



## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Inglés

Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán

“Grammarly como apoyo en el aula para mejorar la habilidad escrita en el idioma inglés”

Tesis que para optar por el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Inglés presenta

Lenka Paola Peña Rivera

### **TUTOR:**

Doctora Laura Paulina Alcocer Páez (FES Acatlán)

### **COMITÉ TUTORAL:**

Maestra Emma Navarrete (FES Acatlán)

Doctora Ángeles Barba (FES Acatlán)

FES Acatlán, Julio 2023

FES Acatlán, Estado de México, 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# INDICE

<b>INDICE</b>	1 - 4
<b>INTRODUCCIÓN</b>	5 - 9
<b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO. EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>	10 - 71
1.1 ¿Por qué se aprende una segunda lengua y cómo se aprende?	10 – 13
1.2. Las cuatro habilidades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera.	14 – 19
<i>1.2.1 ¿Cuáles son las estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua?</i>	17 - 21
<i>1.2.2. Vocabulario y gramática su importancia en la producción oral y escrita de una lengua extranjera</i>	21 - 23
<i>1.2.3 Cómo se refleja el uso de las estructuras gramaticales en el proceso de comprensión lectora y escritura en una lengua extranjera</i>	23 - 27
1.3 El constructivismo como eje en las actividades de aprendizaje	28 – 37
<i>1.3.1 Incorporación del constructivismo en la pedagogía</i>	37 – 40
<i>1.3.2 Estrategias para el aprendizaje: aportes de autores constructivistas</i>	40 - 38
<i>1.3.2 Modelos didácticos latinoamericanos para la enseñanza de las lenguas</i>	38 – 41
1.4 Diseño Instruccional	41 - 43
<i>1.4.1 Análisis de los Modelos de Evaluación</i>	43 - 51
<i>1.4.2 Modelo Iluminativa para la planeación del taller para docentes</i>	52 - 55

1.5. Modelos Híbridos de Aprendizaje	55 - 56
1.5.1 Tipos de educación a distancia basados en el Diseño Instruccional	56 – 61
1.5.2 Modelo Flexible o ¿Hyflex o Benflex?	61 – 63
1.5.1.2 ¿En qué se diferencia BlendFlex de HyFlex?	63
1.6. Tecnología en el proceso de aprendizaje del idioma inglés	64 – 65
.	
1.6.1 Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC o tacs) como herramientas que apoyen en el mejoramiento de la escritura del idioma inglés	65 – 70
1.6.2. Uso de los dispositivos en contextos reales	70 – 71
1.6.3 Plataformas educativas y Apps	71 – 73
1.6.3.1 Ventajas del uso (Apps) en el proceso de aprendizaje del idioma inglés	73 – 74
1.6.3.1 Limitaciones del uso de (Apps) en el proceso de aprendizaje del idioma inglés	74 - 75
1.6.4 Apps pertinentes para el mejoramiento de la escritura del idioma inglés. Caso particular Grammarly	75 – 76
<b>CAPÍTULO II. CONTEXTO EDUCATIVO. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASO. TALLER PARA PROFESORES</b>	77 – 132
2.1 Caracterización de la Enseñanza en la Educación Media Superior en México (EMS)	77 – 87
2.2 Enseñanza del inglés en la Educación Media Superior en México	88 – 93
2.2.1 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) como indicador de estándares que definen la competencia lingüística	94 – 98
...	
2.3 El ideal del perfil del egresado	98 – 101
2.4 Contraste entre el perfil deseado y la realidad de egresados. <i>Informe Sorry</i>	101 – 104
2.5 Propuesta de taller “Grammarly como apoyo para el docente y el alumno en el desarrollo de la habilidad escrita”	105 - 132

2.5.1 <i>Justificación del cambio de la investigación a un taller</i>	105 – 106
2.5.2 <i>Propuesta detallada del taller</i>	105
2.6 <i>Página para la impartición del taller (Google Sites)</i>	132
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, MODELOS DE EVALUACION. CARACTERÍSTICAS GENERALES APLICABLES AL TALLER ...</b>	133- 153
3.1 <i>Diseño Instruccional como base para la creación de talleres y cursos en línea</i>	134
3.1.2 <i>Modelo de Evaluación para este taller: Evaluación iluminativa</i>	134 – 135
3.2 <i>Tipos de Educación a distancia basados en el Diseño Instruccional</i>	135
3.2.1. <i>Modelo de Educación a Distancia adaptado para la impartición de este taller</i>	135 – 136
3.3 <i>Grupo piloto del taller. Características del grupo participante en el taller</i>	136 - 137
3.4 <i>Desglose de criterios de evaluación y resultados de valoración del taller</i>	137 – 140
3.4.1 <i>Proyecto de intervención</i>	140 – 144
3.5. <i>Impartición del taller con un grupo piloto</i>	144 – 145
3.5.1 <i>Propuesta de análisis de resultados obtenidos del taller</i>	146
3.5.2 <i>Proceso de validación del taller mediante rúbricas y foros abiertos</i>	147- 153
<b>CONCLUSIONES</b>	154 – 160
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	161 - 177
<b>ANEXOS</b>	178 – 30

Anexo 1. Instituciones de la EMS Centralizados del Gobierno Federal	178 - 186
Anexo 2. Instituciones de la EMS Descentralizados de la Federación	187 – 188
Anexo 3. Instituciones de la EMS Centralizadas de las entidades federativas	189
Anexo 4. Instituciones de la EMS Estatales	190 – 191
Anexo 5. Organismos de la EMS del Gobierno de la Ciudad de México	194
Anexo 6. Organismos de la EMS Autónomos	195 – 197
Anexo 7. Cuadro Cronológico de la Educación Básica y Media Superior en México	198 – 216
Anexo 8. Tabla de Autoevaluación de Competencias conforme al Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas	217 – 232
Anexo 9. Resultados de los instrumentos preliminares aplicados a los alumnos y maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Unidad Azcapotzalco y del Instituto de Idiomas The Anglo	233 – 250
Anexo 10. Cartas descriptivas de las sesiones del taller propuesto	251 – 271
Anexo 11. Cartas descriptivas de las clases muestra para las prácticas docentes	272 – 280
Anexo 12. Rúbricas para utilizar por los maestros en el taller para el diagnóstico y la evaluación formativa de la habilidad escrita en inglés de los alumnos	281 – 296
Anexo 13. Rúbricas para evaluar la pertinencia del taller y el uso de Grammarly como apoyo en el desarrollo de la habilidad escrita en los alumnos que cursan el idioma inglés	297 – 302

## INTRODUCCIÓN

El objetivo general de esta tesis es: Observar en qué medida y bajo qué modalidades el uso de plataformas digitales como Grammarly, conocidas como *Automated Writing Evaluation* (AWE por sus siglas en inglés), pueden apoyar al docente en la retroalimentación y evaluación los trabajos escritos que realizan los alumnos de la EMS para ayudarlos a mejorar la habilidad escrita.

Partiendo de la pregunta de investigación ¿cómo usar Grammarly en las aulas para el desarrollo de la competencia escrita en el idioma inglés conforme a los descriptores que presenta el Marco Común Europeo para la Referencia de las lenguas (MCER)?, mi hipótesis de trabajo planea que “El uso de aplicaciones (App) como Grammarly en la práctica docente y dentro del aula con los alumnos ayuda a mejorar las prácticas de escritura porque permite a los alumnos revisar los errores de sintaxis, ortografía que cometen al redactar un texto formal o informal con la incorporación sistemática y orgánica del uso de las aplicaciones digitales o Herramientas Automatizadas de Evaluación de la Escritura – conocidas por su acrónimo en inglés como *Automated Writing Evaluation Tools (AWE)*-, orientadas a la revisión y corrección de textos en inglés como Grammarly, las cuales pueden ser utilizadas para crear auto reflexión en los alumnos sobre errores gramaticales y sintácticos y a su vez permitir a los maestros dedicar más tiempo a la corrección de estilo, de contenido, de registro y composición de sus textos.

En un principio se planteó un trabajo destinado a incorporar el uso de Grammarly en el aula, con un grupo del sistema de bachillerato público del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Autónoma de México (UNAM), incorporar el uso de esta App en el trabajo de escritura de los alumnos para así tener elementos estadísticos que permitieran comprobar la eficiencia en el uso de la App en el aula.

No obstante, debido a las dificultades para hacer un trabajo diagnóstico y con una población estudiantil de la EMS, así como de incorporar una estrategia didáctica diseñada para el uso de la App Grammarly acorde con los descriptores del MERC, en

esta tesis se optó por diseñar un taller dirigido a los docentes de la enseñanza de la lengua inglesa como un primer paso para la incorporación de esta AWE. El taller está dirigido a docentes que están en el proceso de incorporar estas herramientas digitales con el apoyo de elementos teórico-metodológicos del enfoque constructivista para facilitar su adopción, inclusión y visión en el taller.

El objetivo principal del taller es mostrarle al docente las opciones de AWE que existen de manera gratuita y enfocarnos en el aprovechamiento de una en particular, Grammarly. Es la propuesta de un taller con una duración de 18 horas que permitirá al docente conocer los beneficios de la App Grammarly conocida como Automated Writing Evaluation Tool (AWE) y aplicarlos mediante actividades para desarrollar la habilidad escrita en sus alumnos.

Este taller apoyará a los maestros a cumplir con los planes vigentes de la Educación Media Superior en México (EMS), que señalan la necesidad de incorporar el uso de las aplicaciones, herramientas y plataformas digitales orientadas tanto a la impartición de clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, como la producción escrita de textos tanto académicos como informales en el caso de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE), que cumplan con los requerimientos del Marco Común de Referencia de Lenguas Extranjeras (MCER) (Instituto Cervantes, 2002).

La investigación de esta tesis sigue un enfoque constructivista de orientación sociocultural que concilia la construcción del conocimiento entre todos los participantes de la docencia - entre docentes, alumnos y ambientes académicos, una estrategia que concilie la construcción del conocimiento del ser humano y su interacción social enfocado a la Enseñanza de la Lengua Extranjera (ELE), en este caso el inglés.

El sustento teórico-metodológico principal en este trabajo se encuentra respaldado en la teoría de Lev Vygotsky y su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), introducido en 1931 y que significa la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno y el nivel de desarrollo potencial que éste tiene. Este concepto sirve para delimitar el margen de incidencia de la acción educativa en la práctica profesional y laboral, se refiere a la capacidad del alumno para completar con éxito las tareas con la ayuda de otras personas más capaces, mediante la aplicación del aprendizaje asistido.



Dado que este conocimiento no se da de manera aislada sino mediante la socialización y la interacción con otros, en este trabajo se rescatan algunos aspectos de interacción y socialización que plantean los también constructivistas David Paul Ausubel y Jerome Seymour Bruner. Dichos aspectos se revisarán en el Capítulo I. En este capítulo también se remarcará la importancia que tienen los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza, en este caso del vocabulario y la gramática. También se mencionarán los indicadores estándares del MCER y cómo éste impacta los planes de estudio vigentes para el nivel bachillerato.

En el Capítulo II se hablará del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) mediante el uso de las AWES cuya relevancia en el proceso enseñanza – aprendizaje quedó evidenciado durante los dos años que duró la pandemia por Covid-19.

En este capítulo se describirá la forma en cómo se transmite y socializa el conocimiento que ha cambiado diametralmente, como un elemento que juega un rol principal para formar estudiantes que se adapten rápidamente a los entornos cambiantes y diversos de un mundo globalizado. Por tal razón, es necesario que los alumnos manejen la información de fuentes impresas y digitales de manera eficiente a la par que desarrollen un pensamiento crítico, creativo, reflexivo y flexible, independiente del aprendizaje en aula.

En el capítulo III responde a toda la fase de mi investigación y propuesta del taller donde se incorpora el aspecto de la tecnología en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje una segunda lengua, en este caso el inglés, mediante el uso de aplicaciones o herramientas automatizadas de evaluación de la escritura (*Automated Writing Evaluation –tools – AWE*) que permiten la corrección de textos en un nivel sintáctico y gramatical, como lo es Grammarly.

El diseño de este taller se sustenta en el diseño instruccional y sus bases para crear cursos y talleres y en el apoyo a profesores del idioma inglés para usar herramientas AWE para corregir los problemas morfológicos, sintácticos y semánticos de la habilidad escrita en alumnos que estudian el idioma inglés de niveles A2 – B1, dado que el curso se enfoca a trabajar con el enfoque *Writing as a Product*. Éste se justifica en la

necesidad de brindar apoyo a los docentes y alumnos de la EMS. En la etapa preliminar a cambiar el tema de tesis se hizo una investigación preliminar con maestros y alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidad (CCH) Azcapotzalco. Primero se utilizaron cuestionarios para conocer los contextos socioeconómicos y educativos de los profesores y estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) las TACs en su proceso de aprendizaje y desarrollo de la habilidad escrita del idioma inglés.

El taller contará con diversos instrumentos de recolección de datos como rúbricas, reactivos diagnósticos, para conocer el nivel de inglés que tienen los alumnos de acuerdo con su programa de estudio y si éste corresponde al semestre en el que están inscritos. Retroalimentación de los profesores mediante rúbricas de evaluación. La presentación del análisis de los datos se realizará mediante cuadros de referencia analítica y gráficas: polígono de frecuencia, de barras y lineales.

El taller contará con la participación de profesores de Educación Media Superior (EMS) de escuelas públicas o privadas que impartan la materia de inglés y que deseen tomarlo. El taller se llevará a cabo en línea y será impartido de manera sincrónica con trabajo asincrónico por parte de los docentes.

Esta investigación alcanza hasta el diseño del taller. Queda por hacer la impartición del mismo, la evaluación y respuesta de los docentes mediante reactivos remediadores que se les aplicarán a los docentes participantes, los cuales permitirán comprobar la eficacia y eficiencia de este taller. Estos reactivos expondrán los resultados que confirmen el apoyo que brindó el uso de la AWE Grammarly en su versión gratuita en el desarrollo y reconocimiento de errores mayormente morfológicos y sintácticos para mejorar los borradores de los alumnos antes de entregarlos a los profesores, quienes se beneficiarán de las correcciones antes mencionadas y tendrán más tiempo para comentar sobre el contenido de los textos. Por lo tanto, los resultados parciales que este taller demuestre estarán sujetos a mejoras una vez que se tengan los resultados.

En la parte de anexos se muestran las cartas descriptivas, materiales, rúbricas y formatos que se elaboraron para la impartición del taller, así como las rúbricas y formatos de evaluación tanto de Grammarly como el del taller para su futura interpretación.

# CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO EL MODELO CONSTRUCTIVISTA DE VYGOSTSY APLICADO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

## 1.1. ¿Por qué se aprende una segunda lengua y cómo se aprende?

En el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera inciden un sinnúmero de elementos entre los que se encuentran las estrategias de aprendizaje. De acuerdo con Andrew D. Cohen y Rebecca Oxford (1992) existen seis categorías principales que son las estrategias cognoscitivas, meta-cognoscitivas, compensatorias, afectivas, sociales y aquellas relacionadas con la memorización.

Cohen y Oxford, expertos en la enseñanza del idioma inglés, señalan que las estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua tienen como puntos clave la cognición o capacidad que tienen los individuos de procesar la información a partir de la percepción del mundo exterior a través de los sentidos o el conocimiento adquirido con la experiencia; la meta cognición o la capacidad para asimilar el conocimiento y autorregular los procesos de aprendizaje; la memorización y manipulación de estructuras claves de la lengua; las estrategias afectivas para medir las reacciones emocionales del aprendizaje y para reducir la ansiedad, y las sociales que permite la interacción con hablantes nativos, así como la cooperación entre los estudiantes.

Sin embargo, aún no hay un acuerdo claro sobre esta clasificación de las estrategias entre los docentes y los expertos de la lengua. A este fenómeno Cohen y Oxford (1992: p. 13) lo llaman "síndrome del blanco en movimiento". Este síndrome hace referencia a los estudios realizados, la comparación de sus resultados y la dificultad para establecer parámetros en común y así establecer categorías. Estos autores explican que esto se debe a que diversos expertos en la enseñanza de una segunda lengua parecen utilizar sistemas de clasificación diferentes para establecer parámetros de análisis concretos. Por ejemplo, algunos se refieren a las estrategias de aprendizaje de una lengua como

las técnicas utilizadas por los docentes para crear y mantener un clima de aprendizaje positivo y así lograr resultados de autoeficacia y de actitudes positivas (Weinstein y Mayer, 1986).

Rebecca Oxford, académica de la Universidad de Alabama en Birmingham, Estados Unidos, considera que las estrategias de aprendizaje están ligadas al estilo de aprendizaje de cada estudiante, coincidiendo con la definición de Numan. Para Oxford las estrategias de aprendizaje se entienden como una guía flexible que permite alcanzar el logro de objetivos específicos propuestos por los docentes que buscan la solución de problemas académicos específicos.

"... cuando él o la estudiante conscientemente escoge estrategias que se adaptan a su estilo de aprendizaje y a la tarea que tiene entre manos, estas estrategias se convierten en una caja de herramientas para una autorregulación del aprendizaje activo y consciente con un fin determinado" (2001: p.359).

Oxford enfatiza que la relación entre estrategias de aprendizaje de una lengua y los estilos de aprendizaje tienen mucho que ver en cómo el individuo relaciona el conocimiento adquirido con el entorno y el contexto. La autora indica que "los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje que reflejan sus estilos de aprendizajes básicos. Sin embargo, los profesores pueden ayudar activamente a sus estudiantes a 'estirar' sus estilos de aprendizaje probando algunas estrategias que están fuera de sus principales preferencias de estilo. Esto ayuda a que pueda darse la transmisión de estrategias".(2001: p. 362)

Para Nunan (1996: p.41), las estrategias de aprendizaje representan los procesos cognoscitivos como la solución de problemas, las destrezas del pensamiento y el aprender a aprender de manera indistinta. Este autor señala que "Las clases de idiomas deben tener un enfoque doble, no solamente enseñar el contenido del lenguaje, sino también desarrollar los procesos de aprendizaje". Para él la instrucción educativa debe

tener como objetivo primordial la creación de la conciencia en los estudiantes sobre las estrategias para permitirle a cada uno elegir aquellas estrategias que sean apropiadas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Del mismo modo, otros autores consideran que las estrategias cognoscitivas se enfocan más en la interacción entre el sistema cognitivo del sujeto y la información con la que se enfrenta (Hernández e Izquierdo, 2016; Jiménez y Puente, 2014).

Sobre la estrategia de aprendizaje conocida como meta cognición – o Teoría de la mente como también se le conoce, autores como John Flavell (1984) - considerado el pionero de este concepto - y Henry M. Wellman (1985) muestran cierta discrepancia en cuanto a la aparición y desarrollo de la misma. Para Flavell (1984) la meta cognición es una tendencia de desarrollo que se da durante la adolescencia, mientras que Wellman (1985) enfatiza que ésta se desarrolla y se robustece en la medida que el individuo es mayor, aunque reconoce que la meta cognición está presente en la primera infancia. John Flavell (1985p. 232) denomina a la meta cognición como la “cognición acerca de la cognición” o “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” 1984, p. 104). Este epistemólogo, psicólogo y teórico cognitivo estadounidense, considerado como el pionero del concepto de Meta cognición o Teoría de la Mente, establece que el desarrollo de las habilidades meta cognoscitivas tienen un papel clave en diferentes tipos de actividad cognoscitiva que todos los individuos realizan como la persuasión oral, comprensión lectora, la recepción, la atención, la solución de problemas y diversas formas de autocontrol (Flavell, 1985: 104).

implican un trabajo algo más indirecto con la información y siguen siendo directamente facilitadoras de aprendizaje, pero es el estudiante quien las construye. De hecho, son las más frecuentemente utilizadas por los estudiantes de todos los niveles de competencias lingüísticas (García Herrero y Jiménez Vivas, 2014).

En tanto, Nunan considera relevante el papel que la meta cognición tiene en el uso de las estrategias antes mencionadas en una lengua extranjera. También explica que "la

capacitación en las estrategias, más la creación de oportunidades para los estudiantes de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, realmente llevó con el tiempo, al desarrollo de una sensibilidad hacia el proceso de aprendizaje" (1996: p.41). En su proyecto de investigación, Nunan encontró que los estudiantes tenían más posibilidad de aprender la lengua, "parecían tener más conexiones entre el inglés y los cursos de otras áreas (que el estudiar la lengua de manera aislada)" (1996: p.41).

En su investigación los resultados denotaron que los estudiantes que desarrollaron destrezas están más inmersos en lo que él llama el sistema meta cognitivo, toman el control de su aprendizaje, están inmersos en lo que él llama el ciclo meta cognoscitivo donde ellos elaboran, seleccionan, reflexionan y evalúan su experiencia en el aprendizaje del idioma inglés.

Tomando en cuenta lo que los autores afirman, considero que una manera de ayudarlos a reconocer sus procesos cognitivos con relación a la adquisición de una segunda lengua es bajo una perspectiva social en donde las redes de diálogos estén presentes y de esta forma encontrar el mismo canal, y para fomentar sus procesos meta cognitivos se puede utilizar la metodología del aprendizaje basado en problemas. En donde una situación de comunicación pueda contener desafíos de vocabulario, gramaticales y los estudiantes puedan apoyarse en la aplicación Grammarly para darse cuenta de los usos lingüísticos y el vocabulario adecuado para la situación comunicativa, reconociendo a su vez los procesos cognitivos que enfrentan y los pasos propios de pensamiento que utilizan al socializar una segunda lengua.

Después de realizar la lectura de varios autores sobre las estrategias para aprender una segunda lengua, concluimos que los alumnos pueden desarrollar sus habilidades mediante actividades cotidianas como puede ser el plantearles cómo llegan de su casa a su escuela, qué transportes deben utilizar para moverse de un punto de la ciudad (Tlalpan) a otro (CCH Azcapotzalco).

## 1.2. Las cuatro habilidades en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua

En el aprendizaje de cualquier lengua hay cuatro habilidades que los docentes deben trabajar y desarrollar en sus alumnos. A estas destrezas básicas se les conoce como las capacidades lingüísticas receptoras y productivas inherentes del ser humano las cuales son comprensión lectora, comprensión auditiva, habilidad oral y habilidad escrita. Estas habilidades a su vez se dividen en habilidades receptoras y habilidades productivas como lo comenta Jeremy Harmer (1999) en su libro *How to Teach English*.

El escritor y formador profesional en la enseñanza del idioma inglés (*English Language Teaching. ELT*) indica que hay dos tipos de habilidades las receptoras y las productivas. Las habilidades receptoras son la comprensión lectora y la auditiva, en tanto que el hablar y el escribir son nombradas habilidades productivas. Estas últimas habilidad exigen reconocer los diferentes elementos cómo combinarlos de una manera creativa para producir un nuevo discurso o escritura de texto. La escucha y la lectura implican la recepción de mensajes (Harmer, 1999; p. 16). "Habilidades productivas es el término utilizado para el habla y la escritura porque para dichas habilidades los estudiantes en verdad tienen que producir el lenguaje ellos mismos" (Harmer, 2015: p. 297).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002) da su propia definición de habilidades lingüísticas "Para realizar tareas comunicativas, los usuarios deben tomar parte en actividades lingüísticas comunicativas y poner en práctica estrategias de comunicación. Muchas actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia escrita, son interactivas; es decir, los participantes alternan en los roles de emisores y receptores, a menudo en varios turnos. En otros casos, como cuando el discurso en formato de voz está grabado o es transmitido, o como cuando se envían o publican textos escritos, los emisores están separados de los receptores, a quienes es posible que ni siquiera conozcan y que tampoco dichos receptores puedan responder a los

emisores. En estos casos, el evento comunicativo puede considerársele como el hablar, escribir, escuchar o leer un texto". (Instituto Cervantes, 2002 p 57).

La lingüista estadounidense Victoria Fromkin (1923-2000), el maestro en ciencias estadounidense Robert Rodman (1957 – 2017) y la lingüista estadounidense Nina Hyams (1952, afirman que el uso de la lengua involucra entenderla, hablarla, leerla, escribirla y, por consiguiente, comunicarse con ella. Sin embargo, acotan, el análisis de una lengua involucra aprender sus reglas gramaticales, de morfología, sintaxis, significados (semántica), fonética y fonología. La integración de la enseñanza de las mencionadas habilidades tiene que ver tanto con el uso comunicativo de la lengua como con el análisis de la lengua en todos los aspectos arriba mencionados (Fromkin, Rodman y Hyams, 2003).

Estudiosos en la enseñanza de lenguas extranjeras señalan que las habilidades receptivas y productivas están ligadas en pares, la comprensión auditiva con la producción oral y la comprensión lectora con la producción escrita. No obstante, desde un Enfoque Comunicativo, la destreza "auditiva" puede derivar en una producción "oral", "escrita" o ambas. De igual manera ocurre con los "lectora" también se pueden derivar "oral" y "escrita".

- La comprensión auditiva

El autor de libros en la enseñanza del idioma inglés, el alemán nacido en Nigeria, J. J. Amaworo Wilson (1969-) menciona que la comprensión auditiva es un proceso interactivo que consiste en percibir y construir mensajes mediante un sinnúmero de mecanismos cognitivos y afectivos. Primero se escucha y entiende lo que otros dicen para contestar o responder el mensaje a la otra persona (Wilson, 2017).

El autor Jeremy Harmer (Op. Cit) expone que, para poder enseñar la comprensión auditiva a estudiantes en el aula de clase, es necesario dar respuesta a los interrogantes: ¿Por qué enseñarlo? ¿Qué tipo de habilidad deberían los estudiantes



practicar? ¿Qué hay de especial en la comprensión auditiva? y ¿Cuáles son los principios detrás de la enseñanza de la comprensión auditiva? Estas interrogantes son importantes cuando los docentes trabajan en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

- La habilidad oral

El académico y docente neozelandés Scott Thornbury (1950-) ve a la habilidad oral como un proceso escalonado y guiado. Para él la lectura también es un indicador importante a trabajar durante los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Thornbury señala que el alumno practica el idioma de forma real mediante discusiones, conversaciones u otras estrategias que lo motiven a expresarse de manera oral.

Para el enfoque comunicativo la habilidad oral también representa uno de los objetivos principales en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Este enfoque subraya que los individuos necesitan poder comunicarse lo mejor posible con el hablante nativo y el no-nativo, en este caso del idioma inglés, para evitar confusiones o situaciones que puedan generar malos entendidos. La adquisición de esta habilidad es vista por quienes enseñan y aprenden como una de las más difíciles y eso provoca que los estudiantes se sientan desmotivados e incluso dejen la práctica del idioma después de un tiempo de estudiarla. (Thornbury, 2005)

- La comprensión lectora

Para el profesor estadounidense en lenguas Kenneth Goodman (1927–2020) la lectura es un proceso que incluye factores como: habilidades intelectuales, estrategias para inferir o interpretar significados, retención de información, experiencia para entender un texto y el conocimiento de una variedad de signos lingüísticos (morfemas, sílabas, palabras, frases, o estructuras específicas de la lengua.). La lectura es un proceso

interactivo que se desarrolla mejor cuando se lo asocia con actividades de escritura, comprensión auditiva o expresión oral (Goodman, 1986).

Para la investigadora mexicana Raquel G. García Jurado Velarde, la comprensión de lectura involucra la inteligencia para la interpretación del texto, ya sea que se esté leyendo en el idioma nativo o en la lengua extranjera. Las personas normalmente leen por dos razones principales: por gusto como en el caso de novelas, historias cortas, poemas, textos académicos o para obtener información, es decir para averiguar algo o para hacer algo con esa información. Entender un texto es extraer la información requerida eficazmente empleando diversas estrategias como *skimming* “leer superficialmente para buscar ideas principales” o *scanning* “leer detenidamente para buscar detalles en un texto”, entre otras. García Jurado indica que sin comprensión lectora los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera están incompletos (García Jurado, 2003).

- La producción escrita

Actualmente la escritura ha adquirido un papel importante en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera y sus procesos de certificación como las certificaciones de Cambridge, Trinity College, IELTS y TOEFEL. El uso de la tecnología también ha impulsado la necesidad de utilizar la escritura en la comunicación diaria. El uso de las computadoras, los teléfonos celulares son parte de los procesos de comunicación con gente extranjera, ya sea para realizar negocios o para hacer amigos, chatear o enviar correos a distintas partes del mundo.

Para Jeremy Harmer (2004), la escritura es una habilidad comunicativa relevante en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje del idioma inglés, ya que ayuda a desarrollar la expresión oral y la audición. Diversos autores expertos en la enseñanza del idioma inglés como Stephen Krashen (2015), Diane Lars Freeman (2013), John Dewey (2004), Jim Cummins (2002) y Jeremy Harmer (2004) consideran esta habilidad

productiva como un tipo de refuerzo y extensión de las otras habilidades de: escuchar, hablar y leer.

El profesor emérito de la Universidad Estatal de San Francisco, H. Douglas Brown (2001) hace ciertas diferenciaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral, como:

- Permanente. El lector y después escritor tiene la oportunidad de regresar al texto para revisar una palabra, una frase e incluso todo el texto.
- El tiempo de procesamiento de la información para el lector y escritor es más flexible que en la producción oral, ya que los estudiantes pueden leer o escribir a su propio ritmo.
- En la escritura tenemos solamente símbolos escritos que ayudan a desarrollar el mensaje, mientras que en la expresión oral tenemos (la prosodia) el estrés, ritmo, entonación, pausas y señales no verbales que facilitan la comprensión del mensaje. Incluir los aspectos prosódicos.
- La escritura del inglés implica la utilización de un vocabulario más amplio y frecuentemente más formal la expresión oral, esto se debe a las convenciones formales para la escritura. (Brown, 2001).

Es tarea del profesor en la enseñanza de una lengua extranjera ayudar a que los alumnos logren desarrollar estas cuatro habilidades en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el idioma inglés. La enseñanza del idioma inglés actualmente es una materia clave en la Enseñanza Media Superior (EMS), ya que es parte esencial de la formación integral de una persona inserta en un mundo globalizado, donde una de las lenguas francas es el inglés. Además, la formación académica y personal hoy en día requiere que una persona pueda relacionarse con otras sociedades para tener acceso al desarrollo del

conocimiento y al debate de ideas, confrontar sus posturas, dar sus opiniones y definir su inserción en un mundo globalizado.

### 1.2.1. ¿Cuáles son las estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua?

Las estrategias de aprendizaje son conocidas como los métodos - que incluyen procedimientos - que se utilizan en un grupo para que aumenten las posibilidades de un aprendizaje significativo. Se entienden como una guía flexible que permite alcanzar el logro de objetivos específicos propuestos por los docentes que buscan la solución de problemas académicos específicos.

Las estrategias de aprendizaje se dividen principalmente en dos: primarias y secundarias. Entre las primarias están las cognitivas (atencionales, comprensión, elaboración, creativas, memorización y recuperación) y las meta cognitivas (autocontrol, autogestión, planificación, autorregulación, detección, evaluación y reorganización). En las secundarias se tienen dos subdivisiones, las personales y las ambientales y de ajuste temporal. Entre las personales están las afectivas, sociales, comunicativas, evitación, compensación, personalidad y motivacionales. Las ambientales se refieren al contexto donde el individuo se desarrolla, por ejemplo, la familia, los amigos, la escuela, el trabajo.

