	A
Past simple and past continuous all forms -Sports -Landscape: features and adjectives. -Extreme adjectives -Sports equipment -Outdoor activities	Solicita a los estudiantes observar imágenes, y hacer una lista en el pizarrón de los adjetivos que se pueden utilizar describirlas. Activación de conocimientos previos.					
	Apoya a los estudiantes con vocabulario desconocido y solicita realizar ejercicios de comprensión auditiva.	VOCABULARY Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2 page 18, 19 exercises 2,3,5 y 6. Describe imágenes y realiza ejercicios de comprensión auditiva.	VOCABULARY Descripción de imágenes		X	
	Presenta una lectura, pide a los estudiantes identificar ejemplos de pasado continuo.					
	Explica el uso del tiempo gramatical Pasado Continuo en todas sus formas por medio de clase magistral y pide a los estudiantes realizar ejercicios de práctica.					
		GRAMMAR Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2B page 20 exercises: 1,2,3, 4. Identifican el uso de pasado continuo en una lectura, atiende la explicación del maestro y realiza ejercicios de práctica.	GRAMMAR Ejercicios contestados		X	
	Solicita a los alumnos se organicen en parejas o tercias, para realizar preguntas.					
		SPEAKING: Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2B page 20 exercise: 4 Realiza y responde preguntas referentes a las acciones que realizan algunas personas en dos textos cortos. Example: What were they doing?	SPEAKING Cuestionamientos		X	
	Solicita a los estudiantes describir una escena del pasado.	WRITING/ SPEAKING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2 page 20 exercises 5,6,7. Utiliza Frases en pasado continuo para describir y recrear una escena del pasado. HOMEWORK: Solutions Pre Intermediate, 3 rd Edition. workbook, Unit 2A/B: pages 20,21.	WRITING/ SPEAKING Descripción de una escena del pasado.		X	

	<p>Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2D page 22 exercises 1-4, 5 Y 6</p> <p>Atienden la explicación del maestro, leen un extracto de una lectura y completan ejercicios de práctica.</p> <p>HOMEWORK: Solutions Pre Intermediate, 3rd Edition. workbook, Unit 2D: page: 23.</p>	Ejercicios contestados			
Solicita a los estudiantes inferir el contenido de una lectura con base a la descripción de imágenes y a la lectura de encabezados de noticias.					
	<p>SPEAKING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2F page 24 exercises 1, 2.</p> <p>Con base a la descripción de fotografías y a encabezados de noticias, infieren el contenido de la lectura.</p>	SPEAKING Descripción de fotografías.	X		
Presenta estrategia de lectura y solicita respondan ejercicios de comprensión lectora.					
	<p>READING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2F page 24-25 exercises 4,6,8</p> <p>Contestan ejercicios de comprensión lectora.</p> <p>HOMEWORK: Solutions Pre Intermediate, 3rd Edition. workbook, Unit 2F: page 25.</p>	READING Ejercicios de comprensión lectora	X		
Pide a los estudiantes trabajar en parejas, hacer y responder las siguientes preguntas:					
<ul style="list-style-type: none"> • Have you ever practiced an extreme sport? • What extreme sport? • How was your experience? • What extreme sports do you know? 					
	<p>SPEAKING</p> <p>Responden en parejas los cuestionamientos, comparten sus respuestas con la clase.</p>	SPEAKING Respuestas de los estudiantes	X		
Solicita mencionen actividades extremas que conozcan, posteriormente pide a los estudiantes leer ejemplos de invitaciones para participar en actividades al aire libre.					
	<p>READING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2H page 27 exercises 3,4, 6 Y 7</p> <p>Comparten vocabulario de actividades extremas, leen ejemplos de invitaciones, identifican frases útiles para hacer una invitación y redactan un ejemplo.</p>	WRITING Invitación	X		
Solicita Trabajar en el avance Individual de Proyecto Integrador					
Trabajo en plataforma Practice kit Pre Intermediate de Oxford.					
Solicita al estudiante Ingresar a la plataforma Practice kit Solutions Pre Intermediate y resolver ejercicios correspondientes al tema visto en clase. Unit 2					
	<p>Avance Individual de proyecto Integrador</p> <p>Ingresar a la plataforma Practice kit Solutions Pre intermediate y resuelve ejercicios correspondientes al tema visto en clase. Unit 2</p>	<p>Avance de proyecto Integrador TRABAJO INDIVIDUAL</p> <p>Ejercicios contestados en plataforma</p>	X	X	X

<p>El docente pide a los estudiantes trabajen en parejas. Un estudiante será A y el otro B. Los estudiantes se sientan a espaldas y cada uno deberá de leer su descripción por turno, mientras que el estudiante A lee su descripción el B dibuja lo que escucha en una hoja blanca; y viceversa.</p> <p>STORY A In the middle of a summer afternoon, Fred was running a marathon. The sun was shining and it was very hot. Nine miles into the race, Fred felt tired so he decided to stop. While he was sitting next to the road, his manager drove past and stopped his car.</p> <p>STORY B. At eleven o'clock yesterday morning, the sun was shining. A boy was cycling his bike and a girl was chatting on the phone. Two women were having a coffee and a man was reading a magazine. Two cats were fighting.</p>					
	<p>LISTENING/READING Los estudiantes se sientan a espaldas y cada uno deberá de leer su descripción por turno, mientras que el estudiante A lee su descripción el B dibuja lo que escucha en una hoja blanca; y viceversa.</p>	<p>LISTENING / READING Dibujo</p>		X	
<p>Solicita a los estudiantes, identificar en su descripción ejemplos de pasado simple y pasado continuo, explica el contraste entre ambos tiempos , presenta un extracto corto de una lectura en donde ejemplifica el uso de ambos tiempos.</p>					
	<p>GRAMMAR</p>	<p>GRAMMAR</p>		X	

RECURSOS: Ilustraciones, computadora con conexión a Internet, libro de texto: Solutions Pre intermediate 3ed. multimedia, correo electrónico, planeación didáctica semestral, programa de la unidad de aprendizaje.

HERRAMIENTA TECNOLÓGICA Computadora con conexión a Internet, cañón. Oxford learner's bookshelf: Solutions Elementary 3ed, **Practice kit Solutions Elementary/pre intermediate**. Programas y planeaciones en: <http://denms.uaemex.mx/sition/2057/login.php>

AMBIENTES/ESCENARIOS: Herramientas tecnológicas, Zoom, Schoology, Oxford Learn. Whats app.

Fuente: Hernández, M.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Mendoza, F.; Martínez, C.; Hernández, M. y García, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura Inglés 4*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79612>

Tabla 19. de la Descripción de actividades del tema 3 del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM se describe el último tema de la planeación didáctica, obteniendo, utilizando materiales en línea, se infiere que en estos temas los alumnos se muestran con más practica utilizando las diferentes herramientas tecnológicas que se están utilizando en esta investigación, (Zoom, Schoology, WhatsApp y Microsoft Teams) se infiere esto ya que casi no hay preguntas con respecto a las características de los trabajos en plataforma, los postean de manera autónoma, los alumnos de manera autónoma ingresan puntualmente a sus clases sin necesidad que se les invite, preguntan muy poco del uso de las plataformas, se muestra una actitud positiva en la clase esta es proactiva y participativa, se les invita a participar en la pizarra de Microsoft Teams y lo hacen sin problema, en los foros de la plataforma Schoology escriben sin dificultad y abren conversaciones con un grado mayor de dificultad.

Los alumnos cuestionan, participan, deducen, e invitan a que el docente se mantenga actualizado pues a través de comentarios positivos hacen referencia a la manera de trabajar del docente. En este tema y cierre de modulo se pone en practica todo el conocimiento adquirido en todo el curso como ya se mencionaba en los escritos anteriores se trabaja con actividades que refuerzan la comprensión lectora y auditiva, así como la producción oral y escrita a través de prácticas orales, reuniones en video conferencias o salas de conferencia, en las cuales los alumnos tenían que hablar e interactuar con sus compañeros y maestra utilizando todo el tiempo la lengua extranjera esto lo realizaban a través de juego de roles, pares, grupos, tríos etc. apoyados con la herramienta Microsoft Teams, se elaboraban diálogos de acuerdo al tema determinado por la docente, los alumnos tenía que utilizar los contenidos gramaticales, léxicos, y culturales vistos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 19. Descripción de actividades del tema 3 del módulo 4 de la planeación didáctica de inglés de la UAEM

TEMA:	SESIONES PREVISTAS:
3. Descripción de lugares	5
PROPÓSITO:	
Los estudiantes dan direcciones para llegar a un lugar y lo describen usando expresiones de cantidad.	

SUBTEMA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		PRODUCTOS	ÉNFASIS DEL PRODUCTO		
	CONDUCIDAS POR EL DOCENTE	REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES		C	P	A
-Adjectives to describe adventure -Word building -Dictionary entries	Solicita a los estudiantes describan una fotografía, y pregunta de qué deporte extremo se trata, además de cuestionar sobre el tipo de personalidad que poseen las personas que realizan ese tipo de actividades.					
		SPEAKING Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2C page 21 exercise:1,2 Describe la imagen y menciona adjetivos que describen personalidad, clasifica adjetivos en tres grupos: people, extreme sports and landscapes.	SPEAKING Descripción de imágenes.		X	
	Presenta estrategia de listening, reproduce el audio y solicita a los estudiantes resolver los ejercicios					
		LISTENING: Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2C page 21 exercises 3, 4,5 Los estudiantes escuchan con atención los audios y resuelven los ejercicios según las instrucciones. HOMEWORK: Solutions Pre intermediate, 3 rd Edition. workbook, Unit 2C: page 22	LISTENING Ejercicios de comprensión auditiva: listening for key words and antonyms.	X	X	
	Explica la formación de palabras, la definición de verbos y sustantivos en clase magistral.					
	WORD SKILLS Solutions Pre-Intermediate. Student's book, Unit 2E page 23 exercise:2,3,4,5,6 Analiza y comprende la formación de palabras y partes del discurso como son los sustantivos y los verbos. Realiza búsquedas en el diccionario.	WORD SKILLS Ejercicios contestados		X		

	<p>Solicita Avance Individual de Proyecto Integrador PRODUCCION ORAL TRABAJO COLABORATIVO (valor 1.0)</p> <p>Solicita a los estudiantes en equipo investigar sobre 2 proyectos ecológicos que se encuentren en operación, uno en México y otro a nivel internacional. Posteriormente comparten con su grupo mediante presentación oral, los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre del proyecto • Lugar donde se lleva a cabo • Fecha de inicio • Acciones promueve en pro del medio ambiente • Sector beneficiado <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes deberán investigar sobre dos proyectos reales, uno a nivel nacional y otro a nivel internacional. • Todos los integrantes del equipo deben participar en la presentación. • Los estudiantes pueden hacer uso de algún apoyo gráfico, como apoyo a la presentación oral del equipo: poster, presentación en power point, etc. • La presentación se puede realizar de forma presencial o mediante video (3 a 6 minutos) • Los alumnos no pueden leer durante su presentación. • Considerar los aspectos mencionados en la rúbrica de evaluación expresión oral. 	<p>Resuelve los ejercicios de práctica.</p>				
		<p>Avance de proyecto integrador PRODUCCION ESCRITA TRABAJO COLABORATIVO</p> <p>Los estudiantes trabajan en equipo e investigan sobre 2 proyectos ecológicos que se encuentren en operación, uno en México y otro a nivel internacional. Posteriormente comparten con su grupo mediante presentación oral, los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre del proyecto • Lugar donde se lleva a cabo • Fecha de inicio • Acciones promueve en pro del medio ambiente • Sector beneficiado <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes deberán investigar sobre dos proyectos reales, uno a nivel nacional y otro a nivel internacional. • Todos los integrantes del equipo deben participar en la presentación. • Los estudiantes pueden hacer uso de algún apoyo gráfico, como apoyo a la presentación oral del equipo: poster, presentación en power point, etc. • La presentación se puede realizar de forma presencial o mediante video (3 a 6 minutos) • Los alumnos no pueden leer durante su presentación. • Considerar los aspectos mencionados en la rúbrica de evaluación expresión oral. 	<p>Avance de proyecto integrador PRODUCCION ORAL TRABAJO COLABORATIVO</p> <p>Presentación oral: Proyectos ecológicos en operación.</p>	x	x	x
<p>RECURSOS:</p>	<p>Ilustraciones, computadora con conexión a Internet, libro de texto: Solutions Pre intermediate 3ed. multimedia, correo electrónico, planeación didáctica semestral, programa de la unidad de aprendizaje.</p>					
<p>HERRAMIENTA TECNOLÓGICA</p>	<p>Computadora con conexión a Internet, cañón. Oxford learner's bookshelf: Solutions Elementary 3ed, Practice kit Solutions Elementary/pre intermediate. Programas y planeaciones en: http://denms.uaemex.mx/sitcion/2057/login.php</p>					
<p>AMBIENTES/ESCENARIOS:</p>	<p>Herramientas tecnológicas, Zoom, Schooly, Oxford Learn. Whats app.</p>					

Fuente: Hernández, M; Franco, J.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Becerra, M.; Mendoza, M.; Martínez, C.; Hernández, M. y Velasco, M. (2013). *Planeación didáctica*

general de la asignatura de Inglés 2. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79611>

Con la Tabla 20. se demuestra cómo se da fin con las actividades realizadas en esta investigación se hace el cierre con las evidencias de un proyecto que demuestra todo lo que se aprendió durante todo este trabajo.

En la tabla 19. Se muestra la forma en la que se presenta la planeación didáctica, con respecto a los colores que estas tablas tienen representan la apertura (color verde) el desarrollo de la sesión (color amarillo) y el cierre (color anaranjado) que se utilizaron esta secuencia didáctica, además de mostrar los énfasis de los productos o tareas obtenidas por parte del alumno en donde se maneja la parte declarativa, procedimental y actitudinal.

Tabla 20. Claves de color de momentos de la planeación didáctica de inglés de la UAEM.

CLAVES CÓDIGO DE COLOR MOMENTOS DE LA SECUENCIA	
APERTURA	DESARROLLO
CIERRE	
ÉNFASIS DEL PRODUCTO	
D	DECLARATIVO
P	PROCEDIMENTAL
A	ACTITUDINAL
PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN	
DX	DIAGNÓSTICA
F	FORMATIVA
S	SUMATIVA

Fuente: Hernández, M; Franco, J.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Becerra, M.; Mendoza, M.; Martínez, C.; Hernández, M. y Velasco, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura de Inglés 2*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79611>

Se describe la Tabla 21. De la evaluación en donde las actividades realizadas en esta investigación fueron evaluadas de la siguiente manera; por medio del docente (heteroevaluación), entre compañeros (coevaluación) y de manera autónoma (autoevaluación), esta evaluación fue realizada durante todo el proceso de aprendizaje a través de exámenes, trabajos, proyectos, tareas, participaciones etc.

Tabla 21. Evaluación.

QUIÉN EVALÚA		
H	HETEROEVALUACIÓN	EL DOCENTE
C	COEVALUACIÓN	ENTRE COMPAÑEROS
A	AUTOEVALUACIÓN	EL ESTUDIANTE

Fuente: Hernández, M; Franco, J.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Becerra, M.; Mendoza, M.; Martínez, C.; Hernández, M. y Velasco, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura de Inglés 2*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79611>

Las tablas 22 y 23 son ejemplos de las rubricas que se utilizaron para evaluar algunos trabajos de los alumnos, ellos se guiaron con estas para seguir la instrucción y lograr un desempeño destacado en sus actividades , se utilizaron para actividades realizadas de forma oral y escrita en sus proyectos y trabajos de manera individual y en equipo.

