



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DIGITALES EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS
PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA**

**PRESENTA:
ROCÍO ESCÁRCEGA LLERENAS**

**DIRECTORA:
DRA. MARÍA DEL CARMEN MANZO CHÁVEZ**

**CO-ASESORA:
DRA. RUTH VALLEJO CASTRO**

**COMITÉ TUTORIAL
DRA. JOANNA KORAL CHÁVEZ LÓPEZ
DRA. MARÍA INÉS GÓMEZ DEL CAMPO DEL PASO
DR. PEDRO MAYORAL VALDIVIA**

MORELIA, MICH. JUNIO DE 2026.

Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Pablo Neruda

Llegará un momento en que creas que todo ha terminado. Ese será el principio.

Epicuro

Dedicatoria

A Yunuén y Luz Mariana, de cuyo ejercicio del ser tengo presente la importancia de renovarse, reinventarse, y perseguir los sueños personales.

A cada uno de mis estudiantes, los que han sido y serán, porque su avidez por aprender motiva mi compromiso y dedicación a la enseñanza.

Agradecimientos

En estas líneas expreso mi agradecimiento a las personas e instituciones que han contribuido al desarrollo de este trabajo.

A la Doctora María del Carmen Manzo Chávez, directora de este trabajo, por su invaluable guía y conocimiento compartido, por el respeto a mis propios tiempos, y por su bondadosa paciencia.

A la Doctora Ruth Vallejo Castro, quien con dedicada lectura y su firme guía me orientó en momentos precisos.

A la Doctora María Jazmín Valencia Guzmán, por su lectura cuidadosa y respeto a los detalles.

A la Doctora Joanna Koral Chávez López, por su minuciosa lectura y su ánimo compartido.

A la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por la oportunidad de ser parte de su reconocido programa, la Maestría en Educación y Docencia de la Facultad de Psicología.

A cada una de las profesoras y profesores de este excelente programa, por su cuidado y dedicación a la profesionalización del ejercicio docente.

A la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México, y la Universidad Latina de América por facilitarme diversos recursos y entorno académico para realizar la presente investigación.

A mis colegas docentes, compañeros de este programa, y compañeros de trabajo, todos, quienes en el compartir de su práctica enriquecen el ejercicio y gusto por la enseñanza tanto de un experto como del principiante.

A mis amigas y amigos entrañables, cuyas palabras y abrazos fraternos hacen presente la nobleza del ser humano.

A Francisco Javier, compañero de varios años, por su ánimo, ejemplo y tiempo compartidos.

A mi padre, madre y hermanos, por ser ellos.

También, a todos quienes de distintas formas contribuyeron a la realización de esta tesis.

ÍNDICE

Resumen	ix
Abstract.....	x
Introducción	1
Justificación	4
Antecedentes.....	5
Capítulo I. Marco teórico	10
1.1 El idioma inglés.....	10
1.1.1 Niveles del idioma.....	10
1.1.2 Habilidades del uso del idioma	12
1.1.3 Contenidos de estudio	14
1.2 La enseñanza	15
1.2.1 El docente como diseñador de estrategias didácticas	15
1.2.2 La función de la estrategia didáctica.....	16
1.2.3 Estrategias didácticas del idioma inglés	17
1.3 Estrategia de evaluación para el aprendizaje	20
1.4 El aprendizaje	22
1.4.1 El aprendizaje significativo.....	23
1.4.2 Los sujetos de aprendizaje	24
Capítulo II. Método	29
2.1 Pronunciamiento metodológico.....	29
2.2 Planteamiento del problema	29
2.2.1 Identificación del problema	29
2.2.2 Diagnóstico del problema.....	30
2.2.3 Planteamiento	31
2.3 Objetivos.....	32
2.3.1 Objetivo general.....	32
2.3.2 Objetivos específicos.....	32
2.4 Participantes	32
2.5 Escenario.....	33
2.6 Técnicas de recolección de datos.....	33

2.7	Consideraciones éticas.....	34
Capítulo III. Acción educativa.....		36
3.1	Plan de acción	36
3.2	Fase primera: Resultados de la evaluación diagnóstica	36
3.3	Fase segunda: Diseño de las estrategias didácticas	39
3.3.1	Estrategia didáctica: Tarjetas de palabras y definiciones.....	39
3.3.2	Estrategia didáctica: Sesión preguntas y respuestas.....	40
3.3.3	Estrategia didáctica: Presentación de diapositivas <i>Passive Voice</i>	41
3.3.4	Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo	42
3.3.5	Estrategia didáctica: Evaluación del aprendizaje	42
3.4	Fase tercera: Aplicación de las estrategias didácticas.....	43
3.4.1	Aplicación de estrategia didáctica: Tarjetas de Palabras y Definiciones....	44
3.4.2	Aplicación de estrategia didáctica: Sesión Preguntas y Respuestas	45
3.4.3	Aplicación de estrategia didáctica: Presentación de Diapositivas <i>Passive Voice</i>	47
3.4.4	Aplicación de estrategia didáctica: Elaboración de Andamio Cognitivo	49
3.4.5	Aplicación de estrategia didáctica: Evaluación <i>A country I would like to visit</i>	50
Capítulo IV. Análisis de los resultados		52
4.1	Evaluación de los estudiantes.....	52
4.1.1	Evaluación diagnóstica	52
4.1.2	Estrategia de evaluación del aprendizaje.....	56
4.2	Evaluación de las estrategias didácticas.....	60
4.2.1	Tarjetas de palabras y definiciones	60
4.2.2	Sesión preguntas y respuestas.....	62
4.2.3	Presentación de diapositivas	65
4.2.4	Elaboración de andamio cognitivo	66
4.3	Análisis de la estrategia de evaluación del aprendizaje	68
4.3.2	Presentación oral	68
4.4	Análisis de los resultados.....	69
4.4.2	Evaluación diagnóstica	70

4.4.3 Evaluación de las estrategias didácticas.....	71
Capítulo V. Discusión y conclusiones.....	75
5.1 Discusión	75
5.2 Conclusiones	80
Limitaciones y sugerencias	83
Limitaciones.....	83
Sugerencias.....	83
Referencias	85
Anexos	91
Anexo 1. Declaración de consentimiento informado	91
Anexo 2. Examen diagnóstico	92
Anexo 3. Resultados de examen escrito de diagnóstico.....	98
Anexo 4. Estrategia didáctica: Tarjetas de palabras y definición (Flashcards)	114
Anexo 5. Estrategia didáctica: Sesión preguntas y respuestas	116
Anexo 6. Estrategia didáctica: Presentación diapositivas Passive Voice.....	117
Anexo 7. Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo (Passive Voice) ..	119
Anexo 8. Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo (Ejemplo de estudiante)	120
Anexo 9. Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo (Ejemplo de estudiante)	121
Anexo 10. Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo (Ejemplo de estudiante)	122
Anexo 11. Estrategia didáctica: Presentación oral A country I would like to visit someday	123
Anexo 12. Rúbrica de evaluación para presentación oral A Country I Would Like To Visit Someday	124
Anexo 13. Rúbrica de evaluación Andy	125

Resumen

El presente estudio, llevado a cabo mediante la metodología investigación acción, resalta la eficacia de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés bajo el enfoque de aprendizaje significativo, cuya postura enfatiza en partir del conocimiento previo del estudiantado para enseñar en consecuencia. Conociendo el punto de partida fue posible diseñar estrategias didácticas a fin de conseguir los objetivos del programa de estudios, sin perder de vista los conocimientos con los que el estudiante llega al aula. Las condiciones prevalecientes al momento de este estudio determinaron la modalidad de trabajo durante el presente, pasando de la enseñanza en modalidad en línea a la modalidad híbrida, y posteriormente presencial. El objetivo de esta investigación es implementar estrategias didácticas digitales para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés en estudiantes de nivel superior. Para ello, se contó con la colaboración de 16 estudiantes de nivel universitario en la clase de Inglés IV que cursan las distintas carreras en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México, a quienes se aplicó el examen diagnóstico, se diseñaron e implementaron las estrategias didácticas acorde a sus conocimientos previos para el aprendizaje del tema voz pasiva en presente y pasado, se evaluó su aprendizaje presentando una exposición oral y se utilizó una rúbrica de evaluación de su presentación oral. Los resultados indican que las estrategias didácticas diseñadas son aptas para lograr la aplicabilidad del conocimiento. De igual forma, tales estrategias didácticas son factibles de implementación en línea.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, inglés, estrategias didácticas digitales, aprendizaje significativo, evaluación.

Abstract

This current research, which was held by using the action research method, enhances the efficiency of teaching learning of the English language by adopting meaningful learning approach, which emphasizes on setting off from the students' previous knowledge; thus, basing the teaching practice on it. Once the starting point has been acknowledged, it is possible to design and plan didactic strategies which help reach the syllabus objectives at higher education level; and, most of all, focusing on the knowledge that students start with. In addition, while this study was being held, Covid-19 pandemic conditions determined the way these strategies were implemented, going from online work throughout hybrid and schooled ways of study. The main objective of this study is to implement online didactic strategies in order to encourage the English language meaningful learning for higher education students. For this, it was counted on 16 higher education students in English IV class who were majoring in one of the different areas at Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia in Universidad Nacional Autónoma de México, and who were given diagnostic test, and to whom were designed and implemented didactic strategies and according to their previous knowledge on the specific topic of present and past tense of passive voice form, their learning was assessed by giving an oral presentation. The outcome indicates that these didactic strategies are suitable for knowledge usage. Also, it is possible to implement such strategies online.

Key words: teaching-learning, English, didactic digital strategies, meaningful learning, assessment

Introducción

La importancia de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés bajo el enfoque del aprendizaje significativo se encuentra en la premisa de guiar a los estudiantes hacia adquirir conocimientos de manera profunda y perdurable basándose en la conexión de los nuevos conceptos con el conocimiento previo y experiencias personales para facilitar la comprensión y retención de la información. Esto cobra tal relevancia cuando las condiciones para la enseñanza están delimitadas por las condiciones de confinamiento en México.

La educación y la práctica docente, afectadas por la llegada abrupta de la enseñanza en línea, han sido replanteadas en sus formas de abordar los contenidos; de manera que, los diversos cambios han traído consigo distintas posibilidades para ello. Los recursos en línea, por ejemplo, facilitan el acceso a la información, así como la comunicación entre los involucrados en la enseñanza aprendizaje; específicamente, docentes y estudiantes. Con ello, se ampliaron los medios para la enseñanza en línea. Sin embargo, y dado que para muchos docentes este aún es un terreno nuevo, se hace necesario abordarlo con cautela respecto a las formas de hacerlo a fin de que se logren los objetivos. Por otro lado, y dado que se están usando relativamente nuevos espacios de enseñanza, es importante asegurarse de que el aprendizaje se logre de manera amplia y estable.

Es por ello que se propone para esta investigación una intervención educativa mediante estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma inglés que sean factibles de llevarse a cabo en línea y bajo el enfoque del aprendizaje significativo.

Dicha intervención se propone primero identificar los conocimientos del alumnado participante y así determinar las estrategias didácticas para enseñar voz pasiva en presente y pasado del idioma inglés, de manera que se logre un aprendizaje sólido y perdurable de los contenidos, aún más, que estas estrategias didácticas puedan ser aplicables en línea.

Esta investigación da cuenta no sólo del trabajo de los estudiantes bajo el enfoque del aprendizaje significativo; sobre todo, del trabajo docente, y cómo se mejora esta práctica

en el ejercicio de diagnosticar, diseñar estrategias didácticas, implementarlas, revisarlas, y replantearlas, mejorando a su vez la práctica del aprendizaje. Por este motivo, su notoriedad radica en los beneficios a la práctica docente, el mejoramiento del aprendizaje y, por lo tanto, a la mejora del aprovechamiento.

El tema específico de la voz pasiva en inglés presenta ciertas dificultades en el momento de comprenderlo por parte de los estudiantes debido a motivos diversos. Uno de ellos se refiere al desconocimiento de la estructura gramatical, específicamente en cuanto a las funciones de ciertas palabras en una oración. Por ejemplo, la función del sujeto y del objeto, siendo del primero realizar la acción (*doer*), y del segundo de recibir el efecto de la acción (*receiver*). Y, aunque dichas funciones queden claras en un principio, será necesario aclarar al estudiante que el sujeto y el objeto pueden ser personas, cosas, o animales; más no el sujeto únicamente personas, ni el objeto sólo cosas o animales, como inicialmente se considera.

Por otro lado, la voz pasiva en español hace uso del pronombre pasivo *se*, como en *Las tortillas se comen en todo México*; mientras que en inglés hace uso del verbo *be* (ser / estar), como en *Huaraches are made in Huetamo*; por tanto, es necesario enfatizar dicha diferencia entre ambos idiomas para tener un referente de contraste. Otro obstáculo de este tema en particular, es el acervo de palabras o vocabulario del que carecen los estudiantes; de forma que, es imprescindible que los estudiantes tengan su conjunto de palabras que les permitirá ir conformando sus oraciones. Así entonces, las estrategias didácticas diseñadas estarán pensadas en sortear este tipo de inconvenientes.

Por tanto, en este estudio se encuentran el perfil de referencia general para el diseño del examen de diagnóstico, una breve presentación de los contenidos de estudio, las funciones del docente como de las estrategias didácticas y de evaluación, y lo relativo al aprendizaje; también, se muestran abiertamente la problemática, así como los objetivos de este estudio. Posteriormente se exponen las fases relativas al plan de acción que consta del diseño de las estrategias didácticas y su aplicación. Seguido de esto, se encuentra el análisis de los resultados, tanto de la evaluación diagnóstica, como de la evaluación de las estrategias didácticas. Finalmente, se discuten los puntos concurrentes

y de contraste entre la propuesta teórica de los autores y los resultados de esta intervención.

Justificación

La práctica docente, como un medio para lograr un mejor aprendizaje en los estudiantes, se vuelve un foco de atención cuando se trata de cambios abruptos en el ámbito social, tal es el caso de la situación de confinamiento ante la pandemia por COVID-19. El ejercicio de la enseñanza se vio obligado también a cambiar para adaptarse a las nuevas circunstancias. Aunado a ello, la necesidad de encontrar las estrategias didácticas más apropiadas para el aprendizaje de la lengua inglesa hace obligatoria la búsqueda de un referente teórico que permita delimitar el camino en dicha indagación. Para el presente caso, el concepto del aprendizaje significativo representa un enfoque que permite a los estudiantes comprender la información y la aplicación de lo aprendido.

Así entonces, la pertinencia de este estudio se encuentra no sólo en la mejora de la práctica de enseñanza, sino del aprendizaje; ya que mediante el uso estrategias didácticas que propicien en los estudiantes relacionar la nueva información con conocimientos previos, organizar de forma lógica dicha información, la disposición y acción del estudiante a aprender, será posible mejorar la comprensión de los contenidos, motivarse, y aplicar sus conocimientos en diversos contextos.

Para ello, se espera con este estudio encontrar las estrategias didácticas digitales que promuevan en los estudiantes desarrollar las habilidades del idioma inglés. Lo que permitirá abonar respecto a la práctica de la enseñanza de la lengua inglesa a nivel superior.

La intervención educativa representa para el presente estudio la forma más fidedigna de recoger información real en relación al conocimiento previo de los estudiantes, también representa el lugar idóneo en donde se puede generar un cambio y hacer una evaluación del mismo.

Antecedentes

Para quienes han practicado la enseñanza de una lengua extranjera pueden darse cuenta de un vertiginoso cambio en el uso de las tecnologías en esta área. Así por ejemplo se han utilizado sistemas de audio y video que permitían tener un acercamiento a conversaciones simuladas o reales para el ejercicio de las habilidades de escucha y habla. Los reproductores de audio y video portátiles fueron por mucho tiempo una herramienta que facilitaba proveer de cierta realidad a los estudiantes. Sin embargo, con los adelantos tecnológicos y el fenómeno de la globalización, este tipo de herramientas comenzó a volverse obsoleta.

Por un lado, porque nuevas tecnologías se fueron agregando a la práctica, tales como los reproductores de audio y video que pasaron a ser del dominio del estudiante, ya no sólo del docente. Por el otro, porque los archivos de audio y video que ahora poseían también los estudiantes contaban con conversaciones de situaciones y personas reales. Actualmente, cada uno de los involucrados en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera tienen acceso en formato digital a un sinnúmero de situaciones reales que les permiten un acercamiento aún mejor a oportunidades no sólo de práctica, sino también de experiencia o vivencia individual real.

Diversos profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras se han dado cuenta también de las ventajas que las nuevas tecnologías como las computadoras, la internet y servicios multimedia han aportado en este campo. Con base en lo anterior, se han realizado una serie de investigaciones probando el beneficio de dichas tecnologías, por lo que algunos trabajos relevantes se mencionan a continuación:

Cabrini (2007) en su análisis *An overview on the use of new technologies in English language teaching* en Brasil, habla sobre el impacto que la globalización ha tenido en diversos aspectos. Se concentró en la revisión sobre el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza y aprendizaje del inglés y reconoce en el uso de la internet la oportunidad de acceder al contexto cultural como un recurso sumamente valioso en la enseñanza de un idioma, así como la posibilidad a los estudiantes de encontrar actividades adicionales a las proporcionadas por su profesor. Argumenta también que, al usar las computadoras y

ciertos programas en particular, los profesores tienen la oportunidad de llamar fácilmente la atención de sus estudiantes al utilizar diversos elementos, lo que permite a los estudiantes visualizar los contenidos de una manera más eficiente. Así mismo, la autora menciona a la internet como una herramienta tecnológica sin igual para brindar autonomía a los estudiantes en su búsqueda de información relacionada con actividades propias de su aprendizaje, así como para la posibilidad de interacción con estudiantes de otras partes del mundo con propósitos tanto educativos como de comunicación y desarrollo de sus habilidades en el dominio del idioma. Es importante mencionar que este estudio constituye un parteaguas en esta línea de investigación, por lo que es considerado como un referente básico al estudiar este tema.

Por su parte, Rojas (2013) en su estudio *Reforzando el aprendizaje del idioma inglés con el apoyo y uso de las TIC* llevado a cabo en el Centro de Idiomas Angloamericano en la Ciudad de México, que se enfoca en la enseñanza de idiomas a adultos jóvenes, propone específicamente el uso de recursos web 2.0 para ampliar la habilidad oral en los estudiantes del idioma inglés, y propone en particular el uso de videos, audios y blogs. La autora implementó junto con los recursos señalados, la metodología de la enseñanza mediada por tareas a un grupo representativo de diez estudiantes y durante tres meses; y luego de un seguimiento continuo a sus habilidades orales del idioma inglés concluyó que ciertamente las habilidades orales mejoraron en los estudiantes de manera significativa a través de la implementación de videos, audios y blogs en su metodología.

Jordano de la Torre et al. (2015) en su trabajo *El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada*, que se llevó a cabo en universidades en España y Bélgica en sistemas presencial y a distancia, da cuenta de los múltiples cambios que intervienen en la forma de aprender lenguas extranjeras mediante el uso de dispositivos móviles como las tabletas o teléfonos inteligentes. Los cuatro factores determinantes que la autora identifica en la mayor incursión de este tipo de tecnología en actividades relativas al aprendizaje de un idioma extranjero son: el avance de la tecnología, la accesibilidad de costos de tarifas de datos móviles, un incremento en la solicitud de redes inalámbricas y la promoción de uso de los dispositivos móviles. Además, le atribuye a dicho avance tecnológico los cambios en el

diseño instruccional de material educativo adaptado a los dispositivos en forma de aplicaciones móviles, lo que a su vez ocasiona la intención de su uso en modalidades de enseñanza presencial o combinada, y en modalidades de aprendizaje a distancia y autónomo. Aunque este trabajo elogia las bondades de dicha tecnología por su ubicuidad y la promoción del aprendizaje independiente, propone no ignorar los inconvenientes propios. Al respecto menciona que habrá que ser cautelosos al pretender hacer interpretaciones o implantar sus beneficios en cualquier otro lugar que pudiera tener condiciones diferentes de acceso a la tecnología. Asimismo, se menciona que el uso de aplicaciones en dispositivos móviles con este propósito no satisface por completo las expectativas del docente y, por otro lado, la incompatibilidad de los entornos virtuales educativos con estas herramientas hace que éstas adquieran un carácter complementario y pierdan formalidad en su uso. Finalmente, Jordano de la Torre et al. (2015) consideran que el uso de esta tecnología se concentra en tareas diversas excepto en las propuestas a la práctica de la comunicación efectiva del aprendiz de idiomas con otros hablantes del mismo.

En *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*, Mayoral (2016), aprovechó la importancia que ha ido ganando la enseñanza del inglés para estudiar las características de las estrategias didácticas utilizadas en el ejercicio de la enseñanza del idioma inglés a niños de entre cinco y seis años desde la investigación educativa, la lingüística aplicada, así como la psicología educativa y la inteligencia emocional; identificando en el aprendizaje de las lenguas un carácter multidisciplinario. Mayoral (2016) estudió cuatro grupos de tercer grado de preescolar en una escuela privada bilingüe y apegado al uso total del idioma inglés, registrando los eventos y la obtención de datos a través de distintos instrumentos y técnicas como el diario de campo, videograbaciones, observación participativa y entrevistas, entre otros. Mayoral (2016) parte de diversas posturas que le facilitaron plantear la situación desde distintas perspectivas, estas son: el desarrollo humano y lenguaje, enfoque naturalista de la adquisición del lenguaje, el enfoque interaccionista del aprendizaje de la lengua; permitiendo así enriquecer la teoría sobre los métodos para la enseñanza de las lenguas.

Sanz (2017) en *El aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés en educación primaria*, a manera de intervención didáctica para un grupo de 20 estudiantes de 4º grado de educación primaria en un colegio en España y mediante la motivación y participación de los estudiantes en clase a fin de promover en ellos un aprendizaje activo y significativo perdurable en el tiempo, propuso el uso de representación de situaciones reales de aprendizaje en donde los alumnos empleen la lengua en contexto dejando de lado la repetición de estructuras sin contenido significativo para ellos. En dicha propuesta, la autora desarrolló una serie de actividades en donde en pequeños grupos los estudiantes generan una serie de decisiones ante la situación de un viaje de vacaciones, siendo ellos los protagonistas y mediante el enriquecimiento de vocabulario y estructuras propias para tal contexto practicaron sus habilidades comunicativas en el idioma inglés representando escenas a las que sin duda se enfrentarían cotidianamente. De igual forma, la autora enfatiza en la necesidad de que los alumnos decidan la experiencia y vivencia de los contenidos en clase, con la guía imprescindible de la docente, aunque con una menor intrusión de parte de ella, a fin de que sus estudiantes tomen la iniciativa en la construcción de su propio aprendizaje y aún más, se motiven en dicho proceso. Sanz (2017), elabora un programa de intervención didáctica, el cual es aplicado y con base en los resultados de dicha aplicación, ratifica su propuesta, enfatizando tres aspectos: primero, una mejora evidente de las habilidades comunicativas en los estudiantes a través de un aprendizaje significativo, esto es que los alumnos pueden comunicar de forma eficiente un mensaje concreto y son capaces de comprender un mensaje recibido para lograr sus peticiones; segundo, el descubrimiento de la importancia de la lengua inglesa para el acceso a la información, así como para su desempeño en un país de habla inglesa o diferente al propio; y tercero, muestras concretas de motivación en los estudiantes hacia el aprendizaje atribuyendo esto a un proceso basado en el trabajo en equipo y en contenidos contextualizados.

Por su parte, Estrada (2018) en *El trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el nivel de aprovechamiento escolar*, analizó el impacto del trabajo cooperativo sobre el rendimiento de sus estudiantes en la materia denominada Inglés Técnico por Especialidad, a nivel medio superior o preparatoria en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Morelia, Michoacán, México. En su intervención trabajó con dos

grupos de estudiantes adolescentes preparatorianos, en donde con uno de ellos hizo uso del trabajo colaborativo y con el grupo alterno lo hizo de la manera convencional; concluyendo que el trabajo colaborativo como un recurso didáctico facilita el aprendizaje dada la interacción promovida entre los estudiantes, así como debido a la socialización de los conocimientos y la motivación de los alumnos. De la misma manera, la autora destaca la importancia del uso de la estrategia del trabajo colaborativo en tanto la iniciativa y satisfacción manifiesta por los estudiantes.

Capítulo I. Marco teórico

1.1 El idioma inglés

1.1.1 Niveles del idioma

En la actualidad existe una norma internacional que determina y certifica la competencia lingüística. Dicha norma o escala se utiliza con el fin de valorar de manera objetiva las habilidades lingüísticas de los aprendices de diversas lenguas, esta es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2020), y que se identifica como Niveles comunes de referencia: escala global (Council of Europe, 2021). Dichos niveles del uso de la lengua son seis, la escala los nombra de menor a mayor como A1 - A2; B1 - B2; y C1 - C2. Dado que se trata de una escala utilizada internacionalmente, esta es la referencia tanto de estudiantes, docentes, universidades, instancias gubernamentales, y empleadores para determinar tanto el nivel de idioma que un individuo tiene o el nivel de idioma que requiere de acuerdo a sus necesidades o metas.

Como se muestra en la tabla 1, los niveles del uso de la lengua se determinan a partir del usuario básico y de forma progresiva hasta usuario competente con la descripción respectiva de sus habilidades.

Tabla 1

Niveles comunes de referencia del uso de la lengua: Escala global

Niveles		Descripción
Usuario Competente	C2	Puede comprender fácilmente prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe rehacer la información y los argumentos procedentes de distintas fuentes, en forma hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse naturalmente, con gran fluidez y un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado aún en situaciones más complejas.
	C1	Puede comprender una diversidad de textos extensos y de cierto nivel de exigencia, así como identificar en ellos los sentidos implícitos.

Usuario Independiente		Sabe cómo expresarse fluida y espontáneamente sin muestras muy evidentes de esfuerzo a fin de encontrar la expresión apropiada. Puede hacer un uso flexible y práctico del idioma con fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir escritos claros, con la debida estructura y detalle sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los elementos de organización, articulación y cohesión del texto.
	B2	Es capaz de interpretar las ideas principales de textos complejos que traten temas ya sea concretos o abstractos, incluso si son del ámbito técnico en tanto estén dentro de su campo de especialización. Puede referirse a hablantes nativos con suficiente fluidez y claridad comunicándose sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede generar escritos claros y detallados de temas diversos así como argumentar un punto de vista sobre temas generales indicando ventajas y desventajas de las distintas posturas.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lenguaje estándar siempre que trate de cuestiones que le son familiares en situaciones de trabajo, de estudio u ocio. Sabe desenvolverse en la mayoría de situaciones que pueden surgir durante un viaje por regiones donde se utiliza la lengua. Puede generar textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, sucesos, deseos y ambiciones, así como justificar de forma concisa sus opiniones o explicar sus planes.
	A2	Comprende frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con espacios de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Puede comunicarse al momento de realizar tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos
Usuario Básico		

	y directos de información sobre asuntos que le son conocidos o habituales.
	Sabe relatar en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como lo relativo a sus necesidades inmediatas.
A1	Comprende y utiliza expresiones usuales frecuentes, así como frases sencillas para satisfacer necesidades de tipo inmediato.
	Sabe presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, pertenencias y personas que conoce.
	Puede relacionarse de forma básica siempre que su interlocutor hable despacio, claramente y esté dispuesto a coadyuvar.

Fuente: Council of Europe (2021)

Así entonces, y para la presente acción educativa, la escala global de los niveles comunes de referencia del uso de la lengua sirve como marco referencial tanto a la evaluación diagnóstica como a la evaluación del aprendizaje, constatando el desarrollo de habilidades llegado el momento mediante el uso de la rúbrica de evaluación.

1.1.2 Habilidades del uso del idioma

Ante la necesidad de precisar qué es lo más importante al momento de aprender una lengua extranjera, o qué conocimientos dominar del idioma, se señalan a continuación tres posturas y la forma de clasificar tales habilidades.