Las estrategias cognitivas se enfocan en la interacción entre el sistema cognitivo del sujeto y la información con la que se enfrenta (Hernández e Izquierdo, 2016; Jiménez y Puente, 2014). Las estrategias meta cognitivas implican un trabajo algo más indirecto con la información y siguen siendo directamente facilitadoras de aprendizaje. De hecho, son las más frecuentemente utilizadas por los estudiantes de todos los niveles de competencias lingüísticas (García Herrero y Jiménez Vivas, 2014). Estas estrategias sugieren que el propio individuo sea consciente del proceso de aprendizaje en sí, un cierto grado de autoconocimiento y una reflexión sobre el desempeño de su trabajo (Hernández e Izquierdo, 2016; Jiménez y Puente, 2014).

Las estrategias secundarias, indirectas o de apoyo facilitan condiciones ideales para que las estrategias primarias tengan el mejor resultado (Oxford, 2001). Las Personales o individuales son estrategias particulares de cada estudiante y bastante personalizadas que apoyan aspectos facilitadores del funcionamiento de las estrategias primarias.

Las estrategias ambientales y de ajuste temporal son aquellas tácticas que usan los estudiantes para mejorar su rendimiento y que conciernen a ajustes contextuales, espaciales, estimulares. Por ejemplo, el ambiente de estudio y trabajo, el lugar específico, la distribución de materiales, la iluminación, eliminación o control de elementos distractores.

### 1.2.3. Vocabulario y gramática su importancia en la producción oral y escrita de una lengua extranjera

Conseguir un buen dominio de las habilidades o expresiones escrita y oral no es fácil, incluso en la lengua materna. Para el lingüista australiano David Nunan el estudiante debe dedicar años para el desarrollo de estas habilidades en los distintos niveles de educación (Nunan, 1991). Por ejemplo, la escritura se considera una destreza lingüística difícil de adquirir, más si nos referimos a una lengua extranjera (Nunan, 1991).

Es por ello por lo que la enseñanza escalonada de la gramática de la lengua extranjera, así como del vocabulario siguen siendo aspectos clave para lograr un nivel de adquisición efectivo y eficiente de esa lengua extranjera, en este caso del idioma inglés. En todos los procesos de enseñanza – la interacción entre el alumno y el docente- y los procesos de aprendizaje – el conjunto de la recepción y asimilación de los conocimientos - de una lengua extranjera existen dos conceptos clave: la precisión y la fluidez, los cuales marcan la mayor diferenciación entre la producción oral y la escrita. Para la fluidez no necesitamos un gran conocimiento de gramática: podemos comunicarnos con otras personas incluso cometiendo errores gramaticales; sin

embargo, para la precisión es imprescindible poseer un nivel adecuado de gramática y vocabulario dependiendo del nivel de competencia en el que se encuentre el estudiante.

El uso correcto del vocabulario en el proceso de aprendizaje del idioma inglés funge un papel clave. Para Nunan (1991; p. 117), el aprendizaje del vocabulario es un primer paso para que los alumnos aprendan inglés. Cuando los alumnos dominan el vocabulario son capaces de comunicarse efectivamente tanto oralmente como por escrito. Además, al tener mucho vocabulario, se espera que los alumnos dominen las cuatro habilidades en inglés, como son leer, hablar, escribir y escuchar. Este lingüista australiano señala que el vocabulario es esencial para el éxito en el uso de una segunda lengua porque, sin un vocabulario extenso, los alumnos serán incapaces de utilizar las estructuras y funciones que hayan aprendido para una comunicación comprensible. De esta afirmación se puede concluir que el vocabulario es el primer elemento del inglés y después viene la gramática. (reflexión: cuando uno aprende vocabulario también aprende gramática, en la morfología y función de la palabra hay gramática).

Para el lingüista francés, Pierre Guiraud (1912-1983), en su trabajo “La gramática” (1964), plantea que ésta se suele definir como el arte de hablar y escribir correctamente, en este sentido, la gramática se asume como “el conjunto de reglas que gozan de autoridad en un habla dada, en virtud de una norma establecida por los gramáticos o aceptada por el uso” (p. 7). La Universidad ICESI, en su página web Eduteka define la palabra "gramática" como una rama de la lingüística que tiene por objeto el estudio de la forma y composición de las palabras (morfología), así como de su interrelación dentro de la oración o de la frase (sintaxis). El estudio de la gramática muestra el funcionamiento de las palabras en una lengua. También se le conoce como la parte organizativa de la lengua.

El uso adecuado y eficaz tanto del vocabulario como de la gramática permite que nuestro uso de una lengua extranjera sea efectivo tanto de forma oral como escrita. No obstante, el lenguaje escrito posee sus propias características que reflejan el objetivo comunicativo para el cual se crea. Es por ello por lo que es muy importante hacer la

diferenciación en el proceso de adquisición de la competencia escrita y la competencia oral. La diferencia más notoria es el tipo de vocabulario empleado, dependiendo del contexto, la formalidad o informalidad, las actividades sociales implicadas y su finalidad. (Nunan, 1991).

Para Jeremy Harmer (Op. Cit.) “la exactitud o precisión es la diferencia principal entre las destrezas de la producción oral y escrita. Asegura que incluso los nativos de la lengua extranjera, en este caso inglesa, cometen errores al hablar, dudan, repiten lo mismo de maneras distintas e incluso cambian el significado deseado de una frase en situaciones que no se consideran formales”. Para este autor, esas imprecisiones se consideran como aceptables, más aún normales en el lenguaje oral. No obstante, en la producción escrita no se deben cometer errores que impidan la comprensión adecuada del mensaje.

Para Nunan (1991), el lenguaje escrito es más complejo que el lenguaje oral. Esta complejidad se deriva de lo que en inglés se conoce como "*lexical density*" o densidad léxica, que se refiere al número de palabras léxicas o de contenido que se utilizan en el lenguaje escrito. La gramática también juega un papel relevante ya que las estructuras gramaticales que normalmente se utilizan en textos formales son más simples que las utilizadas en el lenguaje oral. Por lo tanto, la gramática y el léxico son elementos que ayudan al estudiante a lograr una comunicación más precisa y eficaz en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Jeremy Harmer (Op. Cit.) considera que el lenguaje escrito carece de ciertos atributos esenciales del lenguaje oral como la entonación, el acento, el lenguaje facial y corporal, así como el gestual. Esta carencia se compensa con una mayor claridad con la utilización de diversas técnicas estilísticas y de uso gramatical que ayudan a centrar la atención sobre ciertos puntos, ya que el destinatario tampoco puede confiar en el tono de voz o la expresión del emisor para entender ciertos matices del mensaje. El texto escrito generalmente tiene un tono distante y formal (Op. Cit.).

La catedrática de la Facultad de Educación de la Universidad de Nottingham, Tricia Hedge (2015), experta en el desarrollo de programas de inglés para fines académicos, profesionales y en la educación, señala que para escribir de forma efectiva se requieren (1985; p. 5) las siguientes características:

1. un alto grado de organización en el desarrollo de las ideas y de la información
2. un alto grado de precisión que evite ambigüedades
3. el uso de una serie de recursos gramaticales que permitan destacar información específica
4. una selección cuidadosa del vocabulario, así como de las estructuras gramaticales a utilizar de acuerdo con el tipo de lectores al cual vaya destinado el texto.

En todo contexto de enseñanza formal de una lengua extranjera se incluye el desarrollo de esta habilidad a través de textos como cartas, párrafos, ensayos y redacciones. El Marco Europeo Común de Referencia (2002) incluye la producción escrita como parte de la evaluación de competencias de los candidatos a certificarse. Las actividades comunicativas de la lengua y su evaluación van desde lo básico e informal hasta lo complejo y académico, va de textos breves y simples a textos más elaborados como historias imaginarias, hasta un nivel más alto de comprensión de la lengua inglesa con textos más extensos de tipo formal y académico.

En esta tesis nos centraremos en el desarrollo de la habilidad escrita en estudiantes de nivel A2 del idioma inglés. En un nivel A2 llegaremos a la redacción de textos sencillos como cartas informales, biografías, párrafos cortos sobre temas de la vida cotidiana.

### 1.2.3 Como se refleja el uso de las estructuras gramaticales en el proceso de comprensión lectora y la habilidad escrita en una lengua extranjera

Hablar de la comprensión lectora implica dos procesos primero el del conocimiento del código, el segundo la comprensión del signo, lo que da contexto y significado al acto de comunicación. Este proceso inicia con los estudios del lingüista francés Ferdinand de



Sassure (1945) quien presentó una disertación sobre las vocales de las lenguas proto indoeuropeas y describió el signo lingüístico como un elemento de la lengua necesario para explicar que la lengua es un sistema que permite el acto comunicativo en donde la escritura hace concreto en imágenes convencionales las ideas.

Después de la lectura de varios libros sobre la comprensión de la lengua y sus componentes observé que varios autores coinciden en que la lengua tiene una función lingüística y social que siempre se está modificando o está en constante cambio como las propias sociedades. Entre los autores que soportan esta idea se encuentran el ruso Roman Jakobson (1980) y sus estudios sobre análisis estructural del lenguaje, método que se extendió a otros campos de las ciencias sociales; el inglés Michael Halliday (1925) autor del modelo de gramática sistémica funcional que ve a la lengua como un sistema de opciones relacionadas; el estadounidense William Labov (1983) autor de la sociolingüística hoy conocida como la rama del estudio de las lenguas que se centra en la influencia que los diferentes aspectos de la sociedad tiene en ellas.

Años más tarde aparecen los preceptos del estadounidense Noam Chomsky (1968) considerado el padre de la lingüística actual y creador en la década de los sesenta de la teoría "La gramática generativa". Este investigador sostiene la existencia de una gramática universal innata al cerebro humano, en lugar de una adquirida del entorno. Al trabajo de este autor se suman los estudios del lingüista inglés Michael Alexander Kirkwood Halliday o M. A. K. Halliday (1925-2015) quien analiza las relaciones semántico-lingüísticas de los textos orales y escritos. "Los niños crecen y su lenguaje crece con ellos" (Halliday, 1979, p. 41). En su teoría gramatical conocida como Gramática sistémica funcional o Lingüística sistémica funcional (SFL, por sus siglas en inglés) el autor habla de las relaciones que existen entre la lectura y la escritura como procesos colaborativos, origen de la teoría explicativa de la gramática. En su libro El lenguaje como Semiótica Social, el autor presenta un triángulo para referirse a la función de la lengua y las relaciones de ésta con el entorno. Él resume esas relaciones con tres encabezados "la lengua como conocimiento", "la lengua como comportamiento" y "la lengua como arte" (Halliday, 1979 p.20). La lectura no es sólo la

decodificación de palabras, también es la comprensión de las ideas presentadas y cómo se conectan entre sí. Es la decodificación de la comunicación escrita. En el proceso de la comprensión lectora hay una interacción entre el lector, la información presentada y la almacenada en su cerebro.

La teoría de Halliday justifica que hoy en día la comprensión de la gramática y del vocabulario presentado en un contexto determinado ayuda a lograr la identificación y clarificación del concepto gramática. Esta teoría de la gramática sistémica apoya las estrategias de lectura en el proceso de comprensión; el primer paso de estas estrategias es la especulación o hipótesis sobre el contenido que vendrá en el texto mediante la lectura del título y otros elementos visuales como fotos, dibujos, gráficas. Después, a lo largo de la lectura el lector genera marcos de referencias analizando lo leído e interpretando lo que vendrá.

Es aquí donde surgen los modelos e hipótesis explicativos de los procesos de comprensión lectora, tales como la hipótesis de la estructura formal del texto o de la gramática de las narraciones de David Everett Rumelhart (1942-2011) psicólogo estadounidense que hizo muchas contribuciones al análisis formal de la cognición humana (Rumelhart, 1977); la hipótesis de la estructura proposicional del texto o teoría proposicional de Walter Kintsch (1932-) profesor emérito estadounidense de psicología en la Universidad de Colorado en Boulder, conocido por sus teorías en psicología cognitiva, especialmente en relación con la comprensión de textos (Kinscht, 1977); o la hipótesis de los estados o modelos mentales del psicólogo inglés Philip N. Johnson-Laird (1936-2012) (Johnson-Laird, 1983).

Estos modelos entienden la comprensión lectora como un proceso que permite la construcción del significado total o parcial que transmite un texto, una frase, un párrafo o una palabra. En este proceso interviene el uso consciente, e inconsciente de estrategias de resolución de problemas (aquellas que implican el uso de señales textuales y de construcción de un modelo) para construir el significado que el escritor ha querido comunicar en el texto.

Al hablar de la escritura entendemos dos procesos, uno, el conocer el código y segundo las estructuras que forman enunciados, párrafos que representen una idea al interlocutor, entonces ¿qué procesos se dan en la escritura? Y ¿por qué no hay el éxito esperado cuando de ella se habla? Christopher Tribble señala dos enfoques, uno centrado en el producto y otro centrado en el proceso.

En la revisión bibliográfica que se realizó para este apartado se encontró un estudio en la tesis de grado de Luz María Elisa Monroy "Estudio de las categorías gramaticales en los textos escolares del INEA" (2008) quien explica que el componente gramatical en textos escolares es la clave del éxito o el fracaso en el aprendizaje de una segunda lengua. Ella ve al lenguaje como la función principal en la comunicación entre los seres individuos. Para lograr este cometido, los humanos deben utilizar formas para interactuar y el uso de la lengua es el instrumento de interacción social más eficaz y usada cuyo objetivo primordial es el establecer relaciones de comunicación entre los hablantes y los destinatarios.

La gramática y el vocabulario son importantes en el lenguaje puesto que representan el código común para los hablantes. Por un lado, la gramática está directamente vinculada con la coherencia y cohesión de los textos principalmente. La gramática permite comprender cómo se dice o escribe de mejor manera, qué hace falta o qué sobra en un texto o al momento de dar un discurso. Hay diversos tipos de intenciones comunicativas en los textos como los científicos, literarios, cotidianos, pedagógico, didáctico, argumentativos y de opinión. Es dependiendo del tipo de texto que se desea escribir el grado de dificultad que los alumnos tienen para articularlo debido a la falta de vocabulario, frases conectoras entre otras.

Christopher Tribble (1996) considera que los factores antes mencionados dan como resultado el que los alumnos no disfruten de la escritura; escribir se convierte en una tarea y no en una forma de expresión. Este autor señala que estas actividades de escritura tradicionales inspiraron la aparición del enfoque de proceso. En su libro

"*Writing*" Tribble, aclara que el enfoque del proceso surgió con un enfoque diferente al del producto; el enfoque del proceso es "un enfoque de la enseñanza de la escritura que hace hincapié en la creatividad del escritor individual, y que presta atención al desarrollo de buenas prácticas de escritura en lugar de la imitación de modelos" (Tribble 1996).

Para este autor el enfoque de proceso permite a los estudiantes a escribir mejor ya que lo hacen dentro de contextos reales en el proceso real de la escritura (Tribble 1996). El enfoque de proceso es diferente a los enfoques de escritura tradicionales que presentan un modelo de texto para ser reproducido; en el enfoque de proceso, la enseñanza se produce durante el proceso de escritura, no sólo antes y después, como los enfoques tradicionales (Op. Cit.). Christopher Tribble (1988 - 1998) menciona que los niños comprenden los diferentes papeles que juega el lenguaje oral mediante un proceso de ensayo y error el cual se perfecciona y entiende totalmente hasta la etapa de educación formal cuando se relaciona el papel social que desempeña el tener acceso al lenguaje escrito y la propia sociedad. Es en este momento cuando el individuo busca dejar evidencia de sus ideas, emociones, sentimientos y los sucesos que ocurren en su tiempo.

Como respuesta a estas condicionantes encontramos el enfoque por procesos. La lingüista Tricia Hedge (Op. Cit) identifica cuatro actividades principales de escritura: la preescritura, la redacción la reescritura, y la edición (Hedge 2005), a diferencia del enfoque de producto, que muestra las actividades escritas como un proceso inicial en la escritura ya que el alumno elabora un texto siguiendo un modelo presentado. Para esta autora, el sujeto debe sentirse creador de su lengua, contextualizando sus conexiones de diálogo, no realizando copias de un modelo textual sino, en un tipo de enseñanza de la escritura que tiene como objetivo principal la creatividad del escritor, evitando la imitación de modelos y desarrollando las buenas prácticas o reglas para una redacción, puntuación y ortografía adecuados al género de escritura.

### 1.3 El constructivismo como eje en las actividades de aprendizaje

Después de una revisión exhaustiva sobre diferentes métodos aplicables a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, se eligió el constructivismo como eje para trabajar esta investigación, en particular el constructivismo sociocultural de Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) psicólogo ruso, quien fue conocido por su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo.

En el aprendizaje constructivista de Vygostky (1978) el papel principal y más activo es el del alumno, quien aprende cosas nuevas conectándolas a conocimientos previamente asimilados. En este enfoque las tareas están centradas en el proceso de aprendizaje mediante acciones o conceptos previamente conocidos o como lo llama el autor Zona Próxima de Desarrollo (ZPD). Este autor hace énfasis en que el aprendizaje debe estar centrado en el alumno quien, con su creatividad, y no con los contenidos específicos del libro o del temario de clases, logra un aprendizaje significativo, ya que es él quien construye su propio aprendizaje desde su historia, su contexto, sus experiencias y aprendizajes previos.

En esta tesis se revisó al constructivismo como teoría y como método de enseñanza. No obstante, en la investigación y lectura de textos de diferentes autores como Lynn Segal (1986), el constructivismo por sí mismo no es una corriente pedagógica, es una descripción de cómo se construye el conocimiento humano y cómo este conocimiento afecta en la sociedad, por ejemplo, entender cuál es la finalidad de estudiar la ciencia, en que beneficiaría esta disciplina a un individuo y a su comunidad. Para Lynn Segal la ciencia no solo descubre realidades ya establecidos, sino que las reconstruye, las recrea o bien, reinventa escenarios: de esta forma intenta dar sentido a lo que ocurre en el mundo, en la sociedad, en las personas (Segal, 1986).

Para los psicólogos Robert A. Niemeyer, R. y Michael Mahoney (1998) los orígenes o fundamentos metodológicos son de carácter cognitivo, es decir, la manera en que el individuo percibe el mundo mediante el conocimiento adquirido (experiencia) y otras características que le permiten valorar e interpretar la información recibida.

El constructivismo no es un método o una técnica, es un enfoque educativo cuyo marco teórico está sostenido por varias teorías psicológicas con los aportes de autores como Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980), epistemólogo y biólogo suizo, considerado el padre de la epistemología genética; David Paul Ausubel (1918 - 2008) psicólogo y pedagogo estadounidense; Jerome Seymour Bruner (1915 – 2016) psicólogo estadounidense que hizo importantes contribuciones a la psicología cognitiva y a las teorías del aprendizaje dentro del campo de la psicología educativa; John Dewey (1859 – 1952) pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense fue la figura más representativa de la pedagogía en su país; y Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) psicólogo ruso, quien fue conocido por su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo.

En el constructivismo se sugiere que para conocer un objeto es mejor tocarlo, mediante la experimentación y no por la simple explicación del fenómeno u objeto. En estas corrientes el alumno asimila la nueva información sobre el conocimiento de lo que ya poseen, por ello es importante que los profesores constantemente revisen los aprendizajes logrados en sus alumnos para así corregir o suplementar aquellas partes que no están consolidadas o no existen.

El constructivismo es una corriente psicológica que se enfoca en estudiar el comportamiento de las personas y cómo éste se desenvuelve en contextos sociales. La idea de que el ser humano es un activo constructor de su realidad es un pilar del constructivismo. Esta corriente establece que el conocimiento es una construcción continua del ser humano y su entorno, es decir que cada individuo percibe la realidad de manera distinta, la organiza y le da sentido mediante diversas funciones biológicas como la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la conformación de un todo lógico que le da sentido a la realidad. (Jonathan, 2002)

El enfoque constructivista tuvo un desarrollo significativo en la década de 1920, cuando Piaget, reconocido por sus estudios sobre la evolución del conocimiento infantil, sentó sus bases, generando diversidad al interior del campo de estudios en función de intereses investigativos específicos. Corrientes tales como la psicogenética del mismo Piaget, cognitiva con Ausubel y sociocultural con Vygotsky se interesan en el sujeto como un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Estas corrientes profundizaron en la relación que el sujeto tiene con el objeto de estudio con el fin de lograr un aprendizaje. En el constructivismo hay algunas variantes tales como: constructivismo sociocultural, psicogenético y cognitivo.

El constructivismo sociocultural de Vygotsky (1979: pp. 76-82), plantea que el aprendizaje no sucede de manera aislada y espontánea en el sujeto, sino que se requiere de la interacción con otros para que dicha construcción pueda ocurrir. Para él el contexto cultural determina la comprensión de las actividades; la situación educativa se observa como una comunidad de aprendices quienes generan un aprendizaje sociocultural.

La psicogenética de Piaget (1969: 6-9), explica cómo se genera el conocimiento científico. Menciona los estadios de desarrollo biológico y mental y busca el equilibrio entre ambos. Plantea el conocimiento como producto de la interacción entre el sujeto y el objeto, así como a la autonomía del sujeto en el aula.

El constructivismo cognitivo de Ausubel (2002: 25-51), quien introduce el término de aprendizaje significativo o lo que el alumno ya sabe y la vinculación de esto con lo nuevo que aprende. También menciona que cada persona otorga diferente valor a una misma experiencia u objeto. Sustenta el fundamento de la competencia "Aprender a aprender". Para él el conocimiento en la situación de aprendizaje debe favorecerse la significación del objeto para el sujeto cognoscente. significación del conocimiento.

El aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel (2002). Este requiere dos condiciones para cumplir con su objetivo:

- 1) una disposición del sujeto para aprender significativamente.
- 2) que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento y con su realidad.

El enfoque expositivo de Ausubel (1976; p. 9) es la forma en que el individuo tiene organizado el conocimiento previo, sus experiencias, que se ordena de manera jerárquica. Este autor considera en los procesos de enseñanza la estructura cognitiva del alumno, que sirve de base para el nuevo aprendizaje hasta lograr un cambio conceptual. Este enfoque tiene cuatro características importantes:

- 1) exige una considerable interacción entre profesor-alumno
- 2) gran uso de ejemplos.
- 3) su carácter deductivo (de conceptos generales a específicos)
- 4) carácter secuencial.

En su enfoque, Ausubel también se refiere a tres clases de aprendizaje significativo:

- Representacional: aprender significados de símbolos o palabras.
- Conceptual: aprendizaje de palabras o conceptos integrantes de una proposición.
- Proposicional: aprendizaje de ideas expresadas en forma proposicional.

Otro autor que sigue esta tendencia es el psicólogo Jerome Bruner (1966). Él fue uno de los fundadores de la psicología cognitiva. Sus aportaciones a la psicología, al lenguaje y a la educación han sido relevantes. Por ejemplo, para él, el aprendizaje se da por descubrimiento antes de representar un aprendizaje significativo para el individuo. En su estudio los elementos como la percepción, pensamiento, desarrollo cognitivo, educación, lenguaje, y la propia cultura se correlacionan en la conformación del aprendizaje significativo. La revolución cognitiva en la psicología a principios de los



60' fue lo que inspiró a Bruner a documentar el proceso de educación: hubo un gran interés porque los alumnos construyeran sus propios conocimientos mediante el descubrimiento de los contenidos. El planteamiento de Bruner estaba dirigido a los estudiantes de secundaria, señala que el docente debía conducirse como un guía, más que como un expositor de contenidos.

Sus estudios en el campo de la Psicología evolutiva y la Psicología social estuvieron enfocados a generar cambios en la enseñanza, que permitieran superar los modelos reduccionistas y mecanicistas del aprendizaje memorístico, centrado en la figura del docente, y que impedían el desarrollo de las potencialidades intelectuales de los estudiantes. Estos modelos estaban fuertemente ligados a los conductistas, entre los que destacan los psicólogos estadounidenses J.B. Watson (1878-1958) y B.F. Skinner (1904-1990), quienes ven a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento. El conductista observa el comportamiento humano con las mismas leyes que regulan la conducta animal. (Watson, 1961)

El eje fundamental de la teoría del aprendizaje por descubrimiento es la construcción del conocimiento mediante la inmersión del estudiante en situaciones de aprendizaje problemáticas, concebidas para retar la capacidad del aprendiz en la resolución de problemas diseñados de tal forma, que el estudiante aprenda descubriendo.

Parte importante en esta construcción educativa es la incorporación de la teoría socio histórica a la psicología cognitiva occidental y más específicamente a las ciencias que se ocupan de la educación, se hace dentro del marco de la fusión de teorías que desarrolló la propuesta ecléctica del constructivismo educativo, sobre todo, a partir de las últimas tres décadas del siglo XX.

Algunas corrientes psicológicas, particularmente estadounidenses adoptaron las nociones de constructivismo sociocultural o socio histórico-cultural. Esto se debe a la influencia de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky. La teoría sociocultural, parte de la premisa de que el conocimiento es una construcción

colectiva, es decir de carácter social, no individual, que se genera por el devenir histórico y cultural de la colectividad y se mantiene como el conjunto de saberes vigentes y necesarios para realizar todo tipo de actividad productiva, social o individual del ser humano. En palabras de James V. Wertsch, doctor estadounidense en psicología, hay "...una dimensión social de la conciencia que es primaria..." (1993: 30), la cual el individuo internaliza en su mente a partir de las herramientas cognitivas creadas socialmente por la actividad humana.

El constructivista Jerome Seymour Bruner (1969), quien además de ser psicólogo estadounidense realizó importantes contribuciones a la psicología cognitiva y a las teorías del aprendizaje dentro del campo de la psicología educativa, precisa que el diseño instruccional (ID) se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje. Para Ausubel, como otros autores constructivistas, el aprendizaje conlleva una estructuración nueva y activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas mentales que el alumno posee en su estructura cognitiva.

Los desequilibrios en la comprensión se pueden entender como un desajuste óptimo que indica que el objeto de conocimiento que se le presenta al estudiante es cercano a su entendimiento, su comprensión y por lo tanto producirá algún desequilibrio en sus esquemas de asimilación hasta llegar a un aprendizaje. no habrá aprendizaje. Es en este momento cuando el estudiante buscará establecer el equilibrio perdido mediante la investigación y el propio aprendizaje. En otras palabras, la construcción de los conocimientos responde a una búsqueda de constante por mantener el equilibrio en un proceso que va de "estados de equilibrio – desequilibrio – reequilibración y así sucesivamente" (Trister y Heroman, 2015).

El doctor español en psicología Juan Ignacio Pozo Municio retoma la tesis constructivista del conocimiento como mediación y se enfoca en particular en el aspecto del lenguaje como herramienta cognitiva, que le permite a todo ser humano la mediación entre él y el entorno social y cultural, el cual se desarrolla a través de la

interacción constante con sus semejantes, desde el momento en que nace en el seno de una familia perteneciente a una comunidad determinada, que genera su propia “cultura de aprendizaje” (Pozo, 2008: 69), sujeta al constante dinamismo que la sociedad del conocimiento le imprime.

Este investigador hispano, que actualmente es catedrático en el Departamento de Psicología Básica, impartiendo materias relacionadas con la Psicología Cognitiva del Aprendizaje, tanto en el Grado de Psicología como en el Máster de Psicología de la Educación en España, ha enfocado su trabajo en la elaboración teórica en el análisis y al propuesta de modelos cognitivos de aprendizaje, con varias obras al respecto, entre las que destacan Teorías cognitivas del aprendizaje y el lenguaje escrito y oral. Entre sus obras están Solución de problemas, Aprendices y maestros, Humana mente, El mundo la conciencia y la carne, Adquisición de Conocimiento: cuando la carne se hace verbo.

Otro psicólogo español interesado en el constructivismo es César Coll (1950-). Este investigador se ha desempeñado en el campo de la psicología evolutiva y de la educación. Para él (1995) el constructivismo no es una teoría sino un movimiento, una corriente o un marco explicativo que inicia en la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común es un acuerdo en torno a los principios constructivistas.

Autores como los arriba citados y otros como el educador estadounidense Peter Senge (1990), coinciden en que hay diversas maneras de aprender o tipos de aprendizaje. Por ejemplo, Senge considera que para que haya un aprendizaje generativo el individuo debe tener un rol activo en el proceso instruccional y no sólo ser un receptor pasivo de la información, debe participar activamente en la construcción del conocimiento al relacionar los datos que provengan de diversas fuentes con sus experiencias previas y conocimientos anteriores.

Otras variantes de aprendizaje con gran impacto en las teorías de la educación son el aprendizaje cognoscitivo de Piaget, el cual se centra en los procesos mentales e intenta explicar las actividades mentales mediante el estímulo respuesta cuyas bases se encuentran en los reflejos innatos de cualquier individuo. También se encuentra el aprendizaje basado en problemas (ABP) que en palabras de las doctoras españolas en psicología Maria Dolors Bernabeu y Maria Cònsul (2002) está centrado en el individuo, el estudiante, quien adquiere conocimientos, habilidades y actitudes que provienen de la vida real y cuyo objetivo es formar personas analíticas que sean capaces de enfrentarse a problemas reales que les dejará como resultado el desarrollo de competencias. Finalmente, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1986) que considera que los estudiantes deben aprender por medio de un descubrimiento guiado – por el docente - que se propicia durante una exploración motivada por la curiosidad.

Estas variantes tienen como constante metodológica promover la “exploración libre de un estudiante dentro de un marco”. Se entiende por exploración libre la capacidad que el estudiante tiene de optar por algún tema que sea de su interés, él es responsable de completar las actividades asignadas en torno a ese tema y así adquirir un nuevo conocimiento. La adquisición de ese conocimiento puede ir desde un nivel sencillo hasta un nivel avanzado en el aprendizaje del idioma inglés. Mediante este proceso, los estudiantes desarrollan actividades que se centran en sus habilidades para consolidar sus aprendizajes de manera efectiva y eficiente.

En 1979, en su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Vygotsky se interesa por los aspectos que dan lugar a la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas o funciones superiores; otros aspectos que son de interés para Vygotsky son el aspecto histórico sociocultural, que es el que origina sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social: el ontogenético que muestra el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y el microgenético que estudia la construcción de un proceso psicológico.

Como parte de esta teoría, diferencia dos niveles de desarrollo o la Zona de Desarrollo Próximo o proximal (ZDP) que se refiere a la diferencia entre el nivel de desarrollo real del individuo o estudiante y el nivel de desarrollo potencial que está ligado a la colaboración de un profesor, mentor, guía o compañero que le instruya, oriente y apoye durante el aprendizaje de nuevas competencias. (Vygotsky, 1987: p.130-140) Este concepto da origen a lo que Vygotsky llama procesos psicológicos superiores que son todos aquellos que tienen interacción de los procesos naturales con la cultura en el marco de actividades históricas y situadas. Para este autor, la mente tiene un origen cultural, histórico y social, además de los inherentes a sus funciones biológicas. (Vygotsky, 1978: pp. 136-139)

Para este psicólogo ruso, el ser humano nace dotado de procesos de pensamiento básicos que se van a desarrollar en contacto con su grupo social de referencia y en respuesta a las necesidades específicas de aprendizaje. La mente es situada y se construye en un entorno histórico, cultural y social concreto. Para él la mediación son las herramientas de las que la cultura dota a sus miembros para actuar en su entorno.