Tabla 22. Rubrica Expresión Escrita

INGLÉS 3				
RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO INTEGRADOR - TRABAJO INDIVIDUAL Y TRABAJO COLABORATIVO				EXPRESIÓN ESCRITA
Alumno: _____		Grupo: _____	Equipo: _____	Fecha: _____
C. GENERICAS	DESTACADO	COMPETENTE	BASICO	INSATISFACTORIO
4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.	Entiende y usa expresiones cotidianas de uso diario sin ningún problema.	Comprende y transmite información personal y de terceros, aunque a veces cometa errores leves.	Emite y comprende mensajes muy básicos en una segunda lengua.	No es capaz de comunicarse en una segunda lengua.
7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.	Establece metas académicas y planes de acción para alcanzarlas. Las alcanza todas.	Enuncia sus metas académicas, pero no identifica los pasos que tiene que seguir para alcanzarlas o sólo alcanza algunas.	Enuncia algunas metas académicas, no todas las alcanza.	No reconoce, ni alcanza sus metas académicas.
10.2 Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.	Argumenta y practica la importancia del respeto a diferentes formas de pensar. Intercambia y conoce nuevas ideas, costumbres y puntos de vista con otras personas.	Casi siempre argumenta y practica la importancia del respeto a diferentes formas de pensar. Casi siempre intercambia y conoce nuevas ideas, costumbres y puntos de vista con otras personas.	No siempre argumenta y practica la importancia del respeto a diferentes formas de pensar. No siempre intercambia y conoce nuevas ideas, costumbres y puntos de vista con otras personas.	No se interesa por argumentar y practicar la importancia del respeto a diferentes formas de pensar. No se interesa en intercambiar y conocer nuevas ideas, costumbres y puntos de vista con otras personas.
COMPETENCIAS DISCIPLINARES				
Básica				
10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.				
11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.				
Entiende				
9. Transmite mensajes en una segunda lengua o lengua extranjera atendiendo las características de contextos socioculturales diferentes.				

ASPECTO	DESTACADO (2.0)	COMPETENTE (1.5)	BÁSICO (1.0)	INSATISFACTORIO (0.0)	INDIVIDUAL	C O L A B O R A T I V O	Total			
Organización y formato	La información presenta una organización adecuada y cumple con el rango de palabras requeridas.	La información presenta una organización adecuada pero no cumple con el rango de palabras requeridas.	La información se presenta organizada de forma parcial y no cumple con el rango de palabras requeridas.	La información presenta deficiencias en la organización y no cumple con el número de palabras solicitadas. La evidencia no es satisfactoria.				/2		/2
Logro de la tarea	Cumple con el contenido requerido. Logra en su totalidad la tarea asignada.	Cumple con casi todo el contenido requerido. Logra en su mayoría la tarea asignada.	Cumple parcialmente con el contenido requerido. Logra parcialmente la tarea asignada.	Presenta deficiencias considerables en el contenido solicitado. No logra la tarea asignada.				/2	/2	/4
Cohesión y Coherencia	Discurso lógico y coherente con la situación comunicativa. Las ideas se encuentran bien estructuradas, el mensaje se entiende totalmente.	Discurso mayormente lógico y coherente con la situación comunicativa. Secuencia lógica de ideas, una o dos resultan confusas.	Discurso apenas lógico. Algunas ideas se presentan de manera aislada, por lo que en algunos casos es difícil comprender el mensaje.	Las ideas se presentan aisladas y no son claras; lo que impide comprender el mensaje.				/2	/2	/4
Ortografía y puntuación	Cumple con todos los elementos ortográficos y de puntuación.	Cumple con la mayoría de los elementos ortográficos y de puntuación.	Cumple parcialmente con los elementos ortográficos y de puntuación. (de 0 a 10 errores).	Los errores ortográficos y de puntuación se presentan de forma constante y repetitiva. Esto impide el correcto entendimiento del mensaje.				/2	/2	/4
Gramática y vocabulario	Cumple con todos los elementos gramaticales vistos en el módulo. Emplea un rango amplio de vocabulario y expresiones estudiadas.	Cumple con la mayoría de los elementos gramaticales vistos en el módulo. Emplea un rango suficiente de vocabulario y expresiones estudiadas.	Cumple parcialmente con los elementos gramaticales vistos en el módulo. El rango de vocabulario y expresiones estudiadas es limitado.	El error es recurrente en la construcción de las oraciones, están incompletas, carecen de sentido. El vocabulario es limitado y repetitivo.				/2	/2	/4
Contribución al trabajo en equipo	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros de manera respetuosa. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa "problemas" en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente es renuente y poco participativo para trabajar en equipo.					/2	/2
SUMA TOTAL:							/20			

NOTA: Rúbricas elaboradas por asistentes a los talleres de implementación de inglés y adaptadas por Lic. Aurea Ruiz Guerrero en talleres 2017. Actualización 2019 Susana Sánchez Bastida

Fuente: Hernández, M; Franco, J.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Becerra, M.; Mendoza, M.; Martínez, C.; Hernández, M. y Velasco, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura de Inglés 2*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79611>

Tabla 23. Rubrica Expresión Oral.

INGLÉS 3				
RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO INTEGRADOR - TRABAJO INDIVIDUAL Y TRABAJO COLABORATIVO EXPRESIÓN ORAL				
Alumno: _____		Grupo: _____		Equipo: _____
Fecha: _____				
C. GENERICAS	DESTACADO	COMPETENTE	BÁSICO	INSATISFACTORIO
4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.	Entiende y usa expresiones cotidianas de uso diario sin ningún problema.	Comprende y transmite información personal y de terceros, aunque a veces cometa errores leves.	Emite y comprende mensajes muy básicos en una segunda lengua.	No es capaz de comunicarse en una segunda lengua.
7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.	Establece metas académicas y planes de acción para alcanzarlas. Las alcanza todas.	Enuncia sus metas académicas, pero no identifica los pasos que tiene que seguir para alcanzarlas o sólo alcanza algunas.	Enuncia algunas metas académicas, no todas las alcanza.	No reconoce, ni alcanza sus metas académicas.
10.2 Diálogo y aprendizaje de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.	Argumenta y practica la importancia del respeto a diferentes formas de pensar. Interactúa y conoce nuevas ideas, costumbres y puntos de vista con otras personas.	Casi siempre argumenta y practica la importancia del respeto a diferentes formas de pensar. Casi siempre interactúa y conoce nuevas ideas, costumbres y puntos de vista con otras personas.	No siempre argumenta y practica la importancia del respeto a diferentes formas de pensar. No siempre interactúa y conoce nuevas ideas, costumbres y puntos de vista con otras personas.	No se interesa por argumentar y practicar la importancia del respeto a diferentes formas de pensar. No se interesa en interactuar y conocer nuevas ideas, costumbres y puntos de vista con otras personas.
COMPETENCIAS DISCIPLINARES				
Básica				
10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.				
11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.				
Evidencia				
9. Transmite mensajes en una segunda lengua o lengua extranjera entendiendo las características de contextos socioculturales diferentes.				

APECTO	DESTACADO (2.0)	COMPETENTE (1.5)	BÁSICO (1.0)	INSATISFACTORIO (0)			Total		
Logro de la tarea	Logra totalmente la tarea asignada. El alumno contesta sin problemas todas las preguntas sobre el tema.	La tarea se cumple en su mayoría. El alumno contesta la mayoría de las preguntas sobre el tema.	La tarea se cumple parcialmente. El alumno puede contestar sólo algunas preguntas sobre el tema.	La tarea no se cumple. El alumno no logra responder a los cuestionamientos de manera satisfactoria.	INDIVIDUAL	COLABORATIVO	/2	/2	
Manejo del discurso	Discurso lógico y coherente con la situación comunicativa. Las ideas se encuentran bien estructuradas, el mensaje se entiende totalmente. Contribuciones relevantes, coherentes y variadas.	Discurso lógico y coherente con la situación comunicativa en su mayor parte. Secuencia lógica de ideas, una o dos resultan confusas. Contribuciones relevantes, coherentes y variadas en su mayoría.	Discurso apenas lógico. Algunas ideas se presentan de manera aislada, por lo que en algunos casos es difícil comprender el mensaje. Contribuciones apenas relevantes y coherentes.	Discurso ilógico. Las ideas se presentan aisladas y no son claras. Lo que impide constantemente comprender el mensaje. Contribuciones irrelevantes e incoherentes.			/2	/2	/4
Pronunciación y fluidez.	Es siempre inteligible. Produce el lenguaje con facilidad, hay muy poca vacilación al hablar.	Es casi siempre inteligible. Casi siempre produce el lenguaje con facilidad, hay poca vacilación al hablar.	Es apenas inteligible. Produce el lenguaje con dificultad, frecuentemente hay vacilación al hablar.	No es inteligible. Produce muy poco lenguaje con mucha dificultad, hay bastante vacilación al tratar de hablar.			/2	/2	/4
Gramática y vocabulario	Cumple con todos los elementos gramaticales vistos en el módulo. Emplea un rango amplio de vocabulario y expresiones estudiadas.	Cumple con la mayoría de los elementos gramaticales vistos en el módulo. Emplea un rango suficiente de vocabulario y expresiones estudiadas.	Cumple parcialmente con los elementos gramaticales vistos en el módulo. El rango de vocabulario y expresiones estudiadas es limitado.	El error es recurrente en la construcción de las oraciones, están incompletas, carecen de sentido. El vocabulario es limitado.			/2	/2	/4
Interacción	Participación adecuada por turnos. Mantiene sin problemas intercambios simples. Interactúa con facilidad.	Participación moderada por turnos. Mantiene intercambios simples. Interactúa con suficiente facilidad.	Participación de manera personal, propicia poca interacción. Apenas mantiene intercambios simples.	No permite la participación de otros. No mantiene intercambios simples. No interactúa con facilidad.			/2	/2	/4
Contribución al trabajo en equipo	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros de manera respetuosa. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa "problemas" en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente no se involucra en el trabajo en equipo ni aporta ideas relevantes.				/2	/2
					SUMATORIAL		/20		

NOTA: Rúbricas elaboradas por asistentes a los talleres de implementación de inglés y adaptadas por Lit Aurea Ruiz Guerrero en talleres 2017. Actualización 2019 Susana Sánchez Bastida

INGLÉS 3

Fuente: Hernández, M; Franco, J.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Becerra, M.; Mendoza, M.; Martínez, C.; Hernández, M. y Velasco, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura de Inglés 2*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79611>

5.3. Diario de registro de observaciones de la clase, cumplimiento de los planes de clase, comentarios, etc.

Para llevar a cabo esta investigación y comprobar si las preguntas de investigación y los objetivos establecidos favorecerán a la solución del problema detectado se utilizaron técnicas de observación en el aula, así mismo el cumplimiento y no cumplimiento de los planes de clase así como los comentarios de los alumnos y del profesor estas evidencias se observaron a través de los trabajos de los alumnos, el cumplimiento que estos, notas tomadas por el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de los resultados obtenidos en el examen.

Con lo anterior se describen alguna de las observaciones tomadas durante el seguimiento de las clases:

1. Se infiere que los alumnos no estaban preparados para trabajar en línea, se les propone realizar aprendizaje autónomo y no lo realizan (comentan que las clases en línea no son útiles para ellos y que no aprenden como en las clases presenciales)
2. Se hizo un sondeo de los alumnos que contaban con las herramientas tecnológicas para trabajar en clase, obteniendo que el 10% de los alumnos no contaban con ninguna herramienta tecnológica o internet para trabajar en casa.
3. Al inicio el alumno ponía resistencia al trabajar con plataformas educativas, se pudo observar esto pues ponían excusas; que no se podían inscribir, que el código no era el correcto, que no le aceptaba su password o ID o que no tenían internet, o que se le iba la luz o la red de internet etc.
4. Se pudo observar que muchas de las tareas de los alumnos fueron entregadas a destiempo, y no había cumplimiento de la mayoría de ellos, (parecía se ponían de acuerdo para no hacer la misma tarea todo el salón)

5. Cuando se daban clases en zoom o en Microsoft Teams muchos se resistían a prender sus cámaras para verles sus rostros y notar que verdaderamente estaban trabajando y atendiendo la clase impartida por el docente en videoconferencia o en llamada, los alumnos no activaban la cámara aunque fuera un requisito y una de las reglas que al inicio se estableció en la clase, algunos de ellos preferían no tomar clases, pero no activar sus cámaras para observar sus rostros.

6. Me comentaban que no era lo mismo estar en clase de manera presencial que tomar clases en línea o auto estudiar, prácticamente se infiere que están acostumbrados a la clase tradicional.

7. Los alumnos tienen mayor control con sus clases, es decir ellos deciden el lugar, el espacio, el dispositivo con el que quieren tomar sus clases, existen tiempos y reglas por parte del profesor para poder acudir a una clase virtual y conectarse a tomarla sin embargo el estudiante decide su formación autónoma.

8. La plataforma Schoology arroja el momento en el que el alumno hace sus tareas y sus trabajos, dando oportunidad a que el alumno por su propia cuenta organice la manera en la que trabaja, lamentablemente hay muchos alumnos que se confían del tiempo y eso hace que se vayan rezagando en sus trabajos lo cual se ven perjudicados en su calificación.

Lo anterior son observaciones que impiden que algunas de las estrategias para evitar la reprobación se lleven a cabo y no se puedan cumplir del todo pues los alumnos ponen mucha resistencia al cambio.

5.4 Plan de acción para mejorar el desempeño escolar del grupo Carmen Serdán basado en el uso de Tecnologías de la Información

Las actividades que se han diseñado para este problema han sido diseñadas atendiendo el curriculum del bachillerato 2015 y con el propósito general de la

asignatura es “Emplea el idioma inglés para satisfacer sus necesidades inmediatas de interacción, supervivencia y de relación con su entorno inmediato, de forma simple, por medio de expresiones cotidianas, frases comunes, familiares y representaciones lingüísticas asociadas al contexto cultural y social”. Estas actividades han sido descritas en el capítulo 5.2 y cumpliendo con los objetivos generales y específicos de esta investigación, ambos escritos recogen una descripción de lo que se requiere para esta investigación (Hernández, M; Franco, J.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Becerra, M.; Mendoza, M.; Martínez, C.; Hernández, M. y Velasco, M., 2013).

5.5 Evaluación del plan de acción

Con las actividades y tareas anteriormente descritas se reporta un incremento en el dominio de la lengua esto se refleja con el aumento de la calificación entre el primer parcial (en donde la mitad de las actividades fueron presenciales) y el segundo parcial en donde todo el parcial se trabajó en línea, y con actividades en donde se utilizaron las siguientes herramientas tecnológicas como Zoom, Schoology, Plataforma Oxford learn, WhatsApp y Microsoft Teams.

Para poder demostrar esto se muestra en los siguientes gráficos la diferencia de las calificaciones y el desempeño académico de los alumnos del grupo Carmen Serdán, con esto se infiere que las actividades trabajadas en línea y el plan de actividades está haciendo efecto de manera positiva para evitar el índice de reprobación de los alumnos del grupo Carmen Serdán del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM, además de que se puede también inferir que el salón en donde está ubicado este grupo cuenta con muchos distractores que impiden que los alumnos no tomen sus clases adecuadamente, además de que el hecho que estén en sus casas ayuda a que estos alumnos se concentren un poco más en sus actividades de clase y no necesiten salir y gastar en comidas, pasajes, materiales,(copias, cuadernos, lápices, colores, marcadores etc.) , ropa etc. que les incrementa gastos

a su economía familiar y que posiblemente sea uno de los factores que también les afecte a que haya índice de reprobación.

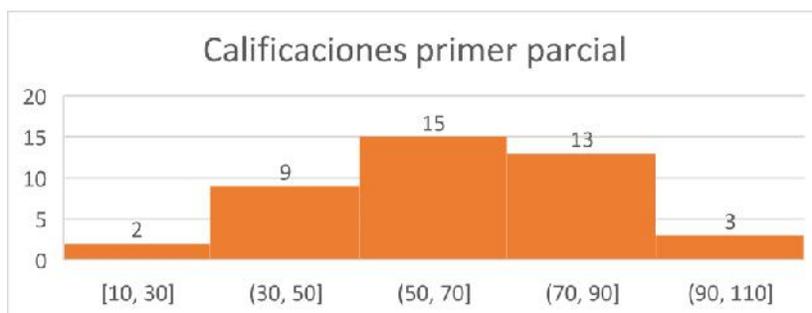


Figura 31. Comparativa de calificaciones primer parcial del grupo Carmen Serdán.

