



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN  
NICOLÁS DE HIDALGO**



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA**

**TESIS:**

**“Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua inglesa bajo una  
modalidad de trabajo semipresencial”**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA**

**Autor: Daniel Durán Farías**

**Asesora y directora: Dra. Ruth Vallejo Castro**

**Codirectora: Dra. María Del Carmen Manzo Chávez.**

**Morelia Michoacán; Mayo del 2024.**

## **Comité Tutorial**

Dra. Ruth Vallejo Castro  
Dra. María del Carmen Manzo Chávez  
Dr. Pedro José Mayoral Valdivia  
Dra. María Jazmín Valencia Guzmán  
Mtra. Olga López Pérez

## AGRADECIMIENTOS

### **En estos renglones quiero agradecer**

A la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, mi *alma mater*, por abrirme las puertas a un programa educativo de excelencia, la Maestría en Educación y Docencia, y brindarme la oportunidad de continuar con mi crecimiento profesional y académico.

A mi familia, en especial a mi madre Alma Eréndira Farias Frutis, por apoyar mis sueños, por siempre creer en mí, por ser mi inspiración y nunca abandonarme. A mis hermanos, Cesar y Luis Carlos Durán Farías por siempre estar a mi lado, en los buenos y los malos momentos.

A mi compañera de vida, Miriam Ferreira, mi amor y mi compañera de profesión, quien comparte el mismo amor que yo por la docencia.

A la Dra. Ruth Vallejo, por siempre estar al pendiente de mí y de mis avances, por su valioso conocimiento, sus ideas y observaciones que han dejado en mí una huella imborrable de conocimiento

A las doctoras Jazmín Valencia, María del Carmen Manzo, al doctor Pedro Mayoral y a la maestra Olga Perez, por su valioso conocimiento compartido, sus ideas, sus enseñanzas que me demostraron que siempre puedo dar más.

## DEDICATORIAS

A mis padres

Alma Eréndira Farías Frutis y Salvador Durán Rubio

# ÍNDICE

## Contenido

RESUMEN .....	7
ABSTRACT .....	8
INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA.....	11
1.    Justificación .....	11
2.    Antecedentes .....	13
3.    Pregunta de investigación .....	16
4.    Objetivos .....	16
4.1.    Objetivo general .....	16
4.2.    Objetivos específicos: .....	16
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	18
1. El Paradigma constructivista, socio-constructivista y el aprendizaje significativo .....	18
2.    La labor del docente y el alumno desde el paradigma socio-constructivista.....	22
2.1.    El docente .....	22
2.2.    El alumno .....	25
3.    Métodos de la enseñanza desde el paradigma socio-constructivista.....	27
3.1.    Métodos de enseñanza socio-constructivistas.....	27
3.2.    Métodos instruccionales para la enseñanza de la lengua inglesa.....	28
4.    Fusión de entornos de aprendizaje virtuales y presenciales: la modalidad semipresencial	32
4.1.    Los entornos virtuales de aprendizaje constructivistas y socioconstructivistas.....	32
4.2.    Fusión de los entornos virtuales y presenciales de aprendizaje .....	34
CAPÍTULO 3. MATERIAL Y MÉTODO.....	37
1.    Diseño metodológico .....	39
2.    Universo .....	40
2.1.    Características de la población .....	40
2.2.    Muestra .....	40
2.3.    Criterios de inclusión .....	40
2.4.    Criterios de exclusión .....	40
3.    Instrumentos .....	40
3.1.    Instrumento diagnóstico .....	40
3.2.    Cuestionarios para evaluación de estrategias didácticas .....	41

3.3.    Cuestionario final.....	60
Capítulo 4. RESULTADOS.....	62
1.    Evaluación pre-test y post-test.....	62
2.    Evaluación de estrategias didácticas .....	64
2.1.    Estrategia didáctica No. 1 Crossword Puzzle .....	64
2.2.    Estrategia didáctica No. 2 Hula Hoops.....	65
2.3.    Estrategia didáctica No. 3 <i>Three Balls Game</i> .....	66
2.4.    Estrategia didáctica No. 4 Use of worksheets with Word or Google Docs .....	67
2.5.    Estrategia didáctica No. 5 Squeeze each other’s hands. ....	68
2.6.    Estrategia didáctica No. 6 <i>Dunk the ball</i> .....	69
2.7.    Estrategia didáctica No. 7 Who wants to be millionaire?.....	70
2.8.    Estrategia didáctica No. 8 <i>Jumanly</i> .....	71
3.    Cuestionario final .....	73
3.1.    Análisis cuantitativo.....	73
3.2.    Análisis cualitativo .....	75
DISCUSIÓN.....	84
CONCLUSIONES .....	87
Alcances y Limitaciones.....	88
Referencias .....	90

## RESUMEN

La educación se debe adaptar a las nuevas demandas, a las necesidades actuales, buscando en todo momento lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en el alumnado. La presente investigación tuvo como objetivo evaluar estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua inglesa, en nivel B2, acorde el Marco Común de Referencia Europeo, bajo una modalidad de trabajo semipresencial. El trabajo se desarrolló bajo un enfoque de trabajo de tipo investigación mixta, cuantitativa y cualitativa, de tipo investigación-acción, mismo que contó con la participación de una población finita de 27 alumnos universitarios, pertenecientes a un grupo de inglés en el Tecnológico Nacional de México, campus de Morelia. Los resultados indican que la enseñanza de la lengua inglesa a través de estrategias didácticas presenciales y virtuales, bajo una modalidad semipresencial, con un enfoque socioconstructivista, permite un aprovechamiento académico satisfactorio. Sin embargo, los resultados detectaron la presencia de ciertos elementos que pueden no favorecer el aprovechamiento de los alumnos, tales como factores atencionales, en donde los alumnos se distraen mucho en clases virtuales, tiempos de traslado a la institución educativa para clases presenciales, y conexiones a internet pobres. Por último, es posible señalar, que existe un predominio de la preferencia de clases en modalidades completamente presenciales.

**Palabras clave: Educación, blended learning, socioconstructivismo, inglés, estrategias didácticas.**

## **ABSTRACT**

Education must adapt to new demands and current needs, constantly seeking to achieve an effective teaching-learning process for students. The aim of this research was to evaluate didactic strategies for teaching the English language at the B2 level, according to the Common European Framework of Reference, using a blended learning modality. The work was carried out with a mixed research approach, both quantitative and qualitative, following the action research methodology. The study involved a finite population of 27 university students from an English group at the National Technological Institute of Mexico, in Morelia Michoacán. The results indicate that teaching English through both in-person and virtual didactic strategies, within a blended learning modality and using a socioconstructivist approach, allows for satisfactory academic achievement. However, the results also identified certain elements that may hinder students' academic performance, such as attentional factors where students become easily distracted during virtual classes, travel time to the educational institution for in-person classes, and poor internet connections. Finally, it is worth noting that there is a predominant preference for fully in-person classes.



## INTRODUCCIÓN

La educación, vista como uno de los pilares que mantienen a la sociedad en cohesión y desarrollo, está en constante intercambio con el ambiente, es completamente dependiente de las personas, del contexto social, del entorno político y de los avances científicos y tecnológicos realizados. Por lo tanto, hablar de educación, nos lleva a hablar de cambios, de evolución y de aprendizaje constante. Cambios, evolución y aprendizaje constante en esa búsqueda de lograr una educación de calidad para todos, en donde los alumnos puedan desarrollar competencias y adquirir habilidades que les permitan en un futuro desenvolverse en áreas de trabajo profesionales y personales de manera independiente, satisfactoria y ética.

Suena sencillo decir que la educación debe adaptarse a los tiempos modernos; que aparentemente solo basta revisar el plan de trabajo de una asignatura o de una carrera, detectar qué sirve, qué funciona y qué no funciona para el logro de los objetivos y modificar. Pero en la praxis, esto resulta más desafiante de lo que parece.

Cuando un docente se debe enfrentar a una modalidad de trabajo diferente en la que normalmente se desenvuelve, cuando una institución educativa solicita el uso de plataformas o recursos tecnológicos que el docente no domina o conoce, o cuando una pandemia demanda a todos los docentes trabajar desde casa, son algunos ejemplos de situaciones a la que la educación enfrena a los docentes en algún punto de sus carreras profesionales, debiendo hacer uso de todos sus recursos y experiencia para saber cómo solventar la situación de la mejor manera posible y salir avantes.

El presente trabajo relata una experiencia educativa de una adaptación de la modalidad educativa a los tiempos modernos, con un curso de inglés funcional, bajo una modalidad de trabajo nunca antes implementada para este tipo de clases en el Tecnológico de Morelia: modalidad semipresencial (también conocida como *b-learning*).

Se presentan datos generales de la modalidad de trabajo, las estrategias didácticas implementadas, y, bajo un análisis mixto, cuantitativo y cualitativo, la experiencia de los alumnos ante esta modalidad de trabajo.

## CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA

### 1. Justificación

La población mexicana, sin duda, recordarán el mes de marzo del 2020 como aquella fecha en la que la forma de trabajar de millones de personas alrededor del mundo entero cambió para siempre. En un evento sin precedentes, la implementación de la educación a distancia, bajo una modalidad online, resultado de la cuarentena, que se impuso como medida para evitar contagios de Covid-19 en la población mundial, trajo consigo un gran reto de adaptación y cambio, esto con el objetivo de encontrar nuevas formas de trabajo y acción en la educación y las metodologías a implementar.

Las escuelas, de todos los niveles educativos del país, se vieron en la necesidad de cerrar sus puertas de forma abrupta e implementar medidas de acción para un trabajo a distancia en un lapso de pocos días. El reto fue -y sigue siendo- enorme para todas aquellas personas involucradas en el sistema educativo: directivos, personal administrativo, docentes y, por supuesto, los alumnos, quienes tuvieron que dejar la mochila en el armario y comenzar a trabajar desde su casa.

Uno de los retos al que todos los docentes estuvieron sometidos, mencionan Ortega, Rodríguez y Mateos (2021), fue la “transformación y posterior transferencia de los planes docentes hacia una modalidad online” (p. 3). Los planes educativos estaban originalmente pensados para ser impartidos de manera presencial, en un salón de clases, por lo que fue necesario buscar replantear las estrategias didácticas y metodologías de trabajo, así como implementar planes de capacitación y adiestramiento en competencias tecnológicas dirigida a maestros y alumnos, esto con el objetivo de cumplir con el programa educativo, bajo una modalidad a distancia, ya fuera síncrono o asíncrono.

Ahora bien, gracias al avance en el proceso de vacunación en todo el mundo, el retorno a clases presenciales resultó inminente e incluso necesario por varios motivos, entre los cuales se destaca la evidente brecha que existe en comunidades en donde

las cuales el acceso a internet es escaso; o la necesidad de contacto presencial para el desarrollo de la socialización por parte de los alumnos (Correa et al., 2021).

El retorno a clases presenciales ha sido escalonado y supervisado en todo momento por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, la cual ha presentado planes y estrategias a seguir para un retorno a clases seguro (SEP, 2021). Entre los planes que se destacan en este retorno a clases presenciales figura la implementación de clases semipresenciales (presencial y virtuales), en donde los alumnos asisten a la escuela en ciertos días de la semana, y otros días toman la clase desde casa; una metodología de trabajo también conocida como B-learning (del inglés *blended learning*).

Este retorno a clases presenciales, y su necesaria combinación con clases no presenciales, implica una adaptación por parte de los alumnos y maestros, siendo estos últimos los responsables de encontrar un equilibrio en su metodología de trabajo y la implementación de estrategias didácticas para ambas modalidades de trabajo.

Ya es, de por sí, todo un reto y una labor de admirar el encontrar la pauta para trabajar en clases virtuales; pero ahora, se les solicita a los maestros que encuentren la forma de adaptar su curso a dos modalidades distintas, en donde, en ciertos días de la semana trabajan en clases virtuales, a través de la implementación de herramientas digitales y de videoconferencia, y otros días trabajan de forma presencial.

Dentro de las metodologías de enseñanza del idioma inglés, es posible detectar estrategias didácticas que buscan fortalecer 4 habilidades fundamentales para el dominio correcto del idioma: speaking, writing, listening and reading. Las estrategias didácticas van encaminadas a desarrollar estas habilidades en los alumnos, siempre tomando como eje central metodologías de enseñanza constructivista y socioconstructivista.

Las estrategias didácticas, a su vez, siempre variarán en función del tipo de modalidad en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentre, ya sea presencial, virtual o semipresencial. Esto quiere decir, a grandes rasgos, que un docente no podrá

implementar las mismas actividades o ejercicios cuando el trabajo con sus alumnos sea en clases virtuales, a cuando se trata de un ambiente de trabajo presencial. Por más que las estrategias didácticas sean similares y busquen los mismos objetivos de aprendizaje, siempre existirán factores o elementos que deban modificarse en función a la modalidad de clases en la que se esté enseñando.

Resulta importante realizar un análisis y estudio cuidadoso de esta adaptación a lo que, a partir de ahora, se denominará *clases semipresenciales* (presenciales y a distancia, ambos bajo un programa síncrono), con el objetivo de minimizar el impacto, tanto en docentes como en alumnos, en la complejidad de un nuevo ajuste en la modalidad de trabajo, buscando una efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2. Antecedentes**

La investigación educativa en el marco del paradigma constructivista ha logrado la edificación de grandes conocimientos y el desarrollo de bases teóricas-conceptuales y de intervención que permiten estudiar el panorama general de sus componentes e interacciones, dando cuenta de su importancia, así como aquellas áreas en las que es necesario profundizar en el análisis, la investigación y construcción de planes de intervención.

Casimiro (2022) realizó una investigación con una metodología no experimental que tenía como objetivo identificar las creencias del idioma inglés con respecto a su proceso de enseñanza y aprendizaje como lengua extranjera. La investigación contó con el apoyo de treinta y tres profesores en servicio y formación, a quienes se les aplicó el *Cuestionario de las creencias de enseñanza de los profesores de inglés de escuela primaria*, realizado por Liao (2007). Los resultados en la investigación de Casimiro demostraron que los treinta y tres profesores manifiestan que las creencias de los docentes se acercan mucho a las ideas y conceptos de la

educación constructiva, sin embargo, su modo de trabajo se basaba más en el uso de la educación tradicional.

Por otro lado, Roldan (2018) llevó a cabo una investigación que tenía como principal propósito principal determinar el nivel de influencia de un programa de inglés *B-learning (blended learning)*, desarrollado bajo una modalidad semipresencial con alumnos de secundaria. La investigación se llevó a cabo bajo una metodología de trabajo preexperimental, y contó con la participación de 26 alumnos pertenecientes a seis diferentes aulas de tercero de secundaria. Los resultados demuestran que la implementación de trabajo semipresencial, apoyados con la plataforma *Edmodo*, trajo consigo resultados favorables, en donde los alumnos aumentaron su nivel de comprensión del idioma inglés, además que el nivel de satisfacción de los alumnos fue mayor. Con estos resultados, se determinó que el programa semipresencial puede ser una excelente alternativa para la enseñanza de la lengua inglesa.

La investigación de Roldan presenta ideas clave que se desarrollan a lo largo de la presente investigación ya que presentan objetivos muy similares, al buscar determinar la influencia y determinar qué tan favorable es la implementación de clases semipresenciales para la enseñanza de la lengua inglesa.

Esparaza et al (2015) llevó a cabo una investigación en la que comparó los resultados obtenidos en dos grupos de preparatoria, uno bajo modalidad presencial y otro bajo la modalidad b-learning (semipresencial) para la enseñanza de la lengua inglesa. Los resultados indicaron que el grupo bajo modalidad semipresencial o b-learning, obtuvo menores errores gramaticales, a comparación del grupo presencial.

En el año 2021, Rodríguez desarrolló una investigación titulada *Enseñanza aprendizaje del idioma inglés en las modalidades presencial, virtual y semipresencial y sus procesos de evaluación*. Dicha investigación tuvo una connotación analítica, y presentó un análisis teórico y metodológico relacionados al tema de estudio.

Respecto a las clases semipresenciales y su relación con la calidad de enseñanza de la lengua inglesa, concluyó que esta metodología de trabajo destaca principalmente en tres aspectos que Rodríguez (2021) enumera:

1. La transición a la tecnología.
2. La posibilidad de autoformación.
3. La flexibilidad de horarios y espacio.

El trabajo de Rodríguez (2021) guarda estrecha relación con el presente trabajo de investigación porque se orienta a visualizar la efectividad sobre la implementación de las clases semipresenciales para la enseñanza de una segunda lengua y sus posibles ventajas.

En el año 2019, Xu et al., llevaron a cabo un estudio titulado: *Does blended instruction enhance English language learning in developing countries? Evidence from Mexico*. (¿La instrucción combinada mejora el aprendizaje del idioma inglés en los países en desarrollo? Evidencia de México). Su objetivo consistió en determinar la efectividad de trabajo híbrido (semipresencial) en escuelas mexicanas, como una alternativa al trabajo tradicional presencial realizado para la enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua. Los resultados arrojaron que las clases semipresenciales tuvieron un impacto positivo en las calificaciones de las y los alumnos. Además, se reflejó un impacto positivo para proveer educación de calidad y con menos recursos económicos.

Por último, Romero y Zunilda en el año 2022, llevaron a cabo una investigación en Lima titulada *Educación híbrida y satisfacción académica en estudiantes de sexto grado de primaria de una Institución educativa pública de Lima* contó con el objetivo de determinar la relación entre la educación híbrida y la satisfacción académica en alumnos de primaria. Los resultados arrojaron una correlación positiva entre ambas variables, indicando que existe una relación significativa y positiva entre la modalidad de trabajo híbrido y la satisfacción por parte de los alumnos.

A partir de las investigaciones previas se puede observar que la situación didáctica a transformar recae en la modalidad que se implementa utiliza para impartir clases de inglés, por un lado como resultado de las medidas de precaución ante el COVID-

19 y sus variantes, que obligó al sector educativo a suspender clases presenciales de forma emergente, y, por otro lado, enfrentarse a la carencia de recursos tecnológicos, el nulo acceso a internet y la necesidad de contacto social. Esto llevó al sector educativo a tomar medidas nunca pensadas, como la implementación de clases bajo una modalidad semipresencial, un evento sin igual que obliga a los docentes al desarrollo de habilidades para manejar un grupo bajo los dos tipos de escenarios educativos.

Es así que el presente proyecto tuvo la intención de explorar estrategias didácticas desarrollada para clases semipresenciales, a modo de determinar su eficacia y el grado de aceptación por parte de los alumnos. Dichas estrategias didácticas fueron diseñadas durante el desarrollo del curso. El presente proyecto de investigación permite demostrar cómo el docente enfrenta y se adapta a las demandas ambientales y sociales, (en este caso la implementación de una modalidad semipresencial) para el diseño de estrategias didácticas efectivas y significativas.

### **3. Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los alcances que tiene la implementación de estrategias didácticas bajo un paradigma de aprendizaje socioconstructivista, para la enseñanza de la lengua inglesa, desde una modalidad semipresencial?

### **4. Objetivos**

**4.1. Objetivo general:** Evaluar estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua inglesa, en nivel B2, acorde el Marco Común de Referencia Europeo, bajo una modalidad de trabajo semipresencial.

**4.2. Objetivos específicos:**

- Diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua inglesa, en el nivel B2, para una modalidad de trabajo semipresencial.



- Implementar las estrategias didácticas diseñadas, para la enseñanza de la lengua inglesa, en el nivel B2, para una modalidad de trabajo semipresencial.
- Evaluar el diseño e implementación de las estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua inglesa, en el nivel B2, para una modalidad de trabajo semipresencial.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

### **1. El Paradigma constructivista, socio-constructivista y el aprendizaje significativo**

Para describir al paradigma socioconstructivista y al aprendizaje significativo, es necesario adentrarse en el campo de la educación, entender qué es como fenómeno social en constante evolución y adaptación, que “busca la perfección y la seguridad del ser humano” (León, 2007, p. 596). Al ser humano se le ha descrito como un ser social, atado a la cultura e interdependiente, es decir, que ha necesitado, a lo largo de su historia, de otros seres humanos para sobrevivir y adaptarse. Por ende, es posible afirmar que la educación ha sido un fiel acompañante del ser humano a través de toda su existencia.

Villalpando (2005) menciona que la educación puede dividirse en tres etapas importantes: 1) la educación primitiva, basada en fines de supervivencia y es producto de la imitación de generación tras generación; 2) la educación tradicionalista, la cual parte de las acciones formadoras atadas al pasado; por último, se encuentra 3) la educación progresiva, basada en la idea de una planeación a futuro, buscando romper las ideas impuestas por la educación tradicionalista.

A lo largo de los años, han surgido teorías y corrientes de pensamiento que buscan determinar metodologías de enseñanza que abonen para lograr una educación de calidad en los distintos niveles educativos.

El presente capítulo no pretende llevar a cabo un análisis completo de la historia de los paradigmas que han conducido a los conocimientos actuales, más bien un breve resumen que permita entender de dónde provienen los paradigmas actuales vigentes dentro del terreno educativo.

Los esfuerzos por formular paradigmas educativos progresistas y efectivos han estado presentes en la sociedad a lo largo de muchos años. Es difícil olvidar e imposible omitir los numerosos trabajos de investigación realizados por parte de estudiosos del paradigma conductista, interesados por entender el proceso de

aprendizaje. Dicho paradigma -encabezado primeramente por John B. Watson y, posteriormente, con B. F. Skinner el cual es considerado el autor del Análisis experimental de la conducta- afirmaba que todo proceso de aprendizaje era una adaptación conductual de las personas al medio en el que se desarrollaban, y en donde la problemática de la aproximación conductual era la del estudio descriptivo de la conducta (Hernández, 1997).