No obstante, él rechaza los enfoques que reducen los procesos cognitivos a una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Si bien es cierto que no niega la importancia del aprendizaje asociativo, él menciona que éste se trata de un mecanismo insuficiente, pero no llega a desarrollar suficientemente cómo interactúan con los procesos más complejos de aprendizaje por reestructuración.

Desde el constructivismo los procesos de enseñanza y aprendizaje se piensan como una interacción continua y dinámica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que se relacionan para producir un diálogo que más tarde lleva a una síntesis de la información: el aprendizaje. Es importante mencionar que el contexto específico tanto del docente como del alumno influye en esa representación del conocimiento debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas.

El aprendizaje está compuesto por diversos procesos cognitivos y de aprendizaje que conllevan a un desarrollo constante de las capacidades intelectuales, psicomotoras y actitudinales de los individuos. En este proceso están involucradas las habilidades y destrezas (motoras e intelectuales) de un ser humano, en todos los ámbitos. Estas habilidades permiten la incorporación de contenidos formativos que pueden modificar el accionar de los individuos (Pulgar, 2005: pp. 18 - 19).

Este marco permite diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. Es una metodología que articula algunos enfoques explicativos del comportamiento humano, la estructuración significativa de las experiencias a conceptualizar y aprender.

### 1.3.1 Incorporación del constructivismo en la pedagogía

Para entender la incorporación del constructivismo en la pedagogía es necesario entender las diferencias entre pedagogía y didáctica. Armando Zambrano Leal (2015), investigador latinoamericano de la Ciencia de la Educación de la universidad ICESI, en Cali, Colombia, hay una diferencia importante en las definiciones de pedagogía y didáctica. Para este autor la pedagogía es la ciencia que estudia la educación y la didáctica es la disciplina o conjunto de técnicas que facilitan el aprendizaje, es decir, ésta es parte de la pedagogía.

El constructivismo es retomado por la pedagogía en la educación. Los primeros acercamientos de esta corriente psicológica con la educación tienen sus orígenes en las primeras publicaciones de Piaget (desde 1920 hasta finales de 1940), pasando por los trabajos del psicólogo e investigador suizo Hans Aebli -psicología evolutiva aplicada a la didáctica - realizados en los cincuenta y sesenta, y continuados posteriormente desde los setenta hasta nuestros días por las aportaciones de autores como la doctora suiza Constance Kamii (1931 –), colaboradora de Piaget y profesora del Programa de Educación Infantil Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad de

Alabama en Birmingham; hasta Lawrence Kohlberg (1927 – 1987) psicólogo estadounidense que se especializó en el campo de la moralidad y los juicios morales.

Jeanne Ellis Ormrod (1950 –) doctora estadounidense en psicología educativa retoma el enfoque constructivista para explicar cómo los alumnos son sujetos que construyen activamente nuevas ideas o conceptos basándose en conocimientos presentes y pasados, concepto que se conoce como 'Aprendizaje Significativo' basado en experiencias propias. Observa también cómo el aprendizaje tiene lugar en contextos donde los alumnos buscan solucionar problemas reales o creados con objetivos didácticos específicos y además lo hacen en colaboración con sus pares. A esta colaboración se le denomina proceso social de construcción del conocimiento o conocimiento compartido. Éste se refiere a la vinculación de ideologías, ideas, realidades pensamientos que se articulan en el lenguaje, el cual es el vehículo que sirve a los humanos para comunicarse y para construir conocimientos en el aula educativa. (Ormrod, 2005, CAPÍTULO 15).

En el constructivismo una estrategia metodológica clave es la experimentación para acceder al aprendizaje. En este proceso el alumno construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados, es decir, desde experiencias propias (Ormrod, J.E., Education Psychology: Developing Learners, Fourth) hasta la solución de problemas reales o simulaciones, normalmente en colaboración con otros estudiantes.

En la educación el constructivismo en sí mismo no sugiere un modelo pedagógico determinado, más bien en él se describe como sucede el aprendizaje sin importar si el que está aprendiendo utiliza sus experiencias para entender una conferencia o intentar escribir un texto, lo importante es que el individuo construya su propio conocimiento.

En el contexto latinoamericano, a la vuelta del siglo XXI, el psicólogo Antoni Zabala Vidiella <sup>1</sup> retoma el enfoque constructivista, subrayando la importancia de impulsar la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje. Considera que es central desarrollarla en todas y cada una de las propuestas educativas para que en un futuro se pueda recurrir sin ayuda del docente los conocimientos adquiridos, así como ser capaces de exportar esos conocimientos a situaciones diferentes de aquellas en las que fueron aprendidos (Zabala, 1999).

Zabala (1995) resalta el aspecto de globalización de contenidos y el trato interdisciplinario a las actividades que se sucedan en la escuela propuesto por el constructivismo. Para este autor la realidad no se presenta por partes, no está fragmentada, entonces la educación tampoco debería trazar esas líneas divisorias entre los tipos de contenidos que se pueden aprender. Más bien, se deben buscar los nexos que unan unos contenidos con otros, aunque sean de materias o disciplinas diferentes. Zabala (1999), señala que en las metodologías globalizadas las disciplinas no son el objeto de estudio, sino el medio para adquirir el conocimiento de la realidad, esto no implica que desaparezcan las materias, más bien se cambia el enfoque para hacer que su aprendizaje potencie en los alumnos las capacidades de resolver problemas que la propia realidad les va planteando. De alguna manera el constructivismo dota a los individuos de mecanismos o estrategias que les permiten encontrar respuestas a esos problemas, por ello se busca que las materias estén apegadas a su realidad, no forzar los contenidos curriculares, por el contrario, hacerlos sencillos de conocer e interrelacionar con otras disciplinas.

Dos metodologías innovadoras bajo el enfoque constructivista. El primero, los ambientes de aprendizaje que son los escenarios contruidos o creados por el docente para favorecer de manera intencionada situaciones de aprendizaje. Elementos necesarios en este tipo de aprendizaje son el espacio, la disposición y la distribución de los recursos didácticos, el tiempo y las interacciones que los alumnos tienen en ese

---

<sup>1</sup> Antoni Zabala Vidiella, Licenciado en filosofía y ciencias de la educación. Director del Instituto de Recursos e Investigación para la Formación (IRIF). Director de ZDP ediciones digitales. Director de la revista AULA de Innovación Educativa. Fundador del Campus Virtual de Educación de la Universidad de Barcelona.



trabajo. (Florez, et al., 2005; capítulo 2). El segundo, el trabajo por proyectos, que es un procedimiento didáctico que busca formar competencias en los estudiantes mediante la realización de proyectos interdisciplinarios (que involucran diferentes disciplinas) en grupos. En el trabajo por proyectos primero se hace el diagnóstico de un problema a resolver. En este proceso la planeación, la ejecución y la evaluación son etapas esenciales. (Siegel, 2005; pp. 339-343, 384).

Ausubel (Op. Cit.) y Vygostky (Op. Cit) consideran al lenguaje como una herramienta para lograr la comunicación que deriva en aprendizajes. Esta comunicación se origina debido a las actividades realizadas conjuntamente entre los docentes o quienes cumplen con la labor de enseñar, y los estudiantes o los individuos que llevan a cabo un estudio concreto, independientemente del nivel de estudios, las cuales siempre están mediadas por el lenguaje. (Delval, 1997).

En esa construcción del conocimiento el lenguaje es imprescindible. Es el primer paso para el desarrollo social del ser humano, es el primer acercamiento que el individuo tiene con el exterior, primero con sus padres o cuidadores, después es el vínculo de éste con la sociedad y con la institución educativa. (Coll, 2001). Para Coll este enfoque introduce elementos socioculturales y lingüísticos que forman parte de las estrategias del constructivismo cognitivo. Aquí el individuo construye su propio conocimiento y este proceso está inmerso y vinculado a la construcción colectiva que los docentes llevan a cabo en un entorno educativo, dentro del aula. (Coll, Op. Cit.)

El constructivismo y la pedagogía constructivista buscan explicar los fenómenos de la conducta humana dentro de un contexto educativo, con la finalidad de mejorar la experiencia de los alumnos y de los propios hechos educativos. También pretender analizar y conocer la realidad educativa de una comunidad e intervenir sobre ella. En la psicología el constructivismo se refiere a las teorías que no consideran a los individuos como receptores pasivos de experiencias y aprendizajes, sino como parte del proceso constructor de su realidad. En la práctica son las personas las que crean

sistemas de significado en conjunto con las experiencias. Este proceso conforma la personalidad del ser humano.

### 1.3. Estrategias metodológicas para el aprendizaje: aportes de autores constructivistas

En la educación, el constructivismo establece que el conocimiento no es el resultado de una realidad preexistente, más bien es parte de un proceso interactivo donde el individuo interpreta y asimila la información externa de acuerdo con sus experiencias y conocimientos previos, él es quien construye el conocimiento ya que interactúa con el entorno y va modificando sus conocimientos. (Coll, 2001). , Desde esta perspectiva se establecen dos tipos de estrategias de aprendizaje: las elaboradas internamente, por cada individuo y las que se generan desde el exterior, impulsadas por los docentes, quienes son los mediadores en la construcción de los aprendizajes en el ámbito escolar. Ausubel (Op. Cit., Vygostky, Op. Cit.).

Otros autores constructivistas consideran que las estrategias de enseñanza, en sí constituyen procedimientos reflexivos y flexibles que buscan promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991), no son más que diversas actividades mentales que los individuos realizan desde su propia realidad para asimilar la información nueva o recién adquirida. Son estrategias que varían de persona a persona, pero que llevan al mismo fin común, aprender a aprender. (Wenstein y Mayer, 1986). Podemos resumir que las estrategias de enseñanza son los medios y recursos que apoyan a la pedagogía a lograr el aprendizaje. Representan el conjunto de herramientas, pensamientos, conocimientos previos, operaciones y actividades mentales utilizadas por los individuos para lograr aprendizajes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Otra estrategia es la intervención del docente desde una perspectiva práctica desde el constructivismo que propone el investigador Neil Mercer (1988). Mercer ve al docente como una guía, ya que él sabe cómo y cuándo dar retroalimentación. El docente revisa

el progreso de sus alumnos al utilizar preguntas conceptuales o denominadas como técnica de "obtención mediante pistas". Para este autor, las preguntas efectivas son aquellas que tienen el propósito primordial de guiar a los alumnos hacia la construcción de aprendizajes significativos, preguntando el racional detrás de sus decisiones o resoluciones de problemas. Mercer (1988) busca que el alumno vaya más allá de la comprensión inmediata de lo observado, busca la participación, la autonomía y la reflexión del alumno quien analiza la información nueva, antes de incorporarla como parte de sus conocimientos.

También están las Estrategias de sistemas de representación rescatados por el investigador Thomas Armstrong (2001). Él señala que el individuo adquiere el conocimiento mediante el uso de sus cinco sentidos, busca respuestas a preguntas que él mismo se plantea sobre su contexto y el conocimiento nuevo que ha adquirido.

En resumen, las estrategias de enseñanza derivadas del constructivismo o con bases en este enfoque se resumen en:

1. Activar los conocimientos previos.
2. Generar expectativas o de predicción como la actividad focal introductoria, la discusión guiada, la actividad generadora de información previa.
3. Presentar la información en contexto, un contexto que sea familiar al estudiante.
4. Hacer al alumno reflexionar sobre la información nueva de manera significativa, es decir, que el estudiante la pueda relacionar con su historia y contexto de vida.
5. Generar discusión y asimilación del conocimiento nuevo.
6. Promover la investigación o bien el uso e integración de material que permita el logro del aprendizaje significativo.

Es importante denotar que desde la perspectiva constructivista el proceso educativo y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje de cualquier lengua (sistema que utilizamos para comunicarnos), el lenguaje o la expresión de palabras, movimientos corporales, signos o uso de señas, es visto como una herramienta de mediación social

que es fundamental para el aprendizaje en general. Es un instrumento que permite comunicar ideas y emociones de forma consciente o inconsciente, de manera individual o colectiva. (Ausubel, Op. Cit). La propuesta constructivista en la educación ve a los procesos de enseñanza y a los de aprendizaje como un estímulo que activa diversos procesos mentales, los cuales se desenvuelven en el marco de interacción con otras personas en diversos contextos y siempre a través del lenguaje.

Es por ello que en mi investigación y como base metodológica de mi propuesta de taller considero al constructivismo, pues esta teoría ve al uso del lenguaje como una herramienta clave para el logro de los aprendizajes significativos. Para los constructivistas, el lenguaje es pieza clave tanto en el desarrollo de estrategias como en los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza de cualquier lengua.

### 1.3.1. Modelos didácticos en Latinoamérica para la enseñanza de lenguas

En este apartado, se abordaron diferentes autores y definiciones que apoyaron a conformar la secuencia didáctica del taller. Entre dichas concepciones se tuvieron en cuenta autores como Díaz Barriga, Tobón, Pimienta y García. Estas definiciones no solo permitirán dar cuenta de los alcances y limitaciones de este proyecto, sino que también justificarán su escogencia para la implementación en la población objetivo.

Entre los autores que retomé para entender primero el concepto de la didáctica y cómo se trabaja con ella son Herbart (1935), Aebli (1958), Gottler (1962), Alves (1962), Stoker (1966), Buyse (1964), Titone (1970), Villalpando (1970) y Fernández (1970), Nérici (1973), Blankertz (1981), Pacios (1982), Pérez (1982), Fernández y Sarramona (1984), Benedito (1987), Rosales (1988), Contreras (1990), Sacristán (1989), Vasco (1990), Carvajal (1990), Camilloni (1994), Álvarez (1993), Álvarez (1997), Addine et al., (1998), Díaz (1999), Fuentes (2000), Gervilla (2000), Díaz (2001), Mallart (2001), Addine., et, al, (2004), Sevillano (2005), Hashimoto (2006), Zabalza (2007), Medina et al., (2009), Madrid y Mayorga (2010), Pla et al., (2010), Moreno (2011) y Abreu et al., (2016)

Estos autores promueven que los profesores ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de elegir las actividades. En un aula constructivista, la disciplina está vinculada a objetivos morales e intelectuales. En este proceso los profesores constructivistas controlan conscientemente sus interacciones con los niños para promover la autonomía y evitar un desequilibrio de la heteronomía o la ausencia de autonomía de la voluntad, que se rige por un poder o una ley externos (DeVries, 2002). Estos conceptos me llevaron a diseñar un taller en donde el instructor funciona como guía que promueve la autorreflexión, el ensayo y error, la observación de sus alumnos para apoyarlos en el mejoramiento de su producción oral en el idioma inglés.

El modelo normativo cuyo elemento principal es el contenido.

El modelo incitativo que señala como elemento clave al estudiante quien es responsable de la construcción del conocimiento.

El modelo aproximativo que se refiere a la construcción del saber por parte del estudiante.

Estos tres modelos tienen como objetivo principal el mejorar las habilidades de los estudiantes, aumentar el interés y la motivación por el aprendizaje de los idiomas y una mejor preparación de los docentes que se dediquen a la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Tomando en cuenta estos elementos podemos decir que siguiendo un modelo constructivista lo que se busca es tener una enseñanza diferenciada y adaptada a las necesidades y las condiciones actuales de los estudiantes. La enseñanza debe tener un carácter práctico, siguiendo un enfoque centrado en el alumno, donde él construye su propio aprendizaje.

En este enfoque el alumno tiene un papel activo y de gran responsabilidad, ya que él es quien, desde su experiencia, desarrolla las destrezas comunicativas las cuales son: escuchar, leer, escribir y hablar, además del conocimiento y entendimiento de la

gramática, así como la adquisición del vocabulario para así responder a situaciones comunicativas en contextos reales para ellos.

Finalmente, es importante que el docente ofrezca elementos para comprender tanto el contexto cultural como el sistema de valores vigentes en las sociedades angloparlantes para que los alumnos entiendan a mayor profundidad el significado de aprender el idioma inglés, o cualquier otro. En la didáctica el docente es responsable de emplear las herramientas adecuadas para sus alumnos, al alcance de ellos para estimular y desarrollar las cuatro habilidades de cualquier lengua.

#### 1.4 El Diseño Instruccional

Después de hacer una revisión bibliográfica, el diseño instruccional representa un proceso que busca la calidad educativa, justifica de manera teórica la creación de cursos y talleres, sus materiales y sus contenidos. Este proceso ofrece la posibilidad de crear talleres y cursos para mejorar la capacitación de docentes con una intervención educativa efectiva.

En la misma revisión pude identificar elementos que son constantes en la elaboración de cursos o talleres. Los principios a tener en cuenta en su planificación, así como las fases a seguir, las cuales sirven para desarrollar acciones educativas de amplio alcance para diversas poblaciones como la educación a distancia o también en la educación híbrida.

- Naturaleza del programa: qué se quiere hacer.
- Origen y fundamento: por qué se quiere hacer.
- Objetivos: para qué se quiere hacer.
- Metas: cuánto se quiere hacer.
- Localización física: dónde se quiere hacer.
- Metodología: cómo se quiere hacer.
- Recursos humanos: quiénes lo van a hacer.

- Recursos materiales: con qué se va a hacer.
- Recursos financieros: con qué se va a costear.
- Evaluación: cuáles van a ser los criterios de evaluación.

La evaluación de los programas o el actuar del docente en el aula es un acto imprescindible antes de pensar en el diseño de cursos y talleres. Como lo cita el catedrático español López Pastor (1995), la evaluación curricular es importante en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para entender el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y de esta manera decidir y actuar en la reformulación del programa, ajustes que más adelante permitan verificar la eficiencia y pertinencia en la inclusión del currículo.

Es por ello que desde la década de 1950 se crearon diversas propuestas de modelos para evaluar programas educativos que implementan la modalidad de aprendizaje a distancia. En estos modelos el contexto social, el clima organizacional de la evaluación, los participantes, el propio proceso para llevar a cabo la investigación o aplicación de materiales que más adelante será evaluado con la finalidad de mejorarlos o cambiarlos.

Los investigadores mexicanos en lenguas, Dolores Gutiérrez Rico y Albino Gándara Puentes, catedráticos de la Universidad Pedagógica de Durango, todo curso o taller bien estructurado se basa en tres dimensiones de trabajo. La primera dimensión es la conocida como contextual. Aquí el diseñador antes que nada relaciona las necesidades de los alumnos o, en el caso de esta tesis, de los docentes al planear nuevos cursos y talleres. Se encarga de revisar la calidad de la información a incluir, realiza una investigación pedagógica didáctica a seguir en los cursos y talleres, revisa la claridad de las instrucciones, los recursos para el aprendizaje, la estructura pedagógica a utilizar. La segunda dimensión es la técnica o multimedial. Aquí, el diseñador revisa el tipo de recursos a utilizar, la navegación, apariencia visual, recursos multimedia integrados, lenguaje de programación, formatos de publicación. La tercera dimensión es la implementación y evaluación. Este es el último punto. El diseñador hace una reflexión efectiva de los resultados obtenidos después de llevar a cabo los cursos y

talleres. También revisa los aciertos y áreas de mejora del proceso efectuado desde la concepción de los cursos y talleres.

Por ejemplo, para la doctora mexicana en pedagogía, Frida Díaz Barriga Arceo (2006). El Diseño instruccional (DI) pertenece a una de las tres dimensiones esenciales para crear un curso en línea o híbrido, siendo las otros dos la dimensión tecnológica y la dimensión humana.

Los modelos de diseño instruccional tienen sus bases en la teoría de aprendizaje que se asumía en cada movimiento educativo del siglo pasado. Benitez (2010) señala que existen cuatro generaciones en los modelos de DI los cuales se clasifican de la siguiente manera.

Primera generación. Década 1960. Los modelos que surgen en esta década basan sus principios en el conductismo, son lineales, sistemáticos y prescriptivos; su punto de enfoque son los conocimientos y destrezas académicas, así como los objetivos de aprendizaje observables y medibles. Los pasos por seguir son:

1. Secuencia de pasos a seguir.
2. Identificación de las metas a lograr.
3. Objetivos específicos de conducta.
4. Logros observables del aprendizaje.
5. Pasos específicos para el contenido de la enseñanza.
6. Selección de las estrategias y la valoración de los aprendizajes según el dominio del conocimiento.
7. Criterios de evaluación previamente establecidos.
8. Uso de refuerzos para motivar el aprendizaje.
9. Modelaje y práctica para asegurar una fuerte asociación estímulo respuesta, secuencia de la práctica desde lo simple a lo complejo.

Segunda generación. Década 1970. Estos modelos se organizan en sistemas abiertos y buscan mayor participación de los estudiantes, aspecto que no está subordinado al maestro en la primera generación.



Tercera generación. Década 1980. Los modelos surgidos en esta década tienen sus principios en teoría cognitiva, que se enfoca en la comprensión de los procesos de aprendizaje, en los procesos cognitivos como son el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información. Los principales aspectos por considerar son:

- Importancia del conocimiento significativo.
- Participación constante y activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Creación de ambientes de aprendizaje contextualizados y estimulantes para los alumnos quienes logran hacer conexiones mentales con material previamente aprendido.
- Estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su máximo procesamiento y entendimiento.

Cuarta generación. Década 1990. El constructivismo tiene gran relevancia en esta década y hasta el momento. Constructivistas como las Lev Vygotsky y Jerome Bruner son puntos de partida para el diseño de cursos y talleres.

Los elementos primordiales y secuenciados que permitirán a los alumnos tener un conocimiento escalonado y consolidado son:

- La experiencia es la base para la construcción del conocimiento.
- El aprendizaje es una interpretación personal del mundo que hace cada alumno.
- El aprendizaje debe ser significativo e integral, basado en la realidad de forma que diferentes áreas del conocimiento se puedan integrar en diferentes tareas a realizar.
- La integración de múltiples perspectivas en colaboración con los demás para la adquisición del conocimiento conceptual.
- Modificación de las propias representaciones mentales por la integración de los nuevos conocimientos para construir el aprendizaje.
- deben tener en cuenta, por tanto:

- La importancia de retomar las teorías constructivistas que toman en cuenta los conocimientos previos, las creencias y las motivaciones de los alumnos para generar nuevos conceptos.
- La búsqueda y selección de la información relevante y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis como componentes claves del aprendizaje, ya que con ellos los estudiantes construyen redes de significado, las cuales a su vez establecen las relaciones entre los conceptos.
- La creación de entornos y ambientes de aprendizaje naturales y motivadores que permitan a los estudiantes construir nuevos conocimientos, experiencias y actitudes.
- El uso de metodologías innovadoras y dirigidas al aprendizaje significativo en donde las actividades y conocimientos son coherentes y tienen sentido para el estudiante, ya que competencias necesarias para su futuro personal y profesional.
- El aprendizaje colaborativo como elemento que construye las redes sociales, el intercambio de información y el desarrollo de competencias sociales (responsabilidad, empatía, liderazgo, colaboración) e intelectuales (argumentación, toma de decisiones, etc.).
- El aprendizaje mediante el uso de la tecnología, lo que se conoce como Conectivismo o Conectismo, teoría elaborada por los Académicos y teóricos en la enseñanza en la sociedad digital George Siemens y Stephen Downes, este último colaborador del Centro de Investigación de Tecnologías Digitales en el Consejo Nacional de Investigación de Canadá.

Ambos investigadores se consideran los padres de lo que hoy es la enseñanza a distancia, enseñanza abierta e incluso sentaron las bases de los sistemas de enseñanza híbridos ya que están en la constante búsqueda nuevos medios de instrucción y tecnología de aprendizaje personal. Fueron ellos quienes diseñaron e impartieron en línea un curso abierto sobre "*open teaching*", las bases de 'la enseñanza abierta, ampliamente considerado como el primer curso de Conectivismo masivo, abierto y en línea (MOOC).

Esta teoría, tiene como punto de partida al individuo. Ambos académicos señalan que conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital, cuya base es el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, que permite explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y socializamos.

"El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos" (Siemens, 2004). Entre los modelos que se desarrollaron en esta cuarta generación tenemos:

Modelo ADDIE (2003); Modelo de Jonassen (1999); Modelo de Dick y Carey (sf); Modelo ASSURE de Heinich y col. (1993); Modelo de Gagné y Briggs (1976).

Existen tres principios generales en el proceso del diseño instruccional: principio de racionalidad, principio de continuidad, principio de univocidad, principio de entendimiento de la semántica, principio de flexibilidad, principio de variedad, principio de realismo, y principio de participación.

Para tener una planificación eficaz ésta debe estar con diferentes niveles y enfoques. Es por ello que se reflexionó sobre la filosofía del programa, revisar aspectos generales de intervención, de acción y tipos de proceso. También es importante tomar en cuenta las metas, alcance de los cursos y de los talleres, los datos necesarios sobre el ámbito de intervención como la composición demográfica de los participantes (docentes) estructura socioeconómica y actitudes de las personas implicadas.

Otro aspecto por tomar en cuenta es el de los recursos disponibles, como el recurso humano, los materiales a utilizar en el curso y taller, tipo de aplicación para la impartición del mismo, puesto que será un curso en línea, elementos de evaluación y validación del taller.

En cuanto a la planificación debemos atender a tres fases fundamentales.

1. Fase inicial
  - Determinación y selección del caso.

- Determinación de necesidades.
- Obtención y selección de datos.
- Fijación de objetivos.

## 2. Fase de ejecución

- Punto de partida.
- Diseño del programa: objetivos, contenidos, medios, métodos.
- Aplicación del programa.

## 3. Fase de valoración

- Evaluación del programa.
- Conclusiones.
- Elaboración del informe.

### 1.4.1 Análisis de los Modelos de Evaluación

Después de realizar las lecturas sugeridas para el trabajo de este capítulo he podido reflexionar sobre las similitudes y diferencias que los modelos de evaluación prevaecientes presentan.

Comenzaré con los nombres de los modelos y los aspectos que los hace diferentes.

- Modelo de Evaluación como Medición. El objetivo es medir la eficacia y eficiencia del programa de intervención a estudiar.
- Modelo de Evaluación como logro de objetivos. Aquí, el objetivo es analizar los logros de los objetivos establecidos de manera flexible (cualitativa) o dura (cuantitativa).

- Modelo de Evaluación como Análisis de Sistemas. Evaluación del proceso y desarrollo del programa de intervención.
- Modelo de Evaluación para la Toma de Decisiones (CIPP). Este modelo está basado en la experimentación, corrección, toma de decisiones nuevas para mejorar el programa de intervención o bien desecharlo.
- Modelo de Evaluación Libre de Metas. Aquí el fin primordial es el logro del objetivo principal del programa de intervención educativa.
- Modelo Basado en la Crítica Artística donde el docente es el artista y él mismo puede ser el mediador de todo el proceso.
- Modelo de Evaluación Iluminativa basado en conceptos holísticos considerando todos los aspectos que circundan al individuo, especialmente las emociones y los ambientes de aprendizaje.
- Modelo de Evaluación Centrado en Procesos. Este modelo tiene sus sustentos en las corrientes cognitivas y construccionistas del aprendizaje, como aprendizaje significativo.
- Modelo de Evaluación para la Calidad, cuyo objetivo primordial es la evaluación para la calidad, basado en una decisión personal, en una investigación permanente de constante desarrollo y plena libertad.
- Modelo de Evaluación-Acción. Aquí hay diferentes modelos como el de John Elliot.

Ahora bien, todos estos modelos siguen algunos conceptos en común los cuales enumeraré a continuación.

- Hipótesis
- Objetivos
- Contextualización
- Justificación
- Teoría sustentante
- Importancia del estudio
- Lugar de aplicación
- Estrategias
- Apoyos
- Evaluación. Modelo de Scriven y Elliot por el Modelo de evaluación de Marshall y Shriver, que forma parte de los submodelos de evaluación basados en la negociación, conocido como La Evaluación Iluminativa
- Recomendaciones

#### 1.4.2 Modelo Iluminativo para la planeación del taller para docentes

En 1972, los estudiosos en la elaboración de cursos y talleres, Marcolm Parlett y David Hamilton elaboraron un nuevo modelo de evaluación cualitativa que denominaron evaluación iluminativa. Es una estrategia de investigación en el cual el evaluador se familiariza y asocia con su contexto, es decir con la realidad cotidiana de la impartición de la educación, la cual se evalúa al objeto de investigación y se argumenta lo relevante de lo que se pretende abarcar.

Los estudios sobre evaluación se ocupan más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción. Se orienta al análisis de los procesos más que al análisis de los productos. La evaluación se desarrolla mediante la recolección de datos como la observación, la entrevista, el uso de rúbricas y la entrevista (verbal o bien mediante cuestionarios).

El modelo de la Evaluación Iluminativa muestra un cambio de lo cualitativo a lo cuantitativo, y también presenta nuevos supuestos, conceptos y terminología como el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje. Se le denomina sistema de instrucción a un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o contenidos y una descripción detallada de las técnicas a emplear, los medios y los recursos del curso. Es un modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones debido al medio, los alumnos y el docente. Por ello sólo puede evaluarse con verdadero sentido dentro de las condiciones concretas de su aplicación.

En cuanto al medio, se le define como el contexto material, psicológico y social dentro del cual el docente y los alumnos trabajan. Representa una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactúan entre sí para producir un nuevo estilo de aprendizaje y de trabajo.

Para una validación efectiva de los resultados, el evaluador o, en este caso, impartidor del curso, debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El impartidor del taller o evaluador no debe investigar con modos y formas con los que él rechazaría ser evaluado.
- b) El impartidor del taller debe respetar y atender a los diferentes puntos de vista sin manipular el proceso.
- c) Siempre se deben validar y tomar en cuenta lo que los participantes del curso y, en este caso de las prácticas docentes, informen.
- d) Para validar este proceso, los participantes en el curso y taller deben percibir que se han enriquecido al intervenir en la investigación, que su pensamiento se ha modificado al igual que su comprensión.

Este modelo iluminativo de evaluación tiene diversos exponentes que han modificado las fases y los procesos a evaluar. Entre ellos encontramos a los estudiosos Jenkins y Kemmis ofrecen los aspectos más definitorios del modelo de investigación evaluadora denominado estudio de casos; la vertiente norteamericana representada por Robert Stake y la inglesa representada por autores como Stenhouse, Barry McDonald, John Elliot o Helen Simon. También encontramos el modelo de evaluación sin referencia a objetivos propuesto por Scriven.

El modelo que presenta John Elliot (1993) y que se basa en los trabajos de Kurt Lewin y Kemmis (1981, citados en Elliot, 1993) está dirigido al ámbito educativo y desde esta línea inglesa de investigación-acción se realizará el análisis de evaluación del taller propuesto en esta tesis. Se tomará en cuenta este proceso de evaluación dado los avances que ha presentado referente a las problemáticas educativas moderna

### 1.5. Modelos híbridos de aprendizaje

La pandemia COVID-19 ha planteado nuevos retos a los docentes, por ejemplo, pasar de la forma presencial a modelos de aprendizaje a distancia que incluyen combinaciones de enseñanza presencial y aprendizaje virtual o totalmente en línea. Como resultado, la educación actual, después de lo experimentado durante la pandemia, se enfrentan a la implementación de nuevos modelos de aprendizaje y pueden ser requeridos para poner en práctica múltiples modelos simultáneamente.