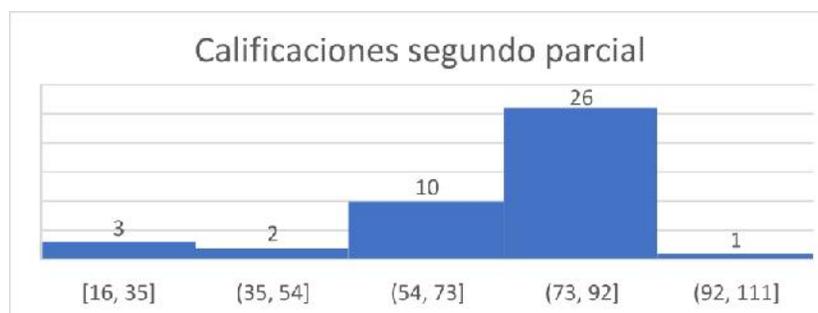


Figura 32. Comparativa de calificaciones segundo parcial del grupo Carmen Serdán.

En los gráficos siguiente grafico se observa que los alumnos incrementaron su nivel académico obteniendo en el primer parcial una calificación grupal de 6.3, y en segundo parcial una calificación de 7.4, que hace que los objetivos específicos y general de esta investigación empiecen a cumplirse.

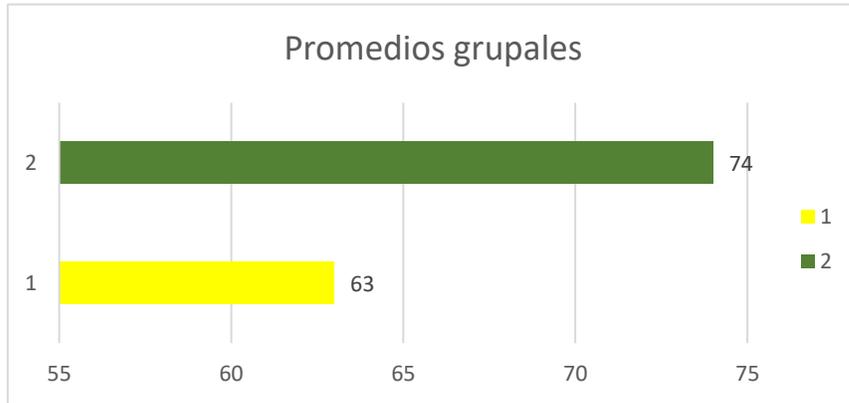


Figura 33. Comparativa de promedio grupal del grupo Carmen Serdán.

Propuesta de la tesis

Tras haber descrito las propuestas de actividades, objetivos, estrategias (de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) de recuperación a través del uso de Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) que se podrían aplicar para abatir el índice de reprobación en la asignatura de inglés 2, como lengua extranjera, en el caso del grupo Carmen Serdán del Plantel Texcoco de la escuela preparatoria de la UAEM, este plan de acción y propuesta es novedosa pues resuelve una problemática real del Plantel Texcoco de la Escuela preparatoria de la UAEM del grupo Carmen Serdán de manera significativa, además se observa en un aula común y con lo que se practica como docente en la vida diaria, esta investigación se realizó con programas y planeaciones emanadas de la institución y fueron adaptadas utilizando las tecnologías de la información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) con alumnos reales y vivencias reales, como lo dice Nunan en 1992. (resulta necesaria la investigación llevada a cabo en aulas “reales” y no en grupos especialmente concebidos para realizar estudios concretos, ya que, de alguna manera, los resultados de tales investigaciones provienen de situaciones simuladas y no de la realidad cotidiana del aula) (García-Cano, 2015)

Se infiere que en esta tesis en la medida en la que el uso de las herramientas tecnológicas Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) adquiere un papel protagónico en el proceso de enseñanza- aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria, estas herramientas junto con otras estrategias permiten desarrollar la autonomía del estudiante, según Omalley y Chamot (1990) estas estrategias se pueden dividir en Cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, que de acuerdo a Oxford (1989) las estrategias de aprendizaje son acciones utilizadas por el estudiante para ayudar la adquisición, almacenamiento, el recordar y usar la información (García, Ferreira, Morales, 2012).

Limitaciones y alcances de la tesis

Es preciso comprender que para poderse llevar a cabo la investigación - acción necesita varios momentos y se debe de seguir de manera adecuada y poder satisfacer un trabajo congruente que cumpla con los objetivos marcados durante la investigación con la finalidad de tener éxito. Como ya se menciona anteriormente algunos factores impiden o se contraponen a la realización de esta investigación entre ellos están; la disposición de los alumnos para cumplir en tiempo y forma con las actividades estipuladas en las estrategias de la investigación-acción, estos no cumplen y se niegan al cambio y al nuevo modelo si se le pudiera llamar así, por otro lado los docentes y educandos no cuentan con la capacitación para utilizar ciertas herramientas Tecnológicas y ciertos dispositivos tecnológicos (tableta, celular, laptop, desktop, bocinas de audio, etc.) que no permiten llevar a cabo en su totalidad esta investigación, pues además de no tener las herramientas muchos maestros del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria se reusan a usar la tecnología y a recibir capacitación para poder innovar sus clases.

Cabe mencionar que otra limitación que esta investigación tiene es; el poco tiempo que se tienen para poder cumplir con una planeación y el programa de asignatura, pues en el plantel Texcoco de la escuela preparatoria de la UAEM solo se imparten 50min al día de clase de lunes a viernes además que los salones son numerosos con 40 o más alumnos por salón y eso hace que no a todos se les pida la participación diaria pues se infiere que se gastaría un poco más de tiempo y el docente tendría menos tiempo efectivo de clase.

En la actualidad la Universidad Autónoma del Estado de México sufre algunas modificaciones económicas, esto con respecto al apoyo económico para que el docente se pueda capacitar en otros espacios, no se cuenta con apoyo para que el docente se pueda trasladar a otro campus para poder realizar exámenes o prepararse académicamente(en el plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la

UAEM se ha negado el transporte “por falta de unidades” y viáticos para poder trasladarse a otros campus y tomar la capacitación de igual manera para la realización de exámenes, se ha pagado por parte del docente casetas y viáticos para minimizar el tiempo que se hace durante el trayecto a algunos planteles). Es así como en el plantel Texcoco existen muchos maestros con poca capacidad para poder manejar el uso de las TIC, además que cuando la universidad manda instructores para poder brindar la capacitación los maestros se niegan a tomarla, pues algunos instructores no se encuentran capacitados en su totalidad para brindar cursos y eso desmotiva al docente a seguir preparándose.

Si bien cabe mencionar que esta investigación se realiza para poder brindar una mejora al Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM en el uso de algunas herramientas tecnológicas que ayuden a abatir el índice de reprobación en el área de inglés como lengua extranjera, esperando que el docente mejore su labor en el aula, sensibilice su actuar diario, utilice herramientas tecnológicas para mejorar las estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas de recuperación a través del uso de Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams).

Se propone que este plan de acción se comparta con la presidenta general de la academia de la Unidad de Aprendizaje Lengua extranjera para que se pudiera tomar en cuenta en las futuras planeaciones.

Debido a la contingencia que hoy en día se vive es importante tomar en cuenta y empezar a trabajar en planeaciones en línea y de forma virtual, y esta investigación serviría de mucho para poder atender las necesidades de las generaciones y clases futuras.

Conclusiones

Podemos inferir que las estrategias de recuperación (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) a través del uso de Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) que se han utilizado en esta tesis a través de la investigación-acción están teniendo efecto positivo en los objetivos generales y específicos, pues se ha logrado disminuir el índice de reprobación y se ha aumentado el promedio de 6.3 a 7.4 de calificaciones, en el Grupo Carmen Serdán del Plantel Texcoco de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

Se pretende determinar que estrategias (estrategias de personalización de la información, estrategias sociales, y metacognitivas) a través del uso de Tecnologías de la Información (Schoology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) son las que más funcionaron y han disminuido el índice de reprobación y a su vez proponer cuales de estas estrategias fueron las más favorables para abatir el problema.

Entre ellas se infiere que son varias las actividades que ayudan a abatir el rezago académico como lo son actividades en la plataforma Oxford Learn que ayudaron a enfatizar y reforzar el conocimiento previo que el alumno obtuvo en las clases virtuales con el docente, otras como las actividades en Schoology en donde el alumno analiza videos, contesta cuestionarios, sube evidencias de sus libros de trabajo, trabaja de manera autónoma compartiendo sus opiniones y sus trabajos realizados de forma individual y en equipo, contesta y aporta en foros preguntas de comprensión, realiza exámenes de opción múltiple, unión, preguntas abiertas, etc. reforzando el área de listening, grammar, use of English, speaking, Reading , etc.

Las tareas, actividades basadas en el uso herramienta tecnológicas realizadas a lo largo de esta investigación trae consigo reflexiones al proceso de aprendizaje, estas estrategias traen beneficios que no solo una sola tarea en el proceso de aprendizaje

podría traer, trae beneficios más allá de aprender el lenguaje (inglés como lengua extranjera), desarrolla elementos que les servirá fuera de su clase e incrementa el interés de los alumnos, gana habilidades pragmáticas y que gustan al alumnado. En esta investigación se describieron las diferentes herramientas tecnológicas (Schoolology, Zoom, Oxford learn, WhatsApp, Microsoft Teams) que se utilizaron en todo el proceso de investigación-acción, así como la metodología y la teoría que ayuda a sustentar esta investigación; ejemplo de ellos es la taxonomía de Benjamin Bloom, B- learning, Aprendizaje significativo, Método CALL y TELL, Diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua entre otras.

Por último el resultado de esta investigación demostró que el entrenamiento constante de las diferentes estrategias y herramientas utilizadas en esta investigación fue muy útil para desarrollar habilidades y estrategias lingüísticas de los estudiantes, aprender de mejor manera y por su puesto abatir el índice de reprobación; por su parte las estrategias metacognitivas propuestas en esta investigación y plasmadas en las actividades que se realizaron durante todo el proceso de investigación-acción desarrollaron la capacidad del estudiante para evaluar su aprendizaje autónomo a través de la plataforma Schoolology en donde el alumno pudo ver su récord de asistencias y de medallas que se ganaban durante las clases y con sus participaciones; las estrategias cognitivas les ayudaron a aprender nuevas estructuras gramaticales, vocabulario, escritura etc. que se utilizan en el idioma extranjero; las competencias afectivas beneficiaron al alumno en el control de la ansiedad al verse inmersos en la modalidad e-learning, y finalmente las estrategias sociales que se utilizaron en esta investigación ayudaron a los estudiantes a buscar más oportunidades de interactuar en una segunda lengua y buscar la interculturalidad y el respeto por esta.

Referencias

- Abad, F. (1992): *Nueve conceptos fundamentales para los estudios filológicos*, Madrid, UNED.
- Andión, M. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos*, 46 (82), agosto, 155-189. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- Bonilla, A., & Rojas, R. (2008). *El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano*. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura IV Congreso Leer. es. La Gaceta (No. 104).
- Cabrera, L. (2017). La investigación - acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación*. 51 (XXVI), septiembre, pp. 137-157 Recuperado el 2 de febrero del 2017 de: <https://doi.org/10.18800/educacion>
- Caicedo, N. (2020). ¿Qué sistemas de videoconferencia hay para empresas? Comparativa 2020. Recuperado el 3 de abril del 2020 de <https://digital.ricoh.es/sistemas-videoconferencia-profesionales-comparativa-2020/>
- Campión, R. S. (2003). CALL (Computer Assisted Language Learning) comunicativo: ¿una contradicción de términos? CALL y las metodologías actuales. La comunicación como función primordial del lenguaje. Cuadernos del Marqués de San Adrián: *Revista de Humanidades*, (2), 73-88.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2010). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. España: Fundación Santillana.
- Casanovas, M. (2002). Internet en la didáctica de las lenguas extranjeras: un paso adelante. *Íkala: revista de lenguaje y cultura*, 7 (13), 53-60.
- Casero, E. (2016). *La importancia de las TIC para la enseñanza de idiomas en el aula multicultural*. Tesis del Master Universitario en Tecnologías de la

- Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas.
Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CENEVAL (2015). *Guía del examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II)*. 21.ed. México: CENEVAL.
- Chau, J., & Lee, A. (2014). Technology-enhanced language learning (TeLL): An update and a principled framework for English for Academic Purposes (EAP) courses/L'apprentissage des langues assist par la technologie (TeLL): mise jour et nonc de principes pour les cours. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(1).
- Colmenares, A y Piñero, M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*. 27 (14). Mayo-agosto. pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Serie El Diálogo de las Américas. México: Pearson.
- Dávila, J. (2016). *Manual para prácticas de lectura de comprensión de textos, gramática, vocabulario, y expresión escrita en inglés 2 dentro del centro de auto-acceso (CAA)*. UAEM – Plantel Netzahualcóyotl de la Escuela Preparatoria. México: UAEM.
- Díaz, J. (2014). *El Whatsapp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo*. X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. Universidad de Buenos Aires – Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz-Jatuf, J. (2014). El WhatsApp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo. *Educación Superior*, Buenos Aires (Argentina), 5 y 6 de agosto 2014. (Unpublished) [Conference paper]
- Díaz y Serna, A. (2001). *Sucesivas aproximaciones de nuestra historia. Crónicas sobre la UAEM*. Tomo II. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México- La Colmena

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Educational Testing Service. (2016). *Test and score data summary for TOEFL iBT tests: January 2015 – December 2015 test data*. Recuperado en enero del 2019 de https://www.ets.org/s/toe-fl/pdf/94227_unlweb.pdf
- García-Cano, M. (2015). *Investigación-acción en el aula de inglés de la ESO*. Tesis doctoral. Universidad Castilla-La Mancha.
- García, J.; Ferreira, A.; Morales, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, 25, 15-50. Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Martínez, T., & Alfonso, V. (1988). Estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés como segunda lengua en contextos formales. *Revista de Educación*, 316, 257-269.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- Gómez, G. E. *Líder del Proyecto del Sistema del Examen de Admisión en Línea del CELe*. (2015). Depto. de Tecnologías para la Educación, (DECyD). UAEM. Toluca Méx.
- González, R. (2018). Desarrollo de una herramienta para la evaluación de la gestión del conocimiento y creación de valor en centros de investigación y desarrollo. Recuperado el 10 de enero 2019 de TesisUNAM: <http://132.248.9.195/ptb2010/agosto/0660567/Index.html>
- Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 10 (19), enero-junio, 171-204, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Hernández, A. A. (2015), *Estadísticas del CELe*. Depto. de Control Escolar. CELe-UAEM. Toluca, Méx.
- Hernández, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la*

Universidad Técnica de Ambato. Memoria para optar al Grado de Doctor.
Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Hernández, M; Franco, J.; Morales, N.; Cruz, M.; Sánchez, S.; Becerra, M.; Mendoza, M.; Martínez, C.; Hernández, M. y Velasco, M. (2013). *Planeación didáctica general de la asignatura de Inglés 2*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado el 13 de febrero del 2018 de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79611>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Latin Business Today. (4 de marzo de 2016). *The importance of English in the workplace in Latin America*. Recuperado en septiembre del 2017, de <http://www.latinbusinesstoday.com/featu-re/2016/03/importance-english-workplace-latin-america>.
- López C.M. (2015). *Discurso pronunciado como representante del M. en C.I. Ricardo Joya Cepeda*. Ceremonia de Diplomación del CELe, el 22 de abril de 2015. U.A.E.M. Toluca, Méx.
- Marín, E. (2012). *Cronología de la enseñanza del inglés en Costa Rica durante el siglo XX*. Revista Comunicación, 21(1), 4-15.
- Martínez J.R. (2015). Discurso pronunciado, como Director del CELe, en la Ceremonia de Diplomación del CELe, el 22 de abril de 2015, UAEM. Toluca, Méx.
- Martínez, J. M. (2011). *Programa nacional de inglés en educación básica*. Recuperado el 7 de noviembre del 2020 de http://www.controlescolar.sep.gob.mx/en/controlescolar/Reunion_Nacional_de_Control_Escolar_2011_2
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata
- Méndez E. C. (2014). Tercer Encuentro Académico CELe. Convergencia de Saberes, Conjugación de Aprendizajes. *Revista Collegia*, 21 (4). Cambridge. English Language Assessment. Part of University of Cambridge. 10-11.