Posteriormente, como resultado de grandes críticas realizadas a este paradigma y la gran relevancia que adquirió el estudio de temas centrados a la educación, emergieron nuevas aproximaciones e ideas para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando pie al surgimiento de nuevos paradigmas, tales como el cognitivo y el constructivista.

A diferencia del paradigma conductual, los paradigmas cognitivos y constructivistas vieron la oportunidad de comprender y estudiar a los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del análisis de los procesos mentales no visibles u observables, mismos que el conductismo negaba e ignoraba. Su aceptación provocó que más expertos de la época centraran su atención en los mismos llevando a cabo su estudio con mayor profundidad en toda la comunidad educativa. Es por este motivo, tal y como mencionan Opina-Carmona, et al (2022), que, durante los últimos 70 años, los estudios en educación han estado principalmente dirigidos al estudio de las cuestiones mentales que abarcan la psicopedagogía y al entendimiento de los procesos psicológicos presentes en el aprendizaje, dejando de únicamente enfocarse en el aspecto conductual del proceso.

Para Marion y Leather (2015), “Vygotsky proporcionó un marco conceptual para comprender cómo las interacciones sociales influyen en la construcción del conocimiento” (p. 4), es decir, la construcción de conocimiento como resultado de interacciones interpersonales.

El **paradigma constructivista**, además de ser uno de los más influyentes en la psicología general, es, como menciona Coll, uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación y, al mismo tiempo, de los que más impacto ha causado en ese ámbito (Hernández, 1997, p. 1).

El paradigma constructivista tiene su origen en los estudios de Jean Piaget y su trabajo en las etapas de desarrollo desde la infancia, bajo la premisa de que el desarrollo mental de las personas y el aprendizaje comienza desde la niñez.

Jean Piaget señala que, es de suma importancia la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje, en conjunto con un claro entendimiento por parte del docente sobre cómo funcionan las diferentes etapas de aprendizaje y desarrollo mental de los alumnos, mismos que deben ser inmersos en situaciones que provoquen interés. Todo esto “permitirá generar situaciones para que el alumno construya conocimientos (lógico-matemáticos) o los descubra (físicos) de manera natural y espontánea, esto como resultado de su propio nivel de desarrollo cognitivo” (Labinowics, 1982; como se citó en Hernández, 1997, s/p.). Este aprendizaje está ligado al concepto de *enseñanza indirecta*, la cual “consiste en propiciar situaciones instruccionales, donde la participación del docente está determinada por la actividad manifiesta (...) y reflexiva (...) de los niños, la cual es considerada como protagónica” (Hernández, 1997, s.p.).

Así pues, como menciona Tagle (2017), desde la perspectiva del constructivismo, el proceso de aprendizaje ocurre “cuando la persona es capaz de atribuirle un sentido a los contenidos con los que interactúa” (p.115). Esto resulta una práctica elemental en la enseñanza de cualquier segundo idioma, como lo puede ser el inglés, en donde el alumno debe darle un sentido real y alcanzable, que le permita la comprensión del tema a estudiar, ya sea un tema gramatical, vocabulario o la práctica de cualquier habilidad de comunicación. El aprendizaje significativo implica encontrar la funcionalidad al contenido estudiado, un sentido que permita al alumno apropiarse del mismo.

De manera muy similar, resulta necesario destacar los aportes de Vygotsky en la construcción del paradigma socio-constructivista, mismo que establece que “el aprendizaje humano es un proceso de naturaleza social mediante el que los niños se incorporan a la vida intelectual de las personas que les rodean” (Vygotsky, 1978, como se citó en Ribosa, 2010, p. 79). Además, plantea que el conocimiento es

construido en un contexto social y, posteriormente, es internalizado a través del lenguaje (Amineh y Asl, 2015; como se citó en Tirado y Peralta, 2021).

El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés bajo el paradigma socio-constructivista está asociado a la “implementación de prácticas pedagógicas focalizadas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas” (Tagle, 2017, p. 116.). Con esto en mente, la labor del docente debería ir encaminada al análisis, determinación, implementación y posterior evaluación de aquellas prácticas pedagógicas o estrategias didácticas necesarias para lograr un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo ha sido un concepto que ha estado presente en la historia de la educación desde el siglo XIX. Díaz et al. (como se citó en Romero, Rosario y Barboza, 2022) describe que el aprendizaje significativo se manifiesta cuando los alumnos son capaces de ligar conocimientos y experiencias previas con los nuevos contenidos curriculares; esta conexión entre los conocimientos previos y los nuevos debe ser “no inoportuna y valiosa con los conceptos previos que el alumno conoce” (Díaz et al, s/f; como se citó en Romero, Rosario y Barboza, 2022, p. 73).

Uno de los mayores representantes del aprendizaje significativo y su estudio fue el psicólogo educativo David Ausubel, quien postulaba que “el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (Díaz y Hernández, 1999, p.18). Además, Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández, 1999) enfatiza que existen dos formas de aprender y apropiarse de la estructura cognitiva de la persona:

1. Significativo. Bajo esta forma de incorporación del conocimiento, la información que se proporciona al alumno se liga a las experiencias o conocimientos previos del alumno.
2. Repetitivo. Comúnmente conocido como memorístico, en donde la información es procesada a través de una “actitud de memorizar la información” (p. 20).

El aprendizaje repetitivo llevará al alumno a lograr resultados, pero carentes de significado real. Así mismo, mencionan Ausubel y Novak (1976) que, para lograr un aprendizaje significativo, es necesario que se presenten dos factores esenciales; “la naturaleza del material que se va a aprender como la de la estructura cognoscitiva del alumno en particular” (párr. 7). El material que se va a aprender no puede ser ni vago, ni arbitrario, es decir, debe presentarse y estructurarse de tal manera que pueda ser relacionado y ligado con otras ideas o experiencias, que permitan una comprensión del contenido. Por otro lado, la estructura cognoscitiva del alumno debe estar en disposición para el aprendizaje significativo.

## **2. La labor del docente y el alumno desde el paradigma socio-constructivista**

### **2.1. El docente**

El docente es aquella figura encargada de encontrar la manera de transmitir los conocimientos sobre un tema en concreto, de una manera efectiva, a sus alumnos; es, además, esa figura que, indudablemente, ha estado presente en la historia de la educación por miles de años. No obstante, aun con todos los estudios ya realizados, y pese a la preocupación generalizada que ha surgido a raíz de la incorporación del factor social y cognitivo a la educación desde el siglo pasado, sigue aún existiendo reconocible incertidumbre respecto al rol que el docente debe cumplir, y más aún, cómo es que debe cumplirlo.

Bien lo menciona Ribosa (2010), al afirmar que resulta de gran importancia ser capaces de encontrar el perfil del docente ideal, ya que, de esta manera, será posible impulsar el desarrollo de centro educativo que puedan generar espacios de aprendizaje en el que los alumnos se sientan motivados y seguros para aprender. Bajo un paradigma socio-constructivista, señala Ribosa (2010), un docente debe contar con las siguientes competencias: “el dominio de lo que se quiere enseñar y de cómo enseñarlo, el conocimiento de los alumnos, su motivación, la gestión del aula y el dominio del lenguaje para pensar conjuntamente” (p. 82). Tirado y Peralta

(2021), por su parte, comentan que un docente debe ser aquel agente activo y crítico, que aprende a enseñar, e inclusive que aprende a aprender; además de convertirse en un facilitador que promueve la participación activa de los alumnos.

El docente, al convertirse y ser visto ahora como un facilitador, cambia completamente su rol, abandonando la visión tradicional de su función, la cual consistía en ser la persona con autoridad y el conocimiento a impartir. Resulta importante también, analizar con cautela cada una de las competencias que Ribosa (2010) detalla sobre los docentes desde la visión socio-constructivista: Si bien es cierto que el docente es el agente que posee un dominio completo dentro del área en la que éste se desarrolla y enseña, también es importante entender que, éste, además de contar con un dominio del tema, debe estar capacitado con nociones, principios y conocimiento pedagógico que permitan transmitir ese conocimiento a los alumnos de una manera efectiva. Para el docente actual, contar con bases pedagógicas resulta un elemento imprescindible, aspecto que, anteriormente, en la educación tradicionalista, era ignorado.

El docente, además, es el encargado estructurar un curso que permita desarrollar un aprendizaje significativo a través de la “enseñanza indirecta, el planteamiento de problemas y conflictos cognitivos” (Hernández, 1997 p. 14). Algo muy similar mencionan Araya-Crisóstomo, Sandra & Urrutia (2022), sugiriendo que:

Para alcanzar mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje [...], es imprescindible una formación inicial y continua que forme profesores capacitados en métodos de enseñanza y metodologías metacognitivas que promueva el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento crítico, reflexión y metacognición (p.76).

Conocer a sus alumnos es una de las labores fundamentales que un docente no puede pasar por alto. Un docente debe ser capaz de adaptar el curso en la medida que éste conozca a sus alumnos, incluyendo los patrones de interacción, los temas de interés, las fortalezas y áreas de oportunidad.

Sin embargo, no basta con saber a nivel teórico, en qué consiste ser un docente socio-constructivista; la importancia radica en saber llevar estos principios al terreno práctico y ser capaz de aterrizar todos aquellos conceptos y nociones, de modo que estos se vean reflejados en el trabajo en clase, para lograr consolidar esas mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Casimiro (2022), profesor e investigador de la Universidad Austral de Chile, llevó a cabo una investigación compuesta por 33 participantes, la cual tenía como objetivo exponer las creencias de profesores en servicio y formación respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés. La investigación reveló que, pese a que la mayoría de los docentes sostenían, a nivel teórico, ideas de trabajo basadas en los modelos de trabajo constructivista, ellos mismos presentaban, a nivel práctico metodologías conductuales tradicionalistas.

Dichas prácticas tradicionalistas, comentan Tirado y Peralta (2021), están basadas en las estrategias de enseñanza con las que los mismos docentes aprendieron, y “se trata de prácticas que se basan en las tradiciones más arcaicas de la educación” (p.61). Los resultados de la investigación de Casimiro (2022) concuerdan con las ideas propuestas por Araya-Crisóstomo, Sandra & Urrutia (2022), al sugerir que el modelo de enseñanza conductista tradicional es el modelo pedagógico más arraigado y el que más se utiliza entre los docentes. Por este motivo, resulta importante llevar realmente a la práctica los planteamientos de los modelos socioconstructivistas, y no dejarlos solamente en el papel.

De hecho, Furió y Furió (2009) resaltan que existen 7 competencias que los profesores, en la medida de lo posible, deben dominar para lograr una enseñanza exitosa:

1. Conocer en profundidad la historia y epistemología de las teorías y conceptos que se deben enseñar.
2. Saber secuenciar los objetivos y contenidos del currículum según un hilo conductor.
3. Tener en cuenta los intereses, ideas y argumentaciones cotidianos de los alumnos en el dominio de enseñanza que se ha de desarrollar, así como sus principales dificultades y obstáculos.



4. Aplicar estrategias de enseñanza que puedan ayudar de manera eficaz en el proceso de aprendizaje.
5. Saber preparar materiales adecuados para la implementación de la secuencia de enseñanza diseñada.
6. Saber gestionar, en el sentido de saber dirigir, la implementación de la secuencia.
7. Saber evaluar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, la evolución del papel del docente en los últimos años, desde una figura tradicional de transmisión de conocimiento a un facilitador del aprendizaje, representa un cambio fundamental en la educación. Este cambio refleja la necesidad de adaptarse a un entorno educativo en constante transformación, donde el acceso a la información es amplio y diversificado. Los docentes modernos desempeñan un papel crucial al inspirar la curiosidad, guiar el pensamiento crítico y fomentar la autonomía en los alumnos. Al convertirse en facilitadores del aprendizaje, los educadores contribuyen a la formación de individuos preparados para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Este enfoque colaborativo y orientado al alumno promueve una educación más efectiva y relevante, allanando el camino para un futuro educativo más prometedor y adaptado a las necesidades del siglo XXI

## **2.2. El alumno**

Saber qué posición y rol ocupan los docentes en la en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esclarece el camino en esta búsqueda de una educación de calidad. Por otro lado, no se debe considerar que el docente es el único recurso humano importante dentro del mundo educativo escolar. Los alumnos son el elemento central dentro de la comunidad educativa, sin alumnos, no hay maestros. Por este motivo, es crucial analizar el rol del alumno, y cómo este ha sufrido una metamorfosis conceptual que ha planteado escenarios y retos nuevos que, las instituciones educativas deben afrontar.

El rol del alumno ha evolucionado con el paso de los años, al igual que la labor y el rol del docente, con la llegada y predominancia actual por parte de los modelos pedagógicos cognitivos y sociales, el papel del alumno, dentro y fuera del salón de clases, ha pasado a convertirse en un aspecto clave, al atribuirle al mismo una mayor responsabilidad y protagonismo sobre su propio aprendizaje. El paradigma socio-constructivista “concibe la enseñanza distribuida, o coenseñanza, en la que los alumnos se ayudan recíprocamente para desarrollar sus reflexiones y aprendizajes, y para movilizar saberes a partir de interacciones que favorecen la relación dialógica de la argumentación y contraargumentación” (Tirado y Peralta, 2021, p. 62).

Con la introducción del socioconstructivismo, el papel de los alumnos sufrió una modificación y adquirió una nueva forma de ser estudiado, al proveerle un rol protagónico en la construcción de su propio aprendizaje, distante de la concepción tradicional en la educación, que siempre había considerado al alumno un ser pasivo, receptivo al aprendizaje del docente, quien se veía como figura de autoridad con conocimiento absoluto. Este modelo tradicional, menciona Rosa María Torres (1994, como se citó en Tünnermann, 2011), conduce únicamente a un “simulacro de aprendizaje”, mismo que contradice las ideas fundamentales del aprendizaje efectivo.

El alumno, bajo el modelo socio-constructivista, es, entonces, un ser activo y protagónico que, en interacción con compañeros, construye su propio conocimiento con relación a aprendizajes anteriores y la relación entre ambos (Atamara, 2020). Además, al aprendizaje se concibe como un proceso social y cooperativo, ya que éste se facilita a través de la interacción con otras personas, por lo tanto, una de las visiones constructivistas más aceptadas, hace referencia a que el aprendizaje entre amigos o compañeros escolares es efectivo, al generar conflictos cognitivos mediante el intercambio de información, lo cual puede conducir a un cambio conceptual (Tünnermann, 2011).

El alumno es, entonces, la persona que será, de cierta manera, puesta a prueba por el docente a través de condiciones favorables que le permitan construir

conocimiento, ya sea por cuenta propia o a mediante el trabajo en equipo, tal y como menciona Paulo Freire (como se citó en Tünnermann, 2011), “educar, no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su construcción por los aprendices” (p. 27).

Entonces, con base en lo anterior, es importante resaltar que no se pretende insinuar que ahora, con este cambio de paradigmas y revolución educativa, el alumno es más importante que el docente, minimizando el trabajo de este último. Tünnermann (2011) hace referencia al concepto “desplazamiento del acento”, haciendo referencia a la idea de que, no porque los procesos de adquisición de conocimientos estén ahora mayormente centrados en el alumno, esto signifique desconocer los procesos de enseñanza y muchos menos a los maestros.

### **3. Métodos de la enseñanza desde el paradigma socio-constructivista**

#### **3.1. Métodos de enseñanza socio-constructivistas**

Los métodos de la enseñanza son todos aquellos elementos presentes e indispensables en el proceso educativo, vinculados directamente con aquellas estrategias educativas y recursos, ya sean digitales, físicos, intelectuales o tangibles, que el docente utiliza con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo en los alumnos. Así pues, Cevallos (2016) menciona que “la pedagogía Socio-constructivista involucra actividades libres de presión en donde los estudiantes dan rienda suelta a su creatividad logrando en ellos ser el centro del aprendizaje” (p.3)

*La cognición distribuida* es un concepto fuertemente ligado a todas aquellas estrategias didácticas propias del socio-constructivismo. Esta sostiene que el conocimiento no es propio y que se comparte; “lo que unos desconocen otros lo saben; lo que unos no recuerdan otros sí lo recuerdan, de manera que los recuerdos se amplían con los otros y esto permite precisar de mejor manera la información” (Tirado y Peralta, 2021, p.64).

Algo similar proponen Furió y Furió (2009) al mencionar que el docente debe contar con la competencia de saber seleccionar estrategias de aprendizaje que faciliten el

aprendizaje; así, un profesor socio-constructivista, puede hacer uso del *modelo de enseñanza-aprendizaje como actividad de investigación orientada*, el cual tiene como objetivo el análisis de problemáticas abiertas en grupos de trabajo entre los compañeros, supervisados por el profesor. Estos grupos de trabajo promueven el desarrollo del trabajo en equipo, la elaboración de argumentaciones, el intercambio de ideas, y la socialización.

Dentro de la enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua, existen primordialmente dos enfoques que basan su modo de trabajo en la implementación de las principales ideas del enfoque socio-constructivista: el enfoque comunicativo y el enfoque cognitivo.

El enfoque comunicativo tiene sus bases en la construcción de un ambiente de clase que los alumnos encuentren seguro para poder compartir experiencias sin temor a equivocarse, proporcionando a los alumnos material y conocimiento que les permita crear canales de comunicación efectivos. Por otro lado, el enfoque cognitivo centra los procesos de enseñanza-aprendizaje en el estudio de la lengua a través de la conexión de conocimientos previos que lleven a los alumnos a relacionarlos con conocimientos nuevos (Cevallos, 2016).

### **3.2. Métodos instruccionales para la enseñanza de la lengua inglesa**

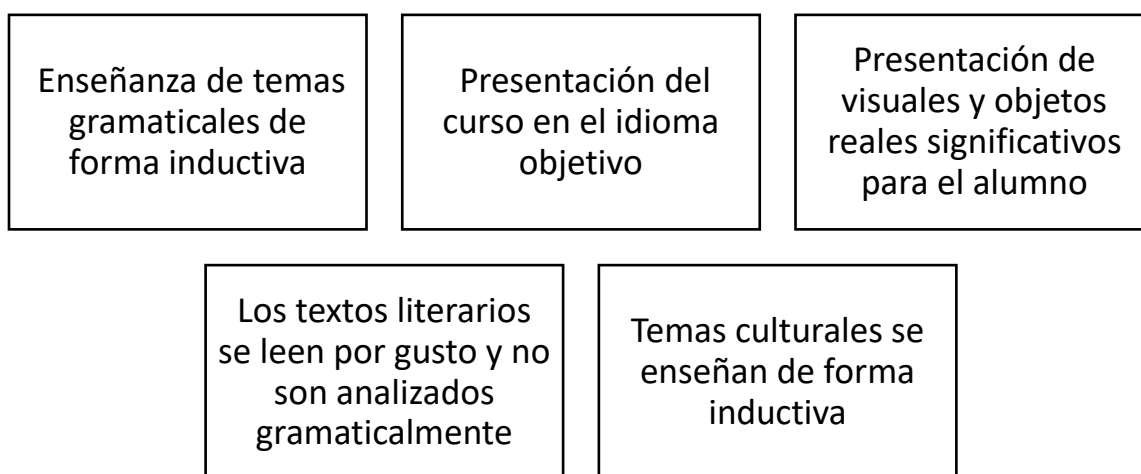
Para la enseñanza de la lengua inglesa, se han desarrollado a lo largo de los años diferentes métodos instruccionales con el objetivo de desarrollar espacios de enseñanza-aprendizaje efectivos, mismos que a continuación se describen.

Como se mencionó anteriormente, la educación a principios y mediados del siglo XX poseía una connotación tradicionalista, y en el mundo de la enseñanza de idiomas como segunda lengua, esto no era la excepción. *El Método de Traducción Gramatical (Grammar Translation Method)* tuvo sus orígenes del *Método Clásico (Classic method)*, mismo que tenía la intención de instruir a los alumnos a simplemente identificar patrones gramaticales, de forma que pudieran lograr una comprensión e interpretar textos con apoyo de diccionarios, sin evidenciar aún la

intención del aprendizaje del idioma con fines de comunicación (Chang, 2011). El Método Clásico fue adoptado para la enseñanza de patrones gramaticales, con una pauta memorística y poco profunda en cuanto a exploración y contenido, acercándose mucho a la visión tradicionalista dentro de la educación, tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje.

Un acercamiento típico a través de este método [*Grammar Translation Method*] consistiría en presentar las reglas gramaticales de un elemento gramatical en particular, ilustrar su uso incluyendo dicho elemento varias veces en un texto y practicar usando el elemento a través de la escritura y su traducción a la lengua madre (Caballero et al., 2017, p. 35).

La revolución cognitiva educativa se hizo presente en la forma en que los docentes abordaban los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. “*El método directo de enseñanza [Direct Method of teaching]* fue desarrollado como respuesta al *Método de Traducción Gramatical*” (p. 35), y presentaba elementos socio-constructivistas más palpables. El método directo de enseñanza buscaba que los alumnos aprendieran inglés de la misma forma en que aprendían su primera lengua (Caballero et al.; Celce-Murcia, 1991):



Así pues, con la introducción y expansión de *El método directo de enseñanza [Direct Method of teaching]*, comenzó la revolución educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Otro método instruccional que fue de gran influencia para la enseñanza de la lengua inglesa, con fundamentos más cercanos al paradigma socio-constructivista es el *Método Audio Lingual*. El elemento que más destaca dentro de este método instruccional, y que representó un avance y acercamiento a ideas socio-constructivista, era que el vocabulario era enseñado en contexto a través de material audiovisual, es decir, elementos que el alumno podría ver y/o escuchar, haciendo más fácil la comprensión del tema estudiado al poderlo relacionar directamente con algo que ya conocía.