Para satisfacer las necesidades académicas, físicas, sociales y emocionales de los estudiantes, los docentes deben incluir los apoyos ofrecidos por otros profesionales dentro de la escuela en la planificación del aprendizaje a distancia. Este recurso proporciona una visión general de los diferentes modelos de aprendizaje, incluyendo las características clave de cada uno, la terminología, las prácticas pedagógicas comunes y ejemplos de cómo se puede incluir a otros profesionales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué es el aprendizaje híbrido?

Un enfoque híbrido para la impartición de cursos combina la enseñanza presencial con actividades en línea. Dependiendo del modelo, este enfoque puede reducir la cantidad de horas de clase en un curso tradicional presencial y tener más tiempo para llevar el curso en línea. No obstante, reitero, la distribución de los tiempos dependerá del modelo y las necesidades del curso y taller en concordancia con la institución educativa.



Durante el tiempo de instrucción en el aula, los estudiantes pueden participar en experiencias de aprendizaje auténticas y colaborativas. Los componentes en línea pueden incluir contenidos multimedia y canales para el debate continuo. Las mejores prácticas y recursos de este sitio se centran en los cursos híbridos que utilizan sesiones presenciales con o sin un componente de videoconferencia.

A medida que el e-learning ha ido evolucionando y la pandemia COVID 19 ha obligado a la educación en el mundo a moverse de forma fortuita a modelos en línea o híbridos de aprendizaje, estas modalidades representan un agente de cambio global en la educación superior, se ha ido diversificando en su forma y aplicaciones.

### 1.5.1 Tipos de educación a distancia basados en el Diseño Instruccional

En el siglo XX, los cursos también se impartían a distancia a través de la tecnología de la radio y la televisión. Con la tecnología digital -incluidos los ordenadores, los dispositivos digitales portátiles, como los teléfonos inteligentes, e Internet y su red mundial- la educación a distancia en línea, a menudo denominada ahora enseñanza y aprendizaje a distancia, ha crecido enormemente; incluye los cursos en línea masivos y abiertos, conocidos como Massive Open Online Course (MOOC), pero también muchos otros cursos en línea ofrecidos por escuelas secundarias, instituciones postsecundarias y escuelas y programas de habilidades básicas para adultos.

La enseñanza y el aprendizaje a distancia se ofrecen ahora de forma sincrónica (en tiempo "real" programado) y asincrónica (disponible en cualquier momento). Hemos visto modos híbridos, una combinación de enseñanza y aprendizaje a distancia/en línea y en persona y, más recientemente, algunos programas o escuelas han optado por un tipo de modo híbrido integrado conocido como aprendizaje combinado, donde lo que se aprende en línea y en persona aborda los mismos estándares de contenido del plan de estudios, pero con enfoques de enseñanza y aprendizaje tanto en persona como en línea.

El aprendizaje híbrido comenzó a emplearse a finales de los años 90's. Diversas instituciones educativas de educación media y superior han realizado numerosos estudios sobre su eficacia, principalmente en Estados Unidos. Resultados. Después de la pandemia, se ha demostrado que los estudiantes y los docentes tienden a preferirlo como formato de elección para estudiar, ya sea por sus tiempos de traslado a las instituciones educativas o bien por tomar cursos que no se imparten en su país. (Rama, 2020)

Una de las características de todo curso híbrido es la integración de las actividades en línea y presenciales. Esta integración requiere un enfoque reflexivo sobre la experiencia de los estudiantes, de modo que se les presente material atractivo y se les incite a interactuar con él de manera innovadora. Esto no quiere decir que las actividades tengan que ser siempre muy divertidas (aunque la diversión puede ser buena), pero deben ser atractivas, porque esto hace que los estudiantes estén más motivados para aprender y tener éxito. A continuación, se muestran algunos modelos que han sido probados en diversas instituciones de educación pública y privada en la educación.

*M-learning* (aprendizaje electrónico móvil). En este modelo el aprendizaje se hace mediante dispositivos electrónicos como teléfonos celulares y tabletas que le otorgan movilidad al estudiante. Hoy en día también se pueden considerar las laptops como parte de este modelo. Para Alan Litchfield y David F. Nettleton doctores en ingeniería; y Frederick Winslow Taylor, ingeniero industrial enfocado en investigaciones de tecnología, (2008) desde la aparición de la web 2.0 son varias las ventajas que este modelo tiene. Estos autores han destacado el potencial del Mobile Learning para el desarrollo de las competencias genéricas necesarias, por ejemplo, para el éxito de la educación y el desarrollo profesional. Otros autores que soportan esta idea y además señalan la necesidad de integrarlo en la práctica educativa y la enseñanza superior son el profesor de enseñanza móvil John Traxler (2005); el inventor e ingeniero industrial James Dyson (2008).y el doctor Mohamed Hamada, (2008).

*U-learning* (aprendizaje ubicuo). Este concepto se refiere al aprendizaje distribuido que no se limita a un tiempo y espacio específico. El profesor escoge el aprendizaje que es relevante para el alumno y éstos trabajan en él. Entre los autores que impulsan este

modelo se encuentran los catedráticos españoles Carmona, Lola y Puertas Francisco (2012 ) quienes enfatizan en su libro “U-Learning: La revolución del aprendizaje” (2012 ) que “El U-Learning tiene como objetivo crear un ambiente de aprendizaje donde el estudiante esté totalmente inmerso en el denominado Ubiquitous learning environment, es decir, un ambiente donde vayan donde vayan, estén donde estén, las personas no solo van a poder tener acceso al conocimiento sino también que lo van a poder compartir y divulgar con sus amigos, o compañeros de la Organización.” (Carmona, L., y Puertas. F. (2012). U-Learning: la revolución del aprendizaje. Observatorio de Recursos Humanos y Relaciones Laborales, 70, pp. 24-26. Recuperado de [https://factorhuma.org/attachments\\_secure/article/9616/c369\\_ulearning\\_revolucion\\_aprendizaje.pdf](https://factorhuma.org/attachments_secure/article/9616/c369_ulearning_revolucion_aprendizaje.pdf))

*E-learning* (aprendizaje en línea). Se refiere a la formación a distancia virtual a partir del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) e incluso del concepto Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Las TAC van más allá de aprender a utilizar las TIC, ya que las tecnologías de la información nos permiten explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento, como lo señalan Moreira y Segur en su libro e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales, 2009.

*E-learning* tiene dos enfoques importantes que lo sostienen. Flipped learning and Blended learning. El Aprendizaje Mixto o *Blended Learning* y el Aula Invertida o *Flipped Learning* en realidad tienen mucho en común. *Blended Learning* es una estrategia educativa que combina el aula tradicional con actividades en línea y encuentra su mejor aplicación en el aula invertida o *Flipped Learning*, donde la responsabilidad del proceso de enseñanza se transfiere a los estudiantes quienes tienen acceso directo a los contenidos de la lección antes de asistir a la clase presencial. En este contexto el profesor se convierte en un apoyo y facilitador y ayuda a los estudiantes en el proceso de transición de conocimientos a la adquisición de habilidades y competencias.

*B-learning* (o *Blended Learning*). Este modelo combina clases presenciales y aprendizaje autónomo. Busca incrementar la interacción entre participantes y puede incluir foros, conferencias en línea conocidas como seminarios web (webinars en

inglés), así como la presentación de evidencias de diferentes trabajos asignados o bien actividades que se deben preparar ante de las clases presenciales.

El aprendizaje mixto (*Blended Learning*) es cada vez más relevante en la enseñanza. Se trata de una nueva metodología que incluye las modalidades en línea y presencial. Esta estrategia educativa combina la clase tradicional con la actividad mediada por ordenador mediante el uso de tabletas, smartphones y otros dispositivos tecnológicos que captan el interés de los alumnos de forma más eficaz que las simples clases presenciales o en línea.

*Flexible Mode Course format o Hyflex* (por su abreviación en inglés es un enfoque pedagógico que combina el aprendizaje presencial (F2F) o sincrónico en línea con herramientas en línea (TAC) que pueden ayudar en este proceso. Cada sesión de clase y actividad de aprendizaje se ofrece en persona, sincrónicamente en línea y asincrónicamente en línea. Los participantes trabajan a distancia y con sus grupos de bachillerato F2F para sus prácticas docentes.

El aprendizaje *Hyflex* es una modalidad de enseñanza que presenta los componentes del aprendizaje híbrido o semipresencial en una estructura de curso flexible que da a los estudiantes la opción de asistir a las sesiones en el aula, participar en línea, o ambas cosas. En un entorno de aprendizaje *Hyflex*:

- El estudiante tiene cierto control sobre el lugar, la vía y el ritmo de aprendizaje;
- El estudiante puede participar presencialmente, en línea, o mediante una combinación de ambos para las sesiones de aprendizaje sincrónicas, dirigidas por un instructor;
- El estudiante puede completar las tareas fuera de línea en el momento, lugar y ritmo que elija, con fechas determinadas de entrega por práctica en este caso;
- Los educadores utilizan la tecnología para facilitar la instrucción en línea en vivo y grabada, comunicarse con los estudiantes, albergar recursos y materiales de aprendizaje, y servir como un portal para recibir y devolver las tareas.

BlendFlex es un sistema híbrido de aprendizaje que mezcla lo sincrónico con lo asincrónico. Tanto en el modo BlendFlex como en el HyFlex puede haber una nueva tecnología que hay que dominar, una cámara de vídeo robótica móvil, por ejemplo, que sigue al instructor por un aula presencial para que los estudiantes que participan a distancia puedan ver al instructor y quizás a los estudiantes. Dos ventajas principales de este modelo son que los estudiantes eligen el enfoque del curso, pueden aprender de forma asíncrona si tienen acceso a un sistema de gestión del aprendizaje en línea.

Remote Live Participation (RLP) Course (por su nombre en inglés) comenzó en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Columbia, pusimos a prueba una versión de cursos Híbridos-Flexibles (HyFlex), que llamamos Participación Remota en Vivo (RLP). Al igual que los cursos HyFlex son "cursos multimodales que combinan estudiantes en línea y en tierra (presenciales)" (Beatty, 2019), los cursos RLP de CSSW implican la enseñanza de estudiantes en línea y residenciales simultáneamente.

El nombre RLP se eligió para enfatizar que se esperaba que los estudiantes en línea participaran tan activamente como los estudiantes residenciales. Durante los dos años que duró el proyecto piloto de CSSW, todos los estudiantes debían asistir a la clase en directo, ya que no existía la opción asíncrona de revisar la grabación de la clase posteriormente, a diferencia de muchos cursos HyFlex.

*Flipped Learning/ flipped classroom*, conocido en español como 'Aula invertida' es un enfoque que busca desafiar a la educación tradicional donde el maestro es la fuente de información y los alumnos solo son receptores con una actitud pasiva. "El aula invertida o flipped classroom es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente", así lo señala el investigador español en el manejo de aula invertida C. Berenguer Albaladejo (2016: 1466). En definitiva, supone una inversión con el método anterior, ideas que también sustentan los académicos ingleses Wasserman, N., Quint, C., Norris, S., y Carr, T (2017), donde los estudiantes revisarán y estudiarán por sí mismos los conceptos teóricos que el docente les facilite y el tiempo de clase será aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido.

Una de las claves para el éxito de un aula invertida, especialmente en las actividades de aprendizaje basadas en proyectos, es animar a los alumnos a tener un papel activo en la aplicación de la nueva información a diferentes contextos de forma creativa (Bergmann, J., & Sams, A., 2014). Para ello, el profesor puede proporcionar material relativo a diferentes temas como el lenguaje cotidiano, en el campo literario y artístico, temas científicos o bien el trabajo con otro enfoque conocido como Content Language Integrated Learning o CLIL por sus siglas en inglés.

*Content Language Integrated Learning (CLIL)*. Es una metodología que empezó a utilizarse en Europa, Finlandia. Este nuevo enfoque busca que el alumno aprenda una lengua extranjera mediante la práctica de materias tradicionales, por ejemplo, matemáticas, español, historia, geografía, literatura, ciencias. En varias clases de secundaria y preparatoria en Europa y en los Estados Unidos, los módulos de CLIL se entrelazaron con varias asignaturas como Matemáticas Física, Ciencias, en las que se utilizó la lengua inglesa para el aprendizaje y la enseñanza tanto de contenido como de la lengua.

### 1.5.2 Modelo Flexible

*Flexible Mode Course format o Hyflex* (por su abreviación en inglés es un enfoque pedagógico que combina el aprendizaje presencial (F2F) o sincrónico en línea con herramientas en línea (TAC) que pueden ayudar en este proceso. Cada sesión de clase y actividad de aprendizaje se ofrece en persona, sincrónicamente en línea y asincrónicamente en línea. Los participantes trabajan a distancia y con sus grupos de bachillerato F2F para sus prácticas docentes.

El aprendizaje *Hyflex* es una modalidad de enseñanza que presenta los componentes del aprendizaje híbrido o semipresencial en una estructura de curso flexible que da a los estudiantes la opción de asistir a las sesiones en el aula, participar en línea, o ambas cosas. En un entorno de aprendizaje *Hyflex*:

- El estudiante tiene cierto control sobre el lugar, la vía y el ritmo de aprendizaje;
- El estudiante puede participar presencialmente, en línea, o mediante una combinación de ambos para las sesiones de aprendizaje sincrónicas, dirigidas por un instructor;
- El estudiante puede completar las tareas fuera de línea en el momento, lugar y ritmo que elija, con fechas determinadas de entrega por práctica en este caso;
- Los educadores utilizan la tecnología para facilitar la instrucción en línea en vivo y grabada, comunicarse con los estudiantes, albergar recursos y materiales de aprendizaje, y servir como un portal para recibir y devolver las tareas.

*BlendFlex* es un sistema híbrido de aprendizaje que mezcla lo sincrónico con lo asincrónico. Tanto en el modo *BlendFlex* como en el *HyFlex* puede haber una nueva tecnología que hay que dominar, una cámara de vídeo robótica móvil, por ejemplo, que sigue al instructor por un aula presencial para que los estudiantes que participan a distancia puedan ver al instructor y quizás a los estudiantes. Un ejemplo de esta tecnología es el SWIVL. En muchas implantaciones, los primeros pasos incluyen la implicación de los instructores que quieren ser los primeros en adoptar la tecnología, que también pueden participar en el diseño de los modos Flex y el plan de estudios. La institución, la agencia, la escuela o el programa pueden decidir que no todas las clases se impartan en un modelo BlendFlex. Por ejemplo, los cursos de formación ocupacional, u otras clases en las que la práctica, la observación y la evaluación son esenciales, pueden no prestarse fácilmente a un modelo Flex.

Algunas ventajas de BlendFlex y HyFlex para estudiantes, profesores y programas - Los estudiantes eligen el enfoque del curso. Por ejemplo, pueden aprender de forma sincrónica, pero a distancia desde su casa o su trabajo si tienen un acceso fiable a Internet de banda ancha, un ordenador u otro dispositivo digital adecuado con acceso a Internet y un software de videoconferencia. Pueden aprender de forma asíncrona si tienen acceso a un sistema de gestión del aprendizaje en línea. Por supuesto, muchos de los docentes necesitarán no sólo acceso a Internet y dispositivos digitales, sino

también competencia digital, confianza -y en algunos casos, valor- para utilizar bien este tipo de instrucción a distancia.

Las sesiones sincrónicas serán grabadas en vídeo están a disposición de los estudiantes en un archivo en línea para todas las sesiones de clase. - Los docentes que quieren estar muy comprometidos con los profesores que imparten el taller, así como los que no, tienen una opción; pueden asistir a una clase sincrónica en persona o a distancia con un profesor, o pueden completar sus tareas de forma asincrónica en gran parte por su cuenta. En un modo HyFlex, pueden cambiar fácilmente de un lado a otro si lo desean.

HyFlex y BlendFlex son nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que son posibles gracias a la tecnología digital. Para poner el aprendizaje Flex en perspectiva, éste se remonta a décadas de cambio en la impartición de la enseñanza en Estados Unidos y en muchos otros países. Antes de la revolución digital, sólo existía la enseñanza en grupo o individual, en persona, en un espacio físico de enseñanza/aprendizaje, normalmente un aula o un espacio de tutoría; esto se suele denominar ahora enseñanza presencial tradicional o tutoría. No obstante, también existía la enseñanza a distancia en papel, que suele denominarse cursos por correspondencia.

#### 1.5.2.1 ¿En qué se diferencia BlendFlex de HyFlex?

Aunque Beatty (Op. Cit.) ha descrito *BlendFlex* como muy parecido a *HyFlex* (2019) en algunas implementaciones de *BlendFlex* hay menos flexibilidad. Es común en *BlendFlex*, por ejemplo, que los instructores pre asignen la asistencia presencial de los estudiantes en ciertos días. En otros días pueden elegir cómo participar, por ejemplo, si asistir a distancia, ver una sesión grabada o completar un módulo en línea.

Esta propuesta de investigación estará basada en los principios del modelo Blendflex que aunque comparte algunas similitudes, algunas particularidades del modelo Blendflex se apegan más a los objetivos del desarrollo del taller para docentes.



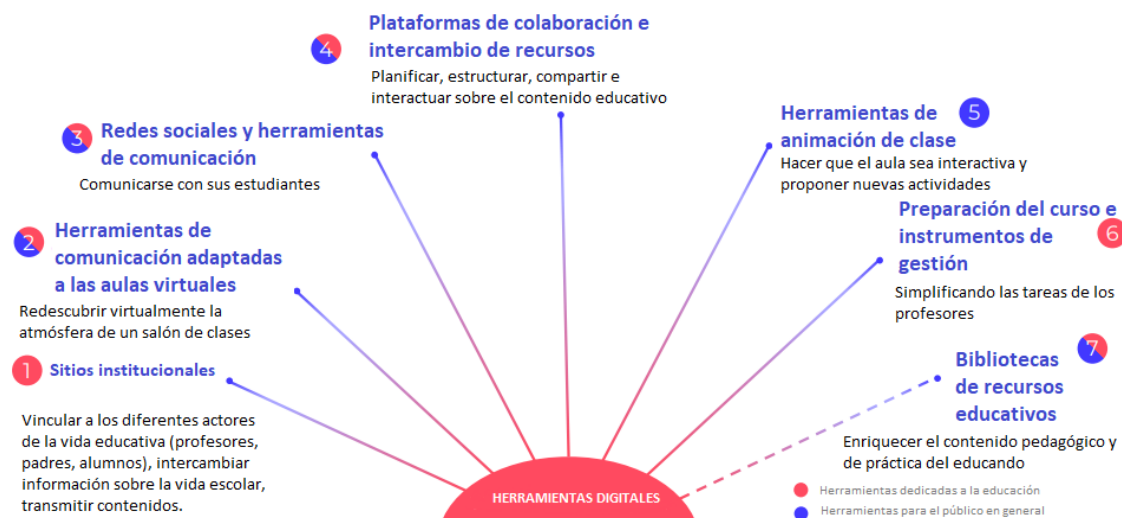
## 1.6 Tecnología en el proceso de aprendizaje del idioma inglés

La educación a distancia - que se originó hace más de dos décadas y se acentuó en los tres años que duró la pandemia COVID 19 – ha provocado que el uso de la tecnología se extienda y tome un lugar preponderante en los procesos de aprendizaje de cualquier materia y lengua. Debido a ello, las instituciones de educación media superior - en las áreas urbanas principalmente - reconocen el nuevo perfil del alumno que ingresa y egresa, adolescentes que están inmersos en el internet, y buscan incorporar las nuevas herramientas tecnológicas para generar procesos de aprendizaje significativo dentro y fuera del aula. En este contexto, las instituciones educativas se ven en la necesidad de buscar Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), que ayuden a establecer una relación entre la tecnología y el conocimiento adquirido apoyándose de la tecnología.

El uso de dispositivos móviles ha ayudado al aprendizaje híbrido porque se puede tener un acceso a los materiales, y el acceso a los materiales, se ha dado en cuestión educativa, gracias a las plataformas virtuales de aprendizaje. Estas plataformas son programas ya creados que tienen diferentes herramientas que le permiten al docente y al alumno trabajar de manera sincrónica o asincrónica sin tener conocimientos avanzados de programación.

Infinidad de personas tienen acceso a dispositivo móviles y, en consecuencia, a las aplicaciones que apoyan la gestión del aprendizaje. Las herramientas digitales tienen diversos usos en la vida cotidiana de las personas, principalmente como medio de comunicación. No obstante, tiene otros usos que van desde el entretenimiento, el trabajo, actividades deportivas y de salud, el arte, hasta en la educación como un medio de aprendizaje.

## 7 categorías de herramientas digitales que pueden ser utilizadas por los profesores y sus estudiantes



Material adaptado del francés. (Foundation AlphaOmega (2019). Numérique et Ecole : panorama des outils mobilisables. pp.7

### 1.6.1 Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC o tacs) como herramientas que apoyen en el mejoramiento de la escritura del idioma inglés

Las herramientas digitales entendidas como las aplicaciones de aprendizaje también pueden simplificar los procesos de aprendizaje y contribuir al apoyo individual de los alumnos. Además, su uso en la enseñanza promueve tanto las habilidades técnicas como las de los medios de comunicación. Otra ventaja es que las ayudas digitales para el aprendizaje pueden utilizarse a menudo tanto en la escuela como en el hogar.

Las tecnologías que se utilizan con mayor frecuencia en los niveles educativos en nuestro país mayoritariamente son la computadora, el correo electrónico y el Internet, y su aplicación puede ser tan variada como permitan las circunstancias de cada plantel, cada alumno y profesor lo permitan. Para llevar a cabo el aprendizaje de manera totalmente virtual o híbrida, las instituciones deben contar con plataformas que permitan la interacción entre el docente y los alumnos.

Para David Aguado, y Virginia Arranz, ingenieros e investigadores de la facultad de Ingeniería del Conocimiento (IC) de la Universidad Autónoma de Madrid, España, y expertos en el diseño de cursos híbridos o *blended learning* establecen una diferencia entre las plataformas de aprendizaje de formación virtual a la que pueden acceder las instituciones educativas y los Sistemas de gestión para el conocimiento conocido o aprendizaje conocido como LMS por sus siglas en inglés (*Learning Management System*). Un ejemplo de este tipo lo encontramos en la desaparecida plataforma Edmodo. Sin embargo, hoy en día contamos con otra diversidad de plataformas más robustas como lo es Google Suite y Microsoft TEAMS entre las más utilizadas.

Ellos también establecen que otras plataformas de aprendizaje, utilizando los servicios de la web 1.0 y 2.0, pueden no tener la interacción docente y alumno, pero sí benefician a ambos en la planeación de los contenidos del curso o bien para la investigación en el caso de los alumnos. Entre estos se mencionan:

- Portales de distribución
- Entornos de trabajo en grupo o de colaboración.
- Sistemas de gestión de contenidos (Content Management System, CMS) el cual también es utilizado por diversos medios de comunicación para la distribución de sus contenidos en Internet.
- Entornos Virtuales de aprendizaje o *Virtual Learning Environment* (VLE)

Estas plataformas educativas deben cumplir con ciertos requisitos para ser efectivas y eficientes. Para Josep M. Boneu (2007), investigador experto en diseño de plataformas educativas e ingeniero en informática, las plataformas educativas deben ser interactivas, flexibles, escalables, estándares en su presentación y manejo por usuarios terciarios.

Boneu también señala una plataforma que se llame efectiva y eficiente debe tener las siguientes herramientas: foros de discusión, un mensajero instantáneo o chat, e-

portafolio digital o folders donde los alumnos puedan llevar registro de sus trabajos, la posibilidad de compartir archivos que soporten el envío de archivos de múltiples formatos en los archivos que se deseen compartir, por ejemplo, HTML, procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones digitales, pizarrones virtuales. Por último, el autor considera esencial que actualmente las plataformas tengan acceso al uso del micrófono, sonido y cámara para llevar a cabo las sesiones sincrónicas, así como un correo electrónico donde los alumnos recibirán retroalimentación o bien los profesores recibirán los trabajos de ellos.

A las plataformas educativas se suman aplicaciones digitales que apoyan a los procesos de aprendizaje, eficientes para el mejoramiento y práctica de una segunda lengua. Estas aplicaciones apoyan el desarrollo de la comprensión oral, lectora y habilidad escrita o bien para practicar temas gramaticales. A continuación, las mencionaré - por orden alfabético - y señalaré cuales son particularmente eficientes para mi estudio de caso que es el mejoramiento de la producción escritura del idioma inglés en alumnos de la Educación Media Superior nivel A2.

### Grammarly

Grammarly es una aplicación, cuya extensión se puede instalar en el navegador con la finalidad de verificar la gramática, la ortografía, la puntuación, y los tiempos gramaticales de los textos. La extensión en el navegador permite la corrección de los textos de manera inmediata, por ejemplo, al redactar emails y mensajes en Gmail, Outlook, Messenger o corregir documentos y proyectos como Google Docs, Slack, Jira, y en redes sociales como como Facebook, Medios, Twitter y LinkedIn. Esta aplicación es compatible con Microsoft Word y Outlook, solo necesitas instalar la extensión en el programa. En su versión premium, tiene un verificador de plagio.

Grammarly es una herramienta de revisión de inglés que resulta útil tanto para los docentes en la enseñanza del idioma inglés como para sus alumnos ya que reduce el tiempo de corrección del docente y apoya a los alumnos a la revisión de sus primeros borradores en inglés. Sirve para evitar errores gramaticales, es su versión básica ya

que muestra las inconsistencias presentes en el texto y aporta la solución gramatical correcta. También, señala aspectos ortográficos y trata de encontrar el vocabulario que mejore el texto introducido para una versión final del texto mucho más profesional.

### Ginger

Considerado como un corrector gramatical, edita y muestra los errores según se va escribiendo el texto. También orienta sobre otras cuestiones como la puntuación o la estructura de las oraciones, posee un diccionario para ampliar el vocabulario y un lector de texto que resulta de gran ayuda para mejorar otra destreza relevante: el 'listening'. Puede usarse de manera gratuita añadiendo la extensión a Google Chrome o suscribirse a uno de sus planes de paga para una mayor personalización.

Google (empresa fundada por Larry Page y Sergey Brin) y Microsoft (empresa fundada por Bill Gates) con sus aplicaciones como los formularios, los documentos y las presentaciones permiten al profesor y al alumno tener formas de evaluación dentro y fuera del aula. El profesor puede enviar, por ejemplo, una serie de preguntas a través del formulario, en formato de encuesta. Las respuestas de los alumnos pueden recopilarse en una hoja de cálculo para su análisis, diferenciación y enseñanza informada.

La parte escrita se puede trabajar de manera colaborativa y con la guía del profesor al compartir documentos donde los alumnos redacten textos y el profesor pueda corregirlos en tiempo real. En el caso de Google Docs., hay una extensión que se añade al navegador y que permite la corrección sintáctica de los textos la cual es Grammarly. En el caso de Microsoft Word, la aplicación tiene incluido un corrector de estilo y no necesita de extensiones u otros programas adicionales para revisar gramática y vocabulario en un texto.

### Hemingway

Esta aplicación es un tanto diferente de las demás ya que utiliza colores para llamar la atención del usuario, ya que indica si una oración es demasiado larga (amarillo) o si

posee un significado complejo (rojo). Además, corrige otras cuestiones como los adverbios o verbos utilizados (azul) y ayuda a encontrar sinónimos o antónimos de palabras que vayan más con el contexto del texto (morado). Su uso es gratuito.

Kahoot (creadores Johan Brand, Jamie Brooker y Morten Versvik), Quizalize (creador Kaoru Ishikawa), Zizsh (creador Roblox Piggy), y Quizizz (creadores Deepak Joy Cheenath y Ankit Gupta) son herramientas con enfoque de conexión entre alumnos líderes que funciona sobre la base de una pedagogía de juego en el aula digital. Estas aplicaciones buscan una evaluación formativa en el aula basada en el Internet que proporciona un espacio de aprendizaje atractivo. Los alumnos compiten entre sí para conseguir que sus nombres aparezcan en el tablero de líderes en pantalla respondiendo a preguntas en tiempo real a través de una interfaz en los navegadores. El profesor facilita el juego y discute el contenido con los alumnos, en el caso de Kahoot. En el caso de las otras tres, los alumnos pueden realizar las actividades a su ritmo.

Kahoot, Quizizz, Quizalize, y Padlet se utilizan como actividades formativas para evaluar los conocimientos individuales y adaptar el aprendizaje a los alumnos. Permiten crear un entorno social, lúdico y divertido, mezclado con un rico contenido educativo. Estas aplicaciones se basan en el fomento de un ciclo de aprendizaje que transforma a los alumnos en líderes (A game-based classroom response system).

Socrative es una herramienta de evaluación – creada por Amit Maimon, Michael Westy Benjamin Berte – que está basada en el Internet y consta de un sistema de salas. Los estudiantes reciben un código para entrar en la sala del profesor y comenzar la evaluación. Las evaluaciones incluyen resultados de salida, cuestionarios de respuesta abierta o de opción múltiple completar los textos con palabras, verdadero o falso, respuestas abiertas. El registro en Socrative es gratuito tanto para los profesores como para los estudiantes.

Write&Improve

Esta herramienta gratuita perteneciente a Cambridge está pensada tanto para los alumnos como para los docentes. Da retroalimentación a la persona que la utiliza. Para trabajar con ella hay que elegir una tarea o cargar un texto: minutos después aparecerán las correcciones pertinentes junto a comentarios para mejorar y comprender los errores. Además, muestra cómo perfeccionar la gramática y el vocabulario.

En resumen, las herramientas digitales están en las prácticas docentes establecidas desde hace mucho tiempo, pero que hoy en día propician la autonomía del alumno y el enfoque de trabajo. Los medios informáticos interactivos encajan a la perfección con esta tendencia a exteriorizar y objetivar las operaciones de la mente. El propio principio de hipervínculo, que es el punto de partida de los medios interactivos, objetiva el proceso de asociación, que suele tenerse por central en el pensamiento humano.

Los medios análogos (papel, libros, fotocopias, etc.) se complementan con los medios digitales. Por ejemplo, en una secuencia de clase se parte de un medio audiovisual, una actividad de escuchar y ver con instrucciones escritas para luego proceder a una actividad basada en el papel y continuar en una pizarra electrónica o un juego en sitios en el Internet como Kahoot, o bien una actividad de producción oral o escrita en una computadora o tableta utilizando herramientas como Flipgrid, Grammarly, Write&Improve, entre otras.

#### 1.6.2. Uso de los dispositivos en contextos reales

Hoy en día es muy común ver a los adolescentes de la Ciudad de México y áreas conurbadas a la capital como los municipios de Naucalpan, Tlalnepantla, Nezahualcóyotl y Ecatepec, entre otros están utilizando algún tipo de aparato tecnológico, celulares, tabletas, laptops. La cotidianidad de los adolescentes actualmente está caracterizada por un desarrollo tecnológico informático, la inmediatez de los medios de comunicación, por ejemplo la televisión, la radio y las redes sociales, y el proceso de globalización que el mundo y en particular la educación vive en estos

días. El proceso enseñanza-aprendizaje está muy influenciado por las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). El uso de los dispositivos tecnológicos garantiza un estímulo adicional que es aprovechado en los procesos de aprendizaje.

En México, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2019) aplicó la Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de información en los hogares y elaboró el Estudio de hábitos y percepciones de los mexicanos sobre Internet y diversas tecnologías asociadas. En su reporte indica que aproximadamente 40% de los niños y jóvenes entre 6-17 años son usuarios de Internet.

