



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

Metodología ABP para desarrollar la expresión oral en inglés en
Centro de Idiomas Coatzacoalcos-Minatitlán

Tesis

Que como parte de los requisitos
para obtener el Grado de

Doctora en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

M.E.I.L.E. Claudia Isabel Marín Sánchez

Dirigido por:

Dra. Reyna Moreno Beltrán

Co-Directora:

Dra. Gloria Josefina Ronzón Montiel

Querétaro, Qro., a 26 de septiembre de 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Informática
Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa

Metodología ABP para desarrollar la expresión oral en inglés en Centro de Idiomas Coatzacoalcos-Minatitlán

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Doctora en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

M.E.I.L.E. Claudia Isabel Marín Sánchez

Dirigido por:

Dra. Reyna Moreno Beltrán

Co-dirigido por:

Dra. Gloria Josefina Ronzón Montiel

Dra. Reyna Moreno Beltrán
Presidente

Dra. Gloria Josefina Ronzón Montiel
Secretario

Dr. Francisco Flores Agüero
Vocal

Dr. Juan Salvador Hernández Valerio
Suplente

Dr. Eduardo Aguirre Caracheo
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Septiembre de 2024
México

DEDICATORIA

A Sergio, Diego Isaac y Sergio Iván,
por su tenaz y decidido apoyo para poder lograr este objetivo.
Sin ellos no habría sido posible.

A mis estudiantes,
por ser la razón por la cual
llevé a cabo mis estudios de doctorado
y esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

Al **Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología** por la beca otorgada para realizar mis estudios de Doctorado.

A la **Universidad Autónoma de Querétaro** y a la **Facultad de Informática** por permitirme ser parte de su comunidad.

A la **Universidad Veracruzana** y al **Centro de Idiomas Región Coatzacoalcos-Minatitlán** por la autorización para llevar a cabo la intervención educativa, motivo de esta investigación.

A la **Biblioteca Central de la Universidad Autónoma de Querétaro** por la respuesta siempre rápida y eficiente que se tradujo en acceso virtual a bibliografía actualizada y de calidad.

A mis directoras de tesis, **Dras. Reyna Moreno Beltrán** y **Gloria Josefina Ronzón Montiel**, porque me acompañaron de una manera excelsa compartiendo conmigo su tiempo, conocimientos, empatía y dedicación.

A mi **comité sinodal** por tomarse el tiempo para leer y retroalimentar. Sus comentarios, en el momento oportuno, permitieron perfeccionar esta tesis.

A la **Dra. Teresa García Ramírez**, coordinadora del Doctorado, por su amabilidad, atención y acompañamiento durante mis estudios.

A mis colegas, **Mtras. Emily Librado Torres** y **Claudia Elena Marcial Cisneros**, por sus comentarios y valioso tiempo que permitieron optimizar los contenidos de la intervención, así como del documento metodológico.

A los **estudiantes** que participaron en la intervención, por su tenaz y decidida contribución, por compartir sus vivencias y aprendizajes conmigo.

ÍNDICE

DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
ÍNDICE	V
ÍNDICE DE TABLAS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ABREVIATURAS	XI
RESUMEN	XII
ABSTRACT	XIII
1. INTRODUCCIÓN	14
1.1 Planteamiento del Problema	18
2. ANTECEDENTES	24
2.1 Panorama Internacional	24
2.2 Panorama Nacional	33
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	35
3.1 El Idioma Inglés	35
3.1.1 Las Habilidades Básicas del Idioma Inglés	35
3.1.2 Competencia Comunicativa	36
3.1.3 Expresión Oral	37
3.2 Aprendizaje del Idioma Inglés	39
3.2.1 Métodos en la Enseñanza del Inglés	39
3.3 La Expresión Oral en la Clase de Inglés	41
3.3.1 La Hipótesis de Interacción y la Negociación de Significados	42
3.3.2 La negociación de Significados en la Interacción Oral	44
3.3.3 Actividades Comunicativas	46
3.4 Plan de Gestión de una Intervención Educativa	48
3.4.1 Definición de un Plan de Gestión de Intervención	49
3.4.2 Diseño de un Plan de Gestión	51
3.5 Diseño de un Curso como Proyecto de Intervención	54
3.5.1 Estrategias de Enseñanza Centradas en el Estudiante	54
3.5.2 El ABP y el Aprendizaje del Inglés	55
3.5.3 Etapas para la Implementación del APB	56
3.5.4 Modalidad Virtual	57
3.5.5 Modelos de Diseño Instruccional	59
3.5.6 Modelo de los Cuatro Componentes de Diseño Instruccional	61
3.5.7 Plan de Trabajo para la Creación de un Curso	62
3.5.8 Objetos de Aprendizaje	63
3.6 Evaluación de una Intervención Educativa	64
3.6.1 La Percepción como Elemento de Evaluación	64

3.6.2 El Examen como Elemento de Evaluación.....	66
4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	69
5. HIPÓTESIS.....	70
6. OBJETIVOS	71
6.1 Objetivo General.....	71
6.2 Objetivos Especificos	71
7. METODOLOGÍA.....	72
7.1 Tipo de Investigación.....	72
7.2 Población y Muestra.....	72
7.3 Instrumentos para la Recolección de Datos	73
7.3.1 Actividades Comunicativas	73
7.3.2 Encuesta para Evaluación de la Intervención	75
7.3.3 Examen Diagnóstico Escrito	76
7.3.4 Examen Final	76
7.4 Diseño de la Intervención Educativa.....	77
7.4.1 Características de la Intervención Educativa	77
7.4.2 Plan de Gestión de Riesgos de la Intervención Educativa	80
7.4.3 Plan de Trabajo de la Intervención Educativa	82
7.4.4 Objetos de Aprendizaje	84
7.4.5 Proceso de Diseño de los Objetos de Aprendizaje	84
7.4.6 Creación del Curso en la Plataforma.....	88
7.4.7 El ABP en el Curso Virtual	90
7.5 Recolección de Datos.....	94
7.6 Registro de Datos	97
7.6.1 Transcripciones de las Interacciones Orales	97
7.6.2 Encuesta con Escala de Likert	99
7.6.3 Exámenes Diagnóstico y Final	100
8. RESULTADOS	103
8.1 Interacciones Orales y la Negociación de Significados.....	103
8.1.1 Proceso de Negociación de Significados	103
8.1.2 Estrategias de Negociación de Significados	106
8.1.3 Estrategias para Mantener la Comunicación.....	110
8.1.4 Estrategias de Negociación y el Tipo de Interacción.....	112
8.2 Evaluación de la Practicidad de la Intervención: Percepción de los Estudiantes	113
8.2.1 Dimensión Pedagógica.....	114
8.2.2 Dimensión Técnica.....	123
8.3 Examen Diagnóstico y Examen Final	126
8.3.1 Evaluación de la Eficacia de la Intervención: Prueba de Wilcoxon	126
8.3.2 Evaluación de la Eficacia de la Intervención: Producción Escrita.....	130
9. DISCUSIÓN.....	133
10. CONCLUSIONES	139

11. REFERENCIAS143
12. ANEXOS158

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1	Descriptores de la expresión oral del nivel A1	38
Tabla 3.2	Principales métodos en la enseñanza del inglés	40
Tabla 3.3	Estrategias de negociación de significado	46
Tabla 3.4	Elementos de un plan de gestión: cuadro comparativo	49
Tabla 3.5	Plan de intervención educativa: particularidades.....	50
Tabla 3.6	Estrategias centradas en el estudiante: clasificación.....	55
Tabla 3.7	Aprendizaje en la modalidad virtual: cuadro comparativo.....	58
Tabla 3.8	Modelos de diseño instruccional: clasificación	60
Tabla 3.9	Clasificación de objetos de aprendizaje: uso pedagógico	63
Tabla 7.1	Indicadores de la encuesta de percepción estudiantil	75
Tabla 7.2	Plan de trabajo del módulo 1	83
Tabla 7.3	Títulos de los objetos de aprendizaje de la intervención	84
Tabla 7.4	Sistema de símbolos para transcripciones	95
Tabla 7.5	Formato para registros de ciclos de negociación	98
Tabla 8.1	Ciclo de interacción negociada: ejemplo	104
Tabla 8.2	Ciclos de negociación y tipo de interacción: datos numéricos.....	104
Tabla 8.3	Negociación de significados: modelo común.....	105
Tabla 8.4	Negociación de significados: interacción en equipos	105
Tabla 8.5	Estrategia de solicitud de aclaración	107
Tabla 8.6	Solicitud de aclaración: ejemplo de expresión.....	108
Tabla 8.7	Confirmación: ejemplos de expresiones	108
Tabla 8.8	Estrategia de comprensión	109
Tabla 8.9	Negociación por problemas técnicos: interacción en parejas	109
Tabla 8.10	Negociación por problemas técnicos: interacción en equipos	110
Tabla 8.11	Repetición: interacción en parejas.....	111
Tabla 8.12	Repetición: interacción en equipos.....	111
Tabla 8.13	Cambio de tema	112
Tabla 8.14	Solicitud de aclaración.....	112
Tabla 8.15	Utilidad de los contenidos: frecuencia promedio	115
Tabla 8.16	Papel del facilitador: frecuencia promedio	119
Tabla 8.17	Objetos de aprendizaje: frecuencia promedio	126
Tabla 8.18	Resultados de exámenes: matriz de datos.....	127
Tabla 8.19	Producción escrita en exámenes diagnóstico y final: información personal	130
Tabla 8.20	Producción escrita en exámenes diagnóstico y final: pasatiempos ...	131
Tabla 8.21	Producción escrita en exámenes diagnóstico y final: festividades	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Variables del instrumento diagnóstico.....	19
Figura 1.2	Medios para distribución de contenidos	20
Figura 1.3	Aplicaciones para sesiones sincrónicas.....	20
Figura 1.4	Medios de comunicación entre estudiantes y profesores.....	21
Figura 1.5	Modalidad virtual y expresión oral.....	21
Figura 1.6	Modalidad virtual y trabajo en equipo.....	22
Figura 2.1	Actividades del proyecto	28
Figura 2.2	Proyectos de los estudiantes	29
Figura 2.3	Diseño metodológico de la intervención.....	30
Figura 2.4	Contenidos del curso	31
Figura 2.5	Instrumentos de la intervención	32
Figura 3.1	Modelo de Interacción Negociada de Varonis y Gass.....	45
Figura 3.2	Pasos para gestión de riesgos.....	52
Figura 3.3	Etapas de un plan de gestión de riesgos	53
Figura 3.4	Etapas para implementación de proyectos	57
Figura 3.5	Características de clases mediadas por TIC.....	59
Figura 3.6	Niveles de procesamiento de la Nueva Taxonomía.....	62
Figura 7.1	Actividad de vacío de información 1: variantes	74
Figura 7.2	Actividad de vacío de información 2.....	74
Figura 7.3	Temario y dosificación del curso	78
Figura 7.4	Características generales del curso	79
Figura 7.5	Proceso de gestión de riesgos.....	80
Figura 7.6	Cuantificación de riesgos de la intervención	81
Figura 7.7	Resumen de riesgos de la intervención	81
Figura 7.8	Posibles riesgos y respuestas.....	82
Figura 7.9	Diseño de contenidos en power point	85
Figura 7.10	Diseño de un ejercicio	86
Figura 7.11	Diseño de un video interactivo en h5p	86
Figura 7.12	Verificación de un ejercicio	87
Figura 7.13	Retroalimentación de un ejercicio	88
Figura 7.14	Entorno del curso virtual	89
Figura 7.15	Etapas del proyecto	90
Figura 7.16	Instrucciones generales del proyecto.....	91
Figura 7.17	Temas y preguntas guía para crear un guion	91
Figura 7.18	Guion: proceso de redacción	92
Figura 7.19	Video: criterios para creación.....	93
Figura 7.20	Etapas de recolección de datos	94
Figura 7.21	Medios de comunicación del curso	97
Figura 7.22	Formato para el registro de las estrategias.....	99
Figura 7.23	Formato para el registro de datos de la prueba y posprueba.....	100
Figura 7.24	Guía para Calcular los Rangos con Signo de Wilcoxon.....	101
Figura 8.1	Estrategias en tres tipos de interacción	107
Figura 8.2	Negociación en actividades orales.....	113

Figura 8.3	Participación en foros y sesiones sincrónicas.....	116
Figura 8.4	Consulta de material de apoyo	117
Figura 8.5	Reporte de ingresos en plataforma.....	118
Figura 8.6	Temas y objetos de aprendizaje: coherencia de contenido	120
Figura 8.7	Evaluación general del curso	121
Figura 8.8	Evaluación sobre recomendación del curso.....	121
Figura 8.9	Nube de palabras de los comentarios finales del curso	122
Figura 8.10	Navegación en plataforma	124
Figura 8.11	Herramientas de plataforma.....	125
Figura 8.12	Datos analizados en Excel.....	128
Figura 8.13	Resultados obtenidos con Xlstat.....	128
Figura 8.14	Prueba de signos	129
Figura 8.15	Exámenes diagnóstico y final: comparación de resultados.....	129

ABREVIATURAS

ABP. Aprendizaje Basado en Proyectos.

CI. Centro de Idiomas.

DI. Diseño Instruccional.

EMINUS. Plataforma Institucional de la Universidad Veracruzana.

H5P. HTML5 *Package* (por sus siglas en inglés).

MCERL. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Modelo 4C/DI. Modelo de cuatro componentes/Diseño instruccional (por sus siglas en inglés).

TIC. Tecnologías de la Información y Comunicación.

SEP. Secretaría de Educación Pública.

UV. Universidad Veracruzana.

RESUMEN

Si bien, hoy en día los cursos virtuales se consideran una alternativa viable para el aprendizaje del inglés también es cierto que, en la virtualidad, la interacción y la práctica de la expresión oral entre los estudiantes es un reto dado el ambiente de aprendizaje. Pero ¿cuál es el proceso de negociación de significados de los estudiantes que interactúan oralmente en las sesiones sincrónicas de un curso virtual de inglés cuya metodología se basa en objetos de aprendizaje contextualizados en el Aprendizaje Basado en Proyectos?, ¿cuál es la percepción de los estudiantes? y ¿qué efecto tiene el curso en el rendimiento académico de los estudiantes? Para dar respuesta a estas preguntas se condujo una investigación cuantitativa-cualitativa de tipo pre-experimental con un diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo. La intervención consistió en el diseño e impartición de un curso virtual de inglés guiado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos y el modelo de los cuatro componentes de diseño instruccional: tareas de aprendizaje, información de apoyo, información procedimental y práctica de una parte de la tarea. Los instrumentos aplicados fueron una encuesta electrónica con escala Likert, dos exámenes (diagnóstico y final) y las transcripciones de las interacciones orales. La muestra fue de 16 estudiantes cuyas edades fluctuaron entre 15 y 60 años. Los resultados mostraron que los estudiantes fueron capaces de negociar significados de forma efectiva al interactuar oralmente en las sesiones sincrónicas. Además, su desempeño mejoró como resultado de la intervención ya que puntuaron más alto en el examen final a diferencia del diagnóstico. Asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes, el curso fue satisfactorio con relación a los contenidos y al diseño. En conclusión, estos resultados parecen ser un enfoque apropiado y sistemático para el diseño instruccional como se sugirió en esta investigación para la creación de futuros cursos virtuales que fomenten una mayor interacción y práctica oral de los estudiantes. Como parte de los resultados de esta investigación, se elaboró un documento con pautas metodológicas dirigido a educadores de inglés interesados en impartir cursos en línea, el cual se incluye en esta disertación

Palabras claves: Aprendizaje virtual, expresión oral, inglés, metodología, tecnología de la información

ABSTRACT

Nowadays, virtual courses are considered a viable alternative for English learning; however, interaction and oral practice among students does not happen as in a face-to-face environment, it is considered a challenge for language educators. But what is the process of negotiation of meanings of the students who interact orally in synchronous sessions of a virtual English course whose methodology is based on learning objects contextualized in Project-Based Learning (PBL)? What are the students' perception? and what effect does the course have on the students' academic performance? To answer these questions, a quantitative-qualitative pre-experimental research with a pretest/post-test design with a single group was conducted. The intervention was a virtual English course based on PBL methodology and the four components instructional design model: learning tasks, supporting information, procedural information, and practice of a task. The instruments administered were a Likert scale electronic survey, two evaluations (diagnostic and final) and the students' oral interactions that were transcribed. The sample was made of 16 students whose ages ranged between 15 and 60 years old. Results demonstrated that students were able to negotiate meaning effectively when interacting orally in synchronous sessions. Besides, their performance improved after the intervention as they obtained higher grades in the final exam compared to those obtained in the diagnostic test. In addition, the course was, from students' perspective, satisfactory in terms of contents and instructional design. In conclusion, these outcomes seem to be an appropriate and systematic approach for the instructional design suggested in this research for the creation of future virtual courses to foster more students' interaction and oral practice. As one of the resulting products of this research, a document with methodological guidelines for English language educators interested in the delivery of on-line courses was created and it is part of this dissertation.

Key words: Virtual learning, oral expression, English, methodology, information technology

1. INTRODUCCIÓN

En términos generales, el idioma inglés es una materia obligatoria en la educación básica y media superior en México. La Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2017) en el documento titulado “Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés” establece que el aprendizaje del idioma debe desarrollarse de manera estructurada y continua en todos los niveles de la educación obligatoria, desde la básica hasta la media superior. Con esta estrategia se busca que los estudiantes puedan aprender a comunicarse en inglés de manera oral y escrita (SEP, 2017).

Además, se pretende que de un nivel educativo (nivel básico) a otro (nivel medio superior) haya continuidad en los aprendizajes. En otras palabras, se pretende que los estudiantes de educación media superior en los dos primeros semestres recuperen lo aprendido en la secundaria, mientras que en el bachillerato “los aprendizajes más relevantes de la educación básica [secundaria]. En los dos cursos restantes [...] los estudiantes logran un nivel de dominio más avanzado” (SEP, 2010, p. 5).

Sin embargo, a pesar de ser una asignatura obligatoria en la educación básica y media superior en México, el aprendizaje del idioma inglés se considera, de cierta manera, deficiente. Ejemplo de ello es el resultado obtenido en la “Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior 2019” ya que solo el 6.7% de los participantes se consideró “muy hábil” en inglés, mientras que el 48.5% se consideró “poco hábil”. Cabe aclarar que el porcentaje de los que afirmaron saber este idioma disminuyó el 1.9% respecto al año 2016, año en que se aplicó esta misma encuesta (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

A su vez, *Education First*, institución internacional especializada en la enseñanza de idiomas, ubicó a México en el nivel de dominio “muy bajo” ya que ocupó el lugar 88 de 111 países en la encuesta del “Índice del dominio de inglés”

aplicada en el año 2022 (*Education First*, 2021). Este índice es el resultado anual de una prueba estandarizada que esta institución administra a nivel mundial a quienes están interesados en seguir estudiando inglés.

Por otra parte, se considera que aprender inglés tiene ventajas porque permite acceder a mejores oportunidades laborales, una mejor calidad de vida y viajar al extranjero (*British Council*, 2015). Asimismo, el inglés es el idioma de la academia que permite tener acceso a información actualizada, difundir el conocimiento y establecer colaboración con pares internacionales. En resumen, el idioma inglés predomina en áreas como la tecnología, el comercio y las ciencias (Graddol, 2006, como se citó en Santana Villegas et al., 2016).

Como se puede observar, se presentan dos perspectivas opuestas: por una parte, el nivel de dominio del inglés se concibe deficiente en nuestro país y por otra, se considera una herramienta útil de comunicación. Actualmente, este idioma tiene 1452 millones de hablantes en el mundo (Fernández, 2023). Cabe decir que se han sugerido alternativas para promover el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, el Instituto Mexicano para la Competitividad (2015) afirma que es fundamental prestar atención al diseño del curso, la metodología y la implementación de plataformas de aprendizaje en línea. La tecnología se convierte en un apoyo clave para las políticas educativas, y los cursos en línea masivos ofrecen beneficios económicos, ya que permiten que un solo docente llegue a un número mucho mayor de estudiantes en comparación con una clase presencial.

Hay que hacer notar que los cursos virtuales han sido parte de las políticas públicas educativas que fortalecen los programas de aprendizaje del idioma inglés en diversos países como Colombia y Costa Rica. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia fomenta el empleo de tecnologías modernas en la educación virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros (Mendoza González, 2015). A su vez, en Costa Rica, de acuerdo con Mendoza González (2015), desde el año 2013 se han beneficiado a aproximadamente 25,000 estudiantes. Para lograrlo, se emplea el programa “Ceibal”. Este programa consiste

en sesiones virtuales con profesores a distancia (Mendoza González 2015). Estos casos de éxito reafirman el hecho de que el acceso a la tecnología y una buena conectividad son fundamentales para aprovechar estas oportunidades educativas” (Cronquist y Fiszbein, 2017).

En lo que respecta a México, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) también son consideradas un elemento de apoyo para el aprendizaje del inglés. En el marco de las políticas públicas educativas, se prescribe su uso para el diseño de recursos educativos. “Un aspecto relevante en la enseñanza del inglés es el uso y aprovechamiento de las TIC [...]. Aunque esto no es nuevo, la Estrategia comprende la ampliación y diversificación de los materiales de educación obligatoria” (SEP, 2017, p. 52). Estas herramientas son consideradas útiles para la práctica de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés (leer, escuchar, escribir y hablar) también, como lo indica el documento titulado “Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés” (SEP, 2017):

Las TIC ofrecen numerosas oportunidades para interactuar con recursos orales y escritos en inglés, en situaciones reales de comunicación. Asimismo, las TIC resultan de gran ayuda para estimular y emplear la interacción comunicativa en actividades tales como escribir y grabar textos con propósitos sociales, buscar información en acervos electrónicos, mantener intercambios con hablantes nativos del inglés en una conversación, así como escucharlos en noticiarios, debates, entrevistas, etcétera. Por ello, un aspecto relevante en la enseñanza del inglés es el uso y aprovechamiento de las TIC. (p. 52)

En cuanto a los cursos virtuales, el documento titulado “Reglas de operación del programa nacional de inglés para el ejercicio fiscal 2023”, publicado en el Diario Oficial de la Federación (2022), considera este tipo de cursos para docentes, no así

para estudiantes. Para los segundos se destinan materiales didácticos como son libros y audios. Por lo tanto, estos cursos representan un área de oportunidades.

Ahora bien, el diseño de un curso de inglés en modalidad virtual implica la integración de contenidos con características propias para este sistema. En algunas ocasiones, tienen un enfoque gramatical que inhibe la interacción entre los estudiantes (Cruz Ramírez, 2019) y por ende frena la aceptación de la virtualidad y la práctica de la expresión oral.

Con relación a la expresión oral se debe mencionar que esta se considera un reto y una de las habilidades más difíciles de desarrollar tanto en la modalidad virtual como en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en general (Cuitiño Ojeda et al., 2019; Herrera Díaz y González Miy, 2017; Ramírez Ortiz y Artunduaga Cuéllar, 2018). Esto se debe a que el habla involucra saber usar el idioma para poder comunicarse de manera efectiva. Es decir, es imprescindible saber ciertas estructuras lingüísticas y vocabulario para comunicarse en una lengua extranjera (Bygate, 2001); pero ese conocimiento se debe emplear de tal forma que lo que se formule tenga significado. Además, es un proceso dinámico que conlleva poder comprender lo que el interlocutor enuncie. A este respecto, Florez (1999, como se citó en Bailey, 2005) afirma que la expresión oral es un proceso interactivo que implica “producir, recibir y procesar información” (p.3).

Si bien la expresión oral se considera un reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se ha demostrado que su desarrollo depende de la metodología empleada. Por ejemplo, Asensio Arjona (2017) afirma que la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) influye positivamente en los estudiantes. En el estudio titulado “Enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a través del trabajo por proyectos” se evidenció la aceptación, la motivación y el aprendizaje del idioma inglés.

Por otra parte ¿Qué características debe tener un curso de inglés básico en modalidad virtual en el que se promueva la expresión oral bajo la metodología del ABP? Además de considerar las particularidades propias para el diseño de

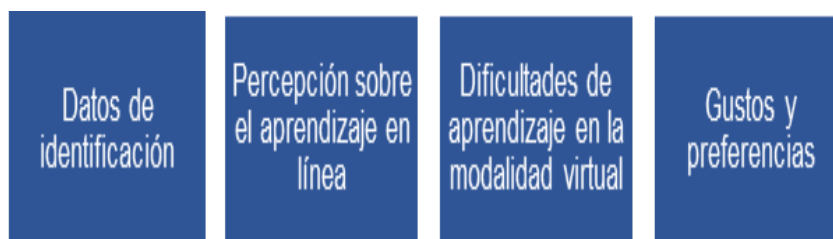
contenidos, se debe tener presente que en este ambiente hay limitantes que afectan la forma en que los estudiantes interactúan. La comunicación no se propicia de la misma manera como se da en un entorno presencial. Entre estas limitantes se puede mencionar la demora en la emisión y recepción de los mensajes, los ruidos del exterior u otros distractores alrededor de los estudiantes. Estos aspectos modifican la interacción en un entorno virtual. Pero ¿cuál es el proceso de negociación de significados que llevan a cabo los estudiantes en las sesiones sincrónicas de un curso virtual de inglés de un nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) cuya metodología se basa en objetos de aprendizaje contextualizados en el ABP? Esta cuestión será abordada en la presente investigación.

1.1 Planteamiento del Problema

El Centro de Idiomas (CI) de la Universidad Veracruzana (UV) campus Coatzacoalcos fue creado en el año 1990 (Universidad Veracruzana [UV], 2023), desde esa fecha y hasta el momento en que se aplicó la encuesta que sirvió de diagnóstico para este estudio, no se ofertaban cursos virtuales de inglés para propósitos generales. A raíz de la emergencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2, sus cursos emigraron a la virtualidad mediante el empleo de plataformas o herramientas electrónicas que permitieran solventar la situación de no poder ofrecer los cursos de manera presencial. Esta situación sirvió de contexto para llevar a cabo este diagnóstico cuyos objetivos fueron identificar a) las características de los estudiantes, b) percepciones, c) dificultades y d) preferencias respecto a las actividades relacionadas con el ABP en un ambiente virtual.

Se diseñó una encuesta electrónica con una escala de *Likert* con cinco opciones de respuesta en el que cinco correspondía a “totalmente de acuerdo y uno a “totalmente en desacuerdo” (ver anexo 1). Al final se dejó un espacio en blanco para comentarios adicionales. Para el diseño del instrumento se tomaron en cuenta las variables que se muestran en la figura 1.1.

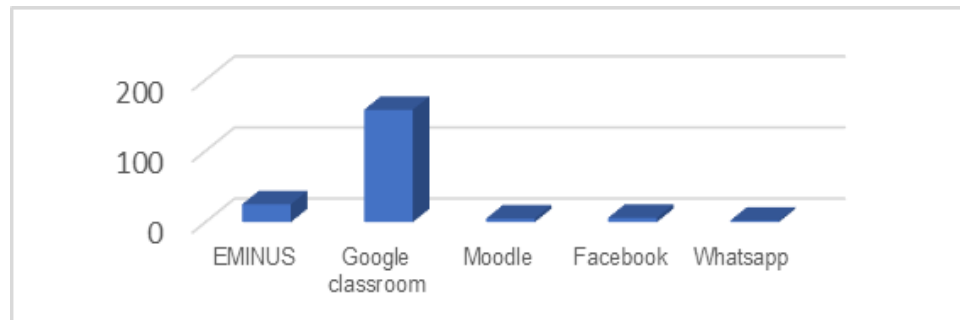
Figura 1.1 Variables del instrumento diagnóstico



Con relación a la confiabilidad, se obtuvo un coeficiente de Alfa de *Cronbach* de 0.91 por lo que se consideró un instrumento válido. El muestreo fue por accesibilidad. Este tipo de muestra es común en las ciencias sociales y la constituyen “los individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas” (Sabariego Puig, 2009, p. 148). Se consideró una muestra representativa porque de 968 estudiantes matriculados en el periodo en el que se aplicó el instrumento, 203 accedieron a contestarlo. Es decir, el 21% de la población participó en este estudio diagnóstico.

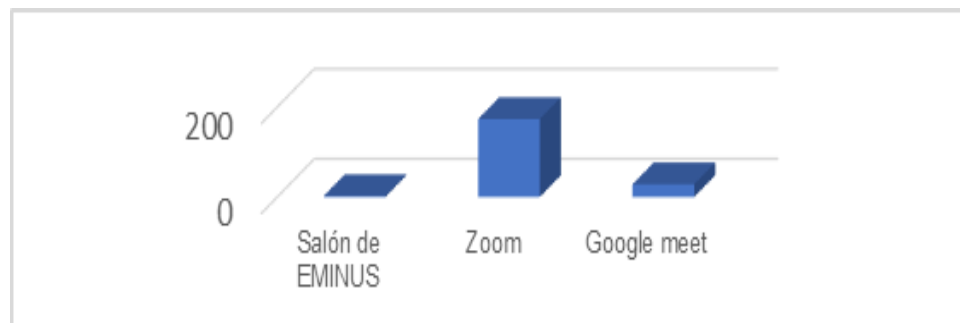
Para iniciar, se debe mencionar que se identificó el medio electrónico empleado para la distribución de contenidos de los cursos que debido a la emergencia sanitaria se adaptaron a la virtualidad. Conviene subrayar que la UV posee una plataforma educativa de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje llamada EMINUS. Sin embargo, esta plataforma fue utilizada por una minoría para los cursos de inglés durante la emergencia sanitaria. Si bien, en ese momento no se estipuló su obligatoriedad, sí se recomendó privilegiar su uso (UV, 2022). La Figura 1.2 muestra las plataformas y los medios comúnmente usados durante la emergencia sanitaria.

Figura 1.2 Medios para distribución de contenidos



Además, se debe mencionar que la plataforma institucional tiene dos herramientas para el desarrollo de sesiones sincrónicas: salón de clases y espacio de colaboración; sin embargo, en el momento en que se condujo el estudio diagnóstico, *Zoom* era la plataforma de videoconferencia comúnmente empleada, seguida de *Google Meet*, como se puede ver en la Figura 1.3.

Figura 1.3 Aplicaciones para sesiones sincrónicas



Por lo que se refiere a las herramientas de comunicación, los estudiantes contactaban a sus profesores principalmente por *WhatsApp* seguido de *Facebook* y correo electrónico (ver la Figura 1.4). Un porcentaje bajo de estudiantes (1.5%) hizo uso de la herramienta “Mensajes” de la plataforma EMINUS. Esto es comprensible si se toma en cuenta que solo unos cuantos estudiantes mencionaron que su curso estaba en EMINUS.

Figura 1.4 Medios de comunicación entre estudiantes y profesores



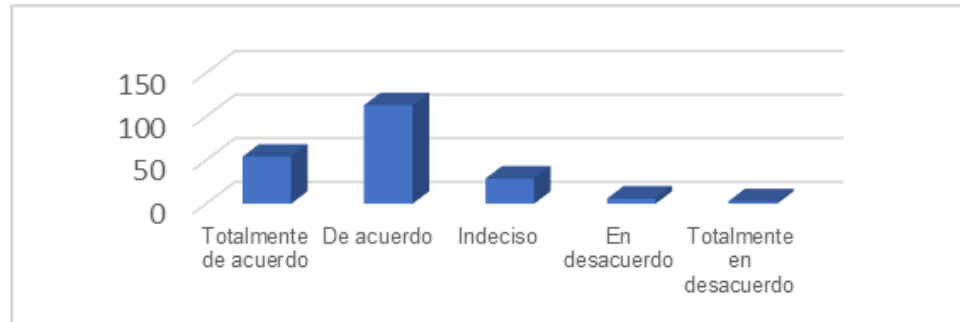
Respecto a la afirmación “en la modalidad virtual se aprende a expresarse de manera oral”, un 39% respondió estar de acuerdo y un 33% totalmente de acuerdo, esto representó un área de oportunidad para desarrollar una metodología que promoviera la expresión oral. La distribución de las respuestas obtenidas se presenta en la Figura 1.5.

Figura 1.5 Modalidad virtual y expresión oral



En relación con el trabajo colaborativo, el 55% de los encuestados consideró que la modalidad virtual permite trabajar en equipo, y un 26% adicional estuvo totalmente de acuerdo con esta afirmación. Esto indica que la mayoría del estudiantado cree que es posible colaborar con otros compañeros en un entorno virtual (ver Figura 1.6). Por lo tanto, se concluyó que sería viable implementar una metodología basada en proyectos en un curso virtual.

Figura 1.6 Modalidad virtual y trabajo en equipo



Además, los comentarios de los encuestados confirmaron que la modalidad virtual podría ser una opción viable para los cursos ofrecidos en el CI. Esta modalidad sería especialmente beneficiosa para aquellos que tienen dificultades para asistir de manera presencial, ya sea por falta de tiempo, recursos económicos o por la distancia entre sus domicilios y la institución. Para ilustrar, se muestra la opinión del encuestado 99: “me parece una muy buena modalidad el trabajar *online*, debido a que permite hacer uso de la tecnología y facilitar en cierta forma nuestro aprendizaje”. Otro comentario al respecto fue: “ojalá que la Universidad Veracruzana continuarán con esta modalidad, como otra forma de trabajo” como aseveró el encuestado 28. De manera semejante, otra sugerencia fue: “tener otro medio para contactar al profesor, ya que a veces por vía correo electrónico tarda la respuesta, por otro lado, a veces *Google Classroom* no notifica sobre nuevos *posts* en la plataforma”, encuestado 167. Cabe aclarar que las herramientas de EMINUS, entre ellas “Foros” y “Mensajes”, sí notifican cuando hay información adicional o reciente, esto significó una ventaja para alojar el curso virtual en esta plataforma.

En resumen, el estudio diagnóstico conducido permitió identificar estos aspectos:

- La plataforma institucional de la UV fue raramente empleada para los cursos que, por emergencia sanitaria, fueron adaptados a una modalidad no presencial.

- La modalidad virtual se consideró una opción accesible; principalmente para aquellos que no podían acudir de manera presencial al CI.
- Las actividades en equipo en un entorno virtual tuvieron aceptación.
- Los estudiantes consideraron que la expresión oral se puede desarrollar en la virtualidad.

En conclusión, los resultados de este estudio diagnóstico permitieron observar la posibilidad de crear una propuesta de curso de idioma inglés en modalidad virtual, cuya característica principal sea la práctica del trabajo colaborativo en equipo y la expresión oral.

2. ANTECEDENTES

En este capítulo se presenta el resultado de la revisión que se hizo del estado del arte del ABP en el desarrollo de la expresión oral en inglés desde la perspectiva de la negociación de significados. Esta revisión integró estudios internacionales y nacionales llevados a cabo en los últimos siete años para identificar alcances y limitantes.

Los criterios de inclusión tomados en cuenta para la revisión fueron: a) investigaciones completas, b) cursos de inglés como lengua extranjera, c) cursos de inglés para propósitos generales, d) publicaciones del año 2016 a la fecha, e) en inglés y español, f) ambientes virtuales y presenciales e 7) investigaciones realizadas en el nivel pre y universitario.

Los criterios de exclusión fueron: a) investigaciones sobre inglés para propósitos específicos, b) fecha anterior al 2016, c) nivel educativo diferente al pre y universitario, d) en otros idiomas y e) que no fueran de carácter científico.

Se buscaron las palabras en el “Tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura” (s.f.) para identificar los términos adecuados para hacer la investigación bibliográfica. Los términos de búsqueda fueron: aprendizaje basado en proyectos (*project based learning*), competencia comunicativa oral (*oral communicative competence*), y expresión oral (*oral expression*).

Las búsquedas se realizaron en LA Referencia, *Redalyc*, *Springer link* y en *Dialnet* utilizando las combinaciones de búsqueda: aprendizaje basado en proyectos OR competencia comunicativa AND oral (*Project based learning OR coomunicative competence AND oral*).

2.1 Panorama Internacional

Para iniciar, se observó que el ABP y su influencia en la expresión oral en inglés ha sido estudiado en diversos contextos y en diversas modalidades como son

la presencial (Abu Bakar et al., 2019; Asensio Arjona, 2017; Ricardo Barreto, 2017; Rochmahwati, 2015; Rodríguez Solórzano, 2017; Vaca Torres y Gómez Rodríguez, 2017; Yang y Puakpong, 2016), híbrida (Rodríguez Montes, 2018) y virtual (Clavel-Arroitia, 2019). Sin embargo, estos estudios se orientaron a la percepción de los estudiantes y su desempeño como resultado del empleo del ABP.

A manera de ejemplo se puede mencionar que Yang y Puakpong (2016) investigaron el efecto del ABP en el desarrollo de la expresión oral en inglés de estudiantes universitarios chinos de primer año. Para ello analizaron tres aspectos: a) la precisión y rango, b) tamaño y gestión del discurso y c) la flexibilidad y adecuación. Este estudio cuasi experimental se llevó a cabo en la universidad de Kili en Guizhou, China.

La muestra fue de 80 estudiantes, 40 del grupo de control y 40 del grupo experimental. Los instrumentos empleados fueron: instrucción basada en ABP, preprueba y posprueba oral, cuestionario y guía de entrevista semiestructurada. La implementación se hizo mediante tres mini proyectos: drama, investigación y narración.

Los resultados mostraron que la expresión oral de los estudiantes del grupo experimental mejoró significativamente. Entre las razones se encuentran que el ABP incorpora actividades prácticas y proyectos relevantes que están conectados tanto con los estudiantes como con el currículo “integra actividades de la vida real y proyectos que son significativos y se relacionan con los estudiantes y con el currículo” (Yang y Puakpong, 2016, p. 423).

Además, los estudiantes se responsabilizaron de su propio aprendizaje al trabajar de manera independiente y colaborativa con sus compañeros. Respecto a la aceptación de esta metodología, conviene mencionar que la mayoría de los estudiantes consideró haber trabajado en un ambiente de aprendizaje con poca presión. Adicionalmente, los estudiantes afirmaron haber desarrollado habilidades sociales, tecnológicas y de comprensión lectora como resultado de la interacción.

En cuanto a la negociación de significados, en la investigación titulada “Análisis de intercambios tele colaborativos entre estudiantes de educación secundaria: Estrategias comunicativas y negociación de significados” de Clavel-Arroitia (2019) se presentaron los resultados del análisis de interacciones virtuales llevadas a cabo entre estudiantes británicos y españoles.

En esta investigación se empleó una metodología mixta cuantitativa-cualitativa. La población estuvo conformada por 13 estudiantes de secundaria, seis españoles y siete británicos organizados en cinco pares y un trio.

En el análisis cuantitativo se “calcularon el número de episodios de negociaciones de significado (empezando con un detonador). De igual manera, se identificaron errores corregidos o no, problemas de comunicación resueltos o no e intentos de evitar problemas potenciales mediante el uso de las estrategias” (Clavel-Arroitia, 2019, p. 101).

Asimismo, se contabilizaron los problemas técnicos y el andamiaje proporcionado entre los propios estudiantes. Los resultados mostraron que la mayoría de los problemas de comunicación (93.7%) fueron resueltos por los propios estudiantes. Respecto a los errores, ninguno de los 121 errores no corregidos representó algún problema. Por otra parte, se observó que la corrección explícita fue raramente empleada (37.3%). A su vez, el análisis cualitativo permitió identificar que cuando surgía un problema de comunicación (un indicador) las estrategias comúnmente empleadas eran reformulación, retroalimentación, confirmación de la comprensión y solicitud de aclaración.

Por otra parte, la investigación “Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes Universitarios” de Mantilla-Cabrera et al. (2020) consistió en determinar la eficacia del método del ABP para promover el desarrollo de la expresión oral. Esta investigación se llevó a cabo con 54 estudiantes de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador.

El diseño fue cuasi experimental de pre y post prueba con un grupo de control y otro experimental. Los resultados indicaron que la implementación del ABP tuvo resultados positivos ya que los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus competencias comunicativas al realizar “actividades relacionadas con la función gramatical, el vocabulario y la expresión de diversas ideas y sentimientos mediante la interacción con otros” (Mantilla-Cabrera et al., 2020, p. 555).

Hay que mencionar, además, el análisis realizado al texto “Enseñanza-aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos. Proyecto piloto de innovación docente en el centro escolar de educación infantil y primaria Pompeu Fabra, Vallirana, Barcelona” de Asensio Arjona (2017). A través de una investigación-acción se analizó la influencia de la metodología de aprendizaje por proyectos mediante un método de análisis mixto.

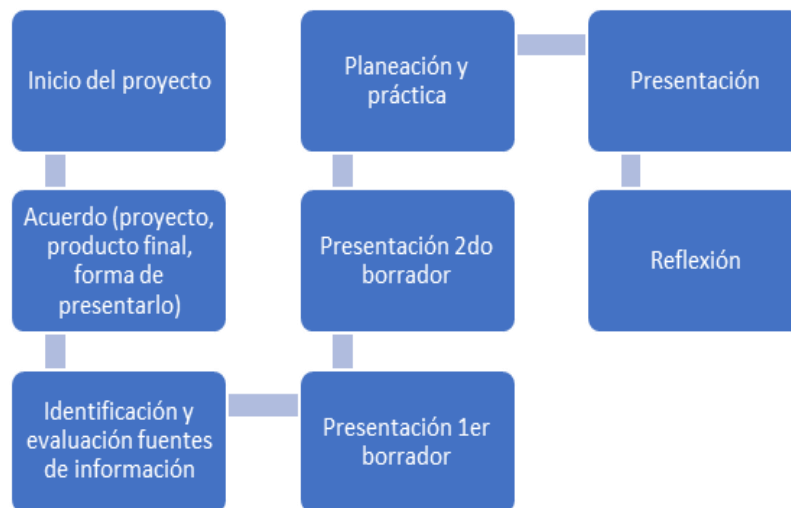
A los estudiantes se les aplicó a) un examen de conocimientos con el empleo de una prueba de competencia estandarizada aplicada previa y posteriormente, b) un cuestionario de satisfacción y autopercepción del dominio desarrollado y c) tablas de valoración para la autoevaluación y evaluación de sus exposiciones orales. Al mismo tiempo, se llevó a cabo un registro de observaciones por parte de la investigadora y de los participantes de este estudio.

Los resultados indicaron que los trabajos por proyectos aumentan de manera efectiva la competencia comunicativa de los estudiantes, el interés y satisfacción por el aprendizaje (Asensio Arjona, 2017).

A su vez, el estudio realizado por Abu Bakar et al. (2019) tuvo como objetivo determinar la efectividad de actividades basadas en ABP como una estrategia para promover la competencia comunicativa oral de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 44 estudiantes, 25 del grupo experimental y 19 del grupo de control. Este estudio fue de tipo cuasi experimental con un diseño pre y post prueba. Los instrumentos aplicados fueron un examen oral y de comprensión auditiva, un cuestionario y un plan de clase (12 semanas, 8 actividades). La Figura 2.1 muestra

el proceso que se siguió para la implementación de las actividades de esta investigación.

Figura 2.1 *Actividades del proyecto*



Las actividades de andamiaje que se utilizaron para fortalecer las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva fueron: juego de roles, actividades de respuestas de video y discusión en pares. En cuanto a los resultados, el grupo experimental obtuvo calificaciones superiores en la posprueba respecto a las habilidades de producción oral y comprensión auditiva en comparación con el grupo de control.

Los autores argumentaron que con la metodología del ABP, los estudiantes tuvieron mayores oportunidades de comunicación en contextos auténticos mediante las actividades implementadas. Hubo una mayor promoción de interacción y comunicación; una reducción de ansiedad para hablar; sus exposiciones permitieron la práctica de la comprensión auditiva y expresión oral aunado a que los estudiantes disfrutaron y apreciaron la retroalimentación recibida.

Por otro lado, el estudio denominado “El aprendizaje colaborativo en la clase de inglés: el caso del curso de comunicación oral I de la sede del pacífico de la universidad de Costa Rica” (Salas-Alvarado, 2016) se encaminó a buscar una técnica innovadora para desarrollar la expresión oral de los estudiantes. El proceso de intervención consistió en la realización de cinco proyectos en equipo por parte de los estudiantes. La Figura 2.2 muestra los proyectos en los que participaron los estudiantes.

Figura 2.2 *Proyectos de los estudiantes*

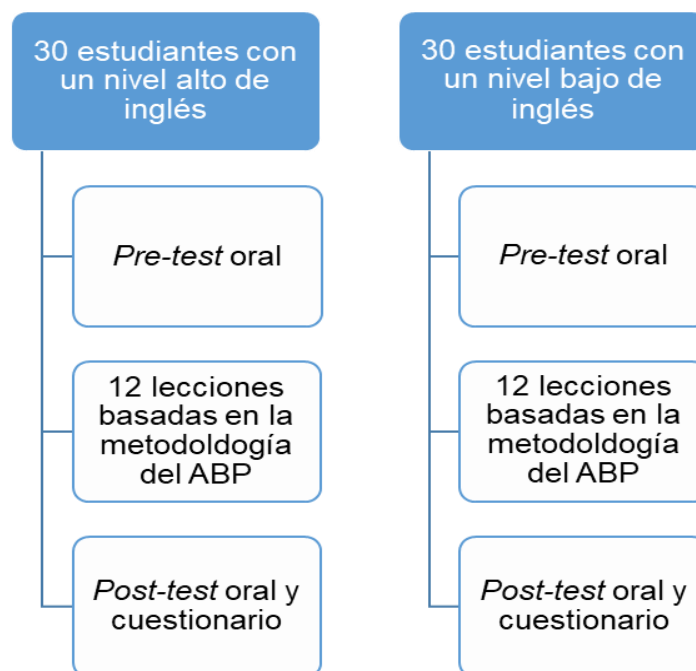


Formaron parte de este estudio 20 mujeres y seis hombres cuyo rango de edades fue de 18 a 24 años. Se les aplicó una encuesta. Los resultados mostraron que a) los estudiantes aceptaron la metodología implementada durante el curso, b) el trabajo en equipos influyó a que los estudiantes redujeran el temor para participar y comunicarse en inglés, especialmente los más tímidos y c) se corrigieron sus errores mutuamente.

Por su parte, la investigación de Laddawan y Yimwilai (2021) titulada “*Using Digital Project-Based Learning to Enhance EFL Students’ English Speaking Skills*” se llevó a cabo con estudiantes de la escuela *Setthabutbamphen* en Bangkok, Tailandia para identificar el efecto de la implementación de la metodología del ABP en la expresión oral en un entorno virtual.

Fue un estudio de tipo experimental mixto (cuantitativo-cualitativo) en el que participaron 60 estudiantes de primer semestre de inglés. La Figura 2.3 muestra la metodología empleada en esta investigación.

Figura 2.3 *Diseño metodológico de la intervención*



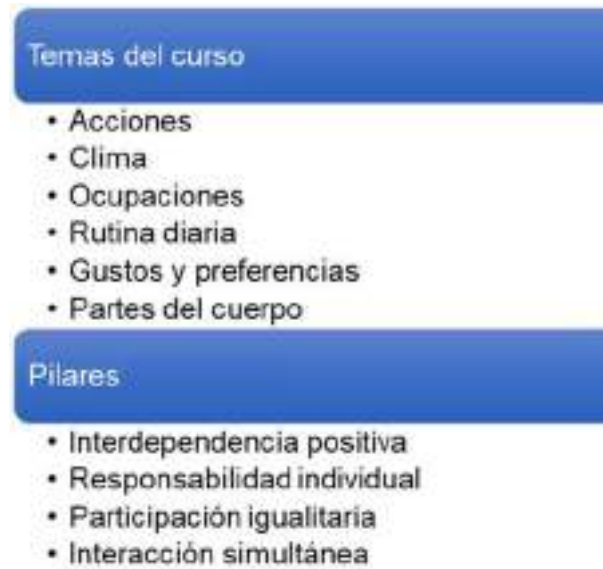
Nota. ABP: Aprendizaje basado en proyectos

Los resultados de esta investigación demostraron que la metodología del ABP tiene efectos positivos en estudiantes con diferentes niveles de dominio de inglés. Asimismo, se confirmó que este método de enseñanza puede ser eficaz para desarrollar la expresión oral en los estudiantes (Laddawan y Yimwilai, 2021) .

A su vez, en la investigación titulada “La habilidad de habla: la gran olvidada en la clase de inglés en una institución educativa en Bogotá” de González Montoya y Buitrago Rivero (2018) se analizó la influencia de las técnicas *think- pair- share* y *match mine* en la expresión oral.

Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 16 y 50 años. Los instrumentos empleados fueron una encuesta, grabaciones de las actividades desarrolladas con los estudiantes y un diario de campo. La Figura 2.4 muestra los temas del curso y los principios que guiaron la implementación.

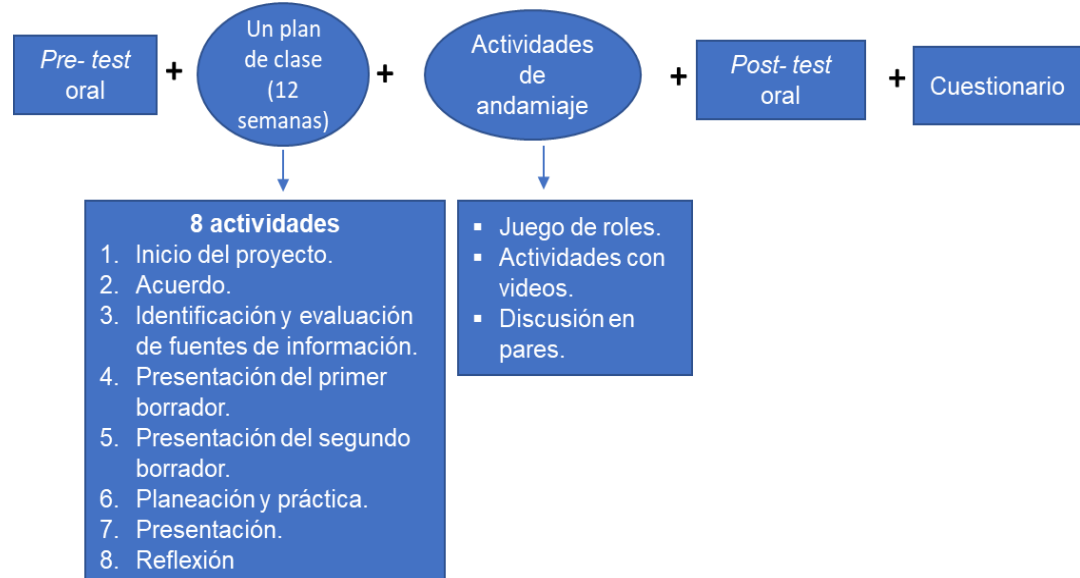
Figura 2.4 *Contenidos del curso*



Entre los resultados obtenidos a) se comprobó el desarrollo de la expresión oral y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, b) se promovió el trabajo cooperativo y el desarrollo de competencias colectivas, c) se fortaleció la pronunciación, el léxico y la memorización de estructuras gramaticales y d) se favoreció la motivación en los estudiantes por el aprendizaje.

Por otro lado, en el estudio “*Improving Oral Communicative Competence in English Using Project-Based Learning Activities*” conducido por Abu Bakar et al. (2019) se determinó la efectividad de actividades basadas en ABP como una estrategia para promover la competencia comunicativa oral de los estudiantes. En esta investigación de tipo cuasi experimental con un diseño pre y posprueba participaron 44 estudiantes (25 en el grupo experimental y 19 en el grupo de control). La Figura 2.5 presenta los instrumentos empleados en este estudio.

Figura 2.5 Instrumentos de la intervención



Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró su puntuación en la posprueba, tanto en habilidades de expresión oral como de comprensión auditiva. Este progreso se debió a varias razones: la mayor cantidad de oportunidades para comunicarse en contextos auténticos, el aumento en la interacción y comunicación, y el trabajo en equipo, que ayudó a reducir la ansiedad al expresarse oralmente. Además, las exposiciones facilitaron la práctica de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral. Los estudiantes consideraron que la retroalimentación recibida fue adecuada y útil.

A su vez, el estudio de Nguyen y Dinh Cong (2021) tuvo como objetivo conocer las actitudes de los estudiantes respecto al empleo del ABP en la expresión oral. Participaron 30 estudiantes a quienes se les aplicó una preprueba y una posprueba oral. “En cada examen hubo tres secciones con diferentes funciones y situaciones que incluían saludos, intercambio de información y discutir y persuadir” (Nguyen y Dinh Cong, 2021, p. 440).

Además, se aplicaron un cuestionario y entrevistas, tanto individuales como focales. Los resultados indicaron que la metodología del ABP fue efectiva para

desarrollar la expresión oral, y los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia esta forma de aprendizaje.

2.2 Panorama Nacional

A nivel nacional, solo se identificó el estudio “Aula virtual como herramienta en la enseñanza del idioma inglés en el nivel medio superior” (Cruz Ramírez, 2019). Este trabajo, con un enfoque cualitativo-comparativo, se llevó a cabo con estudiantes de preparatoria inscritos en un curso básico de inglés del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad Autónoma de Guerrero. La investigación se basó en la premisa de que la modalidad virtual requiere el diseño e integración de contenidos con características específicas porque en la mayoría de los cursos en línea para la enseñanza del inglés simplemente trasladan el enfoque de los entornos tradicionales al ámbito virtual, centrándose en prácticas repetitivas y en la enseñanza formal de la gramática replicando las desventajas del entorno presencial, donde los profesores suelen limitarse a mostrar ejemplos a los estudiantes y a seguir una metodología narrativa en clase (Cruz, 2014 como se citó en Cruz Ramírez, 2019, p. 29).

En esa investigación participaron dos grupos: uno de control y otro experimental. El primer grupo solo usó una hoja de trabajo con preguntas relacionadas a una entrevista laboral para contestar de manera escrita; mientras que el segundo realizó la actividad en el aula virtual. Además, se les proporcionó instrucciones, práctica, hoja de trabajo, video, autoevaluación, documentos de trabajo y traductor.

La muestra fue de 34 estudiantes, 21 participantes del grupo de control y 13 del grupo experimental. Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron diarios, observación, análisis de los trabajos de los estudiantes y entrevistas.

Entre los resultados se destaca que los textos de los estudiantes que usaron el aula virtual interactiva a) tenían menos errores gramaticales y ortográficos, a)

fueron más elaborados en contenido y presentación y c) las respuestas evidenciaban una comunicación efectiva.

Para finalizar, es necesario destacar que hasta el momento en que se llevó a cabo esta revisión del estado del arte, la influencia del ABP en la expresión oral en inglés había sido investigada desde dos perspectivas principales: a) los resultados comparativos de pre y pospruebas y b) la percepción del estudiante a través de instrumentos de recolección de datos tales como encuestas o entrevistas.

Sin embargo, no se encontraron estudios que se centraran en la relación del ABP y la expresión oral desde el análisis del discurso. Tampoco se encontró evidencia de estudios que analizaran la influencia del ABP en el empleo de la negociación de significados en un entorno virtual y/o con estudiantes de un nivel básico. Aspectos que serán abordados en esta investigación.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se exponen definiciones y teorías relacionadas con el aprendizaje del idioma inglés y la expresión oral. De igual forma, se enumeran las consideraciones que se deben tener en cuenta para el diseño de un proyecto de intervención educativa.

3.1 El Idioma Inglés

En términos generales, el idioma inglés tiene una posición significativa como lengua de comunicación en parte por la globalización y el avance tecnológico (Torres-Cajas y Yépez-Oviedo, 2018). El inglés se emplea como medio de comunicación profesional para dirigir organizaciones internacionales, participar en conferencias y reuniones internacionales o hacer negocios a escala global (Llurda, 2016). De acuerdo con David Crystal (2011) un idioma alcanza un estatus internacional o global principalmente por sus usuarios. En el año 2011 se estimaba que había cerca de dos millones de usuarios del inglés (Crystal, 2011). Hoy en día la cifra de hablantes de este idioma se ha multiplicado. Hasta el último corte que se hizo en el año 2023 había 1452 millones de usuarios en el mundo (Fernández, 2023).

3.1.1 Las Habilidades Básicas del Idioma Inglés

Las habilidades básicas del inglés que permiten a un usuario poder comunicarse son comprensión lectora y auditiva, expresión escrita y oral. Las dos primeras son clasificadas como habilidades receptoras y las dos últimas como habilidades de producción (Harmer, 2010).

De acuerdo con Patel y Jain (2008), “leer significa comprender el significado de las palabras impresas” (p. 113); es un proceso activo en el que el lector combina la información del texto y sus conocimientos previos (Hedge, 2000).

Mientras tanto, la comprensión auditiva se refiere a darle sentido a lo que se oye reconociendo los sonidos, la entonación que muestra el énfasis en ciertas palabra así como la interpretación de lo que se considera relevante en el mensaje expresado (Lynch y Mendelsohn, 2010).

En tanto que la expresión escrita implica una interrelación entre tres aspectos: el interrelacional (elementos de la escritura), el estratégico (estrategias para desarrollar y comunicar las ideas) y el textual (repertorio discursivo) (Matsuda y Silva, 2010).

A su vez la expresión oral, de acuerdo con Burns y Seidlhofer (2010), hace referencia a usar “el idioma para negociar y comprender significados en contextos sociales” (p. 197). Por la relevancia de este tema en la presente investigación y para profundizar en el mismo, se retoma el término expresión oral en el apartado 3.1.3.

3.1.2 Competencia Comunicativa

Decir que el usuario de un idioma es comunicativamente competente significa decir que sabe hacer llegar su mensaje, escrito u oral, a sus interlocutores de manera efectiva. En otras palabras, es “capaz de seguir una estrategia teniendo en cuenta la dimensión o las dimensiones de competencia necesaria(s) y los detalles concernientes al idioma que se usan para la comunicación” (Berenguer Román et al., 2016, p. 30).

El término competencia comunicativa ha tenido una evolución cronológica de significado y de elementos. A este respecto, Celce-Murcia (2007) propone la siguiente cronología: sus orígenes se remontan a la teoría propuesta por Chomsky (1957, 1965, como se citó en Celce-Murcia, 2007) quien consideraba que los conocimientos de la lengua, es decir, la capacidad lingüística definía a una persona competente respecto al dominio de un idioma. Posteriormente, Hymes (1967, 1972, como se citó en Celce-Murcia, 2007) acuñó el término competencia comunicativa tomando en cuenta dos elementos: competencia lingüística y sociolingüística. A

partir de este autor, surgieron otros modelos; sin embargo, los modelos que generalmente se retoman en el área de lenguas son los de Canale y Swain (1980, como se citó en Celce-Murcia, 2007) quienes propusieron tres elementos: competencia lingüística, estratégica y sociolingüística. Canale (1983, como se citó en Celce-Murcia, 2007) por su parte, agregó un elemento más: competencia discursiva. Finalmente, Celce-Murcia et al. (1995, como se citó en Celce-Murcia,2007), propusieron un modelo compuesto por: competencia lingüística, estratégica, sociolingüística, accional y discursiva (Celce-Murcia, 2007).

El término competencia estratégica es recurrente en los modelos anteriormente mencionados. Este se refiere al empleo de recursos que permiten que la comunicación se dé de manera efectiva para “compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación” (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Celce-Murcia (2007) remarca la importancia de la competencia estratégica al considerar que esta “permite al interlocutor hábil negociar significados, resolver ambigüedades, así como compensar deficiencias presentes en cualquier otra competencia” (p. 44).

3.1.3 Expresión Oral

En lo concerniente a la expresión oral, decir que un usuario del idioma inglés puede expresarse implica decir que es capaz de comunicarse considerando aspectos lingüísticos tales como “sonido, palabras, oraciones, entonación, fluidez, entre otros con la finalidad de que el mensaje transmitido sea claro y preciso” (Guamán Samueza, 2020, p. 49). También involucra que tiene las habilidades necesarias para llevar a cabo el proceso de interacción con otros usuarios. En otras palabras, para poder comunicarse efectivamente, es necesario conocer el idioma y tener la capacidad de utilizar ese conocimiento al expresarse. En este sentido, Bygate (2001) sostiene que “hay una diferencia entre el conocimiento de un idioma y la habilidad para usarlo” (p.3).

Ahora bien, ¿qué parámetros se deben considerar para decir que una persona tiene la habilidad para comunicarse? Para ello, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) ofrece una guía que describe por niveles (A1, A2, B1, B2, C1, y C2) lo que un usuario de una lengua extranjera debe saber hacer para comunicarse de manera efectiva y eficiente (*Council of Europe, 2020*).

En el nivel A1, escala inicial del uso de la lengua, un usuario puede interactuar de forma sencilla mediante preguntas y afirmaciones sencillas sobre temas cotidianos (*Council of Europe, 2020*). La Tabla 3.1 muestra los descriptores de este nivel concernientes a la expresión oral.

Tabla 3.1 *Descriptores de la expresión oral del nivel A1*

Aspecto			Descriptor
Comprensión general	oral	en	Comprende frases que son expresadas de manera lenta y cuidadosa, con pausas largas para entender el mensaje.
Producción general	oral	en	Expresa frases simples, principalmente aisladas, sobre personas y lugares.
Interacción general	oral	en	Participa en conversaciones de forma sencilla. La comunicación depende totalmente de que haya repeticiones, reformulaciones y rectificaciones. Hace y contesta preguntas sencillas.
Comprensión interlocutor	a	un	Comprende frases cotidianas relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas, expresadas en forma clara y lenta por un interlocutor comprensivo.
Conversación			Se presenta, utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias. Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que su interlocutor se exprese con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.
Usar telecomunicaciones			Sin descriptores.

Fuente: Elaboración propia a partir del MCERL (*Council of Europe, 2020*).

3.2 Aprendizaje del Idioma Inglés

A lo largo de la historia se han adoptado diversos métodos con un único fin: lograr que los estudiantes aprendan el idioma (Campoverde-Castillo et al., 2019). Para comprender las propuestas metodológicas que hoy en día se emplean y su influencia en el aprendizaje del inglés se considera pertinente hacer una revisión breve de los métodos más comunes. Cabe hacer mención que un método “es la realización práctica de un enfoque” (Harmer, 2010, p. 62) e incluye una serie de técnicas, actividades y estrategias que se implementan con el propósito de lograr los objetivos de aprendizaje planteados en un curso.