**LESSON 1 ASK ABOUT PRICES**

**V** 1 VOCABULARY Weather items

**A** ▶ 05-01 Listen. Then listen and repeat.

**GABY RAMOS**  
@GabyR  
Looks like rain. Where can I get an umbrella?











				
an umbrella	a cap	gloves	a scarf	sunglasses
				
boots	a sweater	a coat	sandals	a raincoat

Ilustración 1. Ejemplo de libro de inglés funcional que implementa el método instruccional "Audio lingual" para la enseñanza de vocabulario. Libro *StartUp 1*; Editorial Pearson.

“El método audio lingual es aún usado hoy en día, aunque normalmente como parte de una lección individual, y no como la fundamentación de un curso” (Caballero et al., 2017, p. 36).

La *sugestopedia* (del inglés *suggestopedia*), fue otro método instruccional altamente sonado y revolucionario para la enseñanza de la lengua inglesa como segunda

lengua. Fue desarrollado en 1970 por Georgi Lezanov, psicólogo y educador búlgaro (Setia et al., 2016). Su método se basa en la idea de sugestionar de forma positiva al alumno, con la intención de relajarlo y, de este modo, pueda concentrarse y con ello facilitar el aprendizaje. De acuerdo con el método, la música es una excelente herramienta para relajar a los alumnos, además de ser importante la construcción de una relación o vínculo de confianza entre el docente y el alumno.

Caballero et al. (2017) presentan un ejemplo de una actividad para el aula usando *sugestopedia*:

*Tabla 1. Ejemplo de actividad de clase usando la técnica de sugestopedia*

---

*“Sample of classroom activities using sugestopedia”*

---

- Elige música relajante que dé la impresión de que estás en el bosque. Por ejemplo, la música podría contener silbidos de pájaros, o el sonido de las hojas de árbol movidas por el viento, u otro sonido que indique que la localización es un bosque.
  - Elige una historia que se desarrolle en el bosque. Practique leer con emoción y sentimiento mientras la música se reproduce mientras los alumnos escuchan.
  - Una vez que termine, puede realizar preguntas de comprensión o cualquier actividad que permita identificar la comprensión lectora de sus alumnos.
- 

Un método instruccional efectivo, digno de mención por su conexión directa con base a las ideas constructivistas, es “*Método silencioso*”, (del inglés *Silent Way*), mismo que se fundamenta en la idea de que los docentes deben ser lo más silenciosos posibles a la hora de llevar a cabo una lección de aprendizaje; por otro lado, a los alumnos hay que motivarlos a hablar y comunicar lo más que se pueda (Caballero et al., 2017).

Así pues, Caballero et al. (2017) mencionan un ejemplo de un segmento de una clase de la lengua inglesa que hace uso del “*Silent Way*”:

El docente muestra a los alumnos una tarjeta roja pequeña y una azul y grande, y dice “la tarjeta azul es más grande que la tarjeta roja.

El uso de los métodos instruccionales permite al docente lograr una educación de calidad para los alumnos, teniendo en cuenta elementos representativos del paradigma socio-constructivista, en donde el alumno tome un rol protagónico y activo en la creación de su propio aprendizaje.

#### **4. Fusión de entornos de aprendizaje virtuales y presenciales: la modalidad semipresencial**

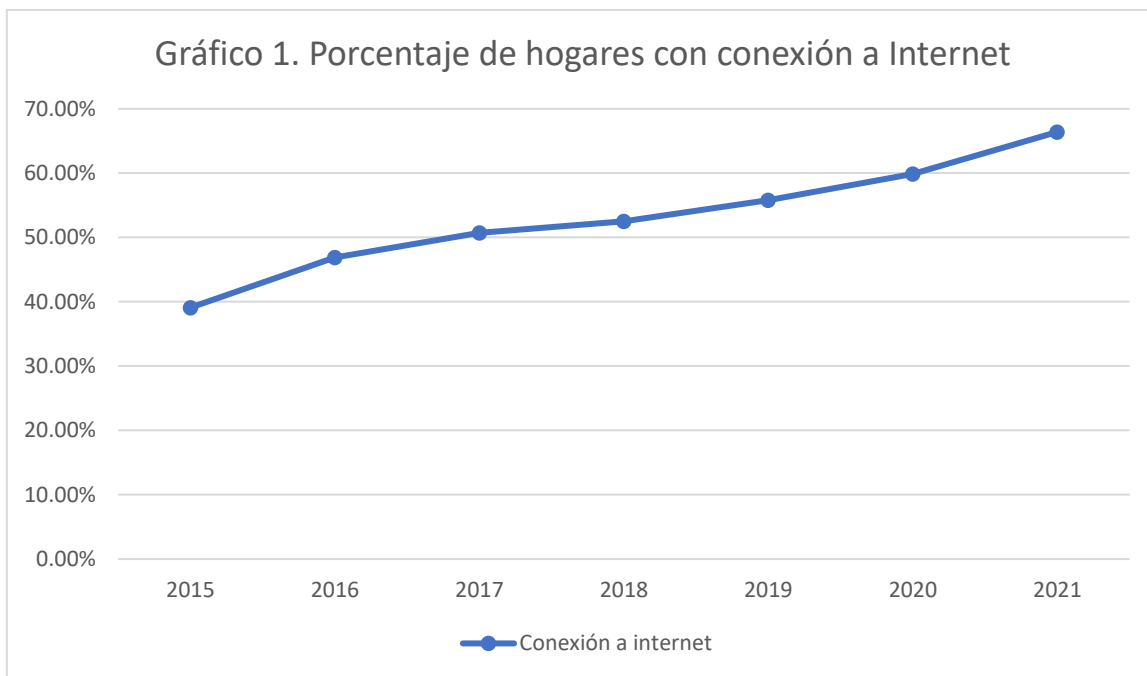
##### **4.1. Los entornos virtuales de aprendizaje constructivistas y socioconstructivistas**

La educación a distancia ha adquirido un rol protagónico y cada vez más presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales. Inclusive, antes de la pandemia por Covid-19, su presencia ya era palpable, sobre todo en niveles educativos superiores. Se trata de una modalidad de estudio que ha sido utilizada por personas que buscan estudios de especialización, pero, por motivos imposibilidad geográfica o, en búsqueda de flexibilidad de horarios, buscan realizar estos estudios de manera virtual (Silva, 2011).

La presencia de la tecnología en gran parte de México (sin olvidar a aquellas comunidades en donde el acceso a internet sigue siendo escaso) ha posibilitado en gran medida que las personas consideren continuar sus estudios de forma virtual.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022), para el año 2015, solamente un 39.1% de los hogares mexicanos contaba con acceso a internet. Este porcentaje ha ido en aumento a lo largo de los años. Así, en 2021, el INEGI reportó como dato preliminar, que 66.4% de los hogares en México contaban con conexión a internet (Ver gráfico 1).





*Gráfico 1. Porcentaje de hogares con conexión a Internet en México desde el 2015*

Siguiendo esta línea de crecimiento, a su vez, son cada vez más los centros educativos que ofrecen programas en modalidad 100% virtual, e inclusive, hay algunos que se especializan de forma exclusiva en ofertar estudios virtuales a distancia, ya sean sincrónicos (en tiempo real en donde los alumnos y docente se conectan por medios de videollamada, a través de alguna plataforma digital) o asincrónicos (en donde el profesor asigna actividades y el alumno se conecta en cuanto tiene posibilidad para realizar las actividades de aprendizaje asignadas).

Han sido grandes los retos para encontrar la mejor forma de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y la forma de trasladar los conocimientos de los paradigmas constructivistas y socioconstructivistas a un terreno que, hasta hace unos cuantos años, era desconocido.

Doolittle (1999, como se citó en Silva, 2011) reportó diferentes elementos o principios imprescindibles para ejecutar entornos de educación virtual bajo las ideas del constructivismo, entre los que se destacan los siguientes:

- Se parte de la idea el conocimiento debe partir de experiencias que sean auténticas y significativas para el alumno, que “el aprendizaje debe tener lugar en entornos auténticos del mundo real” (p. 61), partiendo de la idea que, de modo que se sientan como representaciones reales del mundo, y no “artificiales”.
- Con el objetivo de incrementar la motivación del alumno, “los contenidos y destrezas deben ser relevantes para el estudiante” (p. 61). Esto conducirá principalmente a darle un significado y utilidad real al problema y solución planteados en clase.
- El conocimiento debe partir de conocimiento que el alumno ya posee, de modo que el entendimiento de temas nuevos se vea facilitado y adquiera un valor significativo. “Los contenidos y destrezas deben ser comprendidos dentro de la estructura de los conocimientos anteriores del aprendiz” (p. 62).
- Por último, se menciona que “los profesores sirven como guías del aprendizaje y deben proporcionar múltiples perspectivas y representaciones de los contenidos” (p. 62), conectando directamente con la idea de un cambio en el rol de los docentes y de los alumnos, siendo estos últimos protagonistas de su propio aprendizaje.

Un término utilizado con frecuencia dentro de la educación virtual es el de e-learning, que podría entenderse como aprendizaje electrónico, mismo que puede ser mediado a través del uso de diferentes tecnologías (Aretio, 2004; como se citó en Silva, 2011).

#### **4.2. Fusión de los entornos virtuales y presenciales de aprendizaje**

La continua implementación y mejora de herramientas digitales implementadas a la educación, un mayor alcance de servicio de internet a lo largo de México y del mundo en general, además del constante desarrollo de la tecnología, mejorando su portabilidad, a través de diferentes dispositivos como celulares, laptops, tabletas, etc., ha dado como resultado la exploración e inmersión en modos de trabajo poco pensados anteriormente, en búsqueda de resultados a favor de la calidad educativa. Es así como la educación semipresencial se ha abierto camino en la educación

continua, “donde profesores o tutores interactúan con sus alumnos, no solo de manera virtual, a través de una plataforma, sino además realizan actividades presenciales que son complementarias a las actividades virtuales del curso” (Silva, 2011, p. 30), dando como resultado un interesante método de trabajo, poco estudiado al momento, pero con fortalezas que deben ser tomadas en cuenta.

Dentro de las ventajas se encuentra la posibilidad de extraer lo mejor de ambas modalidades y juntarlas con el fin de obtener todo el beneficio posible de ambas.

Muchos autores hacen referencia a la modalidad de trabajo semipresencial usando el término *b-learning*, o *blended learning* (blend: combinar); el b-learning es un enfoque de trabajo en donde la modalidad presencial obtiene soporte de la modalidad virtual, y viceversa; incluye actividades presenciales, que permiten interacción física, cara a cara entre alumnos y docente, y actividades virtuales que permite llevar a cabo actividades que rompen la barrera del espacio (Silva, 2011).

Actualmente en México, el acceso a las tecnologías de la información y comunicación constituye un derecho de niñas, niños y adolescentes (Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), 2018).

Así pues, la fusión de los espacios virtuales y presenciales de aprendizaje abre un mundo de posibilidades, al permitir hacer uso de los avances tecnológicos de la actualidad, permite a los alumnos acceder al contenido de aprendizaje en línea desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que facilita la adaptación a sus horarios y necesidades personales. Es posible hacer uso de los entornos virtuales para integrar recursos y desarrollar actividades de aprendizaje personalizadas según las necesidades y habilidades de cada alumno. Además, permite mayor interacción y participación al combinar la comodidad de aprender en línea con la interacción interpersonal dentro del aula, fomentando la participación activa de los alumnos y el trabajo en equipo.

Es así como, no solamente incluye beneficios educativos, sino también en ámbitos personales, ya que los alumnos pueden ahorrar en gastos de transporte y alojamiento al tener acceso al contenido del curso en línea. Además, el uso de programas a través del uso de la tecnología favorece a los alumnos al desarrollo de su autonomía y su autorregulación.

Se puede concluir que son significativas las ventajas que en papel se plantean y permiten plantear la posibilidad de implementar este sistema de trabajo de una forma más constante y en diferentes niveles educativos.

### **CAPÍTULO 3. MATERIAL Y MÉTODO**

El proyecto se planteó bajo un marco de investigación cuantitativo y de investigación-acción, en donde los objetivos están centrados en la búsqueda de mejorar la práctica docente, de modo que los resultados y las evidencias se puedan exponer a otros individuos y contribuir en la construcción de conocimiento en el área educativa.

La investigación-acción educativa puede definirse como aquel conjunto de actividades que el profesor ejecuta con diferentes objetivos posibles: desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, o la mejora de programas educativos (Latorre, 2003). Asimismo, en el quehacer de la educación, en la investigación-acción se requiere que el docente se vuelva parte de la práctica y con el evento o fenómeno a investigarse, es decir, que se involucre completamente con los acontecimientos dentro del área de estudio, y no como un agente externo, que no se involucra del todo en el escenario en donde se lleva a cabo el estudio.

La investigación cualitativa se caracteriza por su intención de comprender y describir la complejidad de las experiencias humanas, perspectivas y contextos sociales. Su enfoque se centra en realizar una interpretación detallada de datos que no se expresan en términos numéricos (Merriam y Tisdell, 2016). Así pues, el enfoque cualitativo permite enriquecer y expandir el trabajo de investigación, cotejando, comparando y fortaleciendo los hallazgos más importantes dentro de la investigación.

En un primer acercamiento con el grupo de alumnos de la materia Inglés Interno nivel 13, se les aplicó una prueba diagnóstica de 41 preguntas, abiertas y cerradas. El cuestionario se dividió en dos áreas principales: la primera permitió identificar la forma en que les gustaría trabajar a lo largo del curso, resaltando los siguientes elementos:

Por qué se encontraban estudiando inglés

Ocupación (estudiantes y/o trabajadores )

Frecuencia y modalidad de las tareas

Respecto al área académica (segunda área), la prueba diagnóstica permitió identificar el nivel de inglés de los alumnos con base al Marco Común Europeo de Referencia para la lengua (MCER).

En cuanto a la intervención acción, el curso se llevó a cabo bajo una modalidad de trabajo semipresencial, en donde los alumnos tenían clases de inglés síncronas de lunes a viernes, bajo la siguiente distribución:

<b>Clases presenciales</b>	<b>Clases virtuales</b>
Lunes, miércoles y viernes	Martes y jueves

Las clases presenciales tuvieron lugar en el Instituto Tecnológico de Morelia, campus central, en el salón de clases D5. Por su parte, las clases virtuales se llevaron a cabo haciendo uso de las plataformas digitales *Microsoft Teams* y *Discord*. La plataforma *Microsoft Teams* es la principal herramienta de trabajo a distancia provista por el Tecnológico de Morelia, con acceso a la plataforma de forma gratuita, así como a diferentes recursos digitales de *Microsoft*, como la nube *OneDrive*, *OneNote*, etc. Por su parte, la plataforma *Discord* se implementó como una plataforma complementaria para realizar trabajos *online*, esto debido a la flexibilidad y a las posibilidades que ofrece la aplicación, como el uso de canales de voz y canales de texto en servidores 100% privados de trabajo.

A lo largo del semestre, se desarrollaron e implementaron diferentes estrategias didácticas apegadas a los enfoques socio-constructivista y *Communicative Approach*, mismos que resultan indispensables en la enseñanza de la lengua inglesa como segundo idioma.

Las estrategias didácticas debían estar estructuradas y diseñadas de acuerdo con la modalidad de la clase en el que se pensaba implementar dicha estrategia didáctica: en clase virtual o en clase presencial.

Se evaluaron un total de 8 estrategias didácticas distintas, tanto para clases virtuales, como para clases presenciales. La evaluación se llevó a cabo a través del uso de un cuestionario de evaluación que los alumnos respondían al finalizar cada actividad o estrategia didáctica. El cuestionario fue de elaboración propia, con una construcción de ítems con base a las dimensiones esenciales dentro de la investigación. Además, el cuestionario obtuvo su validez de contenido por juicio de expertos, en donde un total de 4 expertos en el área de trabajo, evalúan la pertinencia de los ítems presentados en el cuestionario asignándoles un puntaje con relación a la dimensión que pretenden evaluar.

Al finalizar el curso, se implementó un nuevo cuestionario de evaluación general del curso, en el cual, los alumnos describieron su experiencia general en la materia de Inglés Interno nivel 13 bajo esta modalidad de trabajo presencial. Además, se aplicó nuevamente el examen diagnóstico que fue aplicado al comienzo del semestre, de modo que permitiera comparar si había existido un cambio significativo en los resultados de este.

### **1. Diseño metodológico**

El trabajo de investigación se presenta bajo un enfoque de trabajo de tipo investigación mixta, cuantitativa y cualitativa, de tipo investigación-acción. Hernández, Fernández Y Baptista (2006) menciona que el “proceso fundamental [de la investigación-acción] se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (p. 706).

Gómez (2010), menciona las ventajas del uso de este enfoque de investigación, señala que la investigación-acción permite identificar fuerzas sociales y de relaciones implicadas en la experiencia humana, y generar nuevos conocimientos, no solamente al investigador, sino a todos los involucrados.

## **2. Universo**

### **2.1. Características de la población**

La población empleada en este trabajo consistió en una población finita de 27 alumnos inscritos a la Coordinación de Lenguas Extranjeras del Instituto Tecnológico de Morelia.

### **2.2. Muestra**

La muestra de alumnos consistió en los 27 alumnos inscritos a la Coordinación de Lenguas Extranjeras del Instituto Tecnológico de Morelia, de los cuales 17 eran hombres y 10 mujeres.

### **2.3. Criterios de inclusión**

- Alumnos inscritos a la Coordinación de Lenguas Extranjeras, del Instituto Tecnológico de Morelia, en el periodo primavera 2022.
- Alumnos inscritos en la materia de inglés funcional, nivel XIII, en los horarios de 13 a 15 hrs, y de 15 a 17 hrs.

### **2.4. Criterios de exclusión**

- Alumnos no inscritos a la Coordinación de Lenguas Extranjeras, del Instituto Tecnológico de Morelia, en el periodo primavera 2022.
- Alumnos no inscritos en la materia de inglés funcional, nivel XIII, en los horarios de 13 a 15 hrs, y de 15 a 17 hrs.

## **3. Instrumentos**

### **3.1. Instrumento diagnóstico**

Con el objetivo de conocer el nivel de inglés de los alumnos inscritos en la materia de inglés funcional, nivel XIII, en los horarios de 13 a 15 hrs, y de 15 a 17 hrs, se implementó un instrumento diagnóstico de inglés funcional B1, con base al Marco Común Europeo de Referencia para la lengua, elaborado por la Coordinación de Lenguas Extranjeras.



La aplicación del examen diagnóstico se realizó al inicio del semestre en agosto de 2022.

### 3.2. Cuestionarios para evaluación de estrategias didácticas

Los instrumentos de evaluación de las estrategias didácticas constan de 5 preguntas bajo un formato de escala Likert, que va desde “Totalmente en Desacuerdo” a “Completamente de Acuerdo”. Se empleó el método de jueceo para validar el contenido del cuestionario, el cual estuvo a cargo de tres expertos en metodología del inglés y un experto en procesos de enseñanza aprendizaje virtual y presencial.

Se emplearon un total de 8 cuestionarios, mismos que evaluaron diferentes estrategias didácticas para clases presenciales y virtuales.

*Tabla 2. Cuestionario de evaluación de estrategias didácticas*

Pregunta	Dimensión
The dynamics helped me increase my understanding on the topic.	Comprensión gramatical y de vocabulario
The didactic strategies helped me develop my skills in English (speaking, listening, reading and/or writing).	Comprensión gramatical y de vocabulario
The resources provided by the teacher (websites, worksheets, visual aids, book) were appropriate and enough to complete the activity.	Recursos y materiales
The activity was interesting enough to keep my attention on it.	Factor atencional
The activity perfectly matches with the modality of the class (online or face-to-face):	Modalidad de la clase
The activity offered me the opportunity to interact with my classmates.	Interacción (comunicación)

Las estrategias didácticas empleadas en la presente investigación son el resultado de la implementación del paradigma socio-constructivista, así como de diferentes

métodos instruccionales para la enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua, tomando como punto de referencia el *communicative approach*.

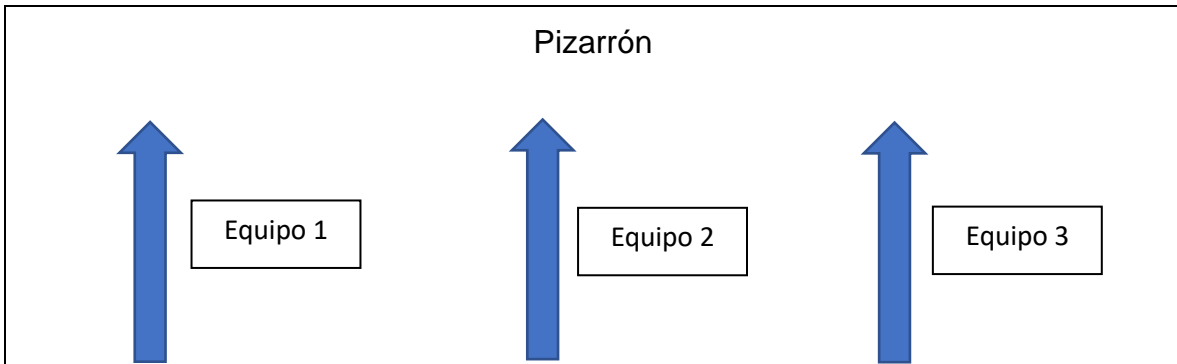
Los resultados estadísticos fueron analizados haciendo uso del software computacional SPSS Statistics 20, en un sistema operativo Windows 11.