La información recuperada del INEGI año 2019 constituye un referente a la presente investigación para conformar un perfil de los estudiantes en edades que van de los 14 a los 18 años y quienes disponen o tienen acceso al menos a un dispositivo portátil. Incluso, es frecuente encontrar a personas que cuentan con las tres pantallas portátiles: laptop, tableta y Smartphone. No obstante, el hecho de tener un dispositivo de este tipo en casa no garantiza que joven sepa usarlo de manera adecuada y eficiente con fines de aprendizaje.

### 1.6.3 Plataformas educativas y Apps

Se llama plataforma educativa virtual a aquel software que tiene un entorno informático cuya función es crear y gestionar cursos completos instalando ésta en el dispositivo móvil o bien accediendo a ella mediante el Internet, como lo define la página web Aprendiendo Virtualmente. En esta página se especifica que las plataformas educativas tienen, normalmente, una estructura modular que hace posible su adaptación a la realidad de los diferentes centros escolares. Cuentan con distintos módulos que permiten responder a las necesidades de gestión de los centros a tres grandes niveles: gestión administrativa y académica, gestión de la comunicación y gestión (el propio acto de pensar para resolver problemas) de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. ((<https://aprendiendovirtualmentedhtic.weebly.com/composicioacuten-de-una-plataforma-virtual.html>))



Estas plataformas cuentan con herramientas de gestión de contenidos, de comunicación y colaboración, de seguimiento y evaluación, de administración y asignación de permisos y otras como bloc de notas, sistemas de búsquedas de contenidos en el curso o portafolio. Existen tres tipos, las comerciales, gratuitas y de desarrollo propio. Ejemplos del primer tipo son son: *Virtual Profe*, *e-educativa*, **Blackboard**, **WebCT**, **FirstClass**. En la segunda categoría encontramos Bazaar, Moodle, Dokeos, Sakai, Claroline. El último tipo es diferente de las de software libre porque no están pensadas para su distribución masiva sino a un conjunto de usuarios particulares. (Gil, 2015)

El diseño de las plataformas educativas está orientado fundamentalmente a tres usos: la educación a distancia (proceso educativo no presencial), apoyo y complemento de la educación presencial y en los sistemas educativos conocidos como híbridos (parte del curso es presencial y otra parte es trabajo en la plataforma) (Díaz, 2009). Se llama App o aplicación a un programa de software que está diseñado para realizar una función determinada como revisar el vocabulario o practicar la pronunciación del idioma inglés, directamente para el usuario, programa generalmente pequeño y específico que se usa particularmente en dispositivos móviles.

El término aplicación o App por su abreviatura en inglés, originalmente se refería a cualquier aplicación móvil o de escritorio, pero a medida que surgían más tiendas digitales - como Apple Store, Google Play y Microsoft Store - para vender aplicaciones móviles a usuarios de teléfonos inteligentes, el término ha evolucionado para referirse particularmente a programas pequeños en tamaño que pueden descargarse e instalarse a la vez en su dispositivo móvil o bien entrar a ellos mediante el uso de los navegadores y el internet.

Hay aplicaciones diversas para el aprendizaje, la práctica y el mejoramiento del idioma inglés, entre las más populares en México están Learn English (British Council App), Duolingo, Open English, Rossetta English, Wibbu, Busuu, Babbel, HiNative, ABA

English, Voxy, Wlingua. Todas ellas tienen versiones básicas y premium y dependiendo de la versión, es el tipo de herramientas que ofrecen.

### 1.6.3.1 Ventajas del uso (Apps) en el proceso de aprendizaje en el nivel A2 del idioma inglés

La gran ventaja que ofrece el uso de Apps dentro y fuera del aula, algunas de carácter lúdico por el diseño en formato de juego que se le da a cada una de las actividades, al desafío que los juegos puedan brindar al alumno y obviamente el sentido de competencia que prevalece, principalmente entre los adolescentes. Otro aspecto atractivo es su alta disponibilidad y generalmente su costo bajo.

Otra de las características de este tipo de aplicaciones es que se encuentran en las tiendas en línea de la mayoría de los sistemas operativos, siendo en su gran mayoría, gratuitas. Otras ventajas del uso de diversas aplicaciones en el ámbito educativo son:

1. Apoyo educativo. La formación personalizada, autonomía y posibilidad de revisión de los textos sin límite con acceso inmediato a la información. También permite el uso de juegos como apoyo educativo y acceso inmediato a la información.

2. Interacción

Facilita la comunicación entre el profesorado y el alumnado y la atención individualizada de aquellos estudiantes que requieran un seguimiento más detallado.

3. Diversidad

Es para todo el tipo de alumnos en un aula.

4. Acceso

No requieren de registrarse a la página, son intuitivas en su uso.

### 1.6.3.2 Limitaciones del uso de (Apps) en el aprendizaje en nivel A2 del idioma inglés

La principal desventaja en cualquier App es que no sea completamente gratuita Otro inconveniente es que sí la aplicación tiene una versión gratuita, ésta está limitada por ejemplo en el vocabulario y no trabaja otros aspectos importantes del inglés como pueden ser la gramática o escritura.

Otras desventajas que pueden presentar al momento de utilizarlas para la educación son:

#### 1. Precio

Como la tecnología evoluciona rápido los dispositivos tendrían que ser actualizados con frecuencia y las aplicaciones se vuelven obsoletas.

#### 2. Tamaño

Por ejemplo, los teléfonos celulares tienen pantallas que pueden ser muy pequeñas y no pueden usarse durante un largo periodo de tiempo ya que llegan a cansar la visión del usuario.

#### 3. Autonomía

Referido a la duración de las baterías que llega a ser corto en los teléfonos celulares y tabletas e incluso en algunos modelos de laptops.

#### 4. Tiempo de trabajo

Los alumnos llegan a cansarse si el tiempo de exposición ante una pantalla es prolongado, por lo cual pierden la concentración para trabajar.

#### 5. Insuficiente memoria o compatibilidad

El escaso almacenamiento en el dispositivo móvil, la tableta o la computadora es la primera desventaja.

#### 1.6.4 Apps pertinentes para el mejoramiento de la escritura del idioma inglés. Caso particular Grammarly

En este apartado nos enfocaremos en describir como Grammarly apoya en el proceso de escritura del idioma inglés en general. Grammarly es una empresa de tecnología ucraniana fundada en Estados Unidos por Alex Shevchenko y Max Lytvyn. Detecta la ortografía, la puntuación y otros errores comunes en los textos de diferentes idiomas, en este caso el inglés. Actualmente Grammarly tiene una extensión para trabajar directamente con los navegadores Google y Firefox. A diferencia del corrector propio que tiene Microsoft Word o el propio Google Docs, esta aplicación permite al usuario revisar la palabra que mejor queda con el contexto de referencia en su texto.

Esta aplicación puede ser utilizada e instalada en sistemas operativos Android, Apple o Chrome. Tiene dos versiones, la básica y la premium. En su versión básica, Grammarly apoya a sus consultantes con errores de gramática, ortografía, puntuación y tiempos gramaticales. En su versión premium, la aplicación ofrece a sus suscriptores corrección de estilo, sinónimos, uso de conectores, así como un detector de plagio.

En su versión básica, los usuarios colocan su redacción en inglés en la aplicación y segundos después reciben una evaluación en términos morfológicos y sintácticos que se enfoca en la ortografía, el vocabulario, la gramática y el estilo en general de textos formales e informales.

En su versión premium, la aplicación también ofrece la posibilidad de que el usuario elija su nivel de competencia lingüística de modo tal que las correcciones que genera la plataforma no solamente aborden la congruencia gramatical y la corrección ortográfica, sino que corresponde al nivel esperado de competencia lingüística, todo esto en concordancia con los niveles del MCER (2002).

Después de revisar aplicaciones populares para la corrección de textos en inglés como Ginger y Hemingway, Grammarly sobresalió por la claridad con que muestra a los

usuarios los errores y las posibles correcciones entre las que pueden elegir. Hace que el usuario nuevamente lea el texto, entienda la corrección y su pertinencia. En las primeras dos, sólo se subraya el error y con colores distintivos indican si el error es de vocabulario, puntuación, coherencia, falta de conectores, o tiempo gramatical, pero no da opciones para revisar, reflexionar y corregir.

## **CAPÍTULO II. CONTEXTO EDUCATIVO. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASO. TALLER PARA PROFESORES**

### **2.1 Caracterización de la Enseñanza en la Educación Media Superior en México (EMS)**

En el presente CAPÍTULO explicaré la situación en la que se encuentra la Educación Media Superior (EMS) en nuestro país, contextualizando con cifras de fuentes oficiales. Esta información cualitativa y cuantitativa servirá de referente para arrojar luz sobre los factores que inciden en el no cumplimiento de las metas que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) plantea esto con el objetivo de proponer soluciones específicas a la enseñanza del inglés en la EMS. Además, se presentarán los desafíos a los cuales se enfrenta la EMS en México que busca responder a las demandas del mercado laboral internacional mediante el establecimiento de competencias que el egresado debe tener para desenvolverse apropiadamente, en caso de no continuar con sus estudios universitarios.

Otro aspecto que se presentará en este capítulo es cómo funciona el sistema educativo en nuestro país, como funcionan todos sus participantes como agentes de cambio de este sistema educativo. El sistema educativo en nuestro país, principalmente el referente a la EMS es complejo de entender, debido al número de estudiantes que debe atender. Los estudiantes vienen de diferentes contextos sociales, así como diversos centros educativos que hacen que llegar a una homogeneidad sea difícil, principalmente cuando nos referimos al concepto de la EMS o bachillerato.

El sistema educativo del país intenta diversificar los estudios, ofreciendo mayores opciones y facilidades para todos los estratos sociales. La educación en nuestro país desde el nivel preescolar hasta la educación media superior oscila alrededor del 65% (INEE, 2018) de la población en edad escolar que acude a la escuela lo hace en una institución de educación pública conforme a cifras ofrecidas con el Instituto Nacional

para la Evaluación de la Educación (Principales cifras nacionales. Educación básica y media superior.

Uno de los mayores retos actuales del sistema educativo mexicano es el de la puesta en marcha de la obligatoriedad de la EMS, proceso que desde el año 2012 pretende llevar este nivel educativo a todas las clases sociales, aunque su cobertura total no se prevé hasta el año escolar 2021-2022. Esta obligatoriedad está inscrita en el artículo tercero de la Constitución que establece que el nivel educativo es obligatorio a partir del 9 de febrero de 2012 y plantea “lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021 a 2022<sup>2</sup>”. Aún no hay datos oficiales de cómo esta expectativa pudo haberse reajustado tras la pandemia Covid-19.

En su artículo Prioridades formativas para el bachillerato mexicano, el investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) Juan Fidel Zorrilla menciona la ineficacia de las instituciones educativas del país por ampliar la oferta en educación media superior, así como mejorar los planes de estudio desarrollados en las últimas cinco décadas. "El esfuerzo sostenido durante más de cuatro décadas... la situación actual se manifiesta en una falta de consistencia entre los propósitos educativos que se expresan en el nivel normativo, y los procesos formativos que se llevan a cabo cotidianamente, así como los resultados educativos derivados de ello... " (2012)

Juan Fidel Zorrilla considera que la Educación Media Superior (EMS) en México debe evolucionar y cita:

“La EMS mexicana tengan como referente prenociones implícitas y experiencias restringidamente locales o muy alejadas en el tiempo de lo que hoy realmente prevalece. Esta situación de cambio rápido, información limitada e interiorización lenta de la realidad prevaleciente ha limitado la oferta de visiones amplias,

---

<sup>2</sup> Artículo segundo del decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso *c*) de la fracción II y la fracción V del artículo tercero, y la fracción I del artículo 31 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 9 de febrero de 2012.

realistas e incluyentes de la diversidad del estudiantado, del profesorado, de las formaciones requeridas y de lo efectivamente conseguido, condición que sigue presente hasta la fecha y que se refleja en las acciones con las que se instrumenta el crecimiento continuo de la oferta educativa, ya que, como sabemos, la acreditación de escuelas para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato es voluntaria y muy reciente y, además, se privilegia la atención a los insumos y a los procesos, más que específicamente a los resultados que se obtienen con los alumnos <sup>3</sup>.

Después de realizar una investigación consultando diferentes fuentes oficiales como la Secretaría de Educación Pública (SEP), las universidades estatales y la Universidad Nacional Autónoma de México, sobre la situación en el que se encuentra la Educación Media Superior en México y su devenir histórico <sup>4</sup>entendiendo que el sistema educativo está conformada por tres modelos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico. Cada uno con distintas formas de financiamiento: federal, estatal, autónomo y particular; con reconocimiento oficial inscrito Registro de Validez Oficial de Estudios (REVOE); organizados a partir de cinco tipos de control administrativo y presupuestal: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo y privado. Se forma una red de 33 subsistemas que hasta 2017 atendía a más de cuatro millones de alumnos, por medio de aproximadamente 300 mil docentes y 17 400 planteles <sup>5</sup>.

La EMS consta de un solo nivel y, aunque los planes de estudio pueden variar entre dos y cinco años de duración, la edad habitual de los estudiantes de este nivel está entre 15 y 18 años (INEE, 2018; SEP, 2016). A continuación, se exponen los tres modelos comunes de bachillerato.

---

<sup>3</sup> Véase el acuerdo secretarial 480 de la SEP, relativo al establecimiento de los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato, página del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C., en: [www.copeems.mx](http://www.copeems.mx) (14 de agosto de 2012).

<sup>4</sup> Consultar Anexo 4 para revisar la historia de la Educación Media Superior en México

<sup>5</sup> INEE. Revista de evaluación para docentes y directivos. Educación media superior: los desafíos. Enero-abril de 2018. Año 3



El bachillerato general o propedéutico ofrece una preparación general para que posteriormente los estudiantes puedan cursar la educación superior. El alumno accede al estudio de las diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas con el objetivo de contar con experiencia que le pueda servir en sus estudios profesionales. El bachillerato general o propedéutico equivale al bachillerato general de otros países y cuenta con poco más del 60% del alumnado de la Educación Media Superior (SEP, 2013). Ejemplos de este modelo son los bachilleratos universitarios y los generales, que no se encuentran vinculados a instituciones de educación superior, como los colegios de bachilleres o las escuelas preparatorias estatales.

El bachillerato tecnológico o bivalente, es un modelo educativo flexible cuyo diseño está organizado por competencias. Aquí el alumno puede elegir las unidades de aprendizaje a trabajar entre las cuatro opciones propedéutica de estudio: Mecatrónica, Ciencia de los Materiales, Biomédicas o Química Sustentable. En este tipo de bachillerato los alumnos completan su formación satisfactoriamente y obtienen un título como técnico y un certificado que les permite continuar con estudios superiores si así lo deciden.

El bachillerato profesional técnico o bachillerato de tránsito es un modelo educativo que forma personas aptas para trabajar como técnicos al término del bachillerato. Este modelo ofrece a los estudiantes los conocimientos, habilidades, destrezas y conocimientos para su incorporación efectiva al mundo laboral, su acceso competitivo a la educación superior y el fortalecimiento de sus bases para un desempeño integral en su vida personal, social y profesional. Ejemplo de este tipo de bachillerato es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Datos del INEEE (Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior, 2018) señalan que la educación profesional técnica atiende al 10% de la matrícula y ha sido tradicionalmente una formación sin pleno valor propedéutico. Desde 1997 hasta la actualidad, estos estudios permiten la equivalencia con el bachillerato superando seis cursos complementarios. Los títulos técnicos que ofrecen estas opciones tecnológicas son de calidad profesional

y están registrados en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), siempre y cuando se haya realizado la correspondiente tesis de grado y el servicio social.

El Maestro Jehú Martínez Espinosa, en su proyecto de Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) presentó un cuadro que engloba los 33 subsistemas de la Educación Media Superior (EMS). Estos subsistemas están divididos en aquellos que están supervisados por el gobierno estatal como las universidades estatales o bien las autónomas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), organismos supervisados por el Gobierno del Distrito Federal, descentralizados de las entidades federativas y de la federación y los centralizados del gobierno federal como el caso de los Colegios de Bachilleres (COLBACH) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En los Anexos del 1 al 6 se detallan las descripciones de cada uno de estos subsistemas. El objetivo de estos materiales es mostrar la variedad de subsistemas y la falta de homogeneidad en el tipo de enseñanza del inglés en cada uno de estos modelos.

<b>Educación Media Superior</b>			
<b>Centralizados del Gobierno Federal</b>	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS, CBTIS
		DGETAS	CBTA, CBTF
		DGEC y TM	CETMAR, CETAC
		DGB	CEB, PREFECOS, Prep. Fed. "Lázaro Cárdenas"
	Centralizados (SEP)	INBA	Bachillerato de Arte, Bachillerato Técnico de Arte.
	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
	Otras Secretarías	SEDENA	Bachillerato Militar

		SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, etc.	Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico.
<b>Descentralizados de la Federación</b>		CONALEP	Profesional Técnico Bachiller
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COBACH (México, D.F)	Bachillerato General
<b>Descentralizados de las Entidades Federativas</b>	Coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI	CECYTE, EMSAD
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD
<b>Estatales</b>	Coordinados por los Gobiernos Estatales		TELEBACH
			Preparatorias Estatales por Cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico
			Profesional Técnico-Bachiller
<b>Organismos del Gobierno del D.F.</b>	Coordinados por el Gobierno del D.F.	Instituto de Educación Media Superior en D.F.	Bachillerato General
<b>Autónomos</b>		UNAM	CCH, ENP, Bachillerato a Distancia

		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las universidades (general y tecnológico)
--	--	--------------------------------------	--

Algunos de estos sistemas incluidos en el cuadro – el cual se conformó gracias a la lectura y recopilación de información de diversas fuentes oficiales como la SEP, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - son considerados como finales, ya que al término de sus estudios, los egresados se incorporan al mercado laboral, estos se refieren a los sistemas educativos que forman técnicos en diversas áreas. También existen los llamados de tránsito, como la Escuela Preparatoria Nacional (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) o Centros de Estudios Tecnológicos (CET).

La construcción del Marco Curricular Común (MCC) da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato (CNB), un organismo creado por la SEP y es el eje en torno al cual se llevó a cabo la RIEMS. El SNB permite evaluar y con los resultados obtenidos, evaluar la calidad de los planteles del nivel medio superior del país. Sin embargo, es en el MCC donde se plantea los contenidos educativos de la EMS, que incluyen, además de las competencias genéricas, las competencias disciplinares y las competencias profesionales.

La interrogante sería si esta diversidad de modelos obedece o responde a una necesidad real de los estudiantes del país o es una forma de globalizar la educación del país tratando de responder a las necesidades establecidas por países económicamente dominantes. La mayoría de los estudiantes que provienen de diversos contextos sociales, marcados por una realidad diversa que no permite estandarizar un modelo único atendiendo al concepto de democracia que es el que diversos presidentes del país han promovido.

Es así como, al existir desigualdades sociales y económicas, las condiciones de aprendizaje son variadas y diferentes al igual que el tipo de habilidades que los estudiantes busquen y necesiten desarrollar, se tienen diferentes sistemas educativos (Anexo 1) que cuenta con su propio programa de estudio tratando de responder a la realidad de la zona, del país y de las necesidades de un mundo globalizado.

Los investigadores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes Gustavo Muñoz Abúndez y Salvador Camacho Sandoval señalan, en su artículo Implementación errática del Marco Curricular Común de la RIEMS en Aguascalientes, que “la calidad es heterogénea entre modalidades y subsistemas: el acceso a recursos ha sido desigual, su rigidez curricular aún limita el tránsito de jóvenes entre instituciones y subsistemas. Los egresados de secundaria con desventajas económicas tienen dificultades para ingresar, permanecer y alcanzar resultados académicos adecuados. Aunque la investigación es limitada, estos problemas se han documentado a lo largo de 30 años de investigación y diagnósticos federales” (Muñoz, G. y Camacho S. (2019). Implementación errática del Marco Curricular Común de la RIEMS en Aguascalientes. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21, e35, 1-12. doi:10.24320/redie.2019.21.e35.1938) <sup>6</sup>.

Por ejemplo, estudiantes cuya lengua materna no es el español, su necesidad de aprendizaje será el aprender el idioma español para poder integrarse al mundo laboral al término de sus estudios, antes que aprender una lengua extranjera, en este caso el inglés. Con este ejemplo, que no representa el único problema para estos alumnos, podemos asumir que el MCER (Op. Cit.) en lo que respecta a las competencias de las lenguas no cumple totalmente con la finalidad de la RIEMS (2008), la cual suscribe que es fundamental formar adolescentes capaces de enfrentarse a un mercado laboral competitivo que demanda el uso del idioma inglés por lo menos a un nivel A2, es decir,

---

<sup>6</sup> Aristimuño y De Armas, 2012; De Ibarrola y Gallart, 1996; Diario Oficial de la Federación [DOF], 2008a; Secretaría de Educación Pública [SEP] 1989, 1995, 2001, 2007, 2013; Talán, 1994; Zorrilla y Villa, 2003

contrapone el perfil ideal de egresados con el perfil real dado sus contextos socioeconómicos.

Conforme al documento oficial Plan y Programas de Estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la reforma educativa RIEMS (2008) establece como competencias ideales para los egresados de la EMS las siguientes:

- 1) Aprender a hacer
- 2) Aprender a conocer
- 3) Aprender a aprender
- 4) Aprender a ser
- 5) Aprender a vivir juntos.

Después de realizar la lectura de varios artículos, ponencias, tesis de maestría y doctorado, no encuentro en los documentos que se haga mención sobre la RIEMS y específicamente el rubro del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés. Lo más apegado que he encontrado es una cita de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que señala que...

“Las competencias comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)” (ANUIES, 2006).

Se puede inferir que la relación de la enseñanza de un idioma extranjero y la RIEMS - establecida por el SNB - en un marco de diversidad, busca que el trabajo de los docentes ayude a los estudiantes a adquirir las competencias que integran conocimientos, aptitudes y habilidades mediante contextos reales que les permitan a los estudiantes a desarrollar las competencias genéricas, en este caso las

competencias disciplinares básicas de comunicación que se refieren a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en una lengua extranjera contextos reales mixtos con el uso de distintos medios e instrumentos. La finalidad es que los estudiantes logren adquirir esas competencias para leer críticamente, comunicar y argumentar ideas, dar opiniones de manera eficiente y eficaz, mostrando un discurso oral y escrito lógico.

Entonces, esta reforma indirectamente incorpora, de forma irreal, los niveles de dominio y competencia del inglés por ciclos (A1, A2, B1, B2, C1, C2) con sus respectivos descriptores por grado conforme al MCER (Op. Cit). Con base en estas premisas, en México, las personas involucradas en la elaboración de los planes de estudio y las propias instituciones educativas se replantean el propósito general y los propósitos específicos de la asignatura del idioma inglés y los talleres de lectura y redacción en español para hacer más evidente la alineación con estándares internacionales, reflejados en cinco tipos de aprendizaje, los cuales fueron mencionados arriba.

Su campo de acción estará centrado en prácticas sociales de lenguaje como enfoque pedagógico y se profundiza en la interacción comunicativa en cada práctica. Los aprendizajes esperados están enfocados en las habilidades y actividades con lenguaje, mientras que las orientaciones didácticas concentran algunas puntualizaciones, y ejemplos para su tratamiento. Además, se incluyen algunas orientaciones relacionadas con estrategias para aprender a aprender y con el desarrollo de la autonomía.

En el desarrollo de esta autonomía la reforma señala que se deben modificar algunas prácticas de lenguaje y se incorporan nuevas con el fin de hacer más evidente la alineación de los niveles de dominio y competencia del inglés con niveles internacionales. También establece que la expresión oral debe estar vinculada o integrada con los nuevos contenidos vinculados con la interacción, la colaboración o lo que hoy se le conoce en la educación como las habilidades blandas (*soft* en inglés) del siglo XXI (*21st Century Skills*, en inglés), los cuales son:

- la resolución de problemas
- la creatividad
- el trabajo en equipo

No obstante, el trabajar con las habilidades socioemocionales es necesario para promover un desarrollo integral de los individuos lo que se entiende como otorgar ventajas particulares en entornos competitivos e innovadores. Las habilidades que establece la RIEMS (2008) son:

- Creatividad
- Innovación
- Pensamiento crítico
- Resolución de problemas
- Comunicación
- Colaboración
- Razonamiento cuantitativo
- Pensamiento lógico
- Autorregulación
- Determinación
- Perseverancia

La propia reforma RIEMS mencionar que todos los programas vigentes en la EMS deben incorporar el componente de sugerencias de evaluación, con dos elementos. Primero, que existan evidencias de aprendizaje, que presenten insumos necesarios para elaborar un producto de lenguaje en cada práctica y dos, una propuesta de este lenguaje en un contexto que pueda ser real para los estudiantes. No obstante, la realidad nos señala que en México el aprendizaje del idioma inglés y más aún, el dominio de éste por parte de los estudiantes mexicanos es muy bajo, como lo muestra la información recabada en el siguiente apartado de este capítulo.

La información recaba en este apartado influyó en mi proceso de investigación, ya que lo planteado en papel, no se cumple en la realidad. Los alumnos no logran el nivel de competencia requerida en el uso del idioma inglés, en particular en su habilidad escrita.



## 2.2 Enseñanza del inglés en la Educación Media Superior en México

En Latinoamérica, la necesidad de ser participe en un mundo globalizado ha creado en los países aumentar su competitividad laboral y económica. Esta situación obliga a que sus poblaciones aprendan una lengua extranjera, en este caso el inglés. Los estadounidenses Kathryn Cronquist y Ariel Fizbein<sup>7</sup> (2017) argumentan que hay información limitada sobre el aprendizaje del idioma inglés (AIE) en América Latina que sugiere que éste es deficiente.

En su informe Cronquist y Fizbein muestran un panorama de la situación del AIE en 10 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay) que en su conjunto “representan el 84% de la población de la región y el 87% de su PIB (Banco Mundial, 2015)” (Kathryn Cronquist y Ariel Fizbein, 2017). Estos países han creado diversos programas para mejorar la situación de sus estudiantes en cuanto al aprendizaje del idioma inglés, en particular en México con el Programa Nacional de inglés (PRONI) que busca reducir los problemas que se enfrentan a nivel local.

Un reporte citado en este informe y elaborado en 2016 por el Doctor en Educación, el mexicano Ramírez-Romero señala que un total de 18% de escuelas en el país participaron en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Las instituciones participantes cubrían al 35% de todos los estudiantes del país. No obstante, las tasas de participación de los alumnos variaron significativamente entre los distintos niveles (27% de los estudiantes en los niveles de preescolar y primaria, y 61% de los estudiantes en el nivel de secundaria) (British Council, 2015). También hay diferencias significativas entre las distintas regiones del país: sólo 2% de los estudiantes en el estado de Jalisco tienen acceso a clases de inglés por medio del PNIEB, mientras que 45% de los estudiantes de Sonora tienen acceso a ello a través de dicho programa (Ramírez-Romero y Sayer, 2016).

---

<sup>7</sup> Informe "El aprendizaje del inglés en América Latina" escrito por los doctores en Economía de la Universidad de Berkely,

En el informe de los economistas estadounidenses Kathryn Cronquist y Ariel Fiszbein (2017) se indica que México y Costa Rica fueron los primeros países en hacer obligatorio el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, en México se estableció la obligación de aprender una lengua extranjera en la educación secundaria en el año de 1926 (Santos, 1998). En el informe "Sorry" elaborado por la organización no gubernamental Mexicanos Primero se menciona que "El programa fue suspendido en 1932, pero se reincorporó al currículo de la educación secundaria en 1941, concentrándose en el inglés". (Mexicanos Primero, 2015). El último esfuerzo por incorporar a la educación básica la enseñanza del inglés se encuentra en el Acuerdo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) número 592 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de este idioma desde el tercer grado de educación preescolar hasta el tercero de secundaria. (SEP, 2011a).

Otra reforma en materia educativa que realizó México fue la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2018. Aunque ésta no fue diseñada específicamente para la enseñanza del idioma inglés y las competencias comunes y disciplinares en la Educación Media Superior, sí marca la filosofía de la Educación Media Superior, la cual tiene como objetivo formar individuos que sean capaces de integrarse, si así lo desean, al mundo laboral respondiendo a las necesidades de un mundo globalizado que exige conocimientos del idioma inglés.

Esta reforma tiene una estructura curricular flexible y adaptable a las diferentes necesidades de las regiones del país en el bachillerato, así como abatir la deserción facilitando el tránsito entre escuelas que ofrezcan el Marco Curricular Común. Estas diversidades están articuladas por las competencias que están definidas en el Acuerdo 444 en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Que entre las competencias a que se refiere el presente Acuerdo se concluyó que las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de

desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (ACUERDO número 444, 2008) <sup>8</sup>.

En México, el Acuerdo 592 (SEP, 2011) explica la normatividad a seguir en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el sistema escolar de educación básica. En sus consideraciones específicas, donde menciona el aprendizaje de una lengua extranjera menciona:

“Que el Plan y los programas de estudio de la Educación Básica deben favorecer un currículo que propicie el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna, sea ésta el español o alguna de las lenguas indígenas reconocidas en nuestro país; el aprendizaje del inglés, como una segunda lengua, y el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como respuesta a la legítima demanda social en favor de la pertinencia, equidad y calidad de la escuela pública mexicana y de la sociedad del conocimiento” (SEP, 2011:3-4; especificado en *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*). <sup>9</sup>

La organización sin fines de lucro, Mexicanos Primero señalan en su documento *Sorry*. Que no hay correspondencia entre los grados escolares y los niveles de competencia de las lenguas extranjeras establecidas por el MCER (Op. Cit.) en el sistema educativo del país, es decir, no fue explícitamente mencionado en los primeros documentos después de haberse emitido la RIEMS.

No obstante, después de revisar lo que se había logrado en 2005, se estableció la “articulación” de los niveles de la Educación Básica que sentarían las bases para que

---

<sup>8</sup> (ACUERDO número 444, 2008)

<sup>9</sup> (SEP, 2011:3-4; especificado en *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*).

los alumnos de la Educación Media Superior (EMS) pudieran continuar con los estudios del idioma inglés, en niveles por arriba del nivel elemental. Esta articulación señala que, desde el primer grado, el primero de preescolar hasta el tercer año de secundario, la enseñanza del inglés debe ser obligatoria (Plan de Estudios EMS, 2011)<sup>10</sup>.