Johnson (2008) refiere que específicamente para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras es necesario tomar en cuenta no solamente la pronunciación, la fonética y la fonología; el vocabulario, el léxico o las palabras y la gramática, la cual engloba la morfología, sintaxis, y la semántica o el significado de las palabras. El lingüista británico reconoce al aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso complejo y multifacético, y por ello hace énfasis en la importancia del desarrollo de tres competencias para el uso del idioma:

- a) Competencia sistémica. Incluye el conocimiento y la aptitud relacionada con la forma en que el lenguaje funciona como un sistema; esto es, que implica muchos niveles distintos, y en donde incluye justamente la pronunciación, la gramática y el vocabulario.
- b) Competencia sociolingüística. Comprende las normas de uso del idioma, implicado el factor cultural; así como las normas de discurso.
- c) Competencia estratégica: Se identifica como las formas exitosas de enfrentarse a los riesgos del uso del idioma con fines de comunicación cuando el aprendiz necesite decir o escribir un mensaje aún con sus limitados recursos lingüísticos.

Por su parte, Gass y Selinker (2001) se refieren a la adquisición de una segunda lengua como el proceso de aprendizaje de otro idioma; pudiendo ser el segundo, tercero o cuarto, luego de haber aprendido el primer idioma o la lengua materna. Por ejemplo, para una persona que ha aprendido a hablar en el idioma español y que posteriormente aprenda francés, italiano y chino mandarín; estos tres idiomas serán considerados como una segunda lengua.

Los autores clasifican las habilidades del uso del idioma en cinco aspectos necesarios para la adquisición de una segunda lengua:

- a) Sistema de sonidos, o la fonología.
- b) Sintaxis, también reconocida por ellos como la gramática.
- c) Morfología y el léxico, relacionado con la formación de palabras y la combinación aceptable de estas.
- d) Aspecto semántico del idioma, es decir, su significado.
- e) Pragmática, o el uso del idioma en contexto.

Por otro lado, Zúñiga (1989) refiere que, ante el reconocimiento de la comunicación como fin principal en todo proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua diferente de la primera, la tarea del docente es ayudar al alumnado a comunicarse en forma oral o escrita en la lengua que está aprendiendo para apropiarse de esta; determinando así, que no solo se aprende una nueva lengua, sino que se adquiere a manera de otro instrumento de comunicación. Ante tal afirmación, Garro (2019) sostiene que el uso de la lengua

materna o la lengua extranjera conlleva la práctica paralela de las habilidades lingüísticas; que en términos más sencillos reconoce como habilidades receptivas y habilidades productivas, siendo las primeras la comprensión auditiva y la comprensión lectora, y las segundas la generación de un mensaje oral y la producción de un mensaje escrito de autoría propia; dicho de otra manera, escuchar, leer, hablar y escribir.

Aún en el reconocimiento a las formas diferentes en que los autores clasifican a las habilidades del uso del idioma, en el presente proyecto se registrarán a partir de la postura de Garro (2019) y mencionándolas eventualmente como comprensión auditiva, se trata de oír y comprender las ideas de otros (*listening*); comprensión lectora, para decodificar un mensaje escrito (*reading*); producción oral, pronunciar sonidos articulados y palabras para expresar ideas y sentimientos (*speaking*); y producción escrita, para comunicar ideas a través de símbolos (*writing*). Igualmente se retoma el aspecto de la pragmática, o el uso del idioma en contexto propuesto por Gass y Selinker (2001).

Expuesto lo anterior, se explica a partir de estas posturas el uso de las estrategias didácticas descritas más adelante en la acción educativa. Tal es el caso de tarjetas de palabras y definiciones atendiendo al aspecto morfológico y léxico de las habilidades del uso del idioma referido por Gass y Selinker (2001); el uso de estas tarjetas atiende también el desarrollo de la competencia sistémica referida por Johnson (2008), específicamente a lo relacionado al vocabulario, y lo relativo a la gramática con la presentación de diapositivas. Igualmente, Gass y Selinker (2001) se refieren al uso del idioma en contexto como un aspecto relevante de las habilidades lingüísticas, lo que se aborda mediante la estrategia preguntas y respuestas.

1.1.3 Contenidos de estudio

Los contenidos de la unidad de aprendizaje Inglés IV (UNAM, s. f.) con los que se estudiará este proyecto se presentan a continuación:

A. Función lingüística

- a. Narración de acciones en presente poniendo énfasis en el resultado, mas no en quien las lleva a cabo mediante voz pasiva.

- b. Narración de acciones en el pasado enfatizando en el resultado más que en el sujeto que las realizó mediante la voz pasiva.
 - c. Reseña del material, elaboración y origen de objetos tanto en presente como en pasado usando voz pasiva.
 - d. Repaso del uso de adjetivos demostrativos para identificar objetos.
- B. Gramática (*Present and past passive voice*)
 - a. Voz pasiva en tiempos presente y pasado en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa.
 - b. Adjetivos demostrativos (*this, that, those, these*).
 - c. La forma pasado participio de los verbos.
- C. Léxico relacionado con las funciones lingüísticas
 - a. Lugares y países.
 - b. Prendas de vestir.
 - c. Texturas, colores, estilos y materiales.
- D. Aspectos culturales

Familiarización y reflexión sobre obras artísticas, logros científicos y productos comerciales propios de culturas angloparlantes en comparación con la propia.

1.2 La enseñanza

1.2.1 El docente como diseñador de estrategias didácticas

Como lo hace notar Ausubel (1983), es un despropósito para un docente el ir a ciegas en cuanto a métodos de enseñanza eficaces para su práctica. Con la propuesta de su teoría del aprendizaje significativo el autor la considera como una guía sistemática de la naturaleza del aprendizaje, y que a partir de este planteamiento un docente puede desempeñar su labor de manera fundamentada eligiendo las técnicas y actividades coherentes a fin de optimizar su enseñanza, y aún más a favor del aprendizaje de sus estudiantes.

Es por ello que recae sobre el docente la oportunidad de elegir las estrategias didácticas pertinentes a los objetivos de aprendizaje, y que, con conocimiento de fundamentos teóricos y el uso de su creatividad, adaptarlas a las características únicas de sus estudiantes y así lograr un diseño exclusivo para un contexto particular.

Así entonces, la postura del aprendizaje significativo expone la importancia de decidir de forma oportuna las estrategias didácticas acorde no solo a los objetivos de aprendizaje, sino también prevaleciendo la enseñanza y el contexto particular de los estudiantes. Por ello, las estrategias didácticas para la enseñanza aprendizaje del idioma inglés elegidas para esta acción, y que se describen en este capítulo, estimulan a los estudiantes tomando en cuenta sus habilidades y competencias cognitivas y el objetivo de la sesión, el momento y medios para la actividad y promueven la participación y respuesta de los estudiantes (Villalobos, 2003). Así mismo, dichas estrategias representan el apoyo pedagógico acorde a las necesidades de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2010); y promueven las acciones propuestas por Harmer (2024) para el aprendizaje del idioma: exponerse al idioma, entender su significado y su estructura de construcción, y su práctica.

1.2.2 La función de la estrategia didáctica

Ante la importancia de reflexionar sobre las distintas técnicas y actividades para una enseñanza más eficaz, Villalobos (2003) considera que una actividad de enseñanza aprendizaje se caracterice porque estimule o comprometa a los estudiantes en un área específica de aprendizaje, y sugiere se tomen en cuenta cuatro factores primordiales para determinar cada actividad: las habilidades y competencias cognitivas de los estudiantes; el objetivo de la sesión de la clase; el momento mejor indicado para la implementación de la actividad; y por último, los medios necesarios para realizar la actividad. De igual forma, el autor agrega que la elección de actividades que inicien la participación y reacción de los estudiantes es crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de incorporar y aplicar conceptos, ideas y temas facilitados durante la clase.

Díaz & Hernández (2010) se apoyan en la psicología cognitiva para distinguir entre estrategia de aprendizaje y estrategia de enseñanza dependiendo de quién origina

principalmente la actividad estratégica; si es el estudiante la denominan estrategia de aprendizaje, si se trata del docente será estrategia de enseñanza. Así entonces, una estrategia de aprendizaje es aquella actividad que sirve al propio aprendizaje autogenerado del alumno; mientras que una estrategia de enseñanza es la acción que fomenta el aprendizaje del alumno como resultado de la actividad alterna entre el docente y el estudiante. Finalmente, Díaz y Hernández (2010) reiteran a las estrategias de enseñanza como los recursos para proporcionar el apoyo pedagógico que se adecúe a las necesidades de avance de la actividad constructiva de los estudiantes.

1.2.3 Estrategias didácticas del idioma inglés

Harmer (2004) sostiene que los bloques de construcción básicos para la enseñanza aprendizaje del idioma inglés son el compromiso, el estudio, y la acción (ESA, por sus siglas en inglés), y que usados en secuencias didácticas variadas permitirá al docente dar lo mejor de sí para promover el aprendizaje de los estudiantes. También propone cuatro acciones necesarias por parte de los estudiantes por llevar a cabo con el idioma que se está aprendiendo siendo estas: ser expuesto al idioma, entender su significado, entender su estructura o la forma en que se construye, y practicarlo.

Se presentan a continuación algunas estrategias propuestas a fin de emprender el estudio de los contenidos de la unidad de aprendizaje descrita:

a) Tarjetas de palabras y definición

Desde el punto de vista de Harmer (2015), para un aprendiz de lengua extranjera, la habilidad de manejar una estructura gramatical carece de potencial para expresar determinado significado a menos que se incluya el uso de las palabras precisas; es decir, el léxico asociado a la función lingüística. Con ese propósito, el autor da vital importancia al banco de palabras o vocabulario de donde el estudiante pueda elegir las más apropiadas para dar el significado deseado a su mensaje.

Por su parte, Noor y Amir (2009) le atribuyen a la falta de conocimiento suficiente de vocabulario las dificultades que los aprendices de lenguas extranjeras tienen respecto a la comprensión lectora.

En su momento, Ediger (1998) sostuvo la idea de que, en los estudiantes, el desarrollo del conocimiento de vocabulario habría de ser una meta de importancia en cada disciplina académica a fin de que ellos encuentren sentido a su estudio y aprendizaje; de igual forma declara que, dado que el aprendizaje de vocabulario se lleva a cabo durante un largo periodo, es necesario hacerlo de manera constante y sostenida.

Dicho lo anterior, las tarjetas de palabras tienen como principal objetivo proveer a los estudiantes de un banco de palabras de donde podrán tomar el vocabulario más acorde a sus propósitos comunicativos. Este conjunto de palabras incluye las distintas funciones que en su momento los estudiantes podrán usar según sus necesidades, tales como, sustantivo (*noun*) y verbo (*verb*), entre otros.

b) Sesión de preguntas y respuestas

La presente estrategia se reconoce también como del tipo *lead-in*, la cual introduce o presenta el contenido de la clase. De acuerdo con Spratt et al. (2011), el objetivo de una actividad como esta es enfocar y motivar a los estudiantes, así como conectar el tema de la sesión con su experiencia; esto es, adaptar o personalizar el tema a las vivencias de los aprendices.

Por ese motivo, esta estrategia incluye la representación mediante imágenes de objetos de uso cotidiano en la cultura del estudiante; por ejemplo, un mandil, una cafetera, un rebozo, un diccionario, entre otros. Aunque los objetos parezcan de su conocimiento a los estudiantes, esta estrategia requiere una etapa de enseñanza previa del vocabulario a usarse en dicha actividad o de revisión del vocabulario a usarse en ella, tal como los objetos o sustantivos y los verbos.

En defensa del uso de imágenes en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero, Williams (2005) sostiene que éstas, en conjunto con ejemplos de oraciones apropiadas, propicia en los estudiantes la formación de modelos mentales de las relaciones conceptuales.

c) Presentación de diapositivas

La clase expositiva es una modalidad de estrategia didáctica que precisa la exposición de un tema lógicamente ordenado con el fin de compartir la información organizada, así como de activar procesos cognitivos en el estudiante siguiendo criterios adecuados al propósito que se pretende (De Miguel, 2006); dicha estrategia puede llevarse a cabo acompañada de una presentación de diapositivas mediante la que se comparte la información primaria y organizada procedente de fuentes diversas. En este caso, la información que se presenta corresponde a la estructura gramatical con su debida revisión de su uso, la forma y algunos ejemplos.

La revisión histórica que Hodgson y Harris (2021) hacen de la enseñanza de la estructura gramatical del idioma inglés demuestra que, aunque las distintas posturas de este enfoque han manifestado sus argumentos al respecto, los más recientes programas curriculares y procedimientos de evaluación en el Reino Unido aún siguen concibiendo a la gramática como la enseñanza prescriptiva de las formas correctas de la lengua, ya que se parte de la idea del uso del inglés estándar como ideal a lograr en sus estudiantes.

Por otro lado, dicho en palabras de Azar (2007), la enseñanza de la estructura gramatical significa la enseñanza sobre cómo funciona el idioma inglés mediante la guía a los estudiantes a entender los conceptos de la gramática, así como sus detalles; lo que la autora defiende por igual para hablantes tanto nativos como para quienes hablan el inglés ya sea como segunda lengua o lengua extranjera. Aunque Azar (2007) se declara a favor tanto del enfoque de la enseñanza basada en la estructura del idioma, como del comunicativo, considera que la importancia del primer enfoque radica en la manera en que ayuda a los aprendices a descubrir la naturaleza del lenguaje; es decir, que este consiste de patrones predecibles que conforman todo cuanto se dice, lee, escucha y escribe de forma comprensible.

d) Elaboración de andamio cognitivo

De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), un organizador gráfico es una representación visual que recupera y presenta los aspectos relevantes de un concepto, contenido o idea

relacionada con un tema en especial; facilita el compartir la información, flexibilizando los procesos de aprendizaje accediendo a que los esquemas mentales de los estudiantes se constituyan de una mejor forma.

Según Villalustre y Del Moral (2010), el andamio cognitivo, como organizador gráfico, permite ordenar la información con el apoyo de las representaciones visuales que añaden nuevos significados, recalcando los elementos importantes o determinando la estructura implícita de un contenido en concreto; y cuyo objetivo principal es la promoción del proceso de enseñanza y aprendizaje y el fomento del aprendizaje significativo en el estudiantado.

Para ello, Flores et al. (2017), proponen que, para la elaboración de un andamio cognitivo, visto como un organizador gráfico, se sigan los pasos a continuación descritos:

- Determinación del objetivo o habilidad a lograr mediante la confección del andamio.
- Selección del andamio adecuado al objetivo o habilidad.
- Entrega de la plantilla a los estudiantes y solicitud de llenado.
- Revisión y retroalimentación del trabajo de los estudiantes.

1.3 Estrategia de evaluación para el aprendizaje

De acuerdo con López (1999), evaluar abarca al conjunto de actividades usadas para dar un juicio, determinar el valor de un objeto, contexto o proceso. En cuanto a los aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje, el autor reconoce la evaluación como el proceso ordenado que intenta establecer el punto en que un estudiante logra los objetivos instruccionales relativos a una lección o un curso; por lo que, reconoce la orientación como el fin primario de la evaluación. Es decir, en la evaluación se depositan las funciones de diagnóstico, pronóstico, identificación de las normas, la revisión de la práctica docente, el estímulo al estudiante hacia su propio proceso de aprendizaje, así como la promoción del estudiante.

Un aspecto importante del proceso enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es la evaluación. Tal como señalan Genessee & Upshur (2001), y con base en las teorías

socio constructivistas, la comprensión de una asignatura requiere de modelos mentales y suposiciones complejos que el estudiante utiliza con tal propósito, los cuales se construyen partiendo de experiencias previas y la interacción social. Dicho esto, la calidad de las interacciones entre docente y estudiante, así como entre estudiantes, se considera de vital importancia para un aprendizaje significativo.

Pérez et al. (2017) han sugerido mantener presente, entre otros factores, el propósito de la evaluación a partir de los objetivos educativos planeados; los conceptos, conocimientos y habilidades; el uso de estrategias didácticas para la evaluación; al igual que los recursos didácticos que incluyan a los criterios de evaluación planteados. De manera que, al tener en mente dichos elementos, sea posible responder a las preguntas ¿qué evaluar, para qué, cómo y con qué evaluar?

En este sentido, y para el caso del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, una estrategia de evaluación es la conferencia, también llamada presentación oral o exposición oral, que funciona también como una estrategia de aprendizaje.

De acuerdo con Genesee y Upshur (1996), el uso de la presentación oral como una forma de evaluación se distingue de otras porque se concentra en el proceso. A decir de los autores, esta estrategia de evaluación mejora la planeación instruccional ya que ayuda al docente en cuatro principales tareas:

- a) Identificación de los estilos y estrategias de aprendizaje que los estudiantes están usando y su determinación como exitosos o erróneos.
- b) El reconocimiento de los aspectos de la instrucción asimilados por cada estudiante.
- c) La comprobación de aspectos aún no aprendidos de manera individual del uso del idioma.
- d) El descubrimiento de las motivaciones e intereses de cada estudiante.

Igualmente, expresado por Genesee y Upshur (2001), la presentación oral como estrategia de evaluación provee a los estudiantes oportunidades de autorreflexión, responsabilizarse de su propio aprendizaje, la determinación colaborativa de metas individuales de aprendizaje, la apropiación del aprendizaje, el reconocimiento y el gusto

por sus logros; así como la comunicación oral a sus pares y docente respecto a su trabajo escolar o académico de manera que se vuelve una experiencia significativa para cada uno de ellos.

Por otro lado, Torres y Perera (2010) aceptan que, ante la formación a través de Internet se necesitan instrumentos que auxilien a evaluar y mejorar las prácticas en dicho ámbito; para lo que proponen ampliamente el uso de la rúbrica como un recurso de gran utilidad dados su fácil diseño y manejo; y en especial, por los efectos que tiene como una forma de interacción entre los estudiantes y profesor.

Sierra et al. (2022), por su parte, reconocen a la rúbrica, partiendo del enfoque cuantitativo, como un instrumento que determina tareas, actividades o comportamientos específicos los cuales se requiere valorar, al igual que los niveles de desempeño que se asocian a cada uno de ellos. En el caso de la rúbrica de tipo analítica (cualitativa), la identifican como aquella que emite distintos puntajes por cada parte de la rúbrica, y que deja valorar los aspectos específicos del ejercicio, con el propósito de identificar aciertos y errores.

Así mismo, Sánchez y Martínez (2022), aceptan que su principal ventaja es que arroja información objetiva y precisa para compartir con el alumnado en relación a su rendimiento. Más aun, que anticipadamente le permite al estudiante identificar de forma precisa los elementos necesarios para cumplir exitosamente con la actividad descrita, así como verificar su tarea o trabajo antes de su entrega.

1.4 El aprendizaje

La definición que diversos teóricos dan al aprendizaje ha pasado por una constante revisión, lo que a través del tiempo ha resultado también en un continuo diálogo entre definiciones y que, a su vez, han enriquecido ampliamente su concepto.

El enfoque conductista del aprendizaje es un claro ejemplo del constante cambio hasta llegar a su actual concepto. Ya no es tan sólo adquisición de conocimiento demostrado en el cambio de conducta, la cual sí es observable; sino un proceso de construcción de

conocimiento interviniendo factores internos y externos no sólo de un individuo, sino que se incluye al ámbito social.

En su caso, Papalia et al. (2010), lo definió como una transformación de cierta permanencia del comportamiento, indicando el logro de conocimientos o habilidades mediante la experiencia, pudiendo incluir el estudio, instrucción, observación o práctica; concluyendo de esto que el cambio en el comportamiento es objetivo, y, por ende, se puede medir.

Santrock (2014) por su parte, define el aprendizaje como un efecto relativamente consistente en la conducta, conocimiento y pensamiento que se origina con la experiencia.

González (2015) identifica al aprendizaje como el origen, el cambio y progreso de la psique y del comportamiento que esta adapta en función de la actividad; es decir, depende de que el sujeto interactúe con su medio. Usando la palabra actividad en su más amplio sentido que incluye tanto la acción interna o psíquica como externa, y en esta última, la acción mutua entre objetos materiales y comunicación.

El aprendizaje es tanto el curso de adquisición o transformación de conocimientos, habilidades y actitudes, sobre una base de valores latentes, como lo que resulta de dicho proceso. El proceso, como su resultado, son un medio tanto como un fin, una práctica no sólo individual, sino un trabajo colectivo; el aprendizaje es una realidad multifacética cuya definición depende del contexto (UNESCO, 2015).

Así entonces, se puede decir que el aprendizaje es la transformación equilibrada que se manifiesta en el proceder de un individuo como efecto de su participación activa y persistente interacción de su psique con la información, los individuos y circunstancias en su entorno.

1.4.1 El aprendizaje significativo

El psicopedagogo Ausubel et al. (1983), en una de sus aportaciones de mayor relevancia a la pedagogía constructivista, determinó que, en el proceso de aprendizaje, lo que el

estudiante ya sabe es el factor mayormente influyente; por lo que habría que conocer esto primero para enseñarle a partir de ese conocimiento previo. Así entonces, el aprendizaje depende de esa interacción que se da entre la información, los conceptos, proposiciones que el estudiante maneja, y la estabilidad entre estos aspectos con la estructura cognitiva previa del estudiante; entendiendo por estructura cognitiva al conjunto de conceptos, así como ideas de un individuo que tiene en un campo de conocimiento específico, y la organización que le da a dichos conceptos. (Ausubel et al., 1983).

Para Ausubel, el aprendizaje se vuelve significativo cuando los contenidos de estudio se relacionan en forma sustancial, mas no arbitraria, con lo que el estudiante ya sabe, entendiendo por dicha forma que la información se conecta e interactúa con algún aspecto presente particularmente destacado de la estructura cognitiva del aprendiz. Sin embargo, el autor advierte que para que el estudiante logre un aprendizaje significativo se necesitan tres condiciones fundamentales: que los contenidos de estudio estén organizados en una secuencia lógica de conceptos; que el nuevo conocimiento esté conectado al previo y que se acomode en sus estructuras cognitivas; y que el estudiante mantenga una actitud de interés hacia el aprendizaje.

Dicho esto, el aprendizaje significativo no sucede por dar al estudiante algo que le sea importante, sino cuando el nuevo conocimiento obtiene significado ante los ya existentes conocimientos.

1.4.2 Los sujetos de aprendizaje

Los estudiantes, vistos como los sujetos de aprendizaje, a quienes se va a enseñar, son los actores principales de su propio aprendizaje, quienes llegan al aula con conocimientos previos, traen consigo su propia cultura, así como sus emociones.

La edad de los sujetos del aprendizaje a nivel universitario oscila entre los 18 y 23 años, quienes se encuentran entre la adolescencia y adultez emergente, de acuerdo con Papalia et al. (2010). Para las autoras, la adolescencia es una etapa vital independiente, entre los 11 y 19 a 20 años de edad, es una fase de transición del desarrollo entre niñez

y adultez que conlleva importantes cambios fisiológicos, cognoscitivos y psicosociales; de igual forma, cuando los jóvenes se preparan para ajustarse a la sociedad ocupando los roles y responsabilidades asignados a la adultez por dicha sociedad.

La adolescencia es también un constructo social, cuyo significado lo determina la influencia cultural (Papalia et al., 2009). Al mismo tiempo, las autoras identifican que, el crecimiento rápido durante la adolescencia, cuando se da un aumento brusco de la estatura y peso, justo antes de la madurez sexual, puede resultar en una desproporción en algunas partes del cuerpo; y que esto a su vez, provoque cierto rechazo de la autoimagen física y derivando en problemas de conducta a fin de modificar su físico.

A nivel de neurodesarrollo, los lóbulos cerebrales, ubicados en la parte superior del cerebro, occipital, temporal, parietal y frontal, así como la región de la amígdala son las áreas que han mostrado uno de los mayores desarrollos durante la adolescencia; aunque el cerebro adolescente aún no termina de madurar. Estas áreas están implicadas particularmente en el funcionamiento visual y auditivo, las sensaciones corporales, el control de los músculos voluntarios, la personalidad y la inteligencia, así como de las emociones. El peculiar desarrollo de estas áreas cerebrales conduce a reacciones viscerales ante estímulos emocionales, de acuerdo con Santrock (2014), mientras que el subdesarrollo de los sistemas corticales frontales asociado a la motivación, la impulsividad y la adicción podría relacionarse con la propensión de los adolescentes a tomar riesgos.

Santrock (2014) por su parte, definió a la adolescencia como el período de cambios progresivos entre la infancia y la adultez, cuyo desarrollo está delimitado por procesos biológicos, cognoscitivos y socio-emocionales, y a tal desarrollo lo describe por periodos. Para el autor, los procesos biológicos conllevan cambios físicos en el cuerpo de un individuo, los procesos cognitivos incluyen cambios en el pensamiento y la inteligencia del adolescente; y los procesos socio-emocionales engloban cambios en las relaciones de un individuo con otras personas, sus emociones, personalidad y el papel que desempeñan los contextos sociales en el desarrollo. Respecto a los contextos, el autor los reconoce como los entornos donde ocurre el desarrollo; dichos entornos están influidos por factores históricos, socioeconómicos sociales y culturales. Finalmente,

señala a la adolescencia como una etapa de evaluación y determinante toma de decisiones, compromiso y búsqueda de un lugar en el mundo.

Con base en lo anterior, la adolescencia es un periodo de desarrollo de un ser humano que inicia hacia el final de la infancia y termina ante el surgimiento de la adultez (la adultez emergente). En este periodo suceden una serie de cambios que van transformando los aspectos psicológicos, biológicos y socioemocionales de una persona. Esta transformación es producto de la serie de intercambios entre el individuo y su contexto social del momento.

En esta línea, Papalia et al. (2010), identifican que la adultez emergente es el periodo que va generalmente de los 18 a 25 años en países industrializados, durante el cual, los jóvenes se separan e independizan de sus padres y exploran posibilidades de vida previo a contraer compromisos perdurables. De igual forma, las autoras reconocen que la salud y condición física del adulto joven en general se encuentra en óptimas condiciones, al igual que el funcionamiento sensorial y motor.

A mediados de la segunda década de la vida, un adulto joven tiene la mayoría de sus funciones corporales totalmente desarrolladas, tales como sensibilidad al dolor, agudeza visual, gusto, y olfato. Aunque la salud está directamente influenciada por los genes, existen factores conductuales que en el caso de los jóvenes pueden afectar su salud; tales como hábitos alimenticios, inactividad física, consumo de sustancias dañinas como el alcohol, tabaco o drogas. Otros factores que influyen de manera indirecta sobre la salud del adulto joven son el estatus socioeconómico, las relaciones sociales y afectivas, el género y su grupo étnico.

La capacidad de pensamiento reflexivo, como forma compleja de cognición, surge entre los 20-25 años. Es un tipo de pensamiento lógico que involucra una evaluación activa y continua de la información y las creencias ante las evidencias y sus consecuencias. Por su parte, el pensamiento posformal (Labouvie-Vief, 2006, como se citó en Papalia et al., 2010) se asocia con la capacidad para gestionar conflictos tales como la incertidumbre, la inconsistencia, contradicción, imperfección y compromiso que, regularmente están asociados a la exposición a la educación superior; esta etapa

superior de la cognición es maleable, abierta, flexible e individualista. En relación a la inteligencia de un adulto, se le atribuye la capacidad de distinguir, emplear, concebir y organizar las emociones propias y ajenas de forma que pueda lograr sus metas. Es la inteligencia la que permite a un adulto aprovechar las emociones para contender de manera eficaz con el ambiente social.

Así entonces, el descubrimiento intelectual y crecimiento personal, en particular las habilidades verbales y cuantitativas, pensamiento crítico y razonamiento moral son algunos aspectos en que puede contribuir la educación universitaria. Al mismo tiempo, la continuación de la educación superior ocasiona un impacto económico positivo a largo plazo, y habilita la flexibilidad para afrontar las demandas cognoscitivas. Una vez que el estudiante universitario decide incursionar en el ámbito laboral, su desarrollo personal y profesional se ven favorecidos, al mismo tiempo que contribuye a un crecimiento económico sostenido.

Por otro lado, el aspecto social y relacional cobran vital importancia; a esta etapa de transición, de la adolescencia a la adultez, se suman los cambios que conllevan los eventos significativos tradicionales, tales como el matrimonio, la maternidad o paternidad, cambios en la estructura familiar, la independencia financiera, o la adquisición de una vivienda propia; ante los cuales pueden surgir diferencias en el orden socialmente preestablecido, permitiendo a los jóvenes la oportunidad de explorar distintas posibilidades antes de tomar decisiones definitivas o cuya duración sea de mayor plazo.