### 1.1.1. Estrategias didácticas

Estrategia didáctica #1: <i>Crossword Puzzle</i>				
Tema gramatical por estudiar:	Vocabulario respecto a temas musicales.			
Objetivo:	Practicar en equipos determinado vocabulario objetivo de la unidad 1, de acuerdo el diseño curricular, poniéndolo en práctica en contextos situacionales reales.			
Modalidad de trabajo:	Virtual ✓		Presencial	
Habilidades de lenguaje puestas en práctica:	Reading ✓	Writing ✓	Listening	Speaking ✓
Desarrollo de la actividad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos son divididos en equipos de 3 o 4 representantes y son enviados a su sala virtual de trabajo (<i>breakout room</i>).</li> <li>• El docente manda el enlace de la actividad a través del chat grupal. <i>Crossword puzzle</i> evaluado por los alumnos: <a href="https://learningapps.org/watch?v=pnxdi80cc22">https://learningapps.org/watch?v=pnxdi80cc22</a></li> <li>• Un alumno en cada equipo comparte su pantalla y abre el enlace, de modo que todos los alumnos puedan ver el ejercicio.</li> <li>• Los alumnos completan la actividad en conjunto, sin ver el libro, recordando y poniendo en práctica el vocabulario previamente estudiado.</li> <li>• Cuando los alumnos encuentran una palabra, deben escribir una oración en sus libretas implementando dicha palabra. (Ejemplo, si la palabra descubierta es "<i>dated</i>": "My mom usually listens to music that is dated, and I don't like it at all.")</li> <li>• Una vez concluida la actividad, todo el grupo comparte sus oraciones, en donde se identifican errores gramaticales y se corrigen.</li> </ul>			

Estrategia didáctica #2: <i>Hula hoops</i>				
Tema gramatical por estudiar:	<i>Gerunds and infinitives as direct objects.</i>			
Objetivo:	Practicar estructuras gramaticales para implementar de forma correcta <i>gerunds</i> (e.g. <i>playing</i> ) and <i>infinitives</i> ( <i>to play</i> ) como objetos directos en oraciones.			
Modalidad de trabajo:	Virtual		Presencial ✓	
Habilidades de lenguaje puestas en práctica:	<i>Reading</i> ✓	<i>Writing</i> ✓	<i>Listening</i>	<i>Speaking</i>
Desarrollo de la actividad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos son divididos en tres equipos y acomodados en tres filas. Cada equipo recibe un color de pintarrón y ese es el nombre de su equipo (ejemplo; <i>team blue, team green, team black</i>, etc.).</li> <li>• Uno a uno, los alumnos de cada equipo deben pasar un aro a través de su cuerpo y darle el aro al compañero que se encuentra atrás de ellos. El último alumno que recibe el aro debe correr al pizarrón y responder una actividad proyectada (observar imagen 1) para ganar puntos para su equipo. Los equipos deben usar el color de pintarrón de su equipo.</li> <li>• Al final de la actividad, se cuentan los puntos por equipo (las actividades respondidas de forma correcta) y se obtiene un ganador. Los integrantes del equipo pueden ayudar a la persona representante de su equipo.</li> <li>• La actividad se repite, pero ahora, los alumnos deben estructurar sus propias oraciones, utilizando los verbos "<i>want</i>", "<i>need</i>", "<i>quit</i>", "<i>practice</i>", "<i>dislike</i>", y otros.</li> <li>• El profesor invita a dar lectura a los ejemplos, así como prestar atención a aspectos gramaticales y de pronunciación.</li> </ul>			

Tabla 3. Distribución de equipos



I want \_\_\_\_\_ (believe) in her.

You need to **practice** \_\_\_\_\_ (say) "NO", to people.

I would like \_\_\_\_\_ (visit) my family.

I quit \_\_\_\_\_ (take) piano lessons. I didn't have time.

I dislike \_\_\_\_\_ (smell) cigarette at parties.

He **chose** \_\_\_\_\_ (take) online classes.

I avoid \_\_\_\_\_ (drink) alcohol with strangers.

I **plan** \_\_\_\_\_ (talk) to my crush next Friday.

I **expect** \_\_\_\_\_ (see) her tonight.

I **need** \_\_\_\_\_ (approve) the semester.

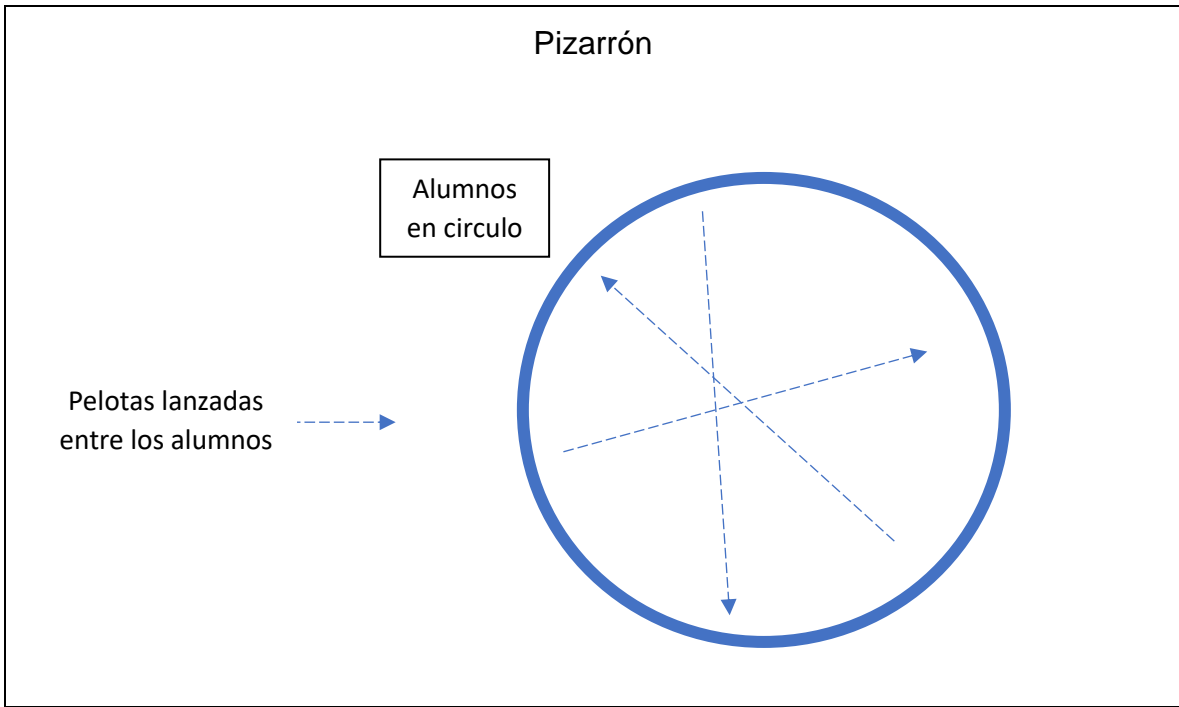
Imagen 1. Ejercicios utilizados a lo largo de la actividad

<b>Estrategia didáctica #3: Three balls game</b>				
Tema gramatical por estudiar:	<i>Present perfect continuous; present perfect continuous vs present perfect.</i>			
Objetivo:	Practicar el <i>present perfect continuous tense</i> , en diferentes oraciones, que permita a los alumnos diferenciar el <i>present perfect tense</i> y el <i>present perfect continuous tense</i> , así como identificar errores gramaticales en oraciones presentadas en <i>present perfect continuous tense</i> .			
Modalidad de trabajo:	Virtual		Presencial ✓	
Habilidades de lenguaje puestas en práctica:	<i>Reading</i> ✓	<i>Writing</i> ✓	<i>Listening</i> ✓	<i>Speaking</i> ✓
Desarrollo de la actividad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos son acomodados de pie formando un círculo en medio del salón de clase.</li> <li>• El juego comienza con una pelota, en donde el alumno deberá mencionar el nombre de un compañero al azar y lanzarle una pelota; el compañero debe de atrapar la pelota y evitar que esta caiga al suelo. Cuando el compañero la atrapa, él o ella deberá hacer lo mismo y pasarla a otro compañero al azar.</li> <li>• Si la actividad fluye y nadie tira la pelota, el profesor introduce una segunda pelota, por lo que los alumnos deberán estar más atentos ya que habrá dos pelotas en juego.</li> <li>• Si la actividad fluye y nadie tira las pelotas, el profesor introduce una tercera pelota.</li> <li>• El juego se pausa cuando un alumno no atrapa la pelota. Si el juego se pausa, el alumno que soltó la pelota deberá contestar una actividad proyectada.</li> <li>• Solamente el alumno que no atrapó la pelota puede responder la actividad en el pintarrón; sin embargo, el profesor da la indicación a todos los alumnos para que piensen en la posible respuesta correcta.</li> </ul>			

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proyectará una serie de diapositivas divididas en dos segmentos generales: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escribe en el pintarrón si la oración que se presenta está usando <i>present perfect tense</i> o <i>present perfect continuous</i>.</li> <li>○ Identifica el error gramatical en diferentes oraciones que usan el <i>present perfect continuous</i></li> </ul> </li> <li>• El profesor invita a dar lectura a los ejemplos y las respuestas de los alumnos, así como prestar atención a aspectos gramaticales, léxicos y de pronunciación.</li> </ul>
--	---

Tabla 4. Ejemplos utilizados en la actividad

Examples used throughout the activity	
<i>Present perfect or present perfect continuous</i>	<i>Spot the mistake</i>
I have already listened to that song. <b><u>Answer: present perfect.</u></b>	I have been waited for 3 hours. <b><u>Answer: waited; I have been waiting for 3 hours.</u></b>
She has been working all day. <b><u>Answer: present perfect continuous.</u></b>	He has be cooking dinner for a while. <b><u>Answer: be; he has been cooking dinner for a while.</u></b>
Rodrigo and Marco have been playing videogames for 3 hours. <b><u>Answer: present perfect continuous.</u></b>	Has you been worked all day? <b><u>Answer: has, worked; Have you been working all day?</u></b>
Arturo has been living in New York for a while. <b><u>Answer: present perfect continuous.</u></b>	Has she been working yet? <b><u>Answer: yet; Has she been working?</u></b>
We have already done our household chores. <b><u>Answer: present perfect.</u></b>	Have you been text your family? <b><u>Answer: text; Have you been texting?</u></b>
We have not finished our homework yet. <b><u>Answer: present perfect.</u></b>	She's ever been thinking about you. <b><u>Answer: ever; She's been thinking about you.</u></b>



*Imagen 2. Esquema del salón de clase durante la actividad*



<b>Estrategia didáctica #4: Use of worksheets with Word or Google Docs</b>				
Tema gramatical por estudiar:	Regrets with “ <i>should + have+ verb in past participle’ o “I wish + past perfect”</i> ”.			
Objetivo:	Comprender el uso de <i>regrets</i> con las estructuras clave “ <i>should + have + verb in past participle’ o “I wish + past perfect”</i> ”, a través del uso de hojas de trabajo en Word o Google Docs bajo un formato compartido.			
Modalidad de trabajo:	Virtual ✓		Presencial	
Habilidades de lenguaje puestas en práctica:	<i>Reading</i> ✓	<i>Writing</i> ✓	<i>Listening</i> ✓	<i>Speaking</i> ✓
Desarrollo de la actividad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos son divididos en equipos de 3 o 4 integrantes y son enviados a salas de trabajo privadas (<i>breakout rooms</i>) para desarrollar la actividad en 10 minutos.</li> <li>• El profesor habilita una hoja de trabajo con ejercicios gramaticales para cada equipo, de modo que todos los miembros de cada equipo tienen acceso a su documento, en donde pueden trabajar colaborativamente, editando el mismo archivo.</li> <li>• Cada ejercicio debe ser contestado en conjunto con el equipo, es decir, ningún integrante puede contestar un ejercicio sin antes consultar con los demás representantes.</li> <li>• Una vez que el tiempo se acaba, los alumnos y el profesor regresan al salón virtual principal, en donde todos los equipos comparten sus respuestas.</li> <li>• El profesor invita a dar lectura a los ejemplos, así como prestar atención a aspectos gramaticales, léxicos y de pronunciación.</li> </ul>			

Express regrets/remorse of the following actions.

Name: \_\_\_\_\_.



Action you regret	Express the regret
I didn't buy an Xbox console last Black Friday.	I wish had bought an Xbox console last Black Friday
I bought this expensive and useless cellphone. 😞	
I didn't pay off my credit cards.	
I kissed my ex. 😞	
I drank a lot of Vodka last night. 🍷 😞	
I eat a lot of food, not I feel sick. 🤢	
I did not sleep well last night.	
I didn't pay my taxes.	
Antonio failed his English test.	
My mom purchased a TV that was overpriced. It was a TERRIBLE decision.	
I did not visit my friends the last weekend.	
My sister bought this old-fashioned car, I don't like it, she loves it, though. 😞	

Imagen 3. Ejercicios realizados a lo largo de la actividad

Estrategia didáctica #5: <i>Squeeze each other's hands</i>				
Tema gramatical por estudiar:	<i>Perfect infinitives.</i>			
Objetivo:	Comprender el uso e implementación de los infinitivos perfectos para hacer mención de actividades que estarán completadas en un determinado momento en el futuro.			
Modalidad de trabajo:	Virtual		Presencial ✓	
Habilidades de lenguaje puestas en práctica:	<i>Reading</i> ✓	<i>Writing</i> ✓	<i>Listening</i> ✓	<i>Speaking</i> ✓
Desarrollo de la actividad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos serán divididos en dos equipos, cada uno con la misma cantidad de alumnos.</li> <li>• Si el número de alumnos es impar, un alumno será asignado con la actividad de <i>the trigger</i> (el desencadenante). Si el número de alumnos es par. El rol de <i>the trigger</i> será asignado al docente.</li> <li>• Los alumnos deberán cerrar los ojos y tomarse de las manos. La última persona en cada equipo/línea, tomará de las manos a <i>the trigger</i>. <i>The trigger</i> apretará la mano de uno de los alumnos de cada equipo. Cuando los alumnos sientan que su mano es apretada, estos deberán apretar la mano de su compañero del otro lado, siguiendo una cadena que debe recorrer todo el equipo.</li> <li>• Cuando la última persona de cada equipo siente el apretón de mano, esta deberá presionar un botón situado en medio de los dos equipos. El equipo que presione el botón primero podrá contestar una actividad gramatical y ganará un punto para su equipo.</li> <li>• Se proyecta la actividad, mostrando una oración/ejercicio en cada ronda. La oración proyectada contiene uno o dos errores gramaticales. Los alumnos deben leer la oración e identificar este o estos errores.</li> </ul>			

- Una vez detectado el error o los errores, los alumnos deben escribir la misma oración, pero con el error o errores corregidos.

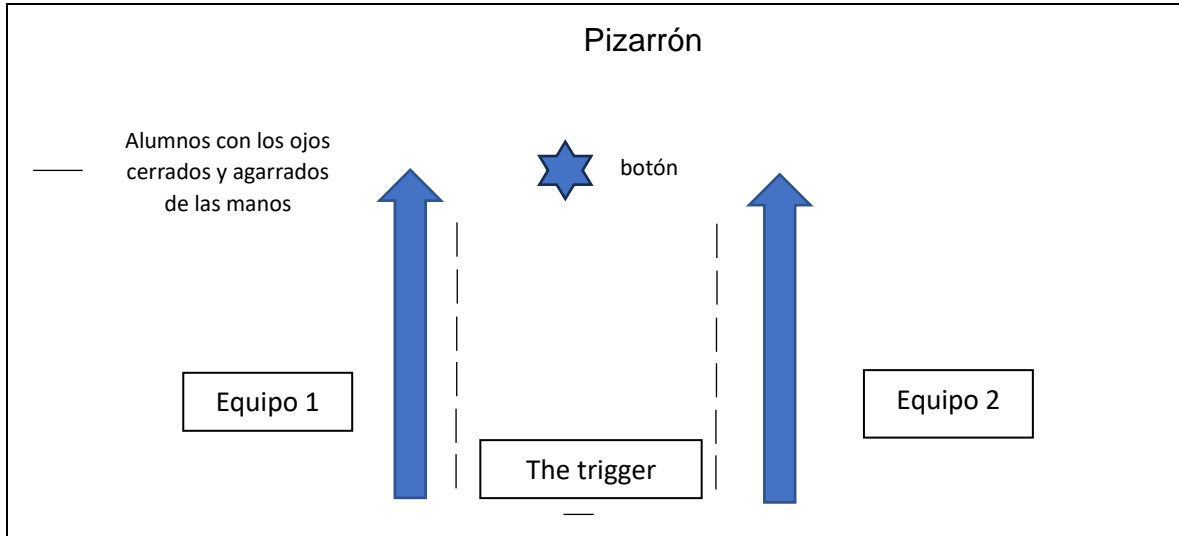


Imagen 4. Esquema del salón de clases

I hope to have save up \$10 by tomorrow.

She expect to have read 10 books by the end of the year.

I plan to have visits Paris by 2024.

I intend to fixed my computer in two days.

My best friend hope to have drunk 4 caguamas by midnight. 🤪

I expect to have kill my exgirlfirend's boyfriend by 2023. 😊🤪

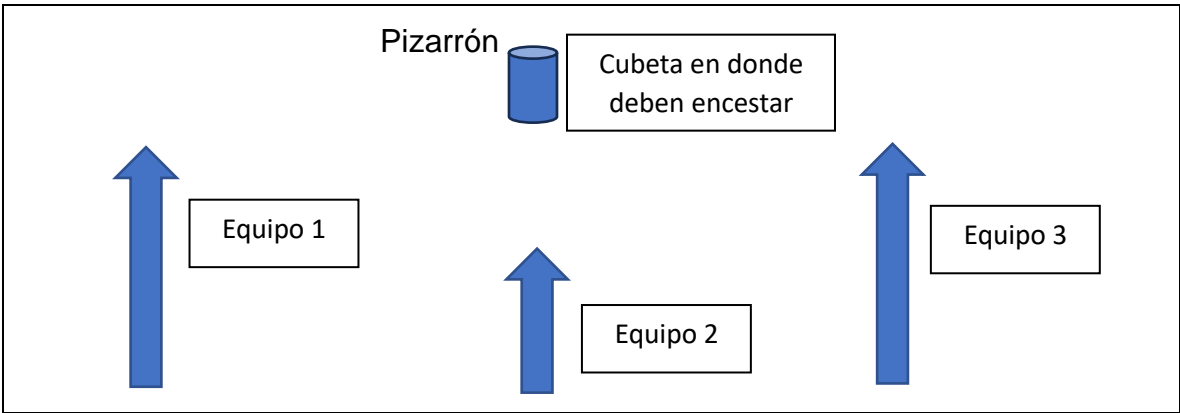
She hope to have finished that book by next week.

You plan to have receive a COVID vaccine before your trip?

Imagen 5. Ejercicios realizados

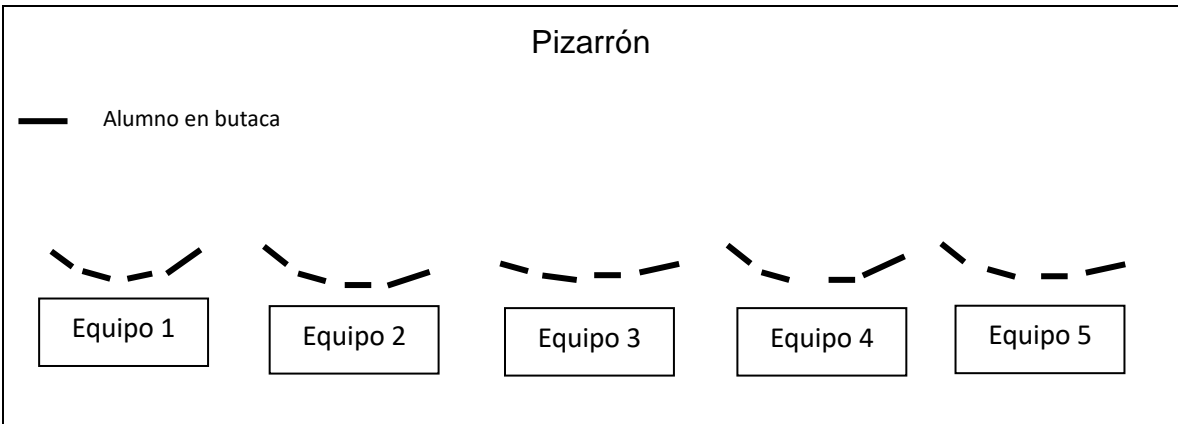
Estrategia didáctica #6: <i>Dunk the ball</i>				
Tema gramatical por estudiar:	<i>Passive modals (should, could, must, can) and vocabulary about animals.</i>			
Objetivo:	Estudiar y comprender el uso de los modales pasivos bajo diferentes estructuras gramaticales.			
Modalidad de trabajo:	Virtual		Presencial ✓	
Habilidades de lenguaje puestas en práctica:	<i>Reading</i> ✓	<i>Writing</i> ✓	<i>Listening</i> ✓	<i>Speaking</i> ✓
Desarrollo de la actividad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos son divididos en tres equipos y acomodados en tres hileras a lo largo del salón. Los integrantes de cada equipo deciden su nombre.</li> <li>• Los ejercicios son proyectados en el pizarrón. Los ejercicios están divididos en tres categorías: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica el error. Oraciones que implementan <i>passive modals</i> contendrán un error que los alumnos deberán identificar por su cuenta.</li> <li>2. Cambiar una oración de <i>active voice</i> a <i>passive voice</i>.</li> <li>3. Vocabulario referente a animales domésticos y salvajes.</li> </ol> </li> <li>• Los alumnos participan a lo largo de diferentes rondas. El alumno que está al frente de cada línea, será el representante de su equipo.</li> <li>• Cada diapositiva es una ronda, en donde un representante de cada equipo debe participar.</li> <li>• Los alumnos deben encestar una pelota en una pequeña cubeta que está colgando del pintarrón con la ayuda de un imán. Si no la logran encestar, deberán recoger la pelota e intentar de nuevo. Cuando un alumno encesta, debe correr al pintarrón, tomar un marcador y escribir la respuesta correcta.</li> <li>• Se pide al alumno que lea el ejemplo y su respuesta.</li> </ul>			

- Se consulta al salón y se determina en conjunto si la respuesta es correcta o no.
- Si la respuesta es correcta, se le da un punto al equipo, y se continúa con la siguiente ronda, con diferentes representantes en cada equipo.
- El profesor invita a dar lectura a los ejemplos, así como prestar atención a aspectos gramaticales y de pronunciación.