- Morchio, M. (2014). *El rol de las TIC en la clase de inglés*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Juan. Recuperado el 4 de enero del 2017 de: www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/753. Pdf.
- My! Oxford English, (2013). *Guía didáctica My! Oxford English*. UK: Oxford University Press.
- Nava, C.D.M. (2015) *Un Reporte sobre las Certificaciones Internacionales del CELe*. UAEM. Toluca, Méx.
- Neeley, T. (2012). Global Business Speaks English: Why You Need a Language Strategy Now. *Harvard Business Review*, 90, N. 5 (May): 116–124.
- NTX. (5 de febrero de 2016). Idioma inglés, vital en los negocios. *El Informador*, recuperado el 5 de Febrero 2016 de : <https://www.informador.mx/Economia/Idioma-ingles-vital-en-los-negocios-20160205-0131.html>.
- O'Donoghue, J. (2015). Sorry. *El Aprendizaje del Inglés en México*. México: Mexicanos Primero, Visión 2030.
- Olivares Ceja, J. M., López Pérez, A. J., & Basilio González, D. G. (2017). *Fomentando el aprendizaje colaborativo de una lengua extranjera guiado por la taxonomía de Bloom*. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017). Octubre 4-6, Zaragoza, España. DOI: 10.26754/CINAIC.2017.000001_135
- Orozco, C; Magaña, H. y Sánchez, M. (2010). *Orientaciones para la enseñanza de inglés en el Bachillerato General*. México: SEP. Dirección de Coordinación Académica de la Dirección General del Bachillerato.
- Ortiz, R.E. (2009) *Crónica del 50 Aniversario de la Fundación del Centro de Enseñanza de Lenguas*. UAEM. Toluca, Méx.
- Ortiz, R.E., G.F.M.L y García, E.I, (2004) *Crónica del Centro de Enseñanza de Lenguas, UAEM*. Cuadernos Universitarios No. 50 Toluca, Méx.
- Ovando, M. (2013). *Curso virtual de Inglés I para los estudiantes de las carreras semi-presenciales de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Tesis

- previa a la obtención del título de Master en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente. Quito, Ecuador.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de Lengua Extranjera (LE) y Lengua Segunda (L2). *Relingüística Aplicada*. (10), 11.
- Quintero, J., Zuluaga, C., & López, M. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 39-56.
- Pallavicini, V., González, G., & Rojas, F. (2011). *Percepción del sector empresarial sobre la formación profesional, capacitación, y las relaciones laborales en Costa Rica*. En J. W. (comp.), Mercado de trabajo y diálogo social en Costa Rica (10-38). Costa Rica: Documento de Proyecto, LC/W, 384.
- Peñaloza, G. I. (2003). *Verde y Oro. Crónica de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Cronicle of the Autonomus University of the State of México. Ediciones de la UAEM. Toluca, Méx.
- Piñeiro, M., & Navarro, D. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región de occidente: Fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 163-183.
- ProColombia. (1 de julio de 2015). *Más de 200 compañías extranjeras arribaron a Colombia desde 2010*. Recuperado en Noviembre del 2017 en <http://www.inviertaencolombia.com.co/no-ticias/990-mas-de-200-companias-extranjeras-arribaron-a-colombia-desde-2010.html>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55, Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia.
- Romero, P. (2020). Cómo usar zoom para clases virtuales. *Magisterio*. Recuperado el 27 de marzo del 2020 de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/como-usar-zoom-para-clases-virtuales>
- Sánchez, L.M. (2015). *Reportes de la Instalación del Sistema de Admisión en Línea, del CELe*. UAEM. Toluca, Méx

- Santos, A. (1998). *Historia de la educación secundaria en México*. En Y. (ed)., Todo por hacer: algunos problemas de la Escuela Secundaria. México: SNTE Fundación para la Cultura del Maestro, A.C.
- Salinas, J. G., Cabrera, A. F., & Ríos, S. M. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (25), 15-50.
- Sequera, M. (2016). Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *Arjé. Revista de Postgrado FaCE-UC*. 18 (10). Enero– Junio. pp.223-229.
- SEP (2010). *Orientaciones para la enseñanza de inglés en el bachillerato general*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (19 de agosto de 2011). *Acuerdo núm. 592 por el que establece la Articulación de la Educación Básica*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- SEP (2017a) *Modelo Educativo para la enseñanza obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, Secretaría de Educación Pública, 62.
- SEP (2017b). *Estrategia Nacional de Inglés*. Estrategia Nacional para el fortalecimiento de la enseñanza de inglés). México: Secretaría de Educación Pública.
- Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- UAEM (2008). Acuerdo por el que se crea la dirección de aprendizaje de lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. (23 de noviembre) *Gaceta Universitaria*. Toluca, UAEM.
- Unit, E. I. (2012). *El aprendizaje de la curva: las lecciones en el desempeño en la educación*. The Economist.
- Zepeda, F. A., & Bolaños, R. M. (2010). *Encuestas a empresas, sobre aspectos de capacitación y relación laboral en El Salvador. Mercado laboral y diálogo social en El Salvador*, Santiago: CEPAL, LC/W. 356, p. 64-128.

Anexos

Test de Diagnóstico (DIAGNOSTIC TEST)

Figura 28. Test diagnóstico inglés (Pregunta uno, dos tres)

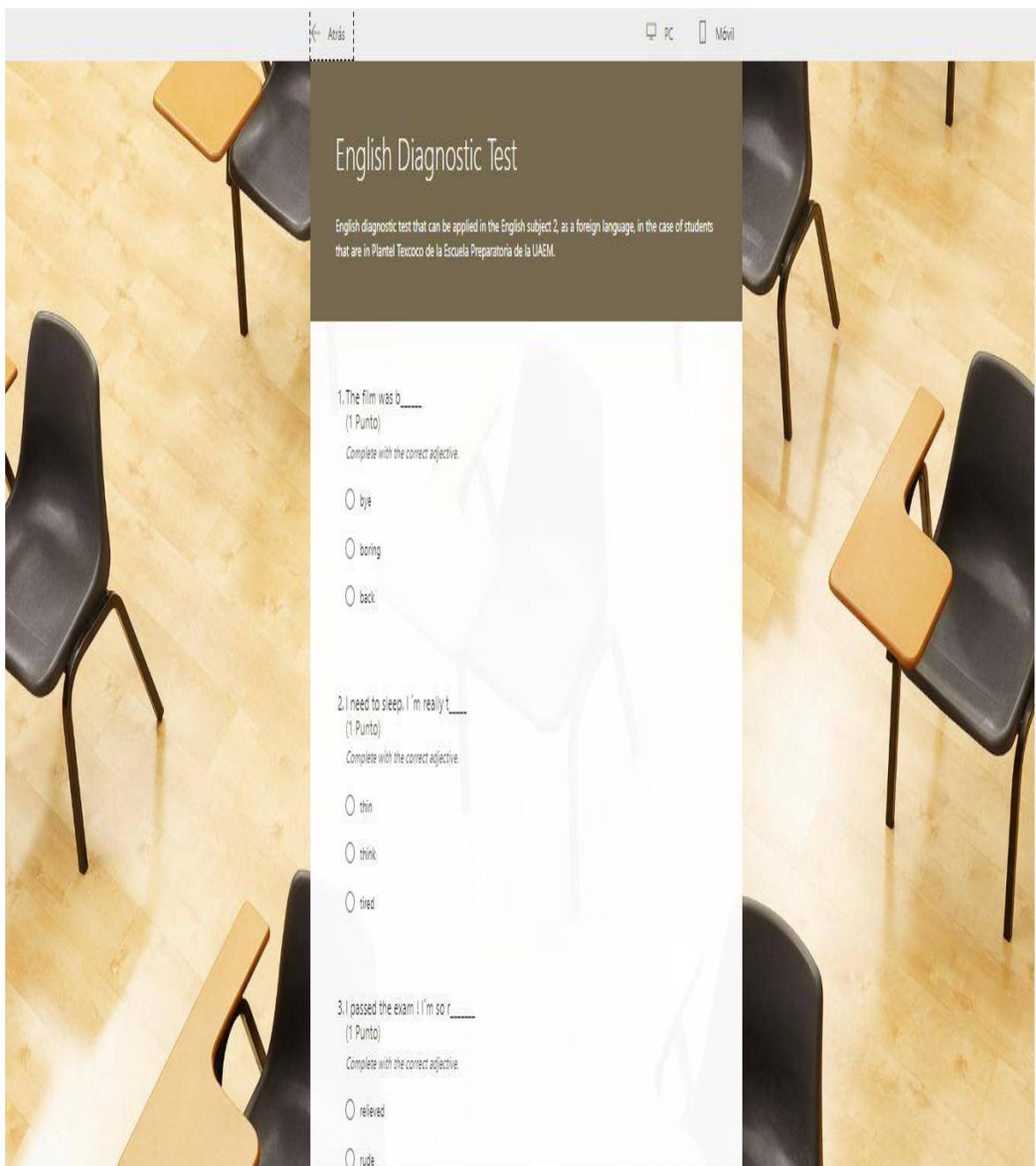


Figura 29. Test diagnostico Inglés (Pregunta cuatro y cinco)

forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?origin=OfficeDotCom&lang=es-US&Action=CreateQuiz&route=OfficeHome&fromAR=1#FormId=DQSIKWs...

← Atrás PC Móvil

4. The marathon was e_____ (1 Punto)
Complete with the correct adjective.

- exile
- exhausting
- environment

5. The news about Joe is really w_____ (1 Punto)
Complete with the correct adjective.

- wonderful
- word
- won

Figura 30. Test diagnóstico inglés (Pregunta 27 reading)

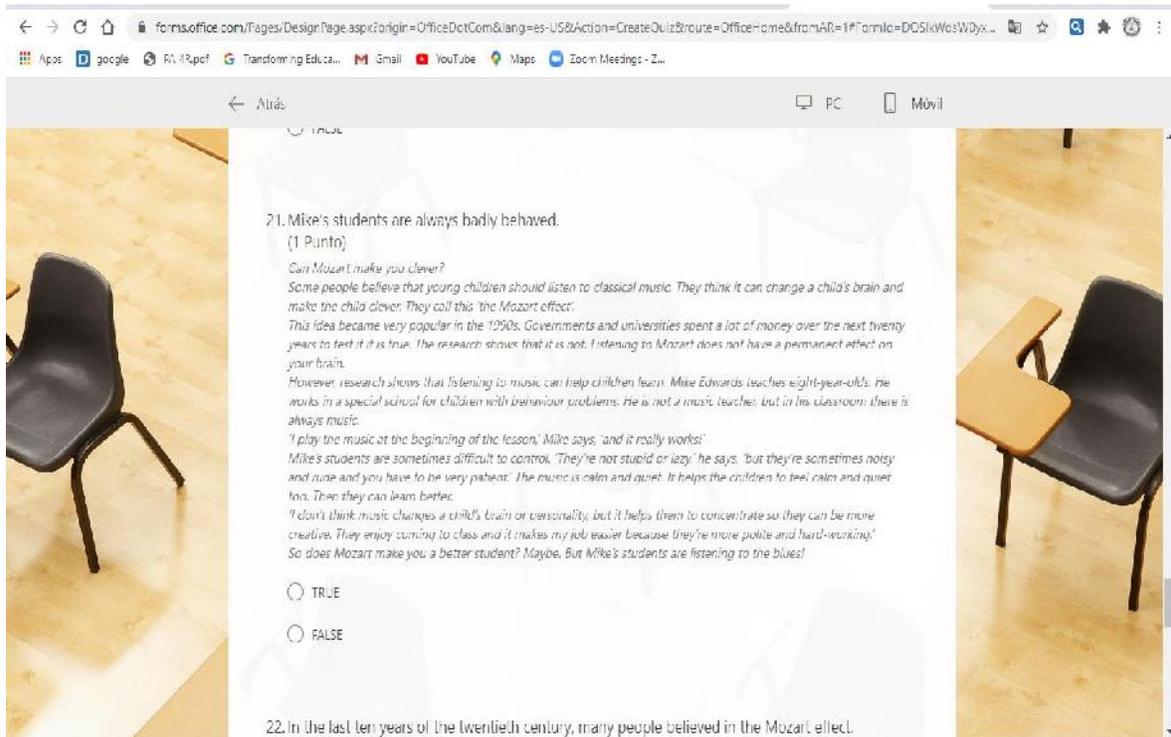


Figura 31. Test diagnóstico inglés (Final del examen)

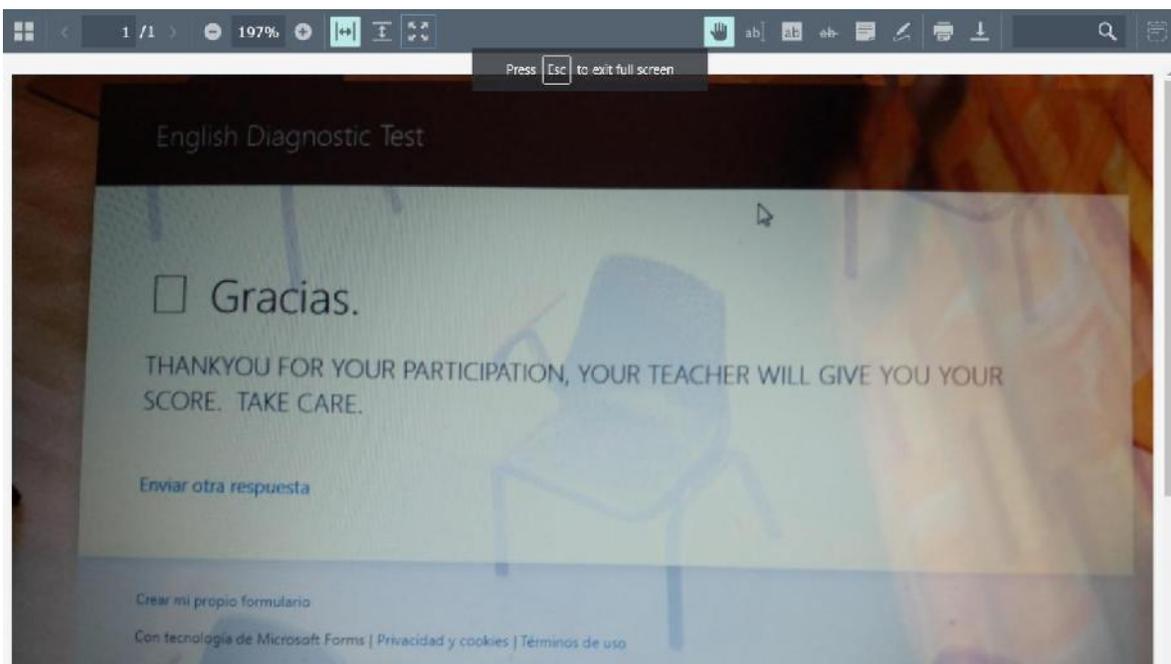


Figura 32. Plataforma Schoology

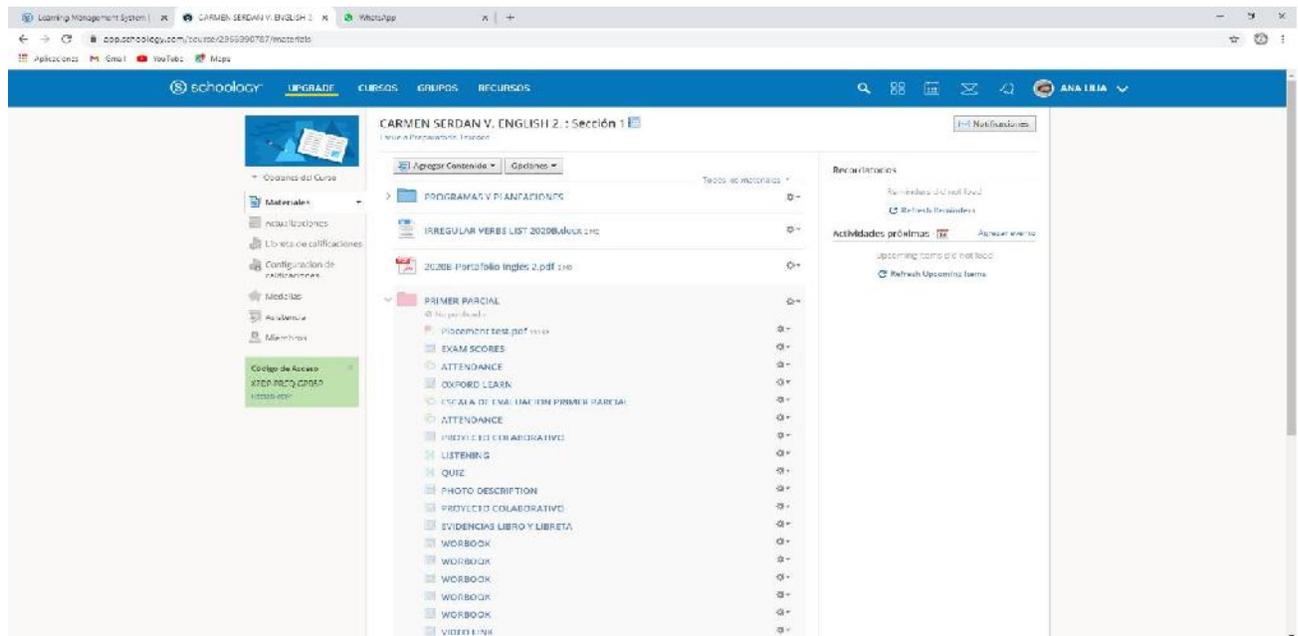


Figura 33. Plataforma Schoology Ejemplos de actividades de los alumnos Carmen Serdán.