De igual forma, dicho por González-Hernández (2022), las redes sociales y plataformas digitales que conectan a las personas según sus intereses permiten la interacción entre ellas, desempeñan un rol importante durante la adultez emergente; dada la urgencia de ser visto y valorado, el adulto emergente recurre a las redes sociales para satisfacer dicha necesidad (González-Hernández, 2022). En estos espacios se pueden compartir experiencias, logros y las posturas personales, pero dada tal exposición y el acceso público a dicha información, es posible también enfrentarse al desafío por una constante comparación entre el estilo de vida propio y el ajeno, lo que puede provocar afectaciones en la autoestima ante tales comparaciones (Rivas-Herrero e Igartua, 2021).

Otro reto al que se enfrentan los estudiantes universitarios en esta etapa de transición es lo referente al aspecto social que surge del ámbito escolar. Según lo expuesto por Uriarte (2005), debido a los estudios que están realizando, se enfrentan a la toma de decisiones importantes relacionadas con su área de especialización de su carrera, lo que les permite la exploración de su propia vocación, si es que aún no se han definido al respecto. De igual forma, deben aprender a determinar prioridades y gestionar su tiempo a fin de cumplir con sus compromisos académicos; aunado a la presión de atender a las expectativas de su familia o la sociedad en general y causándole al estudiante un malestar emocional o bajo rendimiento académico.

Al mismo tiempo, la vida escolar universitaria representa una oportunidad para iniciar nuevas relaciones de amistad o románticas, lo que puede representar posibilidades diversas en cuanto a su adaptación al entorno escolar o su rendimiento académico. Por lo anteriormente expuesto, puede concluirse que los sujetos de aprendizaje en el presente estudio son estudiantes quienes se encuentran entre la adolescencia y adultez emergente, cuyas características están determinadas por los cambios físicos, biológicos, cognitivos y socioemocionales.

En dicho periodo, los estudiantes se encaminan hacia la inminente toma de decisiones a las que el mismo contexto social les va enfrentando y a las que por moda o tradición podrían ceder; sin embargo, se les presenta también la oportunidad de descubrir otras opciones y así puedan decidir de manera más consciente ante eventos de largo plazo. Dos retos más a los que se enfrentan los sujetos de aprendizaje son las redes sociales, que les sirve de constante referencia a su estilo de vida; así como decisiones inherentes a sus estudios universitarios, tales como su área de especialidad.

Capítulo II. Método

2.1 Pronunciamiento metodológico

Para la presente investigación se tiene previsto hacer uso del método de intervención mediante investigación acción, el cual, de acuerdo con Latorre (2005), la investigación acción describe al conjunto de actividades ejecutadas por el profesorado en su aula con propósitos educativos de desarrollo curricular, su propio desarrollo profesional, mejora de programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo; dichas actividades coinciden en la identificación de estrategias de acción que serán implementadas y luego sometidas a observación, reflexión y cambio. Considerando este tipo de investigación como un instrumento generador de cambio social y conocimiento educativo respecto de la realidad, proporcionando autonomía y poder a quien la realiza.

Para Elliot (1991), el objetivo fundamental de la investigación acción se refiere a la mejora de la práctica más que la producción de conocimiento; la generación y uso de conocimiento está subordinado y condicionado por dicho objetivo.

2.2 Planteamiento del problema

2.2.1 Identificación del problema

No parece haber un individuo en la sociedad que no haya padecido la intempestiva llegada de la pandemia ocasionada por el coronavirus SARS-CoV2. Luego que la Organización Mundial de la Salud declarara a la COVID-19 como pandemia, en México el gobierno federal decretó la suspensión de actividades no esenciales a partir del 23 de marzo de 2020 (Diario Oficial de la Federación, 2020); irremediable y paradójicamente se identificó a la educación como una actividad no esencial.

Es por ello que, todas las actividades educativas que se llevaban a cabo en centros escolares y de manera presencial fueron suspendidas y trasladadas al ámbito virtual. Visto desde otro punto de vista, la educación ha transcurrido en línea a partir de la segunda mitad de marzo de 2020. Los docentes y estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje fueron desplazados a una dimensión digital que, aunque no ha

sido desconocida en los años recientes, es prácticamente inédita. Si bien la era digital es un fenómeno que acompaña a la sociedad de forma cada vez más inseparable, la presente emergencia sanitaria ha evidenciado las múltiples dificultades y realidades adversas para poder afrontar semejante suceso.

Debido a la falta de capacitación adecuada ante la necesidad de abordar objetivos y contenidos de sus respectivas unidades didácticas, así como la falta de medios propios para la práctica de la enseñanza en línea, algunos docentes permanecieron ausentes ante la atención de este compromiso, lo que a su vez provocó que los estudiantes relajaran su sentido de pertenencia a sus clases y su apego a sus objetivos resultando no solo en un parcial abandono escolar, sino hasta el de la deserción escolar.

Díaz (2020) en su incursión periodística menciona sobre cómo es tan vasta la oferta de plataformas de *eLearning*, que están creadas para tomar un sinnúmero de cursos de diversa índole, más no para impartirlos. Menciona como ejemplo a dos docentes que, aun siendo altamente calificadas, se enfrentan al reto de tener que dar sus clases de manera virtual con sistemas que no conocen ampliamente.

2.2.2 Diagnóstico del problema

Ante la práctica recurrente de la enseñanza del idioma inglés enfocada principalmente en las estructuras gramaticales y elementos de vocabulario que dejan de lado la práctica de la escritura y principalmente la habilidad de la expresión oral y comprensión auditiva, se hace necesario mejorar la habilidad en la enseñanza de la expresión oral, la comprensión auditiva, así como de la comprensión lectora.

Ante el requisito de atender la enseñanza del idioma Inglés que debido a la emergencia sanitaria se ha tenido que hacer desde el ámbito virtual y sin tener suficientes conocimientos para llevarla a cabo, es imprescindible contar con recursos didácticos digitales que sean apropiados para promover el aprendizaje del idioma Inglés IV (A1-A2) de manera que los estudiantes se motiven a estudiar, reforzar y aprender desde su trabajo individual los contenidos de la asignatura; que a su vez y de manera equilibrada se ejerciten en las habilidades del uso del idioma: escuchar, hablar, leer y escribir.

Por otro lado, es también necesario implementar recursos pertinentes que permitan la evaluación del aprendizaje tanto en el sistema escolarizado como en línea. Desde el punto de vista de Ibarra (2013), la importancia de la evaluación en forma de pruebas escritas radica en que, a partir de los resultados obtenidos de los estudiantes, se pueden tomar decisiones que conlleven consecuencias sociales, y en su reflexión, enfatiza en que el éxito de los estudiantes dependerá de la congruencia que exista entre el planteamiento didáctico, las actividades de mediación desarrolladas en el aula, las técnicas implementadas y los instrumentos de medición utilizados.

Por su parte, Sanmartí (2007) reconoce en la finalidad de la evaluación la regulación de la enseñanza y el aprendizaje, las dificultades y errores del alumnado, como del proceso de la enseñanza. Así mismo, admite a la evaluación como una condición necesaria a fin de mejorar la enseñanza, ante lo que afirma que, de la evaluación se espera que facilite información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, para mejorar la práctica docente y la teoría que le sustenta.

2.2.3 Planteamiento

Ante la necesidad de atender la enseñanza del idioma Inglés IV desde el ámbito virtual aún sin tener suficientes elementos ni conocimiento para llevarlo a cabo, así como la falta de estrategias, recursos y actividades que permitan y motiven a los estudiantes a reforzar, estudiar y aprender desde su trabajo individual los contenidos de la asignatura de Inglés IV; que a su vez y de manera equilibrada se ejerciten en las habilidades del uso del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir), surgen la pregunta de investigación:

¿Cuáles estrategias didácticas digitales pueden promover un aprendizaje significativo en la clase Inglés IV a nivel superior?

Así como las preguntas secundarias:

¿Qué recursos didácticos digitales son apropiados para promover el aprendizaje del idioma inglés de manera que los estudiantes sean parte activa de su proceso de aprendizaje; además que éste sea significativo?

¿Qué recurso es pertinente para la evaluación del aprendizaje significativo de forma que sea posible implementar en línea?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Implementar estrategias didácticas digitales para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés en estudiantes de nivel superior.

2.3.2 Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico sobre las habilidades en el uso del idioma con que llegan los estudiantes a la clase.
- Diseñar estrategias digitales de enseñanza y aprendizaje con base en el aprendizaje significativo de los estudiantes para desarrollar las habilidades del uso del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir).
- Implementar las estrategias digitales de aprendizaje significativo a los estudiantes.
- Diseñar un instrumento de evaluación de aprendizaje significativo en línea.

2.4 Participantes

Los participantes en la presente investigación son la docente a cargo de la asignatura y el grupo de estudiantes quienes toman la clase de Inglés IV.

El grupo de estudiantes está conformado por 20 jóvenes universitarios pertenecientes a cualquiera de las cuatro áreas de estudio: ciencias físico matemáticas y de las ingenierías; ciencias biológicas, químicas y de salud; ciencias sociales; y área de las humanidades y las artes. Es posible que cursen cualquiera de las siguientes licenciaturas: Ciencia de materiales sustentables, Geociencias, Tecnologías para la información en ciencias, Ciencias agroforestales, Ciencias ambientales, Ecología, Geohistoria, Estudios sociales y gestión local, Administración de archivos y gestión documental, Arte y diseño, Historia del arte, Literatura intercultural, o Música y tecnología artística.

Todos ellos son jóvenes de entre 18 a 23 años, originarios de diversos puntos de la República Mexicana. Los estudiantes participantes en este proyecto son considerados adultos emergentes, cuya edad se identifica por la exploración de la identidad, la inestabilidad, el centrarse en sí mismo, de sentirse en medio y la edad de las posibilidades de acuerdo con Arnett (2008).

2.5 Escenario

El grupo de jóvenes con el que se llevará a cabo este proyecto son parte de la comunidad educativa de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), Unidad Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En esta institución educativa se encuentra el Departamento de Idiomas ENES Morelia (DIEM) que es el área encargada de ofrecer los cursos de inglés como materia curricular de los diversos programas académicos, los cursos de preparación para las diversas certificaciones del idioma inglés, así como los cursos de otros idiomas a manera de asignaturas de formación complementaria como son italiano, purépecha, francés y alemán.

De esta forma, la clase de Inglés IV es parte de los cursos de lengua extranjera como asignatura curricular de los distintos programas académicos. La asignatura Inglés IV es una de las ocho materias que comprende el programa curricular y que identifica como Inglés I a Inglés VIII representando cada número un nivel del uso del idioma y equivalente a los niveles A1 a B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, CEFR por sus siglas en inglés (Council of Europe, 2020).

2.6 Técnicas de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos en este estudio en sus diferentes etapas fueron las siguientes:

- Recopilación bibliográfica. Comprende la compilación y análisis de documentos relacionados con el tema propio de la enseñanza del inglés mediante estrategias didácticas y en el contexto del aprendizaje significativo.

- Examen diagnóstico. Examen para determinar sus conocimientos generales del idioma inglés (Anexo 2).
- Programa de estrategias para la enseñanza del inglés. Diversas estrategias que van determinando el proceso de la intervención.
 - Tarjetas de palabras y definiciones (Anexo 4).
 - Sesión de preguntas y respuestas (Anexo 5).
 - Presentación de diapositivas (Anexo 6).
 - Andamio cognitivo (Anexo 7).
 - Presentación oral (Anexo 11).
 - Rúbrica de evaluación (Anexo12)
- Observación. La observación de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en su entorno natural es un proceso de suma importancia; por lo que la docente es una agente participante, así como quien registra y analiza los hechos observados de la práctica educativa.

2.7 Consideraciones éticas

Para la presente investigación, se garantizó la protección de la información personal; por lo que los datos de identificación de los estudiantes participantes se mantienen de manera confidencial y anónima, por lo que los nombres que se presentan en este reporte son ficticios. Cabe mencionar que la información obtenida a través de las diversas fases del estudio se empleó únicamente para los propósitos del mismo.

De igual forma, los participantes han sido informados de la naturaleza y propósitos de este estudio, a lo que han dado su aprobación consciente para participar, lo cual hicieron de manera electrónica en un apartado del *Classroom* que se empleó para el desarrollo de la materia Inglés IV (Anexo 1).

Se declara, por tanto, el compromiso de informarles de cualquier cambio al curso en el presente estudio; y, sobre todo, informar de forma clara y honesta los resultados. Los resultados se compartieron de forma individual a cada estudiante a manera de revisión

primero, del examen diagnóstico; posteriormente, mediante la entrega de la rúbrica de evaluación y retroalimentación de su presentación oral.

Capítulo III. Acción educativa

3.1 Plan de acción

Con el propósito de encontrar respuestas a las dudas relacionadas con las estrategias didácticas digitales que impulsen un aprendizaje significativo en la asignatura de Inglés IV, los recursos didácticos digitales convenientes para la promoción del aprendizaje, y el recurso oportuno para la evaluación del aprendizaje con posibilidad de implementar en línea, se propone un plan de acción comprendida por tres fases.

La primera etapa de intervención comprende el análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica; esto es, la observación minuciosa de las respuestas obtenidas en el examen de diagnóstico. Dichos resultados darán la pauta al diseño de las estrategias didácticas considerando que uno de los objetivos es el desarrollo de las habilidades del idioma: escuchar, hablar, leer, y escribir; conformando esta la segunda fase. El tercer momento implica la aplicación y práctica de las estrategias diseñadas a fin de promover un aprendizaje significativo.

3.2 Fase primera: Resultados de la evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica de esta primera fase tiene el propósito de determinar los conocimientos previos de los estudiantes al iniciar el estudio de los contenidos propuestos para la asignatura Inglés IV. Para ello se ha diseñado un examen (Anexo 2) en línea a través de Formularios de *Google* en *Classroom* conformado por 36 preguntas o reactivos que se han agrupado en tres secciones según se muestra en la tabla 2. Estas secciones revisan únicamente sus conocimientos en el área de vocabulario, uso del idioma y producción escrita.

La primera sección de este examen diagnóstico, que se identifica como Vocabulario (*Vocabulary*), se divide a su vez en dos partes; la primera contiene 15 preguntas conformadas por oraciones incompletas y a las que los estudiantes deben elegir una de las cuatro opciones para completarlas correctamente; la segunda parte incluye 10

preguntas en las que se deben relacionar dos columnas que corresponden al nombre de un lugar y su definición. La segunda sección, denominada Uso del idioma (*Use of English*), incluye 15 preguntas en forma de oración o pregunta incompletas y a las que los estudiantes deben escribir la palabra faltante a fin de completar correctamente la oración o pregunta. Finalmente, la tercera sección, nombrada Escritura (*Writing*), contiene solamente una pregunta en la que se solicita a los estudiantes dar respuesta en forma de carta a las peticiones de una persona y relacionadas con información específica.

Tabla 2

Examen diagnóstico

Sección		Descripción
VOCABULARY	15 preguntas	Elegir una de cuatro opciones para completar las oraciones correctamente.
	10 preguntas	Relacionar las columnas que contienen el nombre del lugar con la definición correspondiente.
USE OF ENGLISH	15 preguntas	Escribir la palabra faltante para completar correctamente la oración o la pregunta.
WRITING	1 pregunta	Escribir una carta dando respuesta a las peticiones de un amigo relacionadas con información específica.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados de la primera sección (*Vocabulary*) que evalúa su conocimiento de vocabulario, específicamente para la parte cuyas respuestas son de opción múltiple, los estudiantes obtuvieron 13 respuestas correctas de 15; lo que hace una calificación promedio de 8.6. En general, tienen buen conocimiento respecto a vocabulario básico tal como ocupaciones, días de la semana, nacionalidades, lugares de compras, lugares de entretenimiento, expresiones adverbiales de tiempo, miembros de la familia, lugares de trabajo, y medios de transporte. Sin embargo, sus mayores equivocaciones las presentaron en el uso de preposiciones de tiempo, adverbios relacionados con el tiempo verbal, y números ordinales. En contraste, la sección de relacionar la información de las columnas demuestra en ellos una buena identificación del nombre del lugar con su definición, obteniendo una calificación promedio de 8.4.

En cuanto a la segunda sección, que examina el manejo del idioma (*Use of English*), los estudiantes debían escribir una palabra que completara correctamente la oración, de las que obtuvieron un promedio de 7 de 15 respuestas totalmente correctas y haciendo un promedio de 7.5, en donde los estudiantes respondieron a la pregunta con la única opción correcta esperada en el examen. En esta sección se consideraron como correctas las respuestas escritas con alguna falta como el uso de letras mayúsculas o minúsculas, siempre que la palabra escrita complete correctamente la oración y no cambie su significado. Esto demostró que es necesario revisar los tiempos verbales pasado simple y futuro idiomático. Al respecto, cabe mencionar que esta sección representa un grado mayor de dificultad ya que implica reconocer el contexto de la oración y así poder determinar la palabra faltante correcta.

Finalmente, la sección de producción escrita (*Writing*) denota su habilidad de comunicar un mensaje al solicitar información precisa en forma de carta; no obstante, la estructura demuestra algunas equivocaciones en la gramática y en el formato de carta, principalmente.

Por lo tanto, aunque de manera general los estudiantes han demostrado tener un conocimiento previo adecuado en relación a vocabulario y su habilidad para comunicar un mensaje escrito, es necesario enfatizar en el uso de adverbios asociados al tiempo verbal, así como el contraste entre el tiempo presente y pasado de manera que les sea

posible estudiar los contenidos propuestos para el uso de la voz pasiva en presente y pasado.

Los gráficos que muestran las respuestas de los estudiantes a la evaluación diagnóstica se pueden apreciar en el anexo 3.

3.3 Fase segunda: Diseño de las estrategias didácticas

En la presente fase de este plan de acción y tomando en cuenta los resultados de la evaluación diagnóstica, se consideró la creación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje de los contenidos de estudio, y a partir del conocimiento previo de los estudiantes, permitan el desarrollo de las habilidades del idioma. Así, las estrategias didácticas que a continuación se describen buscaron, por un lado, proporcionar a los estudiantes el vocabulario que ha de servir a sus propósitos comunicativos, introducirse en el tema estructural y gramatical de la función lingüística, así como expresar de forma escrita las acciones en tiempo presente poniendo énfasis en el resultado y no en quién las lleva a cabo por medio de la voz pasiva.

3.3.1 Estrategia didáctica: Tarjetas de palabras y definiciones

Las tarjetas de palabras (*Flashcards*) creadas mediante la aplicación *Quizlet*™ tienen la ventaja de estar alojadas en el sitio en línea de manera que no solo se puede presentar su uso y funcionamiento en clase a los estudiantes, sino que ellos mismos pueden acceder en el momento más apropiado según sus necesidades, estudiar a su propio ritmo, y sobre todo recibir retroalimentación individual de su avance de aprendizaje. Para ello, una vez creadas las tarjetas se da acceso a los estudiantes al sitio mediante una invitación a ser parte del grupo y se les asigna su estudio en tiempo extra clase para posteriormente revisar de forma grupal durante una sesión ya sea presencial o en línea.

Para esta materia se diseñó el conjunto de tarjetas de palabras y definiciones titulada *Huaraches are made in Huetamo Flashcards* cuyo objetivo es proveer a los estudiantes de un cúmulo de palabras del que podrán servirse para sus propósitos comunicativos; y que corresponde al léxico asociado a las funciones lingüísticas sobre acciones, lugares

y países, prendas de ropa, texturas, colores, estilos y materiales, de los contenidos de estudio de la unidad de aprendizaje.

Este conjunto de tarjetas tiene cuatro formas o modos de estudio principalmente:

- *Fichas*, la forma más básica de estudio en donde se presentan las fichas con la palabra, una imagen representativa y en el reverso su definición, así como el formato de audio de la pronunciación correcta de la palabra y su definición.
- *Aprender (Escribir)*, muestra a los estudiantes cada ficha de palabra con su definición e imagen representativa y les solicita escribir la palabra correspondiente.
- *Probar* comprende una lista de preguntas en la que se incluyen todas las palabras y cada una con su definición separadas en grupos como del tipo falso o verdadero, preguntas de opción múltiple, de correspondencia, y de respuesta corta.
- *Combinar* se requiere relacionar la palabra a la imagen correspondiente.

Este conjunto de tarjetas se puede apreciar en el anexo 4, y está disponible en

<https://quizlet.com/mx/677959146/huaraches-are-made-in-huetamo-flash-cards/>

3.3.2 Estrategia didáctica: Sesión preguntas y respuestas

La sesión de preguntas y respuestas es una estrategia que guía a los estudiantes hacia el contenido gramatical llamado voz pasiva en presente de la unidad de aprendizaje, en sus formas interrogativa y afirmativa, principalmente. El objetivo de esta actividad radica en introducir a los estudiantes en el tema, captar su atención hacia la estructura gramatical; sobre todo, en conectar el contenido con su propia experiencia mediante elementos propios de ciertas culturas que plenamente pueden identificarse, tales como objetos de uso cotidiano (un mandil, palillos chinos), ingredientes (aceite de oliva) y platillos (tacos).

Para la presente estrategia se ha adaptado un conjunto de imágenes dispuestas en una hoja impresa de trabajo (*worksheet*, Anexo 5), la cual contiene también instrucciones breves y precisas sobre la forma en que se ha de desarrollar la actividad, y que ha de llevarse a cabo preferentemente de manera presencial para que se promueva una

interacción grupal y se inicie la descripción de acciones, la mención del material de elaboración de los objetos y su origen, poniendo énfasis en el resultado, mas no en quien lleva a cabo las acciones y utilizando la voz pasiva.

Según lo proponen Spratt et al. (2011), esta estrategia dirige a los estudiantes, les anima y conecta el tema gramatical principal con su propia experiencia. La actividad cumple con el objetivo de adaptar el tema a sus propias vivencias ya que harán referencia a objetos propios de su cultura como el rebozo, los tacos, o incluso a cosas nuevas las cuales es posible no sean de su entero dominio como los palillos chinos.

La hoja de trabajo para la estrategia sesión preguntas y respuestas se puede apreciar en el anexo 5.

3.3.3 Estrategia didáctica: Presentación de diapositivas *Passive Voice*

La presente estrategia de enseñanza tiene por objetivo principal la explicación y desarrollo de la estructura gramatical voz pasiva en presente y pasado mediante una presentación de diapositivas. En ella se incluye de manera general y en forma inductiva y deductiva en qué momento se usa la voz pasiva a diferencia de la voz activa en presente y pasado, su estructura gramatical, así como algunos ejemplos y casos especiales de uso.

Así mismo, y con base en los contenidos de la unidad de aprendizaje, atiende el abordaje específico de la gramática de la voz pasiva en tiempos presente y pasado en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa.

En tal sentido, mediante esta estrategia se respeta la propuesta de Azar (2007) quien defiende el enfoque de la enseñanza basada en la estructura del idioma dada la manera en que ayuda a los estudiantes a detectar la naturaleza del lenguaje a través de patrones predecibles que perciben todo lo que se escucha, lee, se habla y se escribe de manera comprensible.

Al final de la presentación, se incluye una breve actividad de práctica en la que el grupo participa de forma conjunta completando mediante el uso de la forma voz pasiva en

presente o pasado y con la oportuna discusión sobre las respuestas, así como su verificación.

Puesto que esta presentación está disponible para los estudiantes en su espacio *Google Classroom*, ellos tienen libre acceso para su posterior consulta. Se puede apreciar en el anexo 6, o mediante la siguiente liga

<https://docs.google.com/presentation/d/1IE3nE3FJkxZfRwEcTLhxxGqrNrr8ZndO7s38rh6oSiU/edit?usp=sharing>

3.3.4 Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo

Atendiendo la propuesta de Flores et al. (2017), en cuanto al seguimiento de los pasos para la elaboración de un andamio cognitivo, se ha determinado primeramente el objetivo o habilidad a lograr con la elaboración de dicho andamio, siendo este, la identificación y organización del uso, la estructura gramatical y el reconocimiento de tal uso mediante ejemplos relativos a la voz pasiva.

Por lo tanto, el andamio que cumple con este objetivo ha de incluir las filas que se identifiquen como uso de la voz pasiva, estructura, y ejemplos concretos; así como las columnas para dicha estructura en presente, y en pasado. Además, Villalustre y Del Moral (2010) destacan que el andamio cognitivo promueve el ordenamiento de la información que con el apoyo de las representaciones visuales añaden nuevos significados.

El tema que atiende esta estrategia didáctica está relacionado con la función lingüística de describir acciones en el pasado en donde se enfatiza en el resultado más que en el sujeto que las realizó; así como con la parte gramatical de la voz pasiva en presente y pasado en sus tres formas.

El andamio cognitivo propuesto se puede apreciar en el anexo 7.

3.3.5 Estrategia didáctica: Evaluación del aprendizaje

El diseño de la estrategia de evaluación del aprendizaje parte de la sugerencia de Pérez et al. (2017), quienes proponen tener presente cuatro aspectos principales. Primero,

¿para qué evaluar? En el caso presente, para conocer el uso del idioma de cada estudiante, y a partir de la aplicación de estrategias didácticas, el manejo que el estudiante da al léxico relacionado con lugares y países, prendas de ropa, texturas, colores, estilos y materiales. Segundo, ¿qué evaluar?, su habilidad de describir acciones en tiempo presente y pasado enfatizando en el resultado y no en quienes realizan la acción. Tercero, ¿cómo evaluar?, a través del uso de una presentación oral por parte de los estudiantes cuya función atiende al uso de una estrategia didáctica para la evaluación. Y, cuarto ¿con qué evaluar?, con un recurso didáctico tal como una rúbrica de evaluación que refleja el grado de desempeño del estudiante en su tarea.

Así entonces, en la presentación oral *A country I would like to visit someday* (Anexo 6), los estudiantes pensarán en un país que les gustaría visitar, y del cual indagarán datos curiosos y relevantes, tales como su localización, idioma que se habla, productos que se fabrican, alimentos que se cultivan, prendas de ropa que se usan, motivos por los que es reconocido, o si alguna celebridad nació en dicho país. Con los datos recabados los estudiantes han de preparar una exposición oral con duración de cuatro a seis minutos en la que han de hacer uso del vocabulario estudiado, así como la voz pasiva en ambos tiempos estudiados y sus tres formas.

3.4 Fase tercera: Aplicación de las estrategias didácticas

La tercera etapa del presente plan de acción, y una vez generadas las estrategias didácticas a fin de promover el aprendizaje de los contenidos de estudio propuestos, se refiere justamente a la puesta en práctica de dichas estrategias didácticas. Cabe recordar que de la aplicación de estas estrategias se espera proporcionar a los estudiantes el vocabulario que sirva a la función de comunicación, la introducción al tema estructural y gramatical de la función lingüística, y expresar de forma escrita acciones en tiempo presente con énfasis en el resultado más que en el sujeto que lleva a cabo la acción. De igual forma, mediante la aplicación de estas estrategias didácticas se pretende evaluar el aprendizaje de los estudiantes respecto a los contenidos de estudio planteados.

Así entonces, se describe a continuación la forma en que se implantaron cada una de las estrategias diseñadas.

3.4.1 Aplicación de estrategia didáctica: Tarjetas de Palabras y Definiciones

Huaraches are made in Huetamo Flashcards son tarjetas de palabras alojadas en línea mediante el programa *Quizlet* (Anexo 4). Para su implementación, primeramente, se les explicó a los estudiantes el proceso de registro a esta aplicación, el cual es el siguiente:

En el navegador de su preferencia se debe acceder a la dirección www.quizlet.com y abrir una cuenta nueva mediante el icono Registrarse. Al pedir una cuenta nueva habrá que ingresar los datos personales de identificación solicitados, y posteriormente generar un nombre de usuario y una contraseña. Al solicitar el registro como estudiante, habrá de aceptar sus términos y condiciones, y el sitio le redirigirá a la versión de opción gratuita con la que tendrán acceso a la aplicación y su contenido disponible. Una vez que los estudiantes se han registrado, se les solicita también unirse a un grupo dentro de la aplicación para tener acceso directo al material diseñado especialmente para el propósito de la estrategia didáctica. Mientras tanto, se dio una breve guía a los estudiantes sobre el contenido en la aplicación, así como del material disponible con el que se ha de estudiar y practicar.