<b>Estrategia didáctica #7: <i>Who wants to be a millionaire? Give a quick answer</i></b>				
Tema gramatical por estudiar:	<i>Regrets, neither... nor, future perfect and perfect infinitives.</i>			
Objetivo:	Lograr que los alumnos practiquen su escritura, lectura y comprensión gramatical, a la vez que mejoren su habilidad lectora, por medio de un repaso de temas gramaticales previamente estudiados.			
Modalidad de trabajo:	Virtual		Presencial ✓	
Habilidades de lenguaje puestas en práctica:	<i>Reading</i> ✓	<i>Writing</i> ✓	<i>Listening</i> ✓	<i>Speaking</i> ✓
Desarrollo de la actividad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos son organizados en grupos en equipos de 3 o 4 representantes. Los equipos deben formar semicírculos con sus bancas, en dirección al pizarrón como indica el gráfico.</li> <li>• A cada equipo se le proporciona una hoja en blanco, en donde podrán escribir la respuesta.</li> <li>• Por rondas, los representantes de cada equipo rotan la hoja, de modo que todos los integrantes del equipo pueden practicar.</li> <li>• El profesor proyecta el juego llamado: "<i>who wants to be a millionaire?</i>" en donde, por rondas se presentarán diferentes actividades gramaticales en donde los alumnos podrán ser asignados con las diferentes tareas, en función de la ronda: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Fill the gap</i> (completa la oración).</li> <li>○ <i>Rewrite a sentence with a particular instruction</i> (reescribir una oración con una instrucción en particular).</li> <li>○ <i>Multiple choice</i> (opción múltiple).</li> <li>○ <i>Write a sentence</i> (escribe una oración).</li> </ul> </li> </ul>			

- Todos los miembros del equipo pueden ayudar, pero solo el alumno encargado de la hoja en esa ronda puede escribir.
- Una vez que el alumno termina de escribir, debe mostrar la hoja y mantenerla en el aire, de modo que ya no sea posible escribir nada más. Se revisan las oraciones de todos los equipos, comenzando por el equipo que terminó primero.
- El profesor invita a dar lectura a los ejemplos, así como prestar atención a aspectos gramaticales, léxicos y de pronunciación.
- Si la oración del equipo es correcta, se le da un punto al equipo. En dado caso que el 1er equipo tenga una respuesta incorrecta, se procede a dar el punto al equipo que concluyó su oración en 2do lugar. Si el equipo que concluyó su oración en 2do lugar también tiene una oración incorrecta, se procede a dar puntos al equipo que terminó en tercer lugar, etc.
- El docente invita a dar lectura a los ejemplos, así como prestar atención a aspectos gramaticales, léxicos y de pronunciación.







*Ilustración 2. Juego "quien quiere ser millonario."*

<b>Estrategia didáctica #8: <i>Who wants to be a millionaire? Give a quick answer</i></b>			
Tema gramatical por estudiar:	<i>Gerunds and infinitives in passive forms, double comparatives.</i>		
Objetivo:	Repasar el tema gramatical de formas pasivas en verbos en infinitivo y gerundio, comparativos dobles.		
Modalidad de trabajo:	Virtual ✓		Presencial
Habilidades de lenguaje puestas en práctica:	<i>Reading</i> ✓	<i>Writing</i> ✓	<i>Listening</i> ✓ <i>Speaking</i> ✓
Desarrollo de la actividad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos son divididos en equipos de 4 integrantes y son enviados a salas de trabajo privadas (<i>breakout rooms</i>) para que puedan desarrollar la actividad, dándoles 15 minutos para desarrollarla.</li> <li>• El docente manda el enlace de trabajo (<a href="https://view.genial.ly/61a1201088ba120dbb799125/interactive-content-jumanlly">https://view.genial.ly/61a1201088ba120dbb799125/interactive-content-jumanlly</a>). Un alumno dentro del equipo debe compartir su pantalla de modo que todos los integrantes del equipo pueden ver el mismo juego.</li> <li>• El juego contiene diferentes ejercicios o actividades a lo largo del recorrido con diferentes temas gramaticales, mismos que los alumnos deben contestar correctamente para seguir avanzando. Si un jugador contesta mal una actividad, perderá un turno.</li> <li>• El jugador que llega en primer lugar al centro del tablero gana, y recibe un punto extra dentro del bloque. El segundo lugar, por su parte recibe medio punto extra.</li> <li>• Una vez que el juego se acaba, los alumnos y el docente regresan al salón virtual principal, en donde todos los equipos comparten sus respuestas.</li> <li>• El docente invita a dar lectura a los ejemplos, así como prestar atención a aspectos gramaticales, léxicos y de pronunciación.</li> </ul>		



Ilustración 3. Juego Jumanlly

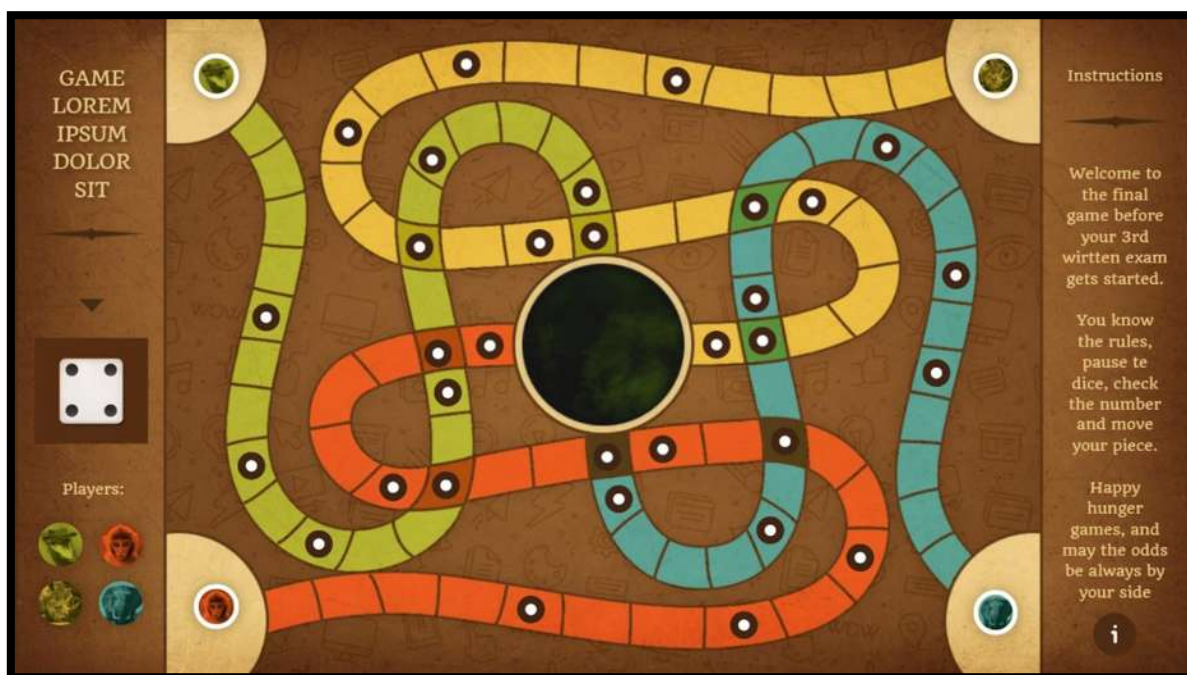


Ilustración 4. Juego Jumanlly 2

### 3.3. Cuestionario final

Al finalizar el semestre, se les solicitó a los alumnos inscritos al curso que contestaran un último formulario, con el objetivo de obtener información, que registraran su experiencia en la participación de las actividades realizadas en el curso, bajo la modalidad de trabajo semipresencial. El cuestionario se encuentra integrado por preguntas cerradas y abiertas, estas últimas con la intención de permitir a los alumnos narrar sus experiencias a lo largo del semestre con mayor detalle, a través del análisis del discurso, bajo un diseño fenomenológico, que, como mencionan Bogden y Biklen (2003; como se citó en Hernández, et al, 2006), se busca conocer las percepciones y experiencias de las personas participantes y el significado de sus vivencias en una experiencia determinada.

El cuestionario fue diseñado especialmente para la presente investigación, y obtuvo la aprobación de 4 especialistas en el área educativa presencial y virtual, así como de docentes con años de experiencia en la enseñanza de la lengua inglesa.

Para poder realizar un análisis preciso de la narrativa de los alumnos, se realizó una reducción de datos cualitativos de forma deductiva, anticipando y delimitando las categorías a las áreas que permiten obtener datos relevantes y relacionados con los objetivos de la presente investigación, dando como resultado la creación de 6 categorías de análisis.

*Tabla 5. Categoría de análisis de estudio*

Categorías deductivas	Definición
Opinión general del curso semipresencial.	Descripción general por parte del alumno de su experiencia a lo largo del curso, proporcionando detalles que permitan identificar elementos favorables y desfavorables de la modalidad.
Ventajas de la modalidad semipresencial.	Descripción de aquellos elementos que le favorecieron al alumno al haber tomado un curso bajo una modalidad semipresencial para lograr un aprovechamiento académico.
Desventajas de la modalidad semipresencial de estudio (Retos y dificultades).	Descripción de aquellos elementos que le favorecieron al alumno al haber tomado un curso bajo una modalidad semipresencial para lograr un aprovechamiento académico.

Justificación para la elección de una modalidad de trabajo para futuros semestres (presencial, online o semipresencial).	Todos aquellos argumentos que el alumno proporcione para decidir qué modalidad de trabajo tomarían en semestres posteriores: virtual, presencial o semipresencial.
Áreas de oportunidad de las estrategias didácticas para clases semipresenciales.	Aspectos mencionados que indiquen un área de mejora en las estrategias didácticas para semestres subsecuentes.
Opinión general respecto a las estrategias didácticas presenciales y virtuales.	Descripción general por parte del alumno de las estrategias didácticas, proporcionando detalles que permitan identificar elementos favorables y desfavorables de estas.

## Capítulo 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados.

### 1. Evaluación pre-test y post-test

La evaluación diagnóstica inicial arrojó los siguientes resultados, los cuales pueden visualizarse en el gráfico 2:

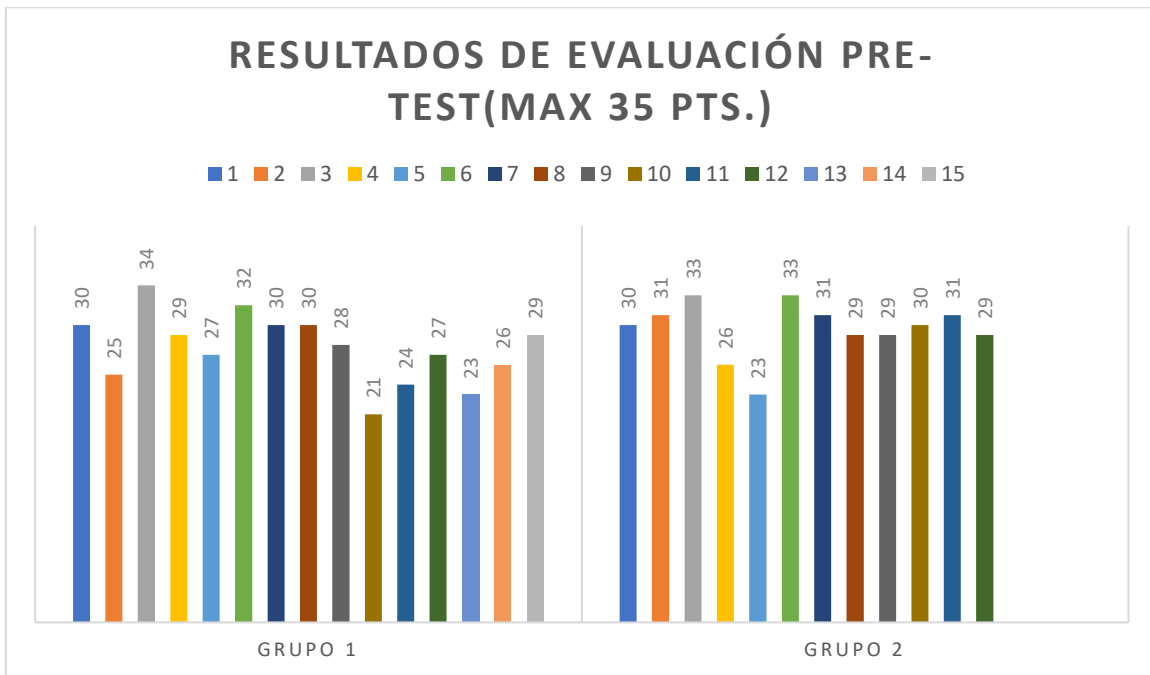


Gráfico 2. Resultados de evaluación pre-test

El grupo 1 obtuvo un promedio de 27.6 puntos, mientras que el grupo 2, obtuvo un promedio de 29.5 puntos, evidenciando resultados favorables en cuanto al nivel de conocimiento de los alumnos, al momento de comenzar el curso.

Al finalizar el curso, se implementó nuevamente la evaluación general a los alumnos, muy similar al examen diagnóstico, bajo la premisa de evaluar los mismos temas gramaticales, pero con diferentes ejercicios e instrucciones, los resultados se muestran a continuación.

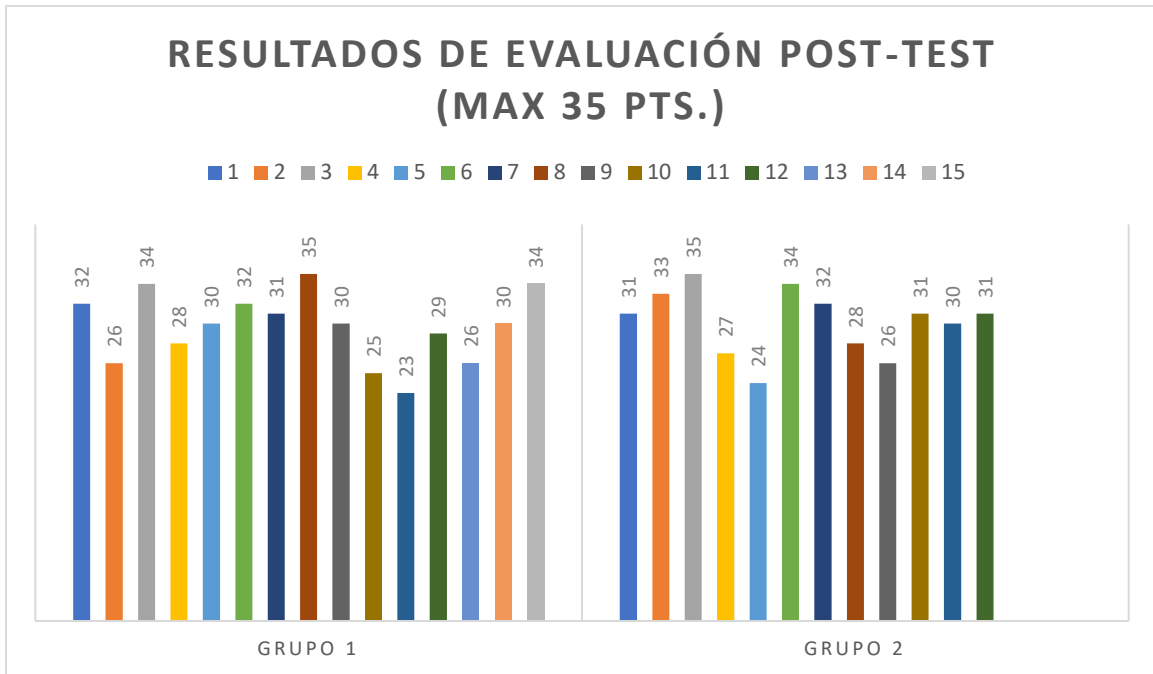


Gráfico 3. Resultados de evaluación post-test

Esta segunda evaluación se realizó una vez concluido el curso regular, con una duración de 135 horas, en la cual, los alumnos del grupo 1 obtuvieron un promedio de 29.6, mientras que los alumnos del grupo 2, alcanzaron un promedio de 30.1.

Tabla 6. Resultados en pruebas pre-test y post-test

Comparación de resultados en las pruebas pre-test y post-test		
	Pre-test	Post-test
Grupo 1.	27.6	29.5
Grupo 2.	29.6	30.1

## 2. Evaluación de estrategias didácticas

### 2.1. Estrategia didáctica No. 1 Crossword Puzzle

El análisis de las estrategias didácticas fue realizado fusionando en el proceso a ambos grupos, con el objetivo de obtener resultados globales y no comparativos.

El cuestionario aplicado en esta primera estrategia didáctica arrojó en su análisis estadístico un Alfa de Cronbach de .601, indicando un nivel de fiabilidad aceptable.

Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.601	6

Los resultados de la evaluación de la estrategia didáctica No. 1 *Crossword Puzzle*, se muestran en el gráfico 3.

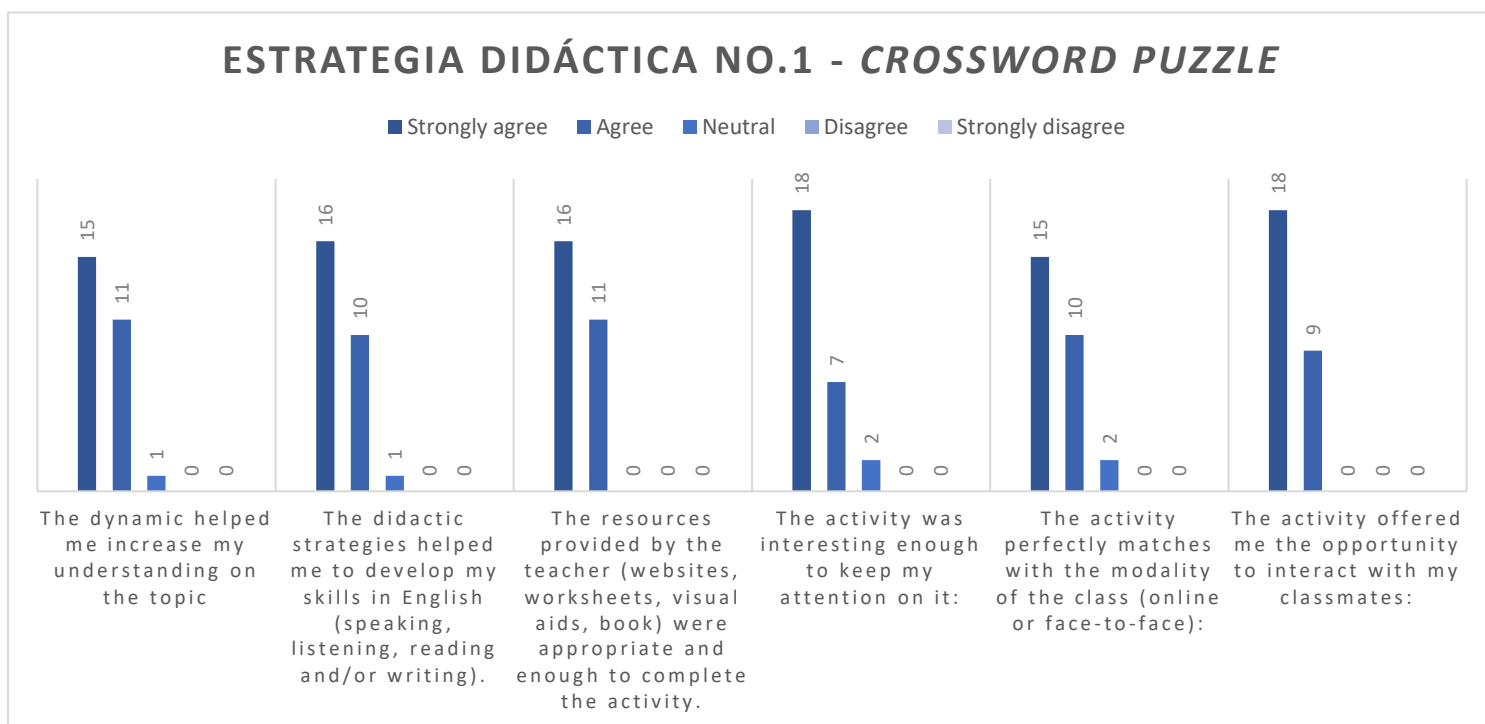


Gráfico 4. Resultados de estrategia didáctica No. 1 Crossword puzzle

Como se observa en el gráfico 4, la gran mayoría de los alumnos de la lengua inglesa estuvo de acuerdo en considerar a los *crossword puzzles* como una



estrategia didáctica que permite lograr una comprensión significativa de temas de estudio, factor que se pudo ver reflejado en los resultados de la prueba post-test. Además, resultó ser una actividad lo suficientemente interesante como para mantenerlos activos y atentos a lo largo de la misma. La actividad pudo ser realizada de forma online sin ningún problema, a través de material didáctico digital, impulsando a los alumnos a trabajar en equipo, aun teniendo como limitante el factor espacial.