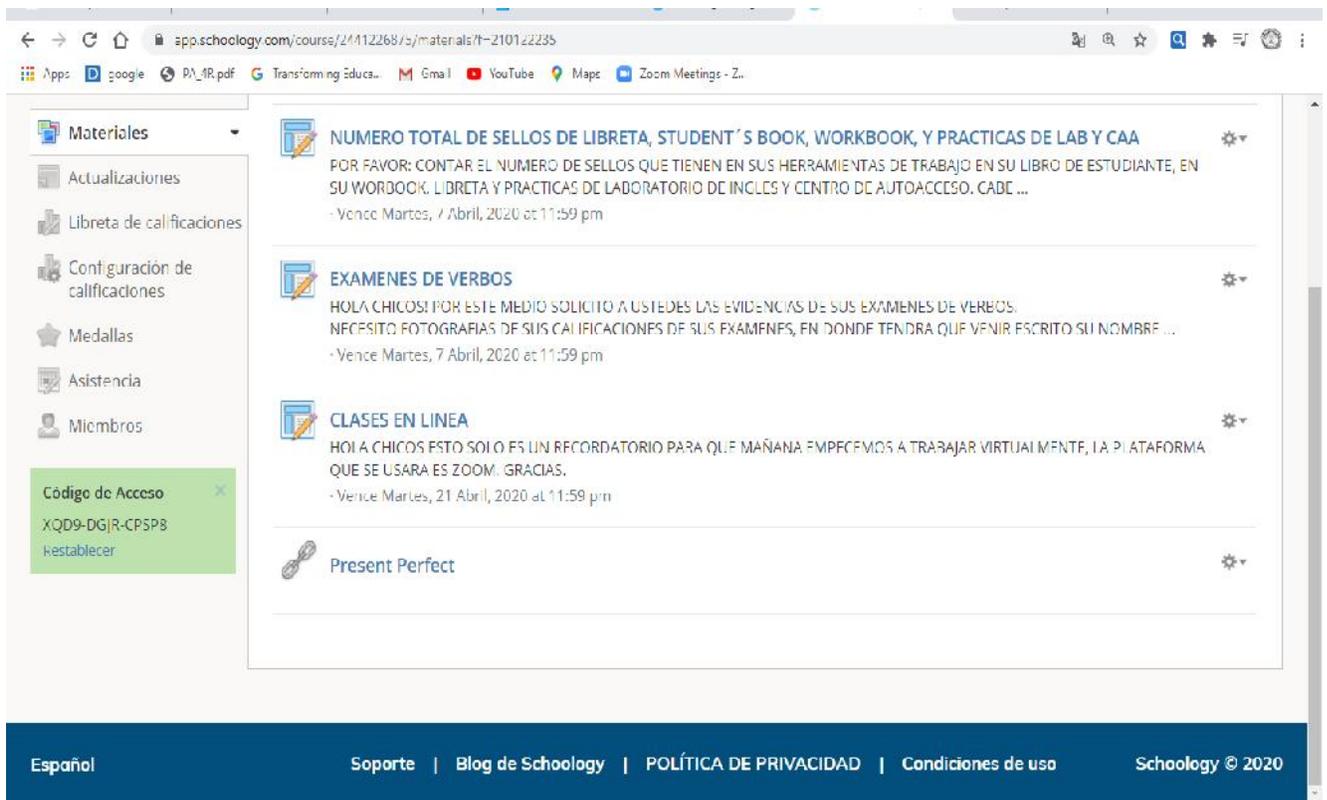


Figura 34. Plataforma Schoology Ejemplos de actividades de los alumnos Carmen Serdán.

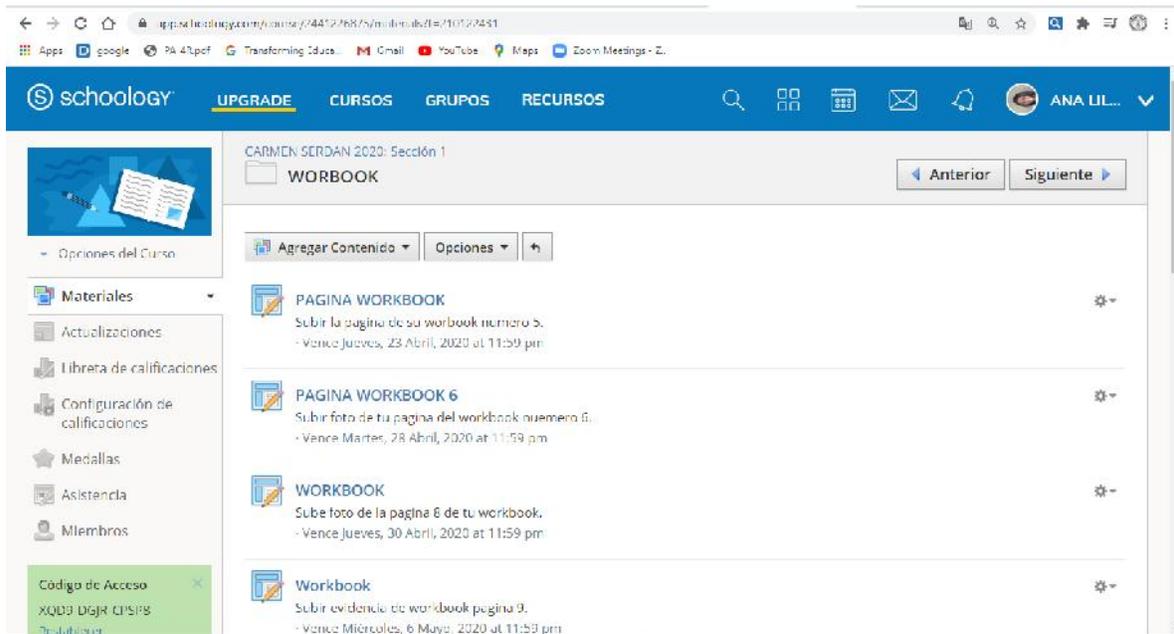


Figura 35. Plataforma Schoology. Evidencia de videos trabajados en clase de manera individual

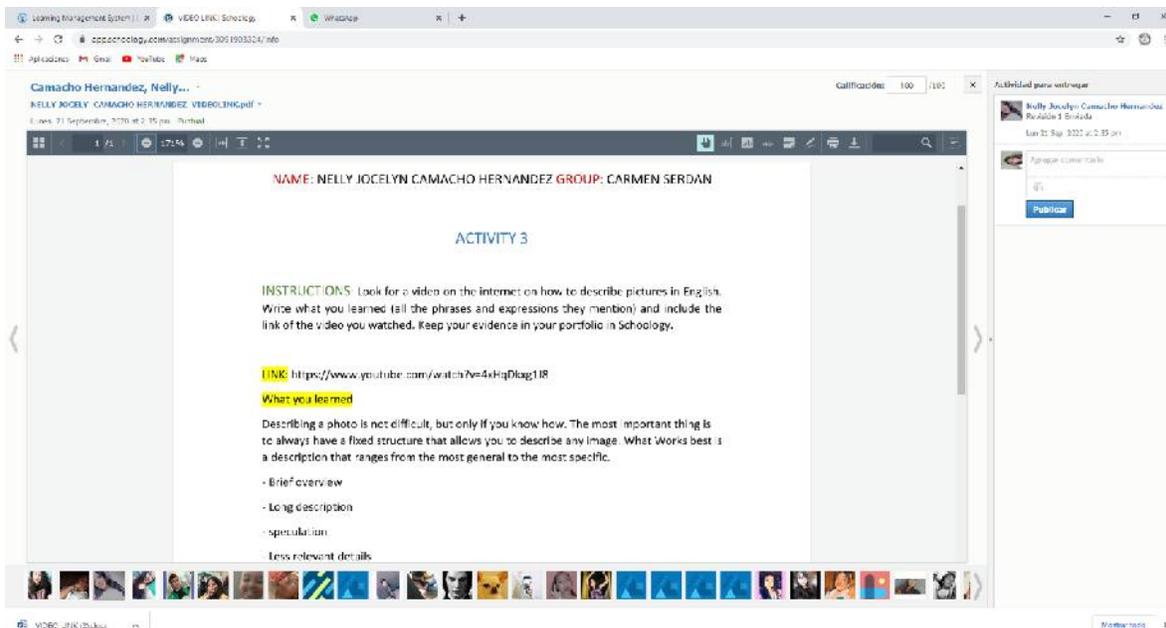


Figura 36. Plataforma Schoology. Evidencia de videos trabajados en clase



Figura 37. Plataforma Schoology. Exámenes en línea

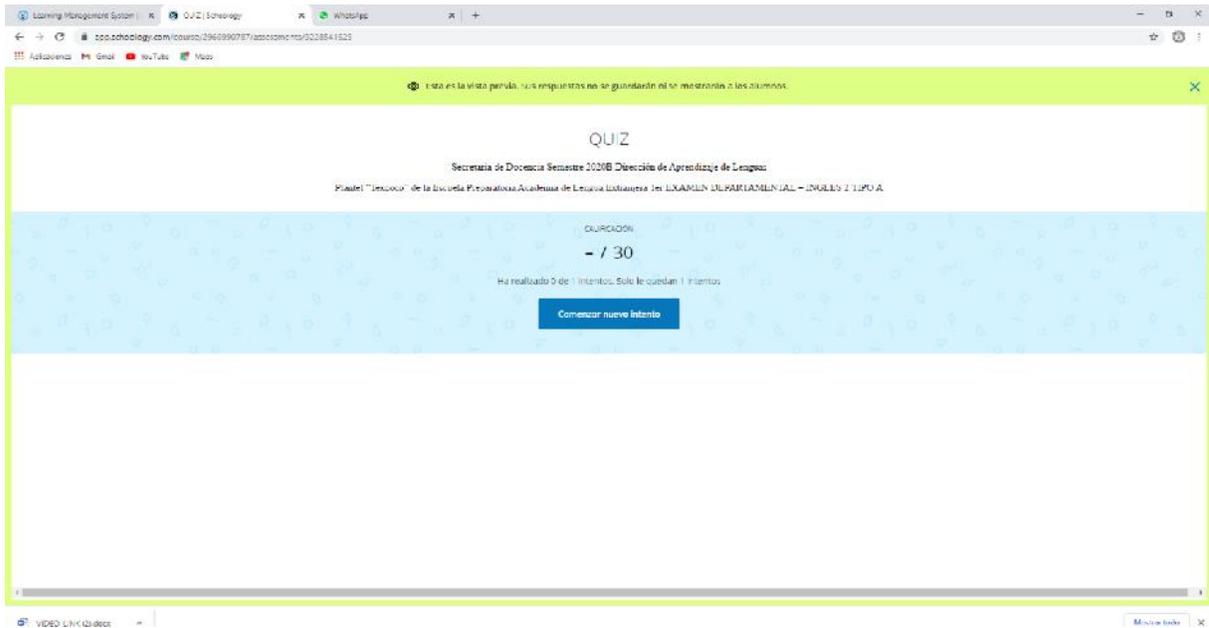


Figura 38. Plataforma Schoology. Trabajo con el libro Students book de forma virtual