Ya fuera en el salón de clase de manera presencial y con ayuda de un proyector de imágenes, o a través de la sesión virtual, se compartió con ellos la pantalla para mostrar cada una de las tarjetas, la forma en que estuvieron organizadas, la función de cada parte de las tarjetas, la parte más importante de estas; así como los distintos modos de trabajar con ellas. Una vez explicada la forma de usar las tarjetas, se procedió a verificar que los estudiantes hayan ingresado a la aplicación y fueran parte de dicha clase virtual identificando a cada uno de los usuarios.

Al asegurarse que cada estudiante haya comprendido la forma de uso del sitio se les anunció que esta actividad se asignaría en forma de tarea como una actividad previa a la clase o sesión siguiente. Dado que el contenido de esta estrategia didáctica se encontró alojado en el sitio en línea, los estudiantes realizaron el estudio y repaso a fin de tener un banco de palabras del que se servirían para sus propósitos comunicativos. Llegado este momento se comunicó a los estudiantes la importancia de su estudio en un momento

extra clase, así como la conveniencia de esta modalidad ya que se requiere de poco tiempo de dedicación individual (25 minutos, aproximadamente).

Una vez llegada la siguiente clase o sesión, se volvieron a proyectar o compartir las fichas a los estudiantes, y se procedió en forma individual o grupal a la verificación de que habían repasado cada palabra y su definición; igualmente, se disiparon sus dudas. La confirmación del repaso por parte de los estudiantes pudo servir también como el momento de introducción de dicho vocabulario para quienes no habían revisado este material; esto es, se hicieron preguntas al grupo relacionadas con las palabras a fin de percibir su comprensión.

Por ejemplo, con las palabras cuya función es la de un sustantivo y relacionadas con el material o materia prima tales como piel, caucho, madera, lana, metal, papel, o seda (*leather, rubber, wood, wool, metal, paper, silk*), se preguntó a los estudiantes: “¿qué cosas u objetos están hechos con piel / caucho / madera / lana / metal / papel / seda?” (*what is made of leather?*), de manera que ellos mismos pudieran contestar “un cinturón está hecho de piel” (*a belt is made of leather*), o simplemente “un cinturón” (*a belt*). Así mismo, se hicieron otras preguntas a los estudiantes con el fin de revisar la ortografía y forma correcta de escritura de las palabras.

Para finalizar, se recordó a los estudiantes la importancia de seguir estudiando este vocabulario y, sobre todo, la conveniencia para ellos del alojamiento en forma digital de este material.

3.4.2 Aplicación de estrategia didáctica: Sesión Preguntas y Respuestas

La presente estrategia se planteó para llevarse a cabo de manera presencial, lo cual implica otro tipo de interacción entre los estudiantes, por lo que se procedió a formar pequeños grupos y a tener organizadas un juego de cartas con las imágenes para cada pequeño grupo. Cada grupo se conformó de dos o tres estudiantes y a cada grupo se le proporcionó un juego de cartas (Anexo 5) las cuales se disponen en orden aleatorio y boca abajo. Se dieron las instrucciones de esta actividad a los estudiantes mediante una demostración. Cuando fue el turno de un estudiante, él o ella tomó una carta de la pila,

sin que sus compañeros vieran la ilustración, describió el objeto en cuestión a sus compañeros a través de compartir información clave, pero sin decir el nombre del objeto.

Por ejemplo: “se utiliza para encontrar el significado de las palabras, está hecho de papel” (*It's used to find the meaning of words, it's made of paper*). Sus compañeros pudieron hacer preguntas diversas sobre el objeto para obtener mayor información como: “¿qué es? ¿para qué se usa? ¿de qué está hecho? ¿en dónde se fabricó / produjo? ¿en dónde se usa?” (*What is it? What is it used for? What is it made of? Where is it made/produced/worn?*). Mientras tanto, su compañero contestó a sus preguntas, por ejemplo: “es una máquina”, “es una prenda de ropa” (*It's a machine, it's a piece of cloth*), y así sucesivamente hasta que terminaron con las tarjetas. Cuando un estudiante acertó en el nombre del objeto que se describía se hizo merecedor de la tarjeta con dicho objeto.

Dado que los estudiantes aún no estaban ampliamente familiarizados con el tema gramatical, se les permitió cierto margen de error en sus incursiones orales a fin de obtener la tarjeta en cuestión y, sobre todo, para promover un ambiente de confianza. Sin embargo, y con el fin de ir guiando la actividad, el rol de la profesora fue de monitoreo en cada pequeño grupo atendiendo a verificar las partes a reforzar de los estudiantes respecto al tema. Una forma de llevar a cabo este seguimiento fue también de forma oral haciendo sugerencias ocasionales a cada estudiante en sus intervenciones, así como escribiendo la forma correcta esperada de una o dos oraciones en el pizarrón de manera que todo el grupo pudiera apreciarlo y seguir el modelo.

Como complemento a esta estrategia, una vez que finalizaron la actividad, se pidió a los estudiantes que de manera voluntaria pasaran al frente y escribieran en el pizarrón dos o tres oraciones pertenecientes a una de las tarjetas que tuvieran consigo, aunque ahora sí pudieron mencionar el objeto al que describían. Este fue un momento clave de esta estrategia, ya que los estudiantes además de que participaron activamente en el pizarrón, se mostraron atentos al momento de corrección a las oraciones que habían escrito en el pizarrón haciendo sus propias anotaciones en su cuaderno. La aplicación de esta estrategia generó un elevado interés por parte de los estudiantes dada la interacción cercana y presencial en su realización.

3.4.3 Aplicación de estrategia didáctica: Presentación de Diapositivas *Passive Voice*

La aplicación de la presentación de diapositivas *Passive Voice* comenzó en el momento en que se anunció a los estudiantes que dicho recurso se encontraría alojado en el espacio *Google Classroom* y que podrían consultarlo libremente. Se procedió luego a dar la explicación y desarrollo de la estructura gramatical a través del uso de las diapositivas (Anexo 6) en las que se presentan el uso de dicha estructura, su forma, ejemplos; y el énfasis en la diferencia entre voz pasiva y voz activa.

Para llamar la atención de los estudiantes, se les pidió observar cuidadosamente las tres oraciones que sirven de presentación introductoria en la segunda diapositiva (*Spanish is spoken in Latin America, A lot of meat is eaten in Argentina, The motorbike was stolen yesterday morning.*), y que compartieran las peculiaridades que notaban en éstas, a lo que se aceptaron diversas respuestas. Acto seguido, se orientó a los estudiantes a encontrar el sujeto o sustantivo que llevó a cabo la acción (*doer*) en cada oración, esperando que su respuesta sea que la oración carece de sujeto y que esta enfatiza sobre la acción.

En la tercera diapositiva se presentaron algunos ejemplos en las formas activa (*They speak Spanish in Latin America*) y pasiva (*Spanish is spoken in Latin America*) de manera conjunta, con el fin de que ellos observaran las diversas formas de expresar una idea, así como de la diferencia en su estructura, pero sobre todo, de hacer notar que en la forma voz pasiva se puede prescindir de cierta información que aparentemente es importante como lo es el sujeto (*doer*) para transferir tal relevancia a la acción (*is spoken*).

La cuarta diapositiva presentó de manera desglosada cada parte de la oración, propiamente se habla de la estructura gramatical. En este momento se pidió a los estudiantes que observaran cuidadosamente cada una de las partes de las oraciones (*America was discovered in 1492 by Christopher Columbus / French is not spoken in Mexico*) que sirvieron de ejemplo reconociendo el lugar preciso. Es decir, el orden de la palabra en cada oración, y su función; así como la forma de los verbos tanto auxiliar como

principal (*BE [not] + verb past participle*) y de las formas afirmativa, negativa e interrogativa.

En la quinta diapositiva se presentaron cuatro ejemplos más de voz pasiva, y se pidió a los estudiantes que identificaran el tiempo verbal de estas. Cuando ellos afirmaron que algunas de las oraciones estarían en tiempo presente o pasado, se les pidió explicar cómo lo habían identificado, respondiendo a esto que lo habrían hecho por el reconocimiento del verbo auxiliar (*BE: am/ is/ are, for present; was/were for past*); de igual forma, se les pidió determinar la forma del verbo principal guiando su respuesta a pasado participio (*past participle*).

Una vez que se analizaron cada una de las oraciones, éstas se mostraron separadas por su tiempo verbal, presente o pasado en la diapositiva número seis, y enfatizando en la forma del verbo auxiliar para cada tiempo presente (*is, are*) y pasado (*was, were*).

En la séptima diapositiva se presentaron las posibilidades de cambiar una oración de voz activa a voz pasiva y viceversa recordando a ellos la importancia de la estructura.

Se facilitó un momento propio para manifestar algún comentario o pregunta, a lo que declararon no haber dudas. Se procedió a la práctica pidiéndoles que completaran de manera individual en su cuaderno las oraciones en la diapositiva octava con la forma correcta a partir del verbo entre paréntesis, e invitándolos a deducir el tiempo de la oración en presente o pasado dependiendo de ciertas palabras clave o información en la oración. Una vez que los estudiantes manifestaron haber completado el ejercicio, se les sugirió revisar éste leyendo una a una las oraciones de acuerdo a como ellos lo habían completado, en ese momento surgieron dudas y se les invitó a resolverlas enseguida.

Luego de haber leído las oraciones y contestado entre ellos sus dudas, se les mostró la diapositiva número nueve con las respuestas correctas, dando pie a la aclaración de las dudas que habían manifestado en la diapositiva anterior. De este momento, se destaca que los estudiantes descubrieron por sí mismos que algunas oraciones pudieron haber sido completadas con voz pasiva en presente o en pasado indistintamente.

Finalmente, con la diapositiva número 10 se les mostraron dos expresiones comunes en las cuales se usa la voz pasiva en pasado: *When / Where were you born?*, y se solicitaron las respuestas correspondientes a cada estudiante (*I was born in 2000, I was born in Morelia*). Así mismo, se atendieron a las dudas surgidas relacionadas con la forma de leer los años, o el uso de las preposiciones (*in / on*).

Una vez agotada la presentación de diapositivas se les hicieron a los estudiantes algunas preguntas que conectaron el tema recién estudiado con la estrategia Tarjetas de Palabras y Definiciones (*Quizlet*), por ejemplo: *Where are huaraches made? What are huaraches made of?*, esperando e incitando respuestas como *Huaraches are made in Huetamo*, o *They are made of leather*. De igual forma se les preguntó por otros objetos que habían estudiado en la estrategia mencionada, animándoles a escribir en su libreta sus propios ejemplos en presente y pasado, para dar lectura a ellos posteriormente. También, se les incitó a escribir oraciones aludiendo a información, aunque no figurara en las tarjetas *flashcards*.

Algunas oraciones generadas por los estudiantes fueron:

Kimonos are made of silk.

Kimonos are worn in Japan.

Clogs are made of wood.

Mafalda was created by Quino.

Ponchos are made of wool.

The Great Wall of China was built many years ago.

Some famous murals were painted by Diego Rivera.

Many beautiful poems were written by Sor Juana Inés de la Cruz.

3.4.4 Aplicación de estrategia didáctica: Elaboración de Andamio Cognitivo

La estrategia Elaboración de Andamio Cognitivo (Anexo 7) se asignó a manera de actividad durante una sesión de clase. Primeramente, se entregó a los estudiantes el organizador gráfico en el que había que ordenar la información. Se les pidió que identificaran la información que se les estaba solicitando, a lo que respondieron

correctamente que llenarían la tabla con la estructura gramatical, su uso y ejemplos de voz pasiva en presente y pasado.

Se hizo hincapié en que la información que ahí vertieran sería significativa ciertamente para el grupo, ya que juntos, tanto alumnos como profesora habían estado estudiando el tema; pero que sobre todo sería reveladora para sí mismos, por lo que se les sugirió prestar especial atención a lo que les había parecido de mayor importancia escribiendo tales detalles en el espacio correspondiente de la tabla (*Important Notes*).

Se dio un tiempo de aproximadamente 15 minutos a los estudiantes para que consultaran sus apuntes y llenaran la tabla del andamio cognitivo (Anexo 7), atendiendo también a sus dudas. Igualmente, se les dio la oportunidad de consultar con sus compañeros alguna duda que pudieran tener si no querían hacerla a su maestra o al grupo en general.

Una vez que habían llenado su tabla o andamio cognitivo, se les pidió que compartieran ésta con uno de sus compañeros con el propósito de comparar la información y de auxiliarse unos a otros.

Finalmente, de manera grupal y durante la clase, se revisó el andamio cognitivo y se dejó en claro que cada quien podría tener ejemplos diversos (Anexo 8); y que, sin embargo, la información seguiría igualmente siendo correcta, siempre y cuando correspondan debidamente al tiempo verbal (*present or past*), o al modo voz pasiva o activa. De igual forma, se resaltó el hecho de que cada uno de ellos podría tener información variada en la columna Notas importantes (*Important Notes*) con el propósito de atender la significatividad de cada estudiante ante el tema.

3.4.5 Aplicación de estrategia didáctica: Evaluación *A country I would like to visit*

La presentación oral *A country I would like to visit* ha sido tomada como la forma de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Dicha exposición fue una muestra de la producción oral que cada uno de ellos ha logrado generar a partir de su aprendizaje.

Así entonces, se procedió a entregar la guía (Anexo 11) que explica brevemente la tarea a realizar, y se acordaron algunos detalles finales que ellos mismos manifestaron en sus

dudas, tales como la duración de su participación, la fecha y hora de entrega, la cual se acordó para una semana después de haber recibido la guía y en horario de clase.

De la misma forma, se compartió con ellos la rúbrica de evaluación (Anexo 12) para esta actividad y se repasó con ellos los criterios de evaluación atendiendo a sus dudas. Llegado el día y hora asignadas para la entrega de esta tarea, los estudiantes y su profesora se reunieron en el salón de clase y se procedió por parte de cada estudiante a dar su presentación al grupo. La audiencia escuchó atentamente a cada uno de sus compañeros, su docente los escuchó, hizo las anotaciones pertinentes en la rúbrica de evaluación para cada uno de ellos (Anexo 12) e hizo una o dos preguntas breves relacionadas con el país del que cada estudiante habló.

De manera general, se pudo apreciar mediante esta presentación oral que los estudiantes se vieron no solo motivados durante el proceso de búsqueda de la información sobre datos principales del país que les gustaría visitar, sino también inquietos al momento de su exposición al grupo. En su momento se devolvió a los estudiantes la rúbrica de evaluación con las notas hechas por su docente, haciendo énfasis en las mejores áreas de cada uno de ellos, así como de los aspectos en que pueden seguir aprendiendo.

Capítulo IV. Análisis de los resultados

4.1 Evaluación de los estudiantes

Los resultados que a continuación se describen son en particular el producto del examen escrito de diagnóstico o evaluación diagnóstica que se aplicó a los estudiantes al inicio del curso, así como de la estrategia de evaluación del aprendizaje luego de la aplicación de las estrategias didácticas; para, finalmente, mostrar los resultados del análisis de la aplicación de las estrategias de aprendizaje.

4.1.1 Evaluación diagnóstica

Sobre el diagnóstico de las habilidades en el uso del idioma que presentaron los estudiantes al llegar a clase y de acuerdo con la figura 1, que muestra el resultado general, tuvieron un manejo y uso de vocabulario a nivel básico, con un promedio de 8.6 (*I. VOCABULARY A*). En esta sección, los estudiantes demostraron su dominio del vocabulario propio para su nivel del uso del idioma y relativo a ocupaciones, días de la semana, nacionalidades, tipos de tiendas y lugares para ir de compras, lugares de entretenimiento, expresiones adverbiales de tiempo, miembros de la familia, lugares de trabajo y medios de transporte. No obstante, sus mayores equivocaciones las presentaron en el uso de preposiciones de tiempo (*in*), adverbios relacionados con el tiempo verbal (*present simple: every day*), y números ordinales (*twentieth*).

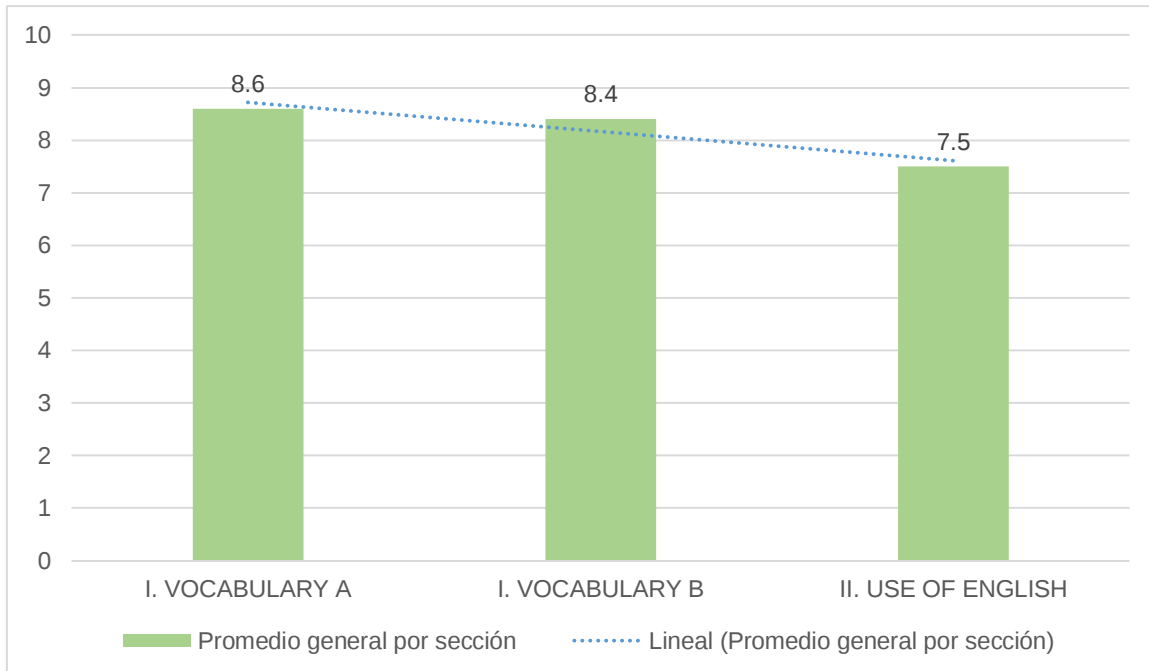
Por su parte, en la sección de relacionar la información de las columnas (*I. VOCABULARY B*) obtuvieron una calificación de 8.4, lo que demuestra de ellos una buena identificación del nombre del lugar con su definición (*library, restaurant, school, etc.*). Por lo que, ante este resultado se les puede ubicar en nivel básico del idioma.

Relacionado con la segunda sección, que examina el manejo del idioma (*II. USE OF ENGLISH*), obtuvieron un promedio de calificación de 7.5, en donde se consideraron como correctas las respuestas escritas incluso con alguna falta ortográfica como el uso de letras mayúsculas o minúsculas, siempre que la palabra escrita haya completado correctamente la oración y no cambiara su significado. Estos resultados evidenciaron la necesidad de revisar los tiempos verbales pasado simple y futuro idiomático. Al respecto,

se precisa mencionar que esta sección representó un mayor grado de dificultad, ya que implicó que cada estudiante reconociera el contexto de la oración y así pudiera determinar la palabra faltante correcta.

Figura 1

Resultados de Examen Diagnóstico



Por otro lado, la sección de producción escrita (*III. WRITING*) dio cuenta de su habilidad para comunicar un mensaje mediante un formato de carta o correo electrónico en el que se solicitó a un amigo información específica sobre un lugar en dónde adquirir ropa de ciertas características y cómo llegar al lugar propuesto.

La pregunta en el examen de diagnóstico (Anexo 2) dio la instrucción siguiente:

You want to buy some clothes in an English city. Write an email to your English friend, George. In your email, - Ask George where to buy cheap clothes - Ask George how to get there - Ask what time the stores stay open. Write 30 words or more. Cambridge (2019).

A continuación, se presenta una respuesta esperada posible:

Dear friend,

You know, I'm in Glasgow for the holidays and I want to buy some cheap clothes. Where can I buy some clothes, and how can I get there? Finally, can you tell me what time the stores stay open in Glasgow?

Thank you,

De las respuestas a esta sección (Anexo 3) se puede estimar que los estudiantes intentaron comunicar el mensaje e hicieron uso adecuado de su conocimiento previo para cumplir con la instrucción. Aunque el mensaje puede apreciarse como entendible de manera general, la estructura demostró equivocaciones en la gramática y en el formato de carta o correo electrónico, entre otros aspectos. La tabla 3 presenta un análisis detallado de las respuestas que los estudiantes han dado a esta instrucción en donde se identifican y ejemplifican errores de ortografía, estructura gramatical, tiempo o forma verbal, uso de palabra incorrecta, y ausencia de formato de carta o correo electrónico.

Tabla 3*Análisis de los resultados sección producción escrita (Writing)*

Identificación de error	Ejemplos del error identificado:
Ortografía (palabra escrita incorrectamente, o falta de un signo ortográfico)	i would like Hi George in english city i want to buy where can a i cheap clothes? i hope to see you soon i want ask to you if yo know Also do you know what time they close.
Estructura gramatical (Palabras en el lugar incorrecto a fin de formar una oración o una pregunta: Subject + verb + complement)	where can a i cheap clothes? to know if I go today or tomorrow an I want go to the shopping, which place are the best here? I'm looking for where to buy i want to know something about the buy clothes and where are there cheap clothes? Tell me the closing times?
Tiempo verbal (el verbo se encuentra en el tiempo o forma incorrecta)	I hope what you <u>be</u> fine how <u>did</u> it arrive Very thanks you for <u>read</u> my email and what time <u>close</u> the stores?, I'm not <u>have</u> much time, and I'm thinking in <u>go</u> in the afternoon
Palabra incorrecta (uso de una palabra diferente según el mensaje que se quiere comunicar, o uso innecesario de una palabra)	<u>why</u> i don't have much money Where are <u>it</u> the department store? how did <u>it</u> arrive <u>Very</u> thanks <u>you</u> for read my email give me directions <u>yo</u> get to those <u>stories</u> ? <u>an</u> I want go to the shopping, which <u>place</u> are the best here? <u>thank's</u> have a great day

Ausencia de formato de carta o correo electrónico

Hello George
Hello, how are you?
good and you?
same good thanks
Hey, I've got a question?
Yes tell me.
where can I buy cheap clothes?

Fuente: elaboración propia

4.1.2 Estrategia de evaluación del aprendizaje

De la presentación o exposición oral que se tomó como la forma de evaluar el aprendizaje, se presenta a continuación el resultado general de los 16 estudiantes, así como la transcripción y análisis de una de las presentaciones de una estudiante a manera de evidencia.

Es necesario recordar que el diseño de esta estrategia de evaluación atiende a la propuesta de Pérez et al. (2017), la cual considera los aspectos para qué, qué, cómo y con qué evaluar, a cuyas preguntas responde: para identificar el uso del idioma de cada estudiante y el manejo que cada uno da al léxico estudiado, su habilidad de descripción en tiempos presente y pasado a través del uso de la voz pasiva y voz activa, mediante el uso de una presentación oral, y con una rúbrica de evaluación que indica el grado de desempeño del estudiante ante la tarea.

Sobre la presentación oral, se dio la consigna a los estudiantes de hablar sobre los aspectos relevantes de un país que les gustaría visitar; a través de ella se evaluó el uso del idioma y el manejo del léxico luego de la aplicación de las estrategias didácticas (Anexo 11). La tabla 4 presenta los resultados de la estrategia de evaluación del aprendizaje por cada estudiante y para cada criterio según la rúbrica de evaluación, así como el total numérico de su evaluación. De estos resultados se calcula una media de 8.5, una mediana de 9.0 y una moda de 9.0 en el total de evaluación.

Tabla 4

Resultados de evaluación del aprendizaje. Presentación oral: A country I would like to visit someday.

Estudiante	Use of English	Grammar and structure	Vocabulary	TOTAL
1	3.5	3.5	2.5	9.5
2	3.0	3.0	2.5	8.5
3	3.5	2.5	2.5	8.5
4	2.5	3.0	1.0	6.5
5	3.5	3.0	3.0	9.5
6	3.0	3.0	3.0	9.0
7	2.5	2.5	1.5	6.5
8	3.0	3.0	3.0	9.0
9	2.5	2.5	1.5	6.5
10	3.5	3.0	3.0	9.5
11	3.0	3.0	3.0	9.0
12	3.0	3.0	2.5	8.5
13	2.5	3.0	3.0	8.5
14	3.5	3.0	2.5	9.0
15	3.0	3.0	3.0	9.0
16	3.0	3.0	3.0	9.0
Promedio	3.0	2.9	2.5	8.5

Fuente: elaboración propia

De los datos de la tabla 4 se puede apreciar que, de manera general, los estudiantes podrían obtener una de las cuatro escalas a su desempeño que se identifican éstas como Excelente (*Excellent*: 10), Bueno (*Good*: 8.5), Suficiente (*Fair*: 6.5) o Insuficiente (*Not*

sufficient: 5.0). Sin embargo, la calificación pudo haber sido diversa puesto que en cada escala se incluyeron también tres categorías diferentes, siendo éstas las relativas al uso del idioma (*Use of English*), estructura y gramática (*Grammar and Structure: present and past active and passive voice*), y vocabulario (*Vocabulary*), según consta en el Anexo 12.

Así entonces, aunque cuatro estudiantes, por ejemplo, hayan recibido una calificación de 8.5 en la rúbrica, esta calificación fue el resultado de puntuaciones diferentes de acuerdo a la escala obtenida a cada categoría según fue su desempeño. El diseño y uso de la rúbrica para la evaluación de la presentación oral permitió valorar aspectos específicos del desempeño de cada estudiante. Lo cual, durante la retroalimentación individual, ayudó a cada uno a identificar su propio desempeño y los objetivos logrados al reconocer sus aspectos bien desarrollados, o aquéllos que aún necesitan seguirse habilitando.

En retrospectiva, como parte de la evaluación diagnóstica y en la sección de producción escrita, es posible comparar los aspectos del uso de vocabulario, estructura y gramática y dominio del idioma para comunicar un mensaje contra los mismos aspectos en la estrategia de evaluación del aprendizaje presentación oral (*A country I would like to visit someday*). Cabe aclarar, que, aunque son estrategias diferentes, ambas valoran los tres mismos aspectos de la producción o la comunicación de un mensaje. Así entonces, mientras que en la evaluación diagnóstica solicitó a los estudiantes escribir una carta o correo electrónico con indicaciones específicas (*Writing*), la evaluación final les requirió hablar de aspectos culturales de un país (*Speaking*).

En tal sentido, en términos generales se deduce que, partiendo de los resultados de la evaluación diagnóstica, y en contraste con los resultados de la evaluación final del aprendizaje, los estudiantes presentaron un avance destacado en los aspectos de vocabulario, estructura y gramática, y uso del idioma.

Mientras que en la evaluación diagnóstica los estudiantes mostraron dificultades para diferenciar entre el uso de los tiempos verbales, en la evaluación final del aprendizaje reflejaron un mejor reconocimiento y uso de los tiempos presente y pasado. Esto puede apreciarse igualmente en la tabla 4, en donde el promedio para cada aspecto de la evaluación, uso del idioma (*Use of English*), estructura y gramática (*Grammar and*

Structure: present and past active and passive voice), y vocabulario (*Vocabulary*), fue de 3.0, 2.9, y 2.5, respectivamente. Mientras que el promedio general de esta evaluación fuera de 8.5; lo que representa una buena descripción de acciones en presente y pasado, poniendo énfasis en el resultado, más que en quién realiza la acción; buen uso de la estructura gramatical y tiempo verbales; así como buen control y uso de vocabulario.

En la liga que aparece a continuación se puede consultar la grabación de audio que da cuenta de la producción oral de un estudiante, más adelante se puede consultar la transcripción de la misma; y de la que se puede ejemplificar un uso del idioma más cuidadoso y que denota mejor manejo del vocabulario, así como de la estructura y gramática en relación con la evaluación diagnóstica como se demuestra en la rúbrica de evaluación de este estudiante en el Anexo 13.