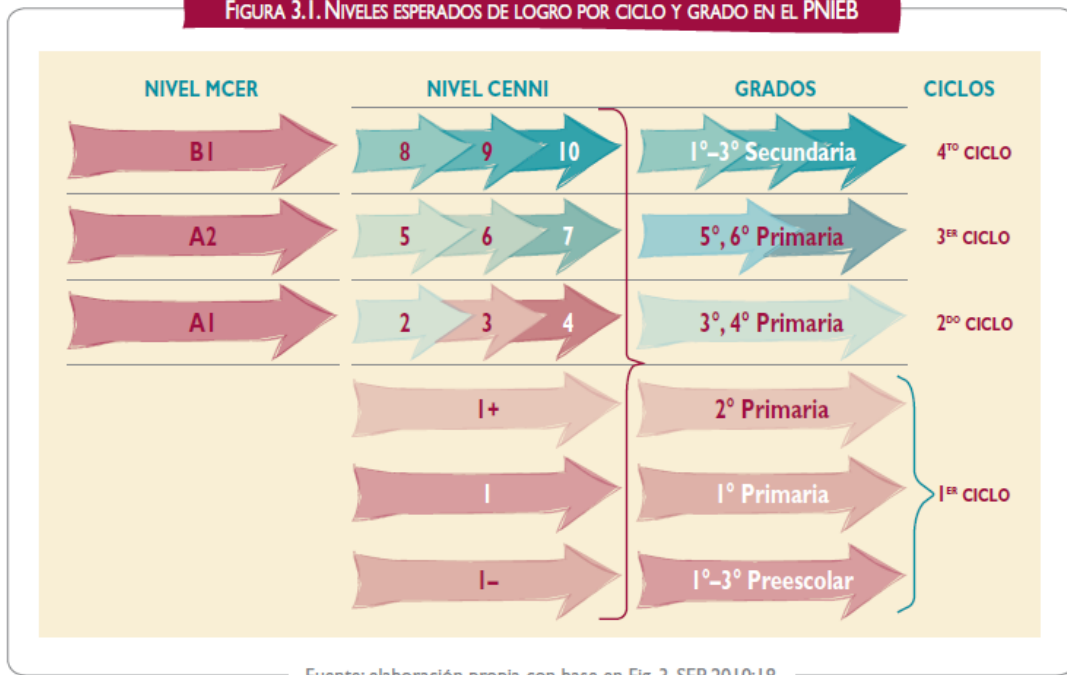
Después de una revisión exhaustiva por parte de las instituciones educativas del gobierno federal, en el área de inglés se presentó el bloque transversal y articulado de diez grados sucesivos de inglés (SEP, 2011). Estos grados van desde el 1º de preescolar hasta el 3º de secundaria, con sus programas de asignatura y los estándares curriculares respectivos.

Para el PNIEB se marcan cuatro ciclos: el primero con el último año de preescolar, 1º y 2º de primaria; el segundo ciclo engloba 3º y 4º, mientras que el tercero agrupa 5º y 6º de primaria; el cuarto ciclo incluye 1º, 2º y 3º secundaria. Cada ciclo se empata con sus respectivos referentes de logro de aprendizaje, señalados en los niveles correspondientes para los estándares nacionales del Certificado Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) y sus equivalencias a los niveles del MCER.

---

<sup>10</sup> Se plasmó en el Acuerdo 592 (SEP, 2011)

FIGURA 3.1. NIVELES ESPERADOS DE LOGRO POR CICLO Y GRADO EN EL PNIEB



Fuente: elaboración propia con base en Fig. 3, SEP, 2010:18.

Fuente: Mexicanos Primero. *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. Página 62

En cuanto al cumplimiento de ciertos estándares internacionales en el idioma inglés, México creó un examen nacional para evaluar solamente el dominio en lenguas extranjeras, conocido como Certificación Nacional de Nivel de Idiomas (CENNI). El informe *Sorry* (2005) explica que el CENNI tiene su estándar de medición con los niveles correspondientes al MCER (Mexicanos Primero, 2015). No obstante, este examen no es un requisito nacional, sino optativo para los estudiantes que deseen certificar su nivel de dominio en una lengua extranjera como el inglés (SEP, 2013).

En cuanto a la formación de docentes, México no cuenta con estándares educativos nacionales. (SEP, 2015a). No obstante, los programas educativos públicos y privados, sí utiliza cada vez más los indicadores del MCER. Estos programas establecen metas de dominio de inglés para certificar el nivel del idioma inglés tanto para alumnos como para los docentes que imparten la asignatura.

Como parte de las políticas educativas del gobierno federal referente a la impartición del idioma inglés por profesores competentes, la Secretaría de Educación Pública requiere que quienes impartan la asignatura se sometan a evaluación de su nivel de competencia de entre una variedad de evaluaciones internacionales estandarizadas alineadas con el MCER, o bien, hagan el examen nacional CENNI, cuyos niveles de evaluación se alinean a la medición del MCER<sup>11</sup>.

Las evaluaciones internacionales estandarizadas aceptadas incluyen el *First Certificate in English (FCE)*, el *Certificate in Advanced English (CAE)*, el *Certificate Proficiency in English (CPE)*, y el *International English Language Testing System (IELTS)*, todos los cuales forman parte de los exámenes ESOL de la Universidad de Cambridge.

Los docentes también pueden validar su competencia en el manejo del idioma inglés mediante certificaciones como *Integrated Skills in English Examination (ISE)* del Trinity College London, el *PPD General English Diagnostic Test* de Pearson, el *TOEFL iBT* a través de Internet, y el *Diagnostic Test for English Students 3 (DTES 3)*, entre otros. Todas las certificaciones antes mencionadas tienen en común que sus instrumentos de evaluación están alineados con los estándares de medición del MCER.

En el estudio *Sorry (2015)*<sup>12</sup> presentado por la organización Mexicanos Primero se muestra que el nivel de dominio de los docentes que imparten el idioma inglés es bajo. Del total de profesores evaluados, 52% no alcanza siquiera el nivel B1, que es el nivel esperado para los estudiantes de tercero de secundaria. Apenas 12% del profesorado alcanzaron el nivel A2, el nivel esperado para estudiantes de primero de secundaria. Finalmente, una cuarta parte de los profesores evaluados tan sólo alcanzaron el nivel A1, el nivel más básico en el MCER.

---

<sup>11</sup> Ver información adjunta en el Anexo 2.

<sup>12</sup> Mexicanos Primero, Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México, 2015

### 2.2.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como indicador de estándares internacional que definen la competencia lingüística

El Instituto Cervantes Centro Virtual Cervantes de su página web señala que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es un instrumento de evaluación fruto de las discusiones de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa que busca estandarizar las competencias comunicativas en las diversas lenguas que se hablan en Europa. Se originó por una necesidad de “facilitar la comunicación entre los profesionales del ámbito de las lenguas que ofrece una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional en un ambiente de plurilingüismo como el que vive la Unión Europea”. (Instituto Cervantes, 2002).

La Universidad de Cambridge, mediante su departamento *Cambridge Assessment English* explica que...

“El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) del Consejo de Europa es una serie de descripciones de capacidades que pueden aplicarse a cualquier lengua. Estos descriptores pueden utilizarse para establecer objetivos claros de logros en el aprendizaje de idiomas, para ayudar a definir los niveles de competencia lingüística y para interpretar las calificaciones lingüísticas. Se ha convertido en una forma de evaluación comparativa de la capacidad lingüística, no sólo en Europa sino en todo el mundo, y desempeña un papel fundamental en la política lingüística y educativa”.<sup>13</sup>

Desde la década de 1970, lingüistas de diferentes países buscaron homologar la forma de evaluación y de niveles en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de las diversas lenguas que se hablan en Europa. En este proyecto participaron especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa. Fue en este año cuando el Consejo de Europa patrocinó el trabajo dentro de su Proyecto de Lenguas Modernas

---

<sup>13</sup> Cambridge Assessment English, sitio oficial consultado en noviembre de 2020.

para desarrollar dos niveles (Waystage y Threshold en el idioma inglés) como conjuntos de objetivos de aprendizaje específicos para la enseñanza de idiomas. propósitos. (Cambridge, 2020).

De acuerdo con información del propio sitio de Cambridge, Waystage y Threshold fueron niveles de competencia relativamente bajos diseñados para reflejar niveles alcanzables y significativos de competencia lingüística funcional. También iban a formar parte de un sistema europeo de unidades / créditos para el aprendizaje de idiomas para adultos. En la década de 1970 el Consejo de Europa definió un nivel inferior llamado "El Nivel Umbral" (ahora B1), originalmente para especificar los marcadores del idioma (competencias) que un inmigrante o visitante necesitaba para operar eficazmente en la sociedad. El nivel básico o umbral fue rápidamente seguido por "Waystage" (ahora A2) que muestra las competencias esenciales de un hablante para poder solicitar alimentos, comprar, pedir direcciones, u otras situaciones de la vida cotidiana.

La primera vez que todos estos conceptos se describieron como un posible conjunto de niveles de competencia de la lengua en el "Consejo de Europa" fue durante una presentación del lingüista británico David Wilkins (1977), profesor emérito de lingüística en la Universidad de Reading, en el Reunido Unido y autor del libro "El Acercamiento Funcional" o 'The Functional Approach'<sup>14</sup>,.

El autor 'The Functional Approach', impulsa la idea de hacer que los estudiantes sean independientes y estén expuestos a situaciones reales dentro y fuera del aula incluso desde niveles básicos. Este autor propuso por primera vez el concepto de un conjunto de 'niveles del Consejo de Europa', el cual podría proporcionar una vía explícita para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas con oportunidades para acreditar los resultados de rendimiento en el camino.

Esta idea promovió que diversas universidades en Europa tales como Cambridge, Trinity, Cervantes, La Sorbona, entre otras comenzaron a diseñar exámenes de

---

<sup>14</sup> En el Simposio de Ludwighaven de 1977



certificación para los alumnos y profesores por niveles de competencias comunicativas donde se evaluarán las cuatro habilidades de cualquier lengua (oral, escrita, auditiva y lectora).

El instrumento evalúa y confiere grados de competencias en el desempeño de los idiomas europeos. Se trata de un trabajo que se consolidó gracias a la participación de los miembros de la Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa o ALTE por sus siglas en inglés (Association of Language Tester in Europe) quienes crearon a mediados de la década de 1970 el marco descriptivo que formalizó los niveles conceptuales con los que el mundo de la enseñanza del inglés (es decir, estudiantes, profesores y editores) había estado trabajando durante muchos años, utilizando etiquetas familiares como "básico", "pre intermedio", "intermedio" o "avanzado". (ALTE, 2020).

Su objetivo era aprovechar este entendimiento compartido entre los profesores y otras partes interesadas en el ELT. No obstante, también intentó resolver algunas dificultades de relacionar los cursos de idiomas y las evaluaciones entre sí. El objetivo era lograr una competencia comunicativa común en los hablantes de las lenguas extranjeras sobre estándares de aprendizaje y aplicación específicos. Estos esfuerzos culminaron con un marco que estableció niveles de competencia comunes para promover el reconocimiento transnacional de la certificación de idiomas en Europa. El proceso implicó analizar el contenido de la prueba, crear pautas de calidad para la producción de exámenes y desarrollar indicadores de rendimiento validados empíricamente (declaraciones Can Do) en diferentes idiomas europeos. (ALTE, 2020).

Los lingüistas británicos y formadores de docentes en la enseñanza del idioma inglés Lynda Taylor y Neil Jones señalan que los niveles propuestos por Wilkins en 1977 fueron referidos en el diseño de los niveles del idioma inglés con el proyecto de English Speaking Union (ESU) en 1985, que muestra un marco descriptivo completo para comparar los diversos exámenes de las principales juntas del idioma inglés (Taylor 2004).

Más tarde, a mediados de la década de 1990, el Marco ALTE de cinco niveles se desarrolló simultáneamente junto con el MCER de seis niveles publicado en forma de borrador en 1997<sup>15</sup>. Ambos marcos compartían un origen conceptual común, objetivos similares - transparencia y coherencia - así como escalas comparables de descriptores desarrollados empíricamente. El marco ALTE de cinco niveles, que fue desarrollado simultáneamente a mediados de la década de 1990, y el sistema de seis niveles del MCER publicados en 1997, compartieron varias cosas en común como objetivos similares - transparencia y coherencia - escalas comparables de desarrollo empírico en sus descriptores. Es por eso que Cambridge ESOL<sup>16</sup> y sus socios de ALTE (Jones, 2001) decidieron realizar varios estudios para verificar su alineación. Esto fue logrado principalmente a través del Proyecto ALTE Can Do en 1998-2000. Tras la publicación del MCER en 2001, el ALTE adoptó los seis niveles del CEFR (A1-C2).

Fue hasta 1991 cuando se incluyeron a estos niveles de competencia el nivel Certificate in Advanced English (CAE) conocido como nivel intermedio superior de Cambridge o C1. Este examen permitió cerrar la brecha que existía entre el nivel C1 y B2. Es en este mismo año cuando se propuso un nivel de avance iniciando el umbral del aprendizaje de la lengua, conocido como A1. Estos seis niveles (A1-C2) constituyen una enseñanza y un aprendizaje progresivo del idioma inglés con oportunidades explícitas de evaluar y acreditar los resultados del aprendizaje a lo largo del proceso. Con base en este referente (KEY, PET, FCE, CAE y CPE) se sentaron los pasos para acreditar los niveles de competencia conferidos a cada nivel en el idioma inglés.

Brian North (1995), uno de los autores del MCER, confirma sus orígenes en los niveles tradicionales de enseñanza del idioma inglés que data de principios de 1900. El autor señala que éstos surgieron en un reconocimiento gradual y colectivo de lo que el Peter Hargreaves (Cambridge ESOL) describió durante el Simposio de Rüschtikon de 1991

---

<sup>15</sup> ALTE, 2020, sitio web oficial.

<sup>16</sup> Cambridge University, 2020, sitio web oficial.

como "niveles naturales" o los niveles de competencias comunicativas que hoy conocemos y que conforman el currículo y exámenes de certificación que actualmente se tienen para la lengua inglesa.

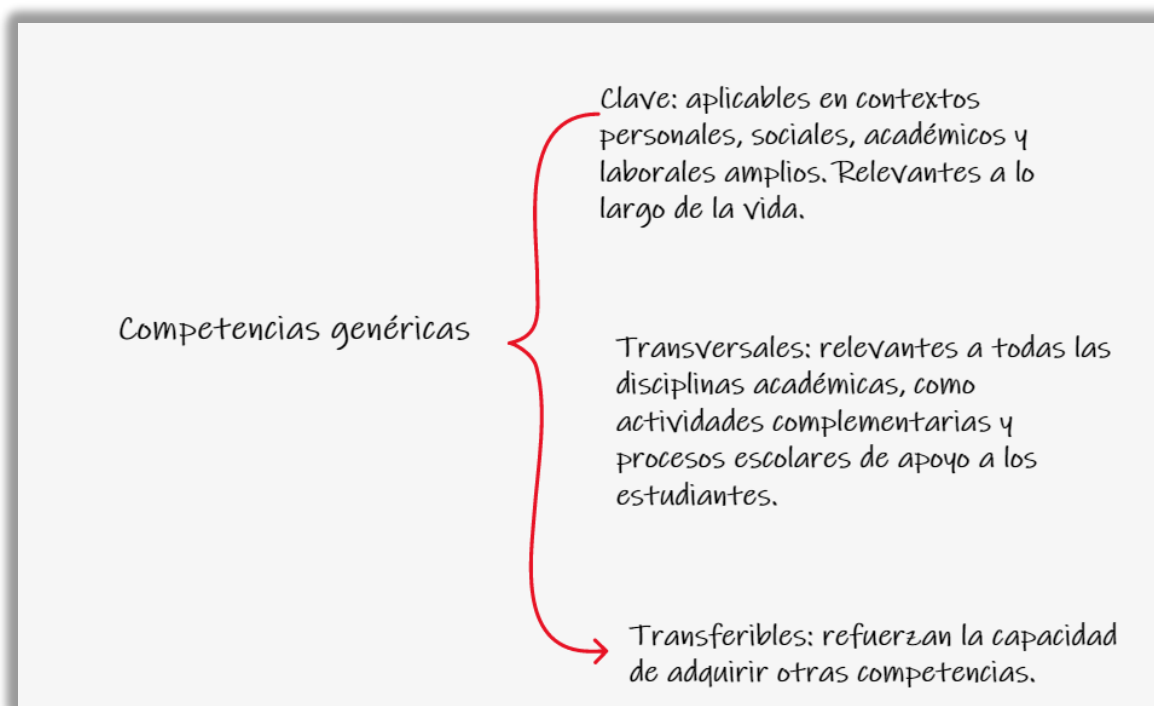
El proceso de definición de estos niveles comenzó en 1913 con el examen de competencia de Cambridge (CPE) que define en la práctica el dominio del idioma como hablante no nativo. Este nivel más tarde se convertiría en lo que hoy conocemos como C2. Justo antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial, Cambridge introdujo el Primer Certificado (First Certificate in English- FCE) reconocido como el primer instrumento de evaluación reconocido ampliamente como requisito para la obtención de un trabajo en el mercado laboral actual y que corresponde a lo que hoy se conoce como nivel B2. (Council of Europe, 2001).

De toda esta información, rescató la necesidad de formar profesores con un nivel de competencia tanto del dominio del idioma – B2 como mínimo para la Educación Media Superior (EMS), C1 o C2 para la enseñanza en universidades - así como en metodologías para la enseñanza del idioma inglés - Licenciatura para la EMS y Maestría en educación para la enseñanza en universidades.

### 2.3 El ideal del perfil del egresado

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), constituye una revisión de los planes de estudio que es manejado por diversas instituciones que son responsables de los estudios de bachillerato en el país. Se busca el cumplimiento de la RIEMS a través de sus cuatro pilares establecidos en el Marco Curricular Común (MCC) los cuales son, una mayor y extensa oferta de la educación media superior; profesionalización de servicios educativos y certificación nacional. Esta reforma ha buscado unificar planes de estudio del bachillerato en el país y profesionalizar los servicios académicos que se brindan en este nivel educativo.

Para el cumplimiento de lo estipulado en la RIEMS se creó un sistema nacional de bachillerato (SNB), dentro de un marco de diversidad basado en competencias, donde la educación esté centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza. Aquí, los distintos sistemas y modalidades de bachillerato del país tienen su identidad académica propia y únicamente se ajustan al desarrollo de programas de estudio basado en competencias genéricas, disciplinares, básicas y profesionales, establecidas en la propia reforma. En documentos oficiales publicados por la SEP y el INEE, los cuales son a su vez citados en diversos artículos que hablan sobre el tema se señala que los egresados del sistema nacional de bachillerato deberán desarrollar en total once competencias genéricas.



Elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública - SEP (2008b)<sup>17</sup>

La SEP también señala que las competencias genéricas deben tener las siguientes características:

- a) Formar capacidades que, en su vinculación con las disciplinas y diversas experiencias educativas, permitan concretar el perfil del egresado.

<sup>17</sup> Secretaría de Educación Pública - SEP (2008b). Competencias disciplinares extendidas del sistema nacional del bachillerato. Subsecretaría de educación media superior

- b) Relevantes para el desarrollo de cada individuo, permitiéndole potenciar su dimensión física, cognitiva, afectiva y social.
- c) Relevantes para la integración exitosa del individuo en los ámbitos de la vida ciudadana, académica y profesional.
- d) Transversales en su formación y transferibles a distintos ámbitos de la vida y campos profesionales.
- e) Importantes para todos, independientemente de la región en la que viven, su ocupación o trayectoria futura de vida.

Estas competencias genéricas, a su vez, se organizan en seis categorías:

1. el alumno se autodetermina y cuida de sí
2. se expresa y se comunica
3. piensa crítica y reflexivamente,
4. aprende de forma autónoma,
5. trabaja de forma colaborativa y
6. participa con responsabilidad en la sociedad.

Estos seis ejes no funcionan de manera independiente, por el contrario, se entrelazan para definir lo que se conoce como las capacidades cognitivas que todo estudiante del nivel medio superior debe adquirir o reforzar para actuar con efectividad en situaciones, responder preguntas o resolver problemas específicos. Estas capacidades son:

- conocimientos
- habilidades
- destrezas
- actitudes

Se establece que los egresados antes que nada se conocen y valoran a sí mismos; abordan problemas y retos siempre tomando en cuenta objetivos específicos a perseguir; son sensible para apreciar el arte y las diversas formas de expresión artística en sus diferentes géneros; buscan mantener una vida saludable, tanto mental como físicamente; son capaces de escuchar, interpretar y emitir mensajes efectivos y eficaces en distintos contextos mediante la utilización de herramientas como los medios

tecnológicos y otros que no implican la tecnología como la redacción de textos o exposición oral de temas de alto impacto entre los adolescentes.

De acuerdo con lo que establece la SEP, el egresado de bachillerato será capaz de proponer y desarrollar soluciones a problemas a partir de métodos establecidos; es un ente cívico, ético, crítico y reflexivo de su sociedad y su problemática; es respetuoso ante la interculturalidad, la diversidad de creencias, así como los valores de comunidades ajenas a la suya.

Por último, el egresado también debe contribuir con el desarrollo sustentable de manera reflexiva, siempre atendiendo a las necesidades de su comunidad sin afectar el medio ambiente (SEP, 2008a, p. 23). En el cumplimiento de las competencias genéricas que los egresados de la EMS están comprometidos a cumplir están involucrados diferentes actores de la educación como son las instituciones educativas, los gobiernos estatales y federal, los propios alumnos, los docentes y, por supuesto, los programas institucionales.

Como se puede observar en lo arriba señalado, la RIEMS y el MCC proponen un perfil de egreso muy general y no hacen referencia, en ningún momento, a lo relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera, y por consiguiente, tampoco a cómo se evaluará el desempeño del egresado en este aspecto. El perfil de egreso que proponen es muy general y no menciona en específico cómo se evaluará el desempeño del egresado con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el idioma inglés.

#### 2.4 Contraste entre el perfil deseado y la realidad de egresados. Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México

El idioma inglés, en el planteamiento del PNIEB, comparte con el español y las lenguas indígenas el mismo enfoque de todo el campo Lenguaje y Comunicación del currículum de Educación Básica (SEP, 2010). Todas las lenguas -en el esfuerzo educativo formal en México- deben abordarse con el enfoque de “Prácticas sociales del lenguaje” (PSL),

es decir, como interacciones entre personas. Las interacciones que supone el PSL implican actividades específicas con el lenguaje como:

- Hacer con el lenguaje, es decir, captar y aprender a usar el lenguaje para lograr propósitos comunicativos, como exponer ideas, ubicarse en un lugar, recopilar información
- Saber del lenguaje, es decir, conocer y usar los aspectos fónicos y semánticos, usar la capacidad generativa de la gramática, dominar el sistema de escritura y las convenciones ortográficas
- Saber ser con el lenguaje, es decir, favorecer las actitudes ligadas a la interculturalidad, la socialización, la tolerancia, la inclusión y desarrollar “la confianza en la capacidad de aprender y comunicarse en más de una lengua<sup>18</sup>”

La organización sin fines de lucro Mexicanos Primero, en su investigación *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México (2015)*, señala que la llegada del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, en particular lo referente al idioma inglés, señala que según la SEP en las escuelas desde preescolar hasta secundaria (PNIEB) como marco ordenador de la docencia incluyó un apartado que señala el perfil docente. También establece un nivel B1 del MCER como la meta para el perfil del egreso del alumno, lógicamente el perfil de su maestro deberá corresponder a un dominio pleno, el identificado con el nivel C1 del MCER.

La misma organización, con base en información dura obtenida de documentos oficiales e investigación de campo señala que esta situación implica que en México harán falta maestros certificados en un nivel C1 del idioma inglés para atender el aprendizaje del inglés desde la educación básica (preescolar, primar y secundaria) hasta la educación media superior y superior del país.

En el mismo documento, bajo el apartado llamado “Numeralia de la enseñanza del inglés”, la organización muestra información derivada de las bases del Censo de Maestros, Alumnos y Escuelas de Educación Básica (CEMABE) -entrega que fue un mandato del Pleno del Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI) en diciembre

---

<sup>18</sup> (SEP, 2010:31; Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México, Mexicanos Primero, 2015).

de 2014 como revisión ante la previa negativa de SEP y que la organización Mexicanos Primero recibió de la SEP - señala que los maestros de inglés así identificados en el pase de lista del otoño de 2013, llegando a 50,724 docentes de inglés en las escuelas públicas de educación básica. Un número muy parecido se establece para los docentes para la EMS y superior del país.

Con los resultados arriba mencionado se entiende la oferta está alrededor de 20 mil por debajo de lo previsto como meta del PNIEB para un año antes. Otro dato significativo es la saturación que sufre el profesor de inglés en las instituciones donde tienen su intervención. El informe señala que aproximadamente uno de cada diez maestros de inglés en 2015 atendía a más de diez grupos de niños. Con los datos recopilados por la organización del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), se entiende que en los últimos seis años sólo 50% de las secundarias cuentan con maestro de inglés y en mayor escala pasa para el 10% de las primarias y el 5% de los preescolares.

En el desarrollo que se hace de este planteamiento en el Acuerdo 592 de la SEP, 2011, se establece que los estudiantes desarrollen competencias específicas de comprensión (auditiva y escrita), expresión (oral y escrita), multimodalidad (las producciones que combinan imagen y sonido, los lenguajes artísticos) y actitudes (desde valoración de la propia identidad hasta la promoción de la equidad), en los diferentes ambientes: el cotidiano y familiar, el académico y de formación, el literario y lúdico<sup>19</sup>.

Atendiendo a estos números y requerimientos, podríamos concluir empíricamente, que los planes de estudio planteados desde la educación básica en el país son poco realísticos de lograr, no por el contenido, pero sí por la falta de personal docente capacitado para impartir, así como el número de horas. Es por ello que en instituciones de educación pública se observan alumnos con conocimiento nulo y en el mejor de los casos mínimos del idioma inglés.

El alumno desde su edad temprana no cuenta con las bases necesarias y es por ello que en el sistema de educación pública de la educación media superior tenemos

---

<sup>19</sup> SEP, 2011:88-92.



alumnos que son capaces de leer documentos simples, graduados para niveles A1, A2, máximo B1, pero no son capaces de producir la lengua de manera oral, escrita. De igual manera el trabajo que se tiene por ejemplo con pronunciación hace que los alumnos que no han tenido este incentivo en clase tengan muchas dificultades con la comprensión oral.

De nuevo, no hay información publicada y accesible que permita confirmar que el perfil ideal o el básico del docente de inglés del Plan 2011 hayan sido el referente para el examen aplicado dentro del Concurso de plazas, ni que alguno de los dos perfiles esté previsto para usarse como el parámetro de la evaluación de desempeño docente prevista para 2015.

Para cerrar este apartado del capítulo II retomo una cita completa retomada del *Informe Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*, ya que ejemplifica lo que aún no se está logrando en el país en cuanto a la enseñanza y por ende, el aprendizaje del idioma inglés en México.

“Considerando que no sería fácil contar de inmediato con suficientes maestros que dominaran la lengua a ese nivel, se estableció en el PNIEB que los profesores deberían alcanzar como mínimo el siguiente nivel con respecto del que están orientados a favorecer en sus alumnos. Así, habiéndose marcado el B1 como estándar de aprendizaje correspondiente al egreso de secundaria, los profesores que atiendan a los alumnos de ese nivel deben mostrar al menos el nivel B2 (la condición de “Perfil básico docente”, en la Figura 3.2) y ser asistidos para alcanzar el nivel C1. Por ello, en la evaluación de campo que se presenta en el capítulo 4 de esta obra, también aplicamos el instrumento de dominio de la lengua a una muestra de maestros de secundaria, esperando su dominio completo -y aún superior- del nivel al que se supone llegarán sus alumnos con su asistencia pedagógica<sup>20</sup>”.

---

<sup>20</sup> Mexicanos Primero. Primera edición: enero 2015. *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. Página 66

## 2.5 Propuesta del taller

El diseño de este taller tiene como finalidad en el apoyo a profesores del idioma inglés para usar aplicaciones automatizadas para la evaluación de la escritura en inglés conocidas como *Automated Writing Evaluation tool (AWE)*, caso particular la aplicación Grammarly. Estas aplicaciones apoyarán al docente y al alumno a corregir los problemas morfológicos, sintácticos y semánticos de la habilidad escrita en alumnos del nivel A2 en el MCER. Parte de los objetivos de este taller es mostrar al docente la gama de AWE de acceso libre o versión básica y enfocarnos en el aprovechamiento de una en particular, Grammarly.

El taller tendrá una duración de 18 horas 18 horas. De este tiempo, 720 minutos se destinarán a las sesiones sincrónicas de trabajo conjunto y los 360 minutos serán empleados para llevar a cabo las prácticas docentes que les permitirán a los docentes practicar con lo revisado en las sesiones sincrónicas. En este taller el docente conocerá los beneficios de la App y aplicarlos mediante actividades para desarrollar la habilidad escrita en sus alumnos (Mexicanos Primero. Primera edición: enero 2015. Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. Página 66).<sup>21</sup>.

### 2.5.1 Justificación del cambio de la investigación a un taller

Surgió la idea del taller como resultado de la poca participación que tuve tanto de alumnos como de maestros en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Unidad Azcapotzalco. Trabajé con el grupo del Coordinador de idiomas turno vespertino, el profesor Victor Hugo Sánchez. Realicé dos pruebas piloto una para alumnos y otra para maestros<sup>22</sup>. Se pidió el apoyo de ambos sectores por aproximadamente un mes y la

---

<sup>21</sup> Por practicidad, en este texto los vocablos, frases y expresiones frecuentes en la práctica docente de la lengua inglesa se utilizarán en inglés.

<sup>22</sup> CCH Importance of lesson planning to improve English lessons.  
<https://forms.office.com/r/zM3cGfiDmB>  
The Anglo Importance of lesson planning to improve English lessons.  
<https://forms.office.com/r/Ltvpj7vS2P>  
Diagnostic language level test. CCH. Source New World  
<https://forms.office.com/r/BcF31yQ5fu>

respuesta fue escasa y no representativa <sup>23</sup>para llevar a cabo la investigación. Como mencioné en la primera entrega de este semestre, la investigación estaría centrada en dos grupos de estudio, maestros y alumnos del CCH Azcapotzalco y maestros y alumnos del instituto de idiomas The Anglo. Las encuestas piloto fueron las siguientes:

Cuestionario socioeconómico y académico para alumnos.

Cuestionario de conocimientos generales de inglés para alumnos.

Cuestionario de índole académico para los docentes.

El instrumento socioeconómico y académico lo retomé de cuestionarios que el INEGI maneja. Respecto al instrumento de conocimientos generales del idioma, las fuentes que retomé fueron confiables; ambas provienen de la editorial Cengage<sup>24</sup> que trabaja en colaboración con *National Geographic Learning*<sup>25</sup>. El instrumento para docentes lo diseñé tomando en cuenta los aspectos académicos que un profesor que enseña cualquier idioma debe contar. Los resultados obtenidos después de aplicar los instrumentos diagnósticos se pueden revisar en los Anexos 8 y 9 de esta tesis.

En este apartado vendría todo el diseño del taller con la explicación de las sesiones. Esta tarea se realizará en el cuarto semestre de la maestría junto con los resultados que se obtengan de la impartición del taller. No obstante, aquí añado el esbozo de cómo se llevaría a cabo el taller. Este taller se llevaría a cabo con docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (unidad por determinar) dado que la institución sigue los preceptos del método constructivista.