3.2.1 Métodos en la Enseñanza del Inglés

Los métodos en la enseñanza del idioma inglés han evolucionado conforme a las necesidades y movimientos históricos de determinadas épocas. De acuerdo con Alcón (2002, como se citó en Rueda Cataño y Wilburn Dieste, 2014), esta evolución refleja:

La relación entre la tradición gramatical y la conversacional y concluye con que el conocimiento normativo de una lengua debe partir de la descripción global de la misma, aspecto que la enseñanza tradicional de la gramática no toma en consideración. (p. 24)

La Tabla 3.2 presenta de manera resumida una clasificación de los métodos que de acuerdo con Harmer (2010), junto con el empleo de procedimientos y enfoques específicos “influyen en el estado actual de la enseñanza del inglés” (p. 63).

Tabla 3.2 Principales métodos en la enseñanza del inglés

Método	Características
Gramática y traducción	Enseñanza deductiva de la gramática. Redacción de enunciados como práctica de aspectos gramaticales. Traducción de frases a la lengua materna y viceversa. Mínimo o nulo énfasis en la pronunciación. Explicaciones en lengua materna.
Método directo	Relación de estructuras gramaticales con objetos e imágenes para descubrir su significado. Las instrucciones únicamente se dan en inglés. La gramática se enseña inductivamente. Se le da importancia a la pronunciación y a la gramática.
Método Audiolingual	Énfasis en la repetición de estructuras gramaticales correctas y sustitución de vocabulario. Aprendizaje a través de enunciados simples. No se promueve el uso del idioma en un contexto real.
Presentación, práctica y producción (PPP)	El profesor introduce el tema de una manera contextualizada. Los estudiantes realizan una práctica por repetición individual y/o grupal. En la etapa de producción, se redactan o se expresan enunciados del tema estudiado.
Cuatro métodos:	Generalmente se emplean como un solo método.
▪ Aprendizaje de la lengua en comunidad	Se promueve la colaboración y cooperación entre los estudiantes, el “conocedor”, estudiante más aventajado o el profesor, ayuda los demás “a decir lo que quieren expresar al traducir, sugerir o corregir las declaraciones de los estudiantes” (Harmer, 2010, p. 68).
▪ Sugestopedia	Se considera primordial un buen ambiente físico en el que los estudiantes se sientan relajados y motivados a aprender.
▪ Respuesta física total	Combina la actividad física mientras se aprende el idioma.
▪ Método silencioso	Otorga autonomía al aprendiente, el profesor sólo organiza y guía el aprendizaje.
Método comunicativo	Las actividades deben tener un propósito de comunicación genuina. La atención del profesor se debe centrar en el fondo (significado) y no en la forma (gramática) del mensaje oral o escrito. En este método no cabe la interrupción de una actividad y los materiales no se basan en un aspecto gramatical sino en un objetivo de comunicación real.

Fuente: Elaboración propia a partir de Harmer (2010).

Actualmente, el inglés se emplea como herramienta de comunicación en los contextos educativo, laboral y personal. Su aprendizaje se ha vuelto crucial para una comunicación efectiva, en gran medida debido a su predominio como lengua internacional. Esta situación aunada al impacto del enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, motiva a los estudiantes a aprender a expresarse de manera efectiva. Para lograr este objetivo, se promueve la interacción y la práctica del inglés mediante actividades que facilitan un intercambio auténtico de ideas.

3.3 La Expresión Oral en la Clase de Inglés

En el contexto de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, la expresión oral se considera una de las habilidades más difíciles de desarrollar (Thomas, 2019) y un reto para los profesores (Burns, 2019). En gran parte, se considera difícil de aprender o enseñar (Pakula, 2019) por el proceso que conlleva. Esto es, la expresión oral implica, de acuerdo con Goh (2016), “una interacción dinámica de procesos mentales, articulatorios y sociales” (p. 145). Su complejidad radica en que no se trata sólo de aprender palabras y estructuras lingüísticas; si no que implica poder combinarlas de manera armoniosa y correcta, de tal forma que se cumpla con el acto comunicativo de expresar ideas, sentimientos o necesidades. Además, se debe considerar al interlocutor y el contexto. Al respecto, Goh (2016) afirma que los hablantes “necesitan considerar el contexto de la interacción y captar la atención de sus interlocutores de maneras socialmente apropiadas mediante varias selecciones y formas lingüísticas” (p. 145).

Cuando hablamos, lo hacemos con una intención comunicativa (Bailey, 2005; Burns y Seidlhofer, 2010 y Goh, 2016); es decir, lo hacemos con un objetivo. La expresión oral, de acuerdo con los objetivos de comunicación, se clasifica en interaccional y transaccional (Bailey, 2005; Brown y Yule, 1986 como se citó en Richards, 1990; McCarthy, 2000).

La expresión oral interaccional se lleva a cabo cuando un hablante se comunica con propósitos sociales tales como saludar, platicar con amigos o familiares; esto es, se entabla una conversación para crear y mantener relaciones sociales.

Por su parte, la expresión oral transaccional “implica comunicarse para obtener algo a cambio, incluyendo el intercambio de bienes y/o servicios” (Bailey, 2005, p. 56). En diversas ocasiones, la función interaccional antecede a la transaccional en una conversación cotidiana (McCarthy, 2000 y Burns, 2019); por tal razón, los estudiantes al aprender un idioma, deben desarrollar ambas funciones.

3.3.1 La Hipótesis de Interacción y la Negociación de Significados

Uno de los aspectos que ha tomado relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera es el papel de la interacción (Mitchell y Myles, 2004; Schmitt y Celce-Murcia, 2010) y por ende su carácter social. De acuerdo con Schmitt y Celce-Murcia (2010), el lenguaje y la cognición se desarrollan a través de la interacción con otras personas.

Además, parte del idioma que empleamos al comunicarnos no es un acto individual si no que se co-construye con quienes interactuamos. Esta idea se refuerza con la hipótesis de interacción propuesta por Long (Ellis y Barkhuizen, 2005; Spada y Lightbown, 2010; Thio, 2005). Esta hipótesis plantea que la búsqueda de intercambio de información comprensible que los estudiantes hacen al interactuar en un acto comunicativo se traduce en aprendizaje al esforzarse en lograr que su producción oral sea comprendida (*comprehensible output*), al mismo tiempo que se esfuerzan en comprender la información lingüística (*comprehensible input*) que su interlocutor expresa (Foster, 1998). “La interacción facilita la adquisición debido a las modificaciones conversacionales y lingüísticas de los discursos” (Long como se citó en Mackey, 1999, p. 558).

Estos ajustes lingüísticos fueron observados y explicados por Long (Mitchell y Myles, 2004) quien al hacer un análisis de conversaciones orales con dos grupos

de participantes: a) hablantes nativos y b) hablantes nativos y no nativos, identificó que el segundo grupo resolvía problemas de comunicación empleando “tácticas conversacionales” tales como confirmación, comprensión o solicitud de aclaración. Estas tácticas empleadas por los hablantes para hacerse entender, o para comprender a su interlocutor, hacen alusión a la negociación de significados.

El término negociación de significados se refiere esencialmente al proceso que los hablantes realizan al interactuar al tratar de entender el mensaje de su interlocutor, así como darse a entender. Este proceso está presente en la comunicación oral porque “hablar significa negociar los significados deseados y ajustar el discurso del hablante para producir el efecto deseado en el oyente” (Hughes, 2011, p. 89).

Además, se afirma que la interacción y la negociación de significados influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera (Long, 1996 como se citó en Ortega, 2009; van der Zwaard y Bannink, 2020) porque al interactuar los estudiantes demuestran lo que han asimilado al mismo tiempo que aprenden al escuchar a su interlocutor, así como al ajustar su mensaje de tal manera que logren comunicarse (Bailey, 2005). En consecuencia, la negociación de significados se considera una habilidad: “la habilidad para comunicar las ideas claramente” (Bygate, 2001, p. 27).

Burns (2019) considera a la negociación, una habilidad básica (*core speaking skill*) de la expresión oral. Las habilidades básicas de la expresión oral “se refieren a la capacidad de procesar el discurso rápidamente para aumentar la fluidez” (Burns, 2019, p.3). La negociación de significados también contribuye en el desarrollo del idioma de los estudiantes, especialmente en el uso correcto de este (Watanabe y Swain 2008 como se citó en Mahpul y Sukirlan, 2021).

Hoy en día, al hablar de un mundo globalizado en donde se eliminan las barreras geográficas, principalmente por el uso de las TIC, debemos poner atención que al aprender inglés lo que se busca, es ser un usuario competente de la lengua

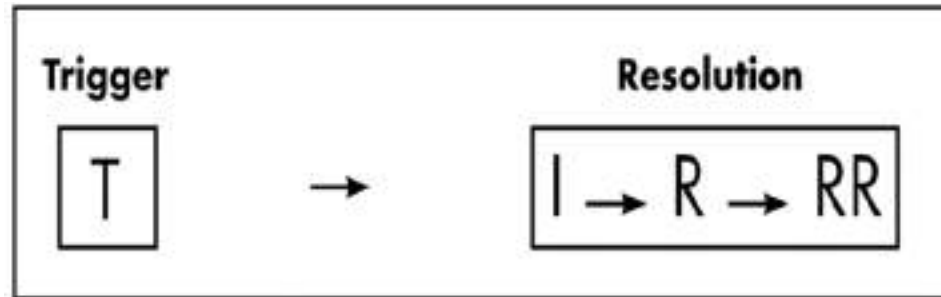
que logre externar sus ideas de manera efectiva y para hacerlo “la negociación de significados por parte de quienes participan en una conversación es fundamental” (Llurda, 2016, p. 57). De tal forma que la interacción social [y por ende, la negociación de significados] juega un papel central en el proceso de aprendizaje de un idioma (Van Lier, 2001).

3.3.2 La negociación de Significados en la Interacción Oral

Durante las interacciones orales de los estudiantes puede haber momentos en que la conversación se detiene porque surge un punto muerto, algo que impide continuar el diálogo. En ese instante podría, como respuesta, surgir un proceso de negociación de significados. Pero ¿cómo identificar el proceso de negociación de significados que llevan a cabo los estudiantes durante sus interacciones orales? Una opción viable es mediante el modelo de interacción negociada propuesto por Varonis y Gass (1985 como se citó en Ellis y Barkhuizen, 2005). Este modelo ha sido comúnmente empleado en investigaciones sobre la negociación de significados con estudiantes de inglés (Clavel-Arroitia, 2019; Mroz, 2012; Saeed Rashid Al Hosni, 2014; Thio, 2005; van der Zwaard y Bannink, 2020).

De acuerdo con este modelo, primero surge un desencadenante (*trigger*), es decir la frase que causa un problema de comunicación. A continuación, aparece el indicador (*indicator*), la frase que demuestra que hay un problema de comunicación. Después aparece la respuesta (*response*), la frase que intenta resolver el problema de comunicación que ha ocurrido, y finalmente la reacción (*reaction*), es decir la frase que indica que el problema de comunicación ha sido resuelto. Este último elemento es opcional (Varonis y Gass, 1985, como se citó en Ellis y Barkhuizen, 2005). La Figura 3.1 muestra este modelo de negociación de significados.

Figura 3.1 *Modelo de Interacción Negociada de Varonis y Gass*



Fuente: Clavel-Arroitia (2019, p. 100).

El modelo de Varonis y Gass permite identificar cuándo ocurre la negociación de significados; mientras que las estrategias operacionalizan cómo se lleva a cabo este proceso. La clasificación propuesta por Long (1983, como se citó en Hartono, 2017) es comúnmente empleada para identificar “los intercambios conversacionales que surgen cuando los interlocutores buscan prevenir o remediar un punto muerto que surge en la comunicación” (Ellis y Barkhuizen, 2005, p. 166-167). Esta clasificación se estructura en tres estrategias, las cuales se definen y ejemplifican en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3 Estrategias de negociación de significado

Estrategia	Definición	Evidencia lingüística	Ejemplo
Confirmación (<i>Confirmation checks</i>)	Estrategia empleada por el oyente para confirmar la veracidad de lo que escuchó. Repite todo o parte de lo que su interlocutor dijo.	Repetición de frases o palabras con entonación en forma de pregunta.	A: ... <i>I had dinner</i> B: <i>Dinner?</i> A: <i>Yes</i>
Solicitud de aclaración (<i>Clarification requests</i>)	Estrategia empleada por el oyente para pedir ayuda porque no comprendió lo que su interlocutor dijo.	Repetición mediante preguntas abiertas o cerradas. Afirmaciones con entonación en forma de pregunta o mediante el empleo de frases como: <i>I don't understand</i> o <i>Please repeat</i> .	A: <i>Then, I went to the grocery store</i> B: <i>Grocery store? What's that?</i>
Comprensión (<i>Comprehension checks</i>)	Estrategia empleada por el hablante para asegurarse de que su interlocutor entendió lo que dijo.	Auto repetición de lo expresado o parte de lo expresado en forma de pregunta. Empleo de frases como: <i>Do you understand? Got it? Is that OK?</i>	A: <i>I love travelling overseas</i> B: <i>Er</i> A: <i>Overseas?</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Long (Hartono e Ihsan, 2017)

3.3.3 Actividades Comunicativas

Las actividades comunicativas de acuerdo con Thornbury (2005) se caracterizan por satisfacer dos necesidades de aprendizaje: a) preparan a los estudiantes para usar el idioma en la vida real y b) promueven la automatización del conocimiento del idioma. Para llevar a cabo actividades comunicativas, los estudiantes deben interactuar con un propósito real de comunicación y en consecuencia hacer uso del vocabulario y estructuras lingüísticas en general.

Las actividades comunicativas también se caracterizan porque se llevan a cabo en tiempo real; se requiere que los participantes interactúen para lograr un resultado; este no es totalmente predecible, por lo que no se restringe el uso del idioma (Thornbury, 2005). A este respecto, Harmer (2010) afirma que los

estudiantes se deben enfocar en lo que expresan y no en una estructura lingüística en particular tal y como lo harían en una situación real de comunicación.

En resumen, las actividades comunicativas promueven un deseo real de comunicación; se enfocan en el fondo y no en la forma; por lo que se hace uso de una variedad de vocabulario y estructuras lingüísticas. Además, no se da la intervención directa del profesor (Harmer, 2010). Consecuentemente, este tipo de actividades sitúan a los estudiantes y sus necesidades de comunicación en el centro de la interacción.

El repertorio de actividades comunicativas, consideradas así porque promueven la interacción, la práctica de la expresión oral y por ende la negociación de significados, es variado. Por ejemplo, Goh (2016) menciona tres tipos: actividades de vacío de información, discusión y monólogos. A su vez, Bailey (2005) considera los juegos de roles y actividades de vacío de información. Mientras que Bygate (2001) considera las actividades de vacío de información, los juegos comunicativos, las simulaciones y los proyectos como las más representativas. A su vez, Hedge (2000) considera la discusión, el juego de roles, actividades de vacío de información como las más representativas.

Como se puede observar este repertorio tiene dos cosas en común: 1) para llevarlas a cabo se requiere la interacción y el consenso entre los estudiantes sin la participación o guía directa del profesor; 2) los autores mencionados en el párrafo anterior identifican las actividades de vacío de información como una de las prácticas esenciales en la promoción de la negociación de significados.

Por otra parte, las actividades comunicativas que con frecuencia se emplean en estudios sobre la negociación de significado son: vacío de información, encuestas y juegos de adivinar. Cabrera Mariscal (2014) incluye actividades de analizar imágenes para identificar diferencias y similitudes; organizar una serie de dibujos en una secuencia de eventos, y detectar elementos faltantes en un mapa o imagen.

Con relación a las actividades de vacío de información (*information gap task*), estas se caracterizan principalmente porque los estudiantes deben interactuar y comunicarse en inglés para compartir datos que ellos poseen, pero que sus compañeros desconocen (Bailey, 2005). De este modo, los estudiantes interactúan con un propósito comunicativo: conseguir y proporcionar información necesaria para llevar a cabo las tareas asignadas.

En cuanto a la distribución de los estudiantes para llevar a cabo las actividades comunicativas, se considera que la interacción en parejas y en equipos, por sus características, son los tipos de organización más conveniente. Para iniciar, la interacción en parejas y en equipo es menos intimidante (Richards y Lockhart, 1999) que la interacción grupal. Asimismo, de acuerdo con Pennington (1995, como se citó en Bailey, 2005) interactuar en parejas o pequeños grupos promueve la motivación, la creatividad y el realismo. Conjuntamente, aumenta las oportunidades de práctica de la expresión oral porque durante la interacción, asumen un rol más activo, lo que reduce la intervención del profesor (Jacobs y Renandya, 2016).

Vale la pena subrayar que no se trata únicamente del tipo de agrupación que se dé sino de la combinación con el tipo de actividad que lleven a cabo los estudiantes. A este respecto, Doughty y Pica (1986 como se citó en Hedge, 2000) afirman que dos características que hacen que los estudiantes tengan más oportunidades de negociar significado son: la interacción en parejas y el intercambio de información.

3.4 Plan de Gestión de una Intervención Educativa

Un plan de gestión permite contar con una guía para implementar de manera efectiva una intervención educativa. En las siguientes líneas, se explican sus características, los elementos que lo constituyen, los pasos para abordar los posibles riesgos y los tipos de evaluación que permiten medir la efectividad de la intervención y realizar ajustes necesarios.

3.4.1 Definición de un Plan de Gestión de Intervención

Un plan de gestión de intervención es una estrategia que se ejecuta en contextos tales como empresas privadas o públicas, organismos gubernamentales y/o comunitarios. En sí, se lleva a cabo cuando se quiere resolver un problema o mejorar una condición. En el contexto educativo se crea cuando se quiere mejorar la práctica docente, resolver una dificultad en el aprendizaje de los estudiantes, proponer una metodología o un tipo específico de instrucción. Es así que al desarrollarlo e implementarlo se busca “tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución” (Barraza Macías, 2010, p. 24). La Tabla 3.4 muestra los elementos claves de un plan de gestión, de acuerdo con tres diferentes autores.

Tabla 3.4 Elementos de un plan de gestión: cuadro comparativo

Elliott (2000, como se citó en Barraza Macías, 2010)	Cox (2003, como se citó en Barraza Macías, 2010)	Barraza Macías (2010)
Formulación del problema.	Resultado esperado (meta).	Naturaleza del proyecto.
Hipótesis y líneas de acción.	Actividad.	Origen y fundamento.
Negociaciones realizadas para hacer posible la aplicación del plan.	Responsable de cada actividad.	Objetivos y Metas.
Recursos que se requieren para implementar el plan.	Costo.	Localización física.
Consideraciones éticas.	Tiempo de realización.	Actividades y tareas (metodología).
		Recursos humanos.
		Recursos materiales.
		Recursos financieros.

Fuente: Elaboración propia a partir de Barraza Macías (2010).

Como actividad inicial se identifica el problema que se desea solucionar. Conviene subrayar que al respecto Elliott (2000, como se citó en Barraza Macías, 2010) considera la formulación de un problema como uno de los elementos; en tanto que Barraza Macías (2010) y Cox (2003, como se citó en Barraza Macías, 2010) proponen el inicio del plan de gestión a partir de la formulación previa del problema.

Por otra parte, los proyectos de intervención educativa tienen elementos propios que se deben tomar en cuenta para su elaboración (ver Tabla 3.5).

Tabla 3.5 *Plan de intervención educativa: particularidades*

Elemento	Características
Nombre o título	Entre 10 y 12 palabras. Estrategia central y necesidad o problema por resolver. Se puede incluir un subtítulo.
Origen o naturaleza y problema que enfrenta	Formulación del problema de manera objetiva con base en las necesidades identificadas.
Justificación	Datos de la importancia pedagógica del problema a resolver.
Objetivo general	Los objetivos se deben vincular a los elementos referenciales de tipo causal y proyectar las líneas o cursos de acción.
Metas	Las metas se deben establecer en términos cuantitativos y en función del tiempo que dure proyecto. Se deben evaluar objetivamente.
Líneas de acción, metodologías y estrategias	Las líneas de acción deben sentar las bases del trabajo del proyecto y se deben acompañar con un organizador gráfico que ilustre el carácter global del proyecto (secuencial, simultáneo o mixto). Se deben presentar cada una de las estrategias con objetivos específicos y actividades.
Cronograma	Presentación de las estrategias y tiempos de realización mediante un gráfico de Gantt o cronograma, una red de actividades o una ruta crítica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Barraza Macías (2010).

A su vez, los proyectos educativos se clasifican en evento académico (foro, coloquio o congreso); proyecto de formación (taller, seminario o curso) o de elaboración de material didáctico (programas educativos, manuales, videos, entre otros) (Barraza Macías, 2010). Cada uno de ellos tiene características y elementos propios. Por eso, una vez identificado el problema, es crucial tener en cuenta el tipo de intervención. Por ejemplo, para el diseño de un proyecto de formación, Estévez (2008, como se citó en Barraza Macías, 2010) propone un esquema compuesto por “introducción, objetivos generales, estructura y desglose de los contenidos, estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje” (p.70).

Respecto a las fases que se deben seguir para la implementación de un proyecto de intervención existen diversas propuestas. Por ejemplo, Barraza Macías (2010) propone cuatro: planeación, implementación, evaluación y socialización-

difusión; mientras que Escudero Nahón (2018) plantea: análisis, diseño, aplicación y evaluación. A su vez, Coicaud (2021) considera la definición del problema, el desarrollo de un diseño, la implementación y la evaluación que concluye con la redacción del reporte y la elaboración de una guía metodológica del diseño implementado como acciones comunes en toda investigación en la que se lleva a cabo una intervención. Si bien, estos autores no coinciden en el número de etapas, si coinciden en acciones claves como son el diseño, la intervención y la evaluación.

3.4.2 Diseño de un Plan de Gestión

El diseño de un plan de gestión de intervención es el primer paso que se considera para llevar a cabo una intervención educativa. Elaborarlo permite adelantarse a posibles eventos adversos que afectarían la ejecución de un proyecto y a crear propuestas de solución de manera anticipada.

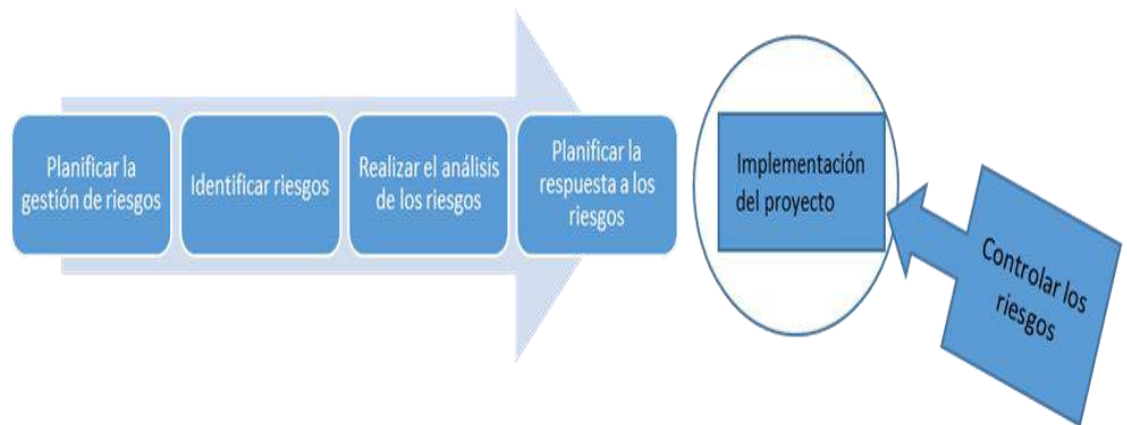
Conviene subrayar que “un riesgo es un evento o condición incierta que de producirse puede tener una afectación positiva o negativa en uno o más de los objetivos del proyecto ya sea en el alcance, cronograma, costo o la calidad” (Silva, 2017, 1:39). Crear un plan para gestionar los riesgos (positivos o negativos) permite “aumentar la probabilidad y el impacto de los eventos positivos, y disminuir la probabilidad y el impacto de los eventos negativos en el proyecto” (*Project Management Institute*, 2013, p. 308).

Asimismo, crear un plan de riesgo permite adelantarse a los posibles tropiezos que pudieran surgir; estar preparados con opciones de solución asegura la realización del proyecto en cuestión. “Una buena administración del riesgo de proyectos a menudo pasa desapercibida. Cuando la administración de riesgos es efectiva, los resultados se reflejan en el menor número de problemas” (Del Carpio Gallegos, 2006, p. 2). Aunado a esto, se debe considerar que un riesgo podría tener un efecto negativo o positivo ya que la palabra riesgo generalmente tiene una connotación negativa; sin embargo, también pueden existir riesgos que sean

positivos en los proyectos. De igual manera, permite ser proactivos y estar prevenidos para hacer frente a los problemas con posibles soluciones que harán que el proyecto continúe su marcha y llegue a buen término como se planeó al inicio de este.

Con relación al proceso que se sigue para implementar un plan de riesgo, Silva (2017) propone las etapas que muestra la Figura 3.2. En la planificación se identifican, analizan y preparan respuestas de solución. Posterior a ello, durante la implementación del proyecto, se da seguimiento para que al surgir alguna eventualidad se pueda controlar de manera oportuna mediante la ejecución de las respuestas anticipadas que se proponen en el plan.

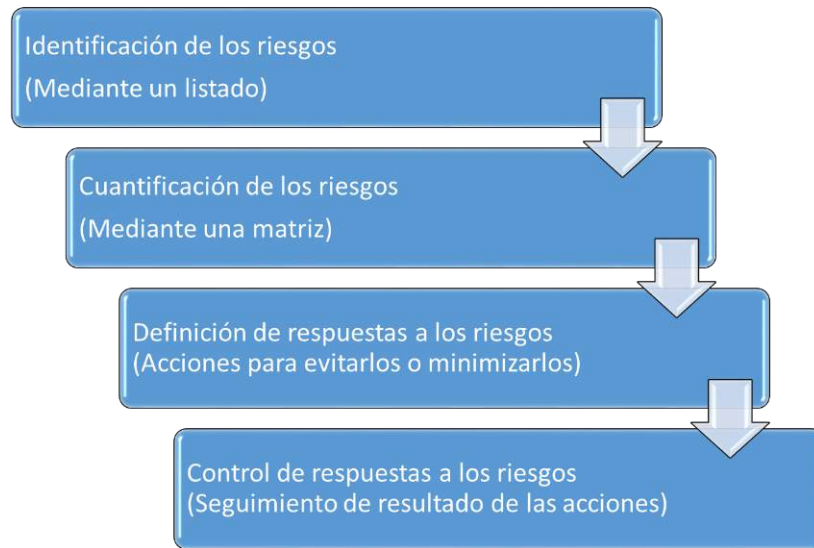
Figura 3.2 *Pasos para gestión de riesgos*



Fuente: Elaboración propia a partir de Silva (2017).

A su vez, Fernandes Barbosa y De Moura (2016) proponen cuatro etapas que reflejan los aspectos mencionados por Silva (2017). La Figura 3.3 muestra estas cuatro etapas.

Figura 3.3 *Etapas de un plan de gestión de riesgos*



Es necesario añadir que algunos elementos adicionales de un plan de gestión de riesgo son a) metodología, b) roles y responsabilidades, c) presupuestos y plazos, d) categorías de riesgo, e) probabilidad de riesgo e impacto, así como f) documentación.

Con relación a la metodología, se deben establecer los pasos, las herramientas y la información que se utilizará en caso de existir riesgos.

En lo concerniente a roles y responsabilidades, se debe determinar quiénes serán los responsables de ejecutar las tareas e informar sobre los riesgos.

En tanto que la categoría de riesgos e impacto hace referencia a las probabilidades e impactos de los riesgos que serán valorados, así como a las técnicas que se emplearán para su valoración.

Finalmente, el elemento documentación de los riesgos hace referencia a los formatos de reportes y los procesos empleados en la administración de los riesgos (Del Carpio Gallegos, 2006).

3.5 Diseño de un Curso como Proyecto de Intervención

Cuando se trata del diseño de un curso se deben considerar aspectos tales como la estrategia de enseñanza, la modalidad en que será impartido y el diseño instruccional. En las siguientes secciones se hace referencia a los conceptos teóricos que se deben considerar para el diseño de un curso.

3.5.1 Estrategias de Enseñanza Centradas en el Estudiante

En el contexto educativo, el término estrategia se refiere a la organización del contenido que el estudiante aprenderá, así como a los medios instruccionales que se emplearán para presentarlo a los estudiantes (Smit y Ragan, 1999, como se citó en Luzardo, 2016).

Las estrategias se clasifican en dos categorías: las de aprendizaje y las de enseñanza. Las primeras son herramientas útiles que los estudiantes pueden emplear para optimizar la forma en que aprenden. Se clasifican en cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas son “un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción para situaciones generales y específicas de su aprendizaje” (González, 2001, como se citó en Orellana Barrera, 2018, p. 3). Mientras que las metacognitivas permiten al estudiante regular, monitorear y evaluar su propio aprendizaje.

A su vez, las estrategias de enseñanza pueden centrarse en el a) estudiante, b) profesor y c) proceso y/o mediaciones didácticas (Parra Pineda, 2003). Las que se centran en el estudiante, de acuerdo con Díaz Barriga Arceo (2003) y Parra Pineda (2003), son enseñanza por descubrimiento, tutoría, aprendizaje situado así como los métodos de problemas, juego de roles, situación o casos, indagación y proyectos. La Tabla 3.6 proporciona una visión general de las características de estas estrategias.

Tabla 3.6 Estrategias centradas en el estudiante: clasificación

Estrategia	Características
Enseñanza por descubrimiento	Actividades similares a las que se llevan a cabo en investigación: a) problemática; b) observación, identificación de variables y recogida de datos; c) experimentación para comprobar hipótesis; d) organización e interpretación de resultados; e) reflexión sobre proceso y resultados.
Tutoría	Actividad complementaria para orientar al estudiante respecto a problemas, inquietudes y necesidades sobre su desempeño escolar. Puede ser grupal o individual.
Aprendizaje situado	Solución a problemas sociales o de la comunidad a la que el estudiante pertenece.
Método de problemas	Desafía al estudiante para encontrar soluciones. Promueve el razonamiento, la reflexión y la generación de ideas. Fases: a) planteamiento del problema, b) hipótesis, c) definición, d) exploración lógica, e) presentación de pruebas f) generalización.
Método de juego de roles	Los estudiantes desempeñan un papel y con base en la descripción de la situación presentada deciden cómo actuar. No se proporciona un guion, el estudiante lo crea.
Método de situación o casos	Se presenta una situación o caso y los estudiantes toman decisiones con base en los elementos proporcionados. Promueve la observación, el análisis y la síntesis entre otras habilidades y destrezas.
Método de indagación	Genera preguntas con base en el contenido del material propuesto. Fomenta el aprender a aprender. El facilitador debe promover el razonamiento, el argumento y la creatividad.
Aprendizaje basado de proyectos (ABP)	El estudiante aplica lo aprendido mediante la realización de proyectos. Se debe planear el proyecto a desarrollar, la meta y los resultados esperados. La guía puede ser mediante preguntas o actividades potenciales. Se debe planificar el producto esperado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz Barriga Arceo (2003) y Parra Pineda (2003).

Como se puede observar, el ABP se considera una estrategia centrada en el estudiante.

3.5.2 El ABP y el Aprendizaje del Inglés

Tal y como se mencionó en la sección titulada Estrategias de enseñanza centradas en el estudiante, el ABP sitúa al estudiante en el centro del proceso

educativo. Sus bases se atribuyen a John Dewey por la importancia que le daba a los proyectos multidisciplinarios así como al aprendizaje social a través de la colaboración (Gómez-Pablos, 2018). El ABP promueve el aprendizaje a través de la investigación mediante preguntas y tareas complejas con un diseño estructurado (*Buck Institute for Education* como se citó en Campos Arena, 2017).

De manera general, entre los beneficios del ABP se enfatiza el fomento a la autonomía en el aprendizaje, la colaboración y el intercambio genuino de ideas. En cuanto al aprendizaje del inglés, se afirma que esta metodología promueve el desarrollo de la competencia comunicativa porque “lleva al estudiante a participar en una comunicación asertiva mientras concluye las actividades satisfactoriamente, haciendo uso del lenguaje natural. Esto permite afirmar que la habilidad comunicativa se mejora mientras esta sea llevada a contexto” (Tsiplakides y Fragoulis, 2009 en Aldana Pérez, 2018 p. 142).

Al ejecutar las tareas bajo la metodología del ABP se promueve la integración de las cuatro habilidades básicas. Harmer, (2010) señala que estas habilidades pueden ser integradas cuando los estudiantes se involucran en proyectos que requieren investigación, expresión oral y escritura.

3.5.3 Etapas para la Implementación del APB

La implementación de proyectos en un curso de inglés sigue una secuencia conformada por seis etapas. La figura 3.4 muestra el proceso que se sigue en la implementación del ABP como estrategia de enseñanza.

Figura 3.4 *Etapas para implementación de proyectos*



Fuente: Elaboración propia a partir de Harmer (2010).

En la fase de selección del tema, el profesor, los estudiantes o de común acuerdo deciden el tema del proyecto.

En la fase de generación de ideas, los estudiantes y/o con la guía del profesor deciden qué incluir y dónde investigar.

En la fase de recolección de información, los estudiantes investigan en diversas fuentes (periódicos, enciclopedias, internet, entre otros).

En la fase de planeación, deciden qué información incluir o cómo hacer la presentación del proyecto. En esta misma fase se debe redactar el bosquejo de lo que se incluirá en el producto final. La retroalimentación en esta etapa puede ser proporcionada por el profesor u otros estudiantes.

La última etapa corresponde al producto que puede ser un reporte escrito, una presentación oral, un video o un audio por mencionar algunos ejemplos.

3.5.4 Modalidad Virtual

Otro aspecto que también se debe tomar en cuenta para el diseño de un curso es la modalidad en la que será impartido ya que cada ambiente, presencial,

híbrido o virtual, tiene características propias. En lo que respecta a la modalidad virtual, esta “se caracteriza por su capacidad para constituirse como elemento de innovación educativa, por la primacía de la actividad sobre los contenidos, la participación creativa de los estudiantes y el trabajo en colaboración” (Góngora Rojas et al., 2016, p. 120). La Tabla 3.7 enlista los principales rasgos del aprendizaje en la modalidad virtual de acuerdo con cuatro autores.

Tabla 3.7 *Aprendizaje en la modalidad virtual: cuadro comparativo*

Autor	Características del aprendizaje en la modalidad virtual
Bautista Pérez et al. (2016)	Se debe promover el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes deben ser proactivos. Se debe dar énfasis a la colaboración entre estudiantes. Se da una comunicación más democrática entre estudiantes y profesor.
Ricardo Barreto (2017)	Autoaprendizaje. Interacción entre los diversos elementos que conforman este sistema (profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenido).
Quijada Monroy (2014)	Flexible. El trabajo se puede llevar a cabo de manera individual o colaborativa. Los estudiantes avanzan a su propio ritmo.
Sangrá y Girona (2013)	Flexible. Adaptable a la diversidad de características de los estudiantes. Los estudiantes son protagonista de su propio aprendizaje. Cooperación e interactividad.

Como puede apreciarse, estos cuatro autores coinciden en que la modalidad virtual se distingue por el autoaprendizaje, la flexibilidad, además de fomentar la colaboración, la interacción y el trabajo en equipo.

En lo que refiere al término modalidad virtual, en algunas ocasiones tiende a ser aceptado como sinónimo de educación en línea, enseñanza virtual, aprendizaje *online* o *e-learning*. Sin embargo, los conceptos en línea y virtual tienen características diferenciadas. La Figura 3.5 ilustra las características particulares de tres tipos de clases mediadas por TIC.

Figura 3.5 Características de clases mediadas por TIC



Fuente: Tomado de OtrasVoces en Edu (2020).

De acuerdo con Hannafin (1989, como se citó en Garrison y Anderson, 2010) las funciones que desempeñan las interacciones mediadas por TIC en el proceso educativo son: a) mantener el ritmo de aprendizaje, b) la elaboración de conocimientos, c) la confirmación de lo aprendido y d) la navegación y la investigación. También se debe tomar en cuenta que las interacciones entre estudiantes y profesores, en la modalidad virtual “se pueden realizar bien en grupo, bien individualmente, y bien a tiempo real (sincrónicamente) o en tiempo diferido (asincrónicamente)” (Garrison y Anderson, 2010, p. 68).

3.5.5 Modelos de Diseño Instruccional

El diseño instruccional (DI) constituye la base en el desarrollo de un curso o experiencia educativa. Broderic (2001, como se citó en Álvarez Duarte, 2020) se

refiere al DI como “el arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales claros y efectivos, que ayudarán a los alumnos a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas” (p. 29). Es decir que el propósito del diseño instruccional es guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje a través de contenidos (materiales, estrategias, actividades) que a su vez obedecen a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos de aprendizaje planteados.

Existen diversos modelos de diseño instruccional (Esteller L. y Medina, 2005), cada uno con elementos propios y fundamentados en teorías de aprendizaje tales como el conductismo, teoría de sistemas, teoría cognitiva, teoría constructivista y de sistemas y el conectivismo o conectismo (Belloch, s.f.). La Tabla 3.8 resume los elementos distintivos de cinco modelos de diseño instruccional.

Tabla 3.8 Modelos de diseño instruccional: clasificación

Modelo	Elementos
ADDIE (Analizar, Diseñar, Desarrollar, Implementar y Evaluar)	Análisis de necesidades Diseño de objetivos del curso Desarrollo de contenidos didácticos Prueba piloto del prototipo o del proyecto didáctico Evaluación formativa, sumativa y de aspectos relacionados con el curso Análisis de una tarea
De prototipización (Considerado una variación del modelo ADDIE)	Diseño Desarrollo Implementación Evaluación
ASSURE (por sus siglas en inglés ^a)	Análisis de estudiantes Planteamiento de objetivos Selección o creación de contenidos Utilización de medios y materiales en el curso o lección Evaluación de aspectos formativos y sumativos de profesor y estudiantes
De Gagné y Briggs	Nivel de sistema Nivel de curso Nivel de lección Nivel de sistema final
De los cuatro componentes de diseño instruccional	Tareas de aprendizaje Información de apoyo Información procedimental Práctica de una parte de la tarea

Nota. ^aAnalyze learners, state objectives, select media and materials, utilize media and materials, require learner participation, evaluate, and revise.

Fuente: Elaboración propia a partir de Esteller L. y Medina, 2005; Van Merriënboer, 2019; Williams et al., s. f.).

La selección del modelo de diseño instruccional para el desarrollo de una experiencia educativa dependerá del “currículo (contenidos, objetivos de aprendizaje), del enfoque del modelo instruccional (instrucciones) y de los recursos (materiales, tecnologías, etc.); dentro de una contextualización del sistema educativo en el que se desea implantar” (Ayala Ramírez, 2021, p. 47).

3.5.6 Modelo de los Cuatro Componentes de Diseño Instruccional

Modelo centrado en el constructivismo que se compone de cuatro elementos, de ahí su nombre: a) tareas de aprendizaje, b) información de apoyo, c) información procedimental y d) práctica de una parte de la tarea. “El primer componente suscita el aprendizaje inductivo, el segundo facilita la elaboración, el tercero facilita la formación de reglas y el cuarto el fortalecimiento de dichas reglas” (Van Merriënboer, 2019, p. 8).

Por sus características, el modelo de los cuatro componentes de diseño instruccional (4C/DI) permite la integración de la metodología del ABP a través del primer componente: a) tareas de aprendizaje. Mientras que los otros tres componentes constituyen b) información sobre estructuras gramaticales y vocabulario; c) instrucciones para realizar el o los proyectos y d) ejercicios y actividades de práctica, respectivamente.

Además, este modelo da prioridad al aprender haciendo ya que “las actividades instruccionales se estructuran en torno a la práctica de habilidades con información sobre las habilidades que se proporcionan sólo en el contexto de la práctica en sí misma, como andamiaje para apoyar la práctica” (Williams et al., s.f., p. 33).

3.5.7 Plan de Trabajo para la Creación de un Curso

En cuanto al diseño del plan de trabajo para la creación de un curso, Sangrá y Girona (2013) sugieren diseñarlo con base en los temas propuestos; su función es esencialmente “organizar el contenido y las actividades que corresponden a cada unidad e identificar qué recursos hay que utilizar para mostrarlas. En realidad, se trata de construir una secuencia de aprendizaje básica para cada unidad” (p. 38). Bajo este modelo, el plan de trabajo para el diseño de un curso está constituido por objetivos, contenido, actividades, recurso y tiempo destinado para cada unidad.

Respecto a la formulación de los objetivos, Marzano y Kendall (2008) proponen una nueva taxonomía constituida por seis niveles de procesamiento de la información. La Figura 3.6 enlista los niveles de procesamiento propuestos por estos autores.

Figura 3.6 Niveles de procesamiento de la Nueva Taxonomía



Fuente: Elaboración propia a partir de Marzano y Kendall (2008)

3.5.8 Objetos de Aprendizaje

Los objetos de aprendizaje (OA) son “una unidad didáctica digital independiente, cuya estructura está formada por un objetivo de aprendizaje específico, un contenido, actividades y una autoevaluación” (Maldonado, 2015, como se citó en Bertossi et al., 2020, p. 103). Estos pueden ser empleados como recursos educativos de apoyo en el caso de clases presenciales o híbridas; también, como recursos o materiales principales en cursos en modalidad virtual. Para que un OA cumpla su función educativa debe ser reutilizable, modular (por sesiones o módulos), portable (que se pueda usar en diferentes plataformas) y poseer metadatos (Valdeni de Lima y Singo, 2014).

El modelo instruccional propuesto por Álvarez Rodríguez y Muñoz Arteaga (2007) proporciona un enfoque estructurado y pedagógicamente sólido para la creación de OA porque considera aspectos técnicos y pedagógicos.

Este modelo se compone de cuatro elementos: teoría, experimentación, evaluación e información relacionada. En el primer elemento se presentan los conceptos del tema que aborda el OA. En el segundo, el estudiante puede practicar y analizar los conceptos presentados en el primer elemento. Mientras que el tercero permite evaluar el conocimiento adquirido y en el cuarto se proporciona al estudiante información relacionada con el tema. Respecto a los tipos de OA, la Tabla 3.9 muestra la clasificación por su uso pedagógico.

Tabla 3.9 Clasificación de objetos de aprendizaje: uso pedagógico

Tipos de Objetos de aprendizaje	Subcategorías
Instrucción	Lección, <i>workshops</i> , seminarios, artículos, <i>white-papers</i> , casos de estudio
Colaboración	Ejercicios monitores, <i>chats</i> , foros, reuniones <i>on-line</i>
Prácticas	Simulación juegos de roles, <i>software</i> , <i>hardware</i> , codificación, conceptual o modelo de negocios, laboratorios <i>on-line</i> , proyectos de investigación
Evaluación	Preevaluación, evaluación de proficiencia, de rendimiento, de certificación

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez Rodríguez y Muñoz Arteaga (2007).

3.6 Evaluación de una Intervención Educativa

La evaluación se considera una etapa esencial en una intervención educativa porque sirve para conocer su efectividad real respecto a los resultados visualizados durante la etapa de diseño (Nieveen y Folmer, 2013).

Es esencial tener un propósito claro al llevar a cabo una evaluación (Fulcher, 2017). Su elección debe estar alineada con el objetivo que se persigue. Se puede evaluar la practicidad y/o la eficacia de una intervención. La primera se vale de observaciones, encuestas, bitácoras o cuestionarios. La segunda de “una prueba, un informe del alumno y/o un portafolio” (Nieveen y Folmer, 2013, p. 162). Por lo tanto, para identificar la practicidad de una intervención se toma en cuenta la percepción; para valorar su eficacia, el rendimiento académico de los estudiantes.

La percepción de los estudiantes y su rendimiento permiten identificar los alcances y posibles ajustes de una intervención. Recordemos que “cualquier intervención no produce todos los efectos deseados, es siempre perfectible y debe someterse a evaluación” (Valverde-Berrococo, 2016, p. 69).

3.6.1 La Percepción como Elemento de Evaluación

La percepción se define como una función mental que nos permite detectar, discriminar, comparar, reconocer e identificar estímulos (García-Albea, 2014); además, la información que percibimos es influida por nuestros rasgos propios:

La percepción no es una respuesta rígida al estímulo y la exclusividad determinados por las características físicas del entorno, sino que es un proceso bipolar que resulta de la interacción de condiciones de estímulo o factores externos (comunicación, situación, etc.) y los factores que determinan el acto dentro del observador (necesidades, valores, edad, personalidad, etc.). (Martínez Díaz, 2016)

Cuando percibimos, procesamos e interpretamos información con base en nuestra experiencia, estados de ánimo e intereses. Cabe mencionar que la

importancia de la percepción en la investigación ha sido resaltada por Goldstein (2005 citado por de Benito Crosetti y Salinas Ibáñez, 2016) al indicar que su comprensión da pauta al análisis de problemas y/o a diseño de soluciones en áreas científicas, educativas y psicológicas.

De acuerdo con Flores Guerrero et al. (2016) el estudiante es un actor idóneo que puede, desde su percepción, aportar información de una intervención educativa. Ejemplo de intervenciones en las que se ha implementado el ABP y que han sido evaluadas través de la percepción de los estudiantes son las de Ausín et al. (2016); Matamoros Blanco 2019; Salas-Alvarado (2016). En estas investigaciones, el estudiante ha sido un portavoz eficaz que ha indicado las fortalezas y debilidades en este tipo de intervenciones. Sus afirmaciones permitieron a los investigadores evaluar y planear modificaciones de aquellos aspectos que así fueron observados por los estudiantes.

En el estudio conducido por Ausín et al. (2016) analizaron la percepción de los estudiantes respecto al aprendizaje, la utilidad del proyecto realizado y evaluación de la metodología del ABP. La realización del proyecto fue evaluada favorablemente: 81% lo consideró útil, 14% algo útil y 5% poco útil. En cuanto a la satisfacción de la metodología, la mayoría (76%) afirmó estar muy satisfecha. Aunado a que un 87% de los estudiantes consideró la experiencia como muy positiva.

En tanto que Matamoros Blanco 2019 al estudiar la influencia del ABP en el aprendizaje del idioma inglés reveló que los estudiantes integraron habilidades, conocimientos y la práctica del trabajo colaborativo al desarrollar los proyectos en equipo. Además, esta autora, con base en los resultados, reafirmó la postura de la importancia de solicitar un solo proyecto durante el curso.

A su vez, en el estudio conducido por Salas Alvarado la mayoría de los estudiantes evaluó trabajar de manera colaborativa como muy interesante, seguido de una minoría que lo evaluó como interesante. Asimismo, todos los participantes consideraron efectivo el trabajo en equipo porque “el compartir de conocimientos,

ideas, experiencias, ayuda a entender más a los demás y, por ende, promueve valores como el respeto y la tolerancia, se aprende de las demás personas y permite perder el miedo a participar” (Salas-Alvarado, 2016, p.16).

En lo que respecta a implementaciones de cursos en línea evaluados a través de la perspectiva de los estudiantes se pueden mencionar los aportes de (Bravo-Minda et al., 2022), (Flores Guerrero y López de la Madrid, 2019). Estos autores reportaron la satisfacción expresada por la mayoría de los estudiantes en cuanto al aprendizaje y el empleo de plataformas y recursos educativos digitales.

De acuerdo con Bravo-Minda et al., la mayoría de los estudiantes consideró que las plataformas y los recursos tecnológicos empleados durante la intervención favorecieron el aprendizaje y la práctica del inglés. Además de haber mejorado las cuatro habilidades (leer, escuchar, hablar y escribir).

Por su parte, Flores Guerrero y López de la Madrid (2019) condujeron una investigación para evaluar cursos en línea desde la perspectiva de los estudiantes. Respecto a la dimensión pedagógica, se evaluaron los objetivos, los contenidos, las actividades, la estructura del curso y la interactividad. En la dimensión tecnológica se evaluaron la funcionalidad y disponibilidad del *software* y del *hardware* entre otros aspectos. En ambas dimensiones la calificación fue aceptable; de 7.7 y 7.1 de 10 puntos, respectivamente.

Como se puede observar, el estudiante ha sido un elemento importante para la evaluación y la toma de decisiones de implementaciones relacionadas con el ABP y con la modalidad virtual.

3.6.2 El Examen como Elemento de Evaluación

Un examen es una herramienta que permite medir el rendimiento académico de los estudiantes y con ello, la eficacia de una intervención educativa. Este instrumento de evaluación, de acuerdo con Quijada Monroy (2014) se emplea con frecuencia en los ambientes virtuales.

Una de sus funciones es evaluar el aprendizaje mediante un resultado numérico que refleja el rendimiento académico (Quijada Monroy, 2014). Como herramienta de evaluación de cursos en línea, el examen debe ser dosificado: ni demasiado fácil, ni muy extenso en tiempo. No debe proporcionar retroalimentación automática, ni intentos ilimitados. La retroalimentación se proporciona hasta que finalice su vigencia, de tal forma que ya no pueda ser resuelto por ningún estudiante (Quijada Monroy, 2014).

Dos tipos de exámenes que generalmente se emplean para evaluar una intervención educativa son: diagnóstico y final. El primero se aplica para obtener información útil acerca de los conocimientos, habilidades o actitudes que los estudiantes ya poseen (Sánchez Mendiola, 2020). El segundo para determinar si se cumplieron los objetivos de aprendizaje (Sandoval Rubilar et al., 2022).

Ejemplo de investigaciones que han integrado ambos exámenes para comprobar la eficacia de intervenciones educativas sobre el ABP y la expresión oral son los de Abu Bakar et al. (2019), Asensio Arjona (2017) y Mantilla-Cabrera et al. (2020). Estos autores coincidieron en que los estudiantes que recibieron instrucción basada en el ABP mostraron un rendimiento promedio más alto en la evaluación final respecto a la diagnóstica.

Es necesario recalcar que en ocasiones se integran los dos tipos de evaluación (exámenes y percepción de los estudiantes) en una intervención educativa. Hacerlo permite verificar información a partir de varias fuentes. La triangulación, de acuerdo con Massot Lafon et al. (2009), se basa en dos principios: enriquecer la recopilación de datos utilizando diversas fuentes y técnicas, y asegurar la calidad de la interpretación de estos.

Ejemplos de estudios que integraron ambos tipos de evaluación son los de Abu Bakar et al. (2019) y Asensio Arjona (2017). Estos investigadores valoraron la influencia del ABP en el desarrollo de la expresión oral mediante exámenes y percepción de los estudiantes.

En resumen, este capítulo ha explorado las diversas definiciones y teorías que fundamentan el aprendizaje del idioma inglés y la expresión oral. A través de un análisis detallado, se han destacado los enfoques más relevantes y sus implicaciones prácticas en el contexto educativo. Además, se han enumerado las consideraciones esenciales para el diseño de un proyecto de intervención educativa, subrayando la importancia de la planificación y la evaluación.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Para esta investigación se planteó la siguiente pregunta:

¿Cuál es el proceso de negociación de significados que llevan a cabo los estudiantes en las sesiones sincrónicas de un curso virtual de inglés de un nivel A1 de acuerdo con el MCERL cuya metodología se basa en objetos de aprendizaje contextualizados en el ABP?

Asimismo, se plantearon las siguientes preguntas secundarias:

¿Qué estrategias emplean durante la negociación para indicar que hay un problema de comunicación?

¿Cómo mantienen la comunicación?

¿Cómo afecta el tipo interacción la negociación de significados?

¿Cuál es la percepción de los estudiantes acerca del curso virtual de inglés contextualizado en el ABP?

¿Qué efecto tiene el curso en el rendimiento académico de los estudiantes?

5. HIPÓTESIS

Se planteó la siguiente hipótesis de investigación: si se desarrolla una metodología basada en objetos de aprendizaje apoyados en el ABP en un curso de inglés virtual de un nivel A1 de acuerdo con el MCERL, entonces los estudiantes serán capaces de negociar significados de forma efectiva al interactuar oralmente en las sesiones sincrónicas.

6. OBJETIVOS

En este apartado se presentan los objetivos general y específico que se establecieron para esta investigación.

6.1 Objetivo General

Desarrollar una propuesta metodológica basada en el ABP a través de objetos de aprendizaje en un curso de inglés en modalidad virtual de un nivel A1 de acuerdo con el MCERL para promover la expresión oral en los estudiantes e identificar el proceso de negociación de significados que lleven a cabo en las sesiones sincrónicas mediante el análisis de conversaciones cuantitativo y cualitativo.

6.2 Objetivos Específicos

Diseñar un curso virtual de inglés nivel A1 de acuerdo con el MCERL a través de objetos de aprendizaje contextualizados en el ABP para su posterior aplicación.

Documentar y analizar cuantitativa y cualitativamente las interacciones de los estudiantes durante las sesiones sincrónicas para identificar el proceso de negociación de significados.

Describir la percepción de los estudiantes respecto al curso virtual diseñado.

Determinar, mediante un examen diagnóstico y un examen final, la eficacia de la metodología del ABP en el aprendizaje de los estudiantes.

7. METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico que guio la investigación, así como las características de la población y la muestra empleada. De igual forma, se describen los instrumentos diseñados y se explica el proceso de creación e implementación de la intervención educativa que formó parte de esta investigación. Para finalizar, se menciona el proceso de recolección, registro y análisis de datos que se condujo posteriormente.

7.1 Tipo de Investigación

El presente estudio fue cuantitativo-cualitativo de tipo preexperimental con un diseño de preprueba/ posprueba con un solo grupo. Este tipo de investigación consiste en que “a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se aplica una prueba posterior al estímulo” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 136).

7.2 Población y Muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes que se inscribieron al curso virtual de inglés diseñado e implementado exprofeso para esta investigación. El muestreo fue por conveniencia (Arias-Gómez et al., 2016, Hernández Sampieri et al., 2014) porque participaron quienes autorizaron ser parte de la investigación.

Al iniciar el curso, se tuvo una sesión de inducción mediante la plataforma de videoconferencias *Zoom*. En ella, se invitó a los estudiantes a participar en la investigación. Durante esta reunión, la cual fue video grabada, dieron su autorización. Asimismo, llenaron un formulario electrónico. Este formulario se nominó “Protocolo de consentimiento informado”. El anexo 2 presenta el documento empleado para este fin.

Cabe hacer la aclaración que todos los estudiantes inscritos autorizaron el uso de sus datos para la investigación; sin embargo, no fue posible analizar la información del total de inscritos porque algunos no asistieron a las sesiones sincrónicas o no presentaron el examen final. De un total de 21 estudiantes, 16 participaron en esta investigación. La muestra fue heterogénea. Sus edades fluctuaron entre 15 y 60 años.

7.3 Instrumentos para la Recolección de Datos

A continuación, se describen los instrumentos diseñados para la recolección de datos en esta investigación. Se diseñaron tres actividades comunicativas para las interacciones orales, una encuesta para recopilar la percepción de los estudiantes, un examen diagnóstico para identificar sus conocimientos previos y un examen final para evaluar su rendimiento académico posterior a la intervención.

7.3.1 Actividades Comunicativas

Para documentar las interacciones orales de los estudiantes y con ello poder identificar el proceso de negociación de significados, se diseñaron tres actividades: dos de vacío de información y una conversación.

La primera fue diseñada para el intercambio, en parejas, de información personal. Se perfilaron tres variantes para evitar repeticiones durante las interacciones de los estudiantes (ver Figura 7.1).

Figura 7.1 Actividad de vacío de información 1: variantes

Name:

Cellphone number:

Email-Address:

Facebook/ Twitter [optional]:

City/State:



Classmates' profile

Name:

Age:

Marital status:

Facebook/ Twitter account:

Email address:

Phone number:

Likes/Dislikes:

City library

Application form:

Full name (first & last name):

Age:

Marital status: Occupation: Phone number:

E-mail address: Subject(s) of interest:

La segunda se diseñó para que, en equipos, intercambiaran información de sus proyectos (ver Figura 7.2).

Figura 7.2 Actividad de vacío de información 2

Place (City/ state)	Team 1	Team 2	Team 3
Location			
Weather			
Celebrations (Name/ date/ activities)			
Economic activites/ Transportation			

La tercera actividad fue una conversación que tuvo como objetivo que los estudiantes se comunicaran al menos con un usuario básico (A1-A2) del inglés poniendo en práctica lo aprendido en la intervención.

Los estudiantes tuvieron dos alternativas para entablar una conversación con un usuario del inglés: con un conocido o utilizando una plataforma de práctica en línea. Se les proporcionó información del sitio *web Speak English today* (ESLgold, 2015) y de la aplicación *Tandem* (GmbH, 2015). Ambas opciones son gratuitas y de fácil acceso.

Cabe mencionar que se había propuesto como tercera opción la interacción con estudiantes de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la UV. Sin embargo, no fue posible acordar con la responsable del centro de auto acceso de ese instituto una fecha para llevar a cabo la interacción.

7.3.2 Encuesta para Evaluación de la Intervención

Para evaluar la intervención educativa desde la perspectiva de los estudiantes se creó una encuesta electrónica con escala *Likert* (ver anexo 3). La evaluación constituye una de las fases que se deben llevar a cabo en los proyectos de intervención (Barraza Macías, 2010, Coicaud, 2021; Escudero Nahón, 2018).

Las dimensiones e indicadores que guiaron la redacción de los ítems se exponen en la Tabla 7.1.

Tabla 7.1 *Indicadores de la encuesta de percepción estudiantil*

Dimensión	Indicadores	Núm. de ítems
Pedagógica	Utilidad de los contenidos	10
	Frecuencia de participación	2
	Frecuencia de consulta	3
	Desempeño del facilitador	5
Técnica	Experiencia de aprendizaje	7
	Usabilidad de la plataforma	2
	Diseño instruccional de los objetos de aprendizaje	8

El instrumento se compuso de 37 ítems y al final se incluyó un espacio en blanco para que los encuestados pudieran expresar, si así lo deseaban, opiniones o comentarios sobre su experiencia de aprendizaje del curso.

Se hizo la prueba piloto y la validación por jueces (Torrado Fonseca, 2009). Fue revisado por tres académicos expertos en el tema de informática e inglés para confirmar que el contenido y la estructura respondieran a los objetivos planteados para su diseño. Respecto a la confiabilidad, se obtuvo un coeficiente de Alfa de *Cronbach* de 0.76 por lo que se consideró un instrumento válido.

7.3.3 Examen Diagnóstico Escrito

Se diseñó un examen diagnóstico para identificar los conocimientos previos de los estudiantes. Se optó por una versión escrita porque este permitiría identificar y analizar de una manera práctica y objetiva los conocimientos previos de los estudiantes.

Los ítems se diseñaron con base en los contenidos del curso. Los temas correspondieron a un nivel A1 de acuerdo con el MCERL. El temario incluyó a) presentación personal, b) fechas y festividades comunes, c) medios de transporte y d) actividades comerciales comunes en una localidad.

Se verificó que los ítems correspondieran a los contenidos del curso. Este instrumento (ver anexo 4) se diseñó con el objetivo de evaluar la comprensión lectora y oral; así como la producción escrita. Constó de 30 ítems.

7.3.4 Examen Final

Por su parte, el examen final (ver anexo 5) se creó para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes al concluir la intervención. Se integraron los mismos temas; sin embargo, no se empleó el mismo instrumento aplicado al inicio de la intervención para minimizar el efecto de familiaridad. Lo único que

permaneció idéntico en ambos instrumentos fue la sección de producción escrita con el fin de contrastar las respuestas. Se compuso de 40 ítems. Al igual que la prueba inicial, evaluó la comprensión lectora y oral; así como la producción escrita.

Cabe aclarar que previo al diseño de estos dos instrumentos se revisaron evaluaciones de inglés gratuitas y disponibles en la red. Por ejemplo, se observó que el examen que aparece en el sitio *Cambridge University Press y Assessment* (Cambridge, 2024), es una prueba de 25 ítem de opción múltiple. Evalúa estructuras lingüísticas y vocabulario correspondiente a los seis niveles del MCERL.

Por su parte, la prueba rápida de la empresa *Education First* (s.f.) tiene 20 ítems de opción múltiple. Semejante a la prueba de *Cambridge* (2024), esta únicamente evalúa estructuras lingüísticas y vocabulario. También están enmarcados en los seis niveles del MCERL.

Mientras que *Easylingo* (s.f.) ofrece una evaluación que abarca los niveles A1 a C2 del MCERL, compuesta por 20 ítems cuya dificultad incrementa de manera progresiva.

Sin embargo, ninguna de ellas se consideró adecuada para recabar la información que permitiera cumplir con los objetivos de esta investigación.

7.4 Diseño de la Intervención Educativa

En las siguientes líneas, se describe el proceso de diseño de la intervención educativa; el plan de trabajo que se formuló para crear los contenidos; el proceso de diseño de los OA y la guía del proyecto de los estudiantes. Así como el plan de gestión de riesgos implementado.

7.4.1 Características de la Intervención Educativa

Para diseñar la intervención, primero se definieron las características generales, tales como el nivel, la duración y los contenidos. Dado que al momento

de realizar esta investigación la institución no contaba con una oferta de cursos de inglés para propósitos generales en formato virtual, se decidió crear un programa de nivel básico, con temas que se alinearan con el nivel A1 del MCER.

Se redactaron los objetivos, general y específicos, de cada módulo. Después se hizo la distribución de los temas con base en la duración de la intervención. La Figura 7.3 presenta los contenidos y la distribución en horas.