<https://drive.google.com/file/d/1tqlQcU1iVrZ7sRC3qW1vHxF39OAZnTYh/view?usp=sharing>

Profesora: *That's ok. Go on.*

Estudiante: *Muy bien. I want to visit France. France is located in west Europe, the language spoken is French. France is the leading agriculture power in the Union European. The main production is cereals, beef, corn, sugar, green dairy products, foods, vegetables and meat. In this country was born Napoleon Bonaparte, was republican military during the French Revolution. And André-Pierre Gignac a soccer player. In France they have it traditional dances and festivals. For example, can can of (inaudible), Front File, -una feria- Bastille Fair, or National Fair Day. The popular meal is French fries, baguette, and macarons. France was noted for several activities: cultural shows, museums, art galleries, castles, palaces, and modern buildings, shops. For example, concerts, theaters, festivals and exhibitions, gastronomic activities; sports, water, snorkel, balloon, canoe, kayak. And natural forms as natural parks, hiking and ski. And fame and interesting French Google is originally from this country. The Miserables is a novel was published in 1862 by Victor Hugo. It is considered one of the most important work of the XIX Century. Finally, I'll have enough money in a few years, I will travel to Paris with my*

boyfriend. If we have the opportunity to visit France, it will be an incredible experience. Thanks for your attention.

Profesora: *Thank you xxxxxx, very much. I hope you may go to France very soon. Please, send me a postcard, ok? Thank you very much.*

4.2 Evaluación de las estrategias didácticas

El análisis que se presenta a continuación pretende reflexionar sobre la aplicación de cada una de las estrategias de aprendizaje diseñadas e implementadas en este estudio. En dicha reflexión, se pueden encontrar algunas respuestas previas al cuestionamiento relacionado con la pertinencia de las estrategias didácticas digitales a fin de suscitar un aprendizaje significativo y mediante las cuales, sean los estudiantes parte activa de su proceso de aprendizaje; a continuación, se presenta el análisis por estrategia.

4.2.1 Tarjetas de palabras y definiciones

El objetivo de la estrategia tarjetas de palabras y definiciones (Anexo 4) fue el de proporcionar a los estudiantes de un listado de palabras las cuales usarían en determinado momento al asociarlas a una función lingüística; que, para el caso presente, se relacionó con la descripción del material, la elaboración y origen de objetos. De la misma forma, este listado auxilió a los estudiantes a identificar la función (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.) de las palabras de manera que les fue posible construir sus oraciones correctamente según la estructura gramatical en uso.

Ya que la presente estrategia se alojó de forma digital en la aplicación *Quizlet*TM, y permitió que los estudiantes tuvieran acceso a ésta de forma remota y para su estudio, según lo consideraran conveniente en su modalidad asincrónica, destacando las propiedades de la aplicación como son la palabra escrita y su definición, una imagen representativa de cada palabra, la posibilidad de escuchar la pronunciación de cada palabra, así como las diversas modalidades de estudio de las palabras (Fichas, Aprender, Probar, y Combinar). En la tabla 5 puede apreciarse el orden en que se presentaron cada modalidad de autoestudio de las tarjetas, así como una breve descripción de en qué consistió cada modo de estudio.

Tabla 5*Actividades de autoestudio aplicación Quizlet*

Orden	Modalidad	Descripción
Primero	Fichas	Parte inicial de autoestudio de las palabras. Se mostró cada palabra en una ficha, con opción a escuchar la pronunciación de la palabra. En el anverso de la ficha se encontró la definición de la palabra, así como una imagen representativa de dicha palabra. Cada ficha mostró un botón de <i>continuar</i> para ir a la siguiente palabra.
Segundo	Aprender	Se mostró cada ficha de palabra, la cual reveló la definición y la imagen representativa. Aquí el reto fue escribir la palabra que concordara con la definición y la imagen.
Tercero	Probar	Esta modalidad fue una forma de <i>quiz</i> o examen de identificación de cada palabra con su definición, en donde las respuestas pudieron ser Falso o Verdadero a las oraciones que se formularon, o cuyas respuestas se dieron en forma de opción múltiple para elegir la correcta.
Cuarto	Combinar	Este modo de estudio requirió que los estudiantes relacionaran cada tarjeta de palabra con su anverso en el que se encontró su definición e imagen.

Fuente: elaboración propia

Durante la aplicación de esta estrategia didáctica con los participantes, se observó que aunque la modalidad *Aprender* de las tarjetas fue una de sus mejores modalidades de la aplicación, ya que les pidió a los alumnos escribir las palabras que se estudiaron a partir

de su definición, es un modo al que no todos los estudiantes llegaron; por lo tanto, el estudio y repaso de este listado de palabras fue insuficiente para llegar a escribir cada palabra según su definición, quedando ésta en una forma superficial de identificación visual de la palabra y su definición o imagen.

Para ello, hubo la necesidad de implementar una estrategia extraordinaria que permitiera a los estudiantes generar la escritura de las palabras; por ejemplo, solicitarles escribir las palabras en el pizarrón y en su cuaderno a partir de la identificación auditiva de cada palabra o su definición y con su respectiva revisión ante el grupo. Puesto que la aplicación *Quizlet*™ que se utilizó para este estudio fue la versión gratuita, la profesora no tuvo acceso al seguimiento de los estudiantes dentro de la aplicación, motivo por el cual implementó la escritura de las palabras como se ha descrito.

Por lo que se pudo apreciar que la aplicación en línea les dio a los estudiantes cierta autonomía para su estudio individual y esto generó cierto grado de reto al aprendizaje del listado de palabras; sin embargo, se requirió de un monitoreo docente que pudiera constatar los objetivos esperados del uso de la aplicación.

Con base en lo anterior, se pudo verificar la postura de Ediger (1998), quien propone que debido a que el aprendizaje de vocabulario implica largos periodos, es importante promover su estudio de forma duradera y consecutiva.

En tanto, las modalidades *Probar* y *Combinar* parecieron ser las dos más sencillas de practicar para los estudiantes, ya que ambas formas les pidieron tan solo relacionar las imágenes o las palabras con su definición correcta; no obstante, que no representó mayor esfuerzo para ellos como escribir las palabras o las definiciones, esto sólo les proporcionó un estudio de manera superficial del vocabulario en cuestión.

4.2.2 Sesión preguntas y respuestas

La presente estrategia buscó inducir a los estudiantes hacia el tema gramatical mediante la descripción de objetos que fueron representados en imágenes proporcionando información de éstos y respondiendo a las preguntas de sus compañeros. Cuando se dieron las instrucciones a los estudiantes, se les proporcionó también de pequeñas frases

y preguntas ya establecidas que pudieron seguir como modelo a la conversación propuesta (anexo 5), de manera que tuvieron una guía controlada de la conversación. De esta forma, aunque los estudiantes aún no habían estudiado enteramente el uso de la voz pasiva en presente, ya fueron capaces de hacer uso de esta estructura gramatical durante esta actividad.

En el desarrollo de esta actividad se observó que el haberles proporcionado las frases y preguntas a manera de guía, les dio la confianza de involucrarse en la conversación con su compañero o en el pequeño grupo de trabajo asignado, evitando así el temor de no saber qué responder al tocar su turno.

Así mismo, el hecho de haber llevado a cabo esta actividad de manera presencial permitió la interacción cercana entre los estudiantes, lo que a su vez propició las condiciones oportunas para ayudarse entre ellos.

Puesto que aún se estuvo trabajando con ideas preliminares sobre el tema gramatical en esta actividad, se aceptaron las oraciones de los estudiantes con ciertos errores propios de la producción temprana del idioma. No obstante, se hicieron algunas correcciones pertinentes en el monitoreo que llevó cabo la profesora.

Al finalizar la descripción de los objetos representados en las cartas se pidió a los estudiantes que, de manera voluntaria, escribieran una o dos oraciones en el pizarrón; aunque en esta ocasión sí podrían mencionar dichos objetos

La tabla 6 muestra algunos ejemplos de oraciones resaltando con gris los errores que los estudiantes pronunciaron o escribieron, así como los detalles en la intervención de la docente para hacerles observar la equivocación y lograr de ellos mismos la corrección, lo cual está resaltado en color verde en la columna derecha.

Tabla 6

Producción oral y escrita de estudiantes e intervención docente

Oraciones generadas por los estudiantes	Intervención docente y corrección del estudiante a su oración
---	---

Chopsticks **is** **used for eat** Japanese food.

Reminder: We use FOR and a verb in –ing form, or TO and a verb in base form.

Question: Is the word chopsticks singular or plural?

Chopsticks **are used to eat** Chinese food.

It is a machine. It **is use** to make coffee.

Reminder: Use the past participle form of the main verb (use).

It is a machine. It **is used** to make coffee.

It **is make** of plastic or cloth.

Reminder: Use the past participle form of the main verb (make).

Question: What is that object?

An apron **is made** of plastic or cloth.

It **is made** of plastic or cloth.

Credit card **are use** to buy things.

Reminder: Use the past participle form of the main verb (use).

Reminder: You must match the subject and the verb BE (singular-singular, plural-plural)

Credit cards are used to buy things.

Tacos **are eat** in Mexico.

Reminder: Use the past participle form of the main verb (eat).

Tacos **are eaten** in Mexico.

Newspapers **are not print** today, they are digital.

Reminder: Use the past participle form of the main verb (print).

Newspapers **are not printed** today, they are digital.

Olive oil **is not produce** in Mexico.

Reminder: Use the past participle form of the main verb (produce).

Question: Where is olive oil produced?

Olive oil **is not produced** in Mexico, it's produced in Spain.

Rebozos **is make** with silk or wool.

Reminder: Use the past participle form of the main verb (make).

Question: Are rebozos made in Morelia?

Rebozos **are made** with silk or wool in Zacatecas.

Fuente: elaboración propia

Cabe mencionar que las correcciones se hicieron principalmente a temas que ya habían sido estudiados, aún más que al tema principal. Sin embargo, la observación de los errores escritos en el pizarrón fue una buena oportunidad para llamar su atención al tema. Fue este momento en que los estudiantes aprovecharon para manifestar sus primeras inquietudes al respecto; algunas de sus dudas fueron resueltas por sus propios compañeros, mientras que algunas otras, por la profesora.

Por lo anteriormente expuesto, se puede constatar que la presente estrategia ha cumplido con el objetivo de introducir a los estudiantes al tema, así como de motivar y guiar su atención a pequeños detalles de la estructura gramatical voz pasiva en presente, incluyendo la conexión del tema mediante la referencia a objetos conocidos propios de su cultura (rebozos, tacos, etc.), o de culturas ajenas (aceite de oliva, palillos chinos, etc.).

4.2.3 Presentación de diapositivas

La exposición del tema *Passive Voice*, y que se realizó a través de una presentación de diapositivas a la clase, cumplió con el objetivo de compartir la información organizada, así como de activar los procesos cognitivos en los estudiantes.

Cuando a los estudiantes se les anunció que dicha presentación (Anexo 6) estaría disponible en el espacio *Google Classroom*, se les comentó también de la importancia de prestar especial atención a la información ahí compartida puesto que serviría para actividades posteriores, así como de tomar notas de la información que les pareciera relevante y relacionada con la estructura gramatical a estudiar, y su uso, entre otros datos importantes.

Puesto que en las estrategias didácticas *Tarjetas de Palabras y Definiciones* (Anexo 4), y *Sesión de Preguntas y Respuestas* (Anexo 5) ya se habían presentado a los estudiantes algunas oraciones en voz pasiva, el análisis de la información mostrada aquí en la presentación de diapositivas ocurrió de una manera sencilla y fluida enfocado hacia puntos específicos de la estructura gramatical.

De esta manera, el uso de esta estrategia trascurrió de una forma sencilla no solo por la práctica y experiencia generadas en las estrategias previas, sino por la exposición del

tema ordenado de una forma lógica. Esto mismo ayudó a que la estrategia resultara eficaz a dos propósitos: por un lado, los estudiantes identificaron la naturaleza del idioma en cuanto a sus patrones predecibles de su estructura gramatical; por el otro, y a decir de Azar (2007), el reconocimiento por parte de los estudiantes de que tales patrones conforman al idioma de manera que éste sea comprensible y con fines comunicativos.

Otra observación relevante de esta estrategia es que el hecho de haber primero compartido la presentación de diapositivas en el espacio *Google Classroom* para la revisión individual, y luego haberla socializado con el grupo, fue determinante para compartir las dudas de los estudiantes y atenderlas entre sí mismos. La dinámica propició un ambiente de confianza que a su vez generó que los estudiantes se sintieran en libertad de participar, colaborar y compartir entre sí mismos lo que estaban descubriendo de la estructura gramatical en presente y pasado; así como percibir este tema como “fácil de entender.”

4.2.4 Elaboración de andamio cognitivo

El llenado del andamio cognitivo *Passive Voice* (Anexo 7) sirvió básicamente al objetivo de que los estudiantes ordenaran la información que habían estado recolectando durante las estrategias anteriores.

Dada la estructura que se determinó para el andamio cognitivo de esta estrategia, cada estudiante definió mediante esta representación visual los elementos importantes de la forma gramatical en tiempos presente y pasado, tales como su estructura o forma (*the form: how do we form the passive voice?*), para qué y cómo se usa (*the use: when do we use the passive voice form?*), ejemplos representativos de este tema (*these are some examples of passive voice*), y notas importantes (*important notes*).

De la evaluación general a la aplicación de esta estrategia se puede concluir que, efectivamente, cada estudiante dio su propio significado a la organización de dicha información, pero a su vez, coincidieron en la identificación correcta de ésta.

Así, por ejemplo, en el Anexo 8 se puede apreciar como un estudiante identificó los elementos importantes de la voz pasiva con títulos y en un orden diferente del propuesto,

sin dejar de ser correctos: *Remember, Use, Form, Examples*. Él/ella decidió intitular *REMEMBER* al apartado en donde van las notas importantes. Describió brevemente a *Subject*, y *Object*. Escribió notas en español, lo cual es aceptable ya que se respeta la significatividad que el estudiante da a sus notas y como él quiere representarlas. Desglosó los dos tiempos del verbo auxiliar *BE* (presente y pasado), y agregó los pronombres para cada forma del verbo.

De igual forma, agregó ejemplos en el apartado *USE*; desglosó muy bien cada parte de la oración, incluyendo las partes que conforman el complemento en *FORM*. Finalmente, en *EXAMPLES* escribió principalmente oraciones en tiempo pasado argumentando que ese es el tiempo que más se le dificulta y por ello decidió agregarlo en su andamio para tenerlo a la vista; y escribió una oración en tiempo futuro (*A letter will not be written by Jim*) lo que denota que reconoció los patrones predecibles de la estructura gramatical del idioma.

Por otro lado, el Anexo 9 da cuenta de otra forma de identificar y organizar la información, en donde el/la estudiante tomó cada componente de la voz pasiva presentada en las diapositivas para acomodarla en su andamio de la siguiente manera: Reconoció el uso que tiene en común esta estructura en presente y pasado, y separó para el tiempo presente y pasado la estructura y los ejemplos. Igualmente, identificó por separado las formas en presente y pasado para el verbo auxiliar *BE*; así como la forma de este auxiliar con los pronombres respectivos (*IS: he, she, it; ARE: we, you, they; AM: I; WAS: I, he, she, it; WERE: we, you, they*).

Mientras tanto, en el Anexo 10 se encuentra el trabajo de un/una estudiante quien decidió usar la estructura recomendada originalmente para el andamio cognitivo (Anexo 7). En éste ejemplo se hace evidente cómo el/la estudiante acomoda correctamente la información en cada parte del andamio; se aprecia cómo lo enriqueció con sus propios ejemplos para los tiempos presente y pasado, y en sus formas afirmativa (*Butter is made from milk by farmers*), negativa (*The saxophone wasn't invented in Mexico*) e interrogativa (*Was the old letter found in the box?*). Más aun, agregó una nota importante relativa a cuándo es mejor hacer uso de la voz pasiva (*There are times when the passive voice*

does a better job of presenting an idea, especially in certain formal, professional and legal discussions).

Sucesivamente, cada estudiante demostró en el andamio cognitivo la forma en que organizó la información relativa al tema voz pasiva en presente y pasado; de los cuales, 7 estudiantes prefirieron usar la estructura recomendada por la docente (Anexos 7 y 10), mientras que 13 estudiantes decidieron hacer una representación propia (Anexos 8 y 9). Esta diferencia de organizar la información, así como los ejemplos y notas escritos en cada andamio dan cuenta de una secuencia lógica que se da a los conceptos presente y pasado, voz pasiva, voz activa, entre otros; la conectividad del conocimiento con el previo, así como de la actitud favorable de cada estudiante.

4.3 Análisis de la estrategia de evaluación del aprendizaje

4.3.2 Presentación oral

La presentación oral como estrategia de evaluación del aprendizaje *A country I would like to visit someday*, que evaluó a los estudiantes su habilidad de describir acciones en tiempo presente y pasado enfatizando en el resultado, así como su manejo del léxico, resultó ser una ocasión no solo en que demostraron su uso del idioma, sino también en la que descubrieron ciertos gustos y preferencias de sus compañeros, así como datos interesantes de algunos países. Esta estrategia sirvió como evaluación del aprendizaje, a través del uso de una rúbrica de evaluación diseñada por la docente y que se muestra en el Anexo 12.

De manera general, los estudiantes se mostraron atentos a la presentación oral de sus compañeros, y resaltaron a cada uno de ellos el logro de haber hablado a la audiencia en el idioma extranjero como una demostración de su aprendizaje y de acuerdo a los datos mostrados en la tabla 4, el grupo obtuvo una valoración numérica en promedio de 8.5; lo que equivale a una buena descripción de acciones en presente y pasado enfatizando en el resultado más que en quién realiza la acción (*Use of English*), buen uso de la estructura gramatical y tiempos verbales (*Grammar and structure*), y buen control y uso de vocabulario –lugares, países, ropa, materiales y verbos- (*Vocabulary*).

De los dieciséis estudiantes, los estudiantes 4, 7 y 9 de la tabla 4 obtuvieron una valoración numérica total en esta evaluación de 6.5, lo que se explica con la valoración en uso del inglés de 2.5 (descripción razonable de acciones en presente y pasado enfatizando en el resultado más que en quién realiza la acción mediante el uso de la voz pasiva); así como de la valoración en vocabulario de 1.0 ó 1.5 (pobre o razonable control y uso de vocabulario: lugares, países, ropa, materiales, y verbos).

Aunque estos tres estudiantes obtuvieron una valoración numérica de entre 2.5 y 3.0 en gramática y estructura (bueno / razonable uso de la estructura gramatical y tiempos verbales), en conjunto significa que describieron tales acciones tanto en presente como en pasado sin hacer uso de la estructura; además, no utilizaron el vocabulario estudiado en la estrategia tarjetas de palabras y definición (*Flashcards*). Dicho de otra forma, aunque las pocas oraciones que usaron en su presentación oral en la forma voz pasiva fueron suficientemente correctas, en realidad optaron por el uso de la voz activa y omitieron el uso de muchas palabras sugeridas para tal forma gramatical, la voz pasiva.

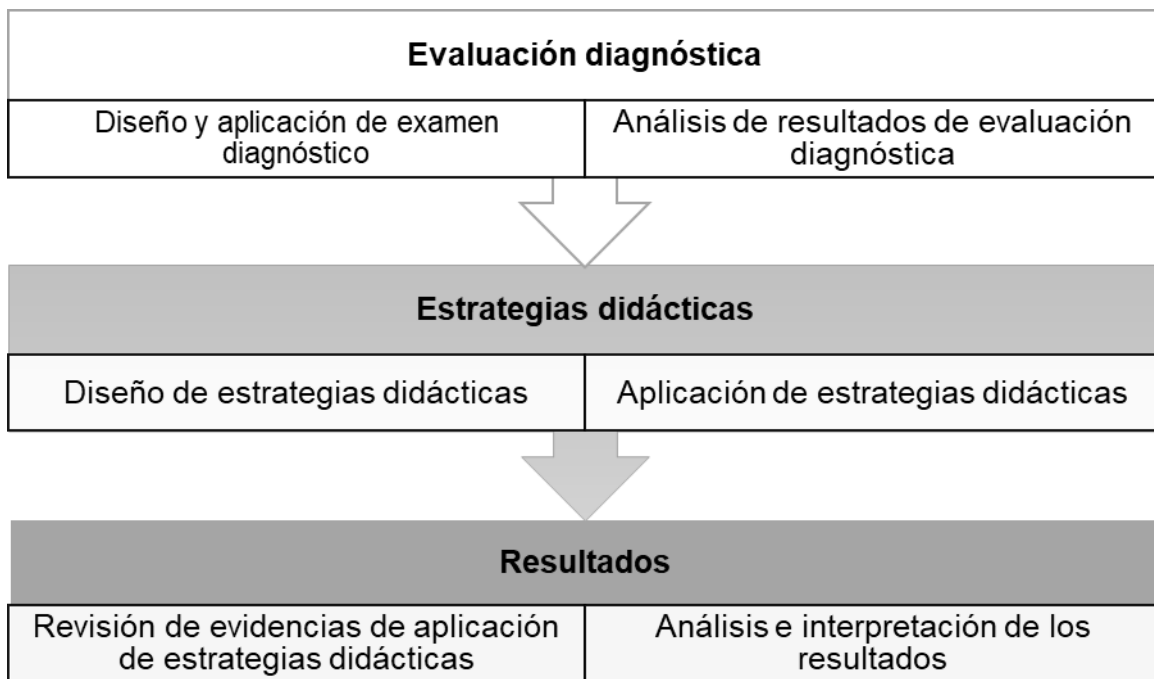
Cabe destacar que, la evaluación del aprendizaje realizada con una rúbrica de evaluación ayudó a cada participante a identificar su desempeño (*Excellent, Good, Fair, Not sufficient*) en dicha tarea según los aspectos uso del idioma inglés, manejo de la estructura gramatical, y uso del vocabulario; al igual que les dio la oportunidad de reconocer el aspecto en el que pueden seguir trabajando a fin de mejorar.

4.4 Análisis de los resultados

Esta investigación tuvo tres etapas en su desarrollo, tal como se describen en la figura 2, que se pueden resumir en una etapa inicial diagnóstica, una etapa de intervención con el diseño y aplicación de las estrategias didácticas y una etapa final de la evaluación de las estrategias implementadas. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada uno de estos momentos.

Figura 2

Etapas del proyecto de investigación



4.4.2 Evaluación diagnóstica

Los resultados de la evaluación diagnóstica a los estudiantes demostraron en conjunto tener un nivel básico del idioma inglés. Esto es, nivel A1 de acuerdo a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2021), y cuya descripción dice:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (p. 8)

Lo cual significó, salvo ciertas particularidades, que los estudiantes tenían el nivel de inglés apropiado para comenzar el curso. Un rasgo que fue preciso tomar en cuenta fue

su desconocimiento de los tiempos verbales presente y pasado simples; así como el de la estructura gramatical incorrecta, es decir, el lugar correcto de cada palabra para formar una oración o pregunta. En tal sentido, fue necesario atender el conocimiento adecuado de estos dos aspectos, tiempo verbal y estructura.

De estos resultados se descubrió la importancia de enfatizar en cómo ayudar a los estudiantes a reconocer los tiempos verbales básicos, así como a verificar el correcto orden de las palabras en una oración para que su mensaje pueda ser comprendido de manera correcta, con el fin de poder abordar más adelante los contenidos más específicos como el de la voz pasiva en presente y pasado.

4.4.3 Evaluación de las estrategias didácticas

De los resultados de la aplicación de las estrategias didácticas se pudo observar que, además de que promovieron el trabajo individual de los estudiantes, la convivencia en el grupo entre compañeros representa los momentos en que la socialización rindió mejores frutos; específicamente en lo relacionado con la ocasión de expresar sus dudas ante el grupo, y entre los mismos estudiantes responder unos a otros a tales preguntas.

Tabla 7

Forma de Trabajo de las Estrategias Didácticas

Estrategia didáctica	Alojamiento en Classroom	Trabajo individual	Trabajo grupal
Tarjetas de palabras y definiciones	✓	✓	✓
Sesión preguntas y respuestas	✓	✗	✓
Presentación de diapositivas	✓	✓	✓
Andamio cognitivo	✓	✓	✗
Presentación oral	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia

En la tabla 7 se puede apreciar que a cada una de las estrategias se pudo acceder dado su alojamiento en línea. Aunque la estrategia sesión preguntas y respuestas fue prevista para trabajo grupal presencial, se alojó también en línea con el fin de que los estudiantes conocieran en su totalidad la hoja de ejercicios (*worksheet*) con la que se trabajó en esta actividad. De la misma forma, la hoja de trabajo (*worksheet*) de la presentación oral se alojó en línea con el propósito de servir a los estudiantes como guía de estudio. Igualmente, se puede notar que tres de las estrategias fueron intencionadas para trabajar tanto de forma individual, como grupal.

El andamio cognitivo, por su parte, dio cuenta de que la socialización de la información previo a su llenado coadyuvó a la comprensión de cada estudiante de la estructura gramatical, así como del reconocimiento de elementos indicativos de los tiempos presente y pasado. Esto quiere decir que, al llegar a la entrega del andamio cognitivo, los estudiantes demostraron que lograron reconocer los tiempos verbales presente y pasado que no tenían totalmente claros al inicio del curso, y según consta en el examen de diagnóstico.

Por otro lado, ante la estrategia presentación oral (*A Country I Would Like to Visit Someday*), que sirvió como evaluación del aprendizaje, los estudiantes demostraron una vez más que reconocieron la diferencia entre los tiempos verbales presente y pasado; que aplicaron este conocimiento al tema gramatical recientemente estudiado; y que reconocieron los diversos usos de la voz pasiva, esto mediante el empleo del vocabulario que habían estudiado en la estrategia Tarjetas de palabras y definiciones.

Aún más, ya que la estrategia presentación oral requirió de los estudiantes que hablaran de un país que estuvieran interesados en visitar, esto permitió una actitud favorable hacia el aprendizaje por parte de cada uno de ellos, mostrándose motivados al hablar a la audiencia sobre su país de elección. Igualmente, en la presentación oral de cada estudiante se pudo percibir la conexión de su conocimiento previo con el recientemente generado; por ejemplo, en su presentación hicieron uso de ambas formas, voz pasiva y activa; también, se corrigieron a sí mismos durante su presentación cuando descubrieron haber cometido una equivocación.

Finalmente, mediante el uso de la rúbrica como forma de evaluación del aprendizaje, no solo ayudó a dar retroalimentación individual, sino que permitió a cada estudiante conocer desde el inicio lo que se esperaba de ellos, al igual que promovió una enriquecedora interacción entre estudiante y docente.

Es así que, de acuerdo con los resultados que se han descrito anteriormente, y con base en la pregunta principal de este estudio respecto a cuáles estrategias didácticas digitales pueden promover un aprendizaje significativo en la clase Inglés IV a nivel superior; el uso de las estrategias didácticas digitales que se propusieron para la presente investigación Tarjetas de palabras (*Flashcards*), Sesión de preguntas y respuestas, Presentación de diapositivas (*Passive voice*), Andamio cognitivo (*Passive voice: Present & Past*), y Presentación oral (*A country I would like to visit someday*), sí fomentaron el aprendizaje significativo en la clase de inglés toda vez que el conocimiento nuevo adquirió sentido ante el conocimiento previo de los estudiantes, tal como se pudo observar principalmente en su presentación oral.

En relación a los recursos didácticos digitales para la gestión del aprendizaje del idioma inglés, se concluye que el uso de *Google Classroom* permitió un trabajo de interacción por parte de los estudiantes el cual les resultó de fácil acceso, no solo por ser de uso gratuito, también por su forma intuitiva de trabajo. Además, las posibilidades del uso de otras herramientas asociadas a *Google* hicieron el trabajo más sencillo, tal es el caso de Formularios de *Google* para el examen de diagnóstico, *Quizlet* para la estrategia Tarjetas de palabras (*Flashcards*), Presentaciones de *Google* para la estrategia Presentación de diapositivas; así como la posibilidad de generar y compartir documentos en diversos formatos. Al igual que el uso de *Meet* para las ocasiones en que a algunos estudiantes no les fue posible estar presentes, y pudieron no solo observar el desarrollo de la clase en línea, también pudieron interactuar con sus compañeros en la clase presencial.

Por último, como se explicó en el párrafo anterior, la posibilidad de alojamiento en *Classroom* de la hoja de trabajo (*worksheet*) para la estrategia de evaluación del aprendizaje Presentación oral (*A country I would like to visit someday*), así como la disponibilidad de la rúbrica de evaluación, hicieron viable que aún a distancia los estudiantes conocieran con certeza lo que se esperaba de su desempeño para dicha

actividad. A pesar de que todos los estudiantes estuvieron presentes en el salón de clase cuando hicieron su presentación oral y se les dio una breve retroalimentación de este trabajo, la devolución digital de la rúbrica de evaluación habría sido posible si hubiera sido necesario.