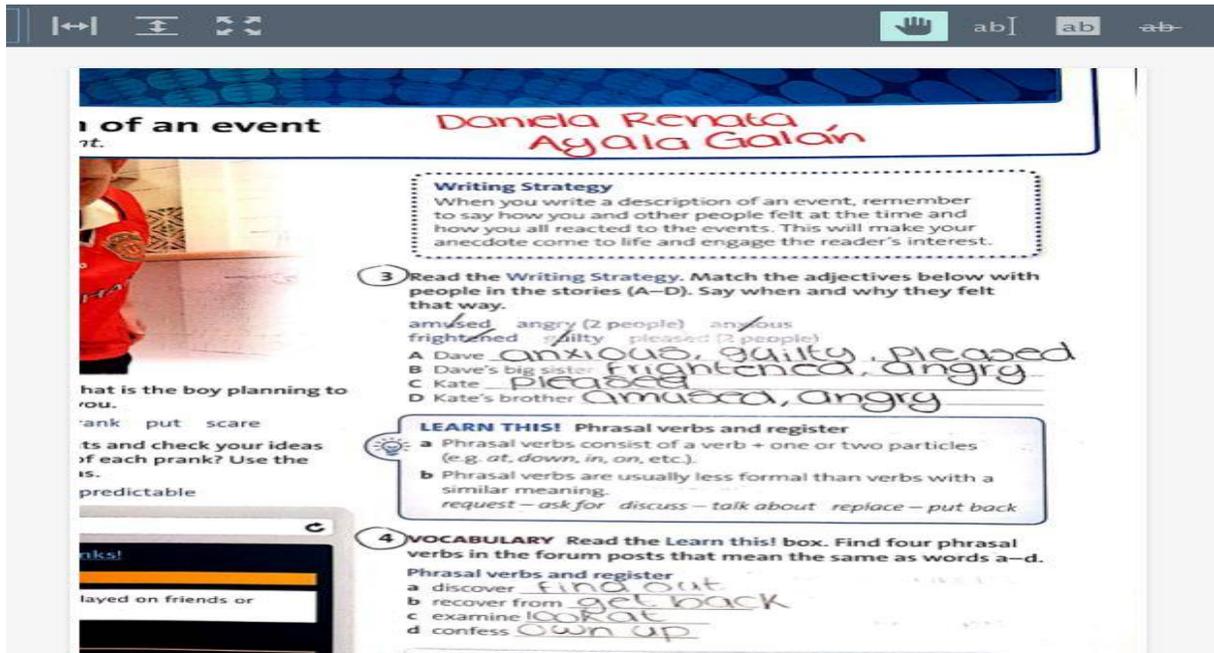


Figura 39. Plataforma Schoology. Trabajo con el libro Workbook de forma virtual

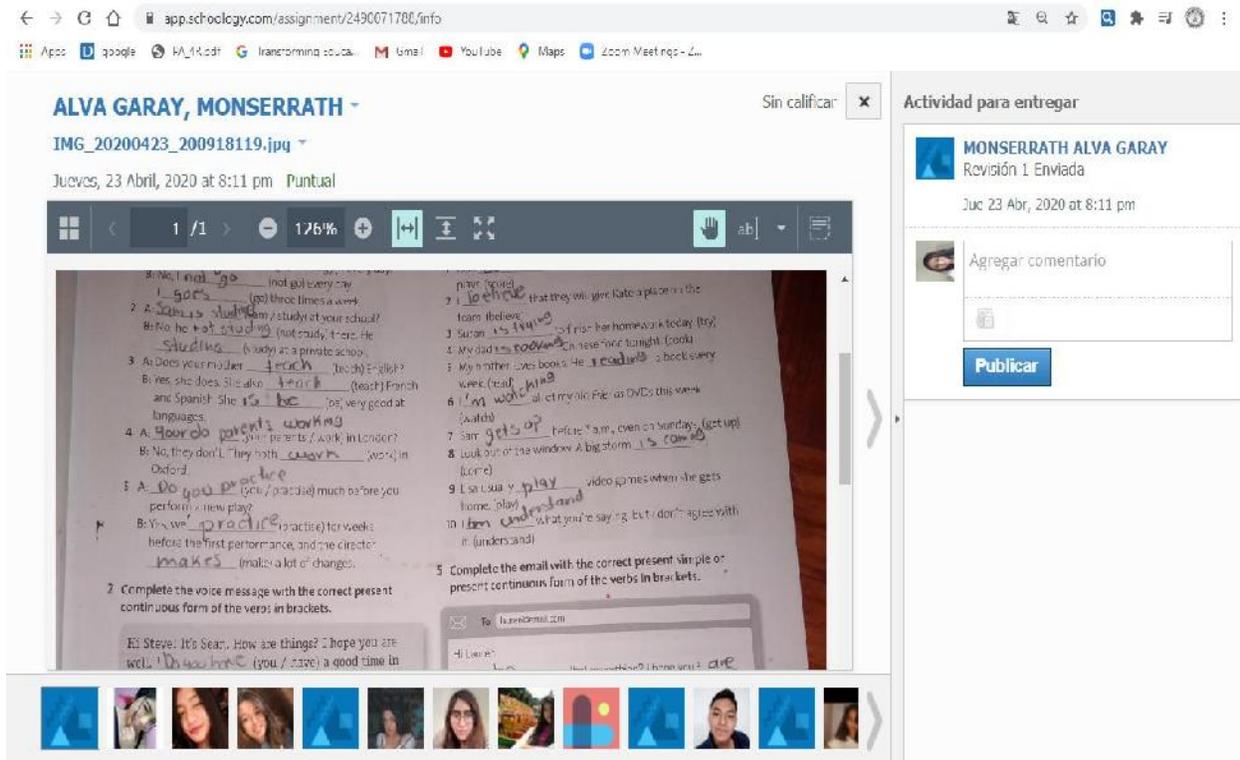


Figura 40. Plataforma Schoology. Ejercicios gramaticales de forma virtual

Daniela Penata Ayala Catán
carmen serdán

Complete the exercises with PAST SIMPLE (AFFIRMATIVE)

- I (walk) home after work yesterday.
I walked home after work yesterday.
- The children (play) in the park last Sunday.
The children played in the park last Sunday.
- The people (wait) two hours for a bus.
The people waited two hours for a bus.
- I (like) the party last night. It was fun.
I liked the party last night. It was fun.
- Everybody (laugh). It was a funny joke.
Everybody laughed. It was a funny joke.
- We (pass) Seville University on the bus. It was very elegant.
We passed Seville University on the bus. It was very elegant.
- The train (stop) at the station for ten minutes.
The train stopped at the station for ten minutes.
- John is a bad student. He (copy) my English exam yesterday.
John copied my English exam yesterday.
- At the end of the song all the people (clap).
At the end of the song all the people clapped.
- We (carry) the suitcases from the airport to the hotel.
We carried the suitcases from the airport to the hotel.

Figura 41. Plataforma Schoology. Ejercicios gramaticales de forma virtual

Daniela Penata Ayala Catán
carmen serdán

PAST SIMPLE OF TO BE (AFFIRMATIVE)

- I was in New York last summer.
was were am
- My dog was white and black.
did be were was
- Where was your brother from?
're was were
- Our old car was red.
's were was
- Were you and I enemies?
Were Was Are
- Your English books were in the bookcase last weekend.
Were was are
- Was your mother an artist?
Was Were Did be
- Was your uncle from Australia?
Was Were Did be
- I was fat 10 years ago.
am were was
- He was at school yesterday.
was were is

Figura 44. Ejercicios de repaso y tarea subida en línea para su evaluación

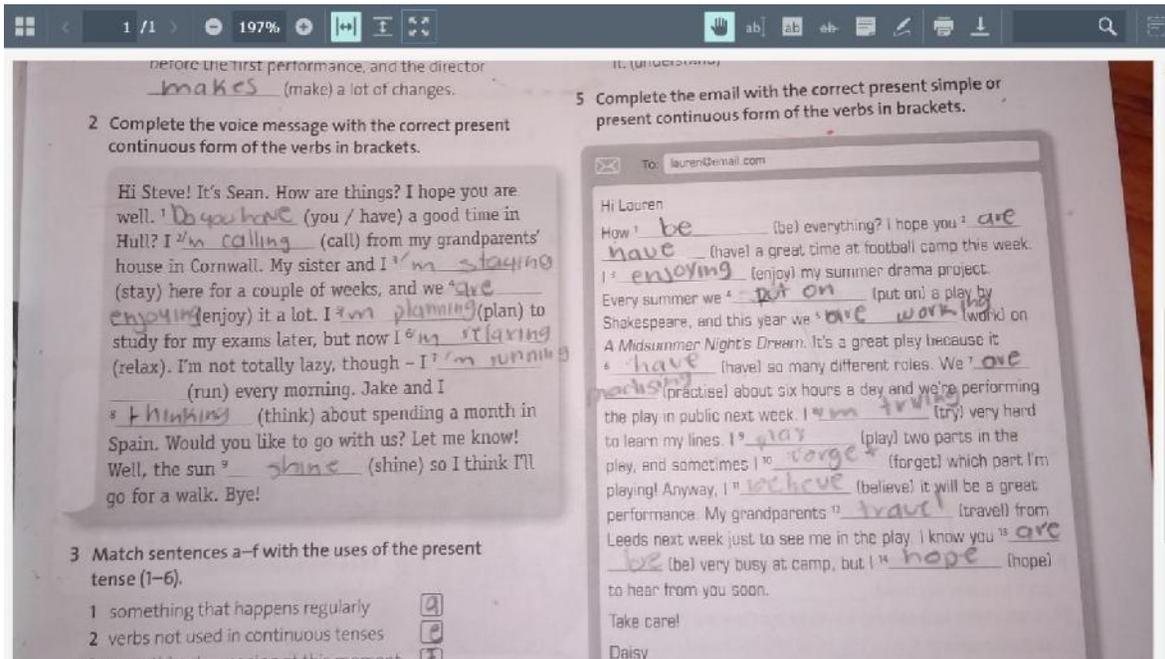


Figura 45. Evidencia de trabajos en equipo

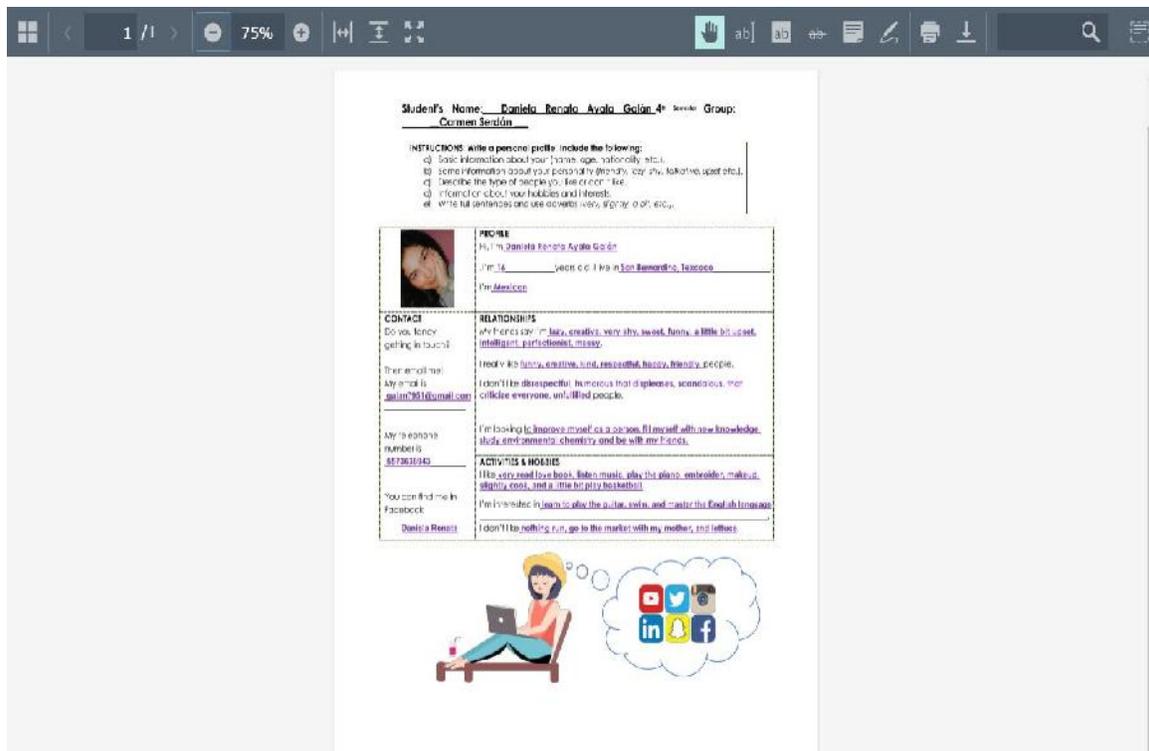


Figura 46. Trabajos colaborativos

**MODULE III - BEING ENVIRONMENTALLY FRIENDLY
WRITING: COLLABORATIVE WORK**

Students' Name:
- Bermúdez, Marbon, Nataly Marbon
- Robles, Andrea Fernanda
- Gutiérrez, Raimunda Izabel
- Nieto, Aquilino

4th Semester, Group: Carmen Senda

INSTRUCTIONS: Work with your team to write a descriptive text about the actions that you can take care of the environment. Read the following:

- Title:** Write a catchy title for your description.
- Paragraph 1:** Explain how important it is to be environmentally friendly in our society.
- Paragraph 2:** Mention some actions you do in your community to be environmentally friendly.
- Paragraph 3:** Mention some voluntary actions that damage the environment which you can't tolerate from other people.
- Reflection:** Write a conclusion about being environmentally friendly in your community.

Make sure:
You use some of the following expressions:

a) We usually avoid...	b) We really want...
c) We really can't stand...	d) We never agree...
e) We don't mind...	f) We often disagree...
g) We spend a lot of time...	h) We prefer...
i) We can't help...	j) We enjoy...

Figura 47. Trabajos individuales

PROFILE
Hi, I'm Angel Gabriel Espinosa Hernández
I'm seventeen years old. I live in México
I'm an EPT student

CONTACT
Do you fancy getting in touch?
Then email me!
My email is Gabrielespinosa_140100@hotmail.com
My telephone number is 5522204719
You can find me in _____

RELATIONSHIPS
My friends say I'm somewhat shy, only at first when I meet someone, friendly, intelligent, funny, good for sports, responsible, solidary, cool.
I really like who are positive, responsible, who like to go to fellowships but who also have an interest in improving themselves in life people.
I don't like that they are envious for what one has, that they are arrogant, that they feel superior to someone people.
I'm looking for good relationships, which support me and do not cause problems or harm to me.

ACTIVITIES & HOBBIES
I like to do sports, learn new things, help people, exercise, drive, take care of animals, watch movies, be with my family

Figura 48. Trabajos colaborativos

a) Friends of the Planet

Being friendly to the environment is the only way we can take care of our planet and all the species that inhabit it, since most of all products are highly contaminating, by reducing the consumption of all these things we mainly take care of the reduce global warming because it is getting bigger and more and more difficult to eradicate it, it has an effect on the ozone layer mainly, which helps us to inhabit the planet, therefore we consider that taking care of our planet is one of the most important things we must do, which with effort we can achieve a great change.

b)

We can be environmentally friendly avoiding consumerism, limiting consumption and not buying for fashion. We must take care of the water, not waste and recycle it if possible.

c)

We should be careful with our resources and raw materials, specially for the future generations.

d)

- Can't we let our neighbors burn their trash by just sweeping the front of their homes.
- We do not tolerate some trees felled without a just cause.
- We believe that people who throw rubbish on the streets must have fines.
- Wasting water in our communities is an action that harms everyone.
- Allow your pets (especially dogs) to defecate on the street harm the community. These actions are integral to us as it damages the environment in our communities and therefore our well-being and that of the whole community.

e)

We really want people to become aware of how important it is to preserve the environment, through actions that allow us to enjoy nature without causing harm. All the decisions we make in the present will have consequences in the future, and if we do not begin to change the way we care for the planet, soon we will not have one.

Icons at the bottom: tree, factory, power lines, car, wind turbine, recycling, bicycle, water tap, recycling symbol, solar panel, wind turbine.

Figura 49. Foros

Address: <https://classroom.google.com/c/2441226875/materials/discussion/view/2585786575>

Course: CARMEN SERDAN 2020: Sección 1 ▶ Temas de discusión

SAY YOUR OPINION

Fecha límite: Martes, 16 Junio, 2020 at 12:00 am

What do you think about your english lessons?

1 Jun 15 Jun, 2020 at 6:00 pm publicado

Escriba un comentario

Resaltar usua... 34 publicaciones 33

ANA LILIA SANCHEZ SUSANO 1 Jun 15 Jun, 2020 at 9:07 pm

Hello! Guys you have to give your own opinion about your english classes, please write at list 5 lines in this place. Have and extraordinary day. Good end of term.

Me gusta · Responder

1 Cautar 1 respuesta 1

Left sidebar menu: Opciones del Curso, Materiales, Actualizaciones, Libreta de calificaciones, Configuración de calificaciones, Medallas, Asistencia, Miembros, Código de Acceso: XQD9-DGJR-CPSP8

Figura 50. Foros con retroalimentación por parte de los alumnos.