Figura 7.3 Temario y dosificación del curso

Inglés introductorio en modalidad virtual			
Objetivo general del curso			
El estudiante será capaz de emplear, en idioma inglés, frases sencillas sobre información personal y de su entorno mediante actividades interactivas que le permita la práctica de la comprensión lectora y auditiva para la expresión oral y escrita.			
Módulo 1			
Nombre del módulo	Objetivo del módulo	Unidad	Núm. de horas
Yo	El estudiante será capaz de formular en inglés, en forma escrita y oral, información personal y de terceras personas mediante la práctica del vocabulario y estructuras lingüísticas correspondientes.	Información personal	8
Módulo 2			
Nombre del módulo	Objetivo del módulo	Unidad	Núm. de horas
Mi comunidad	El estudiante será capaz de explicar en inglés cómo es su entorno con relación al clima, costumbres, actividades comerciales y medios de transporte, en forma escrita y oral, mediante la práctica del vocabulario y de las estructuras lingüísticas correspondientes.	Ubicación y clima	5
		Fiestas patronales y costumbres	7
		Actividades comerciales y medios de transporte	5
Número total de horas			25

Se integró el ABP como estrategia de enseñanza y el modelo de diseño instruccional 4C/DI. La Figura 7.4 sintetiza las características de la intervención que se llevó a cabo en esta investigación.

Figura 7.4 *Características generales del curso*



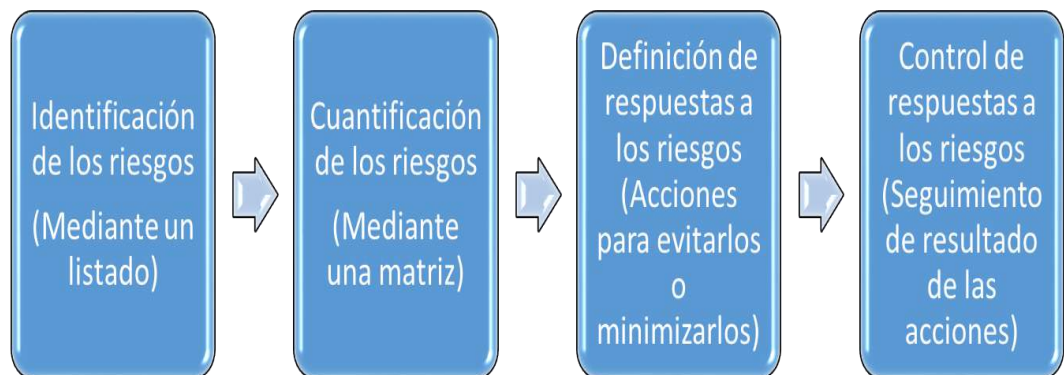
Es importante señalar que se evaluó la posibilidad de registrar la intervención educativa ante el departamento de Educación Continua de la UV, responsable de autorizar la oferta extracurricular para la comunidad universitaria y la población en general. Se llegó a la conclusión de que una opción viable para implementar el curso era mediante su registro oficial; por lo tanto, en el diseño se tomaron en consideración los elementos establecidos por dicho departamento (ver anexo 6).

Se debe mencionar que las propuestas son revisadas y en su caso autorizadas con base en el dictamen proporcionado por el área académica correspondiente. El anexo 7 proporciona la evidencia del dictamen, y el anexo 8 contiene el documento de autorización.

7.4.2 Plan de Gestión de Riesgos de la Intervención Educativa

Para evitar escenarios que pudieran comprometer la intervención se gestionó un plan de riesgos. La Figura 7.5 ilustra el proceso de gestión.

Figura 7.5 Proceso de gestión de riesgos



Fuente: Elaboración propia a partir de Fernandes Barbosa y de Moura (2016, p. 49).

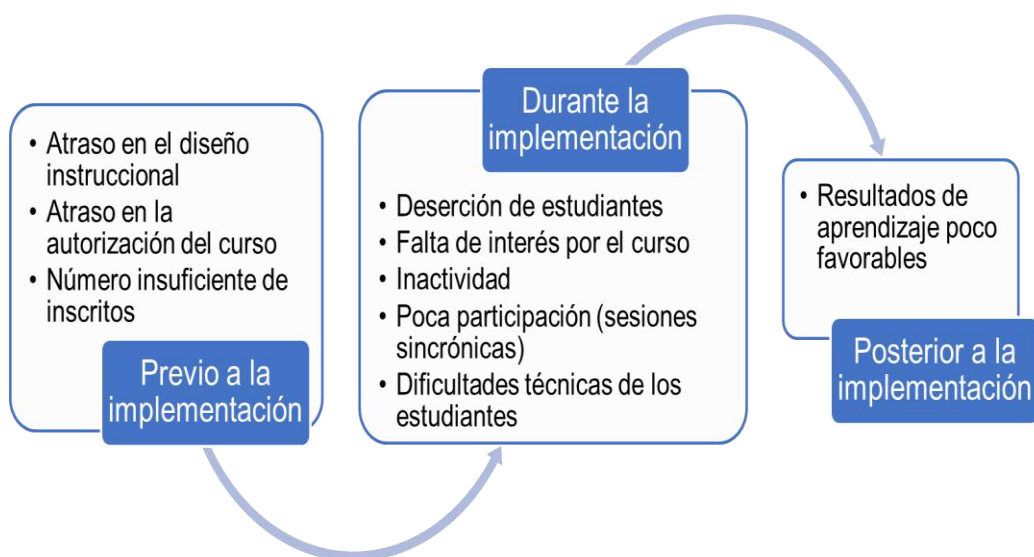
En tanto que la Figura 7.6 integra la información de la identificación y cuantificación de riesgos de la intervención.

Figura 7.6 Cuantificación de riesgos de la intervención

Etapa del proyecto	Riesgo	Probabilidad de ocurrencia	Impacto en el proyecto	Valoración
Previo a la implementación	Atraso en el diseño instruccional	3	2	Medio
	Atraso en la autorización del curso	2	2	Bajo
	Número insuficiente de inscritos	2	2	Bajo
Durante la implementación	Deserción de estudiantes	3		Medio
	Falta de interés por el curso	2	3	Alto
	Inactividad	3	3	Crítico
	Poca participación en las sesiones sincrónicas	2	3	Alto
	Dificultades técnicas de los estudiantes	3	3	Crítico
Posterior a la implementación	Resultados de aprendizaje poco favorables	2	3	Alto

A su vez, la Figura 7.7 resume la información del análisis.

Figura 7.7 Resumen de riesgos de la intervención



Partiendo de la identificación de posibles riesgos y la evaluación de su intensidad e impacto, se sugirieron soluciones alternativas para poder responder de manera adecuada, en caso de ser necesario, y así asegurar la correcta finalización del proyecto de intervención. La Figura 7.8 resume las alternativas propuestas.

Figura 7.8 Posibles riesgos y respuestas

Posibles riesgos	Respuesta	Posibles riesgos	Respuesta	Posible riesgo	Respuesta
Retraso en el diseño instruccional	Ajuste del cronograma	Deserción	Andamiaje oportuno	Resultados de aprendizaje poco favorables	Ajuste de materiales y actividades
Retraso en la autorización	Tiempo margen adicional	Falta de interés	Variedad de contenidos		
Número insuficiente de inscritos	Propaganda asertiva	Inactividad	Monitoreo constante		
		Escasa participación oral	Rediseño de actividades		
		Dificultades técnicas	Instructivo guía		
Antes		Durante		Después	

7.4.3 Plan de Trabajo de la Intervención Educativa

A manera de ejemplo, la Tabla 7.2 contiene los datos del plan de trabajo (Sangrá y Girona, 2013) que guiaron el diseño de los contenidos del primer módulo.

Tabla 7.2 Plan de trabajo del módulo 1

Contenido	Actividades	Recurso
Cómo presentarse (Video explicativo sobre el vocabulario y las estructuras lingüísticas correspondientes).	Ejercicio de completar para identificar información personal en un diálogo. Ejercicio para identificar las respuestas correctas a preguntas sobre información personal.	Recurso 1
Imagen explicativa sobre el caso posesivo (') para expresar los nombres de las personas.		Recurso 2
Video explicativo, en inglés, sobre el caso posesivo (Recurso educativo abierto).		Recurso 3
Video explicativo, en español, sobre el caso posesivo (Recurso educativo abierto).		Recurso 4
Presentación personal- Aspectos lingüísticos del verbo <i>To BE</i> .	Identificación de pronombres personales mediante un ejercicio de seleccionar la respuesta correcta.	Recurso 5
Las ocupaciones vocabulario y recurso de información para el alumno.	Práctica de respuestas cortas con el verbo <i>To Be</i> mediante un ejercicio de preguntas de respuestas cortas.	Recurso 6
Preguntas y respuestas generales que se usan en un diálogo de presentación personal.	Práctica de preguntas sobre información personal.	Recurso 7
Vocabulario y usos del alfabeto.	Identificación del tema sobre información personal a través de diálogos cortos. Prácticas de pronunciación e identificación del alfabeto (Recurso educativo abierto).	Recurso 8
Vocabulario de ocupaciones. Información sobre el artículo indefinido y plural para expresar ocupaciones.	Video presentación de los estudiantes.	Recurso 9
	Identificación del vocabulario de ocupaciones.	Recurso 10
	Ejercicio de comprensión lectora sobre el tema de información personal.	Recurso 11
Gustos y preferencias.	Presentación del vocabulario de asignaturas mediante un ejercicio de relacionar.	Recurso 12

Nota. Nombre del módulo: *Introduce yourself and others* (8 h). Objetivo: El estudiante será capaz de formular en inglés, en forma escrita y oral, información personal y de terceras personas mediante la práctica del vocabulario y estructuras lingüísticas correspondientes.

Conviene subrayar que los objetivos de aprendizaje se formularon con base en la Nueva taxonomía de Marzano y Kendall (2008). Se redactaron objetivos de aprendizaje con base en los niveles conocimiento-recuerdo, comprensión, análisis, utilización y sistema metacognitivo, esto para integrar actividades acordes a las características del ABP y del modelo instruccional 4C/DI.

7.4.4 Objetos de Aprendizaje

Para llevar a cabo la intervención se diseñaron los recursos digitales. Se optó por crear Objetos de Aprendizaje (OA) porque en ellos se puede integrar información, actividades y evaluaciones (Álvarez Rodríguez y Muñoz Arteaga, 2007). La Tabla 7.3 enumera los títulos de los OA que se diseñaron para cada módulo.

Tabla 7.3 *Títulos de los objetos de aprendizaje de la intervención*

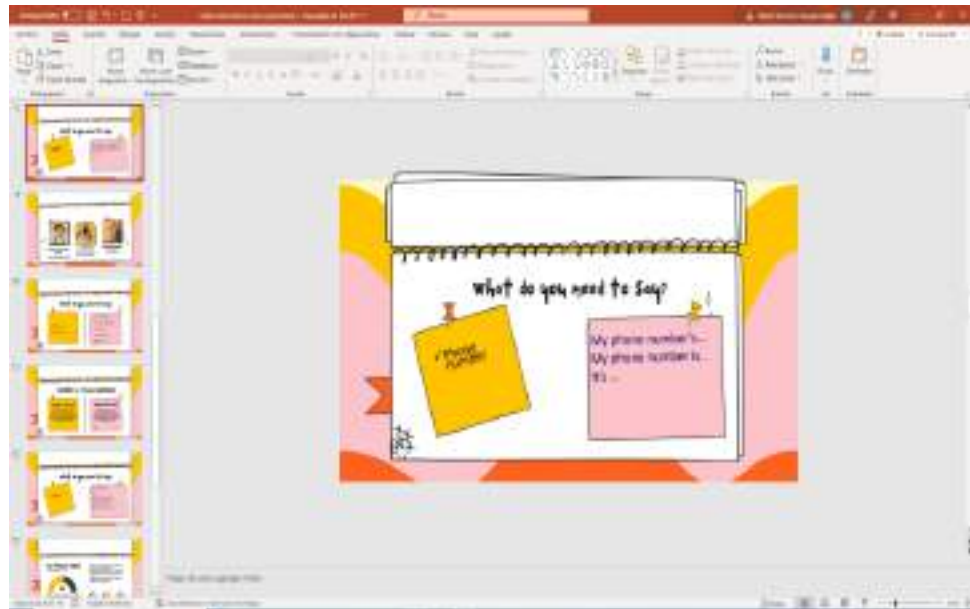
Módulo uno	Módulo dos
<i>Introducing yourself-how to do it</i>	<i>The weather & the temperature</i>
<i>Introducing yourself (Some grammar points)</i>	<i>Locating town, city & country</i>
<i>Personal information questions</i>	<i>Adjectives- vocabulary</i>
<i>What's the topic?</i>	<i>Celebration- vocabulary</i>
<i>Expressing occupations</i>	<i>Celebrations around the world</i>
<i>Hi, I'm ...</i>	<i>Transportation- vocabulary</i>
<i>School subject</i>	<i>What do people do in their jobs?</i>
	<i>Economic activities in Peru</i>

7.4.5 Proceso de Diseño de los Objetos de Aprendizaje

Para iniciar, fue pertinente identificar la relación entre la descripción de los contenidos de los OA y las características del modelo instruccional 4C/DI. Se crearon contenidos en los que se reflejaron los cuatro componentes: a) tareas de aprendizaje, b) información de apoyo, c) información procedimental y d) práctica de una parte de la tarea (Van Merriënboer, 2019).

En segundo lugar, se crearon contenidos con herramientas de *Microsoft office* principalmente. La Figura 7.9 ilustra una parte del proceso de diseño hecho en *power point*.

Figura 7.9 Diseño de contenidos en *power point*



Para la creación de los OA se empleó la herramienta H5P. Esta herramienta ofrece un entorno amigable y una variedad de actividades interactivas tales como ejercicios de opción múltiple, arrastrar las palabras, llenar los espacios en blanco, preguntas de verdadero o falso, así como juego de memoria, entre otros.

Se optó por emplear H5p porque la interactividad que ofrece la hace adecuada para un ambiente de aprendizaje virtual (Vallejo y González, 2018). La Figura 7.10 muestra la forma en que se creó un ejercicio de llenar los espacios en blanco y la Figura 7.11 exhibe el entorno de esta herramienta para la creación de un video interactivo.

Figura 7.10 *Diseño de un ejercicio*

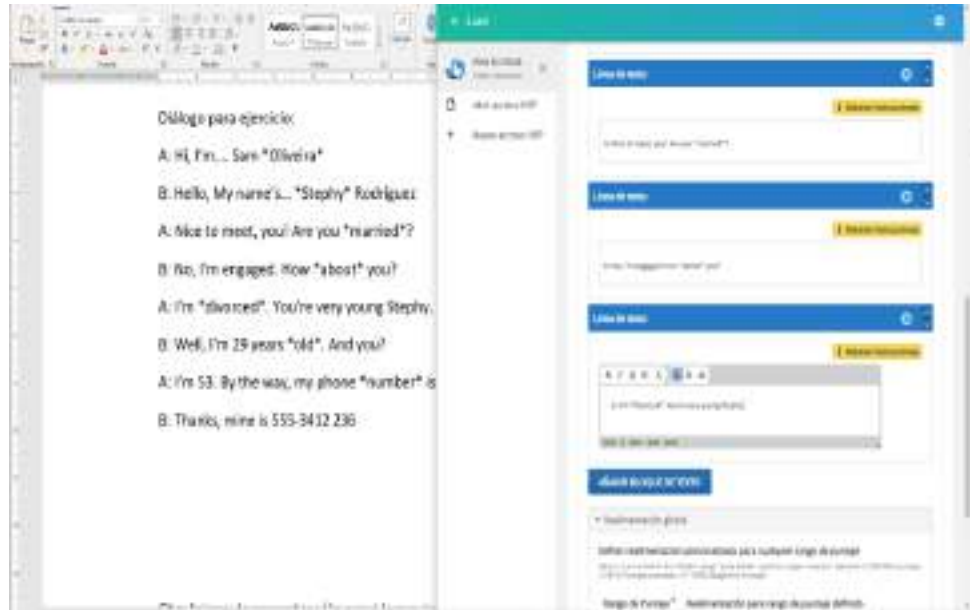
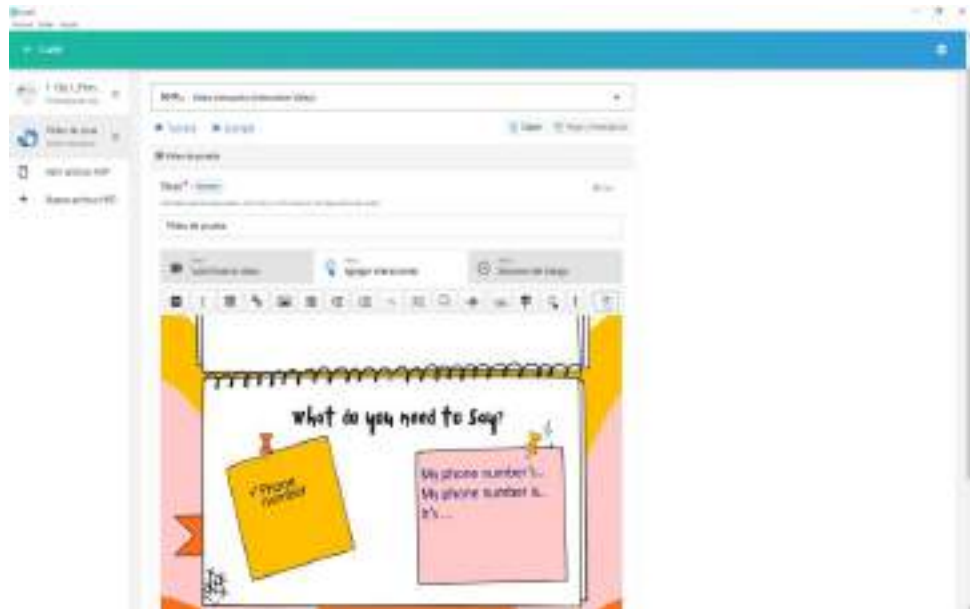


Figura 7.11 *Diseño de un video interactivo en h5p*



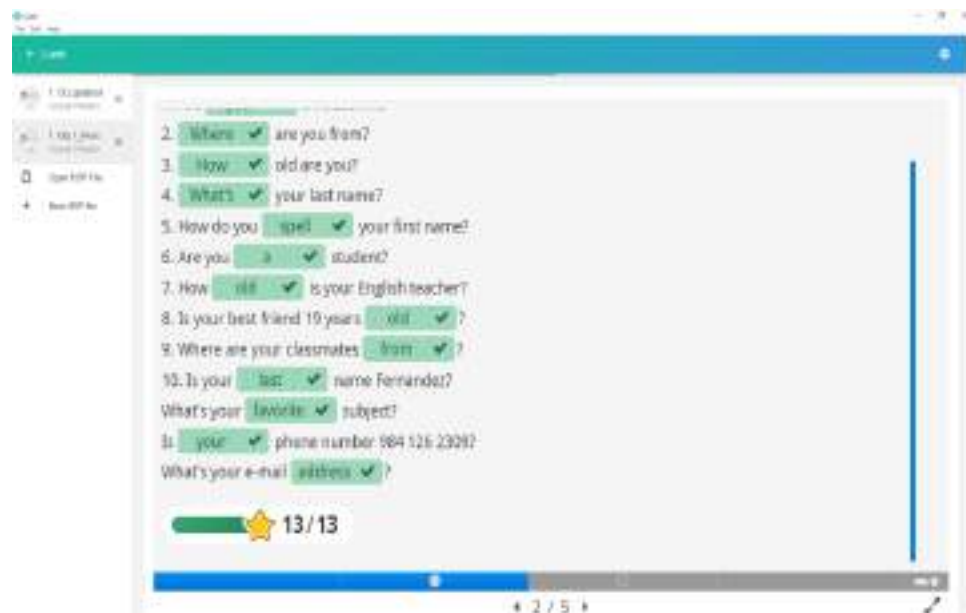
Es necesario mencionar que H5P ha sido empleada para promover el aprendizaje del idioma inglés en contextos virtuales con resultados favorables. El

estudio conducido por Wicaksono et al. (2021) demostró que el empleo de esta herramienta influyó en la motivación de los estudiantes y con ello en el desarrollo de sus habilidades en el idioma inglés.

En el diseño de los ejercicios, se priorizaron los resultados esperados de su implementación sobre las estructuras lingüísticas que los contextualizaban (Hedge, 2000).

En tercer lugar, después de la creación de los OA, se procedió a la edición y verificación. Se corroboró que mediante los ejercicios se cumplieran los objetivos de aprendizaje. La Figura 7.12 presenta un ejemplo de la revisión de los ejercicios.

Figura 7.12 Verificación de un ejercicio



Para la retroalimentación, se redactaron frases sencillas y fáciles de comprender para el estudiante, asegurando que cumplieran su función de informar sobre aciertos y errores. La Figura 7.13 ilustra la retroalimentación que se integró en uno de los ejercicios interactivos de los OA que se crearon para la intervención.

Figura 7.13 Retroalimentación de un ejercicio

Overall solution word

Describe, and a solution word that can be derived from previous attempts at the question will only be visible if all the parameters set are found in the answer. Please note: There is no accessibility support for this feature yet.

Overall feedback

Define custom feedback for any score range

Click the 'Add range' button to add as many ranges as you need. Scores: 0-20% Bad score, 21-40% Average score, 41-60% Good score.

Score Range *	Feedback for defined score range
0% - 25%	Review the topic and have another try!
25% - 50%	That's not quite correct! Try it again!
51% - 75%	Good job but you can improve!
76% - 100%	Excellent!

ADD RANGE Distribute evenly

Theme

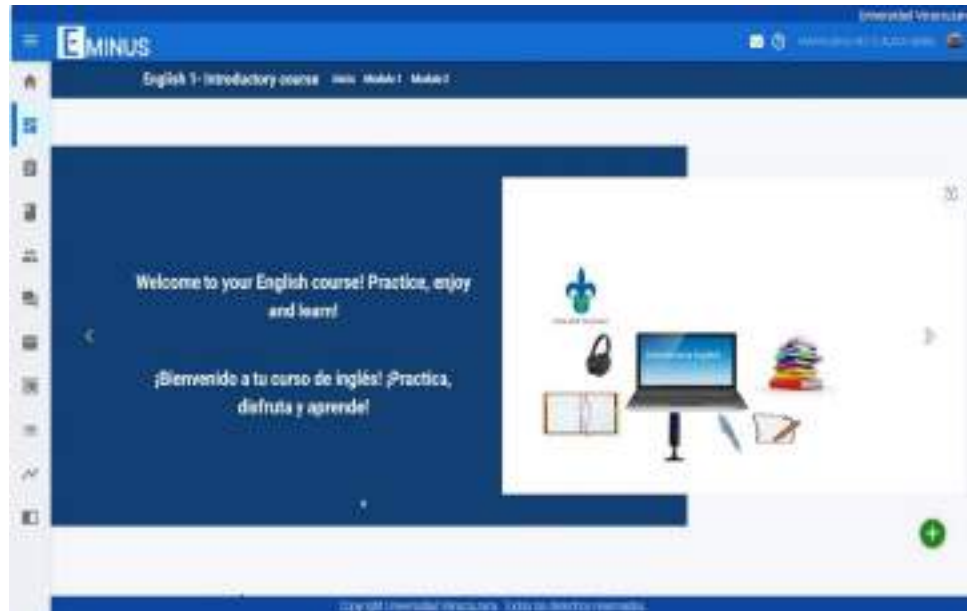
Behavioural settings

Test overrides and translations

7.4.6 Creación del Curso en la Plataforma

Para finalizar, los objetos de aprendizaje se subieron en formato compatible SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*) a la plataforma institucional de la UV, EMINUS. Como esta plataforma en su versión cuatro permite enlazar contenidos desde Lienzos (herramienta para la creación de recursos educativos), se hizo el diseño del curso en Lienzos y posteriormente se integró a EMINUS. La Figura 7.14 muestra el entorno de presentación final del curso.

Figura 7.14 *Entorno del curso virtual*



Después de integrar los contenidos en EMINUS, se revisó la información, los recursos externos y los OA correspondiente a cada módulo para corroborar que su funcionamiento fuera adecuado. Con estas acciones se realizó la evaluación del medio en sí (Cabero, 1994, como se citó en Roig Vila, 2007).

Aunado a lo anterior, se hizo la consulta a expertos y la evaluación por los usuarios (Salinas, 2004, como se citó en Roig Vila, 2007). En cuanto a la primera, los contenidos fueron revisados por cuatro académicas, tres expertas en el área de inglés y una experta en el área de tecnología educativa. En lo que respecta a la evaluación por los usuarios, esta consiste en “el empleo de diseños semi experimentales en los que la evaluación es realizada con un grupo de estudiantes representativos antes de que los materiales sean puestos en circulación” (Salinas, 2004, como se citó en Roig Vila, 2007, p. 127). La evaluación realizada por los usuarios se llevó a cabo con un grupo de estudiantes que compartían características similares a las de los participantes del estudio.

7.4.7 El ABP en el Curso Virtual

Con base en las características de la metodología del ABP, se diseñaron las actividades para cada una de las etapas del proyecto. Fueron creadas para fomentar tanto el trabajo individual como la interacción entre los estudiantes. La Figura 7.15 muestra las actividades y el tipo de interacción que se buscó suscitar con cada una de ellas.

Figura 7.15 Etapas del proyecto



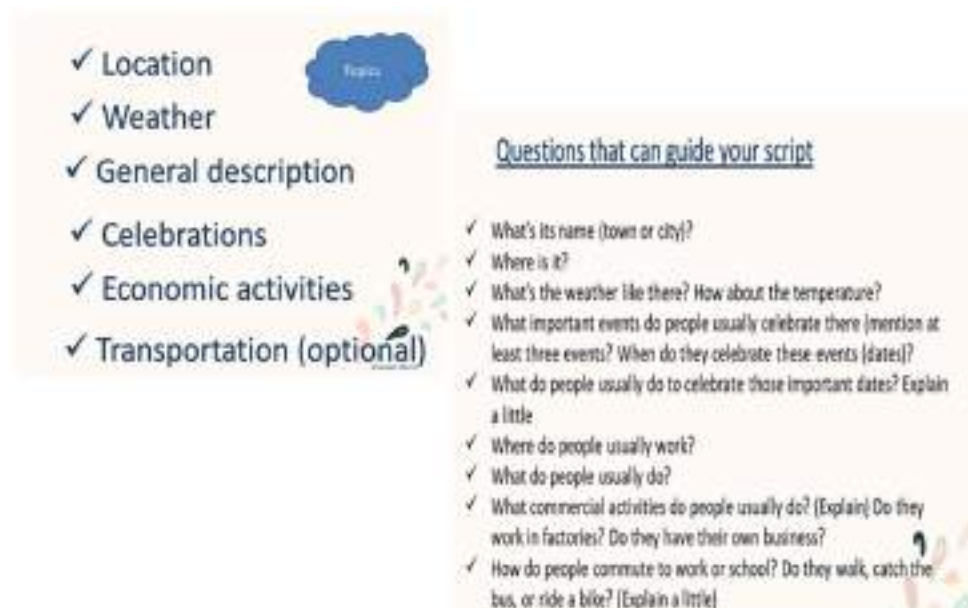
El tema del proyecto fue acordado con el facilitador del curso porque en un nivel de inglés inicial los estudiantes pueden carecer de las habilidades lingüísticas o la confianza necesarias para determinar el tema de un proyecto (Hinsz et al., 1997, como se citó en Nurfu'adiyah y Nur Aziz, 2021). El proyecto consistió en hacer un video sobre una ciudad o estado de la República Mexicana. Los estudiantes acordaron, en equipo, la ciudad o estado para su proyecto. La Figura 7.16 muestra las instrucciones generales del proyecto.

Figura 7.16 Instrucciones generales del proyecto



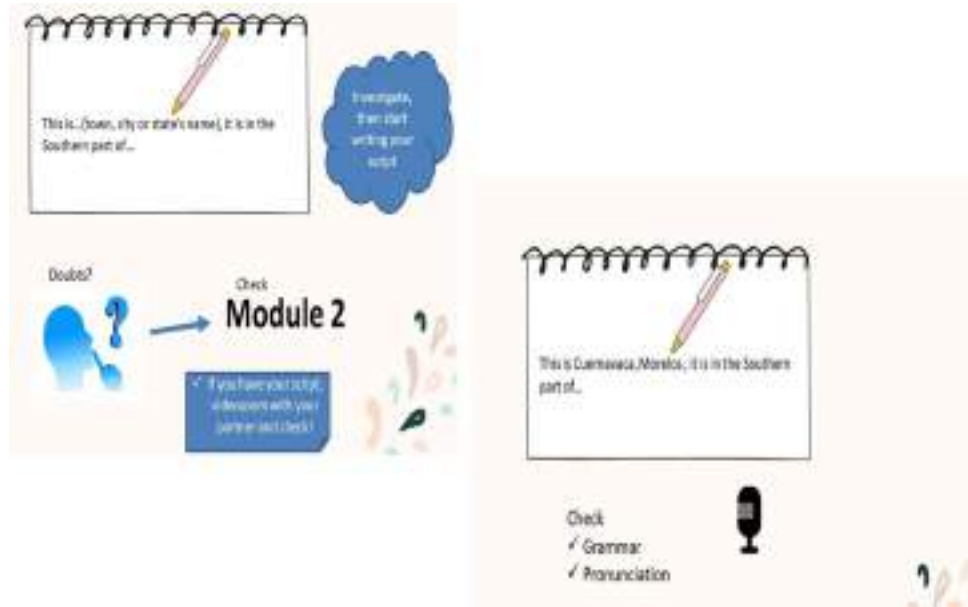
En el guion del video los estudiantes integrarían vocabulario y estructuras lingüísticas de los temas del curso. Por tal razón, se les proporcionó el listado de los temas y una serie de preguntas guía (ver la Figura 7.17).

Figura 7.17 Temas y preguntas guía para crear un guion



Asimismo, se consideró pertinente indicar el proceso de redacción a seguir. También se les mostró un ejemplo. La Figura 7.18 presenta las instrucciones y sugerencias proporcionadas como guía para la redacción del guion.

Figura 7.18 Guion: proceso de redacción



Finalmente, la Figura 7.19 muestra los criterios que sirvieron de guía para que los estudiantes identificaran, antes de subir su video al foro correspondiente, si este cumplía con los requerimientos solicitados. De no ser así, podrían editarlo o hacerlo nuevamente.

Figura 7.19 Video: criterios para creación

Aspect	YES	NO
You have a text	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text includes these topics: weather, location, general description, festivities, economic activities and transportation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text has between 70 and 100 words	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text has answers for all the questions	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text has vocabulary from Module 2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text has linguistics resources from Module 2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your video is between two and three minutes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your speech is comprehensible	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your pronunciation is OK	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your video runs well	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ready!

La finalidad de establecer un criterio para la ejecución del proyecto fue orientar a los estudiantes para evitar que el trabajo se viera afectado por la imprecisión en las tareas a realizar. Tanto el avance del proyecto como las relaciones entre los miembros del equipo pueden verse comprometidos si las instrucciones no son claras. La falta de precisión en las indicaciones podría dificultar el progreso del proyecto. A este respecto, Silva Quizoz (2011) menciona que cuando las instrucciones no son claras, surgen desacuerdos en el equipo, lo que desvía tiempo y esfuerzo hacia resolverlos en lugar de centrarse en el trabajo.

Cabe hacer la aclaración que a la par de las actividades para la elaboración del proyecto, se incentivó el estudio y la práctica con los contenidos que se crearon para la intervención: materiales con información de vocabulario y estructuras lingüísticas correspondientes al nivel A1 de acuerdo con el MCERL, OA, actividades en foros y una evaluación final.

También se implementaron actividades para que los estudiantes interactuaran oralmente mediante video grabaciones en la herramienta *FLIP*. Se

integró *FLIP* por sus características ya que es una aplicación gratuita y de entorno amigable que permite la creación de grupos y el intercambio asincrónico de ideas mediante videos, texto y audio.

7.5 Recolección de Datos

A partir de que el curso ya estaba creado en la plataforma y se tenía la autorización del departamento de EC de la UV, se hizo la promoción y la inscripción de los estudiantes. La intervención educativa fue implementada del 10 de abril al 12 de mayo de 2023. La recolección de datos se llevó a cabo en distintos momentos durante la intervención. La Figura 7.20 presenta de manera gráfica las etapas de la recogida de información que se siguieron en esta investigación.

Figura 7.20 *Etapas de recolección de datos*



La recopilación de datos inició con la aplicación del examen diagnóstico. Con el fin de que los estudiantes lo resolvieran antes de comenzar a interactuar con los materiales del curso, las instrucciones de acceso se enviaron por correo electrónico junto con el mensaje de bienvenida. Después tuvieron acceso al curso.

Durante la intervención, se tuvieron sesiones sincrónicas. Estas se videograbaron y posteriormente se transcribieron para ser analizadas cualitativa (Hughes, 2011) y cuantitativamente (Sayago, 2014). De acuerdo con Markee (2000) el análisis de conversaciones es una herramienta valiosa que sirve para estudiar cómo la interacción social contribuye al aprendizaje de una lengua no nativa.

En esta investigación, el análisis de conversaciones se condujo con la finalidad de identificar el proceso de negociación de significados en las interacciones orales. Este método valora el análisis de conversaciones auténticas para entender cómo se crean y estructuran los discursos (Hughes, 2011).

Las transcripciones se hicieron con base en una adaptación del sistema propuesto por Hawkes (2012). A la versión original, se le agregó la nomenclatura que identifica el tipo de interlocutor y comillas para indicar la pronunciación de palabras o frases. La Tabla 7.4 muestra los símbolos y sus equivalentes.

Tabla 7.4 Sistema de símbolos para transcripciones

Símbolo	Significado
P	Profesor
E1 ^a	Estudiante 1
C1 ^a	Colaborador 1
1	Turno 1 ^b
(.)	Pausa menor a un segundo
(.3)	El número indica la cantidad de segundos que dura la pausa cuando es mayor a un segundo
XXX	Información que no pueden ser descifradas
-	frase incompleta
Words	Palabras en negritas muestran que se expresaron con énfasis
<u>Sorry</u>	Palabras subrayadas muestran que se expresaron por dos hablantes al mismo tiempo
?	Pregunta
!	Exclamación
[]	Información contextual como gestos, contacto visual, lenguaje corporal o comentarios
“	Pronunciación de una palabra

Nota. ^aNúmero consecutivo para identificar al interlocutor. ^bCada turno es enumerado para facilitar su ubicación en los diálogos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hawkes (2012).

Los estudiantes, de acuerdo con su disponibilidad de horario, se reunieron en sesiones sincrónicas con la facilitadora del curso; algunos lo hicieron los martes a las 6:00 PM y otros los viernes a las 8:00 PM.

La primera sesión sincrónica se tuvo cuando finalizó el módulo uno. La interacción fue en pares. El tema de práctica fue información personal mediante una actividad de vacío de información. Participaron 10 de 16 estudiantes.

Mientras que la segunda sesión sincrónica fue al concluir el módulo dos, en última semana del curso. La interacción fue en equipos. El tema de práctica fue el proyecto que habían realizado. Participaron 13 de 16 estudiantes.

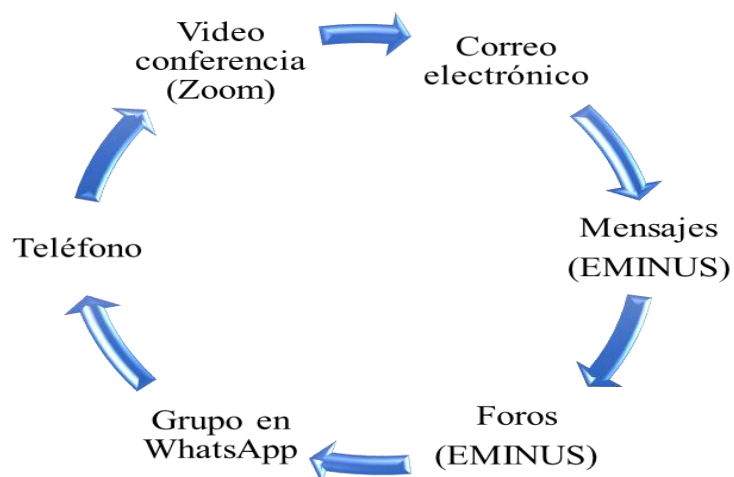
La tercera sesión sincrónica fue al concluir la intervención. Participaron 10 de 16 estudiantes. Ocho dialogaron con un conocido y dos optaron por usar la aplicación *Tandem* (GmbH, 2015).

Las sesiones grupales fueron videograbadas por la facilitadora del curso y la sesión con un usuario del inglés por los estudiantes. En total se transcribieron 17 sesiones (4 horas y 47 minutos).

Al finalizar la intervención, los estudiantes realizaron el examen final, el cual fue administrado a través de la plataforma del curso.

Para finalizar, los estudiantes evaluaron la practicidad de la intervención mediante una encuesta electrónica enviada por el servicio de mensajes de la plataforma del curso. Es oportuno mencionar que la comunicación durante la intervención se llevó por diferentes medios. La Figura 7.21 muestra los medios utilizados para la comunicación entre los estudiantes y la facilitadora del curso.

Figura 7.21 Medios de comunicación del curso



7.6 Registro de Datos

En las siguientes líneas se explica el proceso de registro de los datos obtenidos de las videograbaciones, la encuesta con escala *Likert* y los exámenes diagnóstico y final. Se incluyen los programas utilizados como son *Word* y *Excel*.

7.6.1 Transcripciones de las Interacciones Orales

Primero se usó la herramienta transcribir de *Word*. Después, se hizo la revisión detallada de cada diálogo. Se hicieron las correcciones necesarias y se modificaron los textos haciendo uso del sistema de símbolos de transcripción. También se omitieron datos personales para salvaguardar el anonimato.

Los textos transcritos se encuentran en los anexos 9, 10 y 11. El anexo 9 y 10 corresponden a las actividades de vacío de información. El anexo 11 a las conversaciones de los estudiantes con un usuario del idioma inglés.

Las transcripciones se analizaron para identificar los extractos en los que se llevaron a cabo ciclos de negociación de significados. Se utilizó el modelo de

Interacción Negociada de Varonis y Gass (1985, como se citó en Clavel-Arroitia, 2019). Este modelo consiste en identificar la negociación de significados a partir de un detonante (*tigger* palabra en inglés). En los extractos analizados el detonante se identificó con la letra D. A continuación, el interlocutor expresa frases para indicar que hay un problema de comunicación. Esto se conoce como indicador (*indicator* en inglés). En los extractos este se identificó con la letra I.

Para expresar que hay un problema de comunicación, los interlocutores pueden aplicar estrategias de negociación de significados. Las estrategias que se analizaron en esta investigación fueron: confirmación (*confirmation checks*), solicitud de aclaración (*clarification requests*) y comprensión (*comprehension checks*).

El análisis cuantitativo permitió identificar la frecuencia con que se emplearon las estrategias de negociación de significados en las interacciones orales. A su vez, el análisis cualitativo permitió comprender cómo negociaron significados en términos de vocabulario y frases empleadas. Asimismo, este análisis permitió identificar el proceso que siguieron los estudiantes para responder (*response*) al indicador (*indicator*) y si se proporcionó una reacción (*reaction*). En los extractos analizados la respuesta se identificó con una R y la reacción con RR.

La identificación de los ciclos de negociación de significados permitió hacer la identificación y el conteo de las estrategias empleadas. La Tabla 7.5 ilustra el formato de registro que se utilizó para este fin.

Tabla 7.5 *Formato para registros de ciclos de negociación*

Núm. de actividad	1 (ejemplo)	Núm. de pareja/ equipo	3 (ejemplo)
<i>Transcripciones</i>			

El análisis cuantitativo del discurso consistió en identificar la frecuencia absoluta (Rego, 2014) con que se empleó cada una de las estrategias. De acuerdo con Monroy Mejía y Nava Sanchezllanes (2018), “la información obtenida es sometida a clasificación y cómputo numérico [...]. El recuento consiste en encontrar la frecuencia con que aparecen ciertos datos o medidas” (p. 101). La Figura 7.22 se presenta el formato empleado para este análisis.

Figura 7.22 Formato para el registro de las estrategias

Clase	Estrategia
1	Confirmación
2	General de selección
3	Comprensión

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Estrategia 1			
Estrategia 2			
Estrategia 3			

7.6.2 Encuesta con Escala de Likert

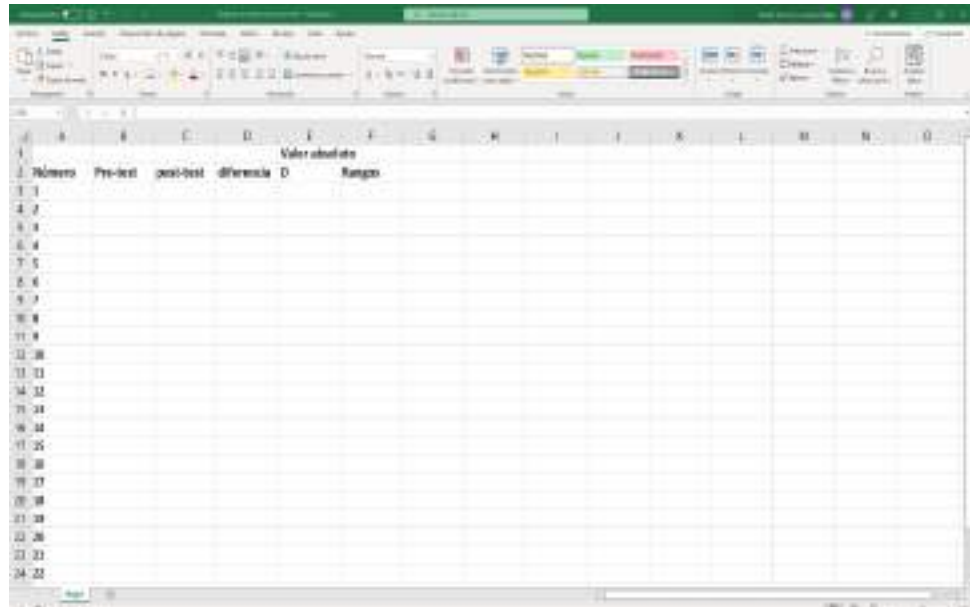
La encuesta se diseñó en *Google Forms* y, una vez recopilados los datos, se exportaron a la hoja de cálculo generada automáticamente. En ella se utilizaron las funciones estadísticas que permitieran calcular promedios y frecuencias de las respuestas. Además, se crearon gráficos de barras y tablas para visualizar los datos y facilitar la interpretación de los resultados. Hacerlo de esta manera, permitió identificar patrones y tendencias en las respuestas, proporcionando una visión clara de las opiniones de los estudiantes respecto al curso evaluado.

7.6.3 Exámenes Diagnóstico y Final

Las calificaciones obtenidas en los exámenes diagnóstico y final se registraron en *Excel* para hacer la comparación entre los conocimientos previos y el rendimiento académico de los estudiantes al concluir la intervención.

La Figura 7.23 muestra el libro de *Excel* que se creó para el registro de las calificaciones de los exámenes diagnóstico y final. Con estos datos se realizó el análisis utilizando la prueba de Wilcoxon (Estadístico, 2020).

Figura 7.23 Formato para el registro de datos de la prueba y posprueba



The image shows a screenshot of an Excel spreadsheet. The spreadsheet has a header row with the following columns: 'Número', 'Pre-test', 'post-test', 'diferencia D', and 'Rango'. The rows are numbered from 1 to 24. The spreadsheet is titled 'Valores absolutos'.

Número	Pre-test	post-test	diferencia D	Rango
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				

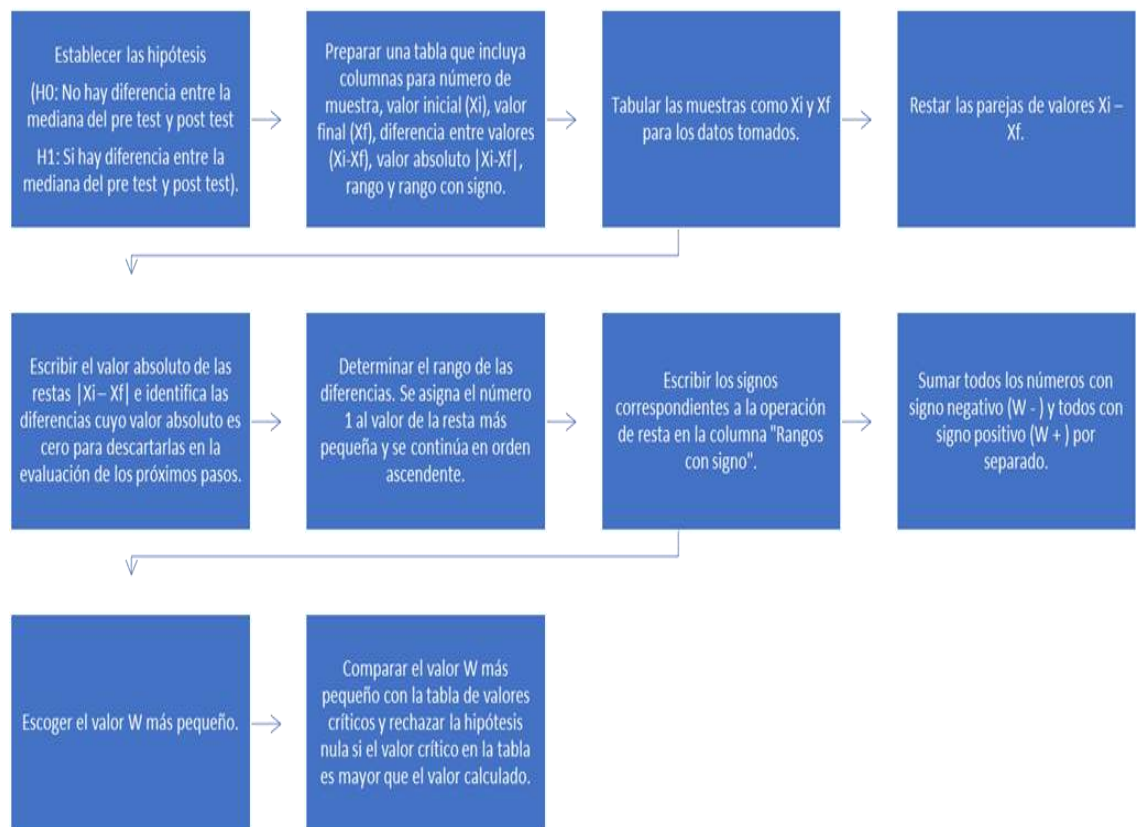
Con las calificaciones se creó una matriz en *Excel*. Después se depuraron los datos mediante la identificación del número de individuos para evitar duplicidad u omisión de algún participante (Sabariego Puig, 2009).

El análisis estadístico se hizo mediante la prueba no paramétrica W de *Wilcoxon* por tratarse de un grupo menor a 30 estudiantes (Bautista-Díaz et al., 2020). Cabe mencionar que no existió la posibilidad de tener un grupo experimental

y uno de control porque fue la primera vez que se implementó el curso de inglés para un nivel básico en modalidad virtual.

Para calcular la prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon*, se utilizó una tabla de valores críticos. La Figura 7.24 muestra los pasos a seguir para realizar el análisis en Excel.

Figura 7.24 Guía para Calcular los Rangos con Signo de *Wilcoxon*



Fuente: Elaboración propia a partir de López (2021).

Las hipótesis planteadas fueron:

H0: No hay diferencia significativa entre los resultados del examen diagnóstico y el examen final aplicados antes y después de la intervención.

H1: Sí hay una diferencia significativa entre los resultados del examen diagnóstico y el examen final aplicados antes y después de la intervención.

En resumen, este capítulo ha detallado el enfoque y el tipo de investigación diseñada, los instrumentos empleados para la recolección de datos, la muestra seleccionada, las características de la intervención que se implementó y el proceso de registro de datos. La elección de una metodología cuantitativa-cualitativa pre-experimental se justifica porque al explorar conductas permite comprender, comportamientos y percepciones.

A pesar de las fortalezas de este enfoque, es importante reconocer ciertas limitaciones, como la posible influencia de factores externos no controlados y la capacidad reducida para generalizar los resultados debido al tamaño de la muestra y al hecho de que no fue posible tener un grupo de control. No obstante, estas limitaciones se han abordado mediante estrategias específicas de recolección y análisis de datos.

8. RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación realizada sobre la expresión oral y el proceso de negociación de significados. Los datos recopilados y analizados ofrecen una visión detallada del proceso de interacción que tuvieron los estudiantes en las sesiones sincrónicas del curso virtual de inglés básico (nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas) diseñado bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Primero se describen los hallazgos más relevantes del proceso de negociación de significados efectuados durante las interacciones orales; después se presentan los resultados de la encuesta sobre la percepción de los estudiantes acerca de la intervención y finalmente, se muestran los resultados de la prueba de *Wilcoxon* utilizada en las evaluaciones diagnóstica y final.

8.1 Interacciones Orales y la Negociación de Significados

El análisis cuantitativo y cualitativo de las interacciones orales tuvo como objetivo identificar el proceso de negociación de significados que llevaron a cabo los estudiantes en las sesiones sincrónicas de la intervención. Los resultados se presentan en cuatro subtemas: a) proceso de negociación de significados, b) estrategias de negociación de significados, c) estrategias para mantener la comunicación y d) estrategias de acuerdo con el tipo de interacción.

8.1.1 Proceso de Negociación de Significados

Para identificar los ciclos de negociación de significados se empleó el modelo de interacción negociada (Varonis y Gass, 1985, como se citó en Clavel-Arroitia, 2019). Los elementos de este modelo son: desencadenante (D), indicador (I), respuesta (R) y reacción (RR). La Tabla 8.1 ejemplifica un ciclo de interacción negociada en el que aparecen los cuatro elementos.

Tabla 8.1 Ciclo de interacción negociada: ejemplo

Actividad 1, pareja 2		
45	E12: Ok (.) mi favorite subject is [dice su materia favorita]	D
46	E5: (.7) What?	I
47	E12: [Repite su materia favorita]	R
48	E5: Ah OK (.6) Excellent. Thank you [student's name]	RR

La Tabla 8.2 muestra el número total de los ciclos de interacción negociada de los diálogos de los estudiantes.

Tabla 8.2 Ciclos de negociación y tipo de interacción: datos numéricos

Tipo de interacción	Número de ciclos identificados
Parejas	10
Equipos	41
Con un usuario del inglés	8

En varias ocasiones se observó una secuencia de respuesta-indicador (R-I). Esto significa que, después de recibir una respuesta (R), los estudiantes, si aún no entendían, manifestaban nuevamente su falta de comprensión (I). Como consecuencia, el interlocutor repetía lo que había dicho anteriormente (R) y, si seguía sin ser claro, el estudiante volvía a indicar su falta de comprensión (I).

Esta secuencia de R-I continuaba hasta que la información era comprendida o hasta que se obtenían los datos necesarios para completar el cuadro solicitado en las dos actividades de vacío de información. La Tabla 8.3 presenta el patrón de interacción negociada que se observó con mayor frecuencia.

Tabla 8.3 *Negociación de significados: modelo común*

Actividad 1, pareja 3

23 E2: It's (.5) [dice la primera parte de su dirección de correo electrónico] **D**

24 E3: [repite el dato en pregunta para confirmar]? **I**

25 E2: [Confirma la información] eh (.) ah (.8) No me acuerdo cómo se dice arroba en ingles arroba gmail. [punto] com (.) no me acuerdo cómo se dice ni el arroba ni el punto [se dirige a la profesora] **R**

26 E3: Repeat (.) please **I**

27 E2: [Le dice la primera parte de su correo y luego la deletrea] **R**

28 E3: Es que no logro entender lo primero [se ríe]. **I**

29 E2: (.5) [Le vuelve a deletrea la primera parte de su correo] **R**

30 E3: eh (.) no (.) eh (.3) how (.2) do you spell (.2) email address (.1) please **I**

31 E2: OK, Ok. It's... no no no [se escucha ruido de un niño y un adulto hablando de fondo] (.27) [retoma el diálogo hasta que todo queda en silencio]. It's [deletrea su correo despacio] **R**

32 E3: (.3) OK **RR**

Respecto a la interacción oral en equipos, distintos miembros participaron en un mismo ciclo de negociación en algunas ocasiones. La Tabla 8.4 muestra los extractos de dos diálogos como ejemplo de este modelo.

Tabla 8.4 *Negociación de significados: interacción en equipos*

Actividad 2, grupo 1

42 E3: How do commute eeh (.2) transport eh people in Oaxaca? [su intervención se escucha con ruido desde el principio, al final casi no se escucha] **D**

[Pausa (.25)] **I**

43 E15: How do people commute to work? **R**

44 E7: (.4) Can you repe- repeat please? **I**

45 E3: How do peo- [deja de hablar porque al mismo tiempo hizo la pregunta E15 y asiente] **R**

46 E15: How do people commute to work? (.1) commute? **R**

47 E7: (.2) ¿Cómo la gente va al trabajo? **I**

48 E15: Yes **R**

49 E7: Ah OKOK (.2) the people go in public trasn- trans- no eeh in public transport (.1) and (.1) combi and taxi. **RR**

50 E15: Thank you

121 E2: The city [se escucha un poco bajo] **D**

122 E9: (.4) What? **I**

123 E2: It's the city **R**

124 E3: The city (.2) of Oaxaca of Juarez **R**

125 E8: Where (.3) is (.1) Paris?

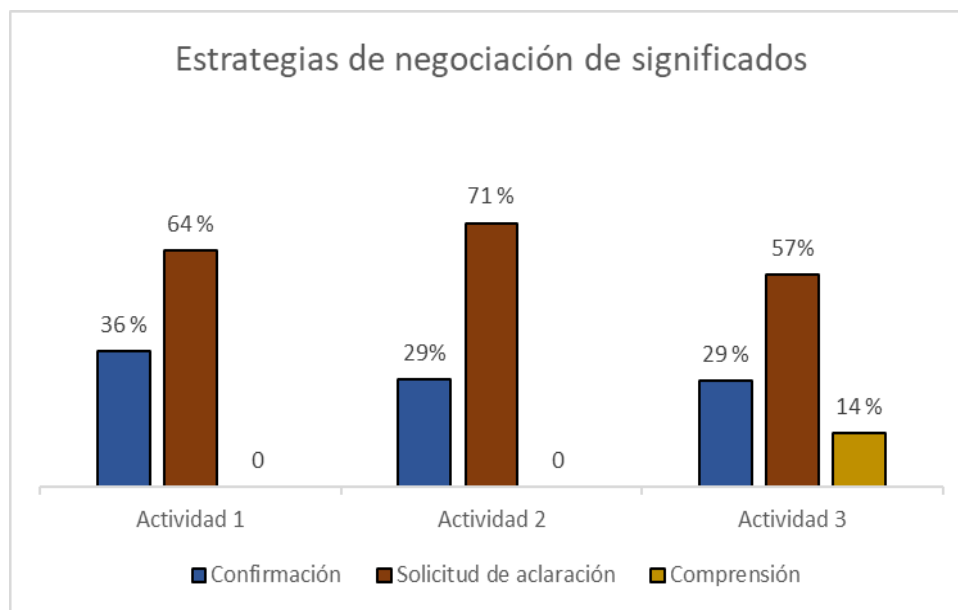
En el extracto primer extracto, se puede observar que el indicador (I) fue una pausa prolongada que surgió después de lo expresado en el turno 42. Para mantener la continuidad del diálogo, E15 reformuló la frase de ese turno. Sin embargo, E7 siguió sin comprender y solicitó nuevamente una aclaración. E3 y E15 respondieron simultáneamente, lo que provocó un traslape de expresiones. Como resultado, E3 dejó de hablar. Para confirmar que había entendido correctamente, E7 optó por expresarse en español.

Mientras que en el segundo extracto se puede identificar una situación similar, varios integrantes de un mismo equipo intervinieron como respuesta a un indicador (I). En otras palabras, E3 repitió la respuesta (R) que E2 había dado ampliando la información.

8.1.2 Estrategias de Negociación de Significados

Las estrategias de negociación de significados analizada en esta investigación fueron confirmación, solicitud de aclaración y comprensión (Long, como se citó en Hartono, 2017). De estas, la estrategia de solicitud de aclaración tuvo una mayor frecuencia de uso en los tres tipos de interacciones (actividades de vacío de información en parejas y en equipos y la conversación con un usuario del inglés). La Figura 8.1 muestra el porcentaje de empleo de las estrategias analizadas en este estudio.

Figura 8.1 Estrategias en tres tipos de interacción



Los extractos presentados en la Tabla 8.5 ejemplifican la forma en que se empleó la estrategia de solicitud de aclaración.

Tabla 8.5 Estrategia de solicitud de aclaración

Actividad 1, Pareja 1
7 E1: OK (.) eehh y what is your <i>Facebook</i> oor <i>Twitter</i> (.8) [observa su libreta y corrige] 'tírer'?
8 E4: (.11) No (.) no entendí
Actividad 1, pareja 2
45 E12: Ok (.) mi favorite subject is [dice su materia favorita]
46 E5: (.7) What?

En el primer extracto, el detonante fue la pregunta que hizo E1 en el turno 7. Mientras que la solicitud de aclaración está expresada en el turno 8.

En el segundo extracto, el turno 45 actuó como detonante; mientras que la solicitud de aclaración se expresó con la frase “*what?*”

Cabe enfatizar que otra de las expresiones comúnmente utilizadas para solicitar aclaración fue "*can you repeat please?*". Esto se puede observar en la Tabla 8.6.

Tabla 8.6 *Solicitud de aclaración: ejemplo de expresión*

Actividad 1, pareja 3	
16	E3: OK. (.3) What is your cell phone number (.) please?
17	E2: Can you repeat (.) please?

Respecto a la estrategia de confirmación, la frase dicha por E2 en el turno 5 (ver Tabla 8.7) ejemplifica una de las formas en que se empleó esta estrategia. En tanto que la pregunta en el turno 41 fue la expresión que E9 usó como respuesta al detonante mencionado en el turno 40.

Tabla 8.7 *Confirmación: ejemplos de expresiones*

Actividad 1, pareja 3	
4	E3: (.9) Eh (.3) What is your ce- eh (.) cell phone number?
5	E2: Full name?
Actividad 1, pareja 6	
40	E8: Yes (.1) 'subject' of interest?
41	E9: my interest?
Actividad 3, interacción 3	
59	C6: So (.1) so (.1) no eeeeeeeeh what do I ask? I forgot to mention it's Ok eeh Are you studying or working-?
60	E4: My working?

Las frases utilizadas para expresar la estrategia de confirmación eran, por lo general, preguntas cortas.

En cuanto a la estrategia de comprensión, esta fue utilizada únicamente por un usuario del inglés que interactuó con uno de los estudiantes. El extracto presentado en la Tabla 8.8 ilustra cómo se utilizó esta estrategia.

Tabla 8.8 Estrategia de comprensión

Actividad 3, interacción 3	
61	C6: (.2) Are you working? eh
62	E4: Ajá
63	C6: ¿Estás trabajando (.) o (.) estudiando?61 E6: (.2) Are you working? eh
62	E4: Ajá
63	C6: ¿Estás trabajando (.) o (.) estudiando?

El detonante fue lo expresado en el turno 62 ya que C6 prefirió asegurarse que su interlocutor había comprendido la pregunta. La estrategia de comprensión fue empleada mediante la traducción de lo que había preguntado previamente. Como E4 repitió “ajá”, C6 optó por repetir la idea, empleando así la estrategia de comprensión una vez más.

En algunas ocasiones, la negociación fue a causa de problemas técnicos. Por ejemplo, cuando los estudiantes no podían escuchar debido a fallas en la recepción del sonido o al ruido ambiental, empleaban estrategias de solicitud de aclaración y confirmación. En la Tabla 8.9 se presentan extractos de conversaciones en los que se muestra la negociación por problemas técnicos.

Tabla 8.9 Negociación por problemas técnicos: interacción en parejas

Actividad 1, pareja 3	
8	E3: Cell- (.) what is your cellphone number?
9	E2: Telephone number? ah my telephone number is [dice su número telefónico]
10	E3: (15) [pausa larga porque escribe los datos] Ah- no alcancé a escuchar bien
11	E2: Ah (.) my telephone number is (.) eh (.5) [Repite su número telefónico.]
27	E2: [Le dice la primera parte de su correo y luego la deletrea]
28	E3: Es que no logro entender lo primero [se ríe].
29	E2: (.5) [Le vuelve a deletrea la primera parte de su correo]
30	E3:eh (.) no (.) eh (.3) how (.2) do you spell (.2) email address (.1) please
31	E2: OK, Ok. It's... no no no [se escucha ruido de un niño y un adulto hablando de fondo] (.27) [retoma el diálogo hasta que todo queda en silencio]. It's [deletrea su correo despacio]
32	E3: (.3) OK
Actividad 1, pareja 6	
6	E8: (8) is (.4) name?
7	E9: [repite su apellido y lo deletrea]
8	E8: (11) Profe (.) no la escucho muy bien [acerca su oído a la computadora] No (.) no (.) no escucho
9	E9: [se acerca más a su dispositivo y habla más fuerte] [repite su apellido y lo deletrea]
10	E8: Ah ya ya ya entendí [sonríe] (.12) age?

-
- 26 E8: 'email' address?
27 E9: (.5) repeat (.) please [acerca su oído a su dispositivo]
28 E8: email [pronunciación correcta] address?
29 E9: oooh (.6) my email addres is (.12) [dice la primera parte de su correo] (.2) repite la primera parte de su correo] dot (.) no [repite la primera parte vuelve a repetirlo dos veces] dot com?
30 E8: ajá
-

Caso similar ocurrió en las interacciones en equipos, ya que los estudiantes enfrentaron problemas técnicos en diversas ocasiones. Como ejemplo, la Tabla 8.10 presenta extractos que ilustran esta situación.

Tabla 8.10 Negociación por problemas técnicos: interacción en equipos

Actividad 2, grupo 1

14 E8: Yes (.2) eeh the temperature typically 'varies' from forty [se distorsiona un poco] six degrees Fahrenheit and get ready below forty two degrees Fahrenheit or above (.2) eh ninety three Fahrenheit.