Estos elementos, tal y como el enfoque socio-constructivista plantea, son considerados para lograr un aprendizaje de calidad en los alumnos.

## **2.2. Estrategia didáctica No. 2 Hula Hoops**

El cuestionario fue contestado por los 27 alumnos participantes. El análisis arrojó un Alfa de Cronbach de .871, indicando una consistencia interna alta.

*Tabla 8. Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.871	6

Los resultados de la evaluación de la estrategia didáctica No. 2 *Hula Hoops*, se muestran en la gráfica 4.

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA NO. 2 - HULA HOOPS

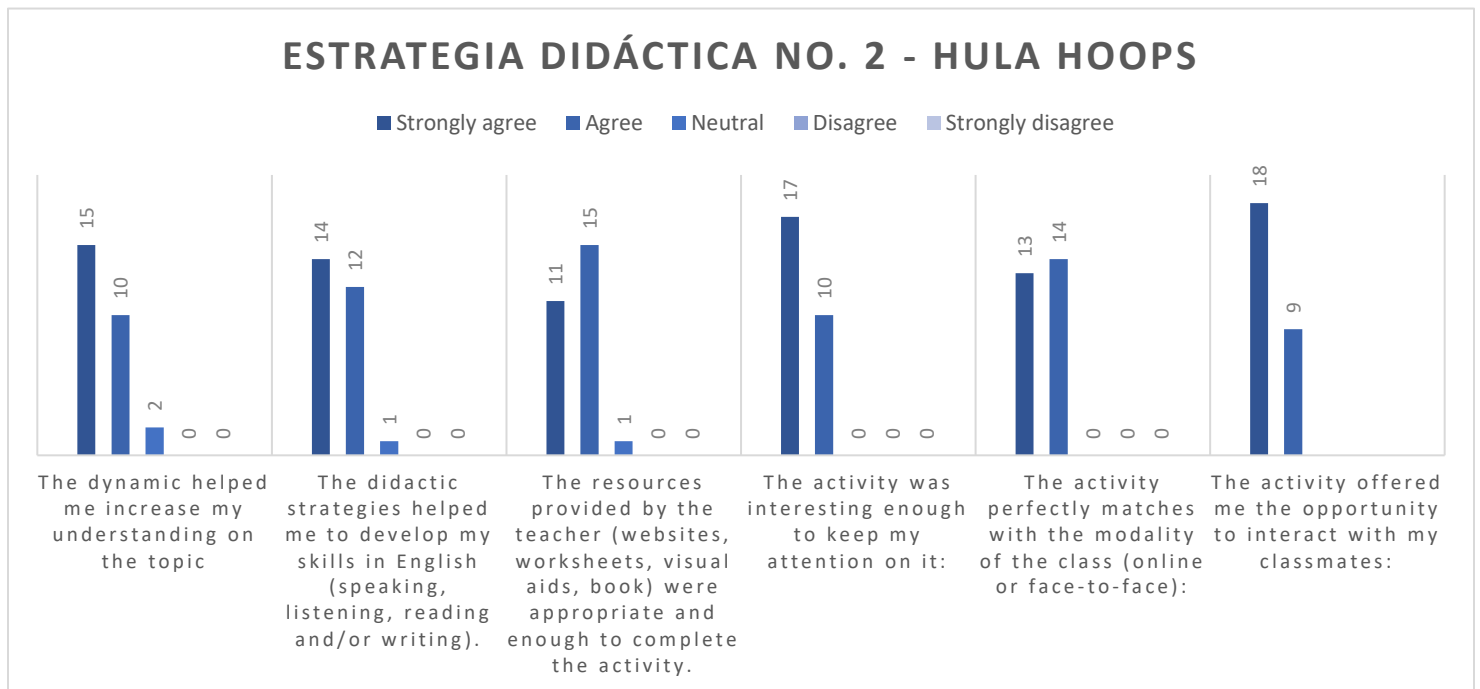


Gráfico 5. Estrategia didáctica No. 2 Hula Hoops.

Como se puede observar en el gráfico 5, la estrategia didáctica demostró ser altamente efectiva al ayudar al alumno a mejorar la comprensión del tema, a mejorar sus habilidades de comprensión y producción del idioma, a mantenerse enfocado y atento a la actividad, así como a darles la oportunidad de comunicarse y participar con sus compañeros de clase.

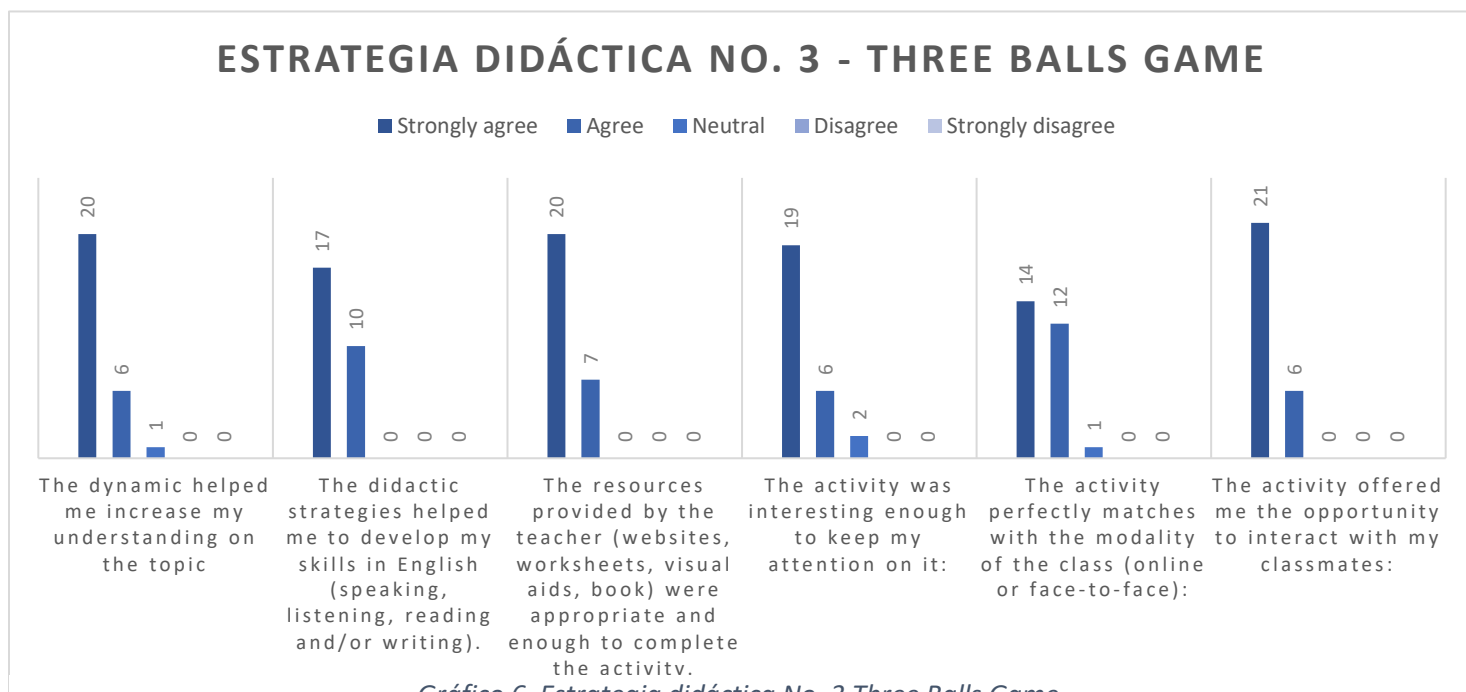
### 2.3. Estrategia didáctica No. 3 *Three Balls Game*

El cuestionario número 3 fue aplicado, obteniendo los siguientes resultados en su consistencia interna:

Tabla 9 Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.802	6

Por otro lado, los resultados globales demostraron una excelente recepción por parte de los alumnos hacia la actividad, como se muestra en la gráfica 5.



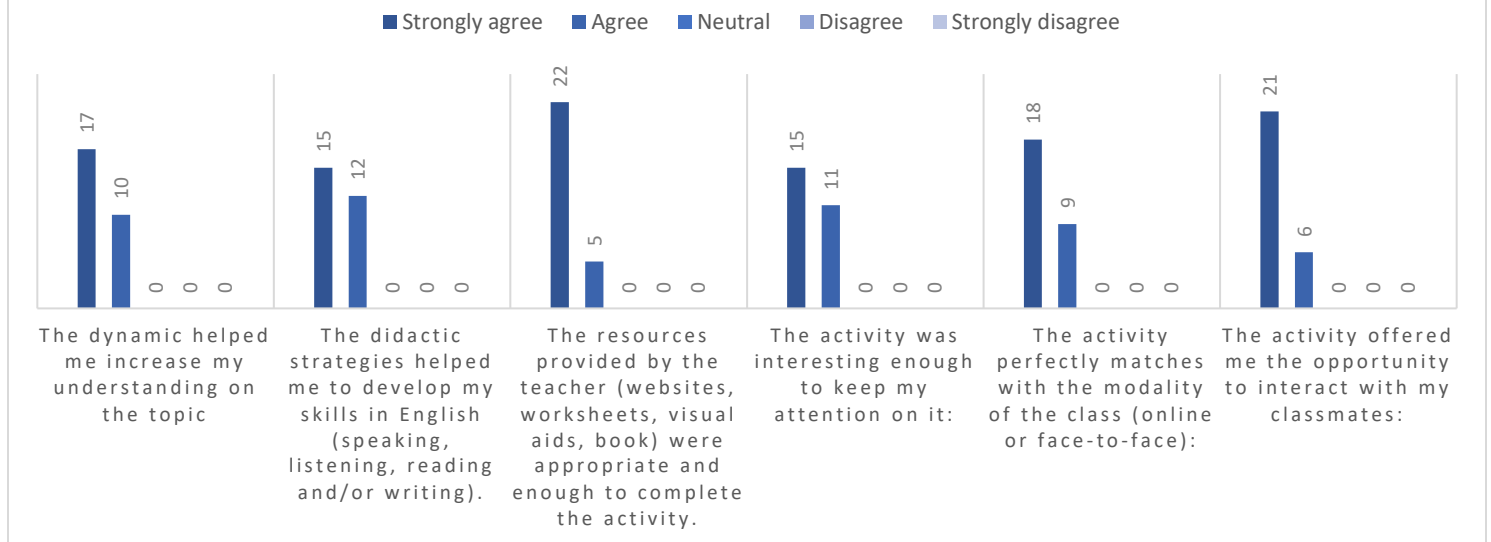
#### 2.4. Estrategia didáctica No. 4 Use of worksheets with Word or Google Docs

Los resultados de esta estrategia online, a través de su análisis en SPSS, indican una sobresaliente consistencia interna.

*Tabla 10. Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.882	6

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA NO. 4 - USE OF WORKSHEETS WITH WORD OR GOOGLE DOCS



*Gráfico 7. Estrategia didáctica No. 4 Use of worksheets with word or google docs.*

Así mismo, tal y como es posible observar en el gráfico 7, los resultados en el análisis de frecuencias indican una tendencia positiva a contestar “*Strongly agree*” y “*Agree*”.

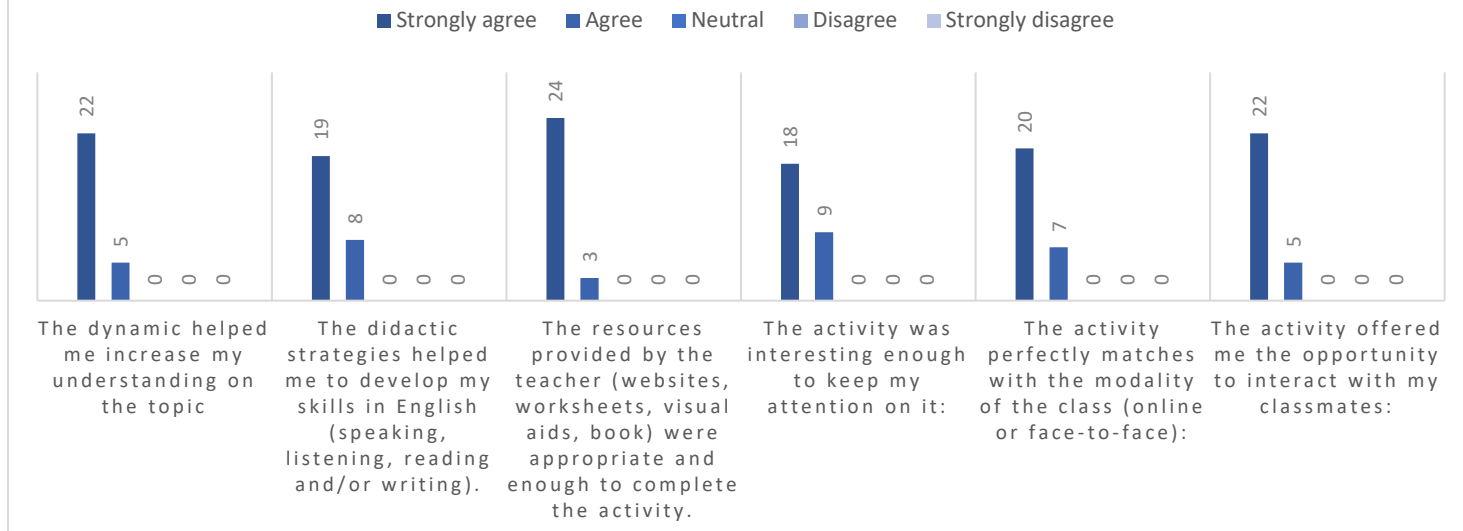
### 2.5. Estrategia didáctica No. 5 Squeeze each other’s hands.

El cuestionario fue aplicado para evaluar la estrategia didáctica presencial número 6, la cual obtuvo un puntaje de Alfa de Cronbach de .715, indicando una consistencia interna moderada-alta.

*Tabla 11. Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.715	6

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA NO. 5 - SQUEEZE EACH OTHER'S HANDS



*Gráfico 8. Estrategia didáctica No. 5 Squeeze each other's hands.*

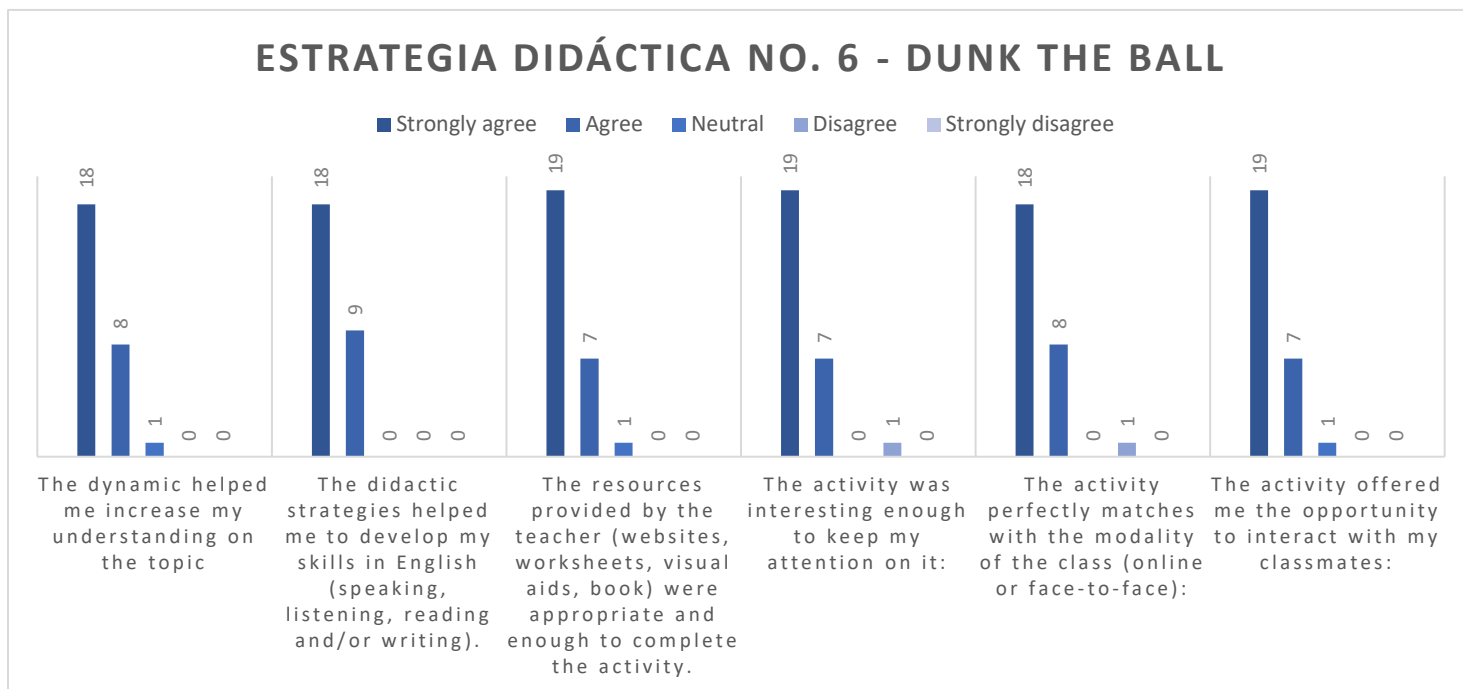
Los resultados presentados en el gráfico 8 demuestran que los alumnos, haciendo uso de esta estrategia didáctica, logran comprender el tema de una manera más sencilla, participan más entre ellos y mantienen la atención en la actividad por más tiempo.

### 2.6. Estrategia didáctica No. 6 *Dunk the ball*

La estrategia didáctica presencial obtuvo un puntaje .951, indicando una consistencia interna muy alta dentro del cuestionario.

*Tabla 12. Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.951	6



*Gráfico 9. Estrategia didáctica No. 6 Dunk the ball.*

Es posible destacar que los alumnos consideran la actividad beneficiosa para el aprendizaje de estructuras gramaticales, la interacción con sus compañeros de clase, así como para mantener la atención en la actividad.

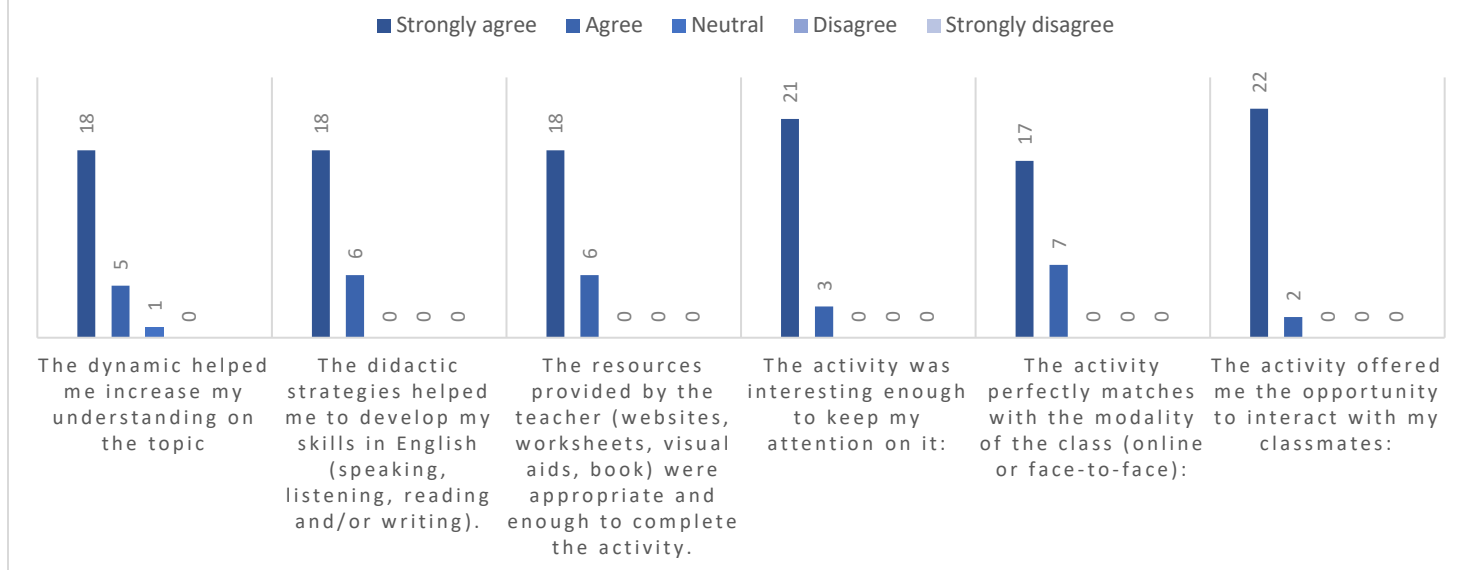
### 2.7. Estrategia didáctica No. 7 Who wants to be millionaire?

La estrategia didáctica online, al igual que las anteriores fue contestada por 24 alumnos de los cursos de inglés, ya que, el día que se llevó a cabo la actividad, 3 alumnos tuvieron que ausentarse de la clase. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de .886, demostrando consistencia interna en las respuestas de los alumnos.

*Tabla 13. Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.886	6

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA NO. 7 - WHO WANTS TO BE MILLIONAIRE?