### 2.5.2. Propuesta detallada del taller

En los siguientes apartados encontrarán los objetivos y las actividades a desarrollar por los profesores en la sesión sincrónica. También podrán ver las planeaciones de

---

Diagnostic language level test / The Anglo Examen Diagnóstico de nivel. Fuente New World  
<https://forms.office.com/r/9b5jq17WJN>

<sup>23</sup> Revisar el Anexo 3 con los resultados

<sup>24</sup> Visitar el sitio web <https://www.ngllife.com/test-centre/multi-choice-placement-tests-life>

<sup>25</sup> Visitar el sitio web <https://www.yumpu.com/en/document/view/35028950/world-english-placement-test-package-cengage-learning>

las micro clases que se les darán a los docentes para modelar cómo trabajar ciertos aspectos de metodología, planeación, observación, desarrollo de los textos que se deben seguir en el enfoque de Escritura como producto. Las planeaciones y las escalas de evaluación o sumativas, la rúbrica y los instrumentos para evaluar la validez o eficacia del taller, el impacto que tendría en sus métodos de enseñanza. Toda esta información está contenida en los Anexos 10 (Planeaciones de las sesiones sincrónicas), 11 (planeaciones de la clase muestra), 12 (Escala de Evaluación y Rúbrica) y 13 (Instrumentos de evaluación del taller,

#### 2.5.2.1 Nombre del taller

##### **NOMBRE DEL TALLER:**

AWEs in Classroom to improve Writing Skill

Tiempo total del taller

18 horas

720 minutos (sesiones presenciales o en línea)

360 minutos (prácticas docentes)

#### 2.5.2.2 Objetivos del Taller

- Al final de este taller, los profesores podrán identificar y utilizar las funciones gratuitas que ofrece Grammarly, como la ortografía, la elección de palabras, el orden de las palabras, los tiempos verbales y la comprobación de la escritura.
- Al final de este taller los alumnos podrán utilizar Grammarly como herramienta que los ayudará a corregir sus textos en cuanto a errores de ortografía, gramática y puntuación (*spelling, grammar y punctuation*) identificando de manera racional la razón de la corrección en la aplicación.

##### **Audiencia del taller**

Profesores de inglés de la Educación Media Superior (bachillerato).

##### **Método de enseñanza**

Los métodos que se utilizarán en este taller tienen como finalidad fomentar la resolución de problemas y la adquisición de capacidades. Discusiones de casos, juegos de rol y

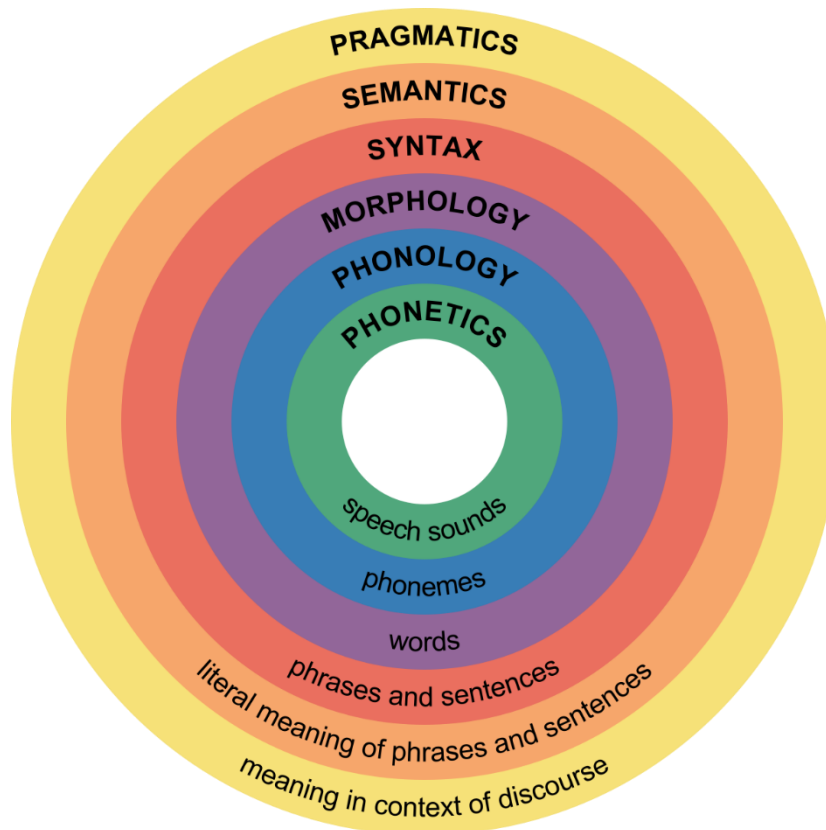
simulaciones, demostraciones en vivo, y oportunidades para practicar habilidades particulares.

### 2.5.2.3 Sesión 1

**Tiempo de la sesión: 120 minutos**

**Objetivo de la sesión:** al final de la sesión el profesor revisará los tipos de enfoques que pueden emplear al trabajar la habilidad escrita (*Writing*) en *English Language Teaching* (ELT), los cuales son '*productive approach*', '*process approach*' y '*genre approach*'.

- Bienvenida
- Familiarización con el metalenguaje del curso, palabras técnicas. (20 minutos)
- Familiarización con el círculo lingüístico y sus componentes (30 minutos)



[Jorge Madrigal] (2017). Título del video [Video]. Youtube.  
<https://youtu.be/WqXFZAFIDf0>

- Enfoques para enseñar la producción escrita (*Writing as a product*, *Writing as a process*, *Writing as a genre*) – (45 minutos)
- Micro clase como secuencia didáctica. (45 minutos)

Los docentes tomarán como modelo la carta descriptiva contenida en el sitio de Google donde se desarrolló el curso (*Google Sites*) para trabajar Escritura como proceso o *Writing as a product*. (se presentan las fases para trabajar con este acercamiento didáctico)

#### 2.5.2.4 Práctica docente 1

**Tiempo de la sesión: 90 minutos**

**Objetivo de la actividad:** Al final de esta actividad los profesores resumirán los tipos de errores que los alumnos de nivel A1, A2 y B1 cometen al trabajar con la habilidad escrita.

- Asignar primera tarea a docentes: Dar una clase donde los alumnos trabajen un texto utilizando el enfoque de Escritura como producto (*Writing Product Approach*). Los docentes pueden tomar como modelo la clase de la sesión 1.
- Los profesores seleccionarán entre redactar un perfil para un sitio web, un mensaje de texto para sus amigos diciendo lo que hacen todos los días y están haciendo ahora, una descripción, un mensaje a sus amigos contándoles lo que hicieron el fin de semana pasado, para que los alumnos lo redacten.
- En ese texto los errores esperados por ser los más comunes por el nivel (A1-B1) serían ortografía, concordancia sujeto- verbo, elección de vocabulario y tiempos gramaticales (*spelling: betiful; agreement: he have, he is work, he working*); and *word choice; (want for)*.
- Los profesores seleccionarán cinco textos y los calificarán conforme a la rúbrica 1.

## ESCALA DE EVALUACIÓN O ESTIMATIVA 1

WRITING COMPONENTS	CRITERIA / TRAITS	1	2	3	4	5	EXAMPLES
Content	Fully answering the task						
	Extend information						
	Relevance						
	Subject (reader) knowledge						
	Text layout						
Coherence	Text structure						
	Clarity						
	Logical sequence						
	Word order						
	Choosing vocabulary						
Cohesion	'Tying' words, phrases, sentences and paragraphs						

	together, to create a text.						
	Use of linkers or connectors.						
Vocabulary	Richness						
	Appropriate register						
	Word form mastery						
Language use	Accuracy (a usage of articles, use of subjects, pronouns, nouns, word order, tenses, prepositions, sentence constructions, collocations, phrasal verbs, idioms.)						
Mechanics	Paragraphing						
	Spelling						
	Capitalization						



Punctuation	Use of commas, period, colon, semi colon, full stop.						
Communicative Achievement	Clear ideas						
	Formal/informal English						
	Tone of language texts /genres of specific task types						

### 2.5.2.5 Sesión 2

#### Tiempo de la sesión: 120 minutos

Objetivo de la sesión 2: Al final de la sesión los profesores podrán identificar y clasificar el tipo de errores que sus alumnos cometen al redactar, así como habrán revisado las técnicas de corrección que pueden emplear para apoyar a sus alumnos con la habilidad escrita.

- Traer las actividades de los alumnos con correcciones (la rúbrica) y verificar en qué categoría entrarían:
  - ✓ Errores (ortografía, pronombres objeto concordancia entre pronombres objeto y sujeto)
  - ✓ Errores (ortografía, concordancia, elección de palabras)
  - ✓ Errores (cognados, concordancia, orden-sintaxis de las palabras)

- ✓ *Slips (spelling, object pronouns concordance between object and subject pronouns)*
- ✓ *Mistakes (spelling, agreement, word choice)*
- ✓ *Errors (cognates, agreement, word order-syntax)*

**NOTA:** traer a la clase algunos textos de mis alumnos como apoyo para aquellos profesores que no trabajaron con la actividad de aula invertida.

- Trabajo en equipos para determinar la categoría que tiene más incidencia. (llenado de rúbrica 1) (20 minutos)
- Poner a prueba a los profesores: ¿Qué técnicas utilizaría para ayudar a sus alumnos a superar estos problemas? (15 minutos)
- Revisar las técnicas de corrección que los profesores pueden emplear para trabajar con la habilidad escrita. (15 minutos)
- Técnicas de corrección.
- Retroalimentación (en el momento, al término de la actividad tomando en cuenta los elementos para dar retroalimentación)
- Estudio de casos (videos o plantear las actividades comunicativas diversas)

### ESCALA DE EVALUACIÓN O ESTIMATIVA 2

CATEGORIES	CRITERIA		
	Number of...	Samples	Comments
Slips			
Mistakes			
Errors			

**Tiempo de la sesión: 90 minutos**

**Objetivo de la actividad:** al final de la sesión, los profesores podrán identificar las diferentes técnicas de corrección de errores que pueden utilizar en el aula de ELE en un contexto real.

1. El tutor presenta un vídeo de YouTube. La fuente es MN *Adult Education Professional Development*. Vínculo <https://youtu.be/skqUp3hXujU>
2. Los profesores ven el vídeo (26 minutos)  
[https://www.youtube.com/channel/UCIUrz7VTkCnXb\\_7wPfh2U1w](https://www.youtube.com/channel/UCIUrz7VTkCnXb_7wPfh2U1w) (sitio web oficial)  
<https://www.literacymn.org/search?keyword=error+corrección+técnica>  
<https://www.literacymn.org/adult-esl-teacher-training-videos>
2. Utilizando la rúbrica 1 - Técnicas de corrección de errores, los profesores analizan cómo trabaja el profesor del vídeo con las técnicas de corrección de errores. (20 minutos)
3. Los profesores escriben una reflexión de una página para evaluar su propia actuación y la pertinencia de utilizar técnicas de vídeo en sus clases con adolescentes, ampliando sus respuestas con razones. (20 minutos)
4. En la siguiente clase, los profesores trabajan en grupos y recogen sus resultados. (20 minutos)

### 2.5.2.7 Sesión 3

**Tiempo de la sesión: 120 minutos**

**Objetivo de la sesión 3** – Primera parte: al final de la sesión, los profesores podrán identificar los beneficios de dar retroalimentación a los alumnos sobre sus textos, identificarán los componentes principales para dar retroalimentación a sus alumnos y motivarlos a continuar con el trabajo escrito.

## TIEMPO PARA DEBATIR

Reflexión:

- ¿Por qué es importante la retroalimentación? ¿Por qué y cuándo damos retroalimentación?

Tomar notas:

- ¿Qué formas de dar retroalimentación conoces?
- ¿Cuáles son algunas de las cosas sobre las que los profesores dan retroalimentación en relación con las habilidades productivas?
- ¿Qué efecto debe tener la retroalimentación en los alumnos?

### ¿Sobre qué dar en la retroalimentación?

Escanea el código para abrir una actividad en la aplicación Wordwall.

Clasifica los diferentes elementos sobre los que los profesores dan retroalimentación en tres categorías que son: contenido, desarrollo de la actividad (logro del objetivo de ésta) y retroalimentación basada en lo que los alumnos produjeron.

### Formas de dar una retroalimentación eficaz

Escanea el código para abrir una actividad en la aplicación Wordwall

Relaciona las formas de dar una retroalimentación eficaz con sus definiciones.

- Práctica. Casos de alumnos, como apoyarlos al brindarles retroalimentación de sus textos (*role play*), yo ya tengo los textos preparados de alumnos niveles básicos, intermedios y avanzados – círculo lingüístico y sus niveles. En pares, uno es el alumno y otro es el maestro. El maestro revisa, da retroalimentación y después el alumno señala cómo se sintió con las indicaciones del profesor. (25 minutos)

- Reflexión sobre cómo han trabajado la retroalimentación entre ellos y con los alumnos y qué podrían hacer con estos últimos con lo que han visto en estas tres sesiones del taller. (25 minutos)

Práctica. Casos de alumnos, cómo apoyarlos dándoles retroalimentación sobre sus textos (juego de roles), ya he preparado textos de alumnos de nivel básico, intermedio y avanzado - círculo lingüístico y sus niveles. En parejas, uno es el alumno y otro el profesor. El profesor revisa, da retroalimentación y luego el alumno señala cómo se ha sentido con las indicaciones del profesor. (25 minutos)

Reflexión sobre cómo han trabajado la retroalimentación y qué podrían hacer con sus alumnos con lo que han visto en estas tres sesiones del taller. (25 minutos)

- Información adicional
- <https://blogs.commonsgorgetown.edu/jco34/sample-assignments/examples-of-feedback-on-student-writing/#general>
- <https://www.bc.edu/bc-web/academics/sites/connors-family-learning-center/writing-sample-feedback.html>
- <https://lsa.umich.edu/sweetland/instructors/teaching-resources/giving-feedback-on-student-writing.html>
- <https://infopool.univie.ac.at/en/start-page/teaching-advising/feedback/teacher-feedback-on-writing-assignments/>

Generar preguntas para que ellos encuentren la información.

#### 2.5.2.8 Sesión 4

##### **Tiempo de la sesión: 120 minutos**

Objetivo de la sesión: Al final de la sesión los profesores habrán identificado los usos de aplicaciones conocidas como *Automated Writing Evaluation (AWE)*, habrán comparado y evaluado el uso de dos.

- ¿Qué significa el acrónimo AWE?
- ¿Qué son?
- ¿Cómo son?
- ¿Cuáles conozco?
- ¿Cómo funcionan?
- ¿Para qué me sirven?

(15 minutos)

- Entregar y explicar una infografía para que maestros y alumnos instalen Grammarly en sus computadoras o teléfonos celulares. (5 minutos)
- How to use Grammarly free version? (5 minutos)

Vamos a regresar al círculo lingüístico y vean el documento muestra de Grammarly, en equipos veamos cuáles de estos errores pertenecen a qué parte del círculo lingüístico.

Llenado de formato 2. (25 minutos)

Usar el mismo documento muestra con Hemingway para que vean el pragmatismo de utilizar Grammarly sobre otras AWEs. (10 minutos)

Objetivo de la sesión: Al final de la sesión los profesores habrán comparado los errores que un profesor es capaz de identificar y corregir en los textos de los alumnos y aquellos que Grammarly puede detectar y corregir.

- Cómo integrar las AWE a mi práctica docente.  
Preguntas para activar conocimientos previos  
¿Cuánto tiempo te tardas en corregir los textos de tus alumnos?  
¿Qué es lo más laborioso de trabajar una clase para trabajar con la habilidad escrita?  
¿Qué aspectos de tu retroalimentación podrían ser cubiertos de manera automática mediante el uso de Grammarly?  
¿Cuáles no pueden ser reemplazados por una AWE?

¿Cómo incorporarías en tu planeación el uso de una *AWE* para reducir tiempos en la corrección del maestro?

(15 minutos)

- Tutor proporciona a los profesores una actividad con espacios en blanco donde los profesores revisarán los errores esperados en los alumnos. Los profesores detectan los tipos de errores que hay en el documento y luego vaciarán la información en la rúbrica 1. (10 minutos)

### RÚBRICA 1

WRITING COMPONENTS	CRITERIA / TRAITS	1 Insufficient	2 Sufficient	3 Good	4 Excellent	5 Outstanding	EXAMPLES
Content	Fully answering the task						
	Extend information						
	Relevance						
	Subject (reader) knowledge						
	Text layout						
Coherence	Text structure						
	Clarity						

	Logical sequence						
	Word order						
	Choosing vocabulary						
Cohesion	'Tying' words, phrases, sentences and paragraphs together, to create a text.						
	Use of linkers or connectors.						
Vocabulary	Richness						
	Appropriate register						
	Word form mastery						
Language use	Accuracy (a usage of articles, use of subjects, pronouns, nouns, word						



	order, tenses, prepositions, sentence construction s, collocations, phrasal verbs, idioms.)						
Mechanics	Paragraphin g						
	Spelling						
	Capitalizatio n						
Punctuation	Use of commas, period, colon, semi colon, full stop.						
Communicative Achievement	Clear ideas						
	Formal/infor mal English						
	Tone of language						

	texts /genres of specific task types						
--	--	--	--	--	--	--	--

- Después los profesores retoman ese texto con errores y lo ponen en Grammarly y comparan sus respuestas con lo que Grammarly les arroja. (La mayoría podrían ser interferencia de la lengua materna o *L1 interference*). (15 minutos)  
Retroalimentación ¿qué podemos esperar de Grammarly? (5 minutos)
- Los profesores elaboran una planeación cuyo main aim es la incorporación de Grammarly como apoyo para los alumnos al momento de revisar los borradores de sus textos, los cuales pueden ser un *profile*, o perfil para una red social, una carta informal, descripción de un lugar, *diary entry* (qué hicieron o una composición de lo que los alumnos hacen todos días).
- Con la producción semi-controlada de los textos por parte de sus alumnos los profesores tendrán material con qué trabajar las *AWEs* en el taller. Entregan la planeación para comentarios. Retroalimentación. (30 minutos)

### 2.5.2.9 Práctica docente 3

#### **Tiempo de la sesión: 90 minutos**

**Objetivos de la actividad:** al final de esta actividad, los profesores podrán analizar formas para utilizar las *AWE* en su práctica docente y así reducir el tiempo de corrección de textos de los alumnos.

Al final de esta actividad, los profesores podrán llevar a cabo la clase que planearon en la sesión 4 con sus alumnos para apoyarlos en el uso de Grammarly como herramienta que les ayuda a revisar los errores que cometen y cómo corregirlos, antes de entregar la versión final de sus textos al profesor.

- Los profesores aplicarán esta clase con sus alumnos y asignarán una tarea de redacción (posibles textos que los alumnos podrían redactar: perfil (*profile*), carta informal, descripción de un lugar, diario (*diary entry*) donde cuentan lo que hicieron o una composición de lo que los alumnos hacen todos días.
- Los profesores podrán observar los errores más comunes que cometen sus alumnos. Esto les permitirá revisar cómo podrían utilizar las *AWE* para reducir su tiempo de corrección, así cómo aprovecharlas en el aula y crear un plan de acción para que los alumnos la utilicen y puedan ver los beneficios de su uso para mejorar su escritura. (60 minutos)

#### 2.5.2.10 Sesión 5

##### **Tiempo de la sesión: 120 minutos**

**Objetivos de la sesión 5:** al final de la sesión, los profesores podrán revisar los errores que Grammarly corrigió de los textos de sus alumnos y podrán categorizar los mismos conforme a lo señalado en el círculo lingüístico.

Al final de la sesión, los profesores podrán realizar un plan de acción para trabajar con los errores más recurrentes en sus alumnos al momento de redactar.

- ¿La sesión resultó como la esperabas? ¿Te sirvió la planeación? ¿Qué cambios le harías? ¿Te serviría incorporar Grammarly en tus clases? ¿Cómo lo harías, qué plan de acción seguirías? (10 minutos)
- Hacer captura de datos de lo que sus alumnos escribieron, seleccionar cinco textos. Corta y pega en Grammarly para que veas lo que la página web te arroja en corrección, identificar los tipos de errores, morfológicos o sintácticos, cometen sus alumnos (rúbrica 2). Trabajo individual (15 minutos)

### ESCALA DE EVALUACIÓN O ESTIMATIVA 3

WRITING COMPONENTS	CRITERIA / TRAITS	GRAMMARLY	EXAMPLES
Content	Formal or informal register		
	Extend information		
	Relevance		
	Subject (reader)		
	Text layout		
Coherence	Text structure		
	Clarity		
	Logical sequence		
	Word order		
	Choosing vocabulary		
Cohesion	'Tying' words, phrases, sentences, and paragraphs		

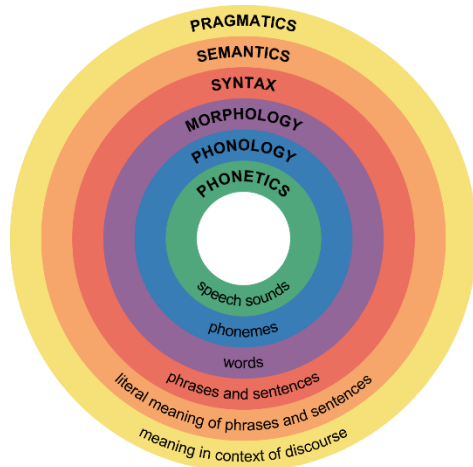
	together, to create a text.		
	Use of linkers or connectors.		
Vocabulary	Richness		
	Appropriate register		
	Word form mastery		
Language use	Accuracy (a usage of articles, use of subjects, pronouns, nouns, word order, tenses, prepositions, sentence constructions, collocations, phrasal verbs, idioms.)		
Mechanics	Paragraphing		
	Spelling		
	Capitalization		

Punctuation	Use of commas, period, colon, semi colon, full stop.		
Communicative Achievement	Clear ideas		
	Formal/informal English		
	Tone of language conventions of specific task types		

- Grupos de trabajo. Cuando los profesores revisen las correcciones en Grammarly, ellos valorarán si éstas fueron apropiadas o no o si se refieren a sugerencias para mejorar el vocabulario en el texto, errores sintácticos y que recurrencia tienen para que ellos logren clasificar y agrupar los tipos de errores más recurrentes para que ellos elaboren un plan de acción (*action plan*) o bien trabajo remedial (*remedial work*) para la siguiente sesión. (*he have, I am go to the beach, He can to go, We is in the beach* – sintácticos -, *or spanish, mexico* son errores morfológicos.

Categorizar los errores morfológicos y sintácticos con su incidencia. De esas categorías selecciona dos que quieras atacar en tu curso (rúbrica 3)  
(20 minutos)

Relacionar el círculo lingüístico con la tabla siguiente (los colores). Profesores



[Jorge Madrigal] (2017). Título del video [Video]. Youtube. <https://youtu.be/WqXFZAFIDf0>

### ESCALA DE EVALUACIÓN O ESTIMATIVA 4

WRITING COMPONENTS	CRITERIA / TRAITS	GRAMMARLY	EXAMPLES
Content	Formal or informal register		
	Extend information		
	Relevance		
	Subject (reader)		
	Text layout		
Coherence	Text structure		
	Clarity		

	Logical sequence		
	Word order		
	Choosing vocabulary		
Cohesion	'Tying' words, phrases, sentences, and paragraphs together, to create a text.		
	Use of linkers or connectors.		
Vocabulary	Richness		
	Appropriate register		
	Word form mastery		
Language use	Accuracy (a usage of articles, use of subjects, pronouns, nouns, word order, tenses, prepositions,		



	sentence constructions, collocations, phrasal verbs, idioms.)		
Mechanics	Paragraphing		
	Spelling		
	Capitalization		
Punctuation	Use of commas, period, colon, semi colon, full stop.		
Communicative Achievement	Clear ideas		
	Formal/informal English		
	Tone of language conventions of specific task types		

- En grupos, los profesores podrán analizar los resultados vaciados en las rúbricas. En equipos deciden cuáles son los errores más recurrentes y cómo atacarlos. Presentan sus notas ante el grupo. (15 minutos)

- Tutor pregunta a los participantes ¿Qué es remedial work? En plenaria, ellos dan sus comentarios, el tutor los anota utilizando el pizarrón o un pizarrón virtual. (5 minutos)
- El tutor explica que Revisión y Trabajo Remedial Review and Remedial Work deben ser una parte habitual de sus clases en general. Las actividades dependerán del nivel y del tipo de errores.
- Los profesores comprenderán o podrán reflexionar que antes de trabajar con el trabajo de recuperación es importante tener de vez en cuando actividades de repaso. El tutor muestra algunos ejemplos, pero los profesores deben explicar el tipo de actividades que pueden trabajar. El profesor divide las actividades por grupos. Utilizan Internet e identifican cómo trabajar con ellas. Luego, en el plenario, presentan sus ideas. Dependiendo del número de participantes (mínimo 20) y de los grupos que forme el tutor es el tipo o tipos de actividades que asignará.
  - Recall
  - Structure Recognition
  - Understanding Examples
  - Unscrambling Items
  - Grammar Summary Tables
  - Guided Compositions
  - age of learners, the language points you are dealing with, and the time available.
- El tutor presenta los nombres de algunas actividades para planear una sesión de trabajo remedial o *remedial work*. Los profesores definen en equipo cómo trabajarlos.

Detección y corrección de errores

Perforación

Ejercicios mentales

Juego de subasta  
Trabajo correctivo personalizado

*Noticing and correcting mistakes*

*Drilling*

*Mental Drilling*

*Auction Game*

*Personalised Remedial Work*

Los profesores escriben sus ideas usando Mural.co

<https://app.mural.co/t/theanglo3538/m/theanglo3538/1648163015333/08294bb8181bacb76b57d9b75cc30523cbe24498?sender=lenkapriveratheanglo7417>

(20 minutos)

- En grupos, los profesores diseñarán un plan para trabajar esas deficiencias que sus alumnos tienen al redactar. (25 minutos)
- Sesión para trabajo remedial. Los profesores presentarán sus propuestas de *remedial work* en plenaria. (15 minutos)

#### 2.5.2.11 Práctica docente 4

**Tiempo de la sesión: 90 minutos**

**Objetivo de la sesión 6:** al final de la sesión, el profesor valorará la efectividad del uso de Grammarly para corregir ortografía, puntuación y gramática con base en la incidencia que estos tengan en el trabajo de sus alumnos.

- Los profesores dan la clase de trabajo remedial. Los alumnos redactan otro pequeño texto. En el momento en que los alumnos terminan la redacción de su texto lo ingresan a la AWE-Grammarly y revisan los errores que cometieron

conforme a lo que señala la aplicación. Anotan las correcciones sobre sus propios textos e identifican el porqué de la corrección.

- Al término de la sesión entregan el ejercicio al profesor podrá valorar la efectividad o no del uso de Grammarly con base los resultados de los alumnos. (60 minutes)

**ESCALA DE EVALUACIÓN O ESTIMATIVA 5: HOJA DE COTEJO PARA LOS ALUMNOS**

**ESCALA DE EVALUACIÓN O ESTIMATIVA 6: HOJA DE COTEJO PARA LOS PROFESORES**

Mistakes		Corrections	Total
Spelling			
Conventions			
Punctuation			
Grammar			

2.5.2.12 Sesión 6

**Tiempo de la sesión: 60 minutos /120 minutos**

**Objetivo de la sesión 6:** al final de la sesión, los profesores podrán valorar y determinar la pertinencia de utilizar Grammarly en su práctica docente y en el uso dentro del aula, como herramienta que fomente en los alumnos autonomía e independencia al ayudarles a identificar los errores que con más frecuencia cometen.

- En grupos los profesores reflexionarán sobre lo que funcionó y no al utilizar Grammarly. (20 minutes)
- Se entregará una rúbrica 3 que evaluará la efectividad de Grammarly. /Survey Formulario de Google o Microsoft Forms. (15 minutos)
- Individualmente se entregará una rúbrica que evaluará la efectividad y pertinencia de incorporar en su práctica docente algunas de las AWE gratis en sus clases para apoyar a sus alumnos a mejorar su habilidad escrita o no.

También expresarán si esto les ayuda a ellos a reducir el tiempo de calificación de los textos. (20 minutos)

- Entregarán los comentarios al moderador con los resultados de sus reflexiones.
- Se dará retroalimentación general a los profesores. Esta retroalimentación (*feedback*) será orientada conforme al acrónimo en inglés *BABE* (*Balanced, Action-Oriented, Evidence-Based, Base on ELT principles*). (30 minutos)

En el Anexo 13 se encuentran los reactivos que se aplicarán al término de la impartición de este taller.

## 2.6 Página para la impartición del taller (creada en Google Sites)

A continuación, podrán encontrar los vínculos para acceder a la página creada para este trabajo de titulación en Google Sites ([AWEs in Classroom to Improve Writing Skill - Content](#)).

En caso de no acceder a ello aquí está la dirección electrónica completa para escribir en los navegadores. <https://sites.google.com/beonline.net/maestria-lenkapena/content>

### **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, MODELOS DE EVALUACION. CARACTERÍSTICAS GENERALES APLICABLES AL TALLER**

El objetivo general de esta tesis es: Observar en qué medida y bajo qué modalidades el uso de plataformas automatizadas para la evaluación de la escritura en inglés *Automated Writing Evaluation (AWE* por sus siglas en inglés), caso Grammarly, conocidas como, pueden apoyar al docente en la retroalimentación y evaluación los trabajos escritos que realizan los alumnos de la EMS para ayudarlos a mejorar la habilidad escrita.

Como se mencionó en capítulos anteriores, la idea original de investigación trabajar con Grammarly dos grupos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Azcapotzalco – un grupo control y otro experimenta - y ver la eficiencia en el uso de esta aplicación en el mejoramiento de la escritura de alumnos del cuarto semestre. No obstante, esto no fue posible debido a la falta de participación del alumnado y de los profesores.

Debido a las limitaciones antes mencionadas, decidí diseñar y elaborar de un taller que apoyará a los profesores a guiar a sus alumnos en el proceso de escritura mediante la incorporación de la tecnología utilizando la aplicación Grammarly. Este taller también tiene la intención de promover en los adolescentes la autonomía y la independencia cuando trabajan con la habilidad escrita al revisar sus borradores en la aplicación, revisar las correcciones que ésta arroja, corregir de ser pertinente y entregar a sus profesores. Esto traerá un beneficio al docente quien tendrá más tiempo para retroalimentar a sus alumnos más en el contenido y estructura que en la sintaxis, la gramática, la puntuación y el vocabulario.

Considero que el enfoque constructivista es el mejor para este taller puesto que permite que los participantes revisen o adquieran conocimientos desde su propio contexto (Zona Próxima de Desarrollo – ZPD - de Lev Vygostky), construyan su propia metodología - estrategia general de su investigación- para enseñar inglés, en particular, con la habilidad escrita. Que la revisión que ellos hagan en el taller los vuelva a motivar y esa motivación llegue también a sus alumnos. Que sean los docentes quienes más adelante creen sus propios métodos - los procedimientos empleados para lograr un

objetivo que permita recopilar información analizarla y nuevamente modificar su forma de enseñanz, y así mostrar a sus alumnos que la escritura es algo que pueden disfrutar y que no es tan difícil el desarrollarla.

### 3.1 El Diseño Instruccional como base para la creación de talleres y cursos

Después de leer diferentes autores especialistas en Diseño Instruccional (DI), decidí resumir y aplicar ocho elementos importantes que los modelos revisados presentan y que consideré fueron pertinentes en la planeación y diseño del taller que propongo en esta tesis. Estos elementos se retomaron de las lecturas que explican las cuatro generaciones del DI, mismos que fueron mencionados el marco teórico.