[Pausa larga (.27) E9 dijo algo, pero no se escuchó]

15 E8: eh (.2) repeat!

16 E9: (.9) What's important celebrations in Oaxaca?

163 E2: The typical economic act- activity in Oaxaca is aah agroindustry (.1) XXX textil and mining

164 E9: Es que se escucha con eco [se ríe]

165 E2: Ah OK it's it's agroindustry XXX products (.1) textile (.) and mining

166 E9: (.9) Creo que hay que cerrar un micrófono (.4) de las dos [E2 está usando dos dispositivos: computadora y celular] (.4) de los dos este (.1) aparatos que tienes

167 E15: I don't hear

168 E9: (.3) Please repeat! [sonríe]

Los turnos 15, 164, 167,168 contienen las estrategias de negociación empleadas porque no comprendían lo que sus interlocutores les decían.

8.1.3 Estrategias para Mantener la Comunicación

Por lo que corresponde a las estrategias utilizadas para mantener la comunicación, los estudiantes generalmente recurrieron a repeticiones. La Tabla 8.11 presenta algunos ejemplos de repeticiones.

Tabla 8.11 Repetición: interacción en parejas

Actividad 1, pareja 6
3 E9: My last name is [dice su apellido]
4 E8: (.7) ¿ah?
5 E9: My last name is [dice su primer apellido, hace un énfasis en su apellido] with s

El turno 4 muestra la estrategia de solicitud de aclaración, en tanto que en el turno 5 se puede observar que E9 respondió, repitiendo lo que que había dicho anteriormente.

Un ejemplo similar se puede ver en los extractos mostrados la Tabla 8.12.

Tabla 8.12 Repetición: interacción en equipos

Actividad 2, grupo 1
12 E8: eeh (.1) The temperature typically (.1) 'varies' from 46° Fahrenheit to ochent- eighty six degrees Fahrenheit
13 E15: (.7) Eh can you (.1) repeat please?
14 E8: Yes (.2) eeh the temperature typically 'varies' from forty [se distorsiona un poco] six degrees Fahrenheit and get ready below fortyy two degrees Fahrenheit or above (.2) eh ninety-three Fahrenheit.
Actividad 2, grupo 2:
85 E10: (.2) Yes uumm uuum [mientras observa la pantalla] where do people usually work?
86 E12: (.4) repeat please
87 E10: Where do people usually work?

En el turno 14, se observa que E8 simplemente repitió la información previamente expresada. De manera similar, en respuesta a la solicitud de aclaración de E9, E2 reiteró la información ya mencionada. Asimismo, en la interacción entre E10 y E12, la comunicación se mantuvo principalmente a través de repeticiones.

Es pertinente añadir que otra estrategia empleada para mantener la comunicación fue el cambio de tema. El extracto en la Tabla 8.13 ejemplifica esta práctica.

Tabla 8.13 Cambio de tema

Actividad 1, pareja 1:	
7	E1: OK (.) eehh y what is your <i>Facebook</i> ooor <i>Twitter</i> (.8) [observa su libreta y corrige] 'tírer'?
8	E4: (.11) No (.) no entendí
9	E1: OK (.) er (.4) ah (.3) y aay eh, where are you from?

En una ocasión, se usó la estrategia de solicitud de aclaración en respuesta a un indicador en el cual se había expresado la misma estrategia. Esto ocurrió porque uno de los estudiantes no entendió a qué se refería la pregunta que le hicieron. La Tabla 8.14 ilustra este fenómeno.

Tabla 8.14 Solicitud de aclaración

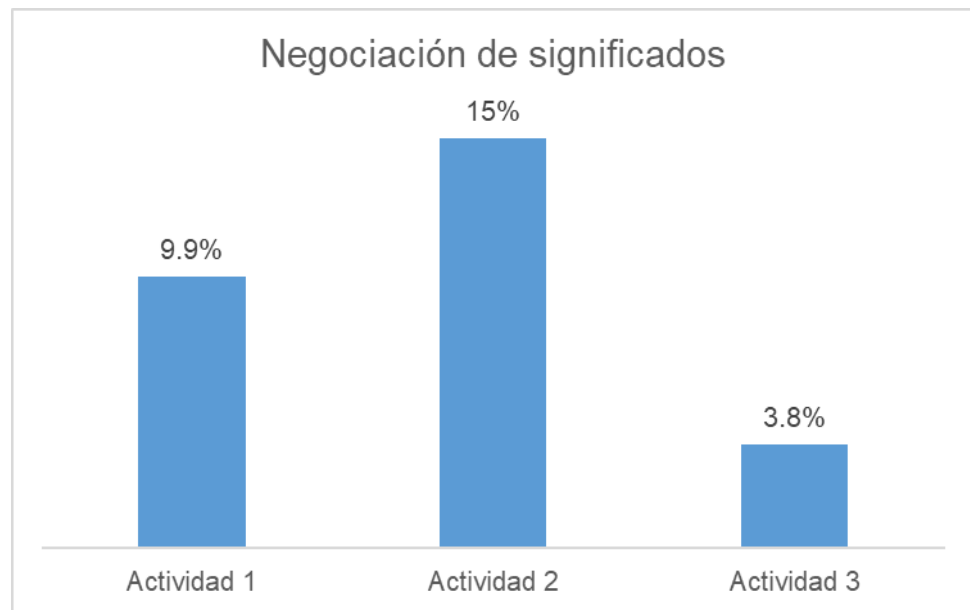
Actividad 2, grupo 1:	
5	E7: The weather in Oaxaca (.4) the weather in Oaxaca is the wet season is over case (.) dry season is partly cloudy and it is warm year round
6	E15: (.2) Can you repeat the final?
7	E7: What?

En el ejemplo anterior, E15 hizo una solicitud de aclaración en el turno 6; como respuesta, E7 expresó que no entendía mediante la pregunta “*what?*”; es decir, también solicitó una aclaración.

8.1.4 Estrategias de Negociación y el Tipo de Interacción

Para determinar si el tipo de interacción afectaba el proceso de negociación de significados, se hizo el cálculo con base en el total de turnos y de estrategias empleadas en las interacciones. La actividad de vacío de información en parejas generó 222 turnos y se emplearon 22 estrategias de negociación de significados. Mientras que la actividad en equipos fue de 446 turnos y se emplearon 67 estrategias. Por su parte, la actividad de conversación con un usuario del inglés fue de 371 turnos y se emplearon 14 estrategias. El porcentaje de negociación fue mayor en las dos primeras actividades en comparación con la última. La Figura 8.2 muestra la frecuencia de negociación de significados de las tres actividades.

Figura 8.2 *Negociación en actividades orales*



Se debe agregar que en el modelo de interacción negociada de Varonis y Gass (1985, como se citó en Clavel-Arroitia, 2019), la reacción (RR) es opcional. Este elemento se observó en el 50% de los ciclos de negociación de las actividades en parejas. En tanto que solo estuvo presente un 29% de los ciclos en la actividad en equipos. Las frases generalmente empleadas fueron: ah, OK, OKOK, yes, y su variante *yeah*. En el resto de estos ciclos, cuando los interlocutores comprendían la frase negociada, se concretaban a continuar con el diálogo.

8.2 Evaluación de la Practicidad de la Intervención: Percepción de los Estudiantes

Evaluar una intervención educativa desde la perspectiva de los estudiantes es crucial porque ellos son los principales beneficiarios del proceso educativo; su experiencia directa proporciona una visión auténtica de la practicidad del curso. La retroalimentación de los estudiantes ayuda a identificar qué elementos del curso funcionaron bien y cuáles necesitan mejoras, lo que contribuye a ajustar la

enseñanza a sus necesidades y expectativas. No debemos olvidar que la percepción de los estudiantes es fundamental para evaluar la practicidad de una intervención educativa.

En este apartado, se exponen los resultados obtenidos a partir del uso del instrumento diseñado para evaluar la percepción de los estudiantes respecto a aspectos clave de su experiencia en el curso. Los resultados se organizan en torno a las dimensiones pedagógica y técnica. La primera se centró en los contenidos, el facilitador y el estudiante. En tanto que la segunda en la plataforma y los objetos de aprendizaje.

8.2.1 Dimensión Pedagógica

Los resultados se agruparon en cinco aspectos clave: utilidad de los contenidos, participación, consulta, desempeño del facilitador y experiencia de aprendizaje. A continuación, se presentan los resultados de cómo los estudiantes valoraron la experiencia educativa a través de su percepción.

Utilidad de los contenidos

Se consideró relevante recopilar la opinión de los estudiantes sobre la utilidad de los contenidos en términos de secuencia, variedad de recursos educativos (objetos de aprendizaje, material de apoyo, glosario, sesiones sincrónicas, proyecto), así como los criterios de evaluación y la dinámica de trabajo en equipo.

La Tabla 8.15 presenta la frecuencia promedio de los ítems evaluados en términos de utilidad.

Tabla 8.15 Utilidad de los contenidos: frecuencia promedio

Ítem
Secuencia de los temas ^a
Objetos de aprendizaje ^b
Videos solicitados en la aplicación Flip ^b
Material de apoyo ^a
Glosario del curso ^b
Criterios de evaluación del curso ^b
Sesiones sincrónicas ^a
Revisión de contenidos a su propio ritmo ^c
Proyecto solicitado ^c
Trabajo en equipo ^c

Nota. Frecuencia promedio: ^a4.94. ^b4.88. ^c4.75

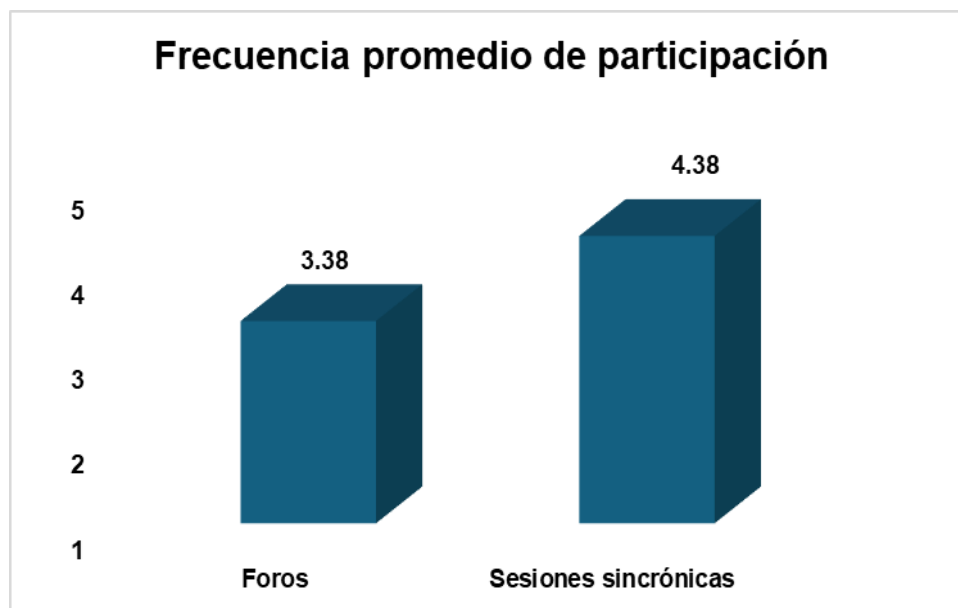
Todas las actividades y recursos evaluados recibieron calificaciones altas, mayor a 4.75 de un parámetro en el que 5 corresponde “muy útil” y 4 a útil.

Es importante destacar que, en cuanto al trabajo en equipo, los estudiantes fueron agrupados principalmente de forma aleatoria, aunque algunos pudieron elegir trabajar con compañeros específicos. Independientemente de cómo se formaron los grupos, la mayoría de los estudiantes valoró el trabajo en equipo como útil. La frecuencia promedio fue de 4.75 en donde 5 era la calificación más alta.

Frecuencia de participación

Los estudiantes valoraron la frecuencia de su participación en los foros y las sesiones sincrónicas. La Figura 8.3 muestra los resultados de esta evaluación.

Figura 8.3 Participación en foros y sesiones sincrónicas



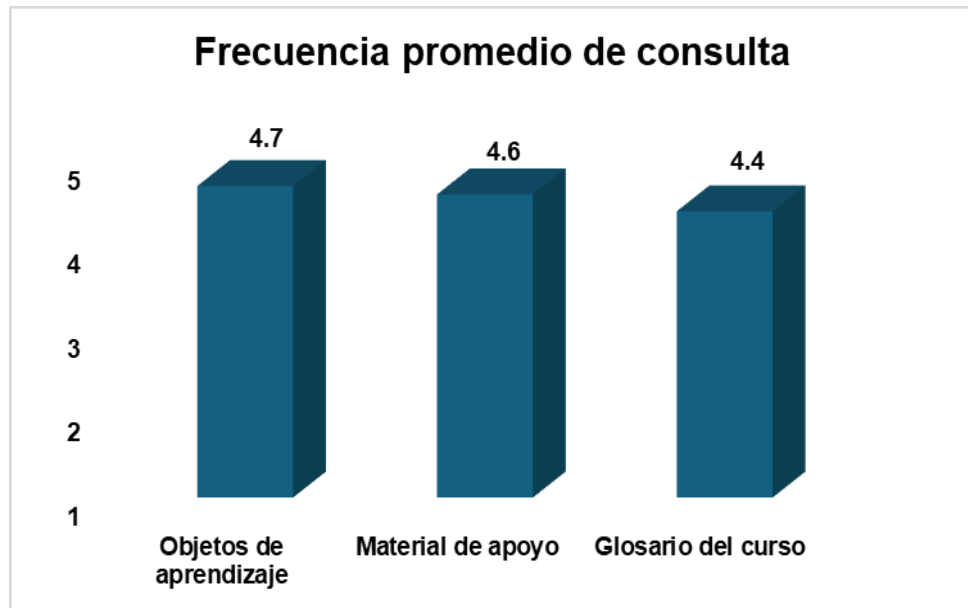
Nota: 5= Muy frecuentemente, 4= Frecuentemente, 3= Algunas veces, 2= Raras veces y 1 = Nunca

Como se puede observar, los datos indicaron que los estudiantes participaron en los foros de manera intermitente, mientras que su participación en las sesiones sincrónicas fue más consistente.

Frecuencia de consulta

A decir de los estudiantes, los objetos de aprendizaje, el material de apoyo y el glosario del curso fueron consultados con regularidad ya que puntuaron mayor a 4 en donde 5 significó muy frecuentemente. La Figura 8.4 muestra la frecuencia promedio de consulta de estos recursos.

Figura 8.4 Consulta de material de apoyo



Nota: 5=Muy frecuentemente, 4=Frecuentemente, 3=Algunas veces, 2=Raras veces y 1 =Nunca.

Estos resultados son congruentes con el reporte de seguimiento de la plataforma del curso. De acuerdo con este, el promedio fue de 46 accesos en un periodo de cinco semanas que duró el curso. En tanto que el estudiante con mayor número de accesos tuvo 80 (ver Figura 8.5).

Figura 8.5 Reporte de ingresos en plataforma



Fuente: Universidad Veracruzana (2023)

Desempeño del facilitador

La evaluación del facilitador es fundamental para medir la efectividad del apoyo brindado a los estudiantes durante el curso. Este proceso permite destacar las fortalezas y detectar áreas de mejora, garantizando así un alto estándar de calidad educativa.

En el contexto de la intervención educativa, se evaluaron, desde la perspectiva del estudiante, el dominio del facilitador sobre los contenidos del curso, su manejo de aspectos técnicos, el acompañamiento brindado, el tiempo de respuesta y la calidad de la retroalimentación proporcionada. Estos elementos son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje efectivo y satisfactorio para los estudiantes.

De manera general el desempeño del facilitador fue evaluado favorablemente con base en una escala de 5 a 1 en donde 5 correspondía a

excelente, 4 a *bueno*, 3 a *regular*, 2 a *deficiente* y 1 a *muy deficiente*. La Tabla 8.16 muestra los ítems relacionados con el facilitador.

Tabla 8.16 *Papel del facilitador: frecuencia promedio*

Ítems
Dominio del facilitador sobre los contenidos del curso ^a
Dominio del facilitador sobre aspectos técnicos ^b
Acompañamiento del facilitador ^a
Tiempo de respuesta del facilitador ^b
Retroalimentación proporcionada ^b

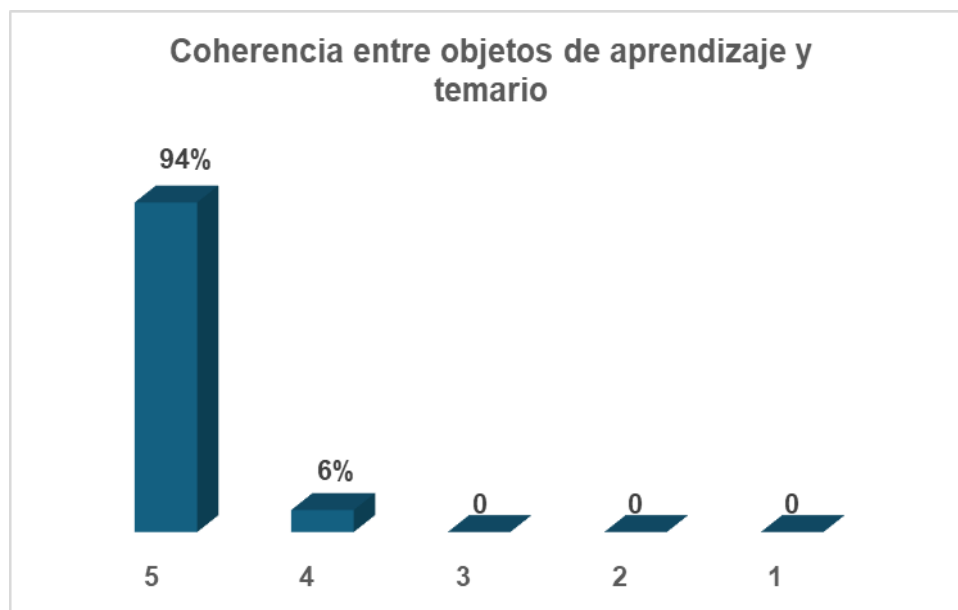
Nota. Frecuencia promedio: ^a4.94. ^b5.

Experiencia de aprendizaje

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes sobre el tema de los recursos, su influencia en el aprendizaje y la motivación para practicar inglés, así como la valoración general del curso. Los resultados obtenidos proporcionan una perspectiva de la evaluación de estos elementos del proceso educativo.

En lo concerniente a la coherencia entre los objetos de aprendizaje y el temario del curso, la mayoría emitió una evaluación favorable. Un porcentaje alto afirmó estar totalmente de acuerdo. La Figura 8.6 da evidencia de los resultados en este rubro.

Figura 8.6 *Temas y objetos de aprendizaje: coherencia de contenido*



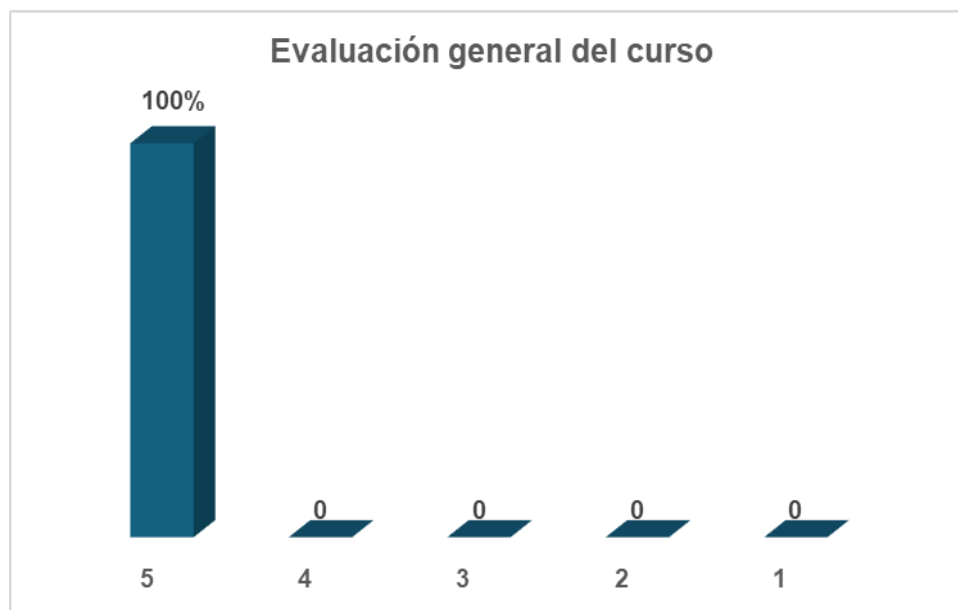
5= Totalmente de acuerdo, 4= De acuerdo, 3= Indeciso, 2=En desacuerdo, 1= Totalmente en desacuerdo

Así mismo, la frecuencia promedio de las afirmaciones sobre a) la contribución de los recursos de la intervención el aprendizaje y b) el uso de los objetos de aprendizaje en la construcción del conocimiento propio, fue de 4.9.

Por otro lado, la frecuencia promedio de la afirmación sobre la influencia de los objetos de aprendizaje en la motivación para practicar inglés fue de 4.8.

Además, el curso fue evaluado como excelente por los estudiantes como se puede observar en la Figura 8.7.

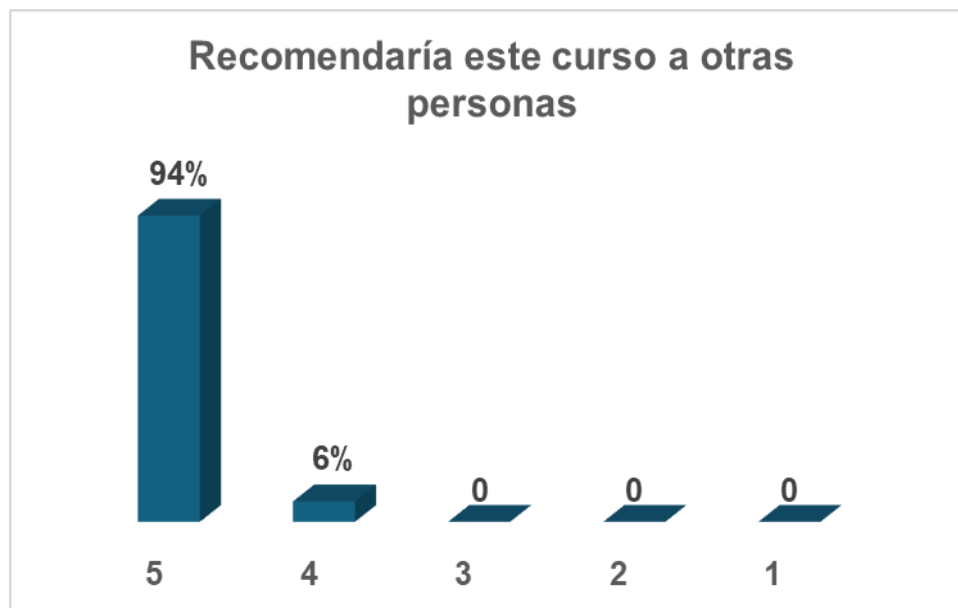
Figura 8.7 *Evaluación general del curso*



5= Excelente, 4= Bueno, 3= regular, 2=Deficiente, 1= Muy deficiente

De igual forma, la mayoría afirmó que recomendaría el curso a otras personas. La Figura 8.8 muestra los resultados de este ítem.

Figura 8.8 *Evaluación sobre recomendación del curso*



5= Totalmente de acuerdo, 4= De acuerdo, 3= Indeciso, 2=En desacuerdo, 1= Totalmente en desacuerdo

Con relación a los comentarios finales, 11 de los 16 encuestados expresaron sus opiniones acerca del curso. Para presentar los resultados de este ítem cualitativamente se creó una nube de palabras. En consecuencia, primero se creó un texto con las respuestas recopiladas. A continuación, se depuró, eliminando las palabras funcionales (*function words*) y conservando únicamente las de contenido (*content words*). La representación gráfica destaca los términos más frecuentes y relevantes, proporcionando una visión general de los temas y conceptos principales identificados en las respuestas (ver Figura 8.9).

Figura 8.9 Nube de palabras de los comentarios finales del curso



Las palabras destacadas fueron “curso”, “excelente” y “tiempo” seguidas de los vocablos “gracias” y “felicidades”.

Por otra parte, los temas recurrentes fueron a) estructura y organización con palabras como “estructurado”, “cronograma”, y “calendarizado”; b) apoyo del facilitador con los términos como “docente”, “atenta” y “maestra”; c) experiencia de

aprendizaje expresado con palabras como “gratificante”, “enriquecedor” e “interesantes”.

Otros aspectos destacados fueron flexibilidad y accesibilidad porque se hizo la mención de “tiempo”, “disponibles”.

A su vez las palabras “obsoleta”, “adultas”, “trabajadoras” y “alumnas” hicieron mención a la realidad de algunos estudiantes.

8.2.2 Dimensión Técnica

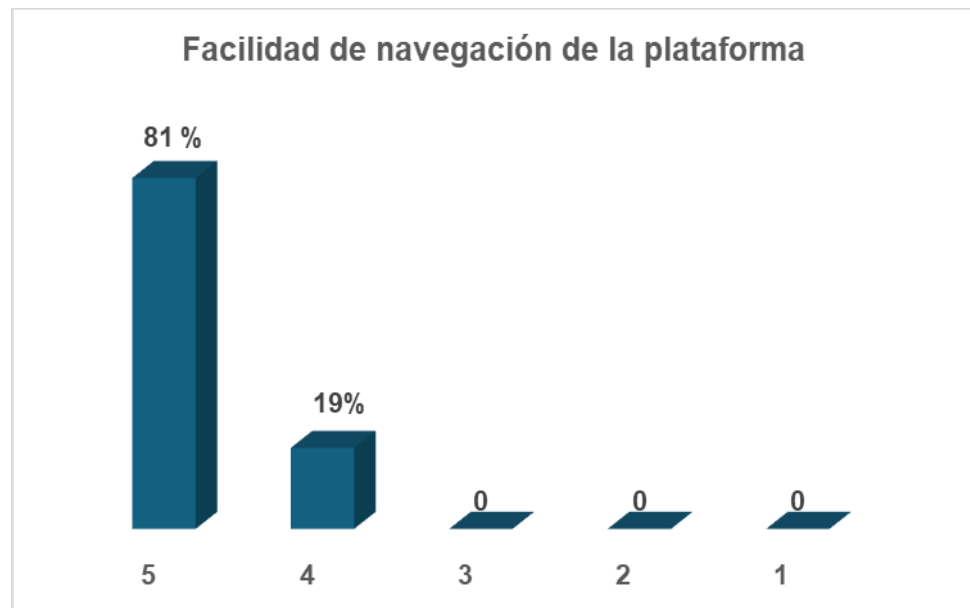
La dimensión técnica de una experiencia educativa en línea es fundamental para garantizar que el proceso de aprendizaje sea accesible, fluido e interactivo. Dentro de esta dimensión, se destacan dos indicadores críticos que influyen directamente en la eficacia del aprendizaje digital: la usabilidad de la plataforma y el diseño instruccional de los objetos de aprendizaje. La usabilidad se refiere a la facilidad con la que los estudiantes pueden navegar e interactuar con la plataforma, lo cual es esencial para un acceso sin obstáculos al contenido educativo. Por otro lado, el diseño instruccional se centra en la estructura pedagógica y la presentación visual de los objetos de aprendizaje, los cuales deben ser diseñados para facilitar la comprensión y retención del conocimiento. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de estos indicadores, proporcionando una visión detallada de su impacto en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Se discutieron la facilidad de navegación en la plataforma y las herramientas empleadas en el curso, así como los OA en términos de diseño general, retroalimentación automática, tipo y tamaño de letra, y la variedad de estos en el curso virtual de inglés.

Facilidad de navegación

La mayoría de los estudiantes consideró eficiente la navegación en la plataforma como se puede observar en la Figura 8.10.

Figura 8.10 *Navegación en plataforma*



5= Excelente, 4= Bueno, 3= regular, 2=Deficiente, 1= Muy deficiente

Herramientas de EMINUS

Para el curso, se utilizaron las herramientas a) contenido, b) actividades, c) foros, d) evaluación y e) mensajes.

En la primera se alojó la información general del curso, los materiales de apoyo y los OA para la práctica interactiva de los temas.

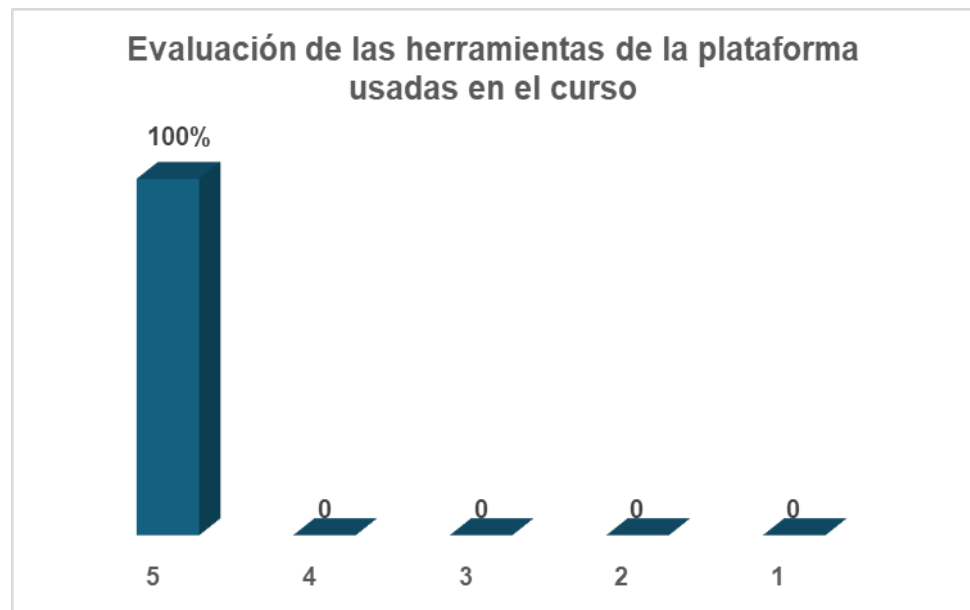
En la segunda se alojaron las instrucciones de las actividades a realizar y las evidencias de los estudiantes. Cabe aclarar que la herramienta de actividades permitió agrupar a los estudiantes en equipos para la entrega de las tareas del proyecto.

Asimismo, la herramienta de foros facilitó la interacción entre los estudiantes. Se creó un espacio de discusión para que los estudiantes añadieran nuevas palabras al glosario del curso; y otro para intercambiar opiniones sobre su proyecto final.

Finalmente, en la herramienta evaluación se integró el examen final que permitió hacer la comparación entre la preprueba y la posprueba programada para esta investigación.

De manera general, estas herramientas fueron evaluadas de manera positiva como se puede observar en la Figura 8.11.

Figura 8.11 *Herramientas de plataforma*



5= Excelente, 4= Bueno, 3= regular, 2=Deficiente, 1= Muy deficiente

Objetos de Aprendizaje

Desde el punto de vista de los estudiantes, los objetos de aprendizaje fueron diseñados de una manera apropiada con relación al entorno, a los tipos de ejercicios a la tipografía y a la retroalimentación. Los ejercicios integrados en los OA fueron de completar espacios en blanco, de opción múltiple, de arrastrar y soltar, juegos

de memoria y crucigrama. Los ítems empleados para evaluar los OA y sus resultados se pueden observar en Tabla 8.17.

Tabla 8.17 *Objetos de aprendizaje: frecuencia promedio*

Ítem
Facilidad de navegación de los objetos de aprendizaje
Diseño de los objetos de aprendizaje
Retroalimentación proporcionada en los objetos de aprendizaje
Tipo de la letra de los objetos de aprendizaje
Tamaño de la letra de los objetos de aprendizaje
Variedad de los objetos de aprendizaje ^a

Nota. ^aLa frecuencia promedio de este ítem fue de 5, el resto de los ítems fue de 4.94.

8.3 Examen Diagnóstico y Examen Final

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los exámenes diagnóstico y final. El análisis de estos datos permitió evaluar la eficacia de la intervención a través del rendimiento académico de los estudiantes.

8.3.1 Evaluación de la Eficacia de la Intervención: Prueba de Wilcoxon

En este apartado, se presentan los resultados de la prueba de *Wilcoxon*, una herramienta estadística no paramétrica que permite comparar dos grupos dependientes para determinar si existen diferencias significativas entre ellos. En este caso, los grupos de datos dependientes fueron los exámenes, diagnóstico y final, aplicados antes y después de la intervención respectivamente. Esta prueba fue la más conveniente por tratarse de un grupo menor a 30 estudiantes.

La Tabla 8.18 muestra las calificaciones de los estudiantes. Esta información permitió hacer la comparación de los datos de ambos instrumentos.

Tabla 8.18 Resultados de exámenes: matriz de datos

Estudiante	Examen diagnóstico	Examen final
1	3.2	8.1
2	7.3	8.8
3	4.6	9.5
4	4.7	8.6
5	5.	8.8
6	7.5	8.8
7	7	8.3
8	2.5	8.8
9	3.5	10
10	3.5	8.8
11	6	9.5
12	8.2	9.3
13	6.6	8.5
14	1.5	6.4
15	6.3	9.1
16	5.2	10

Por otra parte, la comparación de las calificaciones de ambos exámenes permitió identificar la mediana, ya que es “la medida de tendencia central mayormente utilizada en este tipo de estadística [pruebas no paramétricas]” (López Moreno, 2021, p. 221). La mediana del examen diagnóstico fue 5.18 y la del examen final 8.8.

La Figura 8.12 muestra el análisis de datos realizados en *Excel* y los resultados obtenidos al aplicar la prueba W de *Wilcoxon*.

Figura 8.12 Datos analizados en Excel

Estudiante	Examen diagnóstico	Examen final	Diferencia (Examen diagnóstico-examen final)	Diferencia absoluta	Rangos		
						Suma de los rangos +	136
1	3.2	8.1	-4.8	4.8	11	Suma de los rangos -	0
2	7.3	8.8	-1.4	1.4	4	Valor W	0
3	4.6	9.5	-4.8	4.8	12	Valor crítico W	36
4	4.7	8.6	-3.8	3.8	9	Población N(n)	16
5	5.1	8.8	-3.6	3.6	8		
6	7.5	8.8	-1.3	1.3	2.5		
7	7	8.3	-1.3	1.3	2.5		
8	2.5	8.8	-6.3	6.3	15	T- =	136
9	3.5	10	-6.5	6.5	16	T+ =	0
10	3.5	8.8	-5.3	5.3	14		
11	6	9.5	-3.5	3.5	7		
12	8.25	9.3	-1.05	1.0	1		
13	6.62	8.5	-1.8	1.8	5		
14	1.5	6.4	-4.9	4.9	13		
15	6.37	9.1	-2.7	2.7	6		
16	5.25	10	-4.7	4.7	10		
					136		

Este resultado se obtuvo de manera manual, y después se procedió a realizar la comprobación con la herramienta *Xlstat* 2023. La Figura 8.13 muestra los estadísticos descriptivos obtenidos mediante este programa.

Figura 8.13 Resultados obtenidos con *Xlstat*

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Min.	Máx.	Media	Desv. típica
Preprueba	16	0	16	1.500	8.250	5.195	1.962
Posprueba	16	0	16	6.400	10.000	8.831	0.849

Para identificar el valor crítico W, se utilizaron los datos que se muestran en la Figura 8.14 con un nivel de significancia del 0.5%. La hipótesis nula se rechazó porque el valor W obtenido fue menor que el valor crítico W.

Figura 8.14 Prueba de signos

N +	0
Valore esperado	8
Varianza (N +)	4.000
Valor -p (bilateral)	< 0.0001
alfa	0.05
El valor -p se calcula utilizando un método exacto.	

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon reveló diferencias significativas entre los resultados de los exámenes diagnóstico y final. Los resultados del análisis estadístico llevaron al rechazo de la hipótesis nula (H0) y a la aceptación de la hipótesis alterna (H1), indicando que existe una diferencia significativa entre los resultados de ambos exámenes. Como se puede observar en la Figura 8.15, todos los estudiantes obtuvieron calificaciones más altas en el examen final en comparación con el examen diagnóstico.

Figura 8.15 Exámenes diagnóstico y final: comparación de resultados



8.3.2 Evaluación de la Eficacia de la Intervención: Producción Escrita

Mediante la producción escrita, se puede evidenciar de manera concreta si los estudiantes son capaces de expresar sus ideas con claridad y coherencia, mediante el empleo de vocabulario y estructuras lingüísticas adecuadas. En esta sección, se exponen ejemplos representativos que evidencian el desempeño en la producción escrita en los exámenes diagnóstico y final. El objetivo de evidenciar el progreso que tuvieron los estudiantes como resultado de la intervención.

Para ilustrar, la Tabla 8.19 presenta, a manera de comparación entre el antes y después de la intervención, las respuestas de tres estudiantes al ítem en el que se solicitó redactar un párrafo breve sobre información personal.

Tabla 8.19 Producción escrita en exámenes diagnóstico y final: información personal

<i>Introduce yourself. Write a short paragraph about you.</i>	
Examen diagnóstico	Examen final
Hola, soy [...] trabajo en la [...] como maestra de [...], ahora quiero aprender Inglés aunque se me dificulta [...] así que espero aprovechar al máximo. ^a	<i>"I am [...], I'm a teacher in [...]. In my free time I go for a walk with my husband, sometimes we have coffee. I really like my job. Thank you".^a</i>
Sin respuesta ^b	<i>"Hi, my name is [...], I'm from Coatzacoalcos, I'm 42 years old, I'm an accountant and I like pizza".^b</i>
<i>"My name is [...], i engineering Industrial, i work in [...]."^c</i>	<i>"Hello, my name is [...], my last name is [...], I'm twenty six years old, I work at [...], I am a project control engineer, I to commute bus and taxi to work".^c</i>

Nota. Se omitieron los datos personales de los estudiantes mediante el uso de corchetes y puntos suspensivos. Ejemplo [...]. ^aEstudiante uno. ^bEstudiante 10. ^cEstudiante cinco.

En el examen diagnóstico el estudiante uno redactó su texto en español, en tanto que en el examen final lo hizo en inglés. Además de mencionar su nombre, expresó su ocupación y lo que hacía en su tiempo libre.

Por otra parte, el estudiante 10 dejó sin respuesta este ítem en el primer examen, pero en el segundo fue capaz de presentarse proporcionando su nombre completo, edad, ocupación y gustos.

En lo que respecta al estudiante cinco, en el examen diagnóstico proporcionó su nombre y lugar de trabajo correctamente, e intentó, sin éxito, expresar su ocupación empleando la estructura lingüística correspondiente. Mientras que en el examen final integró su nombre completo, edad, lugar de trabajo y ocupación. Adicionalmente, aunque con algunos desaciertos, agregó información sobre la forma de trasladarse al trabajo.

En lo concerniente al ítem sobre gustos y preferencias, las respuestas tuvieron un patrón similar. Esto es, en el primer examen la estudiante uno redactó en español, el estudiante 10 no respondió y el estudiante cinco intentó expresar sus ideas en inglés. En contraste, la redacción de las respuestas fue en inglés en el examen final (ver Tabla 8.20).

Tabla 8.20 Producción escrita en exámenes diagnóstico y final: pasatiempos

What do you like doing in your free time? Name at least 3 things you like doing. Write complete sentences.	
Examen diagnóstico	Examen final
Hacer ejercicio con mi [...], tomar un café con [...] e ir a la plaza a caminar. ^a Sin respuesta. ^b	<i>I like to walk, watch movies and drink coffee.^a Hi, in my free time I like to walk, go to the movies and be with my family.^b</i>
Play to chess. Listen Music. c	<i>The things I like to do are: I like to play chess with friends go to the movies with my girlfriend Travel and see new places^c</i>

Nota. Se omitieron los datos personales de los estudiantes mediante el uso de corchetes y puntos suspensivos. Ejemplo [...]. ^aEstudiante uno. ^bEstudiante 10. ^cEstudiante cinco.

En el examen final, las respuestas en inglés fueron completas, evidenciaron el empleo casi perfecto del vocabulario y de las estructuras lingüísticas correspondientes.

Finalmente, en lo que respecta al ítem en el que se solicitó redactar sobre las festividades en México, la forma de responder fue parecida a los resultados presentados líneas arriba. Esto es, en el examen diagnóstico, los estudiantes no lograron expresar adecuadamente sus ideas, pero en el examen final sí lo hicieron (ver Tabla 8.21).

Tabla 8.21 *Producción escrita en exámenes diagnóstico y final: festividades*

How do Mexicans celebrate New Year's Eve? Write a short paragraph.	
Examen diagnóstico	Examen final
Los mexicanos celebran por lo regular en familia, los miembros más jóvenes salen con sus amigos a festejar en algún bar, antro etc. ^a	<i>Mexicans celebrate the new year at home with the family and some people go out to have fun.^a</i>
Sin respuesta ^b	<i>Gather as a family, organize a party, eat turkey and eat grape.^b</i>
<i>January 1^c</i>	<i>In Mexico celebrate the New Year with fireworks, party with family and friends, It breaks piñatas etc.^c</i>

Nota. Se omitieron los datos personales de los estudiantes mediante el uso de corchetes y puntos suspensivos. Ejemplo [...]. ^aEstudiante uno. ^bEstudiante 10. ^c Estudiante cinco.

Para finalizar, se debe mencionar que los resultados presentados en este capítulo han mostrado el proceso de negociación de significados en tres actividades, dos de vacío de información y una conversación; la percepción de los estudiantes con relación a la intervención; así como la comparación del desempeño académico en los exámenes diagnóstico y final. Estos hallazgos son consistentes con el objetivo general y específicos de esta investigación.

9. DISCUSIÓN

Para iniciar, se debe mencionar que en esta investigación se planteó la siguiente hipótesis: si se desarrolla una metodología basada en objetos de aprendizaje apoyados en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en un curso de inglés virtual de un nivel A1 de acuerdo con el (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), entonces los estudiantes serán capaces de negociar significados de forma efectiva al interactuar oralmente en las sesiones sincrónicas. Para llevar a cabo la investigación y estar en posibilidades de probar la hipótesis se llevó a cabo una intervención educativa. Los materiales e instrumentos de recogida de datos, previo a su empleo, fueron revisados por expertas, tres en el área de inglés y una en el área de tecnología educativa. Asimismo, fueron evaluados por usuarios (Salinas, 2004, como se citó en Roig Vila, 2007) con características similares a los participantes de la investigación. Esto permitió identificar y corregir errores de fondo y forma antes de utilizarlos.

Además, los instrumentos: a) encuesta electrónica con escala Likert, b) examen diagnóstico, c) examen final y d) las actividades de interacción oral permitieron obtener información suficiente para probar la hipótesis y cumplir con los objetivos planteados.

En lo que respecta a las interacciones orales, fue necesario crear actividades que motivaran a los estudiantes a expresarse durante las sesiones sincrónicas. Por ello se diseñaron dos actividades de vacío de información: a) información personal y b) proyectos. Además, los estudiantes interactuaron con un usuario del idioma inglés para conversar sobre información personal. Se consideró pertinente crear tres versiones distintas de la primera actividad de vacío de información porque en una misma sesión sincrónica participaron varios estudiantes. Hacerlo de esta manera evitó que los diálogos se convirtieran en una mera repetición de lo que dijera o hiciera la primera pareja. Con este mismo fin, se organizaron varias sesiones sincrónicas para la presentación de los proyectos.

Los ciclos revelaron un patrón modificado al modelo de interacción negociada propuesto por Varonis y Gass (1985, como se citó en Clavel-Arroitia, 2019) en las actividades de vacío de información. La secuencia de respuesta-indicador (R-I) observada en varias ocasiones durante la negociación de significados se debió a la necesidad de claridad y repetición porque la información proporcionada inicialmente no era suficientemente entendible para los interlocutores.

Con relación a las estrategias empleadas para indicar que había un problema de comunicación, los estudiantes negociaron significados principalmente mediante las estrategias de solicitud de aclaración. Las frases generalmente empleadas fueron: “*repeat, please!*”; “*what?*”; “*can you repeat (.) please?*”; y expresiones en español como “*no, no entendi*” y “*¿ah?*”. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Hartono e Ihsan (2017) ya que entre sus hallazgos encontraron que la estrategia empleada con mayor frecuencia fue confirmación. Caso contrario al presente estudio en el que confirmación fue la segunda estrategia comúnmente empleada. Los estudiantes hicieron uso de esta estrategia mediante locuciones cortas y con entonación en forma de pregunta. Algunos ejemplos fueron: “*full name?*”; “*my interests?*”; “*my working?*”. Estos resultados coinciden con los hallazgos del estudio realizado por Hartono e Ihsan (2017) y por Rachmawati et al. (2013) en cuanto al empleo de esta estrategia mediante repetición de frases acompañadas de una entonación de pregunta.

Por otra parte, la estrategia de comprensión fue únicamente empleada por un usuario del inglés. Esto es entendible si se toma en cuenta que la intervención educativa implementada en esta investigación fue de un nivel inicial y por lo tanto los estudiantes desarrollaron recursos lingüísticos limitados y su prioridad era, durante las interacciones orales, comprender lo que sus compañeros decían más que preocuparse porque sus interlocutores entendieran lo que ellos decían.

Asimismo, estos resultados permitieron confirmar la hipótesis planteada ya que los estudiantes fueron capaces de negociar significados de forma efectiva. Si bien es cierto que sus recursos lingüísticos fueron limitados, también se debe

reconocer que fueron capaces de negociar significados de una manera efectiva de acuerdo con el nivel inicial de la intervención de la que formaron parte en esta investigación. Recordemos que en el nivel A1 de acuerdo con el MCERL los usuarios participan en conversaciones de forma sencilla y la comunicación depende de que haya repeticiones, reformulaciones y rectificaciones (Consejo de Europa, 2020).

Cabe mencionar que las actividades de vacío de información motivaron el diálogo entre los estudiantes, evitando así quedarse callados. Todos tuvieron la necesidad de comunicarse para lograr un fin: completar el cuadro con la información que solo poseían sus interlocutores. Este resultado es consistente con estudios previos en los que se ha demostrado que actividades de vacío de información promueven la negociación de significados (Hartono e Ihsan, 2017; Lam, 2011; Yunusa y Umar, 2021). Aunado a que, con ello se confirmó lo expresado por Bailey (2005), en cuanto a que este tipo de actividades promueve la necesidad de comunicación porque los interlocutores tienen información que sus pares desconocen.

De igual forma, al comparar la actividad de vacío de información y la conversación, ambas realizadas en parejas, la primera generó una mayor cantidad de estrategias por ciclos en comparación con la segunda, lo que reafirma la premisa de que las actividades de vacío de información generan mayores oportunidades para negociar significados.

En otro orden de ideas, se debe enfatizar que, al negociar significados de manera efectiva los estudiantes demostraron tener la habilidad para comunicarse; recordemos que, de acuerdo con Burns (2019), negociar significados es una habilidad básica de la expresión oral. Además, los ciclos de interacción negociada les permitió modificar y, en algunas ocasiones, corregir sus expresiones. Esto evidenció lo expresado por Watanabe y Swain (2008 como se citó en Mahpul y Sukirlan, 2021) en cuanto a que negociar contribuye en el en el uso correcto del idioma.

Desde la perspectiva de la relación entre las estrategias de negociación de significados y tipo de interacción, la actividad en equipos mostró un mayor número de turnos y estrategias en comparación con la actividad en parejas. Esto sugiere que la dinámica de grupo puede fomentar una mayor interacción y, por ende, más oportunidades para negociar significados.

Por otra parte, al finalizar la intervención educativa se aplicó la encuesta electrónica con escala Likert, la cual se diseñó para conocer la percepción de los estudiantes sobre el curso de inglés virtual contextualizado en el ABP. Los resultados indican que los contenidos en términos de materiales, actividades y proyectos fueron bien recibidos por los estudiantes, lo que sugiere que el diseño pedagógico del curso es efectivo. Amén de que la metodología utilizada es adecuada para fomentar el aprendizaje y la colaboración. En tanto que la valoración positiva del trabajo en equipo resalta la importancia de la colaboración en el aprendizaje. El trabajo en equipo contribuye a la construcción de conocimientos y habilidades interpersonales.

En el ámbito tecnológico, la alta valoración de la plataforma en términos de facilidad de navegación y herramientas utilizadas sugiere que la tecnología empleada es accesible y facilita el proceso de aprendizaje. Esto es crucial para la aceptación y el éxito de los cursos en línea. Además, la excelente valoración de los objetos de aprendizaje diseñados en H5P en términos de diseño general, retroalimentación automática, y la variedad, tipo y tamaño de letra, indica que estos recursos son efectivos y bien diseñados.

Con relación a los comentarios finales que los estudiantes expresaron, se destacaron términos que reflejaron una opinión positiva sobre el curso en general. Manifestaron agradecimiento y satisfacción tanto con el contenido del curso como con su estructura. Consideraron que el curso fue valioso y de provecho para su aprendizaje. Además, apreciaron la organización y planificación, así como el apoyo y la atención brindada por el facilitador. En resumen, los estudiantes reflejaron una experiencia de aprendizaje positiva y enriquecedora.

Finalmente, en lo concerniente a la evaluación de la eficacia de la intervención, se administró un examen diagnóstico y un examen final. El primero se aplicó previo a la intervención. Su distribución se hizo mediante el correo electrónico para asegurar que los estudiantes no hicieran uso de los materiales del curso y así evitar obtener respuestas que no correspondieran a sus conocimientos previos. Con relación al segundo, los estudiantes puntuaron más alto. La mediana del examen diagnóstico fue 5.18 mientras que del final fue 8.8. De manera general, todos los estudiantes obtuvieron una calificación más alta en la segunda evaluación.

Acotación aparte merece la sección de producción escrita en ambos instrumentos porque los resultados fueron significativamente diferentes. En el examen diagnóstico, se obtuvieron respuestas en español, ítems sin contestar y algunas frases cortas. Sin embargo, en el examen final las respuestas fueron más completas, totalmente en inglés y con un mínimo de errores. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Barahona Mora (2020) en cuanto al uso del vocabulario y empleo adecuado de las estructuras lingüísticas. Adicionalmente, en las respuestas de esta sección se observó el empleo del vocabulario que los estudiantes revisaron al interactuar con los materiales de la intervención y que integraron en el proyecto final que presentaron en equipos. Estos datos permiten afirmar que los objetos de aprendizaje, las actividades del curso, así como la interacción entre los estudiantes para crear su proyecto influyeron en los resultados obtenidos en el examen final.

Por lo tanto, se evidenció que 1) el aprendizaje del idioma inglés se puede dar en un entorno virtual; 2) la práctica del vocabulario y las estructuras lingüísticas a través de los materiales y la colaboración e interacción en un entorno virtual para hacer el proyecto influyeron en el desempeño obtenido en el examen final y 3) los estudiantes fueron capaces de redactar sus ideas en inglés de una manera eficiente.

Estos datos deben ser interpretados con cautela debido al reducido tamaño de la muestra, ya que solo participaron 16 estudiantes en una única intervención. Por lo tanto, es necesario ser cuidadosos al generalizar los hallazgos. Aunque no

es posible extrapolar los resultados favorables obtenidos en cuanto al desempeño de los estudiantes a otros niveles de inglés (avanzado o intermedio), sí se puede generalizar la influencia de la metodología del ABP y su utilidad en el desarrollo de la expresión oral. Esta generalización se justifica con base en estudios previos que coinciden con los resultados obtenidos en esta investigación, así como en los resultados de los exámenes aplicados a los estudiantes.

De igual forma, otra de las razones por la que no es posible generalizar los resultados con otros niveles de inglés es que para hacerlo sería conveniente asegurar que el diseño instruccional de las futuras implementaciones se hiciera con base en las características propuestas en la presente investigación. Es decir, se debe asegurar el empleo de la metodología del ABP en combinación con el diseño instruccional 4C/DI como se hizo en la investigación; siempre y cuando se haga un riguroso diseño en el que se integren contenidos con base a los lineamientos del ABP y del diseño instruccional 4C/DI. Ya que en ocasiones no se guía al estudiante en cuanto al proceso y sólo se pone atención en el resultado del proyecto o proyectos solicitados. Cuando lo que influye en que los estudiantes practiquen el idioma inglés y aprendan a comunicarse es la interrelación con sus compañeros durante el desarrollo del o los proyectos del curso.

Sin embargo, sí es posible generalizar los resultados con relación a la metodología del ABP y su influencia positiva en el desarrollo de la expresión oral. Esto se basa en la relación de similitud que hubo entre los estudios previos y los resultados obtenidos en la presente investigación. Ya que la naturaleza del ABP se centra en el estudiante y en el desarrollo de habilidades de comunicación, intercambio significativo de ideas y en la colaboración.

Además, para futuras investigaciones sería útil tomar en cuenta otras variables como pudieran ser tiempo y frecuencia de interacción de los estudiantes con los objetos de aprendizaje, motivación intrínseca de los estudiantes y estrategias de estudio empleadas por mencionar algunas.

10. CONCLUSIONES

En esta investigación se realizó una intervención educativa que consistió en el diseño y posterior implementación de un curso de inglés en modalidad virtual. El curso creado para un nivel A1, de acuerdo con el MCERL, fue guiado en la metodología del ABP y el modelo 4C/DI.

La intervención permitió identificar el proceso de negociación de significados de los estudiantes al interactuar oralmente en las sesiones sincrónicas. Se observó que cuando los estudiantes encontraban una dificultad al comunicarse, negociaban significados mediante las estrategias de solicitud de aclaración y confirmación. La primera fue empleada con mayor frecuencia. Para hacerlo, los estudiantes se valieron de frases cortas y sencillas para mencionar lo que no habían entendido. O pedían a su interlocutor que les repitiera lo que habían expresado segundos antes. Las frases comúnmente empleadas para hacerlo fueron apropiadas al nivel del curso. En un nivel A1 las conversaciones se llevan a cabo de forma sencilla y la comunicación depende de que haya repeticiones, reformulaciones y rectificaciones.

Se identificó que otra forma de negociar significados fue mediante la estrategia de confirmación. De igual forma, los estudiantes confirmaron significados repitiendo algunas palabras de la idea expresada previamente por su interlocutor. Esto es comprensible porque en el nivel A1 un usuario puede expresar frases simples, principalmente aisladas.

Contrariamente, la estrategia de confirmación fue únicamente empleada por un usuario del inglés quien lo hizo para asegurarse de que el estudiante entendía el mensaje. Se evidenció que los estudiantes se enfocaron principalmente en comprender lo que su interlocutor decía. Su objetivo principal fue realizar la actividad encomendada. Para ello, era imperante comprender el mensaje del interlocutor.

Ahora bien, cuando los interlocutores expresaban estrategias de negociación de significados sus pares se concretaron a repetir lo que habían dicho

anteriormente. Para ellos, fue una forma sencilla y práctica de resolver los problemas de comunicación y así continuar con el diálogo.

Por otra parte, el tipo de interacción no influyó en las estrategias empleadas ya que, tanto en parejas como en equipos, la frecuencia de uso fue similar. Es decir, la estrategia de solicitud de aclaración fue empleada con mayor frecuencia en los tres tipos de interacción analizados.

Asimismo, las actividades de vacío de información cumplieron con su objetivo de promover la comunicación genuina y natural para llevar a cabo la actividad encomendada.

Como resultado de la intervención, los estudiantes fueron capaces de negociar significados y realizar las actividades orales solicitadas. Además, las estrategias empleadas fueron de acuerdo con el nivel del curso. Por lo tanto, la metodología diseñada e implementada se considera un acierto, principalmente si se toma en cuenta que la interacción y por ende la práctica y el desarrollo de la expresión oral se torna difícil de llevar a cabo en un entorno virtual.

Respecto a la percepción de los estudiantes sobre el curso de inglés virtual contextualizado en el ABP, estos se mostraron satisfechos en lo que concierne al contenido. La secuencia de los materiales, las actividades de práctica y el proyecto solicitado tuvieron una opinión favorable.

En cuanto al diseño de los OA, la valoración fue favorable. El diseño, la retroalimentación automática, el tipo y tamaño de letra y la variedad puntuaron alto. Resultados similares se obtuvieron con relación a la plataforma del curso; específicamente en cuanto a las herramientas y la facilidad de navegación.

Así también, los comentarios finales reflejaron un alto grado de satisfacción general con el curso, destacando la calidad de la enseñanza, la estructura del curso y el apoyo recibido. Por lo tanto, se concluye que los estudiantes recomendarían el curso a otros debido a su valor educativo y la atención personalizada del facilitador.

Con relación a la metodología del ABP, el desarrollo del proyecto en equipos fue útil de acuerdo con la opinión de los estudiantes. Las actividades solicitadas les permitió interactuar y apoyarse mutuamente en la práctica del idioma y por ende en el aprendizaje del inglés.

A su vez, los exámenes diagnóstico y final permitieron medir el impacto de la metodología del ABP en el aprendizaje de los estudiantes. Por los resultados se concluye que la implementación tuvo un impacto positivo. La comparación de los resultados de ambos exámenes evidenció que el aprendizaje del idioma inglés se puede dar en un entorno virtual. La práctica del vocabulario y de las estructuras lingüísticas a través de los objetos de aprendizaje; así como la colaboración e interacción en un entorno virtual para hacer el proyecto influyeron en el desempeño obtenido en el examen final. Así mismo, los estudiantes fueron capaces de redactar sus ideas en inglés de una manera eficiente integrando vocabulario y estructuras vistas en la intervención educativa.

Los resultados de esta investigación favorecen la propuesta de desarrollar cursos virtuales de inglés cuya metodología promueva la colaboración entre los estudiantes a través del ABP y del diseño instruccional 4C/DI. Cabe mencionar que con base en las evidencias favorables de la intervención educativa implementada como parte de este estudio y con el objetivo de promover el diseño de cursos de inglés para un entorno virtual se diseñó una guía titulada Consideraciones metodológicas para la enseñanza del idioma inglés en un ambiente virtual (ver anexo 12).

Además, productos adicionales resultados de esta investigación fueron la participación en el evento académico internacional (anexo 13) con publicación de memoria en extenso (anexo 14). Y se aceptó con modificaciones el artículo El Aprendizaje Basado en Proyectos en un contexto virtual y su impacto en el aprendizaje del inglés en una revista indizada en el Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología de Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (anexo 15).

Con base en los resultados aquí expuestos, se proponen como futuras líneas de investigación: a) evaluar el impacto de esta metodología mediante evaluaciones orales diagnóstica y final; b) identificar el impacto de una intervención cuyo diseño se haga con las características de la intervención que se realizó en esta investigación, pero en otros niveles del MCERL como son el A2, B1o B2, por mencionar algunos; y c) evaluar el impacto de la metodología con base en el tiempo destinado a la interacción con los objetos de aprendizaje de la intervención.

11. REFERENCIAS

- Abu Bakar, N. I., Noordin, N. y Razali, A. B. (2019). Improving oral communicative competence in English using project-based learning activities. *English Language Teaching*, 12(4), 73–84. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p73>
- Aldana Pérez, Y. A. (2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Revista Chakiñan*, 5, 133–145. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.09>
- Álvarez Duarte, A. (2020). El aprendizaje ubicuo como herramienta para la construcción social de conocimientos en entornos de aprendizaje guiados por el diseño instruccional. En D. Gutiérrez Rico y A. Puentes, Gándara (Eds.), *Diseño instruccional. Un punto de partida estratégico*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Álvarez Rodríguez, F. J. y Muñoz Arteaga, J. (2007). Fundamentos del enfoque de objetos de aprendizaje. En J. Muñoz Arteaga (Ed.), *Tecnología de objetos de aprendizaje*. (pp. 19-29). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Asensio Arjona, V. (2017). Enseñanza-aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos. Proyecto piloto de innovación docente en el centro escolar de educación infantil y primaria Pompeu Fabra, Vallirana, Barcelona. Investigación en Acción. *Revista de Educación de La Universidad de Granada*, 24, 307–322. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16626/14152>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31–38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Ayala Ramírez, S. (2021). Elementos para determinar el modelo de diseño instruccional desde una visión innovadora. En P. M. Luna Rizo, S. Ayala Ramírez y L. Rosas Chavez (Eds.), *El Diseño instruccional elemento clave para la innovación en el aprendizaje: modelos y enfoques* (pp. 37–58). Astra

- Ediciones S. A. de C. V.
https://mta.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/el_diseno_instruccional_interactivo.pdf
- Bailey, K. M. (2005). *Practical English language teaching: Speaking*. McGraw-Hill.
- Barahona Mora, A. (2020). El desarrollo de la expresión escrita en inglés a través del entorno virtual de aprendizaje. En *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social* (pp. 1–11). Adaya Press.
- Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Bautista-Díaz, M. L., Victoria-Rodríguez, E., Vargas-Estrella, B. y Hernández-Chamosa, C. (2020). Pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas: su clasificación, objetivos y características. *Educación y Salud. Boletín científico Instituto de Ciencias de la Salud. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo*, 9(17), 78–81. <https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6293>
- Bautista Pérez, G., Borges Sáiz, F. y Forés Miravalles, A. (2016). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Belloch, C. (s.f.). *Diseño instruccional*.
<https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Berenguer Román, I., Roca Revilla, M. y Torres Berenguer, I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las ciencias*, 2(2), 25–31.
- Bertossi, V., Martínez, K., Romero, L. y Gutiérrez, M. (2020). Análisis de la calidad de objetos de aprendizaje en contextos universitarios. *Latin-American Journal of Computing (LAJC)*, VII(1).
- Bravo-Minda, L. E., Sánchez-Tapia, E. V. y Castro-Magayanes, I. E. (2022). Impacto de la educación virtual en la enseñanza del idioma inglés en las carreras de tecnología superior en el Instituto Superior Tecnológico La Maná. *Array. Maestro Y Sociedad*, 19(2), 818–828.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5571>

- British Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*.
[https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English in Mexico.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Mexico.pdf)
- Burns, A. (2019). Concepts for teaching speaking in the English language classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 12(1), 1–11.
- Burns, A. y Seidlhofer, B. (2010). Speaking and pronunciation. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2° ed., pp. 197–214). Hodder Education.
- Bygate, M. (2001). *Speaking* (R. Carter y D. Nunan (eds.)). OUP.
- Cabrera Mariscal, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Jaén.
https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf
- Cambridge. (2024). Test your *English*. Cambridge English.
<https://www.cambridgeenglish.org/es/test-your-english/>
- Campos Arena, A. (2017). *Enfoques de la enseñanza basada en el aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Campoverde-Castillo, A. C., Zambrano-Mendoza, Y. Y. de los Á. y Foorotan-Solano de la Sala, T. S. (2019). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera aplicados en “la unidad educativa Eugenio Espejo” y “Franquicia Internacional Wall Street English-Loja.” *Polo Del Conocimiento*, 4(2), 233–243.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/903/pdf>
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En E. M. Alcón Soler y M. P. Safont Jordá (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer.
- Clavel-Arroitia, B. (2019). Analysis of telecollaborative exchanges among secondary education students: communication strategies and negotiation of meaning. *Porta Linguarum*, 31, 97–116.