De forma indistinta, los estudiantes habrían conocido detalladamente los resultados de su evaluación. Por lo tanto, las estrategias Presentación oral (*A country I'd like to visit someday*) y Rúbrica de evaluación de presentación oral pueden ser recursos pertinentes para la evaluación del aprendizaje en línea, así como para un aprendizaje significativo, ya que en esta presentación oral se muestra una situación en la que el conocimiento puede ser utilizado, es decir, hay una aplicabilidad del conocimiento.

Capítulo V. Discusión y conclusiones

5.1 Discusión

El eje central de esta investigación fue la identificación del rol docente como diseñador de estrategias didácticas. Ausubel et al. (1983) reconoce en esta labor un quehacer importante a fin de fundamentar el uso de actividades a favor del aprendizaje, y más aún, partiendo del conocimiento con que cuentan sus estudiantes. Es así que en este trabajo se muestra el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza del inglés realizadas por la investigadora docente.

A continuación, se presentan los puntos generales coincidentes y de contraste entre lo propuesto por diversos autores y lo encontrado en el uso de las estrategias didácticas en el presente trabajo de investigación. Se comienza por la evaluación diagnóstica, seguido de las estrategias didácticas de aprendizaje y la estrategia de evaluación del aprendizaje, cerrando este apartado con una breve discusión de la docente.

Respecto a la evaluación diagnóstica, se puede decir que el diseño, aplicación, y análisis de los resultados de la misma representó la base para el diseño de las estrategias didácticas. Martínez et al. (2022), reconocen a la evaluación diagnóstica como el instrumento idóneo para brindar información sobre los conocimientos previos de los estudiantes, así como una perspectiva sobre los materiales de aprendizaje que deberían conocer los estudiantes y su nivel de dominio real.

En este caso, con los resultados de la evaluación diagnóstica de este estudio, se constató que los estudiantes llegaron a la clase con un nivel A1, de acuerdo con el MCER, y aptos para continuar con el estudio de su clase de inglés correspondiente. Igualmente, estos resultados mostraron su bajo dominio de las preposiciones de tiempo, y adverbios de tiempo, que a su vez denotaron su desconocimiento respecto a los tiempos verbales básicos, lo que era fundamental saber para poder abordar los contenidos venideros: voz pasiva en presente y pasado.

La efectividad de esta evaluación diagnóstica aplicada radica en la propuesta de Martínez et al. (2022), quienes resaltan la importancia de tener presente un perfil de referencia

general que incluya los conocimientos generales previos al curso en cuestión, y cuyos reactivos de la evaluación deben atender a los contenidos más relevantes sirviendo de base para el aprendizaje significativo, dicha pertinencia se pudo fundamentar habiendo usado el MCER como perfil de referencia general.

En cuanto a las estrategias didácticas, se partió de la importancia de enfocarse en el estudio de palabras precisas para asociarles una función lingüística, y que así el estudiante pueda usar el léxico para comunicar su mensaje (Harmer, 2015), por lo que se atendió mediante el uso de la estrategia Tarjetas de Palabras y Definiciones. Aunque el uso de esta estrategia, alojada de forma digital en la aplicación *Quizlet*TM, mostró ser insuficiente para el propósito de tener un banco de palabras listas para ser usadas por los estudiantes, se verificó y reforzó la eficacia de esta estrategia en el salón de clase. Esto es, el uso de esta estrategia a través de la aplicación *Quizlet*TM no garantizó por sí sola el estudio individual por parte de los estudiantes a pesar de su libre acceso remoto al banco de palabras, ni la asociación de cada palabra a una imagen representativa con un mecanismo de estudio aparentemente sencillo y atractivo.

Por ello, fue necesario enfatizar en su estudio y repasar en el aula durante la clase presencial. Este fenómeno se puede explicar a partir de los estudios revisados por Nunan (1999), quien descubrió que los estudiantes no identificaban la importancia del vocabulario en su aprendizaje de una lengua extranjera, tampoco asociaban a la comprensión de las estructuras gramaticales su conocimiento primero del vocabulario.

Así entonces, no basta con proveer a los estudiantes de una lista de vocabulario, que, si bien el docente pueda reconocer como de alta importancia para su aprendizaje, es necesario también asegurarse de su estudio y aprendizaje de tales palabras a fin de construir un aprendizaje significativo.

Otra estrategia empleada fue la Sesión de Preguntas y Respuestas. Spratt et al. (2011) habían anticipado cómo este tipo de estrategias no sólo induce al alumnado a conectar el tema principal con su experiencia propia, sino los anima desde la curiosidad ante un tema nuevo para ellos.

Un claro ejemplo es el hecho de haber adaptado esta actividad con vocabulario propio, o que muy probablemente conocerían los participantes de este estudio; tal es el caso de objetos de uso común, como el mandil, los tacos, el aceite de oliva, o los palillos chinos. Lo más sobresaliente del uso de esta estrategia fue cómo la socialización de las oraciones ante el grupo de estudiantes despertó genuinamente el interés hacia el tema. Más aún, la confianza generada entre los estudiantes y el enfoque hacia sus errores como una oportunidad de aprendizaje se percibe de gran valor ante el uso de esta estrategia y su ejecución.

Con el uso de esta estrategia se pudo constatar no sólo lo planteado por los autores en cuanto a la inducción del alumnado hacia el tema principal, sino que se despertó su interés hacia el vocabulario aquí estudiado. También, es importante resaltar que la función de monitoreo de la docente fue un punto clave no solo para conocer de primera mano la forma en que se llevó a cabo la actividad, sino para dar guía y confianza a los estudiantes en esta actividad introductoria.

En cuanto a la estrategia de exposición con diapositivas, se puede decir que cuando se aplicó, los estudiantes ya habían estudiado el vocabulario y se habían adentrado de forma sencilla en el tema principal; es decir, ya tenían suficiente información del tema a estudiar; lo cual se había logrado a través de la Sesión de Preguntas y Respuestas. Sin embargo, fue necesario ordenar dicha información obtenida a fin de resignificar lo que hasta el momento se había logrado.

Derivado de los resultados obtenidos en el examen de diagnóstico, específicamente la sección de producción escrita, se pudo apreciar que, aunque el mensaje que quisieron comunicar en su carta es entendible, presentaron equivocaciones en el tiempo verbal y la estructura gramatical. Este fue un momento clave en el que la exposición ordenada del tema logró activar los procesos cognitivos de los estudiantes, además de ayudarlos a reconocer las características del lenguaje mediante patrones predecibles y con el uso de las diapositivas, para hacerlo accesible (De Miguel, 2006; Azar, 2007).

Se puede constatar, además, que el uso de la modalidad de exposición y acompañada de la presentación de diapositivas permitió a los estudiantes comenzar a ordenar la

información que hasta ahora habían reunido. Si bien es cierto que cada estudiante tiene sus propias formas de ordenar la información, se les sugirió tomar notas a fin de retomarlas más adelante, que serían de utilidad para que ajustaran dicha información al andamio cognitivo.

En efecto, el uso del andamio cognitivo como estrategia didáctica, y desde la propuesta de Díaz y Hernández (2010), fue útil a la recuperación y representación gráfica de los aspectos relevantes de un concepto, que en este caso fue para la voz pasiva; en particular, siguiendo los cuatro pasos propuestos por Flores y Ávila (2017) para su ejecución: delimitar el objetivo del uso del organizador gráfico, elección del andamio adecuado, proporcionar a los estudiantes la plantilla y solicitar su llenado, para finalmente revisar y retroalimentar la información ahí vertida.

Se pudo verificar, ante la propuesta de Villalustre y Del Moral (2010), que con el uso de un andamio cognitivo se induce a la sistematización de la información por parte de los estudiantes, añadiendo nuevos significados mediante las representaciones visuales. Así entonces, se constata el beneficio de esta estrategia como una vía para que cada estudiante asigne significado propio a la organización de la información a partir de la identificación propia de la misma. No obstante, es necesario concentrarse en que el uso de un andamio cognitivo es valioso a la recuperación y representación gráfica de la información (Díaz & Hernández, 2010), también es posible que, como ocurrió en este estudio, el estudiantado haga uso de un andamio cognitivo diferente a la estructura propuesta. Aun así, los aspectos relevantes del concepto voz pasiva permanecieron intactos en su propia representación.

Finalmente, mediante la exposición oral (*A country I'd like to visit someday*) utilizada como estrategia de evaluación del aprendizaje y el uso de la rúbrica para la valoración de la exposición oral, se demostró, por un lado, que la evaluación es el progreso sistemático con el que se puede comprobar el grado en que el estudiante logró el objetivo instruccional de la tarea (López, 1999); y por el otro, que, mediante el uso de la rúbrica, en donde se determinó el contenido y comportamientos específicos a valorar y los niveles de desempeño, se proporcionó información justa a cada estudiante sobre su trabajo y esto, como principal ventaja del uso de la rúbrica, según lo propuesto por Sánchez y

Martínez (2022), le permitió a cada estudiante orientarse hacia el cumplimiento exitoso de la tarea y la respectiva verificación previo a la entrega.

En relación con la práctica docente, la eficacia de la presentación oral para evaluar el aprendizaje se verificó con el enriquecimiento de la planeación instruccional. Como señalan Genesee & Upshur (2001), el uso de esta estrategia ayuda al docente básicamente en estas funciones: en primer lugar, a reconocer qué aspectos instruccionales fueron asimilados por el estudiantado; segundo, a comprobar los aspectos no aprendidos del uso del idioma de sus estudiantes; y tercero, a descubrir las motivaciones e intereses de cada uno de ellos. Un aspecto adicional que vale bien su mención, aunque no está relacionado con las funciones propuestas por los autores, es el resultado positivo que surge a partir del descubrimiento por parte de la docente de las motivaciones e intereses de cada estudiante.

Para ambos, ha sido ampliamente satisfactorio el compartir dichas revelaciones. Para la docente, animar a los estudiantes a mostrar a través de la evaluación sobre un lugar que les gustaría visitar fue el despertar en ellos la posibilidad de lograrlo algún día. Para los estudiantes, fue preguntarse a sí mismos sobre los aspectos culturales que son diferentes de la cultura propia, y si aun así tendrían la disposición personal de apertura como una forma de reconocer tales diferencias como válidas; así también, pensar en las distintas vías para lograr este deseo (*...I'd like to visit...*). Este aspecto agregado se puede identificar como una interacción de calidad entre la docente y sus estudiantes, lo que es de vital importancia para lograr un aprendizaje significativo, según Genessee y Upshur (2001); ya que la comprensión de la asignatura requiere de modelos mentales y suposiciones complejos que se construyen partiendo de la previa experiencia e interacción social. Lo cual, a decir de la presente experiencia, dicha interacción social debió ser positiva y en condiciones de confianza, de manera que promovieron en los estudiantes la inquietud de visitar un país nuevo.

Así entonces, y por lo que aquí se ha expresado, se confirma que, de los resultados aquí discutidos, se cumplieron los objetivos de diagnóstico de las habilidades del uso del idioma de los estudiantes con que llegaron inicialmente a la clase; de diseño y aplicación

de las estrategias de aprendizaje del idioma inglés basadas en el aprendizaje significativo; y de diseño del instrumento de evaluación del aprendizaje.

De esto último, se constata en los estudiantes el logro del aprendizaje de la voz pasiva en inglés en tiempos presente y pasado habiendo relacionado a esta función lingüística el léxico de lugares y países, prendas de vestir, texturas, estilos y materiales, así como aspectos culturales. Es decir, aprendieron a describir acciones en tiempos presente y pasado enfatizando en el resultado, más que en quien realiza la acción, describiendo el material, la elaboración y el origen de objetos.

5.2 Conclusiones

De la presente investigación se constata sobre las estrategias didácticas que, la evaluación diagnóstica; tarjetas de palabras y definiciones; preguntas y respuestas; presentación de diapositivas; andamio cognitivo; presentación oral; y rúbrica de evaluación del aprendizaje son estrategias didácticas digitales factibles de promover un aprendizaje significativo en la clase de Inglés IV a nivel superior. De la misma forma, se concluye que dichas estrategias demostraron su viabilidad a que los estudiantes fueran parte activa de su proceso de aprendizaje; y que, tanto la presentación oral, como la rúbrica de evaluación fueron asequibles de implementación en línea.

La evaluación diagnóstica como estrategia didáctica y de evaluación en sí, es una herramienta de gran valor a la práctica de enseñanza, ya que es principalmente al docente el equivalente a lo que el punto *“usted está aquí”* en un vasto mapa es para el visitante en una gran ciudad; es un punto de ubicación y partida. Ahora bien, desde la teoría del aprendizaje significativo, en donde se centra en el hecho de que los nuevos conocimientos del estudiante se integran a sus conocimientos previos, es fundamental conocer estos últimos a fin de saber de dónde partir. Es decir, la evaluación diagnóstica permite al docente anticiparse a posibles retos y así poder hacer adecuaciones a su práctica, reflexionando constantemente en su acción como investigador.

Los recursos didácticos digitales utilizados en esta investigación fueron de gran apoyo tomando en cuenta que podríamos no haber regresado al formato presencial aún, y tenido

que continuar enseñando a distancia. *Classroom*, por ejemplo, probó ser una herramienta apta para compartir contenido digital a los estudiantes, generar la evaluación diagnóstica; así como la posibilidad de reunirse estudiantes y docente aún a la distancia mediante *Meet*. Sin embargo, tal como se vio con la aplicación *Quizzlet*, por ejemplo, que los recursos en línea estén al alcance, no significa que todos los van a utilizar, por lo que es necesario dar un acompañamiento más cercano a fin de asegurarse que los estudiantes están usando efectivamente los recursos disponibles. Tal fue la bondad de estos recursos, que siguen funcionando como tal en las clases presenciales, su propagación los ha hecho imprescindibles a manera de tener un punto de encuentro alternativo al salón de clases.

La generosidad de la estrategia Preguntas y Respuestas reside en el hecho de ser un buen recurso para socializar entre los estudiantes, y que con la guía pertinente del docente se les puede inducir hacia el tema principal a tratar, funciona también como un rompehielos efectivo, incluso ante un tema desconocido por los estudiantes. Más aún, cuando en la recién llegada etapa pos pandemia prevalecía cierto temor a socializar.

Si bien es cierto que con la Presentación de Diapositivas fue posible compartir la información en una forma organizada, un muy buen complemento a esta estrategia es el llenado del andamio cognitivo, el cual ayuda a los estudiantes a ordenar la información recibida y darle sentido a su trabajo en el aula. De igual forma, al ubicar la información de manera ordenada anima a los estudiantes a confiar en su organización y consultar dichas estructuras cuando así lo crean conveniente, incluso, les da la pauta para disponer otro tipo de información que consideren viable de categorización.

Resulta de valiosa utilidad la exposición oral como una forma de evaluación del aprendizaje y acompañada de la rúbrica de evaluación. La exposición oral representa el resultado del trabajo conjunto tanto del docente como de los estudiantes. Es propiamente una evidencia del aprendizaje de cada estudiante y para ambas partes, de la misma forma que la rúbrica de evaluación lo es como una guía de lo esperado de los estudiantes, les da también una retroalimentación concisa de su trabajo.

En concreto, el conjunto de las estrategias didácticas diseñadas para la presente investigación y utilizadas en la secuencia aquí propuesta promueven el aprendizaje significativo de la voz pasiva en presente y pasado en la clase de Inglés IV a nivel superior, así mismo, es posible su implementación en línea.

Limitaciones y sugerencias

Limitaciones

Una restricción de índole teórica en la presente investigación se relaciona con el hecho de haberse centrado únicamente en el enfoque del aprendizaje significativo el procedimiento de esta. No se tomaron en cuenta, por ejemplo, los modelos de estilos de aprendizaje de los estudiantes, las propuestas taxonómicas de Bloom (1956) o Marzano (2007), o el aprendizaje basado en problemas; que son algunas perspectivas o modelos utilizados en distintas instituciones como distintivos de su modelo educativo.

Otra limitante se encuentra en el cambio de modalidad de trabajo, esto es, de estar trabajando a distancia en línea, al trabajo presencial, que en su momento fuera nombrado híbrido. Esto provocó que la asistencia de los estudiantes a clases, ya fuera en línea o presencial, fuera intermitente, por tanto, que el seguimiento a los estudiantes y de los resultados se pospusiera.

Este estudio se concentró en el tema específico de la voz pasiva en presente y pasado en inglés. Se ignora si las estrategias didácticas aquí propuestas darían los mismos resultados para otro tema en particular, por ejemplo, forma comparativa y superlativa de los adjetivos, cláusulas condicionales, tiempos verbales, etcétera. Así mismo, es importante aclarar que los resultados aquí presentados solo son aplicables para estos participantes, por lo que no son generalizables.

Por último, otra barrera identificada se relaciona con las múltiples responsabilidades personales, familiares y laborales, que a lo largo del desarrollo del presente trabajo se fueron presentando, y que, en el afán de no descuidarlas, se postergó la conclusión del presente.

Sugerencias

Se propone, en próximas investigaciones, incluir otro enfoque o paradigma educativo que permita la diversificación del estudio; tomando en cuenta la necesidad de innovación para mejorar la práctica de la enseñanza. Dadas las ventajas de uso de los ambientes virtuales

de aprendizaje, se sugiere seguir usando estos espacios no sólo como una alternativa o extensión del aula física de clases, también para facilitar el acceso a la información y recursos a los estudiantes, así como canal de comunicación para futuras eventualidades.

Debido a la inherencia del factor sorpresa en el ámbito educativo, se propone también permanecer atentos y abiertos a la incertidumbre que una situación ajena pudiera ocasionar a eventos perfectamente planeados. La disposición de adaptarse a los cambios hace menos difícil el proceso.

Los recursos digitales *Classroom*, *Quizlet*, y *Drive*, se pueden utilizar como herramientas eficaces promotoras del aprendizaje significativo. Igualmente, la presentación oral, junto con la rúbrica de evaluación pueden servir bien a la evaluación del aprendizaje.

Referencias

- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. Pearson Educación.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Azar, B. (2007). Grammar-based teaching: A practitioner's perspective. *Teaching English as a Second or Foreign Language - EJ*, 11(2).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064995.pdf>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Ateneo.
- Cabrini Simões, L. (2007). An overview on the use of new technologies in English language teaching. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 29(1), 31-34.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307324783004>
- Cambridge. (2019). *A2 Key. Handbook for teachers for exams from 2020*. Cambridge Assessment English.
- Council of Europe. (2020). *The CEFR Levels. Common European Framework of Reference for Languages*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Council of Europe. (2021). *Niveles comunes de referencia: escala global. Common European Framework of Reference for Languages*.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale>
- Council of Europe. (2021). Official translations of the CEFR global scale.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bc78>

- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz, E. (2020, Abril 11). *Covid-19 y la educación a distancia*. El Economista. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Covid-19-y-la-educacion-a-distancia-20200411-0003.html>
- DOF.(2020). *Acuerdo de reconocimiento de epidemia de enfermedad por el virus SARS-CoV2*. Consejo de Salubridad General. Ciudad de México. Diario Oficial de la Federación. 23 marzo, 2020. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590161&fecha=23/03/2020#gsc.tab=0
- Ediger, M. (1998). Reading and vocabulary development. *Journal of Instructional Psychology*, 26(7). <https://www.semanticscholar.org/paper/Reading-and-Vocabulary-Development.-Ediger/f08ee8fcd2628be1a9f846106a6dba14cf356b99>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press. <https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-educational-change-1991.pdf>
- Estrada, M. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el nivel de aprovechamiento escolar*. (Tesis maestría). UMSNH.
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., & Díaz, C. (2017). Universidad de Concepción. Recuperado de Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Significativo en Contextos Universitarios: http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGI

- Garro, M. (2019). *Análisis del uso de las cuatro habilidades lingüísticas adquiridas por las personas egresadas del programa "Fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en educación superior universitaria estatal de Costa Rica, sedes UNED"*. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 47-58. [file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/scientificcommittee,+pp.+47-58+\[1906\].pdf](file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/scientificcommittee,+pp.+47-58+[1906].pdf)
- Gass, S., y Selinker, L. (2001). *Second Language acquisition. An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genesse, F., y Upshur, J. (2001). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge University Press.
- González-Hernández, M. (2022). *La influencia de las redes sociales en la adultez emergente*. Trabajo de fin de grado. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/29287/La%20influencia%20de%20las%20redes%20sociales%20en%20la%20Adultez%20Emergente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, D. (2015). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *Perspectiva*. 33. 119. [f635c79244e16e32a796e55ad8e760e5363c.pdf \(semanticscholar.org\)](#)
- Harmer, J. (2004). *How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.
- Hodgson, J., y Harris, A. (2021). Make grammar great again? *English in Education*, 55(3), 208-221. doi:10.1080/04250494.2021.1943225
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. FCE.
- Jordano de la Torre, M., Castrillo de Larreta-Azelain, M. D., & Pareja-Lora, A. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la

educación a distancia y combinada. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 25-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331443195002>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

López, M. (1999). *Evaluación Educativa*. Trillas.

Martínez, A., Manzano, A., Buzo, E., & Sánchez, M. (2022). Evaluación diagnóstica. En Sánchez, M., y Martínez, A. (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 53-63). UNAM. <ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf> (unam.mx)C

Marzano, R. y Kendal, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.

Mayoral, P. (2016). “Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México” (Tesis doctoral). ITESO. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3790/TOG%20Pedro%20Mayoral.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Noor, N. M., & Amir, Z. (2009). Exploring the vocabulary learning strategies of EFL learners. *Language and Culture: Creating and Fostering Global Communities*. 7th International Conference by the School of Studies and Linguistics Faculty of Social Sciences and Humanities, 313-327.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers.

Papalia, D., Wendkos, Sally, & Fieldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (ed. 11) McGraw Hill.

Papalia, D., Olds, S., & Fieldman, R. (2010). *Desarrollo humano* (11ª ed.) McGraw Hill.

Pérez, A. F., Méndez, C. J., Pérez, P. & Yris, H. M. (2017). Los criterios de evaluación del

- aprendizaje en la educación superior. *Perspectivas Docentes*, 20(63), 60-68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736089>
- Rivas-Herrero, B., & Igartua, J.-J. (2021). Los jóvenes se sumergen en Instagram. Un estudio desde la perspectiva de los usos y gratificaciones. *El profesional de la información*, 30(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.09>
- Rojas, P. (2013). Reforzando el aprendizaje del idioma inglés con el apoyo y uso de las TIC. (Tesis maestría). UAEH Sistema de Universidad Virtual.
https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14788/PROYECTO%20DE%20TESIS_PAOLA_ROJAS_MTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, M. & Martínez, A. (2022). Cap 15. *Rúbrica*. (pp 233-249): UNAM. [ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf \(unam.mx\)](https://repositorio.unam.mx/bitstream/handle/123456789/14788/PROYECTO%20DE%20TESIS_PAOLA_ROJAS_MTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Grao.
[https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/607023/mod_resource/content/3/2.%2010 ideas clave evaluar para aprender%20Neus%20Sanmarti.pdf](https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/607023/mod_resource/content/3/2.%2010%20ideas%20clave%20evaluar%20para%20aprender%20Neus%20Sanmarti.pdf)
- Santrock, J. W. (2014). *Psicología de la Educación*. (5ª ed) McGraw Hill / Interamericana Editores.
- Sanz, M. (2017) *El aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés en educación primaria*.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5741/SANZ%20SANZ%2C%20MONICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sierra, R., Sosa, K., y González, V. (2022). *Rúbrica*. En Sánchez, M. y Martínez, A. (Ed.), Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos (pp. 233-249). UNAM. [ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf \(unam.mx\)](https://repositorio.unam.mx/bitstream/handle/123456789/14788/PROYECTO%20DE%20TESIS_PAOLA_ROJAS_MTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The Teaching Knowledge Test Course. Modules 1, 2 and 3*. Cambridge University Press.

- Torres, J., & Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (36),141-149. ISSN: 1133-8482. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128011>
- UNAM (s. f.). Plan de estudios de la licenciatura en administración de archivos y gestión documental. <https://www.enesmorelia.unam.mx/wp-content/uploads/2021/08/Ingle%CC%81s-IV-2.pdf>
- UNESCO (2015). Evaluación del aprendizaje en la UNESCO. Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa/PDF/260325spa.pdf.multi
- Uriarte, J. (2005). En la transición a la edad adulta. Los adultos emergentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 145-160. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832310013.pdf>
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7(22), 170-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602206>
- Villalustre, L., & Del Moral, M. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos "de" aprendizaje y "para" el aprendizaje en Ruralnet. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 9(1), 15-27. <https://relatec.unex.es/article/view/602/434>
- Williams, J. D. (2005). The teacher's grammar book. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zúñiga, M. (1989). *Educación bilingüe: Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000814/081413so.pdf>

Anexos

Anexo 1. Declaración de consentimiento informado

Este es un examen de diagnóstico para evaluar los conocimientos relativos a la asignatura Inglés III.

La información que aquí se obtenga será utilizada para hacer las adecuaciones pertinentes al curso de la presente clase Inglés IV.

De la misma manera esta información será utilizada para llevar a cabo el proyecto de investigación denominado ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DIGITALES EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, a cargo de la Profesora ROCÍO ESCARCEGA LLERENAS, dirigido por la DRA. MARÍA DEL CARMEN MANZO CHÁVEZ y respaldada por la FACULTAD DE PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, del Programa de Posgrado de la MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA.

La información a la que se hace referencia son los resultados generados de la presente prueba.

La identidad de los participantes, así como los resultados serán tratados con absoluta confidencialidad.

Si estás de acuerdo, firma:

ESTOY DE ACUERDO

Anexo 2. Examen diagnóstico

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Escuela Nacional de Estudios Superiores. Unidad Morelia
Departamento de Idiomas.
Diagnostic Exam English III

Name of student: _____

I. VOCABULARY. CHOOSE THE CORRECT ANSWER TO COMPLETE EACH SENTENCE. WRITE a, b, c, or d IN THE GAP. READ THE SENTENCES AND LOOK AT THE PICTURES.

1. My brother is a ____, he really likes fixing cars. a. carpenter b. mechanic c. taxi driver d. salesman	
2. My friend is a school teacher. He goes to school ____ a. on weekends b. on weekdays c. in this moment d. right now	
3. Maria is ____ . She's from Buenos Aires. a. Chilean b. Argentinian c. Peruvian d. South American	
4. Lucy works at a ____ . They bake good bread there. a. supermarket b. grocery store c. barber shop d. bakery	
5. Pepe and his family went to the ____ last weekend. It was sunny and they had a great time. a. movies b. beach c. stadium d. airport	

6. My uncle traveled around Europe _____. He enjoyed his trip a lot and visited many museums. - last year - next year - this year - within a year	
7. We usually take a shower _____ in the morning. - right now - today - at night - every day	
8. My birthday is in _____. I enjoy celebrating with family and friends. - July - September 21 2021 - Sunday	
9. My _____ is my aunt's son. - sister - brother - cousin - uncle	
10. We never go to school on _____, only from Monday to Friday. - weekdays - weekends - weeks - January 1	
11. My brother is a nurse, he works at a _____. - hospital - hair salon - clothes store - shoe store	
12. We're going to the park _____. - tomorrow - yesterday - this morning - last night	

13. I always go to school by ____, I don't have a car. a. bus b. car c. taxi d. subway	
14. I already have my ____. I'm going to travel by plane. a. tickets b. sandals c. pillow d. luggage	
15. The famous Mexican painter was born in the ____ (XX) century. a. twenty first b. twenty c. twenty one d. twentieth	

VOCABULARY. SELECT THE CORRECT PLACE FOR EACH ACTIVITY. WRITE THE CORRECT LETTER IN THE BLANK.

- | | |
|---|---------------------|
| 16. ____ You can get cash here | a. Bank |
| 17. ____ You can have dinner with friends | b. Beauty saloon |
| 18. ____ You buy food there | c. Bookstore |
| 19. ____ You study lessons everyday here | d. Department store |
| 20. ____ You get a haircut there | e. Grocery store |
| 21. ____ There are many stores here | f. Gym |
| 22. ____ You can find almost everything to buy here | g. Library |
| 23. ____ You can borrow books there | h. Mall |
| 24. ____ You can buy you favorite books here | i. Restaurant |
| 25. ____ You can workout here | j. School |

II. USE OF ENGLISH. READ THESE SENTENCES / QUESTIONS CAREFULLY AND WRITE THE MISSING WORD TO COMPLETE. DO NOT USE CAPITAL LETTERS, UNLESS IT IS NECESSARY.