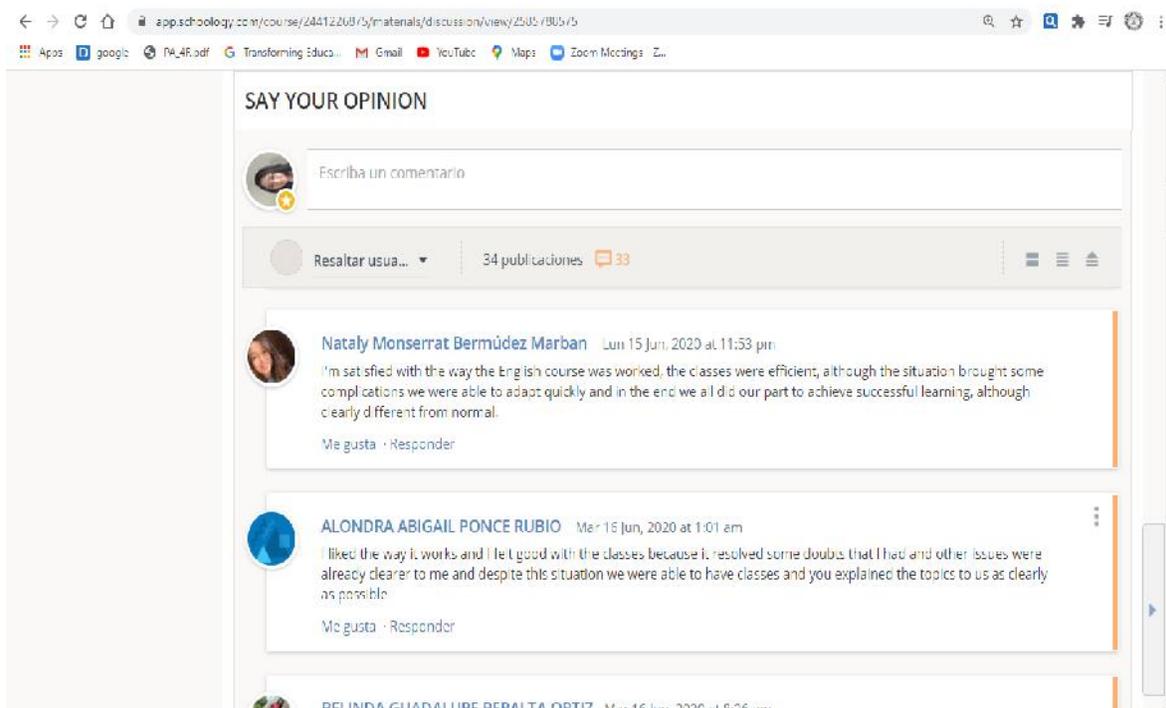


Figura 51. Plataforma Oxford Learn

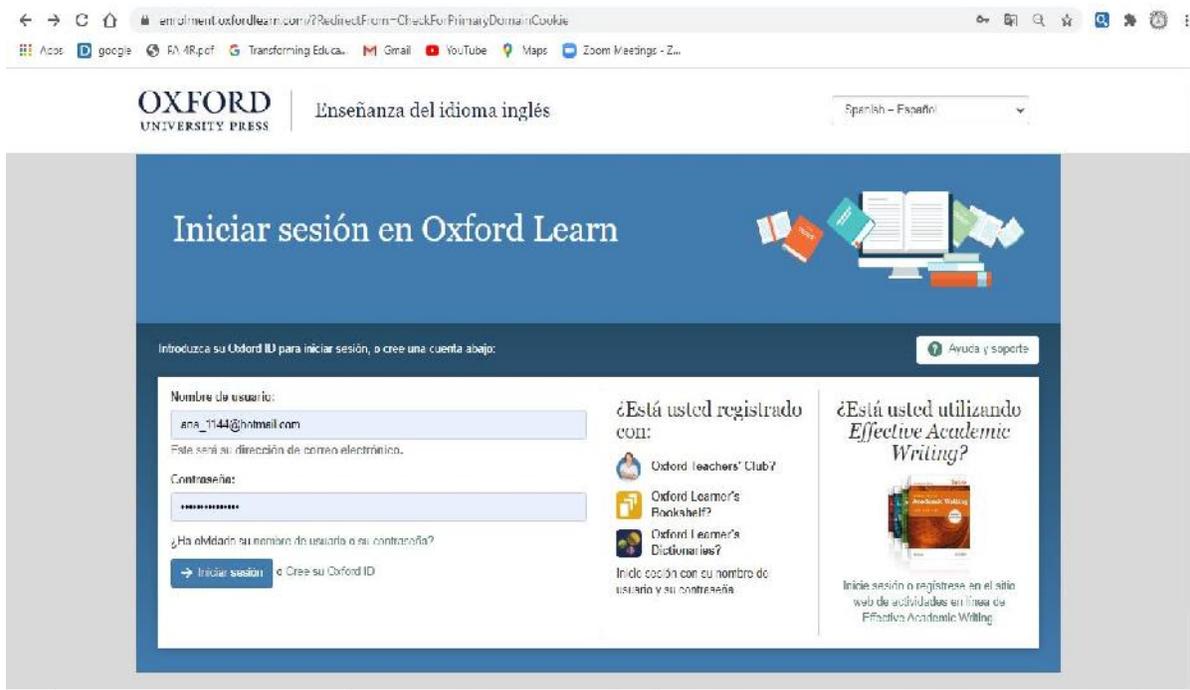


Figura 52. Plataforma Oxford Learn ejercicios en línea.

The screenshot shows a web browser window displaying the Oxford Learn platform. The page title is "Past simple positive: Practice 2". The main content area is titled "Grammar Past simple positive" and includes a "Glossary" button. The instructions read: "Read the Tip. Complete the text with the words below. Then listen and check your answers." Below this, there is a "drag to answer" section with buttons for "Alan", "In the end", "Next", and "Then". The text to be completed is: "My parents are marine scientists. Last summer, I travelled with them to the Antarctic, and I helped them with their work. One day something amazing happened. **Past** I got a text message from a friend. I read it and I heard a noise. Suddenly, I saw a big, black triangle in the water. my mum shouted, 'Look! Killer whale!' I took a photo of it with the camera on my phone. that, the whale disappeared under the water." To the right of the text is an image of a killer whale breaching the water.

Figura 53. Plataforma Oxford Learn ejercicios en línea practica 3.

The screenshot shows the Oxford Learn platform for "Past simple positive: Practice 3". The main content area is titled "Grammar Past simple positive" and includes a "Glossary" button. The instructions read: "Read the Tip. Complete the sentences with the past simple form of the verbs in brackets." Below this is a list of nine numbered sentences with blanks and verbs in brackets:

- 1 We **swim** (swim) in the sea on our last holiday.
- 2 Tom **stop** (stop) his music lessons last year.
- 3 I **lose** (lose) my keys last night.
- 4 Everyone **worry** (worry) about the tests.
- 5 Cathy **wake** (wake) up at five o'clock in the morning.
- 6 My grandad **live** (live) in the UK.
- 7 We **go** (go) to the park last weekend.
- 8 Sam **break** (break) his elbow in a skiing accident.
- 9 I **play** (play) at home last night.

 To the right of the list is an image of a sailboat on the water. At the bottom of the page, there are buttons for "Activity Details" and "Completion Summary".

Figura 54. Plataforma Oxford Learn , seguimiento alumnos y progreso de trabajo.

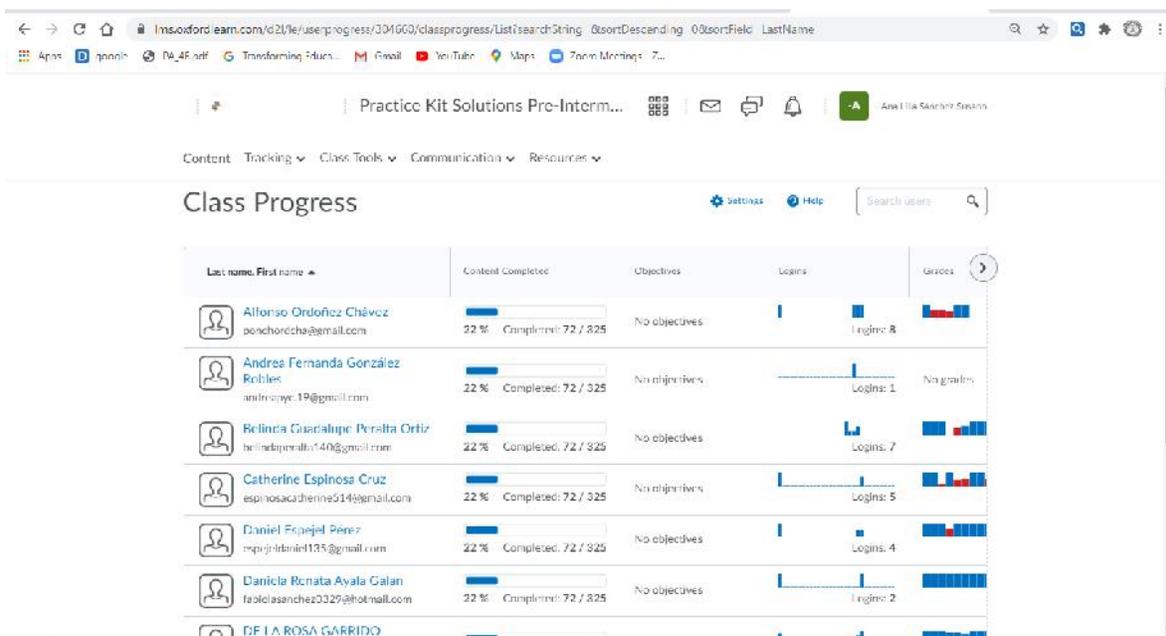


Figura 55. Plataforma Oxford Learn por unidad de aprendizaje.

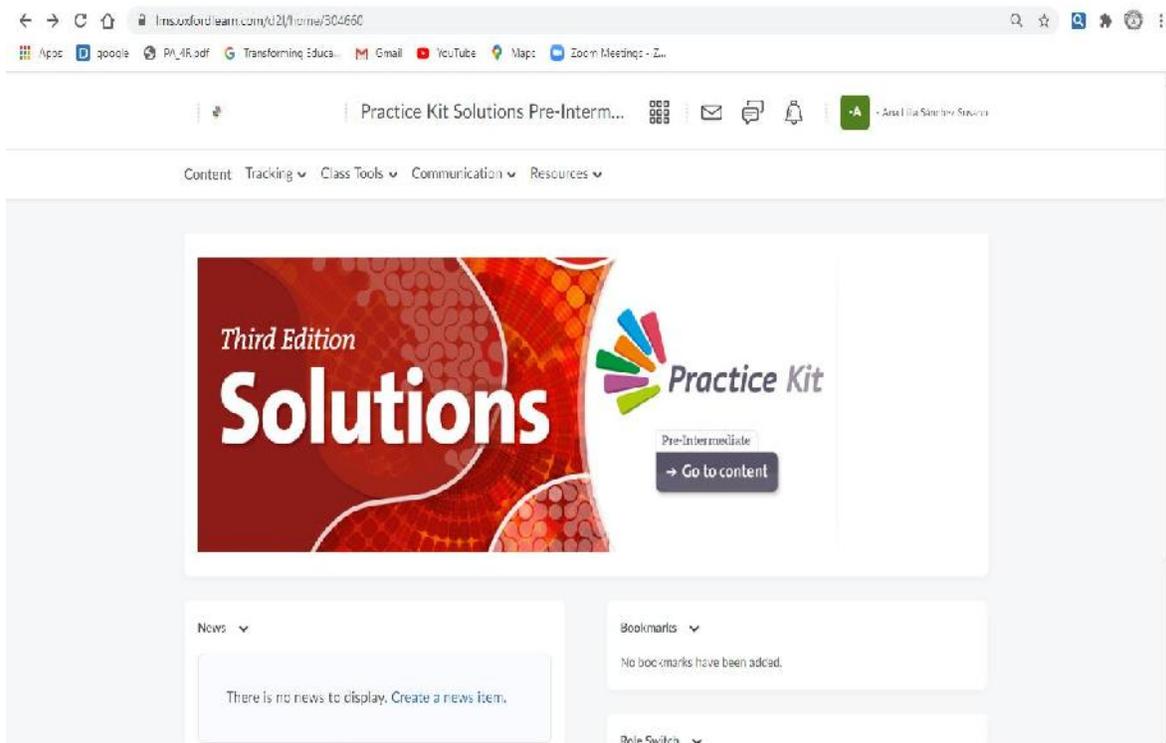


Figura 56. Plataforma Oxford Learn cursos por nivel de inglés.

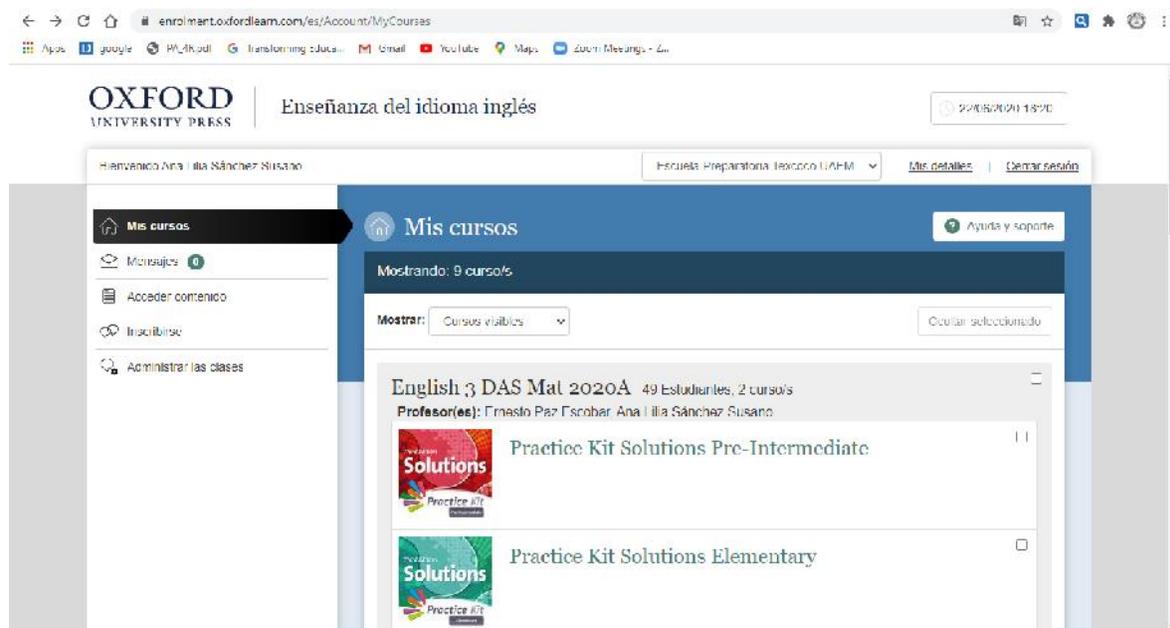


Figura 57. Plataforma Oxford Learn curso Alumnos Carmen Serdán.