- Coicaud, S. (2021). La Investigación basada en diseño para propuestas de formación virtual. *Locus Digital*, 2(1). <https://doi.org/10.54312/2.1.5>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mc_er_volumen-complementario.pdf
- Council of Europe. (2020). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-América-Latina-1.pdf>
- Cruz Ramírez, J. (2019). Aula Virtual como herramienta en la enseñanza del idioma inglés en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11(21). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68217>
- Crystal, D. (2011). English- a status report. *Language-The future of English*, 9(11), 28–33. <https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4076.pdf>
- Cuitiño Ojeda, J., Díaz Larenas, C. y Otarola, J. L. (2019). Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play. *Cudarnos de Investigación Educativa*, 10(1), 43–62. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2880>
- Centro Virtual Cervantes. *Competencia comunicativa*. (s.f.). En Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- De Benito Crosetti, B. y Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La Investigación basada en diseño en tecnología educativa. *RiiTE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Del Carpio Gallegos, J. (2006). Análisis del riesgo en la administración de proyectos de tecnología de información. *Industrial Data*, 9(1), 104–107.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81690113>

Diario Oficial de la Federación. (2022). *Reglas de operación del programa nacional de inglés para el ejercicio fiscal 2023*.

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676237&fecha=30/12/2022#gsc.tab=0

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).

Easylingo. (s.f.). *Test de inglés gratuito*. <https://easylingo.com/es/blog/test-de-ingles-gratuito/>

Education First. (s.f.). *15 Min Quick Check*. <https://www.efset.org/es/quick-check/>

Education First. (2021). *Índice del dominio del inglés de EF*. www.ef.com/epi

Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.

Escudero Nahón, A. (2018). Principios de investigación basada en diseño para la creación de un modelo de educación virtual. En *Afrontar los retos de la educación en el siglo XXI 2* (pp. 217–232).

[https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Martinez-](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Martinez-Iniguez/publication/323701946_La_socioformacion_como_fundamento_teorico_o_para_desarrollar_la_autonomia_curricular_en_educacion_basica_en_Mexico_pp_731-741/links/5aa6a914a6fdcc29af5410fb/La-socioformacion-)

[Iniguez/publication/323701946_La_socioformacion_como_fundamento_teorico_o_para_desarrollar_la_autonomia_curricular_en_educacion_basica_en_Mexico_pp_731-741/links/5aa6a914a6fdcc29af5410fb/La-socioformacion-](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Martinez-Iniguez/publication/323701946_La_socioformacion_como_fundamento_teorico_o_para_desarrollar_la_autonomia_curricular_en_educacion_basica_en_Mexico_pp_731-741/links/5aa6a914a6fdcc29af5410fb/La-socioformacion-)

ESLgold. (2015). *Speak English today*. <http://speak-english-today.com>

Estadístico. (17 de agosto de 2020). *Cómo hacer el test de rangos con signos de Wilcoxon en Excel 2019* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/vyMxwuC2tzw>

Esteller L., V. A. y Medina, E. (2005). Evaluación de cuatro modelos instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología. *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 55–70. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol3n1/art5.pdf>

Fernandes Barbosa, E. y De Moura, D. G. (2016). *Proyectos educativos y sociales: planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Narcea Ediciones.

- Fernández, R. (s.f.). *Los idiomas con más hablantes en el mundo en 2023*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Flores Guerrero, K., López de la Madrid, M. C. y Rodríguez Hernández, M. A. (2016). Evaluación de componentes de los cursos en línea desde la perspectiva del estudiante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 23–38.
- Flores Guerrero, Katiuzka y López de la Madrid, M. C. (2019). Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: un análisis de métodos mixtos. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 92–114.
- Foster, P. (1998). A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), 1–23. <https://doi.org/10.1093/applin/19.1.1>
- Fulcher, G. (2017). The Practice of language assessment. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume III* (pp. 463–475). Routledge.
- García-Albea, J. E. (2014). Algunas notas introductorias al estudio de la percepción. En E. Munar, J. Rosselló y A. Sánchez Cabaco (Eds.), *Atención y percepción* (pp. 179–200). Alianza Editorial.
- Garrison, R. y Anderson, T. (2010). *El e-learning en el siglo XXI*. Ediciones Octaedro, S.L.
- GmbH, T. T. (2015). *Tandem*. <https://www.tandem.net/es>
- Goh, C. C. M. (2016). Teaching speaking. En W. A. Renandya y H. P. Widodo (Eds.), *English language teaching today. Linking theory and practice*. (pp. 143–160). Springer International Publishing.
- Gómez-Pablos, V. B. (2018). *El Valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: Análisis de prácticas de referencia* [Tesis de doctorado] Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. [https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis Doctoral - Verónica Basilotta Gómez-Pablos.pdf](https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis%20Doctoral%20-%20Verónica%20Basilotta%20Gómez-Pablos.pdf)
- Góngora Rojas, A., Cebrián, M. A. y Pérez Vicente, M. D. (2016). Entornos Integrados de enseñanza virtual. En M. Cebrián, A. Góngora Rojas y M. D.

- Pérez Vicente (Eds.), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria* (pp. 119–154). Narcea Ediciones.
- González Montoya, H. y Buitrago Rivero, N. (2018). *La habilidad de habla: la gran olvidada en la clase de inglés en una institución educativa en Bogotá* [Tesis de grado] Universidad Libre. [https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15688/Trabajo de Grado Natalia Buitrago %26 Henry González 2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15688/Trabajo%20de%20Grado%20Natalia%20Buitrago%20Henry%20González%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guamán Samueza, C. F. (2020). *El método comunicativo en la producción oral del idioma inglés*. Universidad Central del Ecuador.
- Harmer, J. (2010). *The Practice of English language teaching* (5° ed.). Pearson Longman.
- Hartono, R. (2017). A critical review of research on negotiation of meaning in second language learning. *Global Expert: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 6(1), 1–7. <http://ejournal.uigm.ac.id/index.php/GE/article/view/257>
- Hartono, R. e Ihsan, D. (2017). An analysis of meaning negotiation strategies used in conversation by undergraduate EFL students. *Ninth International Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 9) (ASSEHR)*, 82, 260–263. <https://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.58>
- Hawkes, R. (2012). *Learning to talk and talking to learn: How spontaneous teacher-learner interaction in the secondary foreign languages classroom provides greater opportunities for L2 learning*. [Tesis doctoral]. University of Cambridge.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language Classroom*. OUP.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5° ed.). McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.). McGraw Hill.
- Herrera Díaz, L. E. y González Miy, D. (2017). Developing the oral skill in online English courses framed by the community of inquiry. *PROFILE*, 19(1), 73–88. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.55957>

- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching: Speaking* (2° ed.). En C. N. Candlin y D. R. Hall (Eds.), Pearson Education Limited.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2015). *IMCO — Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional*. <https://imco.org.mx/ingles-es-posible-propuesta-de-una-agenda-nacional/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Encuesta nacional de inserción laboral de los egresados de la educación media superior (ENILEMS) 2019*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enilems/2019/>
- Jacobs, G. M. y Renandya, W. A. (2016). Student-centred learning in ELT. En *English language teaching today. Linking theory and practice* (pp. 13–23). Springer.
- Laddawan, A. y Yimwilai, S. (2021). using digital project-based learning to enhance EFL students' English speaking skills. En E. Sungtong y W. Maitreephun (Eds.), *The 4th International conference on education. Innovative and sustainable education in Times of challenges* (pp. 1–11). Prince of Songkla University.
- Lam, N. (2011). Project-based learning in teaching English as a foreign language. *VNU Journal of Foreign Studies*, 27(2). <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1476>
- Van Lier, L. (2001). Constrains and resources in the classroom talk: Issues of equality and symmetry. En N. Candlin y N. Mercer (Eds.), *English Language in its Social Context: A reader* (pp. 90-107). Routledge.
- Llurda, E. (2016). 'Native speakers', English and ELT. Changing perspectives. En G. Hall (Ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Taylor and Francis.
- López Moreno, W. (2021). *Estadística práctica: aplicación y análisis para la toma de decisiones en las empresas* (2° ed.). Universidad de Puerto Rico.
- Luzardo, H. (8 de octubre de 2016). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/xzESA0-D3mY>
- Lynch, Y. y Mendelsohn, D. (2010). Listening. En N. Schmitt (Ed.), *What is listening?* (2° ed., pp. 180–196). Hodder Education.

- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557–587.
- Mahpul, M. y Sukirlan, M. (2021). The contribution of negotiation of meaning to language accuracy in an EFL setting through a focused task. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 294–312. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i1.17667>
- Mantilla-Cabrera, L. F., Larrea-Vejar, M. L. y Tapia-Salinas, J. A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. *Koinonia*, V(9), 544–558. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.685>
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Routledge.
- Martínez Díaz, M. L. (2016). *Percepción del desempeño docente en relación con el aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa Independencia Americana de Arequipa*. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 229–366). La Muralla.
- Matsuda, P. K. y Silva, T. (2010). Writing. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2° ed., pp. 232–246). Hodder Education.
- McCarthy, M. (2000). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Mendoza González, M. A. (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Estudios e Investigaciones*, 6(8), 123–135.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. Hodder Arnold.
- Monroy Mejía, M. D. L. Á. y Nava Sanchezllanes, N. (2018). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Éxodo.

- Mroz, A. P. (2012). *Nature of L2 negotiation and co-construction of meaning in a problem-based virtual learning environment: A mixed methods study* [Tesis doctoral] University of Iowa. <https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/doctoral/9983777088202771>
- Nguyen, D. V. y Dinh Cong, T. (2021). Using project-based learning to improve the students' speaking skills: An action research project at Dong Nai Technology University. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 26(1), 426–448. <https://doi.org/10.52155/ijpsat.v26.1.3019>
- Nieveen, N. y Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 153–167). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Nurfu'adiyah, D. y Nur Aziz, I. (2021). Use of cooperative project based online learning on students' speaking skill. *Journal of English Education and Technology*, 2(1), 324–332.
- Orellana Barrera, H. C. (2018). *Estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas por los docentes de dos institutos oficiales de educación básica del municipio de Gualán, Zacapa*. Universidad Rafael Landívar.
- Ortega, L. (2009). *Second language acquisition*. Hodder Education.
- OtrasVocesEdu [@Ovemundo]. (30 de noviembre de 2020). *Comparativo clases a distancia, clases virtuales y clases en línea* [Tweet con imagen adjunta]. X. <https://twitter.com/ovemundo/status/1333372250733629440>
- Pakula, H. M. (2019). Teaching speaking. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 95–111. <https://doi.org/10.17011/APPLES/URN.201903011691>
- Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Servicio Nacional del Aprendizaje, SENA.
- Patel, M. F. y Jain, P. M. (2008). *English language teaching (Methods, tools and techniques)*. Sunrise.
- Project Management Institute. (2013). Guía de los fundamentos para la dirección de proyectos. En *Guía de los fundamentos para la dirección de proyectos* (5° ed.). Project Management Institute.

https://sistemastic.files.wordpress.com/2017/07/guia_de_los_fundamentos_para_la_direccion_de_proyectos-pmbok_5ta_edicion_espanol.pdf

Quijada Monroy, V. D. C. (2014). *Aprendizaje virtual*. Editorial Digital UNID.

Rachmawati, M., Yufrizal, H. y Kadaryanto, B. (2013). An analysis of negotiation of meaning in students' speaking through information gap. *UNILA Journal of English Teaching*, 2(8), 1–12.
<https://media.neliti.com/media/publications/213506-none.pdf>

Ramírez Ortiz, S. M. y Artunduaga Cuéllar, M. T. (2018). Authentic tasks to foster oral production among English as a foreign language learners. *How*, 25(1), 51–68. <https://doi.org/10.19183/HOW.25.1.362>

Rego, A. (2014). *Contar el número de veces que se repite un dato (frecuencia absoluta) con excel*. [Video] YouTube. <https://youtu.be/z0Lhf1mgVg0>

Ricardo Barreto, C. (2017). *Ambientes virtuales de aprendizaje: Retos para la formación y el diálogo intercultural*. Universidad del Norte.

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1999). *Second Language Classroom*. Cambridge University Press.

Rochmahwati, P. (2015). Project-based learning to raise students' speaking ability: its' effect and implementation (a mix method research in speaking II subject at Stain Ponorogo) blended learning view project teaching methods view project. *Kodifi Kasia*, 9(1), 199–221.

Rodríguez Montes, J. C. (2018). *Implementación de la plataforma virtual duolingo.com en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés*. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez Solórzano, E. G. (2017). *Aprendizaje basado en problemas (PBL) en el desarrollo de la expresión oral en el idioma inglés* [Universidad Central del Ecuador].

Roig Vila, R. (2007). La evaluación de los medios de enseñanza: técnicas y estrategias. En C. M. Alonso García (Ed.), *Tecnología educativa*. McGraw-Hill.

Rueda Cataño, M. C. y Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la

- adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(14), 21–28.
- Sabariego Puig, M. (2009). El proceso de investigación. Parte 2. En R. Bizquerra Alzina (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (2° Ed. pp. 127-163). La Muralla.
- Saeed Rashid Al Hosni, S. (2014). EFL learners' negotiation of meaning. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(1), 215–223. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.1p.215>
- Salas-Alvarado, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de comunicación oral I de la sede del pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 40(2), 1. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V40I2.16285>
- Sánchez Mendiola, M. (2020). Evaluación del aprendizaje. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Eds.). *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias. Universidad Nacional Autónoma de México* (pp. 17–39). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C. y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49–75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Sangrá, A. y Girona, C. (2013). *Los materiales de aprendizaje en contextos educativos virtuales: pautas para el diseño tecnopedagógico*. Editorial UOC.
- Santana Villegas, J. del C., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5(79–94).
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 49, 1–10.
- Schmitt, N. y Celce-Murcia, M. (2010). An overview of applied linguistics. En *An introduction to linguistics* (pp. 1–15). Hodder Education.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia nacional de inglés*.


- https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- SEP. (2010). *Orientaciones para la enseñanza de inglés en el bachillerato general* (pp. 1–14). <https://www.dgb.sep.gob.mx>
- Silva, N. (2017). *Gestión de riesgos*. [Archivo de video] YouTube. <https://youtu.be/Oq4zO20tSTU>
- Silva Quizoz, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. UOC.
- Spada, N. y Lightbown, P. M. (2010). Second language acquisition. En *An introduction to applied linguistics* (p. 108.123). Hodder Education.
- Thio, L. (2005). Negotiation of meaning in communicative tasks. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1(1), 45–63. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v1i1.96>
- Thomas, N. (2019). Teaching L2 speaking: Recommending a holistic approach. *reflections*, 26(1), 134–145.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Torrado Fonseca, M. (2009). Estudios de encuesta. En *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231–259). La Muralla.
- Torres-Cajas, M. y Yépez-Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *RMIE*, 23(78), 861–882.
- Universidad Veracruzana. (2022). *EMINUS*. <https://eminus.uv.mx>
- Universidad Veracruzana. (2023). *Plan de desarrollo de la entidad académica 2021-2025. Centro de Idiomas y de Autoacceso. Región Coatzacoalcos-Minatitlán*. . https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2023/01/Pladea_Centro-de-idiomas_25ene23.pdf
- Vaca Torres, A. M. y Gómez Rodríguez, L. F. (2017). Increasing EFL learners' oral production at a public school through project-based learning. *PROFILE Issues in teachers' professional development*, 19(2), 57–71. <https://doi.org/10.15446/PROFILE.V19N2.59889>
- Valdeni de Lima, J. y Singo, F. (2014). *Objetos de aprendizaje multimodales:*

- diseños y aplicaciones*. Editorial UOC.
- Vallejo, A. y González, H. A. (2018). *Presentaciones interactivas H5P*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70116/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valverde-Berrocoso, J. (2016). La investigación en tecnología educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design based research (DBR) como enfoque metodológico. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 60–73.
- van der Zwaard, R. y Bannink, A. (2020). Negotiation of meaning in digital task-based language teaching: Task design versus task performance. *TESOL Quarterly*, 54(1), 56–89.
- Van Merriënboer, J. J. G. (2019). *El Modelo de los cuatro componentes de diseño instruccional. Una revisión de sus principios fundamentales*. Escuela de Profesiones de la Salud y Educación Facultad de Salud, Medicina y Ciencias de la Vida Universidad de Maastricht. https://www.4cid.org/wp-content/uploads/2021/04/vanmerrienboer_4cid_el_modelo_de_los_cuatro_componentes_de_diseno_instruccional.pdf
- Wicaksono, J. A., Setiarini, R. B., Ikeda, O. y Novawan, A. (2021). The Use of H5P in teaching English. *Atlantis Press*, 227–230. <https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.210101.049>
- Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A. y Guàrdia, L. (s.f.). *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning. Modelos de diseño instruccional*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://docplayer.es/3926746-Modelos-de-diseno-instruccional.html>
- Yang, D. y Puakpong, N. (2016). Effects of project-based learning on speaking abilities of non-English major Chinese students. *Proceedings of CLaSIC*, 410–427. https://fass.nus.edu.sg/cls/wp-content/uploads/sites/32/2020/10/yang_di.pdf
- Yunusa, A. A. y Umar, I. (2021). The moderating effects of gender and age on students' satisfaction and learning within an e-learning environment in Nigeria.

En E. Sungtong y W. Maitreephun (Eds.). *The 4th International conference on education. Innovative and sustainable education in times of challenges* (pp. 58–69). Prince of Songkla University.
<https://www.researchgate.net/publication/351478515>

12. ANEXOS

Anexo 1. Instrumento para el Estudio Diagnóstico



My English course

Centro de Idiomas
Región Coahuila-Coahuila-Minatitlán

Opiniones y experiencia en la modalidad virtual*

Esta encuesta tiene la finalidad de obtener información con relación al aprendizaje en línea.
Contestarla sólo te tomará 2 minutos aproximadamente. La información obtenida será tratada anónima y confidencialmente.
De antemano, muchas gracias ya que tus respuestas serán muy valiosas para un proyecto de investigación sobre cursos de inglés en modalidad virtual.

Instrucciones: Lee cuidadosamente y contesta lo que se pide en cada una de las secciones.

*Modalidad virtual también llamada modalidad en línea/ e-learning/ online.

1. Nivel que cursas en el Centro de Idiomas

Elige

2. Sexo

Elige

3. Edad

Elige

4. Razón principal por la que estudias inglés en el Centro de Idiomas

Para obtener un ascenso laboral

Para ayudar a mis hijos/nietos con sus tareas de inglés.

Viajaré al extranjero.

Para cumplir requisitos académicos (asignatura/ intercambio internacional/ certificación de idioma, etc.)

Otro: _____

5. Dispositivo que generalmente usas para tus clases virtuales de inglés

Elige

6. Plataforma educativa en la que se encuentran los materiales de la curso de inglés

Moodle
 Canvas LMS
 Edulis
 Blackboard
 Otro _____

7. Aplicación que se utiliza para las sesiones sincrónicas (video conferencia) en la curso de inglés

Zoom
 Google meet
 Jitsi
 Meet de GMAIL
 Otro _____

8. Principal medio de comunicación con la profesor de inglés

Correo electrónico
 Facebook
 Mensaje de texto
 WhatsApp
 Otro _____

Sig. 100%  Página 1 de 4 Borrar formulario

Responde sobre el aprendizaje en línea

Contesta que tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones

9. Tomar un curso de inglés en modalidad virtual es igual que asistir a clases presenciales.

10. En la modalidad virtual puedo trabajar en equipo con otros compañeros.

11. En la modalidad virtual se permite o expresarse de manera cordial.

12. En la modalidad virtual se aprende a expresarse de manera oral.

13. En la modalidad virtual se dificulta recibir retroalimentación del profesor

Más Responde  Página 2 de 4 Borrar formulario

Anexo 2. Protocolo de Consentimiento Informado

Protocolo de consentimiento informado

Este protocolo tiene como objetivo confirmar su participación desinteresada en la investigación titulada "Metodología ABP para desarrollar la expresión oral en inglés en Centro de Idiomas Contadores Públicos Privados" a cargo de la Mtra. Claudia Isabel Martí Sánchez.

Les agradecemos la información y al finalizar escriba lo que se solicita, de esta manera usted confirma su participación.
(Muchas gracias!)

*** Indica que la pregunta es obligatoria**

Esta investigación se lleva a cabo con el fin de desarrollar una propuesta metodológica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a través de objetivos de aprendizaje en un curso de inglés nivel básico en modalidad virtual de un nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para promover la negociación de significados en la expresión oral en los estudiantes.

Al dar mi consentimiento autorizo a que los datos de todas las actividades que realice como parte del curso "Inglés introductorio en Modalidad Virtual" en el que estoy inscrito(a) sean empleados en esta investigación.

Así mismo, autorizo que las sesiones sincrónicas en las que participe sean video grabadas y empleadas en esta investigación.

He sido informado(a) que mi participación en esta investigación no afecta la evaluación de mi desempeño en el curso "Inglés introductorio en modalidad virtual" en el que estoy actualmente matriculado(a).

Así mismo al finalizar el curso, contestaré una encuesta diseñada expresamente para obtener información sobre mi percepción del curso "Inglés Introductorio en Modalidad Virtual" en el que estoy inscrito(a).

He sido informado que mi participación será anónima y los datos que se obtengan no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Nombre completo *

Tu respuesta: _____

CURP o INE (Clave de elector) *

En caso de ser menor de edad incluir CURP del estudiante y CURP o INE (Clave de elector) del padre o tutor.

Tu respuesta: _____

Si desea conocer los resultados de la investigación, agregue su dirección de correo electrónico

Tu respuesta: _____

Aviso de privacidad:

Los datos personales aquí proporcionados serán exclusivamente utilizados para generar un medio de verificación de su aceptación voluntaria en la investigación mencionada previamente.

Enviar

[Borrar formulario](#)

Reciba emails relacionados a través de Formularios de Google.

Este contenido se ha sido creado y aprobado por Google. [Verificar sus credenciales](#) - [Terminos del servicio](#) - [Política de privacidad](#)

Google Formularios

Anexo 3. Encuesta sobre el Curso Virtual Implementado



Organización del curso y su aprendizaje

Indique la utilidad de los siguientes aspectos para su aprendizaje del idioma inglés.

Recuerda 5= Muy útil(es), 4= Útil(es), 3= Neutro 2= Poco útil(es), 1= Nada útil(es)

1. La secuencia de los temas en el curso fue: *

5



2. Las actividades interactivas de práctica solicitadas fueron: *

4



3. Los videos solicitados en la aplicación "Flip" fueron: *

5



4. Los criterios de evaluación del curso fueron: *

5



5. El material de apoyo (videos, presentaciones en formato Power point, e imágenes) fueron: *

4



6. El glosario del curso fue: *

5 ▾

7. Las sesiones sincrónicas fueron: *

4 ▾

8. La revisión de contenidos del curso a mi propio ritmo fue: *

4 ▾

9. El proyecto que realicé en equipo fue: *

4 ▾

10. El trabajo en equipo con mis compañeros fue: *

3 ▾

Consulta de materiales

Indique la frecuencia con que realizó las siguientes actividades durante el curso.

Recuerde: 5 = Muy frecuentemente; 4 = Frecuentemente; 3 = Algunas veces; 2 = Raras veces y 1 = Nunca.

11. El material de apoyo (videos, presentaciones en formato Power point, e imágenes) lo consulté: *

5

12. Las actividades interactivas las hice: *

5

13. El glosario del curso lo consulté: *

4

14. En los foros del curso, participé: *

4

15. Mi asistencia a las sesiones sincrónicas fue: *

3

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

Página 3 de 5. [Borrar formulario](#)

Elementos del curso: Facilitador, Plataforma y Objetos de Aprendizaje (Material Interactivo)

Expresar su opinión respecto a las siguientes afirmaciones.

5= Excelente, 4= Bueno, 3= regular, 2=Deficiente, 1= Muy deficiente

16. El dominio del facilitador sobre los contenidos del curso fue: *

5

17. El dominio del facilitador sobre aspectos tecnológicos fue: *

4

18. El acompañamiento del facilitador del curso fue: *

1

19. El tiempo de respuesta del facilitador fue: *

4

20. La retroalimentación por parte del facilitador fue: *

5

21. La facilidad de navegación en la plataforma fue: *

3

22. Las herramientas de la plataforma (contenido, actividades, foros, evaluación y mensajes) empleadas en el curso fueron:

4

23. La facilidad de navegación de los objetos de aprendizaje fue: *

5

24. El diseño de los objetos de aprendizaje fue: *

3

25. La retroalimentación proporcionada en los objetos de aprendizaje fue: *

3

26. El tipo de la letra de los objetos de aprendizaje fue: *

5

27. El tamaño de la letra de los objetos de aprendizaje fue: *

5

28. La variedad de los objetos de aprendizaje fue: *

29. En general, este curso fue: *

[Atrás](#)

[Siguiente](#)



Página 4 de 5 [Borrar formulario](#)

Generalidades del curso

Expresar su opinión respecto a las siguientes afirmaciones.

5= Totalmente de acuerdo, 4= De acuerdo, 3= Indeciso, 2=En desacuerdo, 1= Totalmente en desacuerdo

30. Hay coherencia entre los objetos de aprendizaje y el temario del curso. *

Elige

31. Los objetos de aprendizaje contribuyeron en mi aprendizaje. *

Elige

32. El uso de los objetos de aprendizaje me ayudó a construir mi propio conocimiento. *

Elige

33. Los ejercicios incluidos en los objetos de aprendizaje fueron adecuados. *

Elige

34. La estructura de los objetos de aprendizaje fue lógica. *

Elige

35. Me sentí motivado(a) a practicar inglés con los objetos de aprendizaje. *

Elige



36. Recomendaría este curso a otras personas. *

Elige




Comentario final

Tu respuesta


[Atrás](#)

[Enviar](#)

 Página 5 de 5

[Borrar formulario](#)

Anexo 4. Examen Diagnóstico



Centro de Idiomas
Región Coahuila-Minatitlán

English / Test

Diagnostic test

Esta evaluación fue diseñada con el fin de identificar tus conocimientos previos en el idioma inglés, no afecta tu desempeño en el curso.

Sigue cuidadosamente las instrucciones en cada sección.

[Iniciar sesión en Google](#) para guardar lo que llevas hecho. [Más información](#)

* Indica que la pregunta es obligatoria

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

Nombre del estudiante *

Tu respuesta

Siguiente

Progress bar

Página 1 de 6

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Denunciar abuso](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Section A

Choose the best answer, A, B or C.

..... old are you?

- How
- What
- Who

Where ?

- you from
- you are from
- are you from

When is mother's day?

- in May 10th
- on May 10th
- at May 10th

It's my father's birthday today. He's

- fourteen
- fourth
- forty

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

 [Página 2 de 6](#) [Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Denunciar abuso](#) · [Términos del Servicio](#) · [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Section B

Choose the best answer to complete the dialogues

Tom – this is my friend Lisa.

- What's her name?
- I don't know.
- Hi. How are you?

Is his last name Rodriguez?

- Yes, they are.
- Yes, I am.
- No, it isn't.

What's your address?

- 402 1071.
- 5, Market Street.
- Mr and Mrs Brown.

..... is my favourite city.

- England
- English
- London

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

 [Página 3 de 6](#) [Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

[Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.](#) [Denunciar abuso](#) · [Términos del Servicio](#) · [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Section C

Choose the correct option

Hello

Elige

Where are you from ?

Elige

How are you ?

Elige

Can you ride a horse?

Elige

What's your nationality ?

Elige

What's your name ?

Elige

Where do you live?

Elige

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

 [Página 4 de 6](#) [Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Denunciar abuso](#) - [Límites del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Section D

Answer the following questions with your own information

Introduce yourself. Write a short paragraph about you.

Tu respuesta _____

What do you usually do on weekdays? Explain a little.

Tu respuesta _____

In terms of economic activities, what do people usually do in your hometown? Write a short paragraph.

Tu respuesta _____

Introduce three people you know. Say their names, last names, occupations, ages and marital status.

Tu respuesta _____

What do you like doing in your free time? Name at least 3 things you like doing. Use complete sentences.

Tu respuesta _____

How do Mexicans celebrate new year's eve? Write a short paragraph.

Tu respuesta _____

How do people around you commute to work or school? Write a complete answer.

Tu respuesta _____

What do you like doing in your free time? Name at least 3 things you like doing. Use complete sentences.

Tu respuesta

How do Mexicans celebrate new year's eve? Write a short paragraph.

Tu respuesta

How do people around you commute to work or school? Write a complete answer.

Tu respuesta

Atras

Siguiente

Página 5 de 6 Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Denunciar abuso](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Section E

Watch the video carefully and answer the following questions about Vanessa and her family.

Vanessa's daily routine



Reference: Lee, M. (4 de febrero de 2018). My life. [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/kIVK42cB35Q>

Who does Vanessa live with?

- her brother
- parents
- alone

How old is Vanessa?

- 22
- 25
- 28

What time does she get up?

- At 8:00.
- At 7:00.
- At 7:30.

Where does her mother work?

- At a zoo
- At an office
- At a school

What time does her father start work?

- At 6:00
- At 5:00
- At 9:00

What time does Vanessa start work?

- At 9:00
- At 8:00
- At 6:00

What does Vanessa do in the evenings?


- She watches T.V.
- She goes for a walk.
- She writes jokes

What time does she finish work on Saturdays?

- At 8:00
- At 11:00
- At 12:00

[Atrás](#)

[Enviar](#)

 Página 6 de 6

[Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Denunciar abuso](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Anexo 5. Examen Final

Universidad Veracruzana

MINUS

Hi. What's your...?
Choose the best answer to complete the dialogues.

1. Choose the best answer

Preguntas	Respuestas
How old are you?	<input type="text"/>
What are you like?	<input type="text"/>
What do you do on weekends?	<input type="text"/>
What do you do?	<input type="text"/>
What do you like doing in your free time?	<input type="text"/>
What's your hometown like?	<input type="text"/>
What's your last name?	<input type="text"/>
Where are you from?	<input type="text"/>

Universidad Veracruzana

MINUS

What do you do?	<input type="text"/>
What do you like doing in your free time?	<input type="text"/>
What's your hometown like?	<input type="text"/>
What's your last name?	<input type="text"/>
Where are you from?	<input type="text"/>

Universidad Veracruzana

MINUS

Nice to meet you!

Complete the conversations with the correct words (one per space)

1. A: Hi, I _____ Linda. What _____ your name?
B: Hello _____ name's Jim.

2. A: Hi, Alice _____ are you? Are you OK?
B: Yes, I'm _____ thanks. And you?

3. A: How _____ you commute to work or school?
B: I take a taxi.

Universidad Veracruzana

MINUS

Hello

Read the instructions carefully. Then write your answers

1. Introduce yourself. Write a short paragraph about you.
Respuesta: _____

2. What do you like doing in your free time? Name at least 3 things you like doing. Use complete sentences.
Respuesta: _____

3. How do you commute to work or school? Write a complete answer.
Respuesta: _____

Universidad Veracruzana

MINUS

4. In terms of economic activities, what do people usually do in your hometown? Write a short paragraph.

Respuesta

5. How do Mexicans celebrate new year's eve? Write a short paragraph.

Respuesta

Universidad Veracruzana

MINUS

Numbers
Listen and check the correct answer. Click here to get the audio

1. Listen and choose the correct numbers.

137

187

Universidad Veracruzana

MINUS

2. Listen and choose the correct numbers.

93

83

3. Listen and choose the correct numbers.

44

54

4. Listen and choose the correct numbers.

69

59

5. Listen and choose the correct numbers.

19

30

Univerdad Veracruzana

EMINUS

People
Choose the correct answer to complete the sentences.

1. Michael _____ his job.

live

lives.

2. Michael and Sam are friends. They _____ at the same company.

work

works

3. Doctors _____ in hospitals.

work

works

Univerdad Veracruzana

EMINUS

4. Mexicans _____ Independence day on September 16th.

celebrates

celebrate

5. A teacher _____ in a school.

works

work

Univerdad Veracruzana

EMINUS

Are you..?

1. Read the questions and choose the correct answers.

Preguntas	Respuestas
Are you Metes and Ramo?	<input checked="" type="checkbox"/>
Are you my student?	<input checked="" type="checkbox"/>

Universidad Veracruzana

MINUS

Are your parents from Cosoleacaque?

Is Juan Carlos in his title?

Is your email address @unamirggesal.com?

Is your mother from Tlaxcala?

Copyright Universidad Veracruzana. Todos los derechos reservados.

Anexo 6. Formato Institucional para el Registro de Cursos



Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa
Departamento de Educación Continua

2
FI-C Propuesta de Seminario, Taller o Curso

FI-C PROPUESTA DE SEMINARIO, TALLER O CURSO					
I. DATOS GENERALES:					
Nombre del Seminario, Taller o Curso:					
Modalidad:	Presencial		En línea		Mixta
Región (es):	Xalapa	Veracruz	Coahuila de Zaragoza	Oaxaca	Puebla
Tipo:	Curso		Seminario		Taller
Función:	Actualización			Capacitación	
Categorías de atención:	Formación para el trabajo	Formación para la vida	Actualización profesional disciplinaria y docente	Formación interdisciplinaria	
Entidad académica o dependencia:					
Dirección:					
Ciudad:					
Teléfono:					
Área Académica:					
Artes		Biología-Agropecuaria		Ciencias de la Salud	
		Económico-Administrativa		Humanidades	
				Tercera	
Sede: (Escriba para Cursos, Talleres y Seminarios en línea)					
Vendedor de la entidad:					
Dirección:					
Teléfono:					
Cuerpo(s) Académico(s) generador(es) de la propuesta					
Nombre y clave, en caso de que aplique:					
Evento por convenio					
Porcentaje de financiamiento, en caso de que aplique:					
Coordinador:	Nombre	Cursos electrónicos	Remunerado	No remunerado	
Costa de inscripción:	\$150.00 + \$12.00 Constancia https://www.uv.mx/region/files/2015/02/uf-pe-st-03.pdf				
Costa de recuperación:	Diferencia pago por participante, a línea, escrita SI - No Costo.				
Cupo mínimo esperado:					



	Nombre	Seminario, Taller o Curso Temático	Horas	Examinado	No recomendado
Instructor(es) y/o Especialista(s) Invitado(s):					

II. CALENDARIZACIÓN

Fecha de inicio y término:	
Horario:	
Número de sesiones:	
No. total de horas:	

III. ASPECTOS CURRICULARES

1. Dirigido a:	
2. Objetivo general:	
3. Temario:	
4. Metodología de trabajo (para cursos en línea y mixta, mencionar la plataforma):	
5. Evaluación y acreditación:	
6. Bibliografía:	

Anexo 7. Dictamen Emitido por el Área de Humanidades



Universidad Veracruzana

Secretaría Académica

Dirección General del Área Académica de Humanidades

DGAAH/0323

22/03/2023.

Dra Elizabeth Ocampo Gómez
Directora General de Desarrollo Académico
e Innovación Educativa
Presente

At'n Mtro. Rafael Lucio Pérez Rojas
Jefa del Depto. De Educación Continua

Lomas del Estadio s/n
Edificio "A" 2° piso,
C.P. 91000
Xalapa-Enríquez,
Veracruz, México

Teléfono
01 (228) 842 17 11

Commutador
228842 17 00,
228842 27 00

Extensión
11711

Correo electrónico
ygonzalez@uv.mx

En relación con la propuesta del curso de 25 horas, titulado: **Inglés introductorio en modalidad virtual**, para impartirse en línea, del 10 de abril al 12 de mayo del año en curso, presentado por el Centro de Idiomas y Autoacceso de la región Coatzacoalcos Minatitlán, se observa lo siguiente:

1. Está dirigido a público en general con edad mínima de 15 años.
- 2.- El objetivo es fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las 4 habilidades lingüísticas, así como elementos gramaticales, de vocabulario y comunicación a nivel básico.
- 3.- La instructora cuenta con el perfil idóneo para impartir el curso.

Por otra parte, la educación continua es un servicio que ofrece la Universidad Veracruzana a los diferentes sectores que requieren actualización, capacitación o profesionalización. De ese modo, las entidades académicas generan recursos y con ello cubren necesidades de insumos para las funciones sustantivas que desarrollan.

Por lo anterior, y dado que cubre los requisitos de fondo y forma, se emite dictamen académico favorable.

Atentamente
"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz."

Dra. Yolanda Francisca González Molohua
Directora general

Dra. YFGM7gbfv

Anexo 8. Oficio de Autorización del Curso



Universidad Veracruzana
Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa
Departamento de Educación Continua

Oficio No. 158/23
13/03/2023

Mtra. Fily Hernández Hernández

Coordinadora del Centro de Idiomas y Autoacceso, Costazacoalcos
Universidad Veracruzana

Correo No. 23
Aula 1
Del Centro
C.P. 91000
Calleja de Enriquez
Veracruz, México
Teléfono
01(228) 847 0700
Ext. 9900, 9905
9906
Correo electrónico
idpencia@uv.mx

Mtra. Claudia Isabel María Sánchez
Coordinadora del Curso

En atención a su solicitud de registro y autorización del Curso **"Inglés introductorio en modalidad virtual" (en Línea)** le informo que la Dirección General del Área Académica correspondiente emitió el dictamen académico favorable, por lo que el Departamento de Educación Continua le otorga la **Clave Académica CEC-090-23** (Se anexa copia del dictamen).

Así mismo, le solicitamos que, una vez concluido el evento, sea entregada la siguiente documentación para la elaboración de las constancias:

- Orden para la elaboración de las constancias de asistentes, coordinador e instructores
- Lista(s) de asistencia(s) firmada(s) por los instructores y el organizador
- Directorio de asistentes
- Indicaciones de productividad
- Evaluación del evento (Se enviará liga personalizada a la Coordinadora)

Todos los participantes deberán llenar el formulario de evaluación y enviarlo al Departamento de Educación Continua.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

"Un día Veracruz, Arte, Ciencia, Luz"

Mtra. Rafael Lucio Pérez Rojas
Jefe del Departamento de Educación Continua
Universidad Veracruzana

C.P. Dra. Elizabeth Grando Gómez - Directora General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la Universidad Veracruzana - Prosona
C.P. /Módulo
eño

Anexo 9. Transcripciones de las Interacciones orales de la Actividad 1

Pareja 1

[Antes de iniciar la interacción entre los estudiantes, la profesora explica en qué consiste la dinámica y comparte el cuadro que será llenado con los datos que preguntará uno de los estudiantes a su compañero. E1 decide interactuar con E4]

1 E1: Bien (.) eh (.) what is your name?

2 E4: (.6) My name (.) is (.3) [dice su nombre y apellido]

3 E1: OK (.) nice to meet you [dice el nombre de E4] (.) eh (.) what (.) is (.) **youur** (.) telephone (.) number?

4 E4: My telephone number is [dice su número telefónico] (.3) [expresa el resto de los números]

5 E1: (.2) OK (.) all right (3) [respira] what is your email 'ai' address ujú? [se ríe]

6 E4: (.) My (.) email (.) address (.) is [dice su dirección de correo electrónico] @gmail.com

7 E1: OK (.) eehh y what is your *Facebook* oor *Twitter* (.8) [observa su libreta y corrige] 'tírer'?

8 E4: (.11) No (.) no entendí

9 E1: OK (.) er (.4) ah (.3) y aay eh, where are you from?

10 E4: I am from (.4) México?

11 E1: [asiente] OK. Eh (.6) [se queda pensando unos segundos, como buscando la pregunta] ah (.) what **city**?

12 E4: Umm, It's (.2) [dice la ciudad]

13 E1: ujú (.1) OK (.4) a ver (.) voy a llenar aquí (.3) [ve la computadora, ve sus notas] el apellido no lo- [corta la frase, dice el nombre de E4] ¿Verdad? [se ríe]

14 E4: Sí [responde rápidamente]

15 E1: [ríe brevemente como relajada] (.2) A ver el número (.) a ver si lo lo aquí lo voy a... [corta la frase] lo anoté a ver (.) si lo capturé bien (.2) ahorita la maestra- [corta la frase y sonrío. Como que tose, aclara su garganta] y ay la dirección (.) pues [ve sus notas, la computadora, sus notas y escribe en la computadora] igual ¿no? (.5) aquí [sigue escribiendo] (.20) OK (.) eh qué hago ya con esto maestra [aclara su garganta] que anote aquí?

16 P: So (.) did you complete all the information? ¿Ya quedó completo todo?

17 E1: [Dice no con su cabeza] Eh (.) no me no en lo del cómo se llama el nada más el arroba me no (.) no (.) no capté si fue eh hotmail o gmail

18 P: You can ask her ¿puedes preguntarle?

19 E1: eh (.3) ahora sí que que este ya no (.) no me acuerdo. ¿Cómo se dice [sonríe] el es qué?

20 P: Ah (.) muy bien (.) no importa (.) all right (.) al final lo vemos (.) recuerda

21 E1: [afirma asintiendo] OK (.)

22 P: Very Good (.) thank you [dice los E4 nombres de E1 y E4. A continuación, da instrucciones de cómo debe ser el envío de la evidencia]

23 P: OK. Hello, [dice el nombre de E12]. How are you?

24 E1: A ver (.) espérame (.) dame.
25 E12: Hello (.) teacher (.) I'm fine thanks
26 P: That's good, well, thank you so much [agradece a los estudiantes que participaron en la conversación].

Pareja 2

P: [dice los nombres de E5 y E12 y les pregunta si están usando computadora o teléfono para pedir a quien usa computadora que sea la persona que llene la tabla que enviará].

1 E5: Ah (.1) mi computadora

2 P: OK ¿Te puedo enviar un documento entonces a ti para que le preguntes a [dice el nombre de E12]?

3 E5: Sí (.) claro (.) por supuesto

4 P: Muy bien [les explica lo que hizo la pareja anterior y lo que harán ellos]

5 P: [Dice el nombre del estudiante] te toca la ficha de una biblioteca [da las instrucciones y se asegura que hayan quedado claras las instrucciones].

6 E5: Hi [dice el nombre de pila de E12]

7 E12: Hi [dice el nombre de E5]

8 E5: (.3) what's (.1) what's your full name?

9 E12: My full name is [dice su nombre complete]

10 E5: Ah (.) caray (.) ok (.) please moment

11 E12: OK

12 E5: (.25) Thank you (.) ah (.38)

13 P: Yes [Dice el nombre de E5 no te escuchamos y transcurren otros minutos de silencio]

14 E5: Ah una disculpa (.) perdón (.) perdón (.) OK (.) tenía problemas con mi Internet (.) disculpe

15 P: ah (.) ok

16 E5: [Dice el nombre de E12] how do- how are you?

17 E12: I are- no (.) no (.) I'm [dice su edad]

18 E5: (.8) OK (.6) ah (.5) er (.20) what is your marital status?

19 E12: I am married

20 E5: (.10) [pausa quizá porque escribe] ok (.) ah (.9) what is **your** (.1) occupation?

21 E12: Eh (.) I'm [dice su ocupación]

22 E5: [Repite la ocupación que dijo E12]

23 E12: Yes

24 E5: Thanks (.1) what is (.) **your** (.) phone number?

25 E12: Oh my phone number is [dice dos números] (.6) [dice el resto de los números]

26 E5: (.12) eh (.) can you repeat this again (.1) please?

27 E12: Ok [dice dos números y espera a que le indique que ya puede continuar]

28 E5: Yes

29 E12: [dice dos números más y espera]

30 E5: OK

31 E12: [dice dos números más y espera]
 32 E5: OK
 33 E12: [dice dos números más y espera]
 34 E5: OK
 35 E12: [dice dos números más y espera]
 36 E5: OK
 37 E12: [continúa diciendo los dos últimos números]
 38 E5: excellent (.1) eh (.) what is email address?
 39 E12: Ohh (.) eh my email (.3) is- (.5) ay maestra ayúdeme tantito [se ríe] (.) tengo una duda (.) dice la en en español (.1) o sea (.) las letras (.) [Dice su apellido] (.9) ¿así lo digo? ¿O tengo que deletrear cada- cada eh (.) letra?
 40 P: No necessarily (.) you can spell it if he doesn't understand but if there's no problem (.) just say it completely
 41 E12: OK (.) [Dice el nombre de E5] my email is [dice la primera parte de su dirección electrónica]
 42 E5: OK
 43 E12: 'Dot' (.) mx [en español]
 44 E5: Okay (.1) eh(.) what is your favorite subject?
 45 E12: Ok (.) mi favorite subject is [dice su materia favorita]
 46 E5: (.7) What?
 47 E12: [Repite su materia favorita]
 48 E5: Ah OK (.6) Excellent. Thank you [student's name]
 49 P: Thank you so much, [dice el nombre de los estudiantes y explica cómo hará el envío de la evidencia el estudiante que le corresponde hacerlo].

Pareja 3

1 P: [Antes de iniciar la interacción entre los estudiantes, la profesora explica en qué consiste la dinámica y comparte el cuadro que será llenado con los datos que preguntará uno de los estudiantes]
 2 E3: Umm (.) eh (.3) what is your name?
 3 E2: Hi (.) my name is [dice su nombre completo]
 4 E3: (.9) Eh (.3) What is your ce- eh (.) cell phone number?
 5 E2: Full name?
 6 E3: Cellphone num-?
 7 E2: ¿Mi nombre completo?
 8 E3: Cell- (.) what is your cellphone number?
 9 E2: Telephone number? ah my telephone number is [dice su número telefónico]
 10 E3: (15) [pausa larga porque escribe los datos] Ah- no alcancé a escuchar bien
 11 E2: Ah (.) my telephone number is (.) eh (.5) [Repite su número telefónico. Se escucha un perro ladrando]
 12 E3: (.) OK (.) what is your email address?
 13 E2: (.2) Aaah (.) it's [dice la primera parte de su dirección de correo] (.4) @ . [dice 'dot'] gmail. [dice punto] com. No recuerdo como se dice punto
 14 E3: (18) Creo que se me borro esto.

15 P: You can ask her to repeat the information [le explica en español que puede solicitar que le repita los datos que le faltan]

16 E3: OK. (.3) What is your cell phone number (.) please?

17 E2: Can you repeat (.) please?

18 E3: Yes (.) please.

19 E2: Ah (.1) can **you** repeat? Es ¿me puedes repetir?

20 E3: What is your (.) cellphone (.) number?

21 E2: It's [Dice su número telefónico haciendo una breve pausa después de cada número]

22 E3: OK (.1) what is your email address?

23 E2: It's (.5) [dice la primera parte de su dirección de correo electrónico]

24 E3: [repite el dato en pregunta para confirmar?]

25 E2: [Confirma la información] eh (.) ah (.8) No me acuerdo cómo se dice arroba en ingles arroba gmail. [punto] com (.) no me acuerdo cómo se dice ni el arroba ni el punto [se dirige a la profesora]

26 E3: Repeat (.) please

27 E2: [Le dice la primera parte de su correo y luego la deletrea]

28 E3: Es que no logro entender lo primero [se ríe].

29 E2: (.5) [Le vuelve a deletrea la primera parte de su correo]

30 E3: eh (.) no (.) eh (.3) **how** (.2) do you spell (.2) email address (.1) please

31 E2: OK, Ok. It's... no no no [se escucha ruido de un niño y un adulto hablando de fondo] (.27) [retoma el diálogo hasta que todo queda en silencio]. It's [deletrea su correo despacio]

32 E3: (.3) OK

33 P: Thank you (.) that's all [dice el nombre de la estudiante que está llenando el cuadro con la información y le pregunta en español si logró completar los datos del cuadro]

34 E3: Eh (.) me faltaba (.6) me faltó poner aquí (.) eh (.5) si es Gmail

35 E2: Gmail

36 E3: Gmail (.2) es que como que al momento de escribirse (.) como que se me borra (.) y al momento ya de que quiero regresarlo ya no me aparece lo que escribí

37 P: ¿En el documento de Word? Ah (.) OK (.) bueno (.) no sé si hay algo más que quieras que te repita [le vuelve a explicar que debe llenarlo ahora para que luego envíe la evidencia y le enfatiza que si necesita algún otro dato se lo debe preguntar nuevamente]

e38 E3: OK (.) sí (.) es que no (.) no entendí bien (.) eh (.) lo del email address (.10) Ajá (.1) Es que como que se corta y no (.) no (.) no alcanzo a escuchar bien la lo que me dice

39 P: [Dice el nombre de la alumna] can you repeat?

40 E2: Yes (.) es (.) es (deletrea nuevamente la primera parte de su dirección de correo electrónico y espera]

41 E3: OK

42 E2: [continúa deletreando]

43 E3: OK

44 P: OK (.) thank you so much [dice el nombre de E2 y E3]

Pareja 4

1 P: [Pregunta a la pareja de estudiantes que van a interactuar si están listos y le explica a la estudiante que le toca contestar que su compañero le hará unas preguntas]

2 E10: Now (.) OK (.1) eeh (.4) what's is your name?

3 E13: My name is [dice su primer nombre]

4 E10: (.5) OK (.) what is your first 'lait', your 'le-' eh (.) first name (.) first name?

5 E13: My first name is [vuelve a decir su primer nombre]

6 E10: Eh (.4) What is your last name?

7 E13: [Dice su apellido] (.2) my last name is [vuelve a decir su apellido]

8 E10: OK. (.8) [se escuchan conversaciones de fondo] (.12) eh (.) ocupación (.) eh (.) a ver [revisa el cuadro y busca qué preguntar] (.5) what is you marital status?

9 E13: **I am (.) married**

10 E10: OK OK [se ríe y escribe la información] what is your (.) eh (.) occupation?

11 E13: (.5) Its eeh (.2) **home** (.1) **work!**

12 E10: (7) What is you ag- what is your age? [Con cierto esfuerzo termina la pregunta]

13 E3: What is you qué?

14 E10: Age!

15 E13: (.2) aaaah (.5) uuuuuum

16 E10: How are you?

17 E13: (.5) Fine (.) thank you

18 E10: How old (.1) are you? [Reestructura la pregunta]

19 E13: Ah (.) it's(.) it's [dice su edad] year old

20 E10: (.) OK (.) what is your phone number?

21 E13: Ay (.) **it iis** (.3) [empieza a decir su número telefónico] and [cuando le faltan dos rectifica] no [corrige y comienza a decir su número telefónico]

22 E10: (.10) OK

23 E10: What is your uh (.) email address?

24 E13: It is [empieza a decir su dirección de correo electrónico] arroba (.5)

25 E10: Sí

26 E13: um Hotmail punto com

27 E10: OK (.) perfecto. (1.2)

28 P: Very good (.1) are you ready [dice el nombre del estudiante]?

29 E10: eh (.) eh (.) what is your your 'youse' of interest?

30 E13: aaah (.9) XXX [dice algo incomprensible]

31 E10: ¿qué te gustaría hacer [se ríe]?

32 E13: Sí (.) ya sé (.) pero ah (.) pero (.) ah no sé qué decir

33 E10: ¿Qué? (.) ¿Qué? (.2) ¿Qué te gustaría? ¿Cuáles son tus intereses? [se ríe]

34 E13: Aaaah (.2) eeh (.3) es (.1) pues sí

35 E10: ¿Cuáles son tus intereses?

36 E13: Sí ya sé (.) pero (.) pero no sé-

38 E10: Algo simple
38 E13: ¿Algo simple? (.)
39 E10: Ajá
40 E10: Ah (.) OK (.1) watching TV (.1) ¡Ya!
41 E10: Thank you.
42 P: Thank you so much (.) very good!

Pareja 5

1 P: Cuando está lista la pareja que interactuará, les explica la dinámica]
2 E13: ¿Ok? [dice el nombre de E3]
3 E3: (.) ¡Sí!
4 E13: (.4) Hi, whaat what is your name?
5 E3: My name is [dice su primer nombre]
6 E13: (7) What (.) what is your last name?
7 E3: My last name is [Dice su apellido]
8 E13: What is? (.2) what is? (.2) telephone number?
9 E3: ah my telephone number is [dice su número telefónico]
10 E13: That is! Uuuh (.2) What is youuur email 'edres'?
11 E3: Oh it's [dice su dirección de correo electrónico] @gmail. [dot] com
12 E13: OK, eeh (.4) what is your Facebook a or Twitter?
13 E3: Ah (.) Facebook (.) it's (.) [dice su Facebook]
14 E13: (.6) Thank you.
15 P: [Agradece y les recuerda que deben enviar el cuadro que llenaron, continua la sesión para retroalimentación del tema de módulo 1].

Pareja 6

1 P: [Explica la actividad y envía el formato a una de las estudiantes]
2 E8: Full name (.f) first y last name
3 E9: My last name is [dice su apellido]
4 E8: (.7) ¿ah?
5 E9: My last name is [dice su primer apellido, hace un énfasis en su apellido] with s
6 E8: (8) is (.4) name?
7 E9: [repite su apellido y lo deletrea]
8 E8: (11) Profe (.) no la escucho muy bien [acerca su oído a la computadora] No (.) no (.) no escucho
9 E9: [se acerca más a su dispositivo y habla más fuerte] [repite su apellido y lo deletrea]
10 E8: Ah ya ya ya entendí [sonríe] (.12) age?
11 E9: In my twenties [se cambió la información original para conservar el anonimato] I am in my twenties [se cambió la información original para conservar el anonimato] (.5) [sonríe] no more years [ríe]

12 E8: (.4) marital status?
 13 E9: I'm married
 14 E8: (.5) Occupation?
 15 E9: I'm a housewife
 16 E8: (.6) what?
 17 E9: what?
 18 E8: what? (.6) occupation?
 19 E9: My occupation is (.2) a wif- a housewife
 20 E8: Phone number?
 21 E9: (.3) repeat please
 22 E8: Phone number?
 23 E9: [Dice su nombre completo] I'm [dice su nombre completo]
 24 E8: (.4) **Phone number?**
 25 E9: ah perdón (.4) My my my (.3) my phone number (.) my phone number is [dice su número telefónico] [repite su número telefónico]
 26 E8: 'email' address?
 27 E9: (.5) repeat (.) please [acerca su oído a su dispositivo]
 28 E8: email [pronunciación correcta] address?
 29 E9: oooh (.6) my email address is (.12) [dice la primera parte de su correo] (.2) [repite la primera parte de su correo] dot (.) no [repite la primera parte vuelve a repetirlo dos veces] dot com?
 30 E8: ajá
 31 E9: dot com gmail
 32 E8: (.8) [repite el dato que le dijo su interlocutora] eeeh (.4) dot com
 33 E9: A ver [repite los datos de su correo] (.6) Ay (.4) eh ¿Arroba (.) arroba (.) cómo es? [se ríe]
 34 E8: (.) at
 35 E9: (.) eh?
 36 E8: at
 37 E9: [asiente] [dice la primera parte de su correo (.12) I don't remember (.10) I'm sorry [dice sería] (.6) [vuelve a decir la primera parte de su correo en voz un poco baja] [dice rápidamente la primera parte de su correo y se ríe] arroba Gmail [continúa riéndose]
 38 E8: [también se ríe y asiente] (.12) [observa su computadora]
 39 E9: [Dice la primera parte de su apellido] at (.3) Gmail dot com
 40 E8: Yes (.1) 'subject' of interest?
 41 E9: my interest?
 42 E8: 'Subject' of interest?
 43 E9: repeat (.) please!
 44 E8: Subject of Interest?
 45 E9: (.5) In this moment eh (.3) my (.) eh(.) eh (.) in this moment is the English
 46 E8: [asiente] (.5) yes (.) eh (.) listo profe
 [De aquí en adelante la profesora da una retroalimentación general y despeja la duda de las estudiantes].

Anexo 10. Transcripciones de las Interacciones Orales de la Actividad 2

Grupo 1

- 1 P: [Explica la dinámica de la actividad y confirma que todos hayan comprendido lo que deben realizar]
- 2 E9: Team 1 (.1) where is Oaxaca?
- 3 E8: Eeh (.2) Oaxaca is in (.2) Southern Mexico (.1) it is bounded by the state of **Puebla** and Veracruz (.1) to the North and Chiapas to the East (.2) eeh by the Pacific 'Ocean' to the South and by the state of Guerrero to the west
- 4 E15: (.5) What is the **weather** in Oaxaca?
- 5 E7: The weather in Oaxaca (.4) the weather in Oaxaca is the wet season is over case (.) dry season is partly cloudy and it is warm year round
- 6 E15: (.2) Can you repeat the final?
- 7 E7: What?
- 8 E15: Final (.1) **warm** cloudy **warm**
- 9 E7: Ah (.1) it's partly clou- cloudy and it is warm year round
- 10 E15: (.4) Thank you (.7) how about the temperature?
- 11 E7: (.1) eh temperature of Oaxaca eeh
- 12 E8: eeh (.1) The temperature typically (.1) 'varies' from 46° Fahrenheit to ochent-eighty six degrees Fahrenheit
- 13 E15: (.7) Eh can you (.1) repeat please?
- 14 E8: Yes (.2) eeh the temperature typically 'varies' from forty [se distorsiona un poco] six degrees Fahrenheit and get ready below forty two degrees Fahrenheit or above (.2) eh ninety three Fahrenheit.
- [Pausa larga (.27) E9 dijo algo, pero no se escuchó]
- 15 E8: eh (.2) repeat!
- 16 E9: (.9) What's important celebrations in Oaxaca?
- 17 E7: (.10) Eh (.2) celebration what's? (.2) the impor- the wha- the important celebration in Oaxaca (.2) it's the tradicional Guelaguetza (.2) It's one of the most important celebrations in Oaxaca and celebrate it in the month of jul- July July (.1) it is part of popular cult of the virgin (.2) deel Carmen (.2) which it (.1) which is why it is (.1) it's celebrated on the two Mondays 'closed' to be (.2) no the catholic holidays
- 18 E9: (.14) Repeat please (.2) threee (.3) three (.1) three dayys or two? (.4) when is the Guelaguetza? Two (.1) in (.1) Julyy is (.1) the (.1) virgen del Carmen [se ríe]
- 19 E7: Eh yes (.1) yes
- 20 E9: Eh (.1) other? Or (.1) or not?
- 21 E7: ¿Mande?
- 22 E9: Any (.2) They (.2) they are others?
- 23 E7: No
- 24 E9: Only two! (.2) only two important 'suces' or important events (.3) only two important celebrations [se ríe] (.1) is correct?
- 25 E7: Yes
- 26 E9: Gracias
- 27 E7: Yes
- [Breve pausa] (10)

28 E15: Eh (.1) what do people usually do to celebrate those important dates?
 29 E7: (.6) Can you repeat please?
 30 E15: What (.) do (.) people (.) usually (.) do (.) to (.) celebrate (.) those important dates?
 31 E7: (.4) Visit thee family (.1) aaand (.1) churches and 'eit' typical food
 [Pausa larga] (.47)
 32 E7: Eh that's all (.1) right (.1) that's all.
 33 E9: What's the- what's the what's the eh (.1) important food? Ooor (.2) is moreeee (.2) or typical food (.1) in Oaxaca? (.2) what's typical food in Oaxaca
 34 E7: It's memelas aan (.2) no (.1) no sé cómo se digan grillos (.1) pero luego que se comen creo que en tacos o asados (.1) creo (.1) o así como que en brocheta (.2) sí
 35 E15: (.2) Where (.) do (.) people (.) usually work?
 36 E9: [Dice el nombre de su compañero] And the tlayudas? [Se ríe]
 37 E7: Ah, yes (.) yes (.1) sí las tlayudas (.5) eeh (.2) the main activities are commerce (.) construction (.1) eeh plastic and rubber industry aaand (.1) and real state service and rental of 'movable' and educa- education services
 [Hay una pausa](.14)
 38 E9: Repeat please
 39 E8: eeh activity economic activities are commerce construction plastic and rubber industry eeh real state services and rental of 'mobles' and 'intangibles' cuts and 'educational' service
 40 E9: (.5) Thank you very much
 [Pausa] (.17)
 41 E8: Aay repeat please
 [Pausa larga (.28) la profesora pregunta en inglés si hay otras preguntas para el equipo 1 o si ya tienen todos los datos que requieren. Una estudiante alza la mano y pregunta]
 42 E3: How do commute eeh (.2) transport eh people in Oaxaca? [su intervención se escucha con ruido desde el principio, al final casi no se escucha]
 [Pausa (.25)]
 43 E15: How do people commute to work?
 44 E7: (.4) Can you repe- repeat please?
 45 E3: How do peo- [deja de hablar porque al mismo tiempo hizo la pregunta E15 y asiente]
 46 E15: How do people commute to work? (.1) commute?
 47 E7: (.2) ¿Cómo la gente va al trabajo?
 48 E15: Yes
 49 E7: Ah OKOK (.2) the people go in public trasn- trans- no eeh in public transport (.1) and (.1) combi and taxi.
 50 E15: Thank you
 51 E2: Thank you
 [Pausa larga (.60)]
 52 E2: teacher (.1) one question [se ríe]
 53 P: Yes

54 E8: Eh (.1) ¿Cómo sé qué es que de qué eh el equipo 2 de qué eh (.1) cuál fue su proyecto? Es que ahorita en la primera fase me perdí por completo y por ejemplo (.1) ahorita para formular preguntas para el equipo 2 (.1) ¿cómo sé de qué investigaron?