*Gráfico 10. Estrategia didáctica No. 7 Who wants to be millionaire?*

Los resultados reflejan un sentir positivo por parte de los alumnos, en el cual, la estrategia ayudó a comprender el tema gramatical, a participar, a poner en práctica, tanto en la producción como comprensión de la lengua inglesa y a participar con sus compañeros, sin dispersar la atención.

### 2.8. Estrategia didáctica No. 8 *Jumanlly*

La presente actividad solamente fue contestada por los 22 alumnos (81%) que ese día se presentaron a la clase. El análisis de fiabilidad en SPSS arrojó un puntaje de .984 en cuanto a la consistencia interna. Dando un resultado alto de consistencia.

*Tabla 14. Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.984	6

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA NO. 8 - JUMANLLY

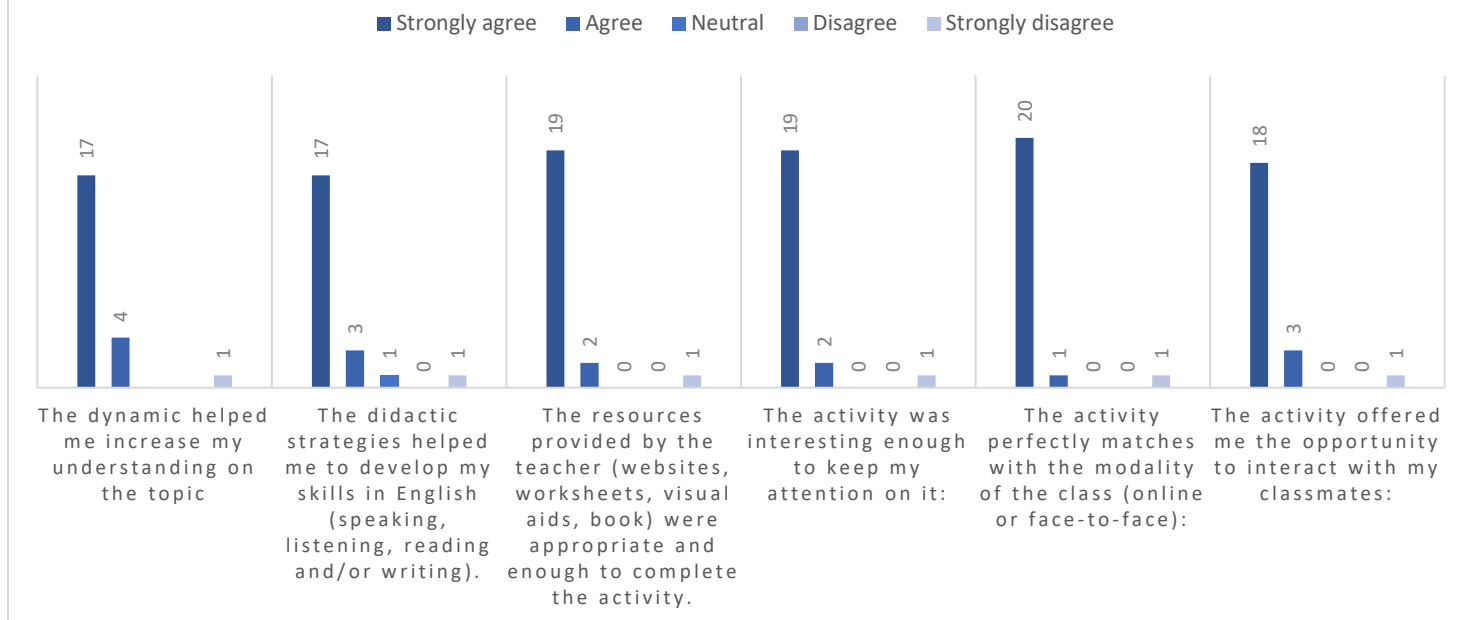


Gráfico 11. Estrategia didáctica No. 8. Jumanlly

El gráfico 11 presenta resultados favorables para la estrategia didáctica online llamada *Jumanlly*. Demostrando que es posible llevar a cabo la implementación de juegos de mesa (*board games*) online, a través de plataforma como *genially.com*.

En conclusión, teniendo en cuenta los resultados generales de las 8 estrategias didácticas analizadas, se demuestra la efectividad en el aprendizaje a partir de la implementación de este tipo de actividades, tanto online como presenciales, en un curso semipresencial, en donde los alumnos puedan practicar temas gramaticales, vocabulario, y mejorar su comprensión del tema, buscando en todo momento que el rol protagónico lo tengan los alumnos, al crear, leer, corregir opinar y participar activamente en las actividades implementadas. Estos resultados se complementan con los puntajes de la prueba post-test, en la cual se logró un aumento en el puntaje de los alumnos en sus resultados.

A la vez, se puede observar que los alumnos, en su gran mayoría, manifiestan que, al ser partícipes de estas estrategias didácticas, se encuentran desarrollando sus



habilidades de comunicación, tanto para la producción como para la comprensión de la lengua inglesa.

Dichas estrategias didácticas también parecen combatir el aburrimiento o la desatención por parte de los alumnos, una problemática que, por años, se ha compartido, y más aún en las clases virtuales.

Así mismo, el análisis de fiabilidad de la prueba, aplicado en todas las estrategias, indica que posiblemente la prueba/cuestionario pueda ser usado para la evaluación de otras estrategias didácticas en otros cursos, no solamente para la enseñanza de la lengua inglesa, sino para la enseñanza de distintas áreas de conocimiento.

### **3. Cuestionario final**

El cuestionario final fue contestado por los 27 participantes (P).

#### **3.1. Análisis cuantitativo**

Para las preguntas cerradas de opción múltiple, se realizó un análisis estadístico de los datos recopilados.

Fueron 19 alumnos quienes seleccionaron la modalidad presencial como aquella opción que elegirían para estudiar inglés en el siguiente semestre, si ellos tuvieran la oportunidad de elegir. Solamente 4 alumnos eligieron clases semipresenciales y otros 4 alumnos se inclinaron por las clases con modalidad online, marcando una fuerte tendencia de agrado a las clases de modalidad presencial (observar gráfico 12).

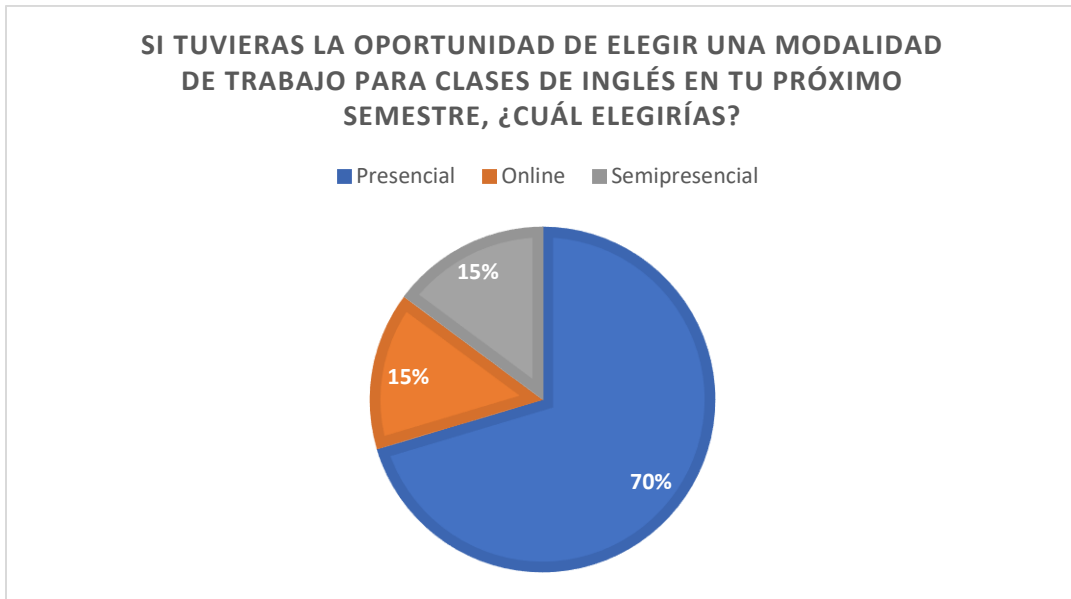


Gráfico 12. Resultados de preferencia de modalidad

Así mismo, 13 alumnos consideraron que las clases presenciales les ayudaron en mayor medida a comprender los temas, a participar con sus compañeros y/o profesor y, en general, a desarrollar sus habilidades en el idioma. Fueron 12 alumnos quienes consideraron que ambas, tanto las estrategias presenciales como virtuales cumplieron satisfactoriamente este propósito, y solamente 2 alumnos seleccionaron las clases virtuales.



Gráfico 13. Estrategias didácticas con mayor beneficio en la calidad educativa

### 3.2. Análisis cualitativo

Se realizó un análisis cualitativo de las preguntas abiertas. A partir del análisis de las categorías, fueron creadas diferentes subcategorías o códigos inductivos.

Tabla 15. Categorías y subcategorías (códigos) empleados

Categorías	Códigos
Ventajas de la modalidad semipresencial.	Dimensión espacial-temporal Dimensión calidad educativa Dimensión cognitiva
Desventajas de la modalidad semipresencial de estudio (Retos y dificultades).	Dimensión espacial-temporal Dimensión calidad educativa Dimensión cognitiva
Justificación para la elección de una modalidad de trabajo para futuros semestres (presencial, online o semipresencial).	Dimensión social Dimensión calidad educativa Dimensión cognitiva
Áreas de oportunidad de las estrategias didácticas implementadas.	Tipo de estrategia Instrucciones y materiales Comunicación
Opinión general respecto a las estrategias didácticas, presenciales y virtuales.	Nivel de interacción Nivel de aprendizaje Nivel de atracción

#### 3.2.1. Ventajas de la modalidad semipresencial

##### 3.2.1.1. Dimensión espacial-temporal

Se identificó que algunos de los alumnos consideran que una de las ventajas de la modalidad semipresencial, en donde lunes, miércoles y viernes tomaron clase virtual, mientras que martes y jueves clases presenciales, era beneficiosa, ya que no siempre tenían que transportarse a la escuela a tomar clases: *“no era necesario el transportarse a la institución para tomar la clase”* (P:4); *“Me gusta mucho [la modalidad semipresencial], es muy buena opción porque a veces no tengo tiempo de ir al tec, las dinámicas son interactivas, la información se explica y organiza mejor”* (P:5); *“Facilidad de tomar la clase en cualquier lugar”* (P:12).

Además, algunos alumnos comentan que la modalidad semipresencial les permitió manejar de manera más cómoda otras responsabilidades o actividades: *“Me permite*

*hacer muchas cosas de mi negocio el trabajo en línea” (P:11); “me permitió manejar mejor mi horario” (P:13); “En mi opinión me gusto, ya que fue beneficiario para mí porque como estaba en último semestre tenía que realizar el servicio así que fue de gran ayuda poder tomar unas clases en línea y otras presenciales” (P:18) (sic).*

Por último, los alumnos comentan que la modalidad semipresencial les permitía tener pequeñas pausas o descansos de sus actividades: *“Son muy cómodas y prácticas la verdad me encantan dan el tiempo necesario para descansar” (P:14).*

### **3.2.1.2. Dimensión calidad educativa**

Los alumnos mencionan la gran cantidad de herramientas educativas y dinámicas que se pueden aprovechar, tanto para las clases presenciales como para los días con clases virtuales: *“Que era más didáctico en cuestión del uso de las tecnologías” (P:3); “No todo era monótono, había cambios de actividades por lo cual no sabías que esperar” (P:8); “[Permitió] conocer nuevos métodos de aprendizaje en diferentes Apps”.*

### **3.2.1.3. Dimensión cognitiva**

Solamente dos alumnos realizaron comentarios dirigidos a visualizar una ventaja cognitiva real de las clases semipresenciales. La reducción de estrés al no tener que estar pensando en transportarse a tomar clases presenciales todos los días: *“podías estar más relajado cuando tocaban las clases en línea cuando estabas en tu casa” (P:7); “evitas el estrés de ir todos los días en transporte público, evitas el tráfico, etc.” (P:9).*

## **3.2.2. Desventajas de la modalidad semipresencial**

### **3.2.2.1. Dimensión espacial-temporal**

Ciertas desventajas en cuanto a la dimensión espacial-temporal fueron enfocadas a las clases presenciales, en donde algunos alumnos mencionan que, una de principales dificultades a las que se enfrentaron a lo largo del curso, fue el traslado a la institución educativa y la intermitencia entre clases presenciales y virtuales, tanto de las clases de inglés como las clases de sus carreras universitarias: *“la dificultad de encontrar un lugar adecuado para tomar la clase, ya que con*

*regularidad teníamos la clase antes o después de las clases del tecnológico y era difícil el traslado a lugares que dispusieran con un ambiente adecuado, de esto se desencadena el problema principal, la mala conexión de internet que se tuvo para las clases, independientemente si era en los hogares o en el tecnológico. Esto afecto sobremanera el desempeño de las clase ya que muchas veces era casi imposible poder interactuar en la clase lo que entorpecía gravemente el aprendizaje”* (P:13) (sic); *“Tener que salir antes, para llegar a la Universidad a una clase presencial”* (participante 1); *“Tenía que trasladarme para tomar clase”* (P:2); *“Tener que trasladarte a tiempo para tomar tus clases”* (P:10); *“Tengo que estar más atenta a saber en qué día de la semana estoy para saber si ese día me toca en presencial o en línea”* (P:15); *“Estar trasladándose de la escuela a casa para llegar a clases”* (P:18).

Inclusive, algunos alumnos mencionaron la dificultad de regresar a su casa a tiempo para tomar la clase virtual, puesto que, antes de la clase de inglés, los alumnos eran responsables de atender clases de sus carreras de manera presencial: *“A veces tenía clases antes o después de inglés lo cual me hacía imposible llegar a mi casa a tiempo a tomar la clase en línea, por lo cual tenía que quedarme en el tec y tomarla ahí pero no siempre me funcionaba de la mejor manera”* (P:23); *“Andar a las carreras porque me tocaba ir de mi escuela a mi casa para poner entrar a tiempo, poder participar más y tener juegos en línea”* (P:27).

### **3.2.2.2. Dimensión calidad educativa**

Una gran cantidad de alumnos reportaron haber tenido un impacto negativo en la calidad educativa por aspectos relacionados a la calidad de la conexión a internet: *“El aprendizaje se veía afectado, las clases en línea a veces resultaban mal debido a alguna falla de conexión o errores, no se percibía la información al instante”* (P:3); *“Solamente las fallas técnicas del internet y el equipo electrónico”* (P:5) (sic); *“Que algunas veces no estabas en tu casa y fallaba el internet o simplemente no te podías conectar”* (P:7); *“comúnmente los fallos en la conexión a Internet”* (P:12); *“algunas veces se presentaban problemas ajenos a mí (como que el internet fallaba)”* (P:16);

*“muchas veces el mal sistema de Internet impedía tomar las clases que eran a distancia” (P:26).*

### **3.2.2.3. Dimensión cognitiva**

Una de las principales problemáticas que fueron percibidas y reportadas por los alumnos fue la facilidad de distracción y pérdida de atención a la clase bajo la modalidad virtual: *“Era más fácil perderse en otras cosas y dejar de poner atención a la clase” (P:4); “Al no poner mucha atención es más fácil perderse en los temas” (P:6) (sic); “Una mínima comprensión de los temas debido a que nuestra atención podía desviarse en otras actividades” (P:12); “Algunas veces no se pone la atención correcta a la clase” (P:18); “En online, fueron principalmente la falta de concentración o los fallos en la conexión a Internet” (P:12); “En las clases virtuales el reto más grande fue mantenerme enfocado y evitar las distracciones” (P:16); [El reto consistió en] “poner atención en las cosas que hacía y no distraerme” (P:18); “Respecto a las [clases] virtuales, los problemas fueron la conexión de internet, participábamos menos porque a lo mejor estábamos distraídos” (P:20).*

Aspectos como la pereza para clases presenciales y estrés fueron mencionados por ciertos alumnos: *“La realidad que el tomar clases en línea 2-3 días a la semana te generaba cierta pereza para tomarlas” (P:9); “Estar en virtual me da mucha pereza y que los compañeros no cooperan para participar en clases lo cual lo hace más aburrido” (P:25); “El estrés del tráfico los días presenciales” (P:9); “Me estresaba más en la escuela” (P:20).*

### **3.2.3. Justificación para la elección de una modalidad de trabajo para futuros semestres (presencial, online o semipresencial)**

Como se presentó anteriormente en el gráfico 12, el 70% de los alumnos mencionaron preferir estudiar inglés, en futuros semestres, de manera presencial.

#### **3.2.3.1. Dimensión social**

El alumnado reporta una mejor interacción con sus compañeros y el profesor en clases presenciales, aspecto sumamente importante en el enfoque

socioconstructivista, siendo este uno de los motivos o justificantes por el cual, en futuros semestres, los alumnos preferirían estudiar en modalidad 100% presencial: “Conoces con quienes compartes salón mucho mejor y se crea un ambiente más agradable” (P:3); “Puedo tener más interacción con mis compañeros” (P:6); “Se obtiene mejor interacción y por ende mejor conocimiento en forma presencial” (P:9); “hay una mayor interacción Alumno-Profesor [...] también generando una mejor armonía en el grupo a la hora de trabajos en equipos, ya que la interacción es mucho más personal” (P:12) (sic); “Prefiero estar conviviendo con mis compañeros y profesor de manera presencial. No me gusta hablarle a un dispositivo, prefiero ver los rostros de las personas con quienes hablo” (P:15); “Aumentamos las amistades para personas que se sienten aisladas” (P:17); “Siento que se aprende más porque hay una mayor interacción entre las personas” (P: 20); “Es mejor tomar las clases presenciales ya que hay una interacción más directa tanto con tu maestro como con tus compañeros de clase” (P:26).

### **3.2.3.2. Dimensión calidad educativa**

En cuanto al aspecto educativo, los alumnos que eligieron preferir la modalidad presencial argumentan que, en clases presenciales, era más sencillo lograr una comprensión de los temas: “Prefiero las clases presenciales ya que el entendimiento es mucho mejor, además de que es más fácil practicar el idioma de esta forma, las clases se hacen más didácticas, entre más razones” (P:4); “Creo que entiendo y aprendo mucho más en clases presenciales” (P:6); “Es más dinámico, se aprende más si eres más visual [en clases presenciales]” (P:17); “Son más dinámicas e interactivas las clases presenciales” (P:21) “Mucho más comprensible [en clases presenciales]” (P:23).

### **3.2.3.3. Dimensión cognitiva**

Los comentarios de los alumnos, dirigidos a aspectos cognitivos, como la atención, las distracciones y la memoria, inclinan la balanza a favor de las clases presenciales: “Las clases presenciales te hacen enfocarte más” (P:2); “La distracción al ver un tema se reduce [en clases presenciales]” (P:12); “Me hacía más fácil mantenerme concentrado en la clase [la modalidad presencial]” (P:16); “Es

*mejor tomar las clases presenciales ya que [...] es más difícil estar sujeto a distracciones como lo era con las clases en línea” (P:26).*

Los alumnos que reportaron preferir la modalidad semipresencial en futuras clases de inglés mencionaron que, tener tanto clases virtuales como presenciales, les permite mantenerse despejados, sin llegar a odiar estar en su salón de clase, permitiendo innovar a través del uso de plataformas: *“Creo que el siempre tener clases presenciales podía llegar a hacer la clase tediosa por el hecho de que ya había tenido todo el día de clases antes de esa” (P:7); “Muy prácticas y combina la ventaja de ambas modalidades reduciendo las desventajas como no ver a tus amigos o esforzarte mucho asistiendo diario” (P:14); “Creo que aprender de diversas formas el inglés incluyendo aplicaciones y tecnologías nuevas lo hacen más dinámico y menos aburrido” (P:18); “A mi parecer el no estar en el aula toda la semana te permite estar un poco despejado y no "odiar" de cierta forma el salón de clases, en lo personal me encanto esta modalidad” (P:19)*

#### **3.2.4. Áreas de oportunidad de las estrategias didácticas implementadas**

Una gran cantidad de alumnos refirieron haber estado satisfechos con las estrategias didácticas presentadas, al preguntarles si realizan un cambio en las estrategias didácticas: *“Me pareció bien para la modalidad” (P:2); “No, todas las estrategias fueron muy adecuadas, me gusta jugar porque me obligó a aprender más las cosas” (P:5); “La verdad es que no haría ningún cambio, todas las actividades fueron increíbles ya que el profe las hacía divertidas para recordar los temas más fácilmente” (P:7); “Creo que fueron bastantes claras [las estrategias didácticas] y cada una de ellas, ya fuera online o presencial, enseñaba a su manera” (P:8); “Se llevaron de muy buena manera [las estrategias didácticas]” (P:9); “Ninguno , dado que considero que las estrategias usadas fueron muy acertadas, lo cual ayudó a que las clases no fueran aburridas” (P:16). “No, son muy divertidas y aprendemos más rápido con ejemplos y ejercicios en los juegos” (P:17); “Me agradaron todas las [estrategias didácticas] que el profesor nos impartió” (P:18); “No, considero que las actividades presentadas por el profesor fueron las*



*adecuadas a la modalidad en la que se presentaban*” (P:19); “No, creo que todo fue muy bien implementado en ambas modalidades” (P:20). “No haría ningún cambio con las estrategias” (P:21).