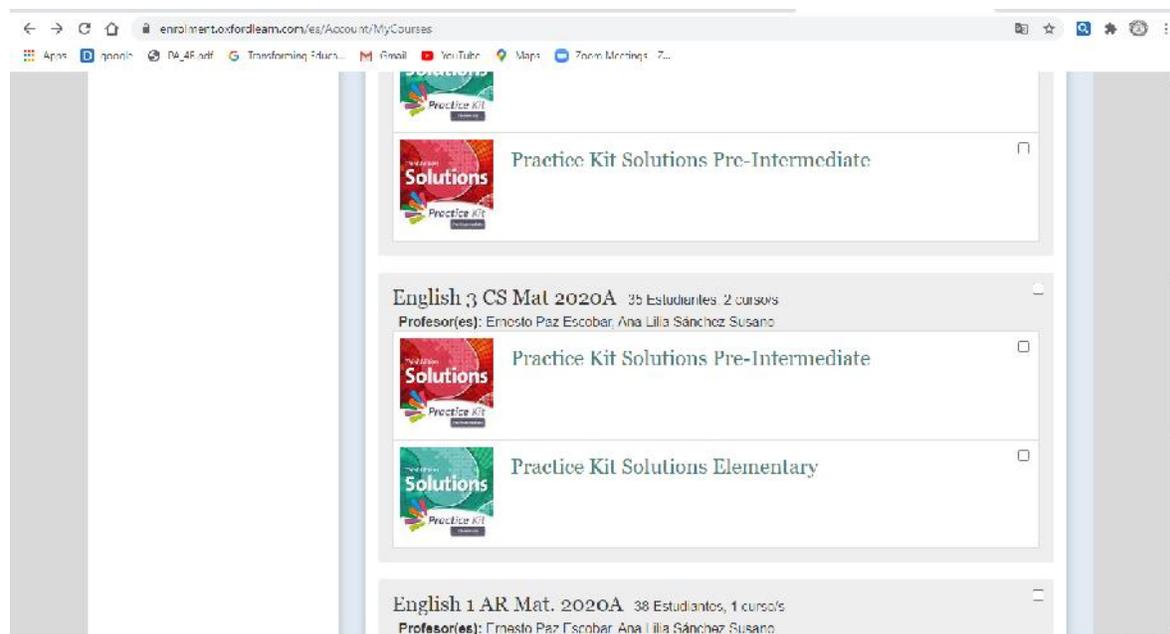


Figura 58. Clases Zoom

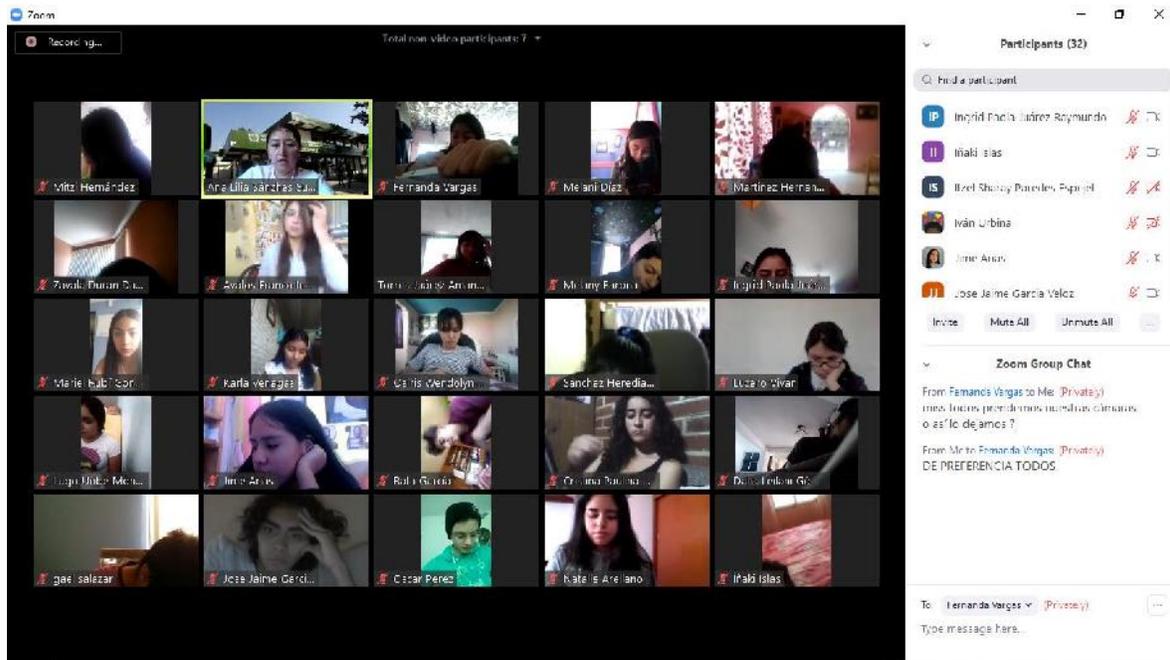


Figura 59. Clases Zoom “Carmen Serdan”

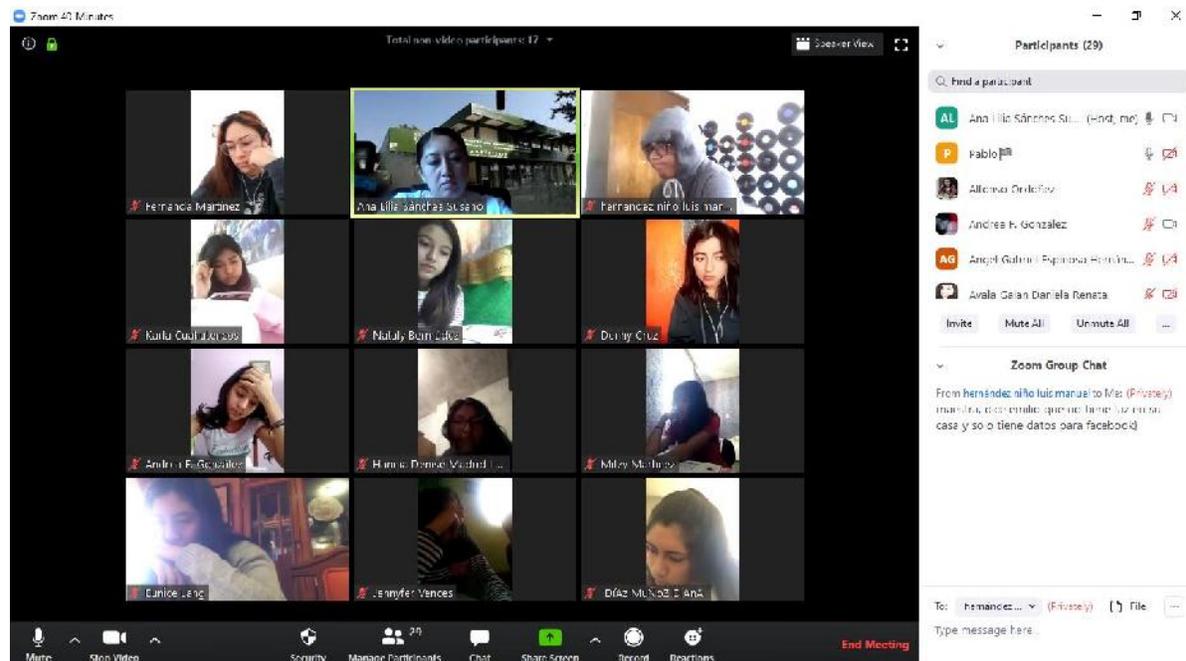


Figura 60. Plataforma Microsoft Teams grupos.

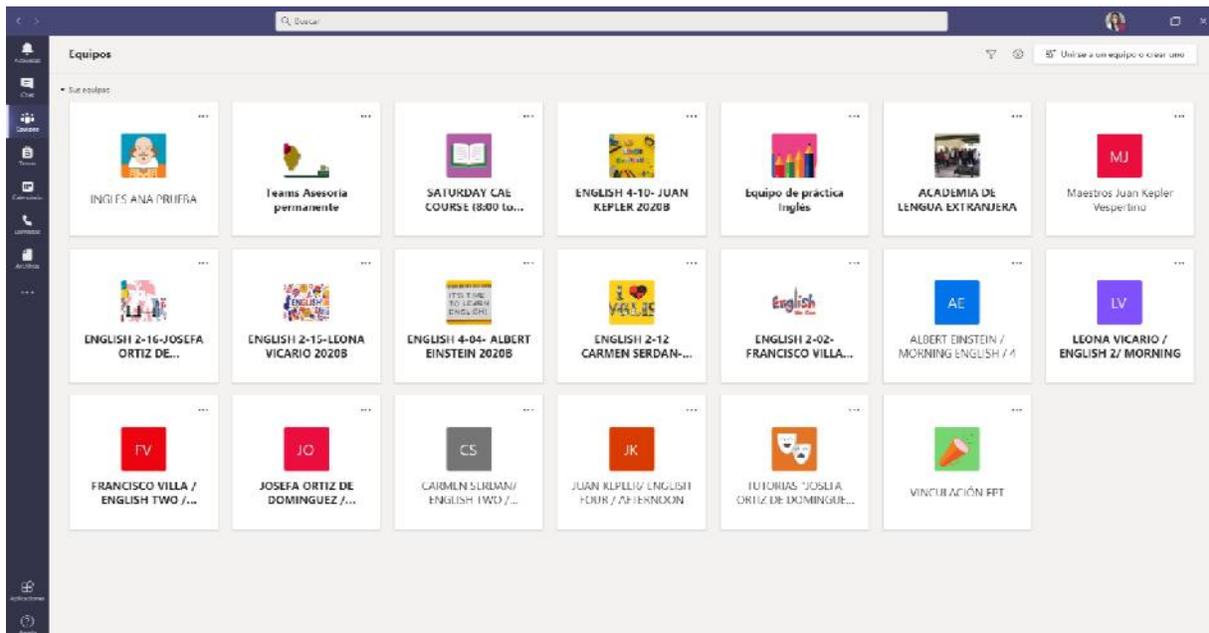


Figura 61. Plataforma Microsoft Teams grupo Carmen Serdán.

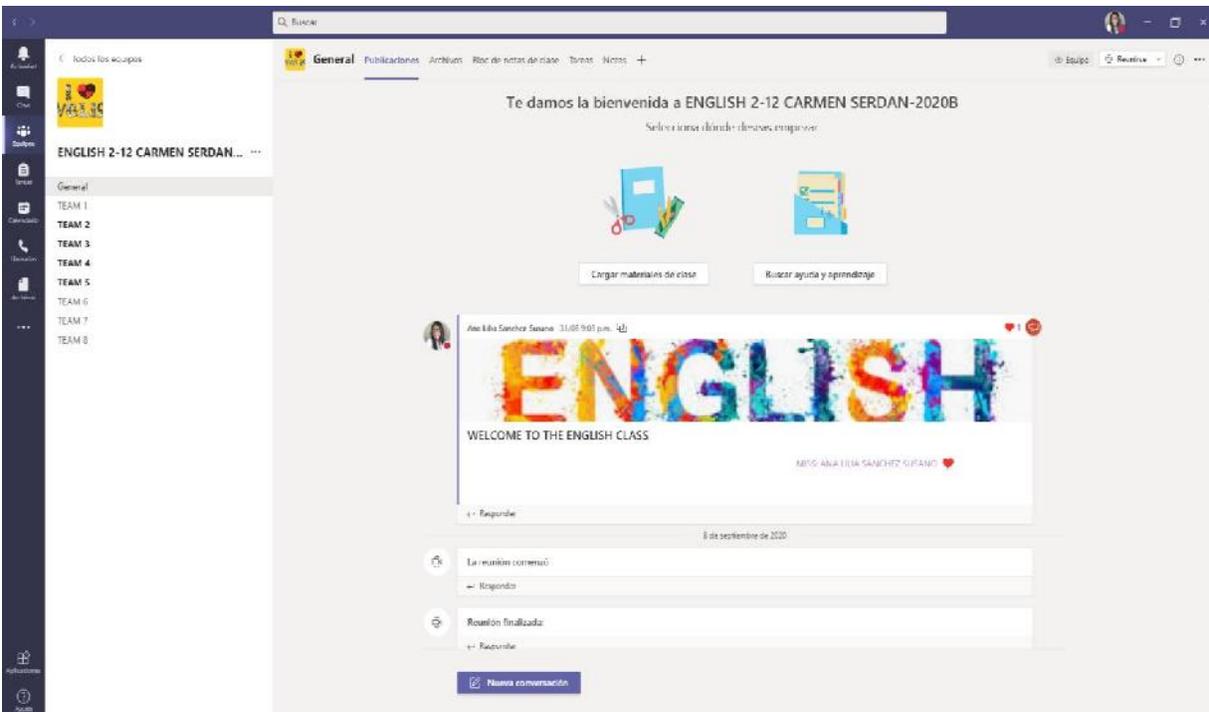


Figura 62. Plataforma Microsoft Teams grupo Carmen Serdán evidencia de trabajos.

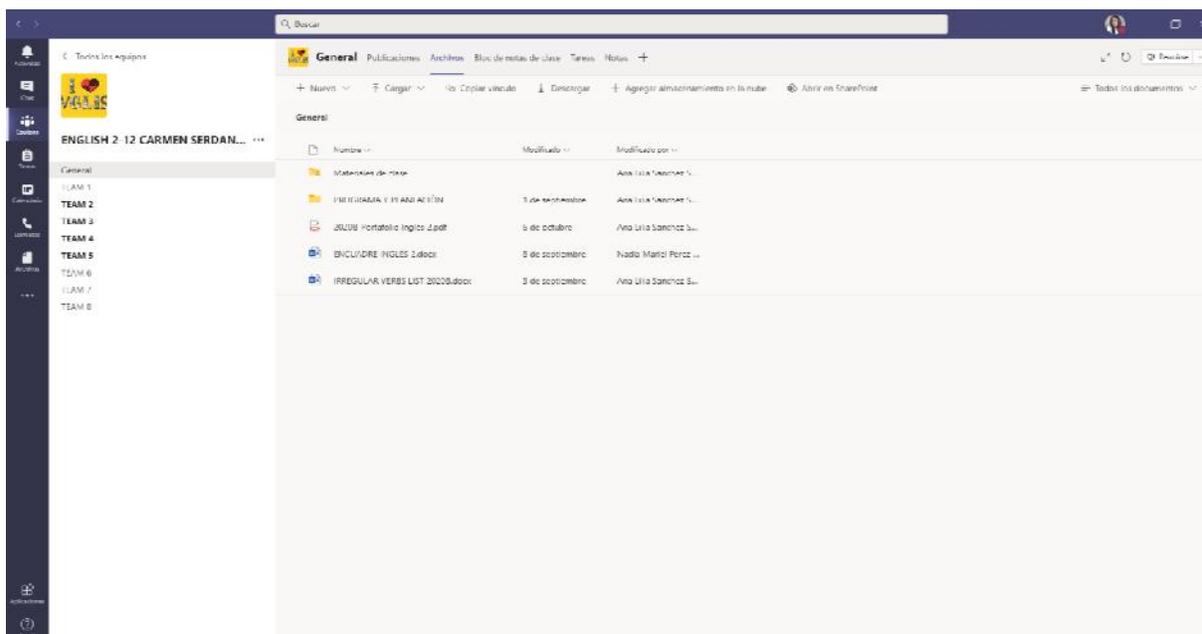


Figura 63. Plataforma Microsoft Teams grupo Carmen Serdán chats.

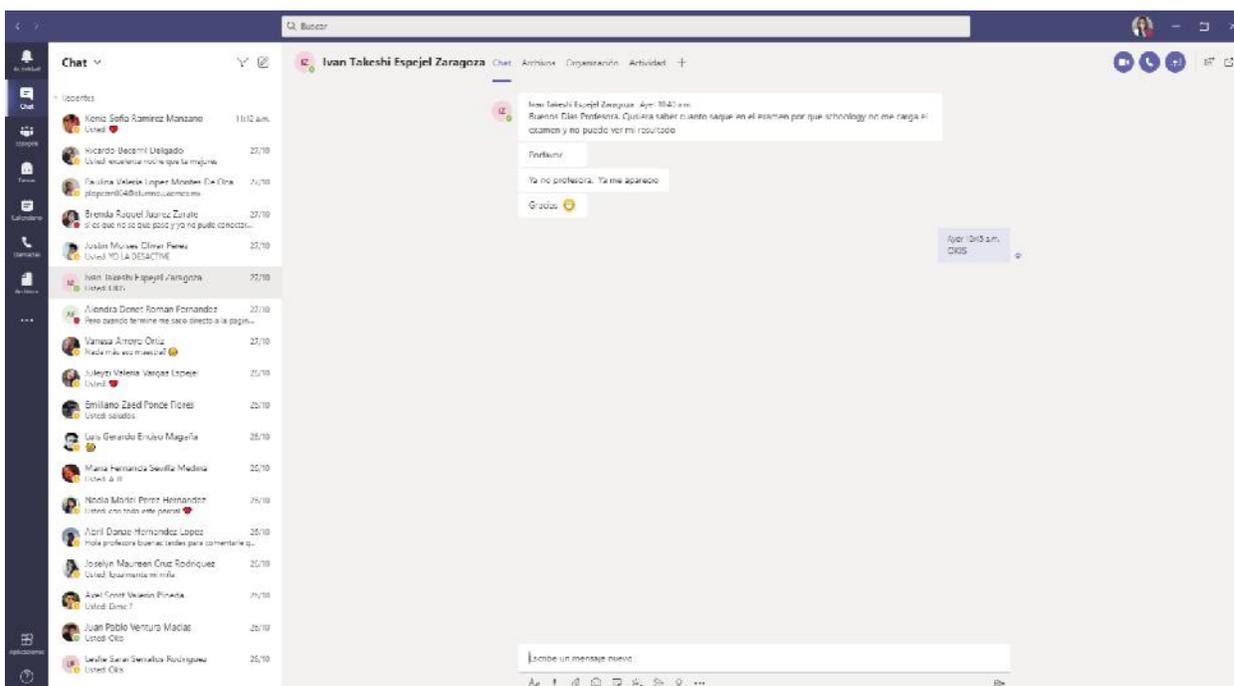


Figura 64. Plataforma Microsoft Teams grupo Carmen Serdán video conferencia.