55 P: Le explica en inglés que debe hacer esa pregunta, les pide que piensen en la pregunta que harían. Otro estudiante pregunta si ya terminaron de contestar, les dice en español que eso depende del equipo que está llenando su cuadro con los datos y sí es así, les toca preguntar todo lo que necesiten para completar su cuadro ya sea que les repitan, que les deletreen. Después de aclarar continúan los diálogos]

56 E8: (.6) Ah (.1) where is your city eh team (.) two?

57 E9: (.2) The weather eh eh (.1) in Oaxaca (.2) ah (.1) eh es este the temperature in this 'city'?

58 E8: (.2) ah yes (.1) eh (.2) the temperature typically (.1) 'varies' from 46° Fahrenheit to 86° Fahrenheit
[Pausa (.15)]

59 E2: Where is the location ci-?

60 E8: Gracias

61 E2: Whaat is the location city?

62 E15: (.3) It's Yucatan

63 E2: [Repite mientras escribe] It's Yucatán (.2) What's theee [se queda pensando] what's (.2) Yucatan like?

64 E15: (.9) Repeat

65 E2: What's Yucatán like?

66 E15: Yucatán (.3) Yucatan location? Or (.4)

67 E2: Yes [y asiente]

68 E9: Location? (.5) [E2 asiente] where is Yucatan?

69 E2: Yes (.) eh [se queda pensando] (.3) location no (.1) what's it like? Location (.3) is Yucatan (.10) for example Oaxaca is a beautiful place (.3) what is eh Yucatan like?

70 E9: Ah general description? (.1) of Yucatán? [E2 asiente] (.9) Yucatán is famous for the Guayabera ante Panaman hat (.2) the jewelry is gold and silver (.2) and the huipil with beautiful colorful flowers [hace una pausa porque E2 está escribiendo] (.9) it's a (.2) it's a site (.3) this site is a center piece of the Mayan archeological scene in Mexico (.6)

71 E2: What's the wea-

72 E9: This state (.4) this state gets around one point four million visitors a year (.1) many many (.1) 'tuoris' tourists it's more important in the tourist of México or México's tourist (.) tour- (.) touris (.) touris (.6) tourism tourisim [se ríe] (.3) it's eh and many

73 E2: What's the weather like in-? (.1) what is the weather like in (.3) Yucatan? [como hay una pausa (.8) vuelev a decir] what is the weather like in Yucatan?

74 E15: (.7) The weather is (.1) around (.1) thirty (.2) five degrees (.3) 'cintagrad's' (.5) it's very hot

75 E2: [Escribe los datos] (.15) eeh (.3) what people important events do in Yucatan?

76 E15: (.17) The Hana Pixán (.2) it's a (.) it's on November (.1) first and second (.1) one (.1) two (.2) carnival (.1) it's during the month of February (.2) three (.2) Candelaria's Day (.3) this is a religious holiday (.1) the people dressed up 'faigures' of the Christ child

77 E8: Repeat please

78 E15: (.4) eeh (.2) one The Hanal Pixan (.2) it's on November (.2) first and second (.3) two (.2) carnival of Merida (.2) is celebrated during the month of February (.3) three Candelaria's Day (.1) this is a religious holiday (.1) the people dressed up 'faigures' of the child of the Christ child

[Pausa (.31)]

79 E3: Can you repeat please (.1) what important 'events' do people usually celebrate there?

80 E15: (.5) What number? One (.) two or three?

81 E8: One (.1) please

82 E3: One

83 E15: The Hanal (.3) Pixán (.4) the Hanal (.1) Pixán (.3) or day of the Death (.3) is on (.2) November (.2) first and (.1) second [Hace una pausa porque espera a que sus compañeros escriban] (.26) ready?

84 E2: eeh (.2) what economic activities people (.2) in Yucatan? [se escucha un poco bajo]

[Puasa (.25)]

85 E9: Repeat please!

86 E2: What economic activities people in (.1) Yucatan?

87 E9: (.3) Some people work (.2) in manufacturing factories (.3) the presence of factories in Yucatan is relatively (.2) low 'compared' to other states (.3) Yucatán has about only (.1) fifty eight manufacturing factories (.3) the most important economic area is tourism (.3) Yucatán offers a large number of activities to visitors (.4) in the state (.1) you can find farms and archeology archeological (.2) sites like Chichén Itzá 'pyramid' (.2) Tourists are interested in Maya cultu- in Mayan Culture (.) and history (.1) this site has been highly 'visai' 'visited' (.3) no (.3) no (.) this (.) no (.2) the most important economic 'area' is tourism (.7) Yucatan has many (.3) eh Mayan ruins (.1) eeh beaches (.3) cenotes [se ríe] (.10)

88 E8: Repeat pleaseeee the (.1) economic activities

89 E9: (.3) Okay (.1) some people work (.2) in manufacturing factory (.3) the presence of factories in Yucatán is (.) relatively (.1) low (.2) 'compared' to other states (.3) Yucatan (.) has about only fifty manufacturing factory (.3) the most important economic area is tourism (.3) tourism (.2) Yucatán offers a large number of activities to visitors (.2) in the state (.2) you can find (.2) farms and archeology and archeological (.2) sites (.) like (.) Chichen Itzá 'pyramid (.1) 'tourists are interested in Mayan Culture (.) and History

90 E8: Thank you

91 E3: Can you repeat please (.1) what's the weather like there?

92 E15: (.18) Weather! The weather?

93 E3: Yes (.) please

94 E15: The weather is around 35 grades 'cintagrads' (.2) it's very hot [con énfasis]

95 E3: (.11) Thank you
 96 E15: You welcome
 97 E9: Other economic 'activit' eeh (.1) the people work in agriculture and 'livestock'
 98 E3: (.17) Can you repeat please?
 99 E9: Other economic activity (.4) people works in agriculture and 'livestock'
 [Pausa larga (.48) dos estudiantes intentan hablar al mismo tiempo]
 100 E3: What-
 101 E8: One (.2) One a question (.1) where (.2) is Yucatan?
 102 E15: (.12) Location?
 103 E8: Yes [se ríe aliviada de que le entendió]
 104 E15: Ah (.1) it's located on the Northern (.2) part (.1) of the Yucatan peninsula (.3) between Campeche and Quintana Roo (.3) it's on the Northern Part (.) of the Gulf of Mexico
 105 E8: eeh (.1) repeat please! [se ríe]
 106 E15: it's located on the Northern (.2) part (.1) of the Yucatan peninsula (.2) between Campeche and Quintana Roo (.2) it's on the Northern Part of the Gulf (.2) of Me (.) xi (.) co
 107 E8: (.5) Thank you
 108 E3: (.2) How do people (.1) commute to work?
 109 E9: (.8) Yucatan's transportation (.2) people commute by buus (.) or take a taxii (.) a mototaxii (.1) and tricitaxi (.2) and they are fast
 110 E3: (.5) Repeat [se ríe]
 111 E9: (.7) Transportation in Yucatan (.2) people commute by bus(.) or take a taxi (.) mototaxi and tricitaxi (.3) and they commute in their cars
 [Pausa (.23)]
 112 E7: Can II (.1) eeh question? Eh ¿Le puedo preguntar?
 113 E15: Yes [sonríe]
 114 E7: What is thee (.1) eh celebration?
 115 E15: (.2) The most important?
 116 E7: Yes
 117 E15: I see (.1) one the Day of the Death (.1) the Hanan Pixan (.2) it's on November first and second (.5) two (.1) carnival of Mérida (.1) it's 'celebrate' 'duran-' 'duriang' the month of February (.4) three Candelaria's Day (.1) this is a religious holiday (.1) this day people dresses up up 'faigures' of the chil- of the Christ child
 [Pausa larga (.79)]
 118 E9: Questions or or pregúúúntame [se ríe] (.4) next team please [se ríe] (.4) what is the city (.) or country? (.3) oor the state?
 119 E2: It's the city
 120 E15: Or country? (.3)
 121 E2: The city [se escucha un poco bajo]
 122 E9: (.4) What?
 123 E2: It's the city
 124 E3: The city (.2) of Oaxaca of Juarez
 [Pausa (.44)]
 125 E8: Where (.3) is (.1) Paris?

126 E9: (.3) Paris (.) Paris (.1) Francia [se ríe]
127 E15: No (.2) it's Oaxaca of Juárez(.2) it's in Mexico
128 E9: Is for team three?
129 E3: Yes
130 E15: Oaxaca?
131 E2: Yes
132 E3: Yes (.1) Oaxaca
133 E9: Oaxaca City?
134 E3: Yes
135 E2: [Asiente]
136 E9: Ah OK (.3) Where is Oaxaca city? [se ríe]
137 E3: (.3) It's in Mexico (.2) It's located between Puebla and Veracruz to the North of Chiapas [se entiende, aunque se escucha un poco distorsionado] (.9)
138 E9: Oaxaca state?
139 E3: (.3) Yes
[Pausa (.31)]
140 E9: Two Team sure (.2) Oaxaca? (.2) state?
141 E2: (.7) Can you repeat (.) please?
142 E 3: (.7) Can you repeat (.) please?
143 E9: Two teams? (.1) team one and team three? (.1) sure? (.2) State Oaxaca? (.2) Oaxaca state?
144 E2: Yes (.2) it's Oaxaca (.3) the city of Oaxaca is threee state capital
145 E9: (.2) OK
146 E8: (.10) What's the weather like (.1) iiiin Oaxaca?
147 E2: It's tropical (.1) with (.) extension hot and humid (.1) in the northern border with Veracruz
148 E15: Can you repeat? (.2) tropical?
149 E2: Yes (.1) tropical with extensions (.) hot and humid (.3) in the North- Northern border with Veracruz
[Pausa (breve (.22))]
150 E8: Repeat (.) please
151 E2: (.2) Yes eh (.2) tropical with extensions (.2) hot and humid (.6)
152 E8: Thanks
[Pausa (.33)]
153 E9: Eh what is the economic activity? What is or what are the economic activities?
154 E2: What is the question?
155 E9: What is the general description Oaxaca (.1) of Oaxaca?
156 E3: Oh (.1) eh Oaxaca is beautiful and interesting (.1) eh (.1) its (.) represents a paradise with the shapes (.) colors and flavors of prehispanic Mexico mixed with modernity
[Pausa (.34)]
157 E15: Can you repeat please more slowly?
158 E8: Yes (.1) please

159 E3: Yes (.) Oaxaca is beautiful and interesting (.2) it's represents (.1) a Paradise with the shapes (.1) colors (.1) and flavors of prehispanic Mexico mixed with modernity (.6)

160 E15: Prehispanic color? (.1) ¿Color prehispánico?

161 E3: Yes (.1) colors and flavors (.2) of prehispanic Mexico (.1) mixed with (.) modernity (.6) other example (.) is (.) it has one of the best shows (.1) In Mexico in the world (.2) the Guelaguetza

162 E9: (.26) What is the economic (.1) act-activity?

163 E2: The typical economic act- activity in Oaxaca is aah agroindustry (.1) XXX textil and mining

164 E9: Es que se escucha con eco [se ríe]

165 E2: Ah OK it's it's agroindustry XXX products (.1) textile (.) and mining

166 E9: (.9) Creo que hay que cerrar un micrófono (.4) de las dos [E2 está usando dos dispositivos: computadora y celular] (.4) de los dos este (.1) aparatos que tienes

167 E15: I don't hear

168 E9: (.3) Please repeat! sonrío]

169 E3: Theee (.) economic activities in Oaxaca are (.1) the prince-principal economic(.) activity iis agroindustry (.2) farming (.2) 'wood' products (.1) 'textil' (.1) and 'min'- mining

[Pausa larga (.70) quizá porque escriben la información]

170 E9: Thank you

171 E8: (.10) What are youu (.) most important celebrations?

172 E2: The 'principal' eeeh festivals are the Guelaguetza (.3) day of the 'Did' (.) and (.1) night of the raddish

173 E15: Casi no se escucha (.) si pudieras hablar un poquito más fuerte es que se traba cuando hablas

174 E2: It is the Guelaguetza(.1) day of the 'did' and night(.) of the (.) radish [se desconectó de la computadora y solo se quedó con su teléfono]

175 E9: (.9) No (.) I understand only Guelaguetza

176 E2: (.1) Repeat (.) please

177 E9: The other celebrations (.2) nothing

178 E2: EEh (.1) day of the 'Did' (.1) and night of the radishes (.3) eh night of the radishes is 'celebrate' in twenty-two of December

179 E9: (.21) What day is the Guelaguetza?

180 E2: (.6) Repeat (.) please!

181 E9: (.2) What day (.2) iis (.2) the Guelaguetza?

182 E2: Ah OK (.1) the last Monday in July

[Pausa (.64)]

183 E9: How do people commute iin (.2) Oaxaca?

184 E2: Eh (.3) usually bus eh (.3) eh (.3) in the state of Oaxaca and in the city [casi no se entiende] eh they are bus or taxi or rent car

185 E9: (.24) Sorry [dice el nombre de su interlocutora] please (.1) repeat!

186 E2: Yes [sonríe] (.1) usually the people walk [hace la seña de caminar con sus manos] (.2) [sonríe] or travel [casi no logra escucharse] eh in car (.2) or take a bus (.2) or rent car (.65) Other questions?

187 E8: (.24) One a question eeh what's (.1) the temperature iin (.1) Oaxaca?
188 E3: Theee temperature from November to April is not the rainy (.1) eeh the temperature is 10 °C (.3) at night (.1) both during day the average temperature is 27°C
189 E9: (.20) November and Novem- November and December is very raining?
190 E3: November to April
191 E9: Ah OK
[Pausa 49]
192 E2: Another questions? (.7) or it's all?
[Pausa (.38)]
193 E9: Please again (.1) the location Oaxaca
194 E3: Yes (.2) Oaxaca City it is located between Puebla and Veracruz
195 E2: Location of Oaxaca?
196 E9: Oaxaca city
197 E3: Yes (.) Oaxaca city (.) is 'locate' between Puebla and Veracruz (.2) to the North of Chiapas (.) by the Pacific Ocean to the 'Suth'
198 E9: (.33) Thank you very much
199 P: [La profesora corrobora con los estudiantes que no les falte información en sus cuadros. Todos confirman que han concluido]

Grupo 2

1 P: [Envía el cuadro que llenarán y da las instrucciones. Después de confirmar que todo está claro, empiezan a dialogar los estudiantes]
2 E16: Teacher where is theee chart?
3 P: Yes
4 E16: Where is the chart?
5 P: ah the chart? [Le dice en inglés que se lo enviará en un momento]
6 E16: OK
7 P: [le explica en inglés que es un documento en inglés y que cuando esté listo pueden empezar]
[Pasan algunos minutos porque una estudiante tuvo que salir y volver a entrar a la sesión porque no se escuchaba] (.25)
8 E12: OK Teacher (.) este ¿ya me escucha bien?
9 P: Yes (.1) it's Ok
10 E12: Okay (.) sí es una duda(.) él (.) ellos me van a preguntar y yo le voy a contestar para que conteste el cuadro y luego al revés
11 P: Correct! [Les pregunta quién empezará y mencionan los nombres de los estudiantes que están en la sesión. Les vuelve a explicar y les dice que pueden iniciar] Thank you!
12 E10: Hi [dice el nombre de su E13]
13 E13: [La estudiante que tenía problemas de conexión se integra] Hola ¿me escucha? [al fondo se escuchan voces porque pidió ayuda]
14 P: Yes(.) yeah [Otro estudiante asiente]

15 E13: Ay OK

16 P: OK [Dice el nombre de la estudiante que se acaba de reincorporar y le explica la dinámica de interacción que seguirán]

17 E13: Estoy lista [y sonrío] OK (.1) No se veía (.) pero ya

18 P: [Le explica en español que le enviará el cuadro y que lo debe llenar con la información de sus compañeros ya sea en la computadora o en su libreta (.) acuerdan que se lo enviará por What's app]

19 E12: Sobre su ciudad (.) OK [confirma lo que dijo la profesora]

20 P: [Invita a dos estudiantes que inicien el diálogo como lo habían acordado al principio]

21 E12: Maestra (.) pero por ejemplo(.) entre las 2 podemos contestar porque como ve que nos habíamos dividido los temas (.) este pues (.2) o sea tenemos más o menos lo mismo (.) pero me faltaría.

22 P: [Les explica en español que de eso se trata, que están en equipo y deben interactuar como equipo, estar al pendiente. También explica en inglés y confirma si quedó claro para todos]

23 E16: (.4) Hi [dice el nombre de la estudiante]

24 E13: Hi [dice el nombre de su compañero]?

25 E16: [Asiente y dice su nombre]

26 E13: OK

27 E16: Ah ay ya eh (.3) where is where is the (.2) [ríe] where is the (2) city?

28 E13: liin (.2) San Cristóbal de las Casas(.) Chiapas

29 E16: San Cristóbal OK (.15) And where is San Cristóbal de las Casas? [lo dice rápidamente]

30 E13: (.4) Where is? Where is? In Chiapas?

31 E16: Chiapas

32 E12: It's in the Chiapas highland

33 E16: Chiapas ah OK

34 E12: (.2) Between Veracruz and Oaxaca

35 E16: (.14). Aaah (.3) sigues [dice el nombre de su compañero de equipo]

36 E10: [Se ríe] eeh (.2) What is the weather eh like? There? Well like there? how about the temperature?

37 E12: Oh the temperature byyy 12 and 18 degrees Celsius.

38 E16: Sorry (.) can you repeat?

39 E12: (.2) 'Varing' between 12 and (.) 18 degrees Celsius

40 E16: Degrees (.3) So it's cold?

41 E12: Oh(.) yes

42 E16: (.6) uum (.3) tell me about the celebrations (.) in this place

43 E12: (.12) [no hay respuesta]

44 E16: What do peopl-

45 E12: Este esa creo que no eh

46 E16: What do people do there?

47 12: eeeh OK eeeh in Cristobal has the celebration 'first' (.1) the founding of the city (.2) It's on March 'thirty first'

48 E16: March (.) sorry

49 E12: Yes (.1) March 'thirty first' and San Cristobal (.3)
50 E16: Ajá
51 E12: (.2) Eh San Cristóbal day is from (.2) May 16th and to May 25
52 E16: eaah (.2) [se ríe] eeh (.2) San Cristobal was founded in?
53 E12: eeh (.2) the celebration eeeh (.2) it's in (.4) March (.2) thirty first
54 E10: eeh (.2) what is main (.2) economic activity?
55 E12: eh (.3) It is (.5) It's 'usually' Agriculture and 'Tourism' (.1) Tourism [en voz baja lo dice con la pronunciación correcta]
56 E10: Tourism?
56 E16: Tourism
57 E16: (.3) Sorry (.2) how about the celebration of the fundas- the foundation of city (.2)?
58 E12: Oh no
59 E16: The celebration
60 E12: second (.) second it's San Cristobal Date?
61 E16: Ah San Cristobal Day (.2) when is San Cristóbal date? When?
62 E12: Fro- from May 15
63 E16: OK (.2) ajá
64 E12: yes (.2) to May 25
65 E16: (.2) Ah that's OK (.) May 15 to 25 (.1) thank you
66 E12: You're welcome
67 E16: Aaah eeeh (.4) aaah ujú (.2) how do people come to work or school?
68 E12: Okay (.4) Usually commute on (.1) van or 'bus'
[una pausa] (.25)
69 E16: That's all (.2) no?
[Su compañero de equipo asiente]
70 E16: (.10) That's all?
71 E12: Yes [Explica, en español, que ese tema le tocaba a otro compañero del equipo, pero como no continuó en el curso, ella sólo había investigado lo básico del tema de transporte] (.4) taxis are more expensive
72 E16: ajá (.4) Van? Sorry I don't understand van
73 E12: Combi
74 E16: Ah (.1) that's OK (.) combi (.5) can you spell it?
75 E12: Eeeh (.1) In Spanish?
76 E16: Eeeh (.2) en español o en inglés [se ríe]
77 E12: [También se ríe] combi (.1) es C-O-M-B-I
78 E16: Ajá in English?
79 E12: Ah in 'Englis' English is v-a-n
80 E16: That's OK (.1) thanks
81 E12: (.5) It's all?
82 E16: That is all
83 E12: (.4) OK
84 E16: Do you have any questions [dice el nombre de su compañero]?
85 E10: (.2) Yes uumm uuum [mientras observa la pantalla] where do people usually work?

86 E12: (.4) repeat please
87 E10: Where do people usually work?
88 E12: (.4) aah it's 'agricultor' (.4) people (.2) grow coffee (.) mango (.) papaya (.4)
Uum tabaco
89 E10: OK
90 E12: And some people work in hand CRAFT (.4) restaurants and around touristic
place
91 E10: (.22) OK
92 E16: Eh (.5) That's all
[Una pausa] (.15)
93 E16: Ahora van a preguntar ustedes [E13]
94 E13: ¿Ya le empezamos a preguntar?
95 E16: Ya
96 E10: Sííí
[Se ríen todos]
[Hay una pausa] (.18)
97 E13: Estee (.2) What city (.1) are you going to talk about [dice el nombre de su
compañero]?
98 E16: Ah (.1) we are talking about Oaxaca city
99 E13: How iis the we- the weather?
100 E10: iiin eh Oa-
101 E13: [Dice el nombre de su compañero]
102 E10: In Oaxaca (.1) the weather is 'humet' (.2) in the days 'temperature' eh in
warm in the night is temperature (.1) are cool (.1) December is the most more cool
103 E13: OK (.1) ah (.1) how is is the celebration in Oaxaca? (.2) Most import?
104 E16: (.4) The most import celebration in Oaxaca es la Guelaguetza (.3) aaah
(.2) la Guelaguetza is in July (.2) eeeh (.2) groups of people of the eight traditional
region of Oaxaca (.1) ah get together to present (.2) daance (.2) aaah (.1) its music
and songs and get in the dressed and the 'respective' 'tons'
105 E13: OK [y asiente] aaaah
106 E12: Repeat(.) please
107 E16: Yeah the most important celebration in Oaxaca is la Guelaguetza (.3) it's
aaaa eeeh aah [se ríe] it's a festival when thee (.2) people of the eight traditional
regions (.2) of Oaxaca get together
108 E13: (.5) How is (.2) eeh the (.2) economy activity? Import?
109 E10: (.3) uum eh (.2) [observa su pantalla] eh the activi economic is service and
service 'manufacture' and like construction metal processed food and the vere-
vegete 'vegetables'(.2) people grow corn (.1) and beans and (.1) peanuts wheat (.2)
sorgus (.) coffee lemons mango (.2) maize and (.2) maguey (.) mezcalero (.8) and
the 'agriculture'
110 E12: (.18) Where's the location city?
111 E16: The location city? (.2) aaaah (.1) Oaxaca city (.2) is the South (.1) of Mexico
(.1) in the Oaxaca state (.7) it is (.) in the Central Valley region of the state (.2) in the
Sierra Madre
112 E12: (.21) Repeat 'wider' (.) please (.) what's the-

113 E16: It's
 114 E12: (.1) 'wider' like? what the 'wider' like in Oaxaca?
 115 E16: The weather like?
 116 E12: (.1) yes (.2) Temperature
 117 E16: In Oaxaca the weather is humid
 118 E12: (1) OK
 119 E16: In the day (.1) the temperature is 'warm' (.2) and in the night the temperatures are cool
 120 E12: (.5) OK (.2) ajá and celebration and (.2) people wearing (.2) what?
 121 E16: Ah people wearing (.1) the dress of their (.1) respective towns
 122 E12: (.3) dress of their?
 123 E16: The dresses [lo dice con énfasis] of their (.2) respective
 124 E12: Ah OK
 125 E16: (.1) town (.2) ooor the dresses of the respect- their respective región
 126 E12: Ah (.) OK (.13) thank you [lo dice rápidamente]
 127 E16: (.8) That's all?
 128 E12: uum (.1) yes (.2) la verdad es que no (.)
 129 E16: ¿les faltó alguna?
 130 E12: Pues sí [se ríe]
 131 E16: O se corrigen
 132 E13: Ooooh igual y podemos ve- verr (.1) what what sta- state is between Oaxaca [y le hace señas a su interlocutor para demostrar colindancias en un mapa]
 133 E16: I don't understand (.1) repeat please!
 134 E13: What (.2) state [mientras mueve sus manos] is in Oaxaca? Between (.1) between y [representa la palabra con sus manos]
 135 A16: Ah between what states?
 136 A13: ajá (.1) between [mueve sus manos otra vez]
 137 E16: Aaah Oaxaca [se queda pensando sin mirar a la pantalla] (.2) Oaxaca state (.1) there is between (.2) Veracruz (.1) aah (.1) Chiapas and [hace u gesto que indica que no recuerda] (.1)
 138 E10: Puebla
 139 E16: Puebla [asiente] (.1) Morelos
 140 E13: Norte (.1) ¿no? [hace el gesto de ubicación al norte con sus manos]
 141 E16: Well (.1) between Veracruz and Chiapas
 142 E13: North (.1) North [sigue mostrando el norte con sus manos y se ríe] Voy a Vestirme (.1) OK OK OK.
 143 E16: Ah (.) South of (.1) ah Chiapas is in the 'suns' (.1) South (.2) and Veracruz is (.3) [dice no con la cabeza] in the North (.2) Ah (.1) I don't live in Oaxaca [y se ríe] [Su interlocutora también ríe] [Ríen a carcajadas]
 144 E13: Era sur (.1) no (.1) no (.1) no [señala el norte con sus manos] ajá (.1) ajá (.1) Oaxaca
 145 E10. Pa allá [se ríe también]
 146 E16: Guerrero (.1) Guerrero is in the North

147 E13: Para allá dice (.1) OK OK [todos ríen] ¿qué pensará la maestra? ya no quiere hablar la maestra

[Continúan riendo]

148 P: [Les explica en inglés que no hablaba porque la interacción era entre ellos, que estuvo casi perfecto y que se comunicaron ya que llenaron su cuadro con la información de sus compañeros. A continuación, da retroalimentación general y despeja las dudas de los estudiantes].

Grupo 3

1 P: [Después de dar las instrucciones, les invita iniciar su interacción]

2 E11: (.5) Hello **partners** (.3) Good night

3 E5: (.1) Hello [Dice el nombre de E11]

4 E4: Hello

5 E11: My nam- hello (.) my name is [dice su nombre] (.3) I will tell about you (.5) eh the state of Veracruz (.3) and you?

6 E5: (.) ah (.2) we choose San Cristóbal de las casas

7 E11: (.3) Oh right eh OK (.3) Eh Veracruz it is locate north of the Tabasco (.2) South of Tamaulipas in the Republic (.) in the Mexican Republic (.) the weather it's (.) hot most of the year the temperature is 34 grades Celsius aprox eeh in Veracruz we

8 E5: Ah (.) [dice el nombre de E11] (.) how do yo- how do people 'travel' in Veracruz?

9 E11: uum the people (.) get ar- eh get around us- using different kind means for example (.) Caar taxi and bus or 'walking' in the distance is short I use a car

10 E5: (.2) Thank you (.) aah what's the tempera- the temperature?

11 E11: The temperature in Veracruz (.) 'regulary' (.2) its (.1) 34 grades celsius

12 E5: OK (10)

13 E11: Other questions? [sonríe]

14 E5: (.5) yes (.) yes (.) yes (.) please a moment (.) please a moment

15 E11: OK. (.11) where is (.1) San Cristóbal de las Casas?

16 E4: (.22) San Cristóbal de las Casas (.) It is located in south of Zinacatán (.2) between the Chamula and Witán

17 E11: (.3) [hace un gesto de extrañeza] (.2) Can you re- repeat (.) please?

18 E4: Yes (2) San Cristóbal de las Casas (.1) it (.1) is (.1) 'locate'(.1) in south of Zinacatán

19 E11: Zinacatán? [refleja duda en su rostro]

20 E4: Correct (.1) correct (.2) between the Chamula and Wuitán

21 E11: (.2) OK (.9 thank you (4) what is the weather like here there (.) perdón?

22 E5: Ok the Climate of San Cristobal de las casas is sixty eight degrees Fahrenheit (.1) sixty eight degrees Fahrenheit (.4) that's right?

23 E11: OK (.) thank you [asiente] (.2) uum what important events do you [mira a todos lados] (.1) usually celebrate there?

24 E4: (.3) ah in San Cristóbal de las Casas people celebrate Cervantes International Baroque in 'October'

25 E11: (.14) What do yo- what do people usually do you? (.2) Dooo to celebrate the days important dates?

26 E5: Ah (.) OK (.1) they celebrate (.2) every thirty one the founding of the City is celebrate with parades fireworks and marimba music

27 E5: March (.2) 31 (2) March 31

28 E11: (.3) Where do people usually work?

29 E4: (.6) The people (.5) work iin (.1) commerce (.) service and 'tourism'

30 E5: **Aaaaa** (.2) eehh (3) [dice le nombre de E11] (.9) [repite el nombre de E11] aah you mean transport?

31 E11: Excuse me (.) repeat please!

32 E5: Eh you mean a transportation?

33 E11. Yes

34 E5: Ah (.) OK (.1) eh in San Cristóbal de las Casas there are busses (.) taxis or similar vehicles (.2) aaah as the main means of transportation.

35 E11: OK. Uum [observa sus notas] (.20) What is the-? What is the economi-

36 E5: Any other questions? (.1) any other questions?

37 E11: what is the economic activities? (.1) More popular

38 E4: (.2) The activities (.2) in San Cristóbal de las Casas the most important economic sector is commerce (.) service and tourists (.) tourism

39 E11: [escribe] OK (.) thank you (.1) other questions for me?

40 E5: (.8) Yes [dice el nombre de E11] yes eh what celebrate in Veracruz?

41 E11: In Veracruz celebrate eh date of calendaria

42 E5: (.2) OK

43 E11: In Tlacotalpan Veracruz (.2) Ah city of Veracruz the day of the dead (.) making altars and visiting of the pantheon [hace gestos con sus manos] (.) sometimes a carnival is held with 'costumes' music dance and on the beach

44 E5: (.17) Oh [dice el nombre de E11] eh what are the economic activities of Veracruz?

45 E11: eeh eeh (.7) People from Veracruz work in trade (.2) stores selling food (.) clothes (.1) accessories eh some people also work in the industry eh pemex (.) both more in the commerce

46 E5: OK (.1) what what is the location in Veracruz? Veracruz location?

47 E11: Eh in the North of the Tabasco and South of the Tamaulipas

48 E5: OK (.) thank you [dice el nombre de E11]

49 E11: That's all for me

50 E4: [dice el nombre de E11] (.1) you can repeat of the 'claim' of the Veracruz

51 11: [hace un gesto de que no comprendió la pregunta]

52 E4: (.1) the temperature

53 E11: Temperature (.) iits its hot regularly it's 34 grades (.3) Celcius

54 E4: (.19) Oh the celebrate of the date of the calendary (.) what day is it?

55 E11: (.2) February February 2

56 E4: Thanks

57 P: [da las gracias a los estudiantes, pregunta a la estudiante que hasta ahora no ha participado si tiene alguna pregunta, ésta comenta que no y explica a los otros

estudiantes que ahora le deben preguntar a la estudiante que tiene información de otra ciudad, la cual integrarán en su cuadro]

58 E11: [Dice el nombre de E5] One question (1) excuse me (.) eh date of celebration (.1) iiii (.2) in San Cristóbal?

59 E5: Excuse me eh repeat (.) please

60 E11: Eh can youuu repeat of day thee mmh the celebration

61 E5: Ah OK OK ah March (.) thirty thirthy one

62 E11: Thirthy one (.) thank you

63 E11: [Dice el nombre de E14] hello nice to meet you (.1) what is the name of thee City?

64 E14: (.11) No (.) pero bueno (.) bueno (.) bueno (.) bueno Orizaba (.5) eel pueblo mágico

65 E11: (.22) One moment (.) please [se ríe] Orizabaa (.2) is ah city (.2) very beautiful what is the (.2) weather lik- weather in Orizaba?

66 E14: (.20) [no hay respuesta]

67 P: Ok [Dice el nombre de E14] what's the weather like? (.1) [dice el nombre de E11] has a question (.) answer [dice el nombre de E14] please

68 E14: (.7) ¿Mee quiso tratar de decir cómo es el clima?

69 E11: Yes [asiente] thanks

70 E14: (.19)

71 P: [le dice que sí y que con la información que tiene irá contestando las preguntas de sus compañeros ya que con sus repuestas podrán llenar sus cuadros los compañeros e invita a E14 a continuar] go head

72 E14: Its 'temperature' veintidos Celcius (.11)

73 E5: Eh [dice el nombre de E4] where where is Orizaba locate?

74 E14: (.26) [escribe: it is located in a part of Veracruz]

75 P: [Como no hay respuesta oral, le reformula la pregunta] Where is Orizaba [dice el nombre de E14]? in Oaxaca (.) in Chiapas (.1) where is Orizaba? [Espera un tiempo prudente y como no hay respuesta] Well (.) you can type your answer (.1) igual y escribes la respuesta en el chat [explica a los otros estudiantes que E14 no puede activar el audio [explica que algo pasó con su micrófono, invita a E14 a escuchar las preguntas y escribir sus respuestas en el chat porque si no sus compañeros no podrán concluir la actividad. Continúa explicando que es necesaria su participación ya que es un trabajo colaborativo. E14 responde mediante el chat pero sólo a la profesora por eso le pide que se cerciore que la respuesta en el chat es compartida con todos]

76 E5: Ok (.1) Daniela (.) where is Orizaba located?

77 E14: (.37)

78 P: [Como no contesta, invita a E14 a responder, le dice que ya se la pusieron en la caja de diálogos y le repite la pregunta] where is Orizaba [dice el nombre de E14]?

79 E14: (.10) [Escribe: ya la puse it is located in a part of Veracruz]

80 P: [Como la estudiante dice en la caja de diálogos que ya puso la respuesta, le explica en inglés y en español que ella no ve nada. Después confirma que ya se ve la respuesta].

[hay una pausa] (.15]

81 E5: Ah [Dice el nombre de E14], how do people 'travel' (.2) in (.1) Orizaba?
[hay una pausa] (.107)

82 E14: [Escribe: es que escucho pero un poco bajo (.9) in trucks (.16) and other types of transportation]

83 P: [Explica en inglés que la pregunta está en la caja de diálogos]

84 E5: You can see the chat [dice el nombre de E14]

85 P: [Dice el nombre de E14 y le explica en inglés que, dice que E11, tiene una pregunta para ella]
[hay una pausa] (.142). Le explica en inglés que E11, tiene una pregunta para ella en la caja de diálogos]

86 E11: [Dice el nombre de E14] what important events usually celebrate there?

87 E14: [hay una pausa porque está escribiendo: the celebration is in April the sample of regional products] (.16) the celebration is in May is a cultural event. The celebration is June 24 Feast of San Juan. Nuestro Señor del Calvario. disculpen es que mi lap anda fallando y no me agarro el audio se fue, pero lo checaré]

88 E5: [reaccionó en la caja de diálogos a "the celebration is..." con 🍌]

89 E11: OK (.) thank you

90 P: [Explica en inglés que no hay problema porque interactuó al escribir sus preguntas y respuestas en la caja de diálogos. También lo explica en español].
[hay una pausa] (.25)

91 E4: [Dice el nombre de E14] what's the economic activities in Orizaba? [esto también lo escribe]
[hay una pausa] (.132)

92 E14: yes

93 P: [Escribe: In other words (.) [dice el nombre de E4] (.) can you explain your question for (.) dice el nombre de E14?]

94 E4: aaah (.3) the people work iin (.3) **commerce** oor (.3) or the stores (.2) or-

95 E11: Or the industry

96 E4: Thanks
[hay una pausa] (.57)

97 E14: [Escribe: food sales and commerce are already being sold in the markets. ¿Me di a entender?]

98 E11: Ok, thank you (.8) my chart is complete
[hay una pausa] (.11)

99 P: [Pregunta en inglés si todos tiene completa la información de sus respectivos cuadros, también lo hace en español. Les agradece el esfuerzo realizado y el haberse adaptado a continuar mediante la caja de diálogos para que la estudiante a la que le falló el audio pudiera continuar interactuando. A continuación, la profesora da una retroalimentación general y despeja la duda de las estudiantes]

Anexo 11. Transcripciones de las interacciones orales de la actividad 3

Interacción 1

1 E3: Hello (.) how are you? [hace el saludo con su mano]

2 C1: Hi (.5) [se ríe]

3 E3: (.2) How are you?
4 C1: I'm fine and you?
5 E3: I'm great but (.1) I'm nervous because my English is not very good
6 C1: [Se ríe] Don't worry (-1) my English is free not right it's not the best (.1) but I gonna try
7 E3: [se ríe] What's your name?
8 C1: My name's [dice su nombre]
9 E3: Good [se ríe] how old are you?
10 C1: I am [dice su edad] years old
11 E3: Ah OK Ah I'm [dice su nombre] (.) nice to meet you
12 C1: Nice to meet you too
13 E3: What do you?
14 C1: Eeh (.1) talking about **school** and (.) like that? Yeah (.2) I'm in four semester of high school (.2) and I (.3) I'm a student and (.1) yeah
15 E3: Ok [se ríe] what's your favorite food?
16 C1: [sonríe] ah (.2) my favorite food (.) ah (.) I don't know it's complicated (.) but I **think** could be **like** (.1) it could be strange (.) but I like tomato slices (.) mole or (.) pozole
17 E3: [se ríe] Ok [sigue riendo] bueno what are you hobbies?
18 C1: OK Ah (.) I like playing eh video games **and** I like to play video games in the lap or in my phone eh also I like to sleep or (.) listening to music
19 E3: OK (.) thanks (.1) what (.1) do you like doing (.1) in your free time?
20 C1: Aah (.1) I like to start I like to sleep (.1) sometimes when I'm so tired (.1) or (.3) eer em mostly I use- no sorry (.1) mostly I like to (.1) to play (.1) video games in my free time yes
21 E3: Where are you from?
22 C1: (.2) Ah I raised in [dice la ciudad] (.1) but eh when I was four to six years I also lived (.1) in [dice la ciudad] with my mom (.9 but yeah right now I'm living in [dice la ciudad] since two thousand (.2) aaah [mira hacia arriba, pensando] (.2) fourteen I think [ríe] I don't remember
23 C1: OK [se ríe] eeh (.2) what's thee (.1) weather like today in (.1) [dice la ciudad]?
24 C1: Aaah (.1) today and now it's by cloudy and rainy (.) aaah during these (.2) aah (.1) two weeks eeh the (.) the weather is like rainy (.) cloudy (.) sometimes in the morning (.) **it's** like **waarm** and (.) the sun yeah (.1) but mostly half the time of the day is like raining and cloudy (.1) and it's too cold too so yeah
25 E3: [asiente y sonríe] Ok (.1) it's cloudy **and** (.1) hot
26 C1: Right [asiente y sonríe] (.2) yeah (.) ah it's strange (.1) because at the morning (.1) it's like warm and you can see the sun (.1) but I I don't know we supposed that at 2 PM the weather comes to be cold and there are a lot of (.) eh (.1) clouds and (.1) in a few time it comes to rain (.1) yeah
27 E3: [Asiente] Eh (.1) how about the temperature there?
28 C1: Ah (.1) I don't know exactly the temperature [se ríe] but I think yesterday (.1) we were [se queda pensando] (.3) twenty two twenty five degrees I that I best

remember but I'd like to say that probably or most of the time like (.2) ah (.2) eh cold (.1) yeah

29 E3: Eh what's [dice la ciudad] like?

30 C1: [Dice la ciudad] ah (.2) Ah no (.1) ah [se ríe] for me Xalapa (.1) is a country that it's **cold** (.1) and that is also I think (.) people (.) eh are good (.1) ah you can eh eat eh good meals and (.1) you can visit (.1) ah a lot of (.2) like **shops** (.) malls and (.2) museums (.1) and those kinds of things

31 E3: How (.) do you (.) commute(.1) uumm bueno (.1) OK eh (.1) how do you (.) usually commute to school?

32 C1: OK (.1) ah (.1) I ah (.1) I usually goes I usually go (.) sorry (.) to school ah in the combi (.1) [se ríe] yeah [asiente]

33 E3: OK [se ríe]

34 C1: I usually take the combi **at** 7 (.2) [mira hacia arriba] 7 [sigue pensando y mueve su mano] 7 like (.3) 7:10 or 7 yes 10 and I go to home I go to hom- I go to **my** school (.2) and then when I ah finish the classes and I'm in the school (.1) I used to walk yes

35 C3: OK (.1) ell 8.) thank you for your information [se ríe] [Dice la ciudad con énfasis] is beautiful and interesting

36 C1: Yeah (.) thank you

37 E3: Thank you very much

38 C1: Bye

Interacción 2

Nota: En esta interacción intervienen tres hablantes. Se hizo la transcripción de los extractos en los que interviene E5

1 C3: Es prácticamente le voy a hacer una pregunta a [dice el nombre de E5] (.) él que aaah él a el que es de Me- Mexico (.) no sé si tienen bueno (.) tenemos el mismo español (.) pero cada quien tiene un acento diferente (.2) [se dirige a E5 diciendo su nombre] en México (.) quiero y me gusta ¿es lo mismo?

2 E5: No (.) no (.) no (.1) bueno (.) querer es por ejemplo (.) quiero (.) no sé una paleta (.) o quiero un dulce o algo más o menos similar y lo otro que me decías que era me gusta es se refiere más casi hacía (.) por ejemplo (.) no sé (.) alguna persona me gusta tal persona (.) o me gusta esta fruta (.) etcétera

3 C4: Me gusta la música

4 E5: Sí (.) así es

5 C3: Yes (.) yes (.1) but but el [dice su nacionalidad] del 'poble' [¿pueblo?] is different (.) but eh prácticamente en el español nosotros lo tomamos como (.2) me gusta eh esa palabra la tomamos como a distancia eh (.2) eh (.2) Do you [dice el nombre del C4] eh (.1) do you know **this** and **that**? For example

[C4 contesta y C3 sigue explicando en español la diferencia entre me gusta y quiero. Después E5 empieza a decir el alfabeto hasta la n y C4 a repetirlo]

6 C3: Twenty (.) eh thirty (.) forty (.) eh fifty sixty seventy ei- eighty ninety eeh (1) eh eeh

7 E5: One **hundred**

8 C3: eh from

9 E5: Hundred or-

10 C3: De 10 en 10 (.) e h8.) can you (.) can you?

11 E5: (.1) **OK** (.2) eh (.1) ten (.3) twenty (2)

12 C3: yes (.1) yes

13 E5: Thirty (.2) forty (.2) fifteen

14 C13: Eeh one moment (.1) fifteen no l (.1) you eh you 'remembel' fifteen es quince

15 E5: All right is-

16 C3: Fifty is fifty

17 E5: **Fifty (.3) sixty** (.1) sixty?

18 C3: Sixty (.1) yeah (.1) yeah (.) OK

19 E5: Seventy

20 C3: **Seventy**

21 E5: Seventy

22 C3: Yeah (.1) seventy

23 E5: OK

24 C3: Que no que no suene eh que no suene la n final (.) porque 'acuédate' que cuando decimos **seventeen** viene siendo 10 all right?

25 E5: OK (.2) **seventy**

26 C3: **Correcto** tiene la n (.) pero no la n la tiene como 'intelcalada' (.) no la tiene al final yeah

27 E5: Ok (.) eighty (.2) ninety (.2) hundred

28 C3: (.1) one hundred

29 E5: One hundred

30 C3: All right [se dirige a C4 y le pregunta sobre la pronunciación de los números, éste los dice y C3 le comenta en inglés que está muy bien. Después le pregunta si sabe los números en español. C4 responde que un poco]. A continuación, le pregunta en español a E5 si sabe el presente]

31 E5: ¿El presente?

32 C3: Sí el presente

33 E5: **I** (.) play (.2) play chess (.7) This is correct?

34 C3: repeat, please!

35 E5: OK (.) I play chess (.2) this is correct?

36 C5: (5) Adelante (.4) A little bit (.) I would say I'm playing chess (.) I play chess it's not with the verb to be

37 E5: OK (.2) I am? I'm?

38 C3: (10) Yes (.) for example I am stu- I am (.3) I 'em' **'em'** it's correct (.) está bien en en el presente conitnuo pero **II** (.1) I am it's correct [allí se corta el diálogo]

Interacción 3

- 1 E4: Hi [dice el nombre de C6]
2 C6: Hi [dice el nombre de E4 y le comenta en inglés que no sabe cómo pronunciarlo y que lo siente]
3 E4: Don't worry
4 C6: [pronuncia el nombre de E4 de distintas maneras]
5 E4: [le dice distintas formas de pronunciar su nombre y ambos ríen]
6 C6: Thank you (.1) gracias eh (.1) well (.) where are you from?
7 E4: **I am** from (.1) Mexico
8 C6: Oh México (.) México [pronunciación en español] right?
9 E4: **Yes**
10 C6: Yeah that's amazing amazing Ah, una país excelente (.1) yeah (.) sí
11 E4: And you?
12 C6: It's excellent
13 E4: And you where are you from?
14 C6: First at all I'll give you my country (.) stay between Europe and (.2) aah (.) right in front of the Middle East (.) the North
15 E4: Yes (.) Country!
16 C6: Yah (.) Greece is our **neighbor** country (.) you know Greece?
17 E4: Oh **Greece!** ¡**Grecia!**
18 C6: Yeah (.) I'm not from Greece but it's our neighbor country (.1) **near** (.7) I think [se ríe] ou- our serious (.1) is right is very famous in your country
19 E4: EEh
20 C6: It's our- no you understand? No?
21 E4: ¿Uh eh de (.) el lugar famoso en mi país?
22 C6: Eh (.) sí (.) sí es no- novelas (.) novelas (.) sí (.)
23 E4: No (.) rue (.) ga
24 C6: Aaah (.1) OK OK Ok I would say
25 E4: **No** [se ríe]
26 C6: I'm from (.) I'm from [dice el país en inglés] (.) [dice el país en español]
27 E4: Ah (.) [Repite el nombre del país en inglés] (.) [dice el nombre del país en español] (.) [repite el nombre del país en español]
28 C6: Ah [dice el nombre de su país en español] (.) sí [se ríe. Ambos ríen] ah ¿tú sabes? (.1) mi país
29 E4: Uh he escuchado (.) sí
30 C6: Aaah
31 E4: Y(.) y
32 C6: Eeh (.) yeah
33 E4: Es estáá eh (.1) en ¿Europa?
34 C6: Y sí
35 E4: Um yes
36 C6: Aaah (.2) where eeh where you live in Mexico? (.) México! (.) [se ríe]
37 E4: ¿Qué hago en México?
38 E4: Eeh (.1) whi- which city?
39 E4: Ah my **city** (.1) I la-

40 C6: 'Quiu' (.) 'quiú' **Ciuda ciuda** (.1) o ciudad or algo así

41 E4: Sí (.9 sí my city?)

42 C6: Oh yeah yeah (.) your city

43 C4: Sí

44 C6: In Mexico!

45 E4: I 'laiv'

46 C6: What wha-.

47 E4: in the (.1) state (.) of Veracruz (.2) Veracruz iis (.2) **hot** [se ríe] it's the place very hot

48 C6: Aaaah (.) I know (.) I know I know som- some cities (.) in Mexico (.) right (.) Mexico City is capital right?

49 E4: Yes it's capital but I (.) don't (.) 'laiv' in the capital (.) I (.) 'laiv' in a town (.2) and my town is ubicate in Veracruz

50 C6: (.2) Aaah(.1) well (.1) no sounds cities like Tijuana (.) Sinaloa (.3) uum let's say another countries

51 E4: Sí (.)

52 C6: Yeah (.) ll right!

52 E4: The country is ubicate in the North (.1) thee oof (.2) the (.1) United States (.1) it's está cerca de los Estados Unidos (.2) ah (.) nosotros estamos entre (.1) Tamaulipas y Tabasco (.3) Veracruz (.) between (.2) in Tamaulipas (.2) aaand Tabasco (.2) yes?

53 C6: Ah I think I understand (.) yeah [ambos ríen] yeah yeah I agree with you

54 E4: eeh

55 C5 It's Ok (.1) it's nice (.2) so tell me about your town

56 E4: The weather(.) in my country is (.) very very hot eh

57 C6: Yeah your- here same also (.1) summer summer (.1) Turkey and its weather is very hot. I don't like summer I prefer winter (.1) always

58 C4: (.4) Eeeh ¿Y (.1) y tú?

59 C6: So (.1) so (.1) no eeeeeeeeh what do I ask? I forgot to mention it's Ok eeh Are you studying or working-?

60 E4: My working?

61 E6: (.2) Are you working? eh

62 E4: Ajá

63 C6: ¿Estás trabajando (.) o (.) estudiando?

64 E4: Ah yes (.2) I am working I am buyer (.2) buyer (.) Service (.) and Materials

65 C6: aah that-

66 E4: Of the industry

67 C6: Oh (.1) that's cool (.2) that's cool

68 E4: And you?

69 C6: [Se ríe] You like you like your job? [Lo dice rápidamente]

70 E4: (.2) You can repeat (.1) please?

71 C6: ¿Te gus- te gustaaa (..1) aaah (.2) aah tus (.) tus 'trabash' (.2) jos?

72 E4: AAH (.1) yes (.1) yes I love (2) my job

73 C6: (.4) ah that's good (.5) eeeh and do you want to learn English for your job or for leaning?

74 E4: In m work it is very important (.) very important speak English
75: You're **beginner** (.) right? (.) you just started learning English?
76 E4: Sorry (.) you can repeat (.) please?
77 C6: (.6) I think you want to learn (.1) eh English for your **job!**
78 E4: (.2) Ah (.) yes (.) I (.1) I need learn for my job yes
79 C6: Ah (.) nice (.1) it's good (.2) it's good (.) aaah so (.1) what do you think about English? Difficult? ¿Es difícil (.) lengua?
80 E4: It's **very** difficult for me!
81 C6: Aaah I understand [ambos ríen] I think it's no so difficult (.) you can speak very well (.) you only need more practice (.) you know?
82 E4: Yes because (.4)
83 C6: Because right now if you know about grammar but it's not enough (.) if (.) if you don't speak eh (.) that won't work for you
84 E4: Yes [se ríe]
85 C6: And that's right! **Don't be shy!** OK?
86 E4: [se ríe] OK
87 C6: So try (.) try to speak (.1) don't worry (.) it's OK (.) yeah
88 E4: I am work the question? Yes?
89 C6: You have a question?
90 E4: Ajá (.) for you
91 C6: Pregunta (.) OK
92 E4: Aah (.1) What (.) do (.) you (.) like (.) 'doing' (.) in your(.) free time?
93 C6: Ah (.) nice (.) nice (.) first (.2) aaaah (.) it's my job (.) ah (.) I'm a aaah entrenador entrenador de baloncesto (.1) eeeh as I eh usually I'm busy the week hard training (.) whe- when I have free time (.2) I just want (.2) to rest in the **house** [se ríe]
94 E4: Ooh ¡Baloncesto!
95 C6: It's good for me! (.) sí (.) sí
96 E4: Aaah
97 C6: Soy entrena- soy entrena- entrenador de **baloncesto**
98 E4: Oooh it's ver- (.2) muy importante (.) I (.2) yo (.) I going to (.) work (.) but I like practice vo (.) lley (.) ball volleyball
99 C6: Oh (.) ah yeah volleyball (.) I like it (.) me too (.9 me too [E4 se ríe] I'm also playing volleyball (.) tennis and all kinds yeah I like sports
100 E4: Yes [se ríe] sports!
101 C6: Yeah yeah I was (.) born for **sports(.) yes I think** [ambos ríen] (.3) and do you? You too!
102 E4: (.3) Yes?
103 C6: What you do in free time?
104 E4: Eeh I'm watching TV [ambos ríen] in my free time
105 C6: Only (.) only TV?
106 E4: in my free time
107 C6: Only TV? (.) You just watching TV? That's all! Right?
108 E4: **Yes!**
109 C6: That stuff is not boring (.) boring(.) really?

110 E4: **II** (.4) **I** (.3)
 111 C6: (.2) What doo (.2) what dooo (.1) you like to watch?
 112 E4: Watch? **III** (.5) K-drama? (.) it's Korean
 113 C6: **Come on! come on! Don't do that!** (.2) What's drama? Don't watch drama
 114 E4: K-(.19 drama (.1) K- drama or (.2) uuum movies of thee [no se entiende lo que dice]
 115 C6: Do you (.) do you watch fantasy say also?
 116 E4: Aaah (.6) movies (.) **romantics?**
 117 C6: ooh romantics (.1) yeah all women like that kind of (.1) stuff [se ríe] it's OK (.) it's OK
 118 C4: [se ríe] Other question?
 119 C6: Do you like (.) do you like to be emotional lady yeah?
 120 E4: Yes! Yes!
 121 C6: Aaaah (.1) well (.) well (.) it's Ok (.) it's OK I understand woman (.) it's OK [E4 ríe] yeah (.1) es normal (.1) es **normal** (.) es normal (.) por mujer (.) sí
 122 E4: Sí! [se ríe] regularmente (.1) es lo que más nos gusta [se ríe]
 123 C6: [se ríe] Eel (.1) **cómo la vida!**
 124 E4: (.6) ¿Cómo es la vida (.1) de mi país?
 125 C6: ¡En (.) en (.) México (.) cómo
 126 E4: No!
 127 C6: la vida! Sí
 128 E4: Eh (.1) pues (.) it's (.5) Es tranquila ¿quiet?
 129 C6: Tranquila (.) quiet (.) yeah yeah very good
 130 E4: The people (.1) iiii (.) ósea se apoya entreee (.2) entre todos nos apoyamos (.2) cuando hay situaciones
 131 C6: eeh people is- (.1) people are friendly (.1) friendly in your country
 132 E4: **Yes!**
 133 C6: Sobre sobre amistades
 134 E4: Ajá! (.) sí
 135 C6: Es (.) está bien (.1) it's OK and eeh what time is it now in your country? ¿Qué hora hay?
 136 E4: Now?
 137 C6: (.2) ahora (.) sí
 138 C4: It's (.2) five (.) in the (.) afternoon
 139 C6: Ah five (.) five PM
 140 E4: 5 PM PM In your country?
 141 C6: [suspire] in my country (.) you know) I'm a zombi (.) it's **midnight** (.) it's **so late** (.) it's almost 3 AM (.) you know (.) medianoche
 142 E4: Medianoche
 143 C6: Eh sí medianoche (.2) o no (.) 2 no tres tres tres
 144 E4: 3 de la mañana
 145 C6: Tres y media de la noche yeah (.1) but thee (.) I (.) I (.) I have free day tomorrow (.) estoy libre mañana (.2) por eso (.1) I'm still awake
 146 E4: Uh (.) ¡Por eso sigues despierto!
 147 C6: Sí (.) exactly [se ríe]

148 E4: [se ríe] It's your (.) free (.1) '**day**' day free day
 149 C6: Yeah (.) tomorrow (.1) tomorrow is my free day (.) yeah I would rest all day
 min 1:35 [ambos se ríen] It's good?
 150 E4: Yes (.2) I **work** (.1) ¿yo? I work (.1) and (.1) the (.1) 'Monday' y 'Friday'
 151 C6: You work eh from Mondays to Fri- Fridays
 152 E4: To Fridays
 153 C6: And Fridays (.) and weekends? No!
 154 E4: No (.) no (.1) the weekends (.2) eeh **don't** (.1) work
 155 C6: Se- semana (.1) semana ¿no?
 156 E4: Yes
 157 C6: Ah it's good (.2) it's good (.2) yeah it's important too (.1) you need to rest
 weekends
 158 E4: Sorry (.2) I go tooo (.2) **work** now [se ríe]
 159 C6: Aah (.) it's OK [dice el nombre de E4] nice to **meet** you thanks for your
 conversation (.) if you want to speak with me again you can follow or just say hi
 quiero hablar contigo
 160 E4: Thanks [se ríe] we caaan (.2) talking now (.1) tomorrow?
 161 C6: Yeah I'll be over here (.) yeah (.) yeah (.) I think I'll be here yeah I think It's
 OK eeh (.) follow me as I will follow you we talk later no problem
 162 E4: **Oh** (.1) **excellent!** Thanks!
 163 C6: You're welcome
 164 E4: Good bye
 165 C6: **De nada** (.) de nada (.) adiós (.) cuidate!
 166 E4: Nos vemos mañana [se ríe]
 167 C6: [se ríe] Sí

Interacción 4

[Los dos hablantes son aprendientes del idioma inglés. Decidieron hacer un diálogo y enviar para cubrir la actividad de interacción con un hablante del idioma inglés].

1 C7: Hi my name is [dice su nombre] (.) nice to meet you
 2 E1: Hi (.1) my name is (.1) [dice su nombre] (.1) nice to meet you [dice el nombre
 de C7 y se ríe]
 3 C7: How was your day (.) yesterday?
 4 E1: liit was eeh (2) good (.2) it was working hard on the USBI [se ríe]
 5 C7: Thats great (.1) I am glad to hear that
 6 E1: Thank you [se ríe]
 7 C7: What's your favorite food?
 8 E1: My favorite (.1) food is Chinesse
 9 C7: Do You have children?
 10 E1: (.2) Yes (.1) I do (.1) I have a son (.1) a daughter
 11 C7: How old are they?
 12 E1: My son (.) is (.3) for- forty and my daughter (.) is forty seven

13 C7: Are you married?
14 E1: Yes (.) I am married [se ríe]
15 C7: How long have you been married?
16 E1: Eh (.2) I (.1) I have (.) been (.2) married for (.1) forty years (.1) forty one years [se ríe]
17 C7: Well (.) thank you for sharing with me (.1) have a nice day
18 E1: (.2) You're wel (.) come (.1) [dice el nombre de C7] (.2) have(.2) a nice day too (.2) **goodbye**

Interacción 5

1 E7: (.5) Hi (.) what's your name?
2 C8: My name is [dice su nombre]
3 E7: (.3) Where (.) are (.2) you from?
4 C8: (.3) I'm form XXX Texas
5 E7: How is the weather (.) how how is (.) thee (.1) weather (.1) in your city?
6 C8: Mostly is kind aah (.3) ah warm (.2) actually is really sunny (.1) all the day (.) and for the weather is always **hot hot** It's really (.) aah is a really weather annoying
7 E7: What's your occupation?
8 C8: I'm a student
9 E7: Oh (.1) OK (.) thank you [dice el nombre de C8] (.) See you later
10 C8: You're welcome

Interacción 6

1 E16: Aaaah (.) [Dice el nombre de C9] where are you from?
2 C9: **OK** (.2) I'm from (.) San Antonio (.) Texas
3 E16: Aah (.1) so (.1) what's thee (.1) what's the weather like there?
4 C9: Aaah (.1) kind of cloudy (.1) sunny (.1) hot
5 E16: Sunny and hot (.) aah like heer (.) it's very hot (.1)
6 C9: Yeah! [sonríe]
7 E16: EEh [dice el nombre de E10] youu (.) do you have a question?
8 E10: (.3) [Enciende su cámara] OK eeem (.3) what is the 'climeit'?
9 C9: [No comprende la pregunta, voltea a ver a las personas que están atrás y les pregunta] 'climet'? what's that? [no le dan respuesta] eh (.1) ¿**gustas** eh-?
10 E16: Ah can you repeat?
11 E10: I repeat! Ujú yes ah (.2) what's the weather there?
12 C9: Eeeh (.1) it looks (.2) like (.1) it's (.) it's kind of rainy
13 E16: (.2) Ah (.2) what do **people usually** wear este en San Antonio?
14 C9: Aaah (.2) shorts (.3) aaand (.) and tank tops
15 E16: Ok (.) what do people usually do on weekend?
16 C9: Ah (.) people usually (.1) people usually ah go ah (.) the mall or (.) the stores around like the ones around nearby

17 E16: Ah (.) that's OK aaah (.1) let's see about the price aah (.) how much (.) how much is aah a hamburger? (.) how much is a hamburger?

18 C9: A hamburger is (.2) around nine dollars

19 E16: Nine dollars?

20 C9: Yes [asiente]

21 E16: Aaaaah [suspira] \$118 pesos [C9 y E16 asienten] (.3) aprox (.3) [se dirige a E10] do you have other questions?

22 E10: Eeh what tradition do you celebrate?

23 C9: Aaah (.4) we (.2) cele (.) brateee [alguien que está en la misma habitación dice '5 de mayo'] Cinco de mayo? [pregunta a la persona que le dijo eso y se ríe como dudando. E10 y E 16 asienten. La persona que está en la habitación dice 'se festeja en la plaza'] Aaah OK (.2) Downtown we celebrate 5 de mayo in the-

24 E16: 5 de mayo? Ooh

25 E10: Oh yeah (.2) eeh how

26 E16: And (.2) what ooh history is for you? Because in México we call it batalla de Puebla

27 C9: Oooh (.1) noo ellos ellos no celebrate this (.1) it's a parade

28 E16: Ajá aaah what's usually do (.) what's usually do on this day? Maybe a (.1) barbecue or I don't

29 C9: [la persona que está en la habitación está hablando con C9 y se distrae] Eh yeah eh (.) sorry (.1) how is the question?

E16: [Se ríe] What usually do on (.1) this day?