#### **3.2.4.1. Tipo de estrategia (presencial o virtual)**

Al preguntarles las áreas de oportunidad de las estrategias didácticas, los alumnos manifestaron que sería buena idea crear mayores estrategias para clases presenciales: “*Crear más estrategias didácticas para la modalidad presencial*” (P:3); “*Quizás el que sean más las clases presenciales que las que son en línea*” (P:4, P:6); “*Más actividades fuera del salón. Todas las clases de mi carrera son dentro de un salón y de vez en cuando me gustaría tener una actividad al aire libre*” (P:15).

Comentarios de algunos alumnos hacen referencia a las clases virtuales: “Obligar a prender la cámara y que participen los compañeros”.

### **3.2.5. Opinión general respecto a las estrategias didácticas presenciales**

#### **3.2.5.1. Nivel de interacción Alumno-Alumno y Alumno-Docente**

Solamente hubo dos comentarios referentes a la interacción “*Me gustaba realizarlas ya que convivía más con mis compañeros de clases*” (P:18); “*la interacción personal creo que ayudó mucho*” (P:20).

#### **3.2.5.2. Nivel de aprendizaje**

Los alumnos reportaron haber comprendido de mejor manera los temas estudiados gracias a la implementación de las estrategias didácticas presenciales: “*Eran divertidas y te obligaban a usar los conocimientos vistos en esa o en otras clases*” (P:1); “*Entendí muy bien los temas*” (P:15); “*Aprendí bastante con las estrategias presenciales, además de que mi atención estaba completamente en cada actividad*” (P:6); “*Las actividades realizadas eran adecuadas a la modalidad presencial aparte de divertidas e interesantes*” (P:19); “*Las clases impartidas presencialmente son tal cual lo que me imaginaba, muchas actividades dinámicas e interactivas que ayudan a agilizar el aprendizaje*” (P:21).

### **3.2.5.3. Nivel de atracción / originalidad**

Una gran cantidad de alumnos reportaron que las estrategias didácticas fueron, en términos generales, muy entretenidas y divertidas, invitándolos a prestar atención, participar, sentirse emocionados y motivados, impactando de forma positiva en su aprendizaje: *“Eran muy didáctico e interactivo”* (P:2); *“Era más dinámico todo, esto provocaba que la clase fuera más amigable y la manera de enseñanza aún mejor”* (P:3); *“El teacher hacía que las actividades fueran entretenidas e interesantes, siempre implementando de forma correcta el tema que se estaba tomando en ese momento”* (P:4); *“Los juegos fueron apropiados, cumplía con su objetivo, y me divertía al mismo tiempo”* (P:5); *“El método de enseñanza a partir de juegos la verdad fue algo nuevo para mí pero muy útil ya que podía recordar los temas basándome en los juegos”* (P:7); *“Las actividades nos motivaron a participar y volvieron las clases divertidas”* (P:16); *“Era mi parte favorita del día de lo emocionante que eran”* (P:17); *“las clases presenciales eran divertidas y hacían desestresarnos un poco sin perder la atención de los temas”* (P:20); *“El profe es muy divertido, las dinámicas eran muy buenas y eso ayudó a que la clase fuese más digerible”* (P:27).

### **3.2.6. Opinión general respecto a las estrategias didácticas online**

#### **3.2.6.1. Nivel de interacción Alumno-Alumno y Alumno-Docente**

Hubo comentarios haciendo referencia a que, pese a la modalidad, las estrategias didácticas virtuales les permitió a los alumnos participar e interactuar entre ellos en gran medida: *“Permitía participar, jugar e interactuar con otros compañeros, todo fue perfectamente organizado”* (P:5); *“Las actividades de manera online fueron las suficientes para generar una participación grupal en su mayoría pero también en algunos casos podía darse la deserción de ciertos alumnos dado que se podía dar la oportunidad”* (P:12); *“Siempre había equipos para hablar entre nosotros y discutir los puntos de vista y nos apoyábamos mutuamente”* (P:17).

Solamente un alumno llegó a comentar que la interacción no se llevó a cabo de la mejor manera: *“Algunos compañeros no participaban del todo”* (P:22).

### 3.2.6.2. Nivel de aprendizaje

Las estrategias didácticas virtuales permitieron a los alumnos lograr una comprensión del tema estudiado de una manera sencilla y clara: *“Ayudaban a comprender y entender más fácil los temas”* (P:4); *“Entendí muy bien los temas”* (P:15); *“Todas eran muy entretenidas y divertidas, con esto podía aprender más fácilmente”* (P:18).

Nuevamente, solamente un alumno comentó que la comprensión de los temas era menor en las clases presenciales: *“En lo personal de manera virtual no captaba del todo la información y solía perderme, por lo que me tocaba estudiar más horas por mi cuenta para seguir en la raya”* (P:3).

### 3.2.6.3. Nivel de atracción / originalidad

Así mismo, alumnos reportaron que las estrategias didácticas virtuales, les permitieron mantenerse concentrados y atentos, esto gracias a la originalidad de las estrategias: *“Eran entretenidas”* (P:4); *“Las presentaciones eran muy buenas, además de incluir efectos de sonido y memes cuando te equivocabas en alguna respuesta así que era muy fácil recordar todo”* (P:7) *“A pesar de que fuera un poco difícil saber si realmente se hacían las actividades, realmente tener tanta creatividad para captar la atención fueron muy buenas ideas cada una de las actividades”* (P:8); *“Eran divertidas y me motivaban a aprender”* (P:14); *“Las herramientas usadas ayudaron a participar tanto en actividades escritas como orales”* (P:20); *“Hubo un buen aprendizaje gracias a ello”* (P:26).

No obstante, es importante mencionar que, a diferencia de la evaluación de las clases y estrategias didácticas presenciales, un cierto número de alumnos comentó que las clases llegaban a ser aburridas y que, de cierta manera, era más fácil distraerse o tener problemas de conectividad: *“Eran algo aburridas, por la modalidad no por el profesor”* (P:1); *“Eran bastante entretenidas y aprendí, pero en lo personal es mucho más fácil distraerse de esta forma”* (P:6); *“Es más práctico hacer tareas, exámenes, etc. online”;* (P:9) *“No se le presta la importancia como si fuera presencial”* (P:23); *“Fueron buenas, sin embargo, es más difícil llevar un control por factores ajenos como el internet”* (P:24).

## DISCUSIÓN

El proceso educativo en el aula mediante el trabajo semipresencial o mixto ha marcado un antes y un después en la forma de trabajo, tanto de los alumnos como de los maestros. Supone el desarrollo de nuevas competencias de todos los involucrados en el proceso. En los docentes, se deben resaltar competencias enfocadas al manejo de la tecnología de una manera favorable, que permita llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. Por el lado del alumno, es posible mencionar el desarrollo de competencias que permitan la autorregulación y que les permitan estar concentrados cuando se lleven a cabo clases virtuales; aprender a aprender.

La implementación de un curso bajo una modalidad de trabajo semipresencial (*b-learning*) fue sin duda alguna todo un reto académico, pero que trajo consigo resultados más que interesantes que vale la pena considerar y que a continuación se detallan.

Por un lado, es posible darse cuenta de que existe un alto grado de aceptación y satisfacción por parte de los alumnos para llevar a cabo estrategias didácticas, tanto virtuales como presenciales, mismas que se desprenden del enfoque socioconstructivista, para el aprendizaje de la lengua inglesa.

Dichas estrategias didácticas se caracterizan por invitar a los alumnos a participar, comunicar y ser los constructores de su propio aprendizaje, tomando un rol activo dentro de este proceso. Las estrategias didácticas se caracterizaron por hacer uso de recursos digitales atractivos y coloridos; la comunicación constante entre los alumnos, invitándolos a hacer uso de su propio conocimiento en el idioma; la participación de los alumnos en actividades que implicaban el constante movimiento (para el caso de las actividades presenciales), participación e interacción activa.

Por otro lado, se puede observar un incremento o mejoría en los puntajes de los alumnos entre las pruebas pre-test y post-test, lo cual permite considerar que el curso, en términos de aprovechamiento académico, obtuvo resultados

satisfactorios. Resultados similares fueron encontrados por Roldan (2018) y Xu et al (2019), quienes también pudieron comprobar que la modalidad semipresencial puede ser muy efectiva y una excelente alternativa en la enseñanza del idioma inglés a nivel funcional. Algo similar ocurrió con Esparaza, et al (2015), quienes, de la misma manera, evaluaron el desempeño de los alumnos a través de pruebas pre-test y post-test en donde los alumnos que cursaron bajo una modalidad *b-learning* obtuvieron menos errores gramaticales en las pruebas aplicadas a comparación del grupo presencial.

Sin duda alguna, el enfoque socioconstructivista es una herramienta útil que dota de herramientas tanto a alumnos como a docentes a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en clases de lengua inglesa.

No obstante, en cuanto al nivel de satisfacción, se puede identificar que algunos alumnos no estuvieron del todo satisfechos con la implementación de un curso en modalidad semipresencial. Del total de alumnos participantes en la investigación, solamente 4 de ellos mencionaron que, en futuros semestres, elegirían la modalidad semipresencial para cursar un programa de lengua inglesa, refiriendo que era complicado acostumbrarse al modo de trabajo, en el que unos días debían tomar clases en la escuela, y otros de forma remota, experimentando una gran cantidad de situaciones, tales como pérdidas de conexión a internet, menor comunicación e interacción entre sus compañeros, o mayores factores de distracción en las clases presenciales etc.

Los resultados, en este ámbito, son discordantes a los encontrados por Romero y Zunilda en el año 2022, quienes pudieron encontrar una relación significativa entre la modalidad de trabajo híbrido y la satisfacción por parte de los alumnos. Resultaría interesante llevar a cabo más proyectos de investigación que permitan identificar la tendencia de los alumnos respecto a la modalidad *b-learning*.

A partir del trabajo realizado a lo largo de esta investigación, se visualiza la importancia de adecuar y ofrecer modalidades de trabajo que permitan a los alumnos y los docentes lograr un desempeño adecuado, para generar entornos de trabajo que propicien una educación de calidad. Esto implica tener en cuenta:

- Factores personales:
  - Modalidad de trabajo que se le faciliten a la persona. Las personas pueden preferir trabajar de manera presencial, virtual o bajo una combinación de ambas modalidades.
  - Tiempo y espacio. El tiempo invertido es un factor a tener en cuenta, al momento de decidir inscribirse a un curso o no tomarlo. Esto implica tomar aspectos como el desplazamiento al centro educativo para el caso de clases presenciales.
- Factores académicos.
  - Un gran número de alumnos de un segundo idioma a menudo estudia alguna carrera, bachillerato, algún posgrado o trabaja. Esto implica la búsqueda de constante compatibilidad de horarios, de tiempos de modo que los alumnos no crucen materias o tengan horarios de trabajo sumamente pesados y estresantes.

Se demuestra que la estrategia semipresencial (*b-learning*) puede ser una modalidad de trabajo útil, siempre y cuando se presenten las condiciones necesarias para llevarla a cabo, así como la preparación y disposición, tanto de los alumnos como los docentes, para trabajar en dos modalidades diferentes al mismo tiempo (1. Modalidad presencial: la disposición de trasladarse al centro educativo los días presenciales, etc; 2. Modalidad virtual: contar con el equipo adecuado, conexión a internet estable, etc), algo que en la práctica puede ser retador y cansado.

El presente trabajo abre las puertas a nuevas investigaciones, que permitan el estudio de modelos educativos mixtos, no solamente en la enseñanza de una lengua extranjera a nivel universitario, sino también ampliando las posibilidades a la enseñanza en diferentes niveles educativos y en distintas áreas de conocimiento.

## CONCLUSIONES

En las condiciones en las que se implementó la presente investigación se puede concluir lo siguiente:

- La enseñanza de la lengua inglesa a través de estrategias didácticas presenciales y virtuales, bajo una modalidad semipresencial, con un enfoque socioconstructivista, permite un aprovechamiento académico satisfactorio en la gran mayoría de los alumnos.
- Las estrategias didácticas con un enfoque socioconstructivista son una excelente herramienta para la enseñanza de la lengua inglesa, bajo condiciones presenciales o virtuales con un alto grado de satisfacción entre los alumnos, quienes reportan: 1) haber aprendido y disfrutado de las estrategias didácticas implementadas, mismas que les permitieron adquirir habilidades de comunicación significativas, tanto para la producción como de comprensión del idioma; 2) haber implementado de forma activa la lengua inglesa; 3) haber tenido grandes oportunidades de mantenerse en constante comunicación con sus compañeros y el maestro.
- El trabajo en la virtualidad no anula o imposibilita el trabajo grupal. Más bien requiere del fortalecimiento y/o desarrollo de competencias docentes para el uso correcto de herramientas tecnológicas que permitan reflexionar y valorar la congruencia de uso en el contenido escolar y el objetivo educativo.
- Se encuentran ventajas significativas en el uso de la modalidad semipresencial como una forma de trabajo *b-learning*, ya que permite al maestro y los alumnos trabajar y extraer lo mejor de ambas modalidades, tanto de la presencial como la virtual, para enriquecer el trabajo de clases y al aprovechamiento académico de los alumnos.
- Entre los elementos que mejor se aprovechan dentro de las clases presenciales fueron la interacción constante con sus compañeros, cara a cara; el constante movimiento de los alumnos dentro del salón de clases; una mayor comprensión general de los temas estudiados, en donde era más fácil entender los temas y el riesgo de distracción era menor; y una atmosfera cálida y de confianza que influía directamente en su ánimo.

- Los elementos que mejor se aprovechan de las clases virtuales son la posibilidad de utilizar herramientas digitales variadas, que permitan a los alumnos estar en constante participación e interacción dentro de la clase.
- Existen desventajas en la modalidad semipresencial que no pueden ser ignoradas: conexión a internet desfavorable, desorientación por no saber si las clases son presenciales o virtuales, incompatibilidad de horarios de clases con otras actividades por parte del alumnado.
- Resulta importante destacar una preocupante tendencia entre los alumnos hacia la distracción durante las clases virtuales. Este fenómeno subraya la urgente necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias fundamentales de autorregulación y atención, así como habilidades de aprendizaje autónomo. Solo al cultivar estas habilidades podrán los alumnos optimizar su rendimiento académico y aprovechar al máximo las oportunidades educativas que ofrece el entorno virtual. Por ende, es imperativo que tanto educadores como estudiantes trabajen en conjunto para fomentar el desarrollo de estas competencias, creando así un ambiente de aprendizaje más efectivo y enriquecedor.
- Se recomienda realizar en un futuro más trabajos de investigación respecto a los modelos educativos de modalidad mixta con el objetivo de seguir explorando su eficacia, sus ventajas y áreas de oportunidad. Esto con el fin de seguir explorando las posibilidades que ofrece esta modalidad de trabajo para el beneficio de más y más alumnos.

### **Alcances y Limitaciones**

Las limitaciones de la presente investigación se deben a:

- La dificultad de estructurar un curso semipresencial, ahora que las actividades académicas han regresado en su totalidad a la presencialidad o virtualidad al 100%.



- La centralización de este estudio para clases exclusivas de la lengua inglesa. Se desconoce si se pueden obtener los mismos resultados en cursos de otras asignaturas.

Los alcances de la investigación se centran en poder

- Llevar a cabo una exploración y descripción de estrategias didácticas basadas en el modelo socioconstructivista para la enseñanza de la lengua inglesa, bajo modalidades de trabajo semipresenciales.
- Explorar la posibilidad de implementar cursos bajo la modalidad semipresencial, en donde los alumnos asistan a clases presenciales ciertos días de la semana, y otros días tengan clases a distancia.
- Estudiar la eficacia y opinión por parte del alumnado de diferentes estrategias didácticas fundamentadas en el enfoque socioconstructivista.
- Se presentan diferentes estrategias didácticas que demostraron su eficacia en la presente investigación para la enseñanza del idioma inglés, mismas que otros docentes pueden implementar.

## Referencias

- Araya-Crisóstomo, S. P., & Urrutia, M. (2022). Aplicación de un modelo educativo constructivista basado en evidencia empírica de la neurociencia y sus implicancias en la práctica docente. *Información tecnológica*, 33(4), 73-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000400073>
- Atarama Jiménez. N. M. (2020). Estrategias de expresión oral basadas en el enfoque socio constructivista para mejorar la autoestima de los alumnos del I ciclo del ISTP Ceturgh, Piura 2018. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/17109>
- Caballero, V. R., Coria, R. R. A., & Silva Z. E. (2017). *Methods 1. Compilation of the first course: Information skills, Pedagogy, Linguistics, Phonology, and professional derivations*. Instituto Tecnológico de Morelia.
- Casimiro, P, L. F. (2022). Creencias de profesores en servicio y en formación respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 821-839. Epub 02 de septiembre de 2022. Recuperado en 22 de diciembre de 2022, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962022000300821&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000300821&lng=es&tlng=es).
- Celce-Murcia, M. (ed.) (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). Heinle & Heinle Publishers
- Cevallos Estupiñán, M. P. (2016). *Desarrollo de la habilidad hablar basado en el modelo social constructivista para la enseñanza del inglés* (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Maestría en Ciencias de la Educación). <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/664>
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English language teaching*, 4(2), 13. [untitled \(psu.edu\);](http://www.iiste.org/journals/index.php/ELT)

- Correa, A., González, I., Sepúlveda, M., Burón, V., & Salinas, P. (2021). Debate sobre el retorno a clases presenciales en Pandemia. *Andes pediátrica*, 92(2), 174-181.
- Díaz, A.F. & Hernández, R.G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. En: *estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (pp. 13-33). México: Mc Graw Hill.
- Esparaza Moguel, M. D., Salinas Urbina, V., & Glasserman Morales, L. D. (2015). La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa. *Apertura*, 7(2), 1-10.
- Furió, M. C. & Furió G. C. (2009). ¿Cómo diseñar una secuencia de enseñanza de ciencias con una orientación socioconstructivista? *Educación química*, 20 (Supl. 1), 246-251.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20s1/v20s1a6.pdf>
- Hernández, G. (1997). Caracterización del paradigma constructivista. En Díaz Barriga, F. (Coord.) *Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa. Bases psicopedagógicas*. México: ILCE – OEA.
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta edición). México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *En hogares*.  
<https://sinegi.page.link/6Vk9>
- Latorre A. (2003). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graó.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- Marion, S., & Leather, P. (2015). Assessment and Accountability to Support Meaningful Learning. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(1), 1-15.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389074>

- Martínez, M. (s.f.). Capítulo 5: Escenarios de la psicología educativa II: la educación institucional. <http://psicologia.universidadipei.com/wp-content/uploads/2021/03/S5-PSICOLOGIAEDUCATIVAI.pdf>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons. [Qualitative Research - Google Books](#)
- Ortega O. D., Rodríguez R. J., & Mateos I. A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Ospina-Carmona, J. F., Tobón-Vásquez, G. M., Montoya-Londoño, D.M., & Taborda-Chaurra, J. (2022). Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en Psicología de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 43-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.01>
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar*, 56(1), 77-90. <https://educar.uab.cat/article/view/v56-n1-ribosa>
- Rodríguez F, R. M. (2021). Enseñanza aprendizaje del idioma inglés en las modalidades presencial, virtual y semipresencial y sus procesos de evaluación. *Repositorio de la Facultad teológica Pontificia y Civil de Lima*. <http://hdl.handle.net/20.500.12850/746>
- Roldán, R. (2018). "Programa "B-English", basado en clases semipresenciales, para el dominio de las habilidades comunicativas del idioma inglés." *Revista Ciencia y Tecnología* 14.3 (2018) 99-106. ([unitru.edu.pe](http://unitru.edu.pe))
- Romero G., Zunilda, N. (2022). Educación híbrida y satisfacción académica en estudiantes de sexto grado de primaria de una Institución educativa pública de Lima, 2022. *Repositorio de la Universidad César Vallejo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95909>
- Romero, Parra, R. M., & Barboza Arenas, L. A. (2022). Relación entre los sistemas de representación de la programación neurolingüística y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios. *Nueva*

revista del Pacífico, (76), 62-87. <https://www.scielo.cl/pdf/nrp/n76/0719-5176-nrp-76-62.pdf>

Setia, D. V., Syamsul, S. B., & Fajrina, D. (2016). Suggestopedia method on improving students' reading comprehension. *Research in English and Education Journal*, 1(2), 129-136. [Suggestopedia Method on Improving Students' Reading Comprehension | Deny | Research in English and Education Journal \(usk.ac.id\)](#)

Silva, J. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje, EVA. *Editorial UOC*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7084697>

Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). (2018). Derecho de niñas, niños y adolescentes al acceso a las tecnologías de la información y comunicación. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/derecho-de-ninas-ninos-y-adolescentes-al-acceso-a-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion?idiom=es>

Tagle, O. T., Díaz L. C., Alarcón H. P., Ramos L. L., Quintana L. M., & Etchegaray P. P. (2017). Creencias sobre los roles del profesor y del estudiante que poseen futuros docentes de inglés en dos universidades chilenas. *Folios*, (45), 113-126. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012348702017000100009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012348702017000100009&lng=en&tlng=es).

Tirado, F., & Peralta, J. (2021). Desarrollo de diseños educativos dinámicos. Una alternativa socioconstructivista. *Perfiles educativos*, 43(172), 60-77. Epub 31 de enero de 2022. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59490>

Tünnermann Bernheim, C., (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>

Villalpando, J. (2000). Historia de la educación y de la pedagogía. Porrúa.

Xu, D., Glick, D., Rodríguez, F., Cung, B., Li, Q., & Warschauer, M. (2020). Does blended instruction enhance English language learning in developing countries? Evidence from Mexico. *British journal of educational technology*, 51(1), 211-227. <https://doi.org/10.1111/bjet.12797>