26. ____ time is it?	
27. ____ are they from? Are they from Tokyo?	
28. My grandparents were born ____ China.	
29. How was the party? Were there a lot of people? Yes, there were ____ people, around 100!	
30. How ____ is the back pack? It's \$70.55	
31. Who ____ they? Those are my friends.	
32. Did you go to the park last weekend? No, we ____ to the seaside. We had a wonderful time.	
33. A: What did you do last night? B: I ____ all night. I had a difficult Maths exam the following day.	

34. ____ you a good student when you went to High School?	
35. Who ____ your best friend in elementary school?	
36. I always ____ my homework in the evening.	
37. I am a good student, but my friend is a ____ student than I.	
38. Are you ____ to join the football team this term?	
39. I have ____ eaten escamoles. I don't know what that is.	
40. How long have you lived in this town? ____ many years.	

III. WRITING. READ THE DIRECTIONS CAREFULLY AND WRITE YOUR LETTER.

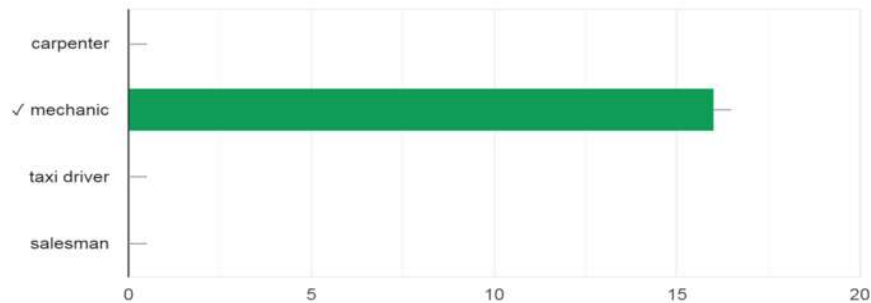
You want to buy some clothes in an English city. Write an email to your English friend, George. In your email, - Ask George where to buy cheap clothes - Ask George how to get there - Ask what time the stores stay open.
Write 30 words or more.

Anexo 3. Resultados de examen escrito de diagnóstico

- I. VOCABULARY. CHOOSE THE CORRECT ANSWER TO COMPLETE EACH SENTENCE. WRITE a, b, c, or d IN THE GAP. READ THE SENTENCES AND LOOK AT THE PICTURES.

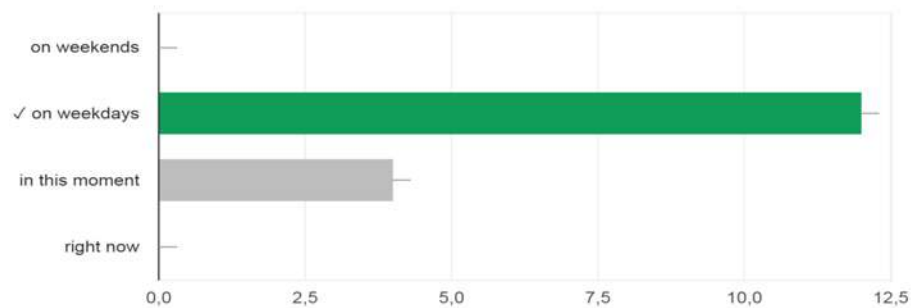
My brother is a ____, he really likes fixing cars.

16 de 16 respuestas correctas



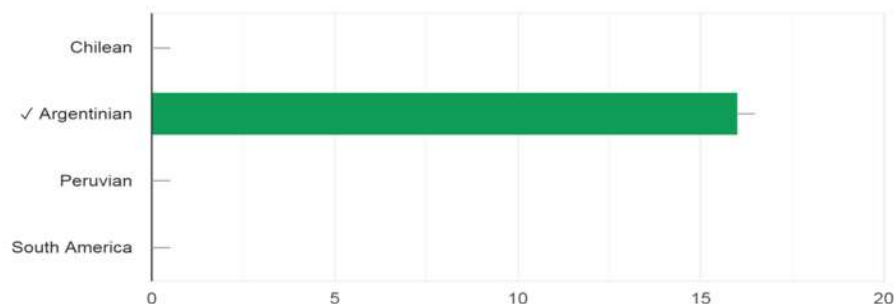
My friend is a school teacher. He goes to school ____.

12 de 16 respuestas correctas



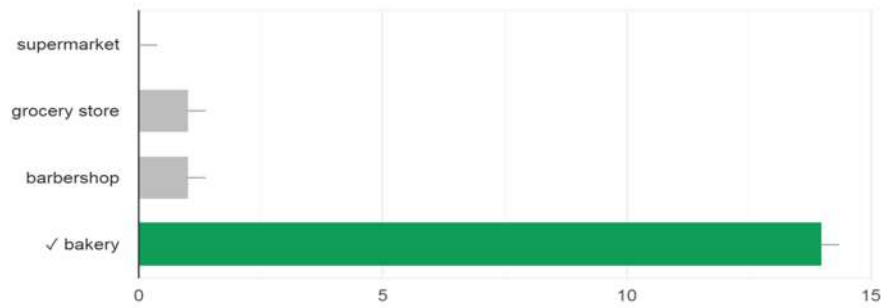
Maria is ____ . She's from Buenos Aires

16 de 16 respuestas correctas



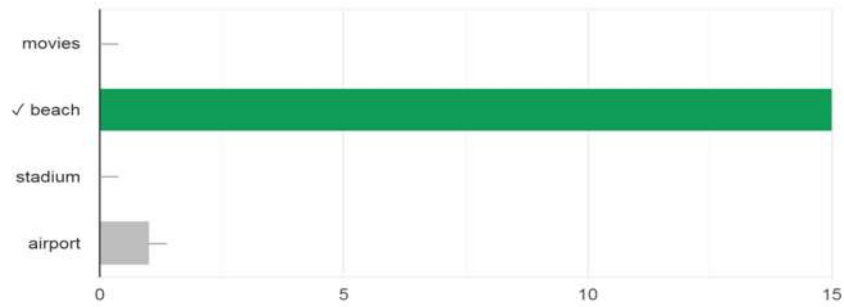
Lucy works at a _____. They bake good bread there.

14 de 16 respuestas correctas



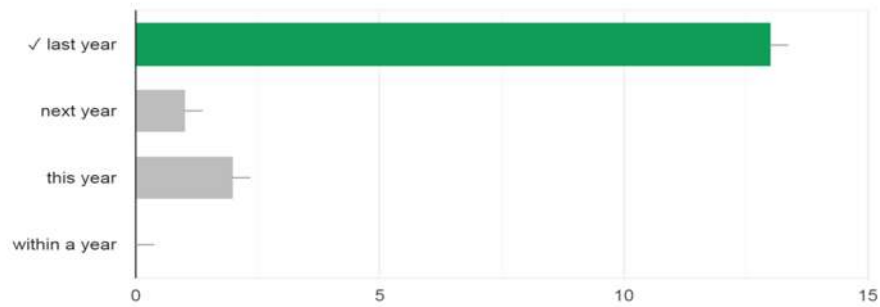
Pepe and his famili went to the _____ last weekend. It was sunny and they had a great time.

15 de 16 respuestas correctas



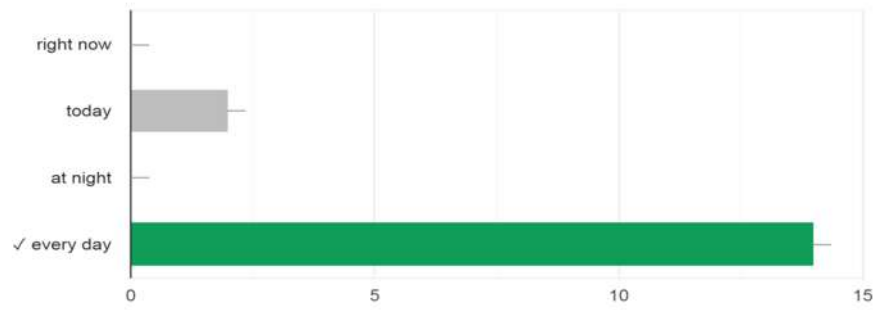
My uncle traveled around Europe _____. He enjoyed his trip a lot and visited many museums.

13 de 16 respuestas correctas



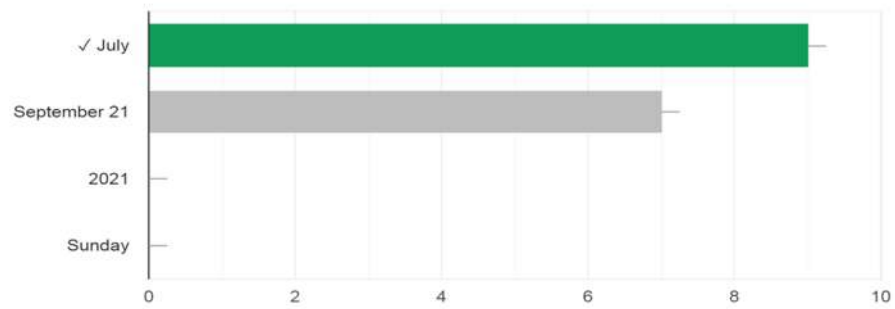
We usually take a shower ___ in the morning.

14 de 16 respuestas correctas



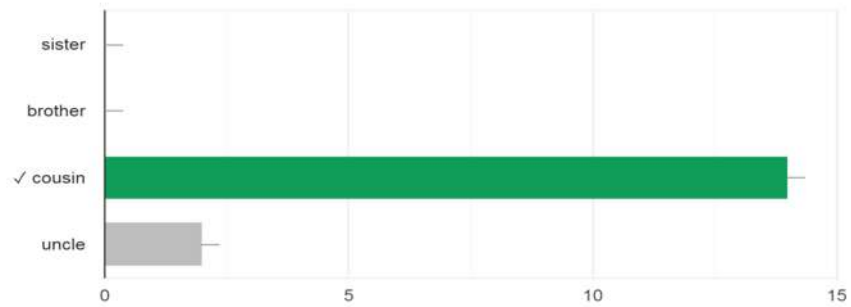
My birthday is in ___. I enjoy celebrating with family and friends.

9 de 16 respuestas correctas

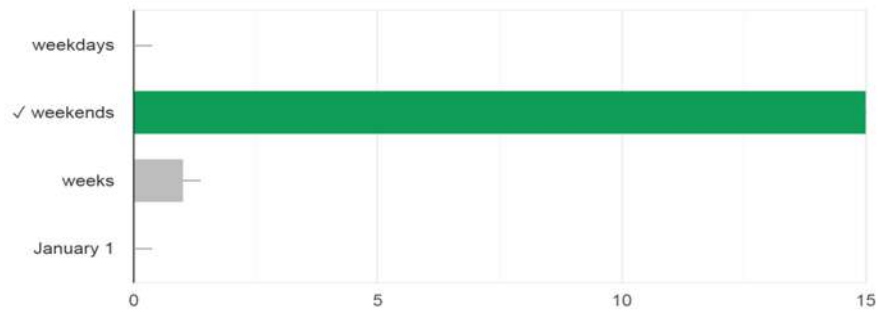


My ___ is my aunt's son.

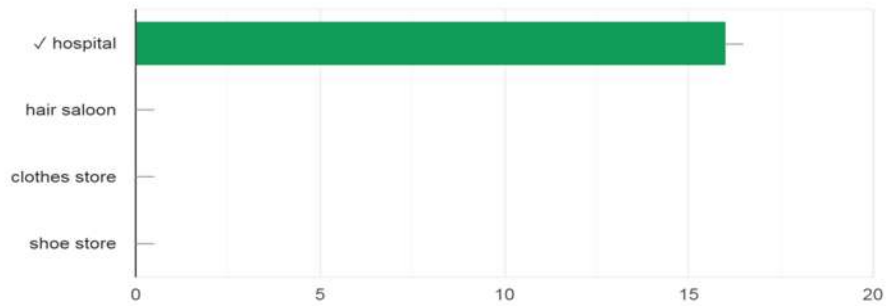
14 de 16 respuestas correctas



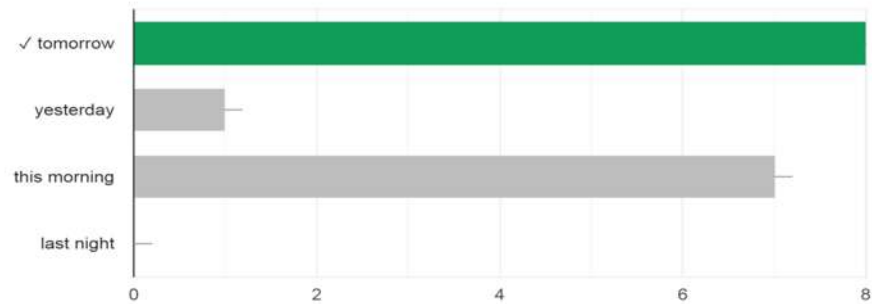
We never go to school on ____, only from Monday to Friday.
15 de 16 respuestas correctas



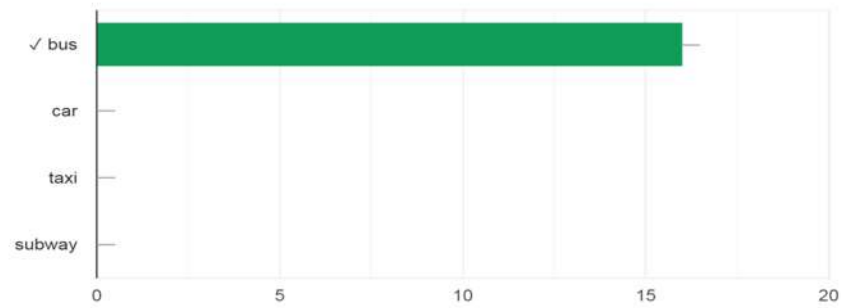
My brother is a nurse, he works at a ____.
16 de 16 respuestas correctas



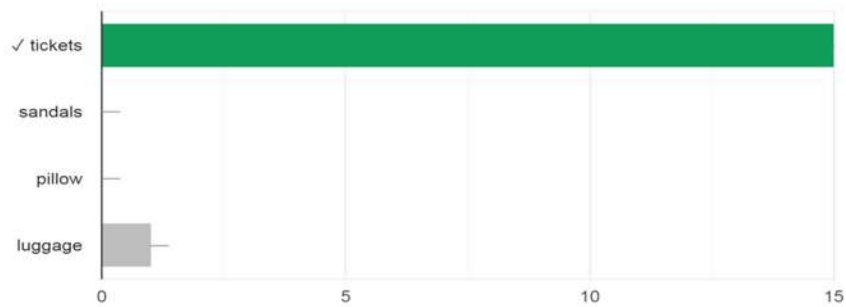
We're going to the park ____.
8 de 16 respuestas correctas



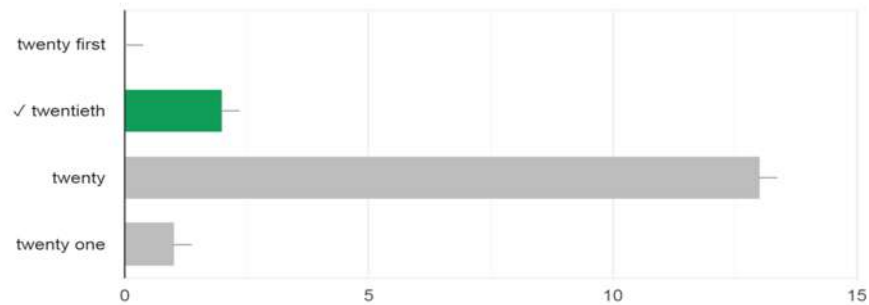
I always go to school by ____, I don't have a car.
16 de 16 respuestas correctas



I already have my ____. I'm going to travel by plane.
15 de 16 respuestas correctas



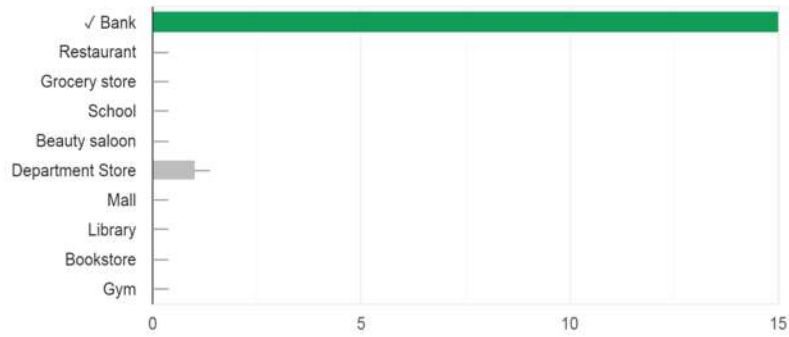
The famous mexican painter was born in the ____ (XX) century.
2 de 16 respuestas correctas



VOCABULARY. SELECT THE CORRECT PLACE FOR EACH ACTIVITY. WRITE THE CORRECT LETTER IN THE BLANK.

Select the correct place for each activity:

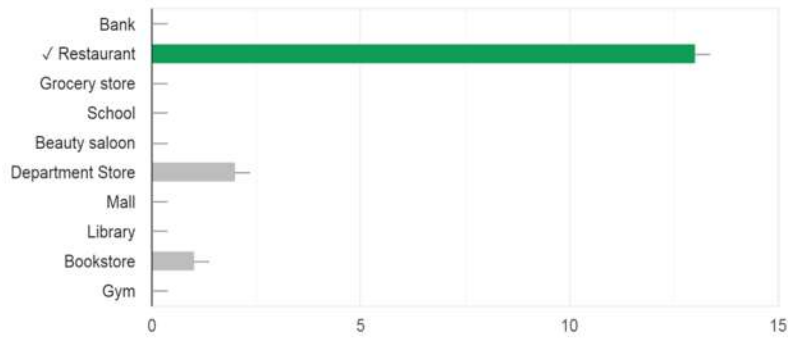
15 de 16 respuestas correctas



Fila 1: You can get cash here..

Select the correct place for each activity:

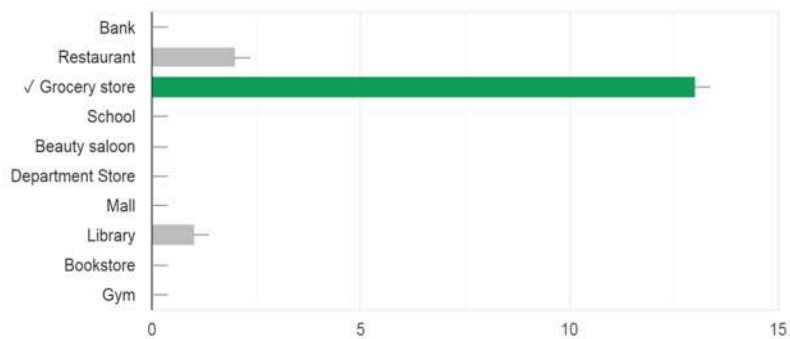
13 de 16 respuestas correctas



Fila 2: You can have dinner with friends

Select the correct place for each activity:

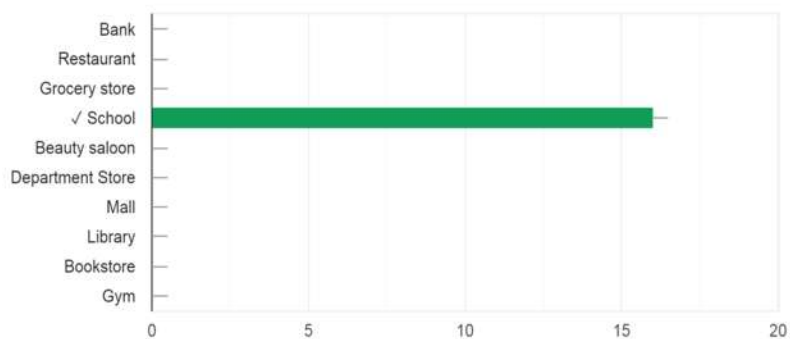
13 de 16 respuestas correctas



Fila 3: You buy food there

Select the correct place for each activity:

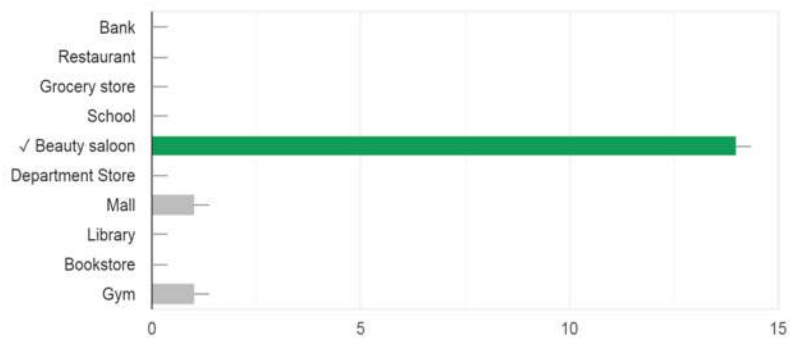
16 de 16 respuestas correctas



Fila 4: You study lessons everyday here

Select the correct place for each activity:

14 de 16 respuestas correctas



Fila 5: You get a haircut there

Select the correct place for each activity:

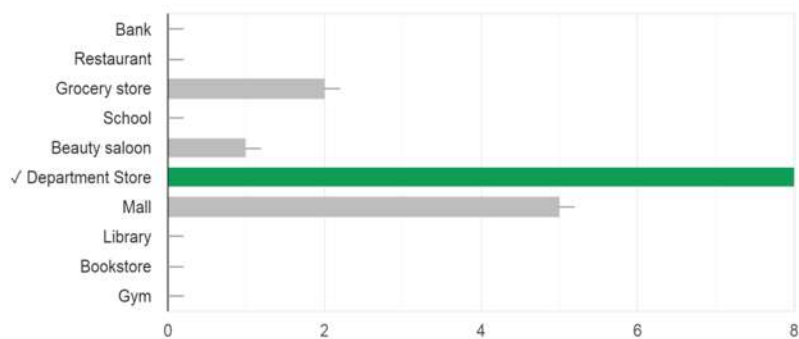
9 de 16 respuestas correctas



Fila 6: there are many stores here

Select the correct place for each activity:

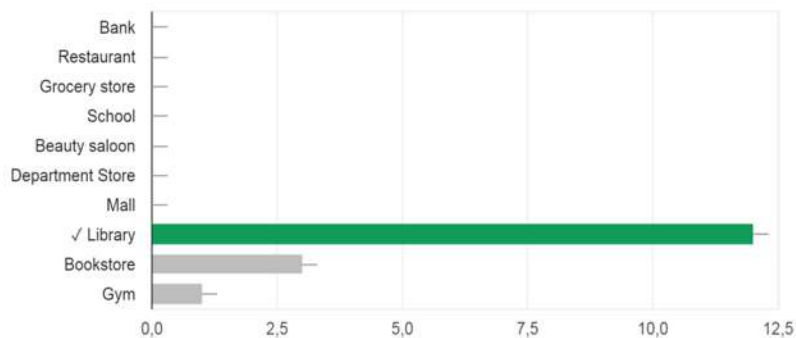
8 de 16 respuestas correctas



Fila 7: You can find almost everything to buy here

Select the correct place for each activity:

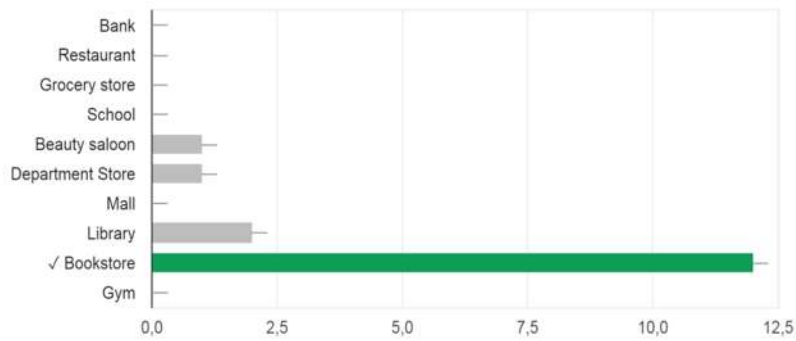
12 de 16 respuestas correctas



Fila 8: You can borrow books there

Select the correct place for each activity:

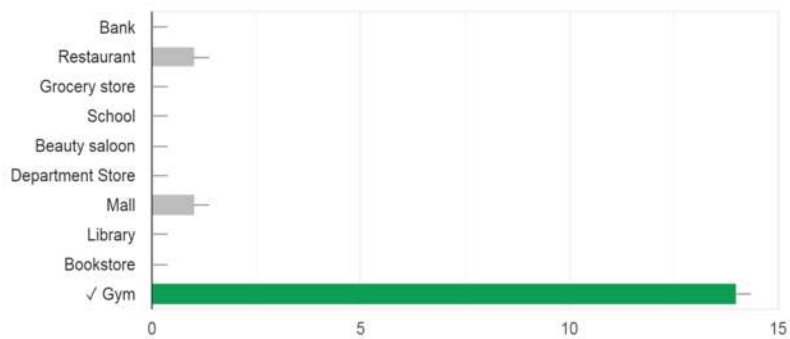
12 de 16 respuestas correctas



Fila 9: You can buy you favorite books here

Select the correct place for each activity:

14 de 16 respuestas correctas

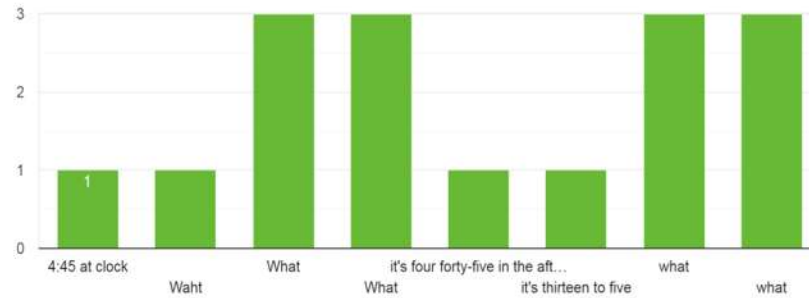


Fila 10: You can workout here

II. USE OF ENGLISH. READ THESE SENTENCES / QUESTIONS CAREFULLY AND WRITE THE MISSING WORD TO COMPLETE. DO NOT USE CAPITAL LETTERS, UNLESS IT IS NECESSARY.

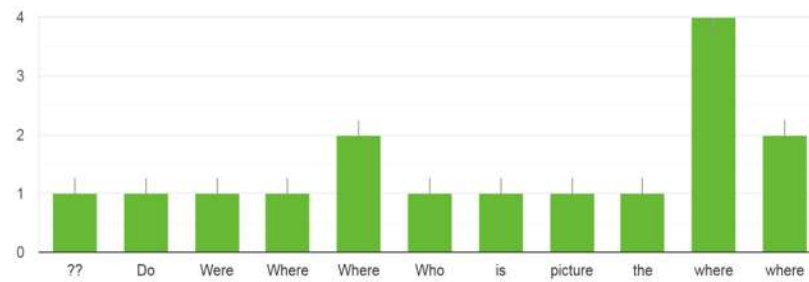
___ time is it?

16 respuestas



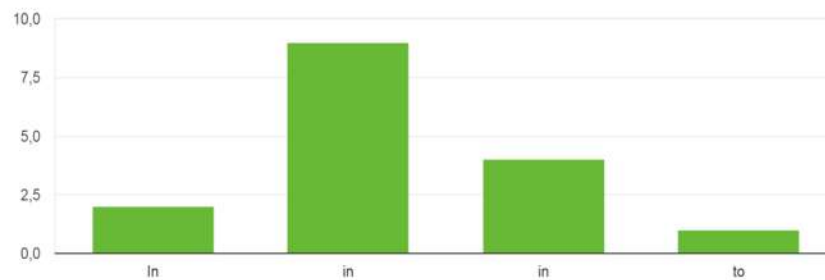
___ are they from? Are they from Tokyo?