30 C9: Ah (.) I usuallyyy (.3) go out for a walk later on the day (.1) and then go out to the mall (.1) with my son

31 E16: Aaah (.) that's OK

32 C9: yes

33 E16: Ah (.) I think (.) it's (.2) it's enough (.2) do you have other question [dice el nombre de E10] (.5) ¿O ya?

34 E10: Yes (.) yes (.2) eeh (.1) 'study' or work?

35 C9: Ill (.) don't suty (.1) I **don't** [sonríe]

36 E16: Ah (.1) the last question (.1) how do people commute to work or school?

37 C9: Aaaaah [se queda pensando]

38 C16: By buss or take thee (.2)

39 C9: Oh (.2) so usually people go by the **car** because they have their own car most people do but instead some people take the bus to go around the town and they pick them up to go around

40 E16: OK

41 E10: Where people usually work?

42 C9: EEh? [acerca el oído a su dispositivo]

43 E16: Where do people usually work?

44 C9: Aah (.2) they (.) usually work iiiiin (.2) restaurants (.) store (.) factories (.) we have a few factories like the Amazon factories (.) we have 1 (.2) aaah well (.) we have **2** Amazon factories yeah

45 E10: What tradi- eeh (.2) what is your economic activity?

46 C9: My (.) e (.) co (.) no (.) mic activities? (.3) [se queda pensando] like (.5) why-what (.) do (.) I (.) usually buy?

47 E16: Aaah no (.) what commercial activities for the people? [E10 asiente] (.5) aah like if (.9 they work in factories? [asiente]

48 C9: Aaah (.) ah (.) usually the Toyota factories [se les queda viendo a sus interlocutores y los tres asienten] oor (.) the

49 E16: Where do people [C9 y E16 hacen una pausa] (.2) work? It's like where the people work?

50 C9: Yeah (.) it's around here where people make glasses [hace la seña de lentes con sus manos]

51 E16: That's Ok (.1) I don't have any questions [se dirige a E10] do you have any questions?

52 E10: [se queda pensando] (.10)

53 E16: ¿Tienes más preguntas [dice el nombre de E10] o ya?

54 E10: (.8) ¡Creo que ya!

55 E16: Ya that's all (.2) that's all
[los tres sonríen]

56 C9: OK

57 E16: Eeh (.) that's all este (.3) thank you [dice el nombre de C9] aah (.2) I hope we are proved the course [los tres ríen]

58 C9: Thank you and nice to meet you!

59 E16: Nice to meet you

62 C9: Have a good day (.) bye

61 E16: Thank you (.) bye [sonríen los tres]

Interacción 7

[Esta conversación es entre dos estudiantes del curso. Confirman que ya están listas y empiezan a dialogar]

1 E12: Hello (.) my name is [dice su nombre] and my last name is [dice su apellido] (.1) I'm thirty five

2 E13: Hi (.1) my name is [dice su nombre] and my last name is [dice su apellido] (.1) I am [dice su edad] (.2) how are you I? (.2) I am linking to see you

3 E12: Fine (.) thank (.) I talk to you (.) where are you from?

4 E13: I am from [dice su lugar de origen] (.1) It is **big** and beautiful (.) how about you?

5 E12: I live in [dice su lugar de origen] with my family (.1) my town is (.) small and cheap

6 E13: What are celebrations of [dice una ciudad]

7 E12: The most important annual festival (.) is the celebration of [dice el nombre de un santo] (.) from November (.) November eleven to (.1) twenty six (.2) people go to the fair and eating popo and tamales

8 E12: What are the celebration of [dice una ciudad]?

9 E13: [Dice el nombre de la ciudad] have a 'carnaval' (.) people participate in parties and wear (.2) colorful costumes (.1) are you married?
 10 E12: Yes (.) I'm married (.) I have one son he's nine years old
 11 E13: (.2) Oh I too have 2 sons (.1) the boy is nine and girl eleven years old
 12 E12: Oh **nice** (.) what's the weather like in your town? (.) here is very sunny and the temperature is thirty eight degrees centigrados [la última palabra la dice en voz más baja]
 13 E13: **Yes** (.) **it is very** 'sun' and (.1) hot [dice el nombre de la ciudad] too
 14 E12: What's your occupation?
 15 E13: I housework because I'm on break and work on the construct of [dice el nombre de la compañía] (.) I'm a [dice su ocupación] (.1) what do you do?
 E12: Oh (.) me too (.1) I'm a [dice su ocupación] (.1) and I- but now I'm [dice su ocupación actual] what are your hobbies?
 16 E13: I like to go 'carnaval' and listen (.1) to music
 17 E12: I also like to listen to music (.) I like read and watch movies
 18 E13: I was very 'pleas' to meet you
 19 E12: Nice to me you too (.1) see you later [dice el nombre de E13]
 20 E13: (.2) Good bye (.) [dice el nombre de E12]
 21 E12: Good bye

Interacción 8

1 E6: Hello (.) my name is [dice su nombre] I have [dice su edad] years old and I'm a student and in this video I would speak with a person that speak English (.) So what is your name?
 2 C2: My name is [dice su nombre completo]
 3 E6: Where are you from? [se empieza a reír] (.3) where are you from?
 4 C2: I am from [dice la ciudad con énfasis] I was born there
 5 E6: OK (.) and what is your age and your operation?
 6 C2: I have (.1) fifteen years old (.1) and my occupation it is that I'm a student
 7 E6: OK so you're still studying and you have [dice la edad] years old (.) and you are from [dice la ciudad] and can you tell me (.3) how is the weather in your hometown?
 8 C2: OK (.) where I live (.) the weather is kind of crazy because on winter eh (.1) there is so cold literally it's freezing when (.) we went- when we go outside and on summer literally it's burning like we are under the sun (.1) it's the weather (.1) it's kind of extremely
 9 E6: Oh OK (.) it's like 'Mexico' (.1) the the weather is like (.1) crazy (.) sometimes is like super sunny and something is like really
 10 C2: Yeah [se ríe] that's right
 11 E6: yea [se ríe] (.3) eh (.) OK sooo you're still being a teenager (.1) what is- what is thee (.1) career you wanna study in (.) the future of course?
 12 C2: (2) Mm Thee (.1) ah want to study 'chimistry' because literally (.2) I love (.1) ah all things thaaat it is (.) ah relation with 'chimistry'
 13 E6: OK that's really interesting and (.2) soo (.1) I think that's everything that need to ask you in this like short talk (.1) so thank you so much for talk to me I'm really

grateful that you have the time to speak with me (.1) I am (.1) the (.) the (2) time it was kind of crazy because the diferencia of horario [se ríe]

14 C2: Ujú and I see

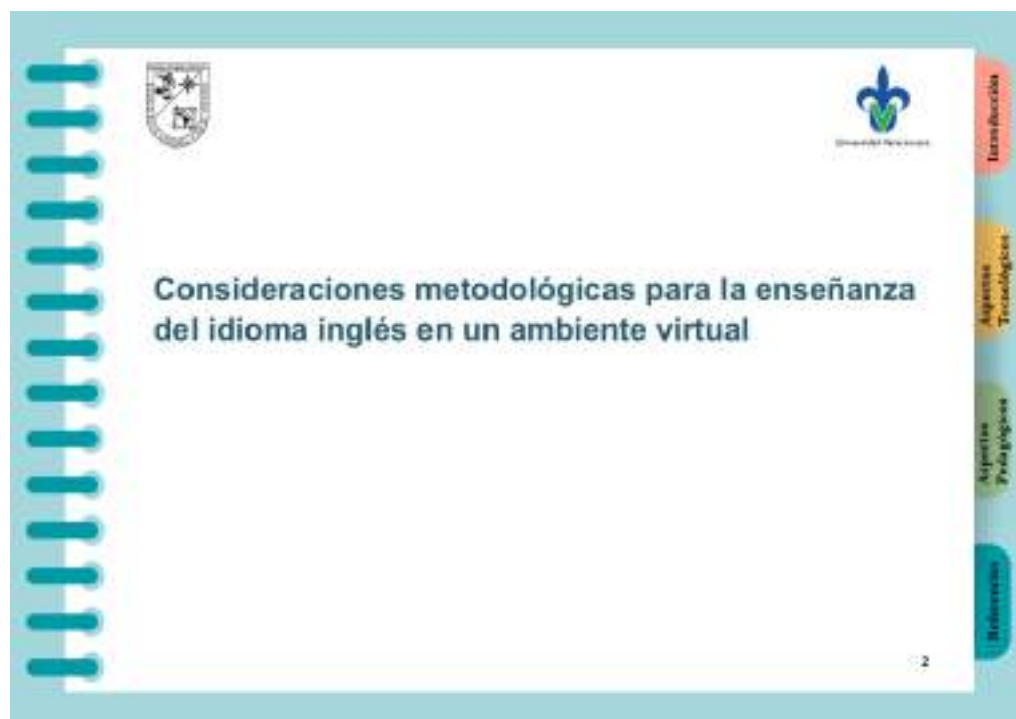
15 E6: No

16 C2: That's right!

17 E6: Yeah (.) yeah (.) yeah (.1) but thank you so much for (.1) having time for my English (.2) eh homework (.) thank you so much

18 C2: Yeah (.2) nice to meet you too (.) see you soon

Anexo 12. Consideraciones Metodológicas para la Enseñanza del Inglés en un Ambiente Virtual



Agradecimientos

Concebir el diseño de un material académico puede ser relativamente fácil. Sin embargo, planificar, organizar, redactar, editar y revisar la información. Así como seleccionar el formato de presentación para los usuarios finales conlleva estudio, esfuerzo, tiempo, paciencia, conocimientos y experiencia. Por ello, agradezco infinitamente a mis directores de tesis, **Dras. Reyna Moreno Beltrán y Gloria Josefina Ranzón Montiel** ya que su acompañamiento, durante todo el proceso de redacción hasta llegar a este producto que ahora usted puede consultar, fue certero y sabio, colmado de generosidad, tiempo y atención. ¡Gracias porque sin ustedes no habría sido posible!

Asimismo, agradezco el valioso apoyo de mis colegas, **Mtras. Emily Librado Torres y Claudia Elena Marcial Cisneros**, quienes con sus comentarios y observaciones permitieron optimizar el contenido de este recurso. También aprecio y valoro la dedicación y apoyo del Lic. **Sergio Iván Hernández Marín** quien no escatimó en compartir su tiempo, habilidades y conocimientos, contribuyendo de manera significativa en el diseño de este recurso educativo.

3

Introducción
Aspectos Tecnológicos
Aspectos Pedagógicos
Bibliografía

Presentación

Este documento contiene consideraciones tecnológicas y pedagógicas con la finalidad de orientar en la toma de decisiones para el diseño de cursos de inglés en modalidad virtual en el cual se promueva la interacción y el desarrollo de la expresión oral.

Integra principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el diseño instruccional de los cuatro componentes (4C/DI): tareas de aprendizaje, información de apoyo, información procedimental y práctica de una parte de la tarea.

Es resultado del proyecto de exploración e intervención, titulado *Metodología ABP para desarrollar la expresión oral en inglés en Centro de Idiomas Coahuila-Coahuila-Minatitlán en un ambiente virtual*.

Para ello, se hizo el diseño e implementación de un curso de inglés en modalidad virtual. Previo a la intervención y con el fin de hacer una comparación entre los conocimientos previos de los estudiantes y la efectividad de la metodología implementada se les aplicó un examen diagnóstico un examen final. La media del examen diagnóstico fue 5.2 mientras que la del examen final fue 8.8. La comparación de ambas medias mostró un desempeño favorable de los estudiantes, resultado de la implementación.

4

Introducción
Aspectos Tecnológicos
Aspectos Pedagógicos
Bibliografía

Realizado durante mis estudios de Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa en la Universidad Autónoma de Querétaro

Continuación

De igual manera, los aspectos tecnológicos del curso (facilidad de navegación, herramientas de la plataforma empleadas y características de los objetos de aprendizaje), así como los aspectos pedagógicos (secuencia de contenidos, material de apoyo y glosario proporcionado, actividades de práctica, proyecto solicitado y desempeño del facilitador) resultaron apropiados a la modalidad virtual, de acuerdo con los datos analizados de la encuesta aplicada a los estudiantes matriculados en el curso.

El diseño de un curso de lengua representa varios retos para el docente tales como los recursos, el contenido, el método y la evaluación por mencionar los principales. A continuación, por practicidad, se abordarán estos aspectos a manera de diálogo mediante preguntas y respuestas.

5

Guía de preguntas

1. ¿Cuáles son las características de un curso en un ambiente virtual?
2. ¿Qué es una plataforma educativa?
3. ¿Qué es un objeto de aprendizaje?
4. ¿Qué es HSP?
5. ¿Por qué usar la herramienta HSP para el diseño de los objetos de aprendizaje?
6. ¿Cómo se diseña un objeto de aprendizaje con la herramienta HSP?
7. ¿Qué conocimientos básicos sobre aspectos tecnológicos deberá tener el facilitador de un curso en ambiente virtual?
8. ¿El facilitador tiene que ser el diseñador del curso?
9. ¿Cuál es el papel del docente en un ambiente virtual?
10. ¿Cuál es el papel del estudiante en un entorno educativo virtual?
11. ¿Cómo iniciar el diseño de un curso de inglés para un ambiente virtual?
12. ¿Qué contenidos integrar?
13. ¿Cómo hacer el diseño instruccional del curso?
14. ¿Cómo hacer el plan de trabajo para el diseño del curso?
15. ¿Por qué integrar el ABP en un curso de inglés en modalidad virtual?

6

Continuación

16. ¿Cuáles son las etapas en la implementación de un proyecto?
17. ¿Cómo participan los estudiantes y el facilitador en cada etapa de desarrollo de un proyecto?
18. ¿Cómo agrupar a los estudiantes para que hagan su proyecto?
19. ¿Qué actividades comunicativas se pueden integrar en un ambiente virtual?
20. ¿Qué recursos adicionales integrar para prácticas de la expresión oral?

Referencias

Bibliografía complementaria

7

Intersubjetiva
Aspectos Tecnológicos
Aspectos Psicológicos
Referencias

Abreviaturas

ABP. Aprendizaje Basado en Proyectos.

DI. Diseño Instruccional.

H5P. Herramienta tecnológica abierta y gratuita que permite la creación de contenidos interactivos.

HTML5. Lenguaje de marcado (*HyperText Markup Language* en inglés).

MCERL. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Modelo 4C/DI. Modelo de cuatro componentes de diseño instruccional.

OA. Objeto de aprendizaje.

SCORM. Modelo de Referencia para Objetos de Contenido Compartible (*Shareable Content Object Reference Model*).

8

Intersubjetiva
Aspectos Tecnológicos
Aspectos Psicológicos
Referencias

T. ¿Cuáles son las características de un curso en un ambiente virtual?

El término virtual en ocasiones suele ser aceptado como sinónimo de 'a distancia' o 'en línea' (online o e-learning). Sin embargo, cursos a distancia, virtuales y en línea tienen características diferenciadas. Para mayor claridad, la figura 1 muestra de manera comparativa las características de cada una de ellas.

Los contenidos (materiales de consulta, actividades, foros, etc.) de un curso para un ambiente virtual deberán ser compartidos en un espacio al que tengan acceso los estudiantes (plataforma). Esto permitirá que los estudiantes puedan descargar materiales y subir actividades que se consideran evidencias de aprendizaje.

Figure 1. Comparación de tres tipos de modalidades

Comparativo		
Clases a distancia	Clases virtuales	Clases en línea
<p>El estudiante recibe el curso en un espacio a distancia. Los alumnos acceden en sus horarios y lugar físicos. Los materiales de apoyo pueden ser físicos y digitales, o multimedia en CD y DVD, la entrega al estudiante de forma presencial o por correo electrónico.</p> <p>La comunicación entre profesor y alumno es el medio de apoyo presencial o virtual de todo. Se aplica en todo como lo define la modalidad.</p>	<p>Se brindan actividades, por lo que el estudiante accede a través de un espacio digital que ofrece actividades de consulta basadas en plataformas. Los materiales pueden ser físicos y digitales. El curso multimedia interactivo presencial y los estudiantes se comunican en el espacio.</p> <p>La comunicación entre el profesor y los alumnos es a través de la plataforma por correo electrónico.</p>	<p>Se aplica una plataforma que permite acceder interactuando al curso, por lo que el estudiante accede a través de una plataforma. El curso multimedia interactivo presencial, entre el profesor y los alumnos, accede en presencia. Los datos se ven en un espacio interactivo. El curso multimedia interactivo presencial y los estudiantes se comunican en el espacio a través de la plataforma por correo electrónico.</p>

Fuente: OtrasVocesEds (2020)

Continuación

De igual forma, la comunicación entre estudiantes y facilitador será principalmente mediante la plataforma (mensajes y/o foros). La interacción será fundamentalmente asincrónica, aunque se puede integrar sesiones sincrónicas. Estas permiten que los estudiantes interactúen oralmente entre sí y con el facilitador del curso.

Si opta por incluir sesiones sincrónicas para la práctica de la expresión oral, deberá asignar desde el principio del curso el horario. De otro modo, si no se indica, entonces deberá consensuarse con los participantes un horario adecuado para todos.

Si no es posible llegar a un acuerdo con todos, será necesario ofrecer opciones, al menos dos horarios distintos. Se debe evitar la penalización por no participar en las sesiones sincrónicas, pero se sugiere premiar la asistencia a estas sesiones.

3. ¿Qué es una plataforma educativa?

En un sistema que permite la gestión y distribución de contenidos; así como la interacción y la colaboración entre el facilitador y los estudiantes. Generalmente tiene herramientas que permiten importar recursos, crear contenidos, actividades y evaluaciones. También proporcionan herramientas para la interacción y el intercambio de ideas tales como foros de discusión y mensajería. Además, las plataformas generalmente tienen una herramienta que permite dar seguimiento al desempeño de los estudiantes. Respecto a la intervención que dio pie a este documento, esta se llevó a cabo en la plataforma institucional de la Universidad Veracruzana llamada Eminus 4. La figura 2 muestra las herramientas de esta plataforma.

Figura 2. Herramientas de la plataforma EMINUS.



Fuente: Adaptado de Universidad Veracruzana (2024).

De acuerdo con Silva Quiroz (2011), se consideran plataformas de acceso libre ATutor, Claroline, dokeos, Drupal .LRN y Moodle. Mientras que Blackboard, FirtosClase, LearningSpace and Web Course Tools (WebCT) son plataformas de paga.

11

[Regresar al índice](#)

3. ¿Qué es un objeto de aprendizaje (OA)?

Un objeto de aprendizaje (OA) es "una unidad didáctica digital independiente, cuya estructura está formada por un objetivo de aprendizaje específico, un contenido, actividades y una autoevaluación" (Maldonado, 2015, como se citó en Bertossi et al., 2020, p. 103). Los OA se emplean, en un entorno virtual, para presentar los contenidos de un curso o como recursos adicionales de práctica.

[Regresar al índice](#)

4. ¿Qué es H5P?

H5P es una herramienta gratuita con la cual podrá crear contenidos educativos interactivos en HTML5 (HyperText Markup Language). HTML5 se refiere a la última versión. Para crear los contenidos H5P se requiere descargar la aplicación Lumi, la cual es gratuita. El sitio web es <https://lumi.education/en/>.

Lumi ofrece un entorno amigable por lo que no será necesario tener conocimientos de programación para trabajar con esta aplicación.

La figura 3 muestra el entorno del sitio web de donde se puede descargar Lumi.

12

Figura 3. Diseño del sitio web de Lumi



Algunas plataformas admiten directamente los contenidos HSP, pero para aquellas que no lo hagan, se deberán exportar a SCORM (Sharable Content Object Reference Model).

5. ¿Por qué usar la herramienta HSP para el diseño de los objetos de aprendizaje?

La interactividad que ofrece la herramienta HSP la hace adecuada para un ambiente de aprendizaje virtual (Vallejo y González, 2018). Su entorno es amigable e intuitivo tanto para el diseñador como para los usuarios finales. Además, ofrece opciones de actividades interactivas tales como ejercicios de opción múltiple, arrastrar las palabras, llenar los espacios en blanco, preguntas de verdadero y falso, así como juego de memoria, entre otros. Se debe agregar que HSP ha sido empleada para promover el aprendizaje del idioma inglés en contextos virtuales con resultados favorables. Por ejemplo, Witaksono et al. (2021) demostraron que el empleo de esta herramienta influyó en la motivación y en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en el idioma inglés (p. 227).

6. ¿Cómo se diseña un objeto de aprendizaje con la herramienta HSP?

Para diseñar los recursos, deberá redactar primero su plan de trabajo. Para ello, identifique la relación entre la descripción de los contenidos de los objetos de aprendizaje y las características del modelo instruccional 4C/DI. Recuerde que en los contenidos se deben reflejar los cuatro componentes: a) tareas de aprendizaje, b) información de apoyo, c) información procedimental y d) práctica de una parte de la tarea (Van Merriënboer, 2019).

Continuación

Vale hacer mención que para el diseño de las tareas de aprendizaje (en el caso de la metodología del ABP, es el proyecto) y las prácticas de una parte de la tarea, es decir los ejercicios de práctica de los temas del curso, debe poner atención a los resultados que se esperan obtener con la implementación de estos y no en las estructuras lingüísticas que los contextualicen (Hedge, 2000).

Como ejemplo, se muestra el proceso de un ejercicio de llenar los espacios en blanco:

1. Se redactó el ejercicio en Word.
2. Se creó en HSP.

Para ello, se descargó la aplicación Lumi. La figura 4 muestra el entorno que se despliega al abrir la aplicación.

Figura 4. Entorno de la aplicación HSP



Fuente: Schelleberg y Rötig (2020).

35

Continuación

Pulse Editor de HSP y aparecerá el entorno que se muestra en la figura 5.

Figura 5. Entorno del editor de HSP



Fuente: Schelleberg y Rötig (2020).

36

Continuación

Cuando inicia por primera vez el diseño, pulse '+ crear nuevo HSP'. Cuando ya tiene avances en el diseño o quiere hacer ajustes, pulse 'abrir HSP existente'. La figura 6 muestra el entorno que aparece al pulsar '+ crear nuevo HSP'.

Figura 6. Menú de los ejercicios que se pueden diseñar con HSP



Fuente: Schellenberg y Rottig (2020).

27

Continuación

Retomando el ejemplo de diseño de un ejercicio, pulse 'Complete los espacios en blanco (Fill in the Blanks)' del menú (ver figura 7).

Figura 7. Ubicación de la opción 'complete los espacios en blanco'



Fuente: Adaptado de Schellenberg y Rottig (2020).

28

Continuación

Si no está familiarizado con la herramienta HSP o con el tipo de contenido, se sugiere consultar el tutorial y/o el ejemplo. La figura 8 indica donde debe dar clic para ver el ejemplo.

Figura 8. Herramienta ejemplo en un ejercicio de HSP



Fuente: Adaptado de Schellenberg y Pettig (2020).

23

Continuación

A continuación, proceda a crear su ejercicio. Recuerde que la(s) palabra(s) o frase (s) que coloque entre asteriscos (*) serán la información que el estudiante deberá escribir. La figura 9 presenta el área de trabajo para crear el ejercicio de llenar los espacios en blanco.

Figura 9. Área de trabajo del ejercicio 'Complete los espacios en blanco'



Fuente: Schellenberg y Pettig (2020).

24

Continuación

Recuerde que puede monitorear el diseño previo de su ejercicio pulsando la herramienta 'vista'. La figura 10 señala la ubicación de esta herramienta y la figura 11 muestra el ejemplo de cómo el estudiante verá el ejercicio.

Figura 10. Herramienta vista en un ejercicio de HSP



Fuente: Adaptado de Schellenberg y Rettig (2020)

Figura 11. Entorno de un ejercicio ya creado desde la herramienta vista



Fuente: Schellenberg y Rettig (2020)

21

Continuación

Una vez que el ejercicio está creado completamente, verifique que este contenga retroalimentación a las posibles respuestas. La figura 12 presenta la verificación del ejercicio que se ejemplifica en estas líneas.

Figura 12. Verificación del correcto funcionamiento de un ejercicio



Fuente: Schellenberg y Rettig (2020)

Es conveniente integrar una retroalimentación. Para hacerlo, redacte frases sencillas que puedan ser de fácil comprensión para el estudiante y que cumplan con su función de proporcionar información al estudiante sobre su desempeño. La figura 13 muestra la retroalimentación que se integró en los ejercicios interactivos diseñados.

Figura 13. Integración de retroalimentación de un ejercicio



Fuente: Schellenberg y Rettig (2020)

22

Continuación

Con el fin de guiar al estudiante, intégre fases que promuevan la metacognición. Es decir que el estudiante analice si debe continuar con la práctica de los siguientes temas o debe hacer un alto y reforzar lo que aún no queda claro. Será necesario integrar material de práctica adicional por si el estudiante la requiere. La figura 14 ejemplifica la información que se puede agregar al final de un ejercicio.

Figura 14. Ejemplo de frases que se pueden agregar al finalizar un ejercicio.



Fuente: Schenkberg y Redig (2013).

23

Continuación

Cuando ya tiene el o los objetos de aprendizaje que incluirá en su curso, intégrelos en el sitio o plataforma del curso.

Durante la creación de los materiales debe verificar que los contenidos sean accesibles para **débiles visuales y auditivos**. Por ejemplo, con relación a los textos, se recomienda poner atención a los colores de fondos, el tipo, tamaño y color de las letras. En cuanto a las imágenes, se debe observar que los colores y el contraste, así como el tamaño sean adecuados para ser vistos de manera correcta. En lo que respecta a los audios y videos, revisar que los sonidos puedan ser escuchados y reproducidos adecuadamente. Se debe considerar la integración de subtítulos e información adicional. Respecto a la accesibilidad de los OA y recursos digitales, Amado Salvatierra et al. (8.1.) recomiendan verificar que se cumplan los estándares WCAG 2.0 del World Wide Web Consortium (2008) y de las normas ISO/IEC 24751-1, 2 y 3 (International Standard Organization, 2008, 2008b; 2008c). Si desea profundizar en el tema de accesibilidad de recursos tecnológicos se sugiere consultar los sitios web <https://www.w3.org/> y <https://chapters.w3.org/espanol/> y <https://standards.iso.org/ittf/PubliclyAvailableStandards/index.html> de la Organización Internacional de Normalización (International Organization for Standardization) y del Consorcio del Internet (World Wide Web Consortium) respectivamente.

24

[Regresar al índice](#)

7. ¿Qué conocimientos básicos sobre aspectos tecnológicos deberá tener el facilitador de un curso en ambiente virtual?

El facilitador además de ser experto en el área de inglés debe tener los conocimientos básicos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la efectiva gestión del curso y para guiar a los estudiantes cuando se presenten problemas técnicos. Entre los aspectos básicos se pueden mencionar, comprensión del sistema operativo, uso de navegadores web, manejo de archivos, familiaridad con la plataforma y las herramientas que serán utilizadas en el curso. Si opta por sesiones sincrónicas también debe estar familiarizado con la plataforma o aplicación que utilizará para ese fin.

[Regresar al índice](#)

8. ¿El facilitador tiene que ser el diseñador del curso?

No necesariamente, ya que eso dependerá de la naturaleza del proyecto y de los necesidades, objetivos e intereses del académico. Si usted únicamente funge como experto en contenidos, es decir desarrolla los contenidos del curso, pero no quiere o no puede hacer el diseño instruccional, crear los contenidos multimedia o el curso en una plataforma; entonces deberá acudir a colegas de profesiones tales como diseñador instruccional, gestor de contenidos, diseñador gráfico, experto en medios y/o programador quienes se encargarán de la virtualización del curso.

25

Aspectos
Tecnológicos

Aspectos
Pedagógicos

Referencias

9. ¿Cuál es el papel del docente en un ambiente virtual?

El docente se convierte en un facilitador, en un guía que deja de estar frente al estudiante para situarse a su lado. "El cambio de posición debería ir acompañado también, progresivamente, de una práctica reflexiva sobre la eficacia, el sentido y las consecuencias de la tarea docente. En definitiva, se trata de incrementar la capacidad de aprendizaje autónomo de los estudiantes" (Bautista, 2011, p. 55). Para proporcionar un acompañamiento efectivo, el facilitador debe poseer habilidades comunicativas y cualidades básicas como ser observador, empático y respetuoso.

Las habilidades comunicativas le serán útiles para un intercambio de ideas efectivo y acorde a las situaciones que se presentan durante el curso. Area Moreira y Adel Segura (2008) consideran que la comunicación es una dimensión sustantiva para la calidad educativa en un entorno virtual:

Si se desconsideran o son poco utilizados estos recursos de comunicación [herramientas telemáticas] probablemente el aula virtual se convierta en un mero repositorio de documentos y ficheros, pero sin la fluidez y el calor humano de una actividad educativa. En este sentido el docente debe propiciar y motivar de modo constante la participación de los estudiantes en los distintos espacios habilitados al efecto en el aula virtual. Normalmente, a mayor grado de comunicación entre los estudiantes y entre éstos y el profesor también se incrementa la motivación, implicación y rendimiento del alumnado en las tareas propuestas. (p. 402)

26

Aspectos
Pedagógicos

Referencias

Continuación

Ser observador le permitirá identificar cuándo es necesario intervenir durante el proceso de aprendizaje. Podrá ofrecer ayuda oportuna con base en las necesidades de los estudiantes.

De acuerdo con la Real Academia Española (s.f., definición 1), empatía se define como el sentimiento de identificación con algo o alguien; por lo tanto, ser un facilitador empático implica comprender a los estudiantes y sentirse identificado con ellos. Esto generará confianza y permitirá que los estudiantes se sientan comprendidos y valorados. Por lo tanto, habrá apertura para expresarse porque tendrán la certeza de que el facilitador estará presto para escuchar o para leerles y dispuesto a ofrecer la ayuda que requieran. La empatía hará que el facilitador no juzgue la conducta de los estudiantes de manera precipitada o negativa. Cuando un facilitador practica la empatía, se esfuerza por comprender las circunstancias individuales de cada estudiante. En lugar de emitir juicios apresurados, se toma el tiempo para escuchar, considerar el contexto y tratar de comprender las razones detrás de ciertos comportamientos. Esto crea un ambiente más propicio para el aprendizaje.

De manera general en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto también en un ambiente virtual, el facilitador debe fomentar el respeto con y entre los estudiantes. Este valor se debe ver reflejado en la forma de dar retroalimentación, en la interacción en los foros, en la calendarización de las actividades y en el seguimiento del desempeño de los estudiantes, así como en el trato habitual.

27

Continuación

Cumplir a cabalidad el cronograma establecido en cuanto a la apertura y cierre de actividades (el planear la emisión gradual). Así también, con la recepción, evaluación y retroalimentación de las actividades. Hay que recordar que una atención puntual y oportuna es una forma de mostrar respeto. Además, a través del ejemplo también enseñamos. Rodríguez Ruiz y Cardona Andújar (2015) afirman que "El docente debe ser en todo momento portador de los valores y conductas que desea fomentar en sus estudiantes" (p.190).

[Regresar al índice](#)

10. ¿Cuál es el papel del estudiante en un entorno educativo virtual?

En un entorno educativo virtual, el estudiante se convierte en el actor principal que, idealmente, debería ser autónomo en el sentido de tomar sus propias decisiones para abordar los contenidos, participativo y responsable en cuanto a su tiempo para alcanzar los objetivos planteados en el curso y lograr los aprendizajes deseados. Sin embargo, no es requisito indispensable porque puede desarrollar dichas características durante el curso y con la guía del facilitador.

Autónomo porque las acciones dependerán de él. Debe estar consciente de que los contenidos, el facilitador y los compañeros del curso coexisten y son una parte fundamental. Los contenidos estarán a su alcance, el facilitador estará dispuesto a asesorarlo y sus compañeros podrán colaborar entre sí, pero dependerá de cada estudiante cómo y cuándo aborde los contenidos, realice las actividades propuestas, interactúe con sus compañeros y el facilitador.

28

Continuación

Participativo porque la interacción se vuelve importante y necesaria. Interacción con los contenidos, con el facilitador y con los compañeros del curso. No se puede negar que a veces se cree, erróneamente, que en un entorno virtual impera el individualismo cuando es todo lo contrario. **"En todos los ámbitos de conocimiento, la interacción es fundamental en el aprendizaje"** (Sancho y Borges, 2011, p. 35). En esta, la interacción se propicia en los foros, para la realización del proyecto, en las sesiones sincrónicas, entre otros.

Responsable porque ya no habrá un horario específico para acceder al curso, explorar, estudiar, participar en los foros o para realizar las actividades; excepto cuando se programen sesiones sincrónicas. Por lo tanto, deberá estar comprometido y cumplir con las tareas y compromisos que el curso demande.

Abierto al cambio y a la adaptabilidad porque si no ha tenido experiencia previa en un entorno virtual, será una experiencia diferente. Si ya ha tenido experiencias previas de aprendizaje en un entorno virtual, quizá tenga que experimentar una plataforma, herramientas, aplicaciones o recursos diferentes. La propia dinámica del curso será única y diferente. Por lo tanto, debe estar dispuesto a explorar, a intentar nuevamente las cosas cuando sea necesario, a buscar soluciones y a desarrollar habilidades que no posee.

De acuerdo con Sancho y Borges (2011), en un entorno virtual el estudiante y lo que hace tienen un papel central. Mientras que a su alrededor "giran los demás elementos y participantes de la educación: el docente, los recursos de aprendizaje, la tecnología y la institución (p.39).

29

[Regresar al índice](#)

Objetivos
Pedagógicos

Referencias

11. ¿Cómo iniciar el diseño de un curso de Inglés para un ambiente virtual?

Primero, inicia definiendo el nivel de competencia que desea que los estudiantes alcancen. Es decir, se debe "determinar el nivel global meta del curso" (Council of Europe, 2020a, p. 54). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Council of Europe, 2020a) propone seis niveles A1, A2, B1, B2, C1, y C2 de dominio que "pueden agruparse en tres grandes categorías: usuario/a básico/a (A1 y A2), usuario/a independiente (B1 y B2) y usuario/a competente (C1 y C2)" (p. 46). Para cada nivel se proporcionan descriptores ilustrativos de lo que un usuario de la lengua debe saber hacer para comunicarse de manera efectiva y eficiente. Por ejemplo, para el nivel A1, el MCERL, (Council of Europe, 2020a) lo resume de la siguiente manera:

Comprende y utiliza expresiones conocidas y cotidianas, así como frases muy básicas, destinadas a la satisfacción de necesidades concretas. Se presenta a sí misma/o y a otros, plantea y contesta preguntas relativas a datos personales como el lugar de residencia, las personas que conoce y sus pertenencias. Participa en interacciones de manera sencilla siempre que ella/interlocutor/a hable despacio y con claridad y esté dispuesto/a a cooperar. (p. 195)

30

[Regresar al índice](#)

Objetivos
Pedagógicos

Referencias

12. ¿Qué contenidos integrar?

Dependerá del nivel. Es decir, si opta por diseñar un curso para un nivel A1, los temas que incluya en su curso se deberán relacionar con datos personales, en primera y en tercera persona: nombre, edad, estado civil, lugar de residencia, pertenencias, gustos y preferencias, por mencionar algunos.

Si no está familiarizado con los descriptores se sugiere revisarlos. El documento lo encuentra en <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-language-learning-teaching/19809ea0d8>. Recuerde que el MCERL es "una herramienta para ayudar a la planificación de currículos, de cursos y de exámenes partiendo de aquello que los usuarios o aprendientes necesitan ser capaces de hacer mediante la lengua" (Council of Europe, 2020a, p. 22). La figura 15 presenta los temas del curso de iniciación al nivel A1 que se diseñó para la implementación que se menciona al inicio de este documento.

Figura 15. Módulos y temas de un curso de iniciación al nivel A1

Module 1
Me and others (name, age, occupation, marital status, likes and hobbies)
Module 2
A town I know well (weather, festivities, economic activities, transportation)

11

Continuación

Cabe enfatizar que se debe tener cuidado sobre qué contenidos se incluyen en el curso y la forma en que estos se abordan. **Se debe proteger la sensibilidad de los estudiantes y evitar que se sientan evidenciados o victimizados.** De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (s.f.), un sinónimo de sensibilizar es concientizar; por lo tanto, como diseñadores y facilitadores debemos estar conscientes de la importancia que tiene al poner atención, revisar y confirmar que las actividades y/o proyectos solicitados no lesionen la integridad de los estudiantes al verse obligados a proporcionar información sobre su situación económica, social o cultural cuando no lo desean. Basten como ejemplo dos casos tomados de la intervención que aquí se menciona:

- en una de las actividades de práctica se les pidió a los estudiantes que presentaran a dos personas, podrían ser miembros de su familia, amigos, conocidos o dos personajes tales como escritores, deportistas o artistas de su preferencia. Es decir, ellos tuvieron la libertad de escoger a quiénes presentar;
- la selección del lugar a describir en el proyecto fue acordado por los estudiantes sin imponerles que hablaran de su lugar de origen.

12

Continuación

Con relación al cómo abordar temas que pudieran generar controversia se sugiere consultar el documento ["Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Training Pack for Teachers"](#) (Council of Europe, 2020b).

Por otra parte, el respeto se debe practicar y fomentar en todo tipo de experiencia educativa y en un ambiente virtual no debe ser la excepción. El ejercicio individual y colectivo de la sensibilización y del respeto serán esenciales para el correcto entendimiento y el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual.

[Regresar al índice](#)

13. ¿Cómo hacer el diseño instruccional del curso?

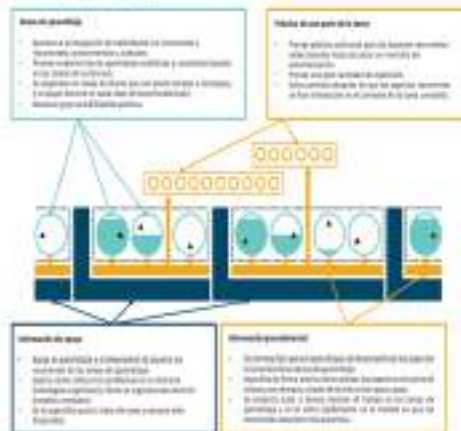
El diseño instruccional (DI) se considera "arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales claros y efectivos, que ayudarán a los alumnos a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas" (Brodner, citado por Álvarez Duarte, 2020, p. 29). Por lo tanto, mediante el DI se busca que los estudiantes sean exitosos al lograr la consecución de los objetivos de aprendizaje del curso a través de la interacción con sus compañeros y con los contenidos (materiales, estrategias, tareas) del curso. De acuerdo con Baurista Pérez et al. (2018) una parte fundamental en el diseño de un curso "es el conjunto de objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar con los estudiantes. Son estos objetivos y estas competencias las que deben guiar nuestra acción docente, las actividades que propongamos, los recursos que seleccionemos, etc. (p. 80)."

33

Continuación

Un modelo de DI conveniente para cursos de inglés (por los resultados obtenidos en la implementación que se menciona en este documento) es el de los cuatro componentes de diseño instruccional (4C/DI) por ser un modelo que da prioridad al aprender haciendo ya que "las actividades instruccionales se estructuran en torno a la práctica de habilidades con información sobre las habilidades que se proporcionan sólo en el contexto de la práctica en sí misma, como andamiaje para apoyar la práctica" (Williams et al., s.f., p. 33). Este modelo está constituido por cuatro componentes: **tareas de aprendizaje, información de apoyo, información procedimental y práctica de una parte de la tarea.** La figura 16 muestra las características de cada uno de los componentes.

Figura 16. Los cuatro componentes del modelo de diseño instruccional 4C/DI.



Fuente: Van Merriënboer (2019), p. 4)

34

Continuación

Las tareas de aprendizaje "pueden ser casos, proyectos, tareas profesionales, problemas o asignaciones en las que los estudiantes trabajen" (Van Merriënboer (2019, p. 4). En este tenor, la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se integra en el diseño instruccional mediante uno de los cuatro componentes: las tareas de aprendizaje.

Una tarea es una acción completa en la que los estudiantes, para llevarla a cabo, deben poner en práctica conocimientos, habilidades y actitudes. "Las tareas de aprendizaje fomentan un proceso de aprendizaje básico conocido como aprendizaje inductivo: los estudiantes aprenden haciendo y confrontándose con experiencias concretas" (Van Merriënboer (2019, p. 4). Mientras que una actividad hace referencia a una acción específica que los estudiantes realizan para aprender o practicar estructuras lingüísticas o vocabulario específico. Bajo el modelo 4C/DI las actividades hacen referencia a: práctica de una parte de la tarea.

Después de la selección del modelo de DI que utilizará, debe plantear los objetivos de aprendizaje; esto es, qué espera que los estudiantes sepan y qué serán capaces de hacer. A este respecto, Williams et al. (s.f.) proponen tres categorías de resultados:

35

Continuación

habilidades (acciones específicas que puede llevar a cabo el alumno), conocimiento (aprendizaje conceptual y capacidad de aplicar, ampliar, sintetizar y analizar) y disposiciones (auto reflexión crítica que proporciona una perspectiva de las creencias, actitudes y comprensión del alumno que conducen a la práctica y la acción). Esta estructura ayudará en el siguiente paso a determinar la creación de las actividades y la selección de métodos y materiales. (p. 53)

Es momento oportuno para mencionar que "específicamente, los estudiantes que optan por una modalidad virtual difieren en edad, actividades, lugar de residencia, nivel económico y situación personal" (Sancho y Borges, 2011, p. 30).

Esta realidad la debe tener presente durante todo el diseño instruccional y durante el curso. Como dato curioso, el grupo de estudiantes de la intervención educativa que dio paso a este documento fue heterogéneo con relación a las edades y ocupaciones. De igual manera, las razones por las cuales tomaron el curso fueron muy diversas.

36

[Regresar al inicio](#)

14. ¿Cómo hacer el plan de trabajo para el diseño del curso?

Recuerde que el plan de trabajo sirve para "organizar el contenido y las actividades que corresponden a cada unidad e identificar qué recursos hay que utilizar para mostrarlos. En realidad, se trata de construir una secuencia de aprendizaje básica para cada unidad" (Sangrà y Girona 2013, p. 38). Además, permite visualizar la información de una manera completa.

Un plan de trabajo está constituido por objetivos, contenido, actividades, recurso y tiempo destinado para cada unidad o módulo. La tabla 1 muestra el plan de trabajo para uno de los recursos del módulo 1.

Tabla 1. Plan de trabajo del recurso 1 del módulo 1

Objetivo	Contenido	Actividades (algunas de una parte de la tarea)
El estudiante será capaz de formular en inglés, en forma escrita y oral, información personal y de personas mediante la práctica del vocabulario y estructuras lingüísticas correspondientes	Cómo presentarse (Video explicativo sobre el vocabulario y estructuras lingüísticas correspondientes)	Ejercicio de completar para identificar información personal en un diálogo.

Nota: *Miembro del módulo. Se analizará el ítem.

37

[Regresar al índice](#)

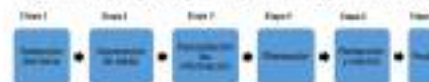
15. ¿Por qué integrar el ABP en un curso de inglés en modalidad virtual?

Recuerde que la metodología del ABP busca que el estudiante aplique lo aprendido mediante las actividades que conlleva la realización de un proyecto. Durante el proceso, al ejecutar las actividades, se fomenta la autonomía en el aprendizaje, la colaboración y la comunicación genuina. Asimismo, se promueve la integración de las habilidades básicas: leer, escuchar, hablar y escribir (Harmer, 2010). Tsiplekides y Fragoulis (2008 citados por Aldana Pérez, 2018) afirman que esta metodología promueve el desarrollo de la competencia comunicativa porque "lleva al estudiante a participar en una comunicación asertiva mientras concluye las actividades satisfactoriamente, haciendo uso del lenguaje natural. Esto permite afirmar que la habilidad comunicativa se mejora mientras esta sea llevada a contexto" (p. 142).

16. ¿Cuáles son las etapas en la implementación de un proyecto?

En algunas ocasiones se piensa que un proyecto se puede solicitar de un día para otro, o que consiste en pedir a los estudiantes un video, una exposición oral o algún folleto en cualquier momento durante el proceso. No obstante, la implementación de proyectos consta de seis etapas (Harmer, 2010) las cuales se muestran en la figura 17.

Figura 17. Las seis etapas de la implementación de un proyecto.



38

[Regresar al índice](#)

17. ¿Cómo participan los estudiantes y el facilitador en cada etapa de desarrollo de un proyecto?

En la fase de selección del tema, el facilitador, los estudiantes o de común acuerdo **deciden el tema del proyecto**. Para un nivel inicial de inglés se sugiere que el tema sea propuesto por el facilitador (Hinz et al., 1997, como se citó en NurFu'adiyah y Nur Aziz, 2021).

En la fase de **generación de ideas**, los estudiantes y/o con la guía del facilitador **acuerdan el tipo de información que incluirán en el proyecto y las fuentes en las que investigarán**.

En la fase de **recolección de información**, los estudiantes **investigan en diversas fuentes: periódicos, enciclopedias, internet, entre otros**.

En la fase de **planeación**, los estudiantes **deciden qué información incluir o cómo hacer la presentación del proyecto**. En esta misma fase los estudiantes redactan el bosquejo del contenido que incluirán en el producto final. La etapa de retroalimentación puede ser proporcionada por el facilitador y/o por otros estudiantes.

La **última etapa corresponde al producto** que puede ser un reporte escrito, una presentación oral, un video o un audio por mencionar algunos ejemplos.

Recuerde que debe **calendrar las actividades que se realizarán y retroalimentar durante el proceso**. Lo ideal es que la **calendrarización de las actividades y la retroalimentación se realicen con la participación de los estudiantes**. La figura 18 muestra las actividades que se llevaron a cabo en el curso.

33

Continuación

Figura 18. Ejemplificación de actividades bajo la metodología del ASB¹



18. ¿Cómo agrupar a los estudiantes para que hagan su proyecto?

Los estudiantes pueden ser agrupados por el facilitador para **crear grupos heterogéneos, por afinidad de horarios para las sesiones sincrónicas (en caso de integrarlas en el curso), al azar o por decisión propia de los estudiantes**. En el curso que se implementó, algunos estudiantes se agruparon por coincidencia de horario para las sesiones sincrónicas y otros formaron equipo por decisión propia.

40

[Regresar al índice](#)

19. ¿Qué actividades comunicativas se pueden integrar en un ambiente virtual?

Recuerde que las actividades comunicativas deben promover la interacción con un propósito real de comunicación de tal forma que los estudiantes hagan uso de los recursos lingüísticos (vocabulario y estructuras) que están aprendiendo. A este respecto, Thornbury (2005) afirma que este tipo de actividades se caracterizan por preparar a los estudiantes para usar el uso del idioma en situaciones comunes de la vida real y al mismo tiempo, promover la automatización de ciertas estructuras lingüísticas en contexto.

El listado de las actividades que se consideran comunicativas es variado; por ejemplo, Goh (2016) considera comunicativas a las actividades de vacio de información, la discusión y los monólogos. Por su parte, Bailey (2005) enumera los juegos de roles y actividades de vacio de información. Mientras que Bygate (2001) considera las actividades de vacio de información, los juegos comunicativos, las simulaciones y los proyectos como las más representativas. Estas actividades se pueden integrar al curso para que se lleven a cabo de manera sincrónica o asincrónica.

Seleccione el tipo de actividades comunicativas que integrará, diseñelas y organícelas de acuerdo con el tipo de interacción que se tendrá en el curso.

¿Cuándo los estudiantes y el facilitador del curso se reúnen virtualmente en una misma fecha y hora?
¿Los estudiantes revisan los materiales y realizan las actividades a su propio ritmo?

41

Continuación

En el curso que aquí se ejemplifica, los estudiantes llevaron a cabo actividades de vacio de información en las sesiones sincrónicas y realizaron un proyecto en equipo. La elaboración del proyecto les permitió interactuar de manera sincrónica y asincrónica. Los estudiantes también participaron en foros y video chats con el fin de intercambiar opiniones mientras practicaban el idioma.

Integre los foros en la plataforma del curso. Estos deben promover el intercambio genuino de ideas también.

Promueva la interacción por video con la aplicación Flip. Es una aplicación gratuita de Microsoft que puede ser utilizada desde el ciberespacio o desde un dispositivo móvil. Esta aplicación es útil para la práctica de la expresión oral porque permite a los estudiantes interactuar mediante videos cortos cuya duración predeterminada es de máximo dos minutos.

20. ¿Qué recursos adicionales para practicar la expresión oral se pueden integrar?

Aquellos cuyo entorno sea amigable, intuitivo y seguro para sus estudiantes. De preferencia que sean gratuitos y que usted haya revisado y confirmado su utilidad. Un ejemplo es Tandem (aplicación gratuita en la que personas de distintas partes del mundo se conectan para practicar un idioma). La figura 19 muestra la página web de esta aplicación.

42

[Regresar al índice](#)

Continuación

Figura 19. Pantalla de la aplicación Tandem



Fuente: Tripod Technology GmbH (2016).

Tandem permite a los usuarios seleccionar el nivel de práctica. Por lo tanto, puede ser utilizada por los estudiantes de cualquier nivel. La figura 20 presenta los niveles de práctica que ofrece.

Figura 20. Opciones de niveles de idioma en Tandem



Fuente: Tripod Technology GmbH (2016).

43

Regresar.al.isi.ica

Agentes
Pedagógicos

Referencias

Para finalizar...

Recuerde que cada experiencia educativa es única, no hay receta mágica. Por lo tanto ponga en práctica, adapte y/o modifique aquello que considere necesario para que más personas aprendan el idioma mediante un entorno virtual.

Tenga presente que la interacción entre los estudiantes y la práctica del inglés en contexto se puede y debe incentivar en la virtualidad. El éxito dependerá, en parte, de la metodología y del diseño instruccional; el resto estribará en usted como facilitador del curso.

Recomendación final; innova de tal forma que acerque al idioma inglés a quienes deseen aprenderlo.

44

Regresar.al.isi.ica

Agentes
Pedagógicos

Referencias

Referencias

- Aldana Pérez, Y. A. (2018). Linguistic Integration in English Teaching in Colombia through Project-Based Learning. *Revista Chakifen*, 5, 133-145. <https://doi.org/10.37135/chik.002.05.08>
- Álvarez Duarte, A. (2020). El aprendizaje ubicuo como herramienta para la construcción social de conocimientos en entornos de aprendizaje guiados por el diseño instruccional. En D. Gutiérrez Rico y A. Puentes, Gándara (Eds.), *Diseño instruccional: Un punto de partida estratégico* (pp. 17-45). Universidad Pedagógica de Durango.
- Arado Salvatierra, H.R., Hernández, R., Linares, B., García, I., Concha Batanero, C. y Otón, S. (S.f.) *Requisitos de accesibilidad indispensables para un campus virtual accesible*. <http://www.esvial.org/wp-content/files/requisitosaccesibilidadUMSArado.pdf>
- Arca Moreira, M. y Adell Segura, J. (2009). E-learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales (p. 381-424). En J. D. Pablos Pons (Coord.), *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet*. Ediciones Aijbe.
- Bailey, K. M. (2005). *Practical English Language Teaching: Speaking*. McGraw-Hill.
- Bautista G. (2011) El acompañamiento del estudiante: profesorado para una nueva forma de aprender (p. 51-71). En B. Gros Selvat (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC.

43

Referencias

Referencias

- Bautista Pérez, G., Borges Sáiz, F. y Forés Miravalles, A. (2016). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Bertossi, V., Martínez, K., Romero, L. y Gutiérrez, M. (2020). Análisis de la calidad de objetos de aprendizaje en contextos universitarios. *Latin-American Journal of Computing (LAJC)*, 11(1). https://www.researchgate.net/publication/348991017_Analisis_de_la_Calidad_de_Objetos_de_Aprendizaje_en_Contextos_Universitarios_Quality_Analysis_of_Learning_Objects_in_Academic_Contexts_ARTICLE_HISTORY
- Bygate, M. (2001). *Speaking*. OUP.
- Council of Europe (2020a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe. (2020b). *Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Training Pack for Teachers*. Council of Europe Publishing <https://rm.coe.int/22122020-teaching-controversial-issues-final-web/1690a12735>
- Goh, C. C. M. (2016). Teaching Speaking. En W. A. Renandya y H. P. Widodo (Eds.), *English Language Teaching Today: Linking Theory and practice*. (pp. 143-160). Springer International Publishing.

44

Referencias

Referencias

- International Standard Organization (2008a). *Information technology – Individualized adaptability and accessibility in e-learning, education and training – Part 1: Framework and reference model*.
- International Standard Organization (2008b). *Information technology – Individualized adaptability and accessibility in e-learning, education and training – Part 2: "Access for all" personal needs and preferences for digital*.
- International Standard Organization (2008c). *Information technology – Individualized adaptability and accessibility in e-learning, education and training – Part 1: Framework and reference model*.
- Harmer, J. (2010). *The Practice of English Language Teaching* (5ta. Ed). Pearson Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. OUP.
- Lumi EducationGbr (2024). Lumi. <https://lumi.education/>
- Nurtu'adyah, D. y Nur Aziz, I. (2021). Use of Cooperative Project Based Online Learning on Students' Speaking Skill. *Journal of English Education and Technology*; 2(1), 324-332. <http://jeet.fedp.or.id/index.php/jeet/article/view/3727>.

47

Referencias

Referencias

- OtrasVocesEnEdu. (2020). Cuadro comparativo modalidades a distancia, virtuales y en línea. <http://twitter.com/ovemundostatua/1333372250733629440>
- Real Academia Española. (s.f.). Empatía. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de abril de 2024, de <https://dle.rae.es/empat%C3%ADa>
- Real Academia Española. (s.f.). Sensibilizar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 13 de abril de 2024, de <https://dle.rae.es/sensibilizar>
- Rodríguez Ruiz, J. R. y Cardona Andújar, J. (2015). El respeto de la dignidad de la persona humana y el proceso de formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sancho, T. y Bares, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros Salvat (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC, p. 27-50.
- Sangrá, A. y Girón, C. (2013). *Los materiales de aprendizaje en contextos educativos virtuales: pautas para el diseño tecnopedagógico*. Editorial UOC.

48

Referencias

Referencias

- Schellenberg, J.P. y Rettig, S. (2020). Lumi Education GbR [Aplicación móvil]. Microsoft App. <https://apps.microsoft.com/detail/9pd83xfv86j47hnes-MX8gntES>
- Silva Quiroz, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Editorial UOC
- Tripod Technology GmbH. (2016). Tandem: Language Exchange [Aplicación]. Google play. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tandem_language_exchange&dmr=tandem
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Universidad Veracruzana. (2024). Eminus. <https://eminus.uv.mx>
- Vallejo, A., & González, H. A. (2018). Presentaciones interactivas H5P. http://sedici.unip.edu.ar/bitstream/handle/10015/70119/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Van Merriënboer, J. J. G. (2019). El Modelo de los cuatro componentes de diseño instruccional: Una revisión de sus principios fundamentales. Escuela de Profesiones de la Salud y Educación Facultad de Salud, Medicina y Ciencias de la Vida Universidad de Maastricht. https://www.4cid.org/wp-content/uploads/2021/04/vanmerriënboer_4cid_el_modelo_de_los_cuatro_componentes_de_diseño_instruccional.pdf

49

Referencias

Referencias

- Wicaksono, J. A., Setiawati, R. B., Ikeda, O. y Novawan, A. (2021). The Use of H5P in Teaching English. *Atlantis Press*, 227–230. <https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.210101.049>
- Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A. y Guàrdia, L. (S.F.). *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning: Modelos de diseño instruccional*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://docplayer.es/3926746-Modelos-de-diseño-instruccional.html>
- World Wide Web Consortium (2008) *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)*. <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>

Bibliografía complementaria

- Cabero Almenara, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, Vol. 8, Nº 2 (Nueva Serie), págs. 15-43.
- Duarte Ayala, R. E. y Correa Solís, E. (Coord.) (2021). *Trabajo colaborativo en educación universitaria: del modelo tradicional a los entornos virtuales*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Suárez Rivera, L. D. y Morales Roa, J. (2020). *Elementos para la construcción de un modelo de tutor virtual*. Editorial Universidad Autónoma de Colombia.

50

[Regresar al índice](#)

Referencias

Anexo 13. Participación en Evento Académico Internacional



Anexo 14. Publicación en Evento Académico Internacional



Percepción sobre la modalidad virtual entre los estudiantes de inglés del Centro de Idiomas región Coatzacoalcos-Minatitlán

Claudia Isabel Marín Sánchez
Estudiante del Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa
cmarin20@alumnos.uaq.mx
Universidad Autónoma de Querétaro

Reyna Moreno Beltrán
Doctora en Innovación en Tecnología Educativa
reyna.moreno@uaq.mx
Universidad Autónoma de Querétaro



Percepción sobre la modalidad virtual entre los estudiantes de inglés del Centro de Idiomas región Coatzacoalcos-Minatitlán

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de un estudio llevado cabo en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana región Coatzacoalcos-Minatitlán. El objetivo de esta investigación fue realizar un diagnóstico entre los estudiantes de inglés del CI respecto a la percepción del aprendizaje, las dificultades que han encontrado, así como sus gustos y preferencias al experimentar, a raíz de la emergencia sanitaria, la modalidad virtual. Es un estudio de tipo descriptivo en el que se empleó como instrumento de recolección de datos una encuesta electrónica con una escala Likert de 30 ítems con cinco opciones de respuesta en el que 5 correspondía a 'totalmente de acuerdo' y 1 a 'totalmente en desacuerdo'. Entre los resultados se halló que los estudiantes encuestados consideraron que una oferta virtual podría ser una opción para acceder a los cursos de inglés; además, indicaron que es factible realizar actividades colaborativas y aprender a expresarse oralmente en un contexto virtual. Adicionalmente, los estudiantes opinaron que las clases en modalidad virtual no se les dificultaban. En conclusión, el resultado del diagnóstico permitió identificar que es factible hacer una propuesta de un curso de inglés en modalidad virtual centrada en el trabajo colaborativo en el que se privilegie la práctica de la expresión oral.

Abstract

This article presents the results of a study conducted at a Languages Center in Veracruz. The objective of this research was to identify English language students' perceptions about learning in a virtual mode, difficulties they have faced as well as likes and dislikes in relation to this learning modality they have been experiencing because of the COVID 19 Pandemic. It is a descriptive study which employed a 30-item electronic survey with a 5-point Likert scale (5=strongly agree and 1=strongly disagree). Results revealed that participants considered that virtual English



courses could be practical to study English; besides, they agreed on saying that collaborative work could be developed in these types of courses as well as oral skills. Moreover, students commented virtual classes were easy. In summary, these research results permitted us to identify that it is convenient to develop an English virtual course centered in collaborative work which favors oral skill practice.

Palabras claves: Idioma inglés, modalidad virtual, diagnóstico, aprendizaje

Key words: English language, virtual mode, diagnosis, learning

Introducción

El idioma inglés en México toma suma importancia en los ámbitos laboral, educativo y personal. De acuerdo con los datos del "Estudio del idioma inglés. Un análisis de las políticas, percepciones y factores de influencia" (British council, 2015) en nuestro país, los empresarios privilegian el uso del idioma inglés como medio de comunicación tanto al interior de sus espacios laborales como al exterior con sus homólogos internacionales. De igual forma, los estudiantes de inglés que participaron en este mismo estudio consideran que al aprenderlo podrán acceder a mejores oportunidades laborales, una mejor calidad de vida y viajar al extranjero. Se debe agregar que el inglés "se ha convertido en el idioma común de la academia, la investigación y la docencia" (IMCO, 2015, p. 13).

Debido a la importancia que en general tiene este idioma, la Universidad Veracruzana (UV) -institución pública establecida en el Estado de Veracruz- promueve su aprendizaje a través de los Centros de Idiomas establecidos en cada una de las cinco regiones que la conforman: Orizaba-Córdoba, Poza rica-Tuxpan, Xalapa, Veracruz y Coatzacoalcos- Minatitlán. Sin embargo, algo que se observa es que la oferta educativa para el área inglés es principalmente en modalidad presencial. Es decir que los estudiantes deben acudir a la institución en días y horarios específicos cuando hoy en día es posible mediante el uso de las TIC promover el aprendizaje a través de la virtualidad. La modalidad virtual o



modalidad no presencial en el contexto educativo tiene diversas acepciones tales como educación en línea, enseñanza virtual, aprendizaje online o e-learning. Independientemente de los términos que se utilicen para denominar a un tipo de enseñanza no convencional, se hace referencia a un entorno que "se caracteriza por su capacidad para constituirse como elemento de innovación educativa, por la primacía de la actividad sobre los contenidos, la participación creativa de los alumnos y el trabajo en colaboración" (Góngora Rojas y Pérez Vicente, 2016, pag. 120). Por lo tanto, la modalidad virtual puede ser una opción para el aprendizaje en el área de inglés.

Ahora bien, un curso presencial no puede ser simplemente trasladado a una modalidad virtual. De ahí que un curso de inglés en esta modalidad implica el diseño e integración de contenidos propios para esta modalidad; al respecto, Cruz Ramírez (2019) explica que "se ha encontrado que la mayoría de los cursos en línea enfocados en la enseñanza del inglés son una traslación de los entornos tradicionales a un entorno virtual, centrándose en prácticas repetitivas, con un enfoque en la construcción gramatical formal, razón por la cual trasladan todas las desventajas de este contexto cotidiano a un contexto virtual, en donde los profesores, de manera usual, nunca hacen algo más que simplemente mostrar ejemplos a los estudiantes, siguiendo una metodología narrativa al interior de la clase" (p. 29). Prácticas como estas podrían influir negativamente en la incorporación por parte de los estudiantes del aprendizaje del inglés en modalidad virtual.

Por lo tanto, al crear un curso en modalidad virtual es pertinente integrar contenidos con características propias para este sistema, con una metodología que promueva la interacción y la colaboración y con base en las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Descripción del problema

En el Centro de Idiomas (CI) Coatzacoalcos-Minatitlán (lugar donde se llevó a cabo la investigación) solo se ofertan en modalidad virtual cursos de inglés para



propósitos específicos a pesar de que "en la actualidad existe un mayor interés por utilizar los modelos de educación virtual para favorecer los procesos de aprendizaje, tener una mejor cobertura y ofrecer una alternativa educativa flexible y de calidad a la población que no puede acceder a la educación de forma presencial, al ponerse al alcance de cualquier posible receptor que cuente con un dispositivo tecnológico con conexión a Internet" (Baelo, 2009 citado por Véliz Salazar y Gutiérrez Marfilieño, 2021). Cabe aclarar que a raíz de la emergencia sanitaria por COVID 19, los cursos del CI de la Región Coahuilense, al igual que el de la mayoría de las instituciones tuvieron que emigrar a la virtualidad, mediante el empleo de plataformas o herramientas electrónicas que permitieran solventar la situación de no poder ofrecer los cursos de manera presencial. Pero ¿qué plataformas o herramientas tecnológicas se emplean en los cursos del CI que por la emergencia sanitaria tuvieron que ser adaptados a la virtualidad? ¿Qué piensan los estudiantes de esta modalidad? ¿Qué tipo de actividades consideran los estudiantes que pueden llevar a cabo en un curso virtual de inglés? ¿Qué dificultades han encontrado los estudiantes en su curso de inglés que tuvo que ser adaptado a la modalidad virtual? Las respuestas a estas interrogantes permitirán identificar elementos claves para el posterior diseño de una propuesta metodológica de un curso de inglés en modalidad virtual.

Metodología

Tipo de estudio

Se condujo un estudio de tipo descriptivo, también denominado diagnóstico (Esteban Nieto, 2018), con el fin de conocer las experiencias de los estudiantes con relación a las clases virtuales principalmente porque es una modalidad que se vieron en la necesidad de experimentar a consecuencia de la emergencia sanitaria. Identificar aspectos como el tipo de dispositivo que usan, las dificultades, así como sus gustos y preferencias permitirá tener un panorama general. Recordemos que los estudios descriptivos "constituyen una opción de investigación cuantitativa que trata de realizar descripciones precisas y muy



cuidadosas respecto de fenómenos educativos' (Mateo Andrés, 2009 p. 197). De tal forma que la información recabada y analizada permee en la propuesta metodológica de un curso de inglés en esta modalidad que se diseñará en un futuro.

Población y muestra

La población estuvo conformada por el total de estudiantes inscritos en los cursos de inglés del CI región Coahuila-Coahuila de Minatitlán. Los cursos del CI se ofertan para estudiantes universitarios y para público en general cuya edad mínima es de 16 años. La muestra fue por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2010) ya que se obtuvo la información de aquellos estudiantes que aceptaron contestar el instrumento de diseñado para esta investigación.

Instrumento

El instrumento que se diseñó para la recolección de datos fue una encuesta electrónica con una escala Likert de 30 ítem con cinco opciones de respuesta en el que 5 correspondía a 'totalmente de acuerdo' y 1 a 'totalmente en desacuerdo'. Así también, al final se dejó un espacio opcional para comentarios que ayudaran a mejorar el curso de inglés en modalidad virtual que al momento de contestar la encuesta estaban cursando. Para el diseño del instrumento se definieron las variables que guiarían el diseño, estas se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Variables de la encuesta



Fuente: Elaboración propia

Los primeros cuatro ítems del instrumento fueron diseñados para identificar datos demográficos (Hernández Sampieri et al., 2010): sexo, edad, nivel de inglés y razones para estudiarlo. El resto de los ítems fueron redactados con base en las variables y dimensiones que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Fundamento para elaboración del instrumento



Variante	Dimensión	Cantidad de ítems
Dispositivo o sistema de gestión de aprendizaje adaptados	Dispositivo para estudiar móvil	4
	Plataforma para distribución de contenidos	
	Plataforma para sesiones síncronas	
Percepción sobre el aprendizaje virtual	Medios de comunicación con el profesor	7
	Síntesis entre las modalidades virtual y presencial	
	Trabajo colaborativo	
Dificultades de aprendizaje en la modalidad virtual	Aprendizaje de las habilidades de producción (escribir, hablar)	8
	Comunicación	
	Dificultad en las sesiones síncronas	
	Dificultad para el trabajo en equipo	
Gustos y preferencias en la modalidad virtual	Dificultad para el aprendizaje de vocabulario y gramática	7
	Dificultad para desarrollar las habilidades básicas: expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva	
	Cursos virtuales	
	Ferres	
	Presentación de orales a través de recursos tecnológicos	
	Interacción en conferencias	

Fuente: Elaboración propia

Aplicación del instrumento

La distribución de la encuesta se hizo a través de los maestros titulares de grupos de inglés y estuvo disponible del 17 al 23 de septiembre de 2021. Con relación a la confiabilidad del instrumento, se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.91 por lo que se considera un instrumento válido. De igual manera se considera una muestra representativa porque de 968 estudiantes de inglés inscritos en el CI, 203 accedieron a contestar la encuesta, es decir el 21% de la población total.

Resultados

A continuación, se muestran los datos más representativos del análisis realizado.

La primera variable da como resultado que la mayoría de los estudiantes que contestaron la encuesta están inscritos en cursos de inglés básico, ver Figura 2. Los bloques de inglés en el CI se clasifican en básico, intermedio y avanzado.



Figura 2. Niveles que cursan los estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las edades, los estudiantes que acuden al CI tienen principalmente entre 16 y 25 años, ver Figura 3, seguido de 26 a 35 años en un porcentaje menor al 10.

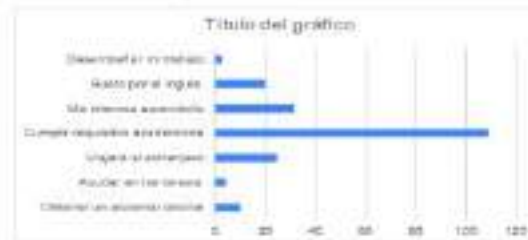
Figura 3. Edades de los encuestados



Fuente: Elaboración propia

Hay una relación entre las edades y las razones para matricularse en un curso de inglés debido a que el 53.7 % respondió que estudia inglés en el CI para cumplir requisitos académicos tales como cursarlo como una materia de su carrera, postularse a un intercambio internacional o hacer una certificación del idioma como se puede ver en la Figura 4.

Figura 4. Razones para estudiar inglés



Fuente: Elaboración propia

Así mismo, se investigó acerca de la plataforma que se utiliza para la distribución de contenidos. Cabe aclarar que la Universidad Veracruzana (UV) ofrece a estudiantes y profesores una plataforma institucional llamada EMINUS. Esta plataforma fue creada con el fin de "organizar, aplicar e integrar diferentes ambientes flexibles de aprendizaje para modalidades educativas convencionales, no convencionales, facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje, comunicación y colaboración para la formación integral de los estudiantes por medio del uso de las tecnologías de información" (Universidad Veracruzana, s.f., p. 5). En la Figura 5 se pueden observar los elementos que constituyen el entorno de la plataforma EMINUS.

Figura 5. Entorno de la plataforma EMINUS

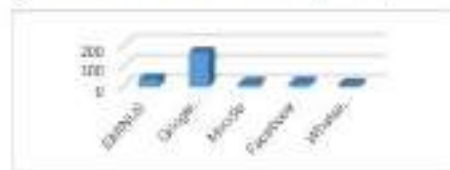


Fuente: Universidad Veracruzana (2022)



Sin embargo, se identificó que a pesar de que se cuenta con una plataforma institucional, esta no es comúnmente utilizada para los cursos de inglés que por emergencia sanitaria son en la actualidad virtuales porque si bien no hay obligatoriedad para el empleo de esta plataforma se recomienda privilegiar su uso tal y como se estipula en el documento titulado Disposiciones para el trabajo académico en los Centros de Idiomas y de Autoacceso durante el periodo escolar agosto 2021 – enero 2022 (s.f.). En la Figura 6 se pueden observar las plataformas que se emplearon en el periodo escolar en el que se llevó a cabo el estudio. De acuerdo con los resultados, Google Classroom fue la plataforma más comúnmente usada en el CI.

Figura 6. Plataforma educativa empleada para los contenidos del curso



Fuente: Elaboración propia

Hay que mencionar que la plataforma institucional tiene dos herramientas para el desarrollo de sesiones sincrónicas: Salón de clases y Espacio de colaboración, pero la aplicación que actualmente se utiliza para las sesiones sincrónicas de los cursos de inglés es Zoom seguida de Google meet, de acuerdo con las respuestas de los encuestados como se puede ver en la Figura 7.

Figura 7. Aplicación empleada para las sesiones sincrónicas



Fuente: Elaboración propia



Por lo que se refiere a la comunicación, los estudiantes de inglés contactan a sus profesores principalmente por Whatsapp, seguido de grupo de Facebook, y en tercer lugar correo electrónico como se muestra en la Figura 8. Tiene relación el que un porcentaje muy bajo emplea la herramienta de mensajes (1.5%) ya que EMINUS no es comúnmente usada para los cursos de inglés.

Figura 8. Medio de comunicación entre estudiantes y profesores



Fuente: Elaboración propia

La segunda variable de la encuesta fue acerca de la percepción de los estudiantes con relación al aprendizaje en línea a través de ítems sobre similitud entre la modalidad virtual y presencial, trabajo colaborativo, aprendizaje de las habilidades de producción (escribir, hablar) y retroalimentación del profesor. En las siguientes líneas se muestran los resultados obtenidos en dos de los ítems de esta variable.

Respecto a la afirmación "en la modalidad virtual se aprende a expresarse de manera oral", un 39 % está de acuerdo con esta afirmación y un 33% totalmente de acuerdo, lo cual representa un área de oportunidad para desarrollar una metodología en la que se promueva la expresión oral. La distribución de las respuestas para este ítem se presenta en la Figura 9.

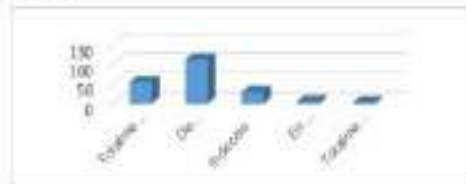
Figura 9. En la modalidad virtual se aprende a expresarse de manera oral



Fuente: Elaboración propia

Respecto al trabajo colaborativo, el 55% considera que en la modalidad virtual se puede trabajar en equipo seguido de un 26% que contestó estar totalmente de acuerdo; es decir, el estudiantado promedio piensa que sí se puede trabajar en equipos con otros compañeros, ver Figura 10. Por lo tanto, se considera que se puede implementar una metodología basada en proyectos en un curso virtual.

Figura 10. En la modalidad virtual puedo trabajar en equipos con otros compañeros.



Fuente: Elaboración propia

La siguiente variable fue sobre las dificultades que los estudiantes encuentran en el aprendizaje a través de la virtualidad. Los estudiantes contestaron que no se les dificultan las clases en esta modalidad, consideran que sí aprenden y que pueden expresarse oralmente en las sesiones sincrónicas y trabajar en equipo ver Figura 11.

Figura 11. Las clases en modalidad virtual se me dificultan



Fuente: Elaboración propia

Además, por lo comentarios expresados por los estudiantes encuestados se confirmó que la modalidad virtual debe ser una opción de cursos del CI principalmente para aquellos que no pueden acudir a la institución de manera presencial ya sea por falta de tiempo, dinero o por lejanía de sus domicilios con relación a la institución. Para ilustrar esto se comparte la afirmación del encuestado 99: "me parece una muy buena modalidad el trabajar online, debido a que permite hacer uso de la tecnología y facilitar en cierta forma nuestro aprendizaje. Así mismo el que muchas escuelas más continuarán trabajando en línea, es un gran paso para el ámbito educativo mexicano, lo que permitiría a personas de cualquier estado interactuar y aprender, sin necesidad de ir un aula y así no privarlas de aprender un nuevo idioma". Otro comentario al respecto fue el del encuestado 28: "ojalá que la Universidad Veracruzana continuarán con esta modalidad, como otra forma de trabajo, claro, sin descartar las clases presenciales para las personas que pueden y que les gusta asistir". Finalmente, el encuestado 56 afirmó: "la modalidad virtual es muy accesible y didáctica".

Otra sugerencia hecha por uno de los encuestados fue: "tener otro medio para contactar al profesor, ya que a veces por vía correo electrónico tarda la respuesta, por otro lado, a veces google classroom no notifica sobre nuevos 'posts' en la plataforma", encuestado 167.



Conclusiones

Después de analizar las respuestas obtenidas se concluye que a pesar de que se cuenta con una plataforma institucional, esta no es la que comúnmente se emplea para los cursos que han sido adaptados a una modalidad no presencial. Además, los estudiantes encuestados mostraron interés por los cursos de inglés para propósitos generales en modalidad virtual. Sin embargo, no hay una oferta actualmente de este tipo de cursos en el CI donde se llevó a cabo esta investigación. Así mismo, el sondeo realizado demostró que los estudiantes consideran que la modalidad virtual puede ser una opción accesible principalmente para aquellos que no pueden acudir de manera presencial al C.I.

Se debe enfatizar que los estudiantes consideran que en la modalidad virtual se pueden realizar actividades de manera colaborativa y demostraron apertura para realizar este tipo de actividades. Por lo tanto, diseñar un curso en modalidad virtual representa un área de oportunidades principalmente si se desarrolla una metodología en la que se promueva la expresión oral y el trabajo colaborativo como una herramienta que fomente el aprendizaje de los estudiantes en un segundo idioma.

Bibliografía

- British council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. http://obinet-lesaic.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/6_english_in_mexico_british_council.pdf
- Cruz Ramirez, J. (2019). Aula Virtual como herramienta en la enseñanza del idioma inglés en el Nivel Medio Superior. *Revista Mexicana De Bachillerato A Distancia*, 11(21).
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68281>
- Esteban Nieto, N. T. (2018). Tipos de investigación. *UNISDG-Institucional*, 1-4.
<http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34>



- Góngora Rojas, Cebrán, M. A., & Pérez Vicente, M. D. (2016). Entornos Integrados de Enseñanza Virtual. In M. Cebrán, A. Góngora Rojas, & M. D. Pérez Vicente (Eds.), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria* (pp. 119–154). Narcea Ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta.). McGraw Hill.
- IMCO. (2015). *IMCO — Inglés es posible: Propuesta de una Agenda Nacional*. <https://imco.org.mx/ingles-es-posible-propuesta-de-una-agenda-nacional/>
- Mateo Andrés, J. (2009). La investigación ex post-facto. In R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (2da ed.). Editorial la Muralla, S.A.
- Universidad Veracruzana. (n.d.). *Disposiciones para el trabajo académico en los Centros de Idiomas y de Autoacceso durante el periodo escolar agosto 2021 – enero 2022*. <https://www.uv.mx/coatza/ci/files/2021/08/Disposiciones-para-el-trabajo-academico-DCIA-ago-ene-2022.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2022). *EMNUS*.
- Vélez Salazar, M. L., & Gutiérrez Marfileño, V. E. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150–165. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1987>

Anexo 15. Artículo en Revista Indizada



<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2087>

Artículos científicos

El Aprendizaje basado en proyectos en un contexto virtual y su impacto en el aprendizaje del inglés

Project Based Learning in a Virtual Environment and Its Impact in English Learning

Aprendizagem baseada em projetos em contexto virtual e seu impacto na aprendizagem de inglês

Claudia Isabel Marin Sánchez
Universidad Veracruzana, México
cmarin@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7537-9826>

Reyna Moreno Beltrán
Universidad Autónoma de Querétaro, México
reyna.moreno@uaq.mx
<https://orcid.org/0000-0002-5307-0921>

Juan Salvador Hernández Valerio
Universidad Autónoma de Querétaro, México
valerio@uaq.mx
<https://orcid.org/0009-0005-9282-8263>

Resumen

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología utilizada para facilitar el aprendizaje del idioma inglés en entornos presenciales y virtuales. Sin embargo, los informes de investigación, hasta ahora publicados, han documentado el impacto de esta metodología en el aprendizaje del inglés en contextos virtuales desde la perspectiva de los estudiantes. Aquellos que se han enfocado a evidenciar el resultado de esta metodología mediante evaluaciones diagnóstica y final han sido en contextos presenciales. Con estos antecedentes como antecala, se propuso como objetivo de la presente investigación evaluar, mediante un examen diagnóstico y un examen final, el impacto en el aprendizaje de los estudiantes de una



Vol. 15, Núm. 29 Julio – Diciembre 2024, e731

intervención educativa de inglés en modalidad virtual guiada en la metodología del ABP. Se condujo una investigación cuantitativa de tipo pre-experimental con un diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo. La muestra fue de conveniencia y estuvo conformada por 16 estudiantes. Previo a la intervención se aplicó un examen diagnóstico y al concluir, un examen final. La prueba de los rangos con signos de Wilcoxon dio como resultado que se rechazara la hipótesis nula ya que si hubo diferencia significativa entre los resultados de ambos exámenes. El valor W fue menor al .5% del valor crítico W . Aunque la muestra fue reducida y no se analizaron aspectos tales como frecuencia de interacción con los contenidos del curso, resultado de los proyectos realizados o percepción de los estudiantes, los resultados permitieron valorar el impacto del ABP en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras claves: Aprendizaje virtual, evaluación, inglés.

Abstract

PBL (Project Based Learning) is a methodology employed to facilitate English language learning in face to face and virtual environment. However, research reports have informed the impact of this methodology in virtual contexts only from students' perspectives until now. Those studies that have focused their attention to evidence the impact of this methodology via diagnostic and final examinations have been in face to face contexts. With this background panorama, the present research study aims to evaluate, through a diagnostic and a final exam, the impact of an English virtual intervention based on PBL methodology on student learning. A pre-experimental quantitative investigation was carried out with a pretest/posttest design involving a single group. The sample consisted of 16 students selected for convenience. Prior to the intervention, a diagnostic exam was administered; and after concluding, a final exam was conducted. The Wilcoxon signed-rank test provided sufficient evidence to reject the null hypothesis. This rejection indicates that there is a statistically significant difference between the results of the two tests. The W value was less than 0.5% of the critical W value. Although the sample size was small, and aspects such as interaction frequency with course content, project outcomes, and student perception were not analyzed, the results allowed for an assessment of the impact of PBL on student learning.

Keywords: Virtual learning, evaluation, English.



Resumo

Project Based Learning (PBL) é uma metodologia utilizada para facilitar o aprendizado da língua inglesa em ambientes presenciais e virtuais. No entanto, os relatórios de investigação publicados até agora documentaram o impacto desta metodologia na aprendizagem de inglês em contextos virtuais na perspectiva dos alunos. Aqueles que se concentraram em demonstrar o resultado desta metodologia através de avaliações diagnósticas e finais foram em contextos presenciais. Tendo esse pano de fundo como prelúdio, o objetivo desta pesquisa foi avaliar, por meio de um exame diagnóstico e um exame final, o impacto na aprendizagem dos alunos de uma intervenção educacional de inglês na modalidade virtual orientada pela metodologia PBL. Foi realizada uma pesquisa quantitativa pré-experimental com delineamento pré-teste/pós-teste com grupo único. A amostra foi de conveniência e composta por 16 estudantes. Antes da intervenção foi aplicado um exame diagnóstico e ao final um exame final. O teste dos postos sinalizados de Wilcoxon resultou na rejeição da hipótese nula, uma vez que houve diferença significativa entre os resultados de ambos os testes. O valor W foi inferior a 0,5% do valor crítico W . Embora a amostra tenha sido pequena e não tenham sido analisados aspectos como frequência de interação com os conteúdos do curso, resultados dos projetos realizados ou percepção dos alunos, os resultados permitiram-nos avaliar o impacto do PBL na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem virtual, avaliação, inglês.

Fecha Recepción: Abril 2024

Fecha Aceptación: Septiembre 2024

Introducción

El inglés es una lengua de comunicación que facilita el acceso a la ciencia y la tecnología de vanguardia, permite llevar a cabo transacciones comerciales internacionales, brinda mejores oportunidades laborales y posibilita la interacción efectiva al viajar al extranjero. En resumen “el inglés es el idioma de la tecnología, del comercio y de las ciencias” (Graddol, 2006 como se citó en Santana-Villegas *et al.*, 2016, p. 80). Actualmente, este idioma tiene 1452 millones de hablantes en el mundo (Fernández, 2023).

Como consecuencia, al ser una lengua de comunicación, se han buscado formas alternas a la modalidad presencial para difundir su aprendizaje. Una de las alternativas es la virtualidad. Por ejemplo, en países como Colombia y Costa Rica, esta modalidad ha sido implementada como una iniciativa educativa gubernamental. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia fomenta “el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje



de las lenguas extranjeras a través de formación virtual" (Mendoza-González, 2015, p. 126). Y en Costa Rica, desde el año 2013, se han beneficiado "aproximadamente 25,000 estudiantes con el programa 'Ceibal' en inglés" (p. 131).

En lo que respecta a México, la virtualidad es una opción que se ha empleado para promover el aprendizaje del inglés en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Abierta y a Distancia de México. Estas instituciones facilitan materiales de estudio y actividades de práctica para que el estudiante avance de manera autónoma y a su propio ritmo. Como muestra, en el sitio web Ambiente Virtual de Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de México se especifica que los materiales son de práctica y de autoevaluación (UNAM-CUAED).

En tanto que el Instituto Politécnico Nacional (IPN), de acuerdo con la información que aparece en el portal del Centro de Lenguas Extranjeras (s.f.), ofrece dos alternativas, una da acceso a la plataforma para que el estudiante puede realizar las actividades a su propio ritmo. La segunda para que realice las actividades de acuerdo con una calendarización (Centro de Lenguas Extranjeras, s.f.). A su vez, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (s.f.) en colaboración con la Universidad Abierta y a Distancia de México, tiene un programa virtual llamado *Sepa Inglés Online*, el cual proporciona materiales por niveles y ofrece el apoyo de profesores. Así también la educación pública en el país necesita invertir recursos materiales y humanos en el desarrollo de planes de estudio a distancia como una alternativa para los estudiantes de nivel superior, afirma Aguirre-Caracheo *et al.* (2022).

De acuerdo con las descripciones anteriores, los cursos que ofertan estas instituciones tienen dos rasgos principales: la autonomía y la flexibilidad para que el estudiante avance a su propio ritmo. Esto es acertado si se toma en cuenta que tanto la autonomía como la flexibilidad, caracterizan los ambientes de aprendizaje en entornos virtuales (Sangrà y Girona, 2013; Quijada-Monroy, 2014). Sin embargo, también se debe considerar que en los entornos virtuales "es posible que [los estudiantes] realicen actividades en colaboración con otros compañeros y que juntos construyan el conocimiento" (Quijada-Monroy, 2014, p. 7).

Precisamente mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se puede fomentar la colaboración entre estudiantes y el aprendizaje del inglés en un entorno virtual. De manera general, el ABP es una metodología centrada en el estudiante (Parrá-Pineda, 2003). Sus bases se atribuyen a Dewey por la importancia atribuida a los proyectos multidisciplinares, así como al aprendizaje social a través de la colaboración (Gómez-Pablos,



2018). De acuerdo con Mergendoller *et al.* (2006, como se citó en García-Varcácel Mañoz-Repiso y Basilotta Gómez-Pablos, 2017) "la evidencia empírica sugiere que el ABP tiene un efecto positivo en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, el desarrollo de habilidades como la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas" (p. 115).

De acuerdo con Herrera-López y Moreno-Beltrán (2023) uno de los aspectos más complejos a los que se enfrenta el docente al establecer el ABP consiste en la selección y planteamiento de una problemática o tema del proyecto que sea relevante y se encuentre apogado a los contenidos visualizados en el curso. El problema o tema del proyecto como tal debe mantener una alta expectativa, así como una constante motivación para los estudiantes. Sumando a lo anterior mencionado, Olivo-García *et al.* (2023) afirman que la educación ha adquirido una importancia creciente en el contexto actual. Tanto los docentes como los estudiantes enfrentan dificultades por la falta de conocimiento en el uso de herramientas tecnológicas y en la aplicación de buenas prácticas con este tipo de aprendizaje.

En lo que respecta al inglés, a través de la realización de proyectos se logra la integración de las cuatro habilidades básicas: hablar, oír, leer y escribir (Harmer, 2010). Además, el ABP permite al estudiante "participar en una comunicación asertiva mientras concluye las actividades satisfactoriamente, haciendo uso del lenguaje natural" (Tsiplakides y Fragoulis, 2009, como se citó en Aldana-Pérez, 2018, p. 142). Esta metodología facilita la interacción, la práctica del idioma y, por ende, se promueve el aprendizaje al igual que el desarrollo de las cuatro habilidades. Así mismo como lo afirman Hernández-Ham *et al.* (2024) la enseñanza y el aprendizaje de un idioma distinto al materno presentan una variedad de mecanismos, muchos de los cuales se adaptan a las necesidades individuales del estudiante.

La implementación del ABP sigue una secuencia conformada por seis etapas. La figura 1 muestra el proceso que se debe seguir para la implementación del ABP como estrategia de enseñanza.



Figura 1. Etapas para la implementación de un proyecto.



Fuente: Elaboración propia a partir de Harmer (2010).

Primero se hace la selección del tema. Para ello, el profesor, los estudiantes o de común acuerdo deciden el tema del proyecto.

Después, los estudiantes y/o con la guía del profesor deciden qué incluir en el proyecto y dónde investigar. A continuación, los estudiantes investigan en diversas fuentes (periódicos, enciclopedias, Internet, entre otros).

Posteriormente, los estudiantes deciden qué información incluir en la presentación del proyecto. Para ello, redactan el bosquejo de lo que se incluirá en el producto (proyecto). La retroalimentación puede ser proporcionada por el profesor u otros estudiantes.

Finalmente se crea el producto (proyecto) que puede ser un reporte escrito, una presentación oral, un video o un audio, por mencionar algunos ejemplos.

Diversos estudios han mostrado evidencia del impacto de la implementación del ABP en el aprendizaje en entornos presenciales; por ejemplo, Yang y Puakpong (2016) investigaron el efecto de esta metodología a través de la aplicación de exámenes diagnóstico y final. Los resultados mostraron que la expresión oral de los estudiantes mejoró significativamente. Entre las razones se encuentran que el aprendizaje basado en proyectos "integra actividades de la vida real y proyectos que son significativos y se relacionan con los estudiantes y con el currículo" (Yang y Puakpong, 2016, p. 423). Además, se observó que los estudiantes se responsabilizaron de su propio aprendizaje al trabajar de manera independiente y colaborativa con sus compañeros. Respecto a la aceptación de esta



metodología, conviene mencionar que la mayoría de los estudiantes consideró haber trabajado en un ambiente de aprendizaje sin presión.

Por otra parte, Asensio-Arjona (2017) evidenció, como resultado de la implementación del ABP, que las medias de los exámenes diagnóstico y final reflejaron, de manera global, una diferencia significativa. La media de ambos exámenes fue 5.48 y 6.79 respectivamente. Estos resultados, junto con la valoración de aspectos cualitativos como son la satisfacción y autopercepción, la observación del profesor y valoración de la expresión oral permitieron evaluar la implementación del ABP como positiva porque se motivó el aprendizaje y se contextualizó mediante la práctica y desarrollo de las cuatro habilidades (p. 324).

Así mismo, Astawa *et al.* (2017) obtuvieron una diferencia significativa en los resultados de los exámenes diagnóstico y final. Los estudiantes obtuvieron una calificación más alta en el examen final, por lo que sus habilidades de producción escrita y oral mejoraron. En consecuencia, estos autores sugieren la integración del ABP especialmente en contextos donde se enseña el inglés como lengua extranjera (p. 1153).

En lo que respecta a los ambientes virtuales, los informes de investigaciones relacionados con el ABP son limitados y se han encaminado principalmente a analizar sus beneficios desde la perspectiva del estudiante. Por ejemplo, Asifhama *et al.* (2022) hallaron que, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes, en un ambiente virtual también se promueve la participación y la motivación. Además, se desarrollan habilidades digitales, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y comunicación. A su vez, Mali y Timotius (2018) investigaron el comportamiento de los estudiantes con relación a la actitud positiva, la seguridad en sí mismos y la ansiedad en cuanto a la metodología del ABP en un entorno de aprendizaje de idiomas asistido por computadora. Los resultados no mostraron diferencias significativas en las actitudes, la confianza y los niveles de ansiedad de los estudiantes antes y después de tomar el curso.

En resumen, el ABP y su impacto en el aprendizaje del inglés ha sido examinado principalmente en contextos presenciales. En lo que respecta a contextos virtuales de aprendizaje, las investigaciones sobre este tema han puesto su atención esencialmente en reconocer cómo los estudiantes perciben los beneficios de esta metodología. Sin embargo, no se encontraron estudios orientados a evaluar el impacto del ABP en el aprendizaje del inglés mediante exámenes. Con base en esta realidad y con fundamento en que:



1) La virtualidad se considera una modalidad efectiva para el aprendizaje del inglés, según Mendoza-González (2015).

2) Los resultados de un estudio diagnóstico realizado en el Centro de idiomas de la Región Coahuila-Minatitlán de la Universidad Veracruzana evidenciaron el interés de los estudiantes por la modalidad virtual y por la metodología del ABP (Marín-Sánchez y Moreno-Beltrán, 2022).

3) En esta institución no se ofertaban cursos de inglés para propósitos generales en modalidad virtual, se formuló como objetivo de la presente investigación evaluar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes al implementar una intervención educativa de inglés guiada en la metodología del ABP en modalidad virtual mediante un examen diagnóstico y un examen final.

Durante la planificación de la intervención educativa, se desarrolló el plan de estudios del curso, se hizo el diseño instruccional y se crearon los objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Se optó por llevar a cabo una intervención de un nivel inicial, ya que sería la primera vez que se impartiría un curso de inglés para propósitos generales en modalidad virtual en la institución en la que se condujo la investigación.

En lo que respecta a la clasificación de los niveles, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, el nivel A1 corresponde al nivel inicial. El hablante que tiene el nivel A1 puede interactuar de forma sencilla mediante preguntas y afirmaciones sencillas sobre temas cotidianos (Council of Europe, 2020).

Con base en los descriptores para el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, se planteó el objetivo general y se integraron los temas de los dos módulos del curso. El objetivo general del curso fue que el estudiante será capaz de emplear en idioma inglés, frases sencillas sobre información personal y de su entorno mediante actividades interactivas que le permita la práctica de la comprensión lectora y auditiva para desarrollar la expresión escrita y oral. La tabla 1 muestra los datos generales de la intervención educativa.



Tabla 1. Características generales de la intervención.

Nivel	Modalidad	Metodología	Diseño instruccional	Duración	Nombre de los Módulos
Al del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas	Virtual	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Modelo 4C/DI (Cuatro Componentes de Diseño Instruccional: una tarea de aprendizaje, información de apoyo, información procedimental y práctica de partes de la tarea)	25 horas	<i>My classmates and me I know well</i>

Fuente: Elaboración propia.

Parte fundamental en la creación de un curso es la elección del modelo de diseño instruccional. Este tiene como propósito guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje a través de los contenidos; es decir, los materiales, las estrategias y las actividades. Los contenidos a su vez obedecen a los objetivos de aprendizaje planteados. Se considera que el diseño instruccional es “arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales claros y efectivos, que ayudarán a los alumnos a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas” (Broderic, 2001, como se citó en Álvarez-Duarte, 2020, p. 29).

De la misma forma Vergara-Avalos et al. (2024) argumentan que es crucial reflexionar sobre los cambios que se han producido en el diseño instruccional de los cursos de e-learning, pues estas modificaciones han demostrado que la educación en línea tiene el potencial de ofrecer oportunidades flexibles y accesibles para el aprendizaje, aunque también han subrayado la necesidad de una planificación cuidadosa y una atención constante a la calidad del diseño.

Adicionalmente, los modelos y enfoques de diseño instruccional en línea pueden ser útiles para desarrollar cursos de educación virtuales efectivos y adaptados a las necesidades de los actores interesados, de modo que puedan comunicarse sin tener un espacio asignado (Olivo-García et al., 2022).

El proceso de diseño de la intervención siguió las directrices del modelo 4C/DI desarrollado por Van-Merriënboer (2019). Los cuatro componentes de este modelo son: a) una tarea de aprendizaje, b) información de apoyo, c) información procedimental y d) práctica de partes de la tarea. Estos elementos se reflejaron en los contenidos de la intervención de la siguiente manera: a) el proyecto; b) vocabulario, estructuras gramaticales, pronunciación de las palabras, etc.; c) guías en texto, audio y video para el desarrollo del proyecto y para las actividades de práctica; así como d) ejercicios interactivos mediante los



OVA, interacciones en los foros y video foros, sesiones sincrónicas para la práctica de la expresión oral y las actividades preliminares para crear el proyecto.

Para la creación de los OVA se empleó la herramienta HSP porque además de ser gratuita, permite crear contenidos educativos interactivos. Adicionalmente, ofrece un entorno amigable tanto para el diseñador como para el usuario final. Se pueden diseñar ejercicios de opción múltiple, arrastrar las palabras, llenar los espacios en blanco, preguntas de verdadero y falso, así como juego de memoria, entre otros. Aunado a lo anterior, se considera que la interactividad que esta herramienta ofrece la hace adecuada para un ambiente de aprendizaje virtual (Vallejo y González, 2018).

La tabla 2 muestra los contenidos de la intervención educativa en lo que respecta a los objetivos, los OVA, las actividades de aprendizaje y las herramientas para cada módulo. El diseño se hizo de tal forma que se cumplieran las características del ABP y del modelo instruccional 4C/DI.



Tabla 2. Contenidos de la intervención educativa.

Inglés introductorio en modalidad virtual		
Módulo 1: <i>My classmates and me</i> (25 de abril al 5 de mayo) Horas sugeridas de estudio: 7		
Objetivo del módulo: El estudiante será capaz de formular en inglés, en forma escrita y oral, información personal y de terceras personas mediante la práctica del vocabulario y estructuras lingüísticas correspondientes.		
OVA creados	Actividades de aprendizaje	Herramientas
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Introducing yourself-how to do it</i> • <i>Introducing yourself (Some grammar points)</i> • <i>Personal information questions</i> • <i>What's the topic?</i> • <i>Expressing occupations</i> • <i>Hi, I'm ...</i> • <i>School subject</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el examen diagnóstico. • Interactuar en el foro de bienvenida. • Participar en la sesión sincrónica de bienvenida. • Revisar y practicar con los OVA y con los materiales adicionales proporcionados. • Interactuar en el video chat 'Introducing yourself'. • Participar en la sesión sincrónica para la práctica de la expresión oral 	De la plataforma: <ul style="list-style-type: none"> • Contenido • Foros • Actividades • Mensajes Adicionales: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Google forms</i> • <i>Flip</i> • <i>Zoom</i>
Módulo 2: <i>I place I know well</i> (6 a 26 de mayo) Horas sugeridas de estudio: 18		
Objetivo del módulo: El estudiante será capaz de explicar en inglés cómo es su entorno con relación al clima, costumbres, actividades comerciales y medios de transporte, en forma escrita y oral, mediante la práctica del vocabulario y de las estructuras lingüísticas correspondientes.		
OVA creados	Actividades de aprendizaje	Herramientas
<ul style="list-style-type: none"> • <i>The weather and the temperature</i> • <i>Locating town, city and country</i> • <i>Adjectives- vocabulary</i> • <i>Celebration- vocabulary</i> • <i>Celebrations around the world</i> • <i>Transportation- vocabulary</i> • <i>What do people do in their jobs?</i> • <i>Economic activities in Peru</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar y practicar con los OVA y con los materiales adicionales proporcionados. • Interactuar en el video chat 'How do people around you commute to work or school?' • Realizar el proyecto de acuerdo con el proceso indicado. • Participar en la sesión sincrónica para presentar el proyecto mediante una dinámica. • Interactuar por videoconferencia con un usuario del inglés en el que se presentan e intercambian información personal. (Se debe video grabar esta conversación y subir al foro correspondiente). • Presentar el examen final. 	De la plataforma: <ul style="list-style-type: none"> • Contenido • Foros • Actividades • Mensajes • Exámenes Adicionales: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Flip</i> • <i>Zoom</i> • <i>Tandem</i>

Fuente: Elaboración propia.

La intervención educativa se diseñó de tal forma que los estudiantes:

- a) Interactuaron con los OVA y con los materiales adicionales.
- b) Practicaron la expresión oral en sesiones sincrónicas grupales y en equipo.
- c) Se comunicaron en forma escrita en los foros de discusión y en forma oral mediante video chats.



que se deberían tomar en cuenta para hacer el proyecto y una serie de preguntas guía (ver la figura 3).

Figura 3. Temas y preguntas guía para crear el guion.



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se consideró pertinente indicar el proceso de redacción que debían seguir y mostrar un ejemplo. La figura 4 presenta las instrucciones y sugerencias proporcionadas como guía para la redacción del guion.

Figura 4. Proceso de redacción y ejemplo.



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la figura 5 muestra los criterios que sirvieron de guía para que los estudiantes identificaran, antes de crear el producto (proyecto), si este cumplía con los requerimientos solicitados. De no ser así, podrían editarlo o hacerlo nuevamente.

Figura 5. Criterios guía para elaboración del video.

Aspect	YES	NO
You have a text	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text includes these topics: weather, location, general description, festivals, economic activities and transportation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text has between 70 and 100 words	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text has answers for all the questions	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text has vocabulary from Module 2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your text has linguistic resources from Module 2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your video is between two and three minutes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your speech is comprehensible	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your pronunciation is OK	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Your video cuts well	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Finish!

Fuente: Elaboración propia.

La finalidad de proporcionar un criterio para la realización del video fue guiar a los estudiantes de tal forma que el trabajo no se viera obstaculizado por falta de claridad en las tareas a realizar. El desarrollo de un proyecto y las relaciones entre los miembros de un equipo son dos aspectos que se pueden ver afectados si las indicaciones no son las adecuadas. La falta de claridad podría obstaculizar el desarrollo del proyecto; a este respecto Silva-Quizoz (2011) menciona que “cuando no hay claridad [en las instrucciones] se presentan problemas de discordancia en el grupo o equipo que distrae energías y tiempos en aclararlos en lugar de trabajar” (p. 43).

Método

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo de tipo pre-experimental con un diseño de preprueba/posprueba con un único grupo de participantes. Este tipo de investigación consiste en que “a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se aplica una prueba posterior al estímulo” (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010, p. 136).

Previo al diseño de los instrumentos, se hizo una revisión de tres evaluaciones de inglés gratuitas y disponibles en la red: Cambridge University Press y Assessment (2024), Education First (s.f.) y Easyingo (s.f.). Sin embargo, ninguna de estas se consideró adecuada para recabar la información que permitiera cumplir con los objetivos de esta investigación.



Se crearon dos instrumentos para la recolección de datos, un examen diagnóstico y un examen final. Se consideró pertinente integrar ítems para evaluar la comprensión lectora y oral; así como la producción escrita.

Estos instrumentos se utilizaron para medir de una manera general los conocimientos previos de los estudiantes en lo concerniente a los temas que se abordarían en la intervención. No se empleó el mismo instrumento en las dos evaluaciones para minimizar el efecto de familiaridad.

Sin embargo, los ítems correspondieron estrictamente a los temas del curso y fueron integrados de tal forma que hubiera correlación entre estos con el contenido de la intervención y los materiales utilizados en el curso virtual (Rea-Dickins, 2000). Cabe mencionar que únicamente la sección de producción escrita fue idéntica en ambos con el fin de hacer una comparación del desarrollo de esta habilidad.

El examen diagnóstico consistió de 30 ítems distribuidos en tres secciones. La primera evaluó comprensión lectora; la segunda, expresión escrita; la tercera, comprensión auditiva. Dos secciones fueron de opción múltiple y una de espacio en blanco. La figura 6 muestra un extracto de la sección de este examen.

Figura 6. Extracto de una sección del examen diagnóstico.



Fuente: Elaboración propia.



El examen final constó de 40 ítems distribuidos en cuatro secciones. La primera sección evaluó comprensión lectora, las siguientes dos, expresión escrita y la última, comprensión auditiva. Dos secciones fueron de opción múltiple, una de completar con una palabra o frase y una de espacios en blanco. La figura 7 presenta un extracto de la sección de expresión escrita.

Figura 7. Extracto de una sección del examen final.



Fuente: Universidad Veracruzana (2024).

Ambos instrumentos fueron redactados con un enfoque comunicativo y fueron revisados por expertos (Salinas, 2004, como se citó en Roig-Vila, 2007), piloteados con un grupo de estudiantes con características similares a la población estudiada (Niño-Rojas, 2011) y ajustados antes de su aplicación.

La muestra utilizada en esta investigación fue de conveniencia (Arias-Gómez *et al.*, 2016).

Se compuso de aquellos estudiantes que aceptaron ser parte del estudio. Aunque 21 autorizaron su participación mediante un protocolo de consentimiento informado, solo se analizaron los datos de aquellos estudiantes que contestaron ambos instrumentos. La muestra fue de 16 personas (12 mujeres y 4 hombres). Entre los participantes de esta investigación había estudiantes de secundaria, preparatoria y universitarios. Así como docentes, empleados y amas de casa. Sus edades oscilaron entre 15 y 60 años.



Proceso de recogida de datos

El examen diagnóstico fue aplicado previo al inicio del curso. Se instó a los estudiantes a abstenerse de consultar ningún material antes ni durante la prueba para evitar obtener respuestas que no correspondieran a sus conocimientos previos. El examen se configuró para ser contestado una sola vez y con límite de tiempo.

Al concluir la intervención educativa, los estudiantes realizaron el examen final. Al igual que el examen diagnóstico, solo podía ser contestado una vez y tenía tiempo limitado para evitar que revisaran los contenidos del curso o cualquier otro material de apoyo. La figura 8 esquematiza de manera resumida el proceso que se siguió para la recolección de datos.

Figura 8. Proceso de recolección de datos.



Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados

Para hacer la comparación entre los conocimientos previos de los estudiantes y la efectividad del curso implementado se hizo un análisis estadístico mediante la prueba no paramétrica W de Wilcoxon. Se optó por este estadístico ya que el grupo fue menor a 30 estudiantes y por tratarse de un solo grupo (Bautista-Díaz *et al.*, 2020). Además, es el más conveniente cuando "se quieren demostrar los resultados de una prueba antes y después" (López-Moreno, 2021, p. 212). Cabe aclarar que en esta investigación no fue posible tener un grupo experimental y uno de control porque, como se mencionó anteriormente, el curso se implementó por primera vez.

La matriz se elaboró con los datos de ambos exámenes. Después, se hizo una depuración de datos mediante la identificación del número de individuos, esta acción evitó duplicidad u omisión de algún participante (Bizquerra-Alzina, 2009, p. 263). La tabla 3 muestra la matriz de datos que se utilizó para hacer la comparación de los resultados de ambos instrumentos.



Tabla 3. Matriz de datos con los resultados de los exámenes.

Estudiante	Examen diagnóstico	Examen final
1	3.25	8.1
2	7.375	8.8
3	4.625	9.5
4	4.75	8.6
5	5.125	8.8
6	7.5	8.8
7	7	8.3
8	2.5	8.8
9	3.5	10
10	3.5	8.8
11	6	9.5
12	8.25	9.3
13	6.625	8.5
14	1.5	6.4
15	6.375	9.1
16	5.25	10

Fuente: Elaboración propia.

Mediante la comparación de las calificaciones obtenidas en ambos exámenes se identificó la mediana porque es “la medida de tendencia central mayormente utilizada en este tipo de estadística [pruebas no paramétricas]” (López-Moreno, 2021, p. 211). La mediana del examen diagnóstico fue 5.18 y la del examen final de 8.8. Para hacer el cálculo de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon se empleó una tabla de valores críticos.

Las hipótesis estadísticas que se establecieron para esta investigación fueron las siguientes:

H0: No hay diferencia significativa entre los resultados del examen diagnóstico aplicado antes de la intervención y el examen final aplicado después de esta.

H1: Si hay diferencia significativa entre los resultados del examen diagnóstico aplicado antes de la intervención y el examen final aplicado después de esta.

La identificación del valor crítico W se hizo mediante los datos que se muestran en la tabla 4, tomando el .5% de error. Se rechaza la hipótesis nula porque el valor W es menor al valor crítico W.



Tabla 4. Prueba de signos.

N +	0
Valore esperado	8
Varianza (N +)	4.000
Valor -p (bilateral)	< 0.0001
alfa	0.05
El valor -p se calcula utilizando un método exacto.	

Fuente: Elaboración propia.

La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon mostró diferencias significativas entre los resultados del examen diagnóstico aplicado al inicio del curso y el examen final aplicado al término de la implementación. Con base en estos resultados, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alterna (H1); es decir, si hay diferencia significativa entre los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada antes de la intervención y el examen final aplicado después de esta.

Cabe mencionar que todos los estudiantes obtuvieron una calificación más alta en el examen final; es decir, después de la intervención. Como se puede observar en la figura 9 los resultados obtenidos en el primer examen fueron significativamente más bajos en comparación con los resultados del segundo.

Figura 9. Resultados comparados de las evaluaciones diagnóstica y final.



Fuente: Elaboración propia.

Se debe agregar que varios estudiantes obtuvieron una calificación reprobatoria en el examen diagnóstico; pero su puntuación mejoró en el examen final. La mayoría obtuvo una calificación superior a 8 en la evaluación realizada después de la intervención. Este contraste de resultados permite identificar el progreso de los estudiantes a lo largo del curso.



Además, en la sección de producción escrita del examen diagnóstico los estudiantes dejaron ítems sin contestar; expresaron sus ideas en español o redactaron sus respuestas en inglés con frases cortas; algunas veces con errores gramaticales.

En tanto que en la misma sección del examen final se observaron enunciados completos y con un mínimo de errores. A manera de ejemplificación, la tabla 5 muestra las respuestas obtenidas en uno de los ítems.

Tabla 5. Comparación de respuestas del ítem sobre información personal.

Estudiante	Examen diagnóstico	Examen final
1	Respuesta en español	<i>I am [...], I'm [...] teacher in my free time I go for a walk with my husband, sometimes we have coffee. I really like my job. Thank you.</i>
2	Sin respuesta	<i>Hi, my name is [...], I'm from Coatzacoalcos, I'm 42 years old, I'm an accountant and I like pizza.</i>
3	<i>My name is [...], I engineering Industrial, I work in [...].</i>	<i>Hello, my name is [...], my last name is [...], I'm twenty six years old, I work at [...], I am a project control engineer, I to commute bus and taxi to work.</i>

Nota: Se omitieron los datos personales de los estudiantes mediante el uso de corchetes y puntos suspensivos. Ejemplo [...]

Fuente: Elaboración propia.

También llamó la atención el hecho de que en las respuestas emplearon vocabulario y estructuras lingüísticas de los contenidos de la intervención. Por ejemplo, en el ítem en el que se les solicitó información personal, fueron capaces de expandir sus respuestas y proporcionar información adicional al nombre y edad. Se observó el uso de vocabulario de ocupaciones (*teacher, accountant, project control engineer*), gustos y preferencias (*I like pizza, I like my job*) y actividades cotidianas (*go for a walk, have coffee, work, commute*). Además de la integración, casi siempre correcta, de las estructuras lingüísticas del verbo *to be* y el presente simple (ver tabla anterior).



Discusión

Los instrumentos aplicados en esta investigación permitieron alcanzar el objetivo planteado ya que se pudo conocer el impacto de la metodología del ABP en el aprendizaje del inglés en una intervención implementada en un entorno virtual. No se puede negar que, aunque las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación son utilizadas en el diario acontecer para un sinnúmero de actividades, su aceptación es casi nula en la educación (Para, 2022). De la misma forma los espacios, recursos y funcionalidades de herramientas tecnológicas permiten el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender para mejorar la educación virtual, Vergara-Avalos *et al.* (2022).

Los resultados obtenidos en esta investigación arrojan luz a la efectividad que puede tener la implementación de cursos virtuales basados en el modelo 4C/DI y el ABP para el aprendizaje del idioma inglés. Los estudiantes puntuaron significativamente más alto en el examen final en comparación con los resultados del examen diagnóstico. Estos resultados coincidieron con los informes de Asensio-Arjona (2017) y Astawa *et al.* (2017) que, si bien sus estudios se llevaron a cabo en un ambiente presencial, demostraron que los estudiantes obtuvieron una mayor puntuación en el examen final como resultado de la implementación de la metodología del ABP. De la misma forma Moreno-Beltrán (2020), afirma que, al implementar estas estrategias, los estudiantes relacionan de forma correcta los conocimientos previos con los nuevos.

Respecto a la sección de producción escrita, los resultados fueron significativamente diferentes. En el examen diagnóstico, aplicado antes de la intervención, se observaron ítems sin contestar, con respuestas en español o con frases cortas. Sin embargo, en el examen final, las respuestas fueron más completas, totalmente en inglés y con un mínimo de errores. Adicionalmente, se observó el empleo del vocabulario y estructuras lingüísticas revisados mediante la interacción con los OVA y que también integraron en sus proyectos. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Barahona-Mora (2020) en cuanto al uso del vocabulario y empleo adecuado de las estructuras lingüísticas.

Los resultados obtenidos en ambos instrumentos permiten afirmar que hubo un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. En esta intervención educativa se compaginó la metodología del ABP y el modelo 4C/DI de tal forma que se favoreciera la interacción estudiante-contenido, estudiante-estudiante, y estudiante-facilitador. Cabe mencionar que la interacción estudiante-estudiante se propició mediante los foros y videos chats, pero también para la creación del proyecto en equipos y en las interacciones de las



sesiones sincrónicas. Estas prácticas influyeron en la puntuación del examen final y, por lo tanto, en su aprendizaje.

Estos resultados deben ser interpretados con cautela puesto que el tamaño de la muestra fue reducido. Solo fue posible la participación de 16 estudiantes y la intervención se implementó una sola vez. Sin embargo, la diferencia en los resultados de ambos exámenes permite afirmar que la intervención educativa que integró la metodología del ABP y el diseño instruccional 4C/DI mediante la creación de objetos de aprendizaje para un contexto virtual tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Esta generalización se hace con base en los estudios previos que si bien, documentaron los resultados en contextos presenciales, coincidieron con los resultados obtenidos en esta investigación. La diferencia entre las calificaciones del examen diagnóstico y el examen final fue significativamente diferente. Los estudiantes puntuaron mejor en el examen final, esto como resultado de la intervención.

Es necesario aclarar que, con el fin de obtener resultados favorables, como en esta investigación, será pertinente hacer un riguroso diseño en el que se integren contenidos con base en los lineamientos del ABP y del diseño instruccional 4C/DI. Ya que en ocasiones no se guía al estudiante en cuanto al proceso y solo se pone atención en el resultado del proyecto o proyectos solicitados. Cuando lo que influye en que los estudiantes practiquen el idioma inglés y aprendan a comunicarse es la interacción con sus compañeros y la guía durante el desarrollo del o los proyectos del curso.

Conclusiones

Mediante la comparación de los resultados del examen diagnóstico y final se demostró que el aprendizaje del idioma inglés se puede propiciar en un entorno virtual. La diferencia obtenida en ambas puntuaciones midió el conocimiento previo y el resultado favorable de la intervención. La práctica del vocabulario y las estructuras lingüísticas a través de los OVA y la colaboración e interacción en un entorno virtual para hacer el proyecto influyeron en el desempeño obtenido en el examen final ya que los estudiantes puntuaron más alto. Además, porque los estudiantes fueron capaces de redactar sus ideas en inglés de una manera eficiente; emplearon vocabulario y estructuras lingüísticas revisadas y practicadas durante la intervención.



Los resultados de esta investigación favorecen la propuesta de desarrollar cursos virtuales de inglés cuya metodología promueva la colaboración entre los estudiantes a través del ABP, así como del diseño instruccional 4C/DI.

En conclusión, estos resultados evidenciaron que 1) el aprendizaje del idioma inglés se puede dar en un entorno virtual; 2) la práctica del vocabulario y las estructuras lingüísticas a través de los OVA y la colaboración e interacción en un entorno virtual para hacer el proyecto influyeron en el desempeño obtenido en el examen final y 3) los estudiantes fueron capaces de redactar sus ideas en inglés de una manera eficiente. Por lo tanto, los hallazgos de esta investigación permiten respaldar la viabilidad de integrar la metodología del ABP en cursos de inglés para un entorno virtual como una alternativa para promover el aprendizaje del inglés.

Contribuciones a futuras líneas de investigación

La investigación aquí documentada se centró en evidenciar el impacto la metodología del ABP en el aprendizaje del idioma inglés mediante una intervención educativa enmarcada en el nivel A1 del MCERL en modalidad virtual mediante exámenes centrados en la comprensión lectora, comprensión oral y la producción escrita. Por lo tanto, se proponen como futuros temas de investigación:

Evaluar el impacto de esta metodología en el desarrollo de la expresión oral mediante evaluaciones diagnóstica y final.

Identificar el impacto de una intervención con estas mismas características, pero en otros niveles del MCERL como son el A2, B1o B2, por mencionar algunos.

Conocer la percepción de los estudiantes de la metodología del ABP en una intervención virtual.

Evaluar el impacto de la metodología del ABP con base en el tiempo destinado a la interacción con los materiales de la intervención.

Agradecimientos

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a la Universidad Autónoma de Querétaro, a la Universidad Veracruzana y al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, instituciones mexicanas que en su conjunto permitieron la realización de esta investigación.



Referencias

- Aguirre-Caracheo, E., Escudero-Nahón, A. y Medel-San Elías, Y. L. (2022). Diseño curricular en la educación superior a distancia Centrada en la autodeterminación de la motivación. *Revista Docentes*, 2.0, 15(2), 56-67. <https://doi.org/10.37843/cted.v15i2.335>
- Aldana-Pérez, Y. A. (2018). Linguistic integration in English teaching in Colombia through project-based learning. *Revista Chakiam* (5), 133-145. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.09>
- Álvarez-Duarte, A. (2020). El aprendizaje ubicuo como herramienta para la construcción social de conocimientos en entornos de aprendizaje guiados por el diseño instruccional. En D. Gutiérrez-Rico y A. Gándara-Puentes, (coords.), *Diseño instruccional. Un punto de partida estratégico* (pp. 17-45). Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Asensio-Arjona, V. (2017). Enseñanza-aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos. Proyecto piloto de innovación docente en el centro escolar de educación infantil y primaria Pompeu Fabra, Vallirana, Barcelona. Investigación en Acción. *Revista de Educación de La Universidad de Granada*, (24), 307-322. <https://revistaseng.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16626/14152>
- Asfihana, R., Salija, K., Iskandar y Garim, I. (2022). Students' English learning experiences on virtual project-based learning instruction. *International Journal of Language Education*, 6(2), 196-209. <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i2.20506>
- Arias-Gómez, J., Villasis-Keever, M. Á. y Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Astawa, N.L., Artini, L.P., y Nitiasih, P.K. (2017). Project-based learning activities and EFL students' productive skills in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(6), 1147-1155. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0806.16>
- Barahona-Mora, A. (2020). El desarrollo de la expresión escrita en inglés a través del entorno virtual de aprendizaje. En Redine (coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*, 1-11. Madrid, España: Adaya Press.
- Bautista-Díaz, M. L., Victoria-Rodríguez, E., Vargas-Estrella, B. y Hernández-Chamosa, C. (2020). Pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas: su clasificación, objetivos y características. Educación y Salud. *Boletín Científico Instituto de Ciencias*



- de La Salud. Universidad Autónoma Del Estado de Hidalgo, 9(17), 78-81.
<https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6293>
- Bizquera-Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2a ed.). La Muralla.
- Cambridge. *English language assessment* (2024). English Language Assessment.
<https://www.cambridgeenglish.org/es/test-your-english/>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment— Companion volume*. Council of Europe Publishing.
www.coe.int/lang-cefr
- Easyingo. (s.f.) *Test de inglés gratuito*. <https://easyingo.com/es/blog/test-de-ingles-gratuito/>
- Education First. (s.f.) *15 Min Quick Check*. <https://www.efset.org/es/quick-check/>
- Fernández, R. (1 de junio de 2023). *Los idiomas con más hablantes en el mundo en 2023*. Statista <https://es.statista.com/estadisticas/615631/los-idiomos-mas-hablados-en-el-mundo/>
- García-Vareácel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 115-131.
<https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Gómez-Pablos, V. B. (2018). *El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia* (Tesis de doctorado). Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Málaga, España.
<https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis%20Doctoral%20-%20Yero%CC%81nica%20Basilotta%20Go%CC%81mez-Pablos.pdf>
- Harmer, J. (2010). *The Practice of English Language Teaching*. (5a ed.). Essex, England: Pearson Longman.
- Hernández-Ham, S. I., Hernández-Valerio, J. S. y Moreno-Beltrán, R. (2024). Estrategia para desarrollar competencias lingüísticas en inglés usando una aplicación virtual. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28).
<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1831>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a ed.). Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Herrera-López, H. y Moreno-Beltrán, R. (2023). Aplicación del ABP y m-learning como estrategias para el aprendizaje de la función lineal en el bachillerato. *RIDE Revista*



- Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26).
<https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1437>
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (s.f.). *SEPA Inglés Online ILCE-UNADM. Sepa Inglés*. <https://www.ilce.edu.mx/index.php/unadm>
- Instituto Politécnico Nacional. (s.f.). *Nosotros*.
<https://www.esiaz.ipn.mx/estudiantes/celex.html>
- López-Moreno, W. (2021). *Estadística práctica: aplicación y análisis para la toma de decisiones en las empresas* (2a ed.). Humacao, Universidad de Puerto Rico.
- Mali, Y. C. G. y Timotius, A. I. (2018). Project-based activities in a Call classroom: Efl students' experiences. *International Journal of Education*, 11(1), 6-17.
<https://doi.org/10.17509/ije.v11i1.10177>
- Marín-Sánchez, C.I. y Moreno-Beltrán, R. (2022). *Percepción sobre la modalidad virtual entre los estudiantes de inglés del Centro de Idiomas región Coahuila de Mianitlán*. Congreso Internacional de Investigación e Innovación Multidisciplinario 2022. [Ponencia en extenso]. 4(1), 1734-1748.
https://www.congresococm.com.mx/documentos/mem2022/MEMORIA_2022_PRI_MERA_PARTE.pdf
- Moreno-Beltrán, R. (2020). *Metodología de evaluación formativa del aprendizaje significativo en estudiantes de educación Superior a través de competencias digitales*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
<https://ri-ug.ug.mx/handle/123456789/2111>
- Mendoza-González, M. A. (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Estudios e Investigaciones*, 6(8), 123-135.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556660>
- Niño-Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Parra, J. E. (2022). Percepciones internas y externas sobre calidad de la educación en línea. *Revista electrónica educare*, 26(2), 1-18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194172481024>
- Parra-Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Antioquia, Colombia: SENA-Servicio Nacional del Aprendizaje.



- Rea-Dickins, P. (2000). Classroom assessment en T. Hedge (ed.), *Teaching and Learning in the Language Classroom* (pp. 375-401). Oxford University Press.
- Roig-Vila, R. (2007). La evaluación de los medios de enseñanza: técnicas y estrategias. En C. M. Alonso García (Ed.), *Tecnología educativa*. McGraw-Hill.
- Olivo-García, E., Romero-González, R. y Olivo-Flores, M. (2022). Analysis for migration from presential settings to virtual settings in higher education. *international education and learning review. Revista Internacional De Educación y Aprendizaje*, 10(2), 123-135. <https://edufab.es/revEDU/article/view/3126>
- Olivo-García, E., Moreno-Beltrán, R. y Mondragón-Huerta, R. (2023). Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior: aplicando estilos de aprendizaje. *Apertura*, 15(2), 20-35. <http://dx.doi.org/10.32870/Ag.v15n2.2408>
- Quijada-Monroy, V. D. C. (2014). *Aprendizaje virtual*. Ciudad de México, México: Editorial Digital UNID.
- Sangrú, A. y Gitota, C. (2013). *Los materiales de aprendizaje en contextos educativos virtuales: pautas para el diseño tecnopedagógico*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Santana-Villegas, J. del C., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (5), 79-94. <https://revistas.urv.cat/index.php/rile/article/view/1004/960>
- Silva-Quizoz, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. UOC.
- Universidad Nacional Autónoma de México–Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (UNAM-CUAED). (2017). *Presentación*. <https://avi.cuieed.unam.mx/>
- Universidad Veracruzana. (2024). Eminus. <https://eminus.urv.mx>
- Vallejo, A. y González, H. A. (2018). *Presentaciones interactivas H5P*. Dirección General de educación a Distancia y Tecnologías. Universidad de la Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70116/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Van-Merriënboer, J. J. G. (2019). *El Modelo de los cuatro componentes de diseño instruccional. Una revisión de sus principios fundamentales*. Maastricht, Limburgo: Escuela de Profesiones de la Salud y Educación Facultad de Salud, Medicina y Ciencias de la Vida Universidad de Maastricht. <https://www.4cid.org/wp->



[content/uploads/2021/04/vanmerriemboer_4cid_el_modelo_de_los_cuatro_compone
ntes_de_diseño_instruccional.pdf](#)

- Vergara-Avalos, A. Y., Romero-González, R. M. y Moreno-Beltrán, R. (2022). Modelo de comunicación e interacción para cursos e-learning en educación superior. *Revista Docentes 2.0*, 15(1), 5-11. <https://doi.org/10.37843/rtd.v15i1.280>
- Vergara-Avalos, A. Y., Moreno-Beltrán, R. y Olivo-García, E. (2024). La evolución del diseño instruccional en cursos e-learning durante la pandemia: un análisis retrospectivo de las transformaciones. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1787>
- Yang, D. y Paakpong, N. (2016). Effects of project-based learning on speaking abilities of non-English major Chinese students. En Chan, K. G. D., Chan, W. M., Chi, S. W., Chin, K. N., Klayklueng, S., Nagami, M., Salawdeh, K. O. O., Sew, J. W., Suthiwan, T. y Walker, I. (Coords.), *Learning in and beyond the classroom: ubiquity in foreign language learning*. Singapur: Nus center for language studies. (410-427). https://fass.nus.edu.sg/cls/wp-content/uploads/sites/32/2020/10/yang_di.pdf