16 respuestas



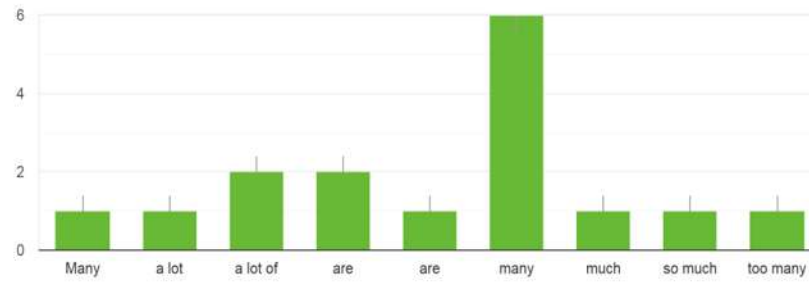
My grandparents were born ___ China.

16 respuestas



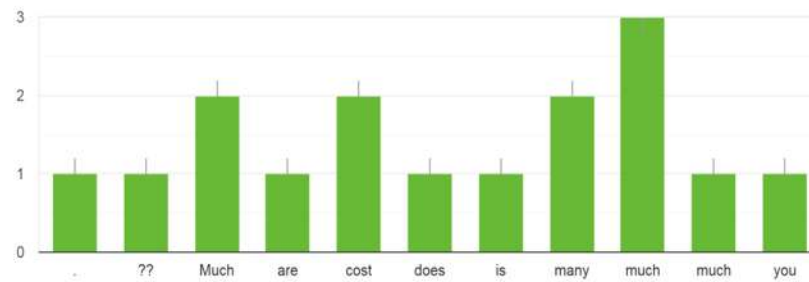
How was the party? Were there a lot of people? Yes, there were ___ people, around 100!

16 respuestas



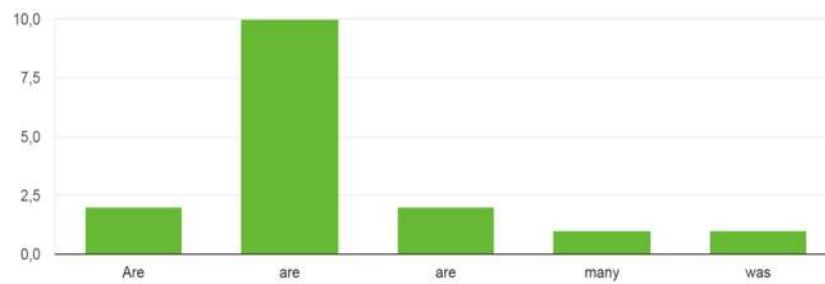
How ___ is the back pack? It's \$70.55

16 respuestas

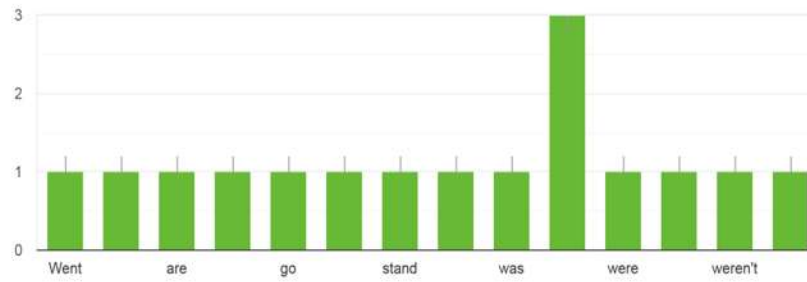


Who ___ they? Those are my friends.

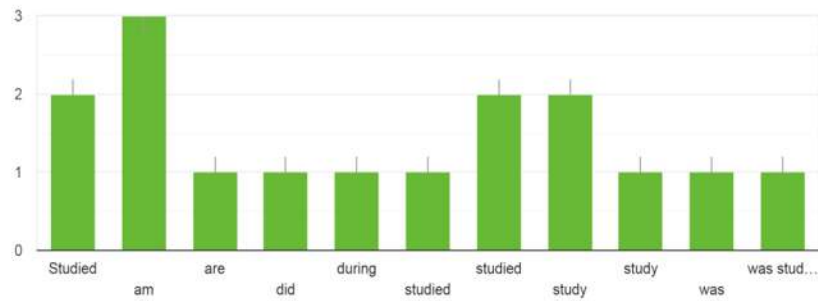
16 respuestas



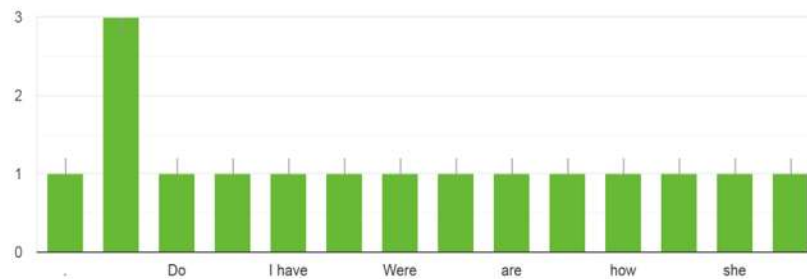
Did you go to the park last weekend? No, we ___ to the seaside. We had a wonderful time.
16 respuestas



A: What did you do last night? B: I ___ all night. I had a difficult Maths exam the following day.
16 respuestas

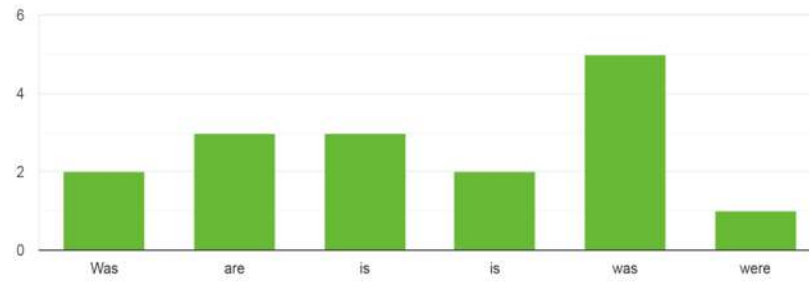


___ you a good student when you went to High School?
16 respuestas



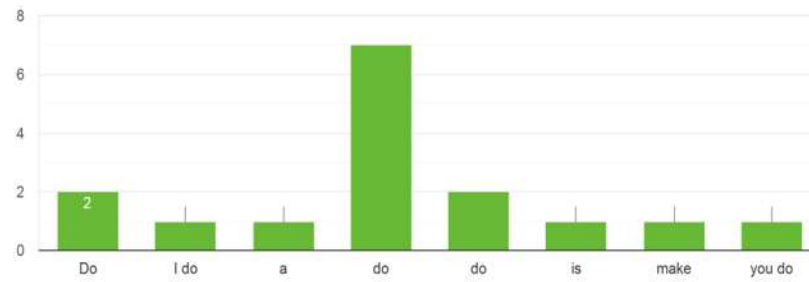
Who ___ your best friend in elementary school?

16 respuestas



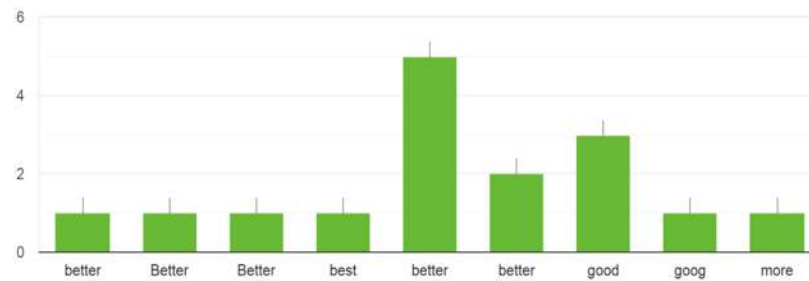
I always ___ my homework in the evening.

16 respuestas



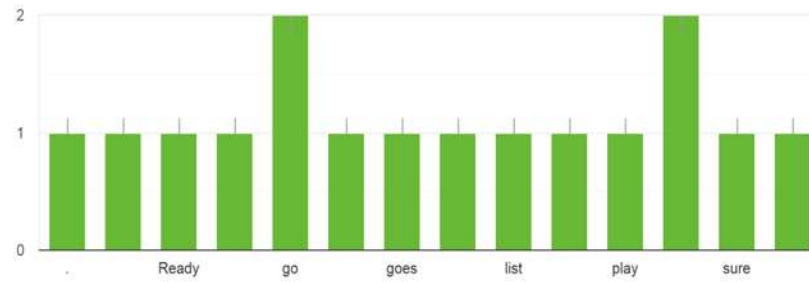
I am a good student, but my friend is a ___ student than I.

16 respuestas



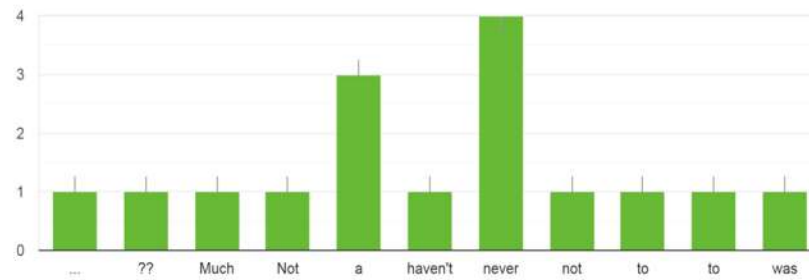
Are you ___ to join the football team this term?

16 respuestas



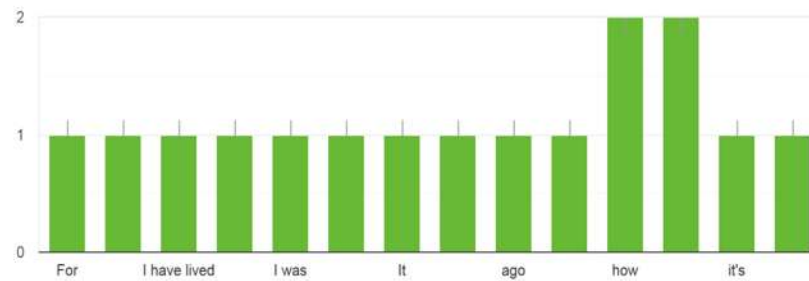
I have ___ eaten escamoles. I don't know what that is.

16 respuestas



How long have you lived in this town? ___ many years.

16 respuestas



III. WRITING. READ THE DIRECTIONS CAREFULLY AND WRITE YOUR LETTER.

You want to buy some clothes in an English city. Write an email to your English friend, George.
In your email, - Ask George where to buy cheap clothes - Ask George how to get there - Ask what time the stores stay open. Write 30 words or more.

Respuesta 1

Hello George i would like to buy a new t-shirt and pants, but i don not know wheres to buy them
Where are it the department store?
I will take a few hours to arrive
Do you know what time they close?
Thank you very much, see you soon!

Respuesta 2

Hello Roberto how are you? I will travel to England. Where is the best place to buy clothes, how did it arrive and what time are the stores open? Thanks god!

Respuesta 3

Hi george, I speak to you to ask you, in english city, i want to buy, but where can i buy cheap clothes? how to get to the store? what time stores open and close?

Respuesta 4

Hello George, how are you? Do you know where I can buy cheap clothes? Also do you know how I can get there? And finally, do you know what time stores stay open? Very thanks you for read my email, have a nice day

Respuesta 5

Hi George, how are you?
Could you give me some recommendations to buy cheap clothes, and tell me how to get to the store. Also do you know what time they close.
I thank you.

Respuesta 6

Hi George!
I want yo buy clothes in an English city, where can a i cheap clothes? Can you give me directions yo get to those stories? What time do they close?
Thank you, i hope to see you soon.

Respuesta 7

Hi George, i want to know something about the buy clothes.
How much is the cost on the clothes?
What time the store stay open? and
How to get there?
See you letter George.

Respuesta 8

FOR: George
From: Emmanuel
Hi old friend how are you? I hope what you be fine. i want ask to you if yo know where y can buy cheap clothes why i don't have much money and also can send me the location of the store in a imbox also a what time the store is open because i don't know the city end maybe i'm late here.
thank's have a great day

Respuesta 9

Hi George, in what local store i can a buy clothes that are nice and cheap, and what time will i open the store and what time it closes its doors?

Respuesta 10

Hi George, I'm in your city, I want to buy some clothes, could you tell me where they sell cheap clothes? I don't want to spend a lot. If you can, could you tell me how to get there? I'm at the hotel "The Curtain" for you to guide me. Also could you tell me the hours of the store ?, to know if I go today or tomorrow. I hope to see you soon and thanks for the help.

Respuesta 11

Hello George

Hello, how are you?

good and you?

same good thanks

Hey, I've got a question?

Yes tell me..

where can I buy cheap clothes?

there are cheap clothes in the malls since there are usually sales.

ok, and how can I get to the nearest shopping center?

Ok, look, you go four blocks from where you live and turn right, just where a restaurant is located opposite the shopping center.

OK thank you very much! And until what time does the mall stay open?

They will open it at eight in the morning and close it until ten at night!

OK thank you very much! Goodbye take care, I was very happy to greet you ..

bye Bye,

Respuesta 12

Hello George!

I am writing to ask you some questions, I have traveled to London for a couple of days and I want to go shopping for clothes, could you recommend clothing stores? Tell me the closing times? and where are there cheap clothes?

Respuesta 13

Hi George, how are you?

I'm in Manchester, an I want go to the shopping, which place are the best here?

I want cheap clothes, I don't have much money, and what time close the stores?, I'm not have much time, and I'm thinking in go in the afternoon. Well, good bye George, thanks and see you later.

Respuesta 14

George, where can I get super cheap clothes?

George, where are those department stores located?

and what time do they close?

Respuesta 15

Hello! Dear friend George.

I hope you are well...

I'm writing this email hoping you can help me, I'm looking for where to buy cheap clothes in your city but I don't know how to get to the stores and until what time they are open.

I hope you can help me, dear friend.

See you soon.

Respuesta 16

.

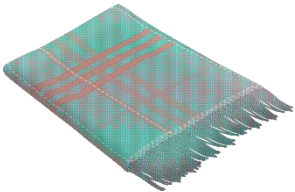
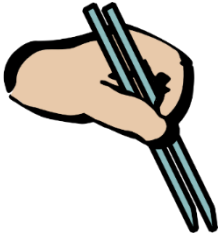
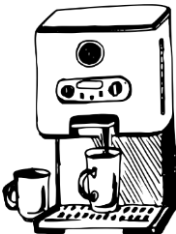
Anexo 4. Estrategia didáctica: Tarjetas de palabras y definición (Flashcards)

Huaraches are made in Huetamo			
ballpoint pen	a pen that has a small ball at the writing point	caviar	Eggs of sturgeon served as food
clogs	heavy wooden shoes	cook	To prepare food by applying heat in any form
cultivate	prepare and use (land) for crops or gardening	Diego Rivera	Mexican artist of the period after the Mexican Revolution
huaraches	leather sandals	invade	to enter by force in order to take over
invent	to make something for the first time	kimono	A loose robe, fastening with a sash, the principal outer garment in Japan
leather	a material made from the skin of an animal	Mafalda	a famous character in the Argentinian comic strip
manufacture	To make something, especially on a large scale using machinery	Marie Curie	Notable female Polish/French chemist and physicist around the turn of the 20th century
metal	an element that is shiny and that conducts heat and electricity well	paper	the material that is used in the form of thin sheets for writing
poncho	a large piece of cloth with a hole for the head	prepare	to make or get ready
raincoat	a water-resistant coat	rubber	a tough elastic polymeric substance
saris	Outer cloth women wear in Hindu culture	Shakespeare	A popular English playwright and poet in the 16th century
silk	a soft, light, highly valued fabric made from the cocoons of silkworms	Sor Juana Inés de la Cruz	Author, poet, and musician of New Spain
steal	to secretly take something that belongs to someone else	The Great Wall of China	A barrier made of walls across China's northern frontier

use	to do an activity with something with a particular purpose	wear	to have a piece of clothing, jewelry, etc. on your body
wood	fibrous material made of dead cells that are part of the vascular system in some plants	wool	a fabric made from the hair of sheep

Anexo 5. Estrategia didáctica: Sesión preguntas y respuestas



		
		
		
- Use these cards and the words below to make present simple passive sentences to describe the object on the card. For example: <i>It's used to find the meaning of words, It's made of paper.</i> - You can also ask questions to your classmates: <i>What is it? What is it used for? What is it made of? Where is it used?</i>		
OBJECTS: apron, credit card, coffee maker, newspaper, rebozo, chopsticks, olive oil, tacos, dictionary MATERIALS: paper, cloth, wood, silk, bamboo, plastic, meat, tortillas, vegetables VERBS (past participle): use (used), produce (produced), make (made), read (read), elaborate (elaborated), eat (eaten) OTHER PHRASES: find meaning of words, in Italy, in Mexico, in Japan, in the morning		
Adaptado de Teach This. Worksheets, Activities & Games. Passive Descriptions. ESL Present Simple Passive Game - Listening and Speaking Activity - Intermediate (B1) Consultado en https://www.teach-this.com/grammar-activities-worksheets/present-simple-passive		

Anexo 6. Estrategia didáctica: Presentación diapositivas Passive Voice

1.



More passive voice examples:

The saxophone **was invented** in Austria by Adolph Sax.
Portuguese **is spoken** in Brazil and Portugal.
Huaraches **are made** in Huetamo.
Rice and soybeans **were** first **grown** in China.

Are these examples present or past ...?

2.

Passive Voice Use:

- We use passive voice **to focus on the action**, rather than the person/subject that performs the action:

Spanish **is spoken** Latin America.

A lot of meat **is eaten** in Argentina.

The motorbike **was stolen** yesterday morning.

6.

Passive Voice can be either

Present:

Portuguese **is spoken** in Brazil and Portugal.
Huaraches **are made** in Huetamo.

or Past:

The saxophone **was invented** in Austria by Adolph Sax.
Rice and soybeans **were** first **grown** in China.

3.

Look at the differences for Active/Passive Voice:

PASSIVE VOICE:

- Spanish **is spoken** Latin America.
- A lot of meat **is eaten** in Argentina.
- The motorbike **was stolen** yesterday morning.

As you may see, we do not mention who does the action. It is not necessary, although we may mention it.

ACTIVE VOICE:

- People **speak** Spanish in Latin America.
- They **eat** a lot of meat in Argentina.
- Somebody **stole** the motorbike yesterday morning.

Although we do mention who performs the action, it is not actually relevant (People, They, Somebody).

7.

Of course it is possible to change from active to passive voice:

They first **produced** white rum in Cuba
White rum **was first produced** in Cuba

People **eat** snails in France
Snails **are eaten** in France



4.

Passive Voice Form:

Object + BE [not] + VERB (p part) + Complement [by + S]

America **was discovered** in 1492 by Christopher Columbus
French **is not spoken** in Mexico

- Object: the one that receives the action
- BE: am / is / are / was / were
- VERB (p part): spoken, eaten, stolen, sold, studied
- Complement: place, time, [by + Subject]
- Subject: the one that performs the action

8.

Let's practice!

Complete these sentences by using **passive voice** form of the verbs.

- In summer, more ice cream ____ than in winter (eat).
- Charanda ____ in Uruapan (produce).
- My grandparents' house ____ 70 years ago (build).
- "A hard day's night" ____ by The Beatles (write).
- Lots of movies ____ in Hollywood and Bollywood (produce).
- Corundas and churipo ____ in Michoacán (prepare).
- All those movies ____ by S. Spielberg (direct).

5.

9.

Let's practice!

Check your answers...

Complete these sentences by using passive voice form of the verbs.

1. In summer, more ice cream **is eaten** than in winter (eat).
2. Charanda **is produced** in Uruapan (produce).
3. My grandparents' house **was built** 70 years ago (build).
4. "A hard day's night" **was written** by The Beatles (write).
5. Lots of movies **are produced** in Hollywood and Bollywood (produce).
6. Corundas and churipo **are prepared** in Michoacán (prepare).
7. All those movies **were directed** by S. Spielberg (direct).

Where/when were you born?

They were born in Mexico.

She was born in 1910.

10.

Anexo 7. Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo (Passive Voice)

Passive Voice	Present passive voice	Past passive voice	Important notes
When do we use passive voice form?			
How is passive voice formed?			
These are some examples of passive voice :			

Anexo 8. Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo (Ejemplo de estudiante)

REMEMBER	USE	Examples
Object: the one that receives the action. Subject: the one that performs the action. - No se menciona quién lleva a cabo la acción. - Es muy importante la estructura. el sujeto no se omite. - Resalta hechos históricos. - Usualmente usado en periódicos on TV. Verb: BE are — You • is • am He • She • It They was → I - He - She - It were → You - We - They	We use passive voice to focus on the action, rather than the person/subject that performs the action. - Spanish is spoken Latin America - A lot of is eaten in Argentina - The motorbike was stolen yesterday morning.	• The book was written by his grandmother. • He was born in 1980 • The secret was never discovered. • The cake wasn't correctly prepared. • His new book was just published • A letter was not written by Jim. • A letter will not be written by Jim.
Form Object + BE [not] + VERB (p. part) + Complement [by + S] Complement: place, time, [by + Subject]		

Anexo 9. Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo (Ejemplo de estudiante)

Present

FORM
Object + BE (not) + Verb (part) + Complement (by + S)

am / is / are

Examples:

- Spanish is spoken in America
- A lot of meat is eaten in Cuba
- Lots of movies are produced in Texas

Past

FORM
Object + BE (not) + Verb (past) + Complement

was / were

Examples:

- The motorbike was stolen yesterday morning.
- All those movies were directed by J. Spielberg.
- "A hard day's night" was written by The Beatles.

PASSIVE

Voice

USE:

- We use passive voice to focus on the action, rather than the person/subject that performs the action.

USE:

- We use passive voice to focus on the action, rather than the person/subject that performs the action.

Subject - does the action

Object - receives the action

am -> I

are { we, you, they }

is { he, she, it }

was { I, he, she, it }

were { we, you, they }

Anexo 10. Estrategia didáctica: Elaboración andamio cognitivo (Ejemplo de estudiante)

MY NAME

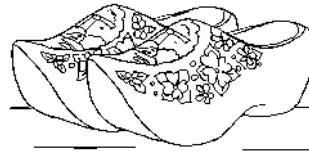
Passive Voice	Present passive voice	Past passive voice	Important notes
When do we use passive voice form?	When use passive voice to focus on the action, in <u>present</u>	The most important person or thing becomes the subject of the sentence in <u>past</u>	Sometimes we use the passive voice because we don't know or don't want to mention who did the action.
How is passive voice formed?	Object + Be [am/is/are] (not) + Verb (past participle) + Complement [by + S]	Object + Be [was/were] (not) + Verb (past participle) + complement [by + S]	If we want to say who or what does the action in a passive construction, we use the preposition "by"
These are some examples of passive voice:	- My room is cleaned every day by my mum. - Butter is made from milk by farmers - The books are sold in a book shop	- Was an old letter found in the box? - The saxophone wasn't invented in Mexico - The house was built in 1654	There are times when the passive voice does a better job of presenting an idea, especially in certain formal, professional, and legal discussions

Anexo 11. Estrategia didáctica: Presentación oral A country I would like to visit someday

A country I would like to visit someday

Think of a country you would like to visit someday. Where is it located, what language is spoken there, what is produced / cultivated / worn there? What is that country most known for? Was somebody famous born in that country, did something historical happen there?

Prepare a short talk (4 – 6 min) about that country. Use both active and passive voice, as well as present and past (active / passive voice).



Anexo 12. Rúbrica de evaluación para presentación oral A Country I Would Like To Visit Someday

Student Name: Country:				
	Use of English	Grammar and structure (present & past passive voice / active voice)	Vocabulary	TOTAL
Excellent	Excellent description of actions in present and past emphasizing on the result rather than the doer by using passive voice 3.5	Almost perfect use of grammar structure and verb tense. 3.5	Great control and wide use of vocabulary (places, country, clothes, materials, verbs) 3.0	
Good	Good description of actions in present and past emphasizing on the result rather than the doer by using passive voice 3.0	Good use of grammar structure and verb tense. 3.0	Good control and use of vocabulary (places, country, clothes, materials, verbs) 2.5	
Fair	Fair description of actions in present and past emphasizing on the result rather than the doer by using passive voice 2.5	Fair use of grammar structure and verb tense. 2.5	Fair control and use of vocabulary (places, country, clothes, materials, verbs) 1.5	
Not sufficient	Poor description of actions in present and past emphasizing on the result rather than the doer by using passive voice 2.0	Poor use of grammar structure and verb tense. 2.0	Poor control and use of vocabulary (places, country, clothes, materials, verbs) 1.0	
Notes:				

Anexo 13. Rúbrica de evaluación Andy

Rúbrica de evaluación para presentación oral: A Country I Would Like To Visit Someday Student Name: <i>Andrea</i> Country: <i>France</i>				
	Use of English	Grammar and structure (present & past passive voice / active voice)	Vocabulary	TOTAL
Excellent	Excellent description of actions in present and past emphasizing on the result rather than the doer by using passive voice <i>3.5</i>	Almost perfect use of grammar structure and verb tense. <i>3.5</i>	Great control and wide use of vocabulary (places, country, clothes, materials, verbs) 3.0	
Good	Good description of actions in present and past emphasizing on the result rather than the doer by using passive voice 3.0	Good use of grammar structure and verb tense. 3.0	Good control and use of vocabulary (places, country, clothes, materials, verbs) <i>2.5</i>	<i>9.5</i>
Fair	Fair description of actions in present and past emphasizing on the result rather than the doer by using passive voice 2.5	Fair use of grammar structure and verb tense. 2.5	Fair control and use of vocabulary (places, country, clothes, materials, verbs) 1.5	
Not sufficient	Poor description of actions in present and past emphasizing on the result rather than the doer by using passive voice 2.0	Poor use of grammar structure and verb tense. 2.0	Poor control and use of vocabulary (places, country, clothes, materials, verbs) 1.0	
Notes:	<i>fair to good fluency on performance.</i> <i>minor mistakes on pronunciation: Europe, European, sugar, museums, modern, concerts, published, considered, with</i> <i>extra words not needed: have it traditional</i>			

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

Datos del manuscrito que se presenta a revisión		
Programa educativo	Maestría en Educación y Docencia. Facultad de Psicología, UMSNH.	
Título del trabajo	Estrategias Didácticas Digitales en la Asignatura de Inglés para un aprendizaje Significativo-	
	Nombre	Correo electrónico
Autor/es	Rocío Escárcega Llerenas	8500910h@umich.mx
Director	Dra. María del Carmen Manzo Chávez	maria.manzo@umich.mx
Codirector	Dra. Ruth Vallejo Castro	ruth.vallejo@umich.mx
Coordinador del programa	Dra. Joanna Koral Chávez López	joanna.chavez@umich.mx mae.educacion.docencia@umich.mx

Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Asistencia en la redacción	sí	Consulta de elementos a incluir en ciertas partes del manuscrito. Ejemplo: discusión, <i>abstract</i>

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Traducción al español	no	
Traducción a otra lengua	no	
Revisión y corrección de estilo	no	
Análisis de datos	no	
Búsqueda y organización de información	sí	Búsqueda de conceptos básicos, teóricos representativos, y su bibliografía.
Formateo de las referencias bibliográficas	sí	Verificación de formato APA para ciertas fuentes
Generación de contenido multimedia	sí	Suite de Google para almacenamiento de archivos en línea, reuniones virtuales, plantillas para presentaciones
Otro	sí	<i>Classroom</i> para la creación y gestión de aula virtual e imágenes.

Datos del solicitante	
Nombre y firma	ROCIO ESCARCEGA LLERENAS 
Lugar y fecha	Morelia, Michoacán. 17 de julio, 2025.

Rocío Escárcega Llerenas

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DIGITALES EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.pdf

 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:446976118

Fecha de entrega

8 abr 2025, 8:56 a.m. GMT-6

Fecha de descarga

8 abr 2025, 9:00 a.m. GMT-6

Nombre de archivo

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DIGITALES EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS PARA UN APRENDIZAJE SIGN....pdf

Tamaño de archivo

4.0 MB

133 Páginas

30.961 Palabras

169.327 Caracteres

21% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Top Sources

- 20%  Internet sources
- 11%  Publications
- 0%  Submitted works (Student Papers)

Integrity Flags

0 Integrity Flags for Review

No suspicious text manipulations found.

Our system's algorithms look deeply at a document for any inconsistencies that would set it apart from a normal submission. If we notice something strange, we flag it for you to review.

A Flag is not necessarily an indicator of a problem. However, we'd recommend you focus your attention there for further review.