1. Identificar las necesidades para planear el curso o taller.
2. El público meta o audiencia.
3. Pedagogía, metodología, enfoque a utilizar.
4. Tecnología y medios que emplear
5. Objetivos claros para las sesiones a planear.
6. Preparación de los contenidos del curso o taller.
7. Desarrollo de los materiales físicos y digitales.
8. Evaluación del curso.

#### 3.1.1 Modelo de Evaluación para el taller: Evaluación Iluminativa

El modelo evaluación que tomaré en cuenta para validar este taller es el de Marshall y Shriver (1999), que forma parte de los submodelos de evaluación basados en la negociación, conocido como La Evaluación Iluminativa. La decisión la tomé después de analizar los presupuestos compartidos en los Modelos basados en la negociación y que consisten en:

1. Entender a la enseñanza como un proceso no estático, dinámico, que está en constante transformación, no son predecibles y son idiosincráticos.

2. El factor clave en este tipo de modelos es la negociación entre los participantes y quienes serán su audiencia, en este caso los alumnos.
3. Este modelo tiene como estrategia el enfoque progresivo que se basa en la observación constante y participativa de los participantes, la audiencia, la información recibida y la práctica constante.
4. Aquí la evaluación es un servicio neutro de información al alcance de todos los que se encuentran participando en este proceso y que logran negociaciones significativas.
5. Está inmerso en los procesos del programa y en cómo los participantes y la audiencia perciben el programa en cuanto a los materiales, el propio programa propuesto, los participantes y su contexto.

Decidí seguir este modelo porque se relaciona con el propósito de los talleres o cursos que se imparten; además hace referencia a las funciones y a las normas de la evaluación de cualquier institución y a cómo puede realizarse una evaluación tanto cuantitativa o cualitativa.

### 3.2. Modelo de educación a distancia adoptado y adaptado para la impartición de este taller

Como mencioné en el Capítulo I, mi investigación retomará los preceptos del modelo *BlendFlex* ya que sus preceptos están más alineados con las bases metodológicas constructivistas de Lev Vygostky. A partir de la revisión de este modelo rescaté los siguientes puntos para la elaboración del taller.

- Impartir todos los contenidos básicos y las medidas de evaluación en línea.
- Las conferencias y los resúmenes de contenido se graban y se suben a Carmen antes de las reuniones presenciales.
- Las pruebas de lectura, las discusiones primarias, las reflexiones escritas, los exámenes parciales y otras tareas se administran en un contexto en línea.
- Realice cualquier reunión sincrónica con toda la clase en línea.



- Esto maximiza la posibilidad de que sus estudiantes participen desde cualquier lugar en el que se encuentren.
- Dedicar el tiempo de las clases presenciales a actividades que mejoren, pero no sustituyan, los componentes en línea.

Las experiencias a distancia que propone el modelo Blendflex permitirán a los docentes tomar las sesiones sincrónicas en el lugar donde se encuentren y así alcanzar los objetivos principales de cada sesión. Las prácticas docentes serán propiamente la aplicación de lo que revisaron en la sesión sincrónica.

#### Ventajas de BlendFlex

- Permite que tanto los instructores como los estudiantes participen en el curso independientemente de las circunstancias que puedan impedir la ubicación física (cuarentena, viajes, etc.).
- Minimiza la posible necesidad de rediseñar el curso en una fecha posterior debido a circunstancias cambiantes en la universidad.
- Facilita que el curso sea supervisado por un sustituto en caso de que un instructor se ausente más allá de unos días.

#### Limitaciones de BlendFlex

- Es difícil incentivar las reuniones presenciales.
- Carece de la espontaneidad de los modelos de enseñanza basados en el debate en persona.
- Requiere un gran esfuerzo inicial por parte del instructor.

### 3.3 Grupo piloto del taller

Profesores de enseñanza en la lengua inglesa del nivel A1 – B1 principalmente, ya que en este taller se trabajará con el enfoque para desarrollar la habilidad escrita *‘Writing as a Product’*

De ser exitoso el taller, algunos componentes de éste apoyarán a los docentes en su modelo de enseñanza 'Prácticas de los Maestros', la integración de otros enfoques para trabajar la habilidad escrita como 'Writing as a Process' "Writing as a genre".

### 3.4 Desglose de criterios de Evaluación y Resultados de Valoración

En el artículo escrito por el académico venezolano José Gregorio Fonseca, en su artículo Modelos cualitativos de evaluación. Educere, vol. 11, núm. 38, julio-septiembre, 2007, pp. 427-432, la Evaluación Iluminativa forma parte de los modelos cualitativos, y toma en cuenta los siguientes aspectos:

#### **a) Definición de los problemas a estudiar**

- Planteamiento del problema: las AWE en el aula para mejorar la habilidad escrita
- Motivación personal o institucional para llevar a cabo el programa de intervención.
- Hipótesis El uso de las herramientas digitales conocidas como *Automated Writing Evaluation* (AWE por sus siglas en inglés) dentro y fuera del aula promueve una mejora en la habilidad escrita de los alumnos quienes serán capaces de reconocer errores morfológicos y de sintaxis identificados en el Círculo Lingüístico de Praga.
- Objetivo: Promover el uso de las AWE, específicamente Grammarly dentro del aula, para enseñarle a los alumnos a utilizar la herramienta para corregir sus borrados antes de entregar la versión final de sus textos.
- Importancia del estudio. Apoyar a los alumnos en su confianza al redactar sus textos, revisar su borrador utilizando una AWE y después mejorar la versión que

le entregará al profesor. Esto poco a poco permitirá que aquellos alumnos que deseen certificar de manera oficial su aprendizaje de la lengua extranjera puedan tener un mejor puntaje en esta habilidad.

**b) La metodología empleada**

- Teoría sustentante: Trabajo desde el constructivismo y el enfoque de *Writing as a Product*.
- Estrategias. Las establecidas por Jeremy Harmer en su libro 'How to teach Writing'

**c) La estructura conceptual subyacente**

- Antecedentes y Contextualización. Desde hace más de 10 años, se han creado herramientas digitales como los traductores o los diccionarios en línea para apoyar a los alumnos que buscan aprender una lengua extranjera a mejorar su vocabulario y su redacción, aunque no siempre de manera efectiva y eficiente. Desde hace dos años, con el aislamiento derivado de la pandemia COVID 19 (que viene del acrónimo en inglés COronaVirus Disease y 2019) , el uso de la tecnología se volvió el medio principal de comunicación, aprendizaje y trabajo en el mundo.
- Necesidades de los participantes. Primero, el mejoramiento de la habilidad escrita en el idioma, en este caso inglés. Segundo, contar con alguno de los dispositivos electrónicos antes mencionados para poder participar en las sesiones con sus maestros.

**d) Los valores implicados.**

- Justificación. Los alumnos que viven en ciudades (no en localidades pequeñas aisladas de la tecnología) están cada vez más acostumbrados a comunicarse y encontrar respuestas en el internet.

- Recursos: dispositivos electrónicos como tabletas, computadoras, laptops, teléfonos celulares, tabletas.
- Costes económicos y psicológicos: Aún no establecidos los psicológicos pero el aspecto económico dependerá de los dispositivos que los participantes usen, del costo de la electricidad y del pago por el servicio a internet.

**Otros conceptos importantes en este modelo:**

1. **Docencia o participantes.** Maestros, alumnos, conductor del taller.
2. **Materiales del curso.** Información, bibliografía, páginas web que permitirán la interacción con los participantes (docentes), computadoras, teléfonos celulares, laptops o tabletas.
3. **Currículo.** La enseñanza de la habilidad escrita en el idioma inglés siguiendo el tipo de textos que se revisan conforme al Marco Común de Referencia de lenguas extranjeras (MCER).
4. **Módulos de los cursos,** Serán seis sesiones en línea y cuatro prácticas docentes.
5. **Transferencia del aprendizaje.** Los docentes aplicarán lo visto en las sesiones en línea con sus alumnos dentro del aula física o virtual.

Otros aspectos que retomé de varias lecturas atendiendo al tipo de taller que he planteado para mi titulación de esta maestría es que Marshall y Shriver conciben el proceso de enseñanza como una combinación de diferentes elementos de la acción educativa. Ellos ven al docente como agente dinamizador de la formación en entornos virtuales y es por ello que decidí retomar su concepto en esta tesis, dado que el instructor del taller será eso, un guía y un agente de cambio. Duart (2001), el docente es un formador que se desempeña como guía y compañero protagonista del aprendizaje. Aquí, el papel del evaluador en este proceso es el de mediador y proveedor de mejoras y sugerencias.

Por último, las recomendaciones o evaluaciones finales se realizarán después de analizar las rúbricas que se emplearán en el taller y después con los docentes para ver la efectividad del uso de Grammarly en sus clases.

### 3.4.1 Proyecto de intervención

#### Planteamiento del problema

En México, los alumnos que adquieren una segunda lengua o lengua extranjera tienen como área de oportunidad, por los resultados presentados en diversos institutos educativos de certificación, la habilidad escrita.

#### Motivación personal para llevar a cabo el estudio

Como profesora de la institución The Anglo Mexican Foundation, me he percatado que tanto maestros como alumnos relegamos la habilidad escrita que es igual de importante como la habilidad oral o como se conocen en inglés, productive skills. Esto se puede deber a varios factores entre los que resalta la falta de guía y práctica de la escritura en la lengua materna.

- Planteamiento del problema: Las AWE en el aula para mejorar la habilidad escrita
- Motivación personal o institucional para llevar a cabo el programa de intervención
- Hipótesis El uso de las herramientas digitales conocidas como Automated Writing Evaluation (AWE) dentro y fuera del aula promueve una mejora en la habilidad escrita de los alumnos quienes serán capaces de reconocer errores morfológicos y de sintaxis identificados en el Círculo Lingüístico de Praga.

- **Objetivo:**  
Promover el uso de las AWE, específicamente Grammarly, dentro del aula, para enseñarle a los alumnos a utilizar la aplicación y así corregir sus borrados antes de entregar la versión final de sus textos al docente.
- **Antecedentes y Contextualización.** Desde hace más de 10 años, se han creado herramientas digitales como los traductores o los diccionarios en línea para apoyar a los alumnos que buscan aprender una lengua extranjera a mejorar su vocabulario y su redacción, aunque no siempre de manera efectiva y eficiente. Desde hace dos años, con el aislamiento derivado de la pandemia COVID 19, el uso de la tecnología se volvió el medio principal de comunicación, aprendizaje y trabajo en el mundo.
- **Justificación.** Los alumnos que viven en ciudades (no me refiero a localidades pequeñas aisladas de la tecnología) están cada vez más acostumbrados a comunicarse, trabajar, colaborar, ser creativos y encontrar respuestas en el Internet.
- **Importancia del estudio.** Apoyar a los alumnos en su confianza al redactar sus textos, utilizando una AWE, en este caso Grammarly, para revisar su borrador y después mejorar la versión que le entregará al profesor. Esto poco a poco permitirá que aquellos alumnos que deseen certificar de manera oficial su aprendizaje de la lengua extranjera realizando exámenes internacionales como los propuestos por la Universidad de Cambridge y Trinity, IELTS, TOFEL, se sientan más confiados y puedan tener un mejor puntaje en esta habilidad.
- **Participantes.** Maestros, alumnos, computadoras, teléfonos celulares, laptops o tabletas.
- **Necesidades de los participantes.** Primero el mejoramiento de la habilidad escrita en el idioma, en este caso inglés. Segundo, contar con alguno de los dispositivos

electrónicos antes mencionados para poder participar en las sesiones con sus maestros.

- El papel del evaluador en este proceso: mediador y proveedor de mejoras y sugerencias.
- Recursos: Docentes, computadoras, teléfonos celulares, laptops o tabletas.
- Lugar de aplicación: trabajo en línea
- Costes económicos y psicológicos: Aún no establecidos los psicológicos pero el aspecto económico dependerá de los dispositivos que los participantes usen, del costo de la electricidad y del pago por el servicio al Internet.
- Teorías sustentantes.

El trabajo tuvo su sustento teórico en el constructivismo social de Lev Semiónovich Vygotsky su concepto de zona de desarrollo próximo, (1931) que representa la brecha entre el nivel real de desarrollo de un estudiante y el nivel potencial de desarrollo mediante la adquisición de nuevos aprendizajes de manera colaborativa. Este concepto se utiliza para delimitar el margen de riesgo de la acción educativa.

En cuanto al enfoque de la habilidad escrita a emplear en este taller será *Writing as a Product*. Se trata de un enfoque tradicional, en el que se anima a los alumnos a imitar un texto modelo, que suele presentarse y analizarse en una fase temprana. A continuación, se basa en un modelo de cuatro etapas.

### **Fase 1**

Se leen los textos modelo y, a continuación, se destacan las características del género. Por ejemplo, si se estudia una carta formal, se puede llamar la atención de los alumnos sobre la importancia de los párrafos y el lenguaje utilizado para

hacer peticiones formales. Si se estudia una historia, se puede centrar la atención en las técnicas utilizadas para hacerla interesante, y los alumnos se centran en dónde y cómo el escritor emplea estas técnicas.

## **Fase 2**

Consiste en la práctica controlada de las características destacadas, normalmente de forma aislada. Así, si los alumnos estudian una carta formal, se les puede pedir que practiquen el lenguaje utilizado para hacer peticiones formales, practicando la estructura "le agradecería que...".

## **Fase 3**

Organización de las ideas. Esta etapa es muy importante. Los partidarios de este enfoque consideran que la organización de las ideas es más importante que las propias ideas y tan importante como el control del lenguaje.

## **Fase 4**

El resultado final del proceso de aprendizaje. Los alumnos eligen entre una serie de tareas de escritura comparables. Individualmente, utilizan las habilidades, las estructuras y el vocabulario que se les ha enseñado para elaborar el producto; para demostrar lo que pueden hacer como usuarios fluidos y competentes de la lengua.

- Estrategias para trabajar con la habilidad escrita. Después de una revisión de teóricos que establecen cómo puede evaluarse la efectividad de un texto de manera global, decidí retomar y adaptar las establecidas por Jeremy Harmer en su libro 'How to teach Writing'
- Apoyos. Los que se proporcionen dependiendo de la institución que quiera impartir este taller en línea, sobre todo tomando en cuenta los tipos de bachillerato que la UNAM imparte y las licenciaturas que se podrían beneficiar de tomarlo.



- Evaluación. Se realizará una evaluación mediante rúbricas que los profesores contestarán al término del taller. Como es una propuesta de taller aún no impartida, estos formatos de evaluación son susceptibles de mejorarse.
- Recomendaciones. Las recomendaciones se realizarán después de analizar las rúbricas que se emplearán en el taller y después con los docentes para ver la efectividad del uso de Grammarly en sus clases, una vez concluido el taller.

### 3.5 Impartición del taller con un grupo piloto

Toda investigación debe tener una comprobación de la hipótesis o bien del instrumento propuesto como en este caso el taller para usar Grammarly en el mejoramiento de la habilidad escrita en alumnos del bachillerato. Por falta de tiempo y tramitología, este no pudo ser comprobado, pero de haberse llevado a cabo, diferentes enfoques del diseño instruccional señalan que primero es importante definir que es un grupo piloto. En este taller se refiere al grupo de docentes que tomarán parte del taller. Todos serían profesores de inglés con una certificación por lo menos de B2 de nivel licenciatura o ***In-service certificate in english language teaching*** (ICELT).

El contar con un nivel B2 (First Certificate in English) y contar con un curso por arriba de un Teacher Training Course (TTC por sus siglas en inglés) para profesores iniciales, permite que los docentes sean más receptivos dado que ya tienen un tiempo dentro del aula y han visto las necesidades de sus alumnos como grupo y a nivel individual. También han revisado el temario semestral o por ciclos y pueden observar ciertos aspectos a mejorar dentro de la impartición de sus clases, en particular cuando trabajen con la habilidad escrita.

El número de participantes se restringe entre 20 y 30 docentes, para proporcionar una mejor retroalimentación, brindar una atención más personalizada y lograr realmente un pensamiento crítico entre los participantes, compartiendo sus experiencias dentro del aula y tomando cursos para mejorar y aprender nuevos enfoques en la educación

moderna. Los profesores deberán contar con una computadora, tableta u otro dispositivo electrónico que les permitan tomar las sesiones sincrónicas así como una conexión a Internet estable. Pueden ser profesores del bachillerato público o privado preferentemente de la Ciudad de México y del Estado de México trabajando en comunidades urbanas, precisamente por el acceso a la red de información estable.

Este grupo de docentes formará parte de la Prueba Piloto que es parte clave del marco metodológico de los proyectos. Esta prueba sirve para realizar aproximaciones reales de los proyectos de investigación antes de establecer la prueba o los resultados finales. Ellos formarán parte de la protocolización de esta propuesta, ya que se formalizará la recolección de datos, teniendo como antecedente esta Prueba Piloto; esto contribuye a mejorar la validez y confiabilidad de los procedimientos.

El objetivo principal de realizar la prueba piloto es recopilar datos que permitan perfeccionar el taller, una de las áreas de oportunidad que tiene este trabajo en un futuro. Por desgracia, al no llevarse a cabo el taller, no puedo medir los posibles sesgos y errores en la obtención de los datos que me puedan apoyar a mejorar la metodología previamente planteada.

El objetivo de realizar una prueba piloto es – misma que no se pudo realizar por los tiempos, el espacio y las condiciones para poder impartir el taller- conocer si los procedimientos para la obtención de datos planteada en la metodología son pertinentes y factibles, conocer la validez previa de los instrumentos y finalmente proporcionar entrenamiento a los facilitadores de las intervenciones.

Considero que éste es la debilidad más fuerte que presenta la metodología que he planteado. No puedo determinar hasta que punto los instrumentos de evaluación seleccionados son oportunos, si la selección del grupo piloto fue adecuada para el tipo de taller así como los participantes sean constantes con la asistencia a todas las sesiones sincrónicas y con el trabajo de sus prácticas docentes.

### 3.5.1 Propuesta de análisis de resultados obtenidos del taller

Una prueba piloto puede evaluar la pertinencia de un plan o cuestionario para la recogida de datos y determinar la calidad de la tarea del entrevistador. Los resultados que se lleguen a obtener después de la prueba piloto de este taller, dependerán de los conocimientos previos de los participantes, su experiencia académica, la practicidad del curso y por supuesto, su evaluación, que pese a ser más cualitativa en cuanto al diseño de recolección de la información al término del taller, ofrecerá resultados cuantitativos que permitirá el perfeccionamiento del taller en cuanto a los aspectos académicos, del tiempo de impartición, las aplicaciones utilizadas, las prácticas docentes y el impacto que el taller puede tener en su desempeño académico al trabajar con la habilidad escrita.

Además, las pruebas piloto permiten a los entrevistadores o, en este caso al maestrante quien desarrollo el taller, reconocer si éste es adecuado, funcional y útil para los docentes de inglés a nivel bachillerato o de instituciones de idiomas privadas o no. Mediante el análisis de los comentarios de los participantes en el taller, se verificará si el grupo piloto, los recursos, los materiales y las sesiones son realmente suficientes y claros, y si existe la oportunidad (si es necesario) de evaluar y adaptar la coherencia del lenguaje, la escritura o la adaptación cultural y de recursos del mismo a otros contextos diferentes a las zonas urbanas, en este caso comunidades rurales.

Para la investigación, es importante diseñar la prueba piloto de modo que las condiciones de aplicación, entrenamiento, tamaño de la muestra y población seleccionada se expresen claramente, y evitar cualquier tipo de sesgo. Con esto se realiza la la convalidación del presente taller.

Los instrumentos de validación del taller ofrecerán información cuantitativa y cualitativa que brindará información estadística para mejorar el taller o bien, cambiar los contenidos del taller, el número de horas, la impartición del taller en cuanto a la aplicación de videoconferencia que se empleará (Google Classroom o Zoom) y la autoevaluación de sus prácticas docentes.

### 3.5.2 Proceso de validación del taller mediante rúbricas y foros abiertos

Este curso presentará nuevas o diferentes variantes cada vez que se imparta, es algo similar a lo que ocurre con las investigaciones controladas, donde se replican los estudios replicación para examinar cómo las funciones de comunicación se relacionan con las preocupaciones relacionadas con la comunicación previamente estudiadas (por ejemplo, el clima del aula, la claridad, la aprensión a la comunicación, la motivación de los estudiantes compromiso de los estudiantes, diversidad, inmediatez y credibilidad) y los resultados afectivos, cognitivos y resultados de aprendizaje afectivos, cognitivos y conductuales. Aunque la investigación informa a la pedagogía en las aulas tradicionales, se necesitan datos similares para informar a la pedagogía en estos nuevos entornos. En el proceso, las personas que diseñaron e imparten el curso perfeccionarán y ampliarán las mejoras a éste.

El taller tiene las características de ser en línea. Es un trabajo autónomo con retroalimentación del trabajo que los docentes realizan. Para las Prácticas Docentes debe haber tiempos de entrega determinados por la misma sesión sincrónica, dado que ellos deben contar con ellos para discutir con sus colegas. El tiempo que el docente se va a tardar en realizar las actividades en la sesión y en sus prácticas, así como darles valores a los números en la rúbrica para obtener datos estadísticos.

Otra validación cualitativa que se tendrá en este curso es la retroalimentación de los docentes respecto a las actividades que aparecen en el sitio, si les fue fácil trabajar con él, si la incorporación de las AWEs, en este caso Grammarly fue efectiva o no en sus prácticas docentes. Además, se analizará de manera cualitativa cómo los docentes sintieron este proceso de auto monitoreo y cuáles son los beneficios de esto, los propósitos, características, aprendizaje a través de éste.

Ejemplo de valoración cualitativa:



Write three things you take with you from this workshop

Write three comments to improve this workshop.

Write the aspects you will add to this workshop and why.

Write the names of other AWE you know and have been useful for you and your students.

***Ejemplo de valoración cuantitativa. Cuestionario final utilizando Formulario de Google:***

***Preguntas generales sobre el taller***

- ¿Qué tan probable es que recomiendes el taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS a tus colegas o a la institución donde laboras? (pregunta NPS)  
escala del 1 al 10
- El taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS ¿cubrió con tus expectativas? (pregunta NPS)  
escala del 1 al 10
- El taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS ¿te apoyó a incorporar herramientas digitales en la enseñanza de la habilidad escrita? (pregunta NPS)  
escala del 1 al 10
- El taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS ¿te ayudó a recordar y emplear conceptos metodológicos para apoyar a tus alumnos en el desarrollo de la habilidad escrita? (pregunta NPS)  
escala del 1 al 10
- En general, ¿cómo describirías el taller? (pregunta con valoración con estrella)

Excelente /

Muy bueno

Bueno

No tan bueno

Nada bueno

- ¿Qué tan claros fueron los objetivos del taller? (pregunta de escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

- ¿Qué tan organizado te pareció el taller? (pregunta de escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

### ***Preguntas sobre los recursos digitales utilizados en el taller***

- ¿Qué tan adecuadas te parecieron las actividades en clase y las tareas del taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS? (pregunta NPS)  
escala del 1 al 10
- ¿Qué tan fácil o difícil te resultó inscribirte al curso/taller [GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS]? (pregunta NPS)  
escala del 1 al 10
- ¿Qué tan fácil o difícil te resultó navegar por el sitio web creado en Google Site para encontrar los distintos cursos a los que te inscribiste? (escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

- ¿Qué tan fácil o difícil fue encontrar los recursos digitales (Padlet, Mural, Miro, Jamboard, ¿Google Documents) para las distintas lecciones en Google Sites? (escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

### ***Preguntas sobre el instructor***

- ¿Cómo calificarías en general al instructor del taller/curso? (valoración con estrellas o escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

- Indica el porqué de tu respuesta

- ¿Qué tan clara fue la forma de hablar del docente en la clase/el taller? (escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno



- ¿Qué nivel de conocimiento tiene el docente respecto del tema principal de la clase? (escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

- ¿Qué tan respetuoso fue el docente respecto de las diferencias de pensamiento de los estudiantes? (escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

- ¿Qué tan abierto se mostró el docente a recibir sugerencias? (escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

#### Preguntas abiertas finales

- ¿Qué te gustó del curso/taller?
- ¿Qué no te gustó del curso/taller?
- ¿Hay algo más que te gustaría compartir con nosotros sobre el curso/taller?
  
- ¿Qué tan claras fueron las instrucciones del profesor para realizar las actividades? (escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

- ¿Qué tan bien respondió el docente o moderador las preguntas de los estudiantes en los foros de la plataforma o en las sesiones virtuales? (escala Likert)  
(pregunta NPS)  
escala del 1 al 10

## CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones a las que llegue al término de la elaboración del taller el uso de la tecnología en la impartición de este taller debe estar perfectamente sustentada y justificada en un modelo pedagógico, de aprendizaje, de enseñanza que permita desarrollar o utilizar aplicaciones específicas en línea consistentes y ubicadas en las concepciones constructivistas del aprendizaje.

La pandemia mundial de COVID-19 fue un punto de quiebre que nos mostró la necesidad de incluir la tecnología en nuestro quehacer docente. De la crisis mundial en el área educativa que se derivó de la pandemia Covid 19 , nos enseñó a buscar, adaptar y utilizar de manera mesurada y eficaz herramientas digitales que nos permitieron dar clases sincrónicas, como trasladar el aula física a un aula virtual. También nos permitió explotar todos los recursos que ya existían en línea y algunas teorías que desde los años 80's ya se habían desarrollado en torno a la enseñanza a distancia o bien, virtual. Las crisis, por su propia naturaleza, amenazan la zona segura y conocida de todas las personas, pero también son momentos de oportunidad que nos permiten desarrollar nuevas formas de vida y en este caso de enseñanza y aprendizaje.

Como todo proceso, los casi tres años de confinamiento fue el periodo de tiempo que nos tomó para investigar y dar respuesta a las necesidades nuevas de nosotros docentes y nuestros alumnos. Por ejemplo, contar con un equipo adecuado para impartir y tomar las sesiones en línea, para los profesores el desarrollo de materiales visuales o el uso de pizarrones virtuales para revisar los temas a cubrir en el curso con nuestros alumnos, y finalmente contar con una buena conexión de Internet. Los ejemplos antes descritos debieron ser resueltos de manera inmediata. En términos del investigador en enseñanza a distancia, el inglés Weick (1993) <sup>26</sup>, las crisis representan un “episodio de cosmología”, ya que el sentido del universo de las personas se ve

---

<sup>26</sup> Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38, 628–652. <https://doi.org/10.2307/2393339>

alterado por un caos momentáneo, que permite el desarrollo y el cambio positivo, si así lo queremos ver y accionar.

La situación interrumpió la enseñanza y el aprendizaje de manera presencial y exigió una respuesta rápida para restablecer el orden. También exigió una respuesta rápida para restablecer el orden. La cuestión de si estos nuevos modos de La cuestión de si estos nuevos modos de entrega están aquí para quedarse puede ser -y debe ser- informada por lo que la investigación de la comunicación instructiva puede enseñarnos sobre ellos (Thamie Ndlovu, Social media in the classroom: benefits outweigh any drawbacks, 2022).<sup>27</sup> Esta pandemia que duró poco más de tres años nos permitió a todos experimentar la sensación de "nunca he estado aquí antes, no tengo ni idea de dónde estoy y no tengo ni idea de quién puede ayudarme" (Weick, 1993 p. 52).

Este trabajo rescata los beneficios de las "aulas virtuales" sincrónicas en línea en la impartición de cursos o talleres. Fue complicado llevar a cabo la investigación por el acceso no tan fácil a la información digital de universidades – como la biblioteca de la UNAM- o bien gestores de información, contenido y bibliografía que proporcionaran los libros completos para revisarlos y de ahí obtener la información pertinente para este trabajo.

Otro aspecto desafiante, pero satisfactorio. fue que al final del proceso de adaptación durante y después de la pandemia, los alumnos lograron tener una percepción positiva del concepto a "distancia" gracias a todas las herramientas en línea con que logramos

---

<sup>27</sup> Thamie Ndlovu (autor del trabajo referenciado) trabaja actualmente en la Universidad del Noroeste (Sudáfrica) como Tecnólogo Educativo en el Centro de Enseñanza y Aprendizaje. Es un joven líder dinámico y académico, auto motivado, incisivo y trabajador. Tecnólogo educativo motivado y con talento, con excelentes habilidades de comunicación demostradas por más de 8 años en la Educación Superior. Con experiencia en diseño instruccional, desarrollo curricular, tecnologías educativas, coordinación de *helpdesk*, impartiendo formación y talleres. Posee un Máster en Sistemas de Información y Ciencias de la Computación (North West University) y un Diploma de Postgrado en Educación Superior (Rhodes University) y actualmente está Actualmente está estudiando un doctorado en Sistemas de Información y Ciencias de la Computación (North West University). Su área de interés e investigación es la enseñanza y el aprendizaje mejorados por la tecnología en la educación superior, el diseño, Internet de las cosas y ciberseguridad. Es experto en la integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, e integración en entornos de aprendizaje síncronos, asíncronos, mixtos/híbridos, en línea. Su artículo se encuentra en *HyflexE-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences (EHASS)*. Información recopilada del sitio web [https://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-news/electronic\\_newsletters/Research-newsletter/2022/Vol6-2022/Research@NWU-VOL6Oct2022-Page007.html](https://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-news/electronic_newsletters/Research-newsletter/2022/Vol6-2022/Research@NWU-VOL6Oct2022-Page007.html)

contar, materiales que editoriales y desarrolladores dejaron de acceso libre por aproximadamente un año que nos abrieron los ojos tanto a maestros como a alumnos y nos permitieron dar nuestras clases de manera apropiada. Es importante resaltar que debido a una mayor presencia social y educativa o de entrega representa un cambio en como se venía desarrollando y aplicando la enseñanza en línea y el concepto de asíncrona de la mayoría de los cursos en línea hasta la fecha (por ejemplo, McBrien et al. de la mayoría de los cursos en línea hasta la fecha (por ejemplo, McBrien et al.<sup>28</sup>, 2009; Richardson et al, 2017) <sup>29</sup>.

No obstante, aún no queda sentado, mediante una evaluación sumativa, la eficacia de la experiencia de enseñanza y aprendizaje de la enseñanza y el aprendizaje en esta modalidad de "prueba de fuego" de los cursos en línea sincrónicos, en comparación con los formatos presenciales o incluso asíncronos en línea (Lu et al., 2013) <sup>30</sup>.

Esta investigación tuvo varios giros. Como docente de adolescentes del instituto *The Anglo* parte de *The Anglo Mexican Foundation* - conocido en sus inicios en 1943 como *Instituto Anglo Mexicano de Cultura A.C*, he visto la necesidad de preparar adecuadamente, con bases sólidas, a nuestros alumnos antes de enfrentarlos a un examen de certificación donde, de manera empírica, he comprobado que los alumnos muestran gran dificultad para salir con un resultado arriba de satisfactorio en la habilidad escrita. Esta fue mi primera inquietud en el primer proyecto con el que me postulé a esta maestría.

Más adelante y gracias al trabajo continuo con mi asesora de tesis, me di cuenta que este proyecto demasiado general y amplio, muy ambicioso. Representaba un proyecto que necesitaba mucho tiempo de investigación de campo y no sólo de un investigador,

---

<sup>28</sup> McBrien, J. L., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1–17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.605>

<sup>29</sup> Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>

<sup>30</sup> Lu, J., Yang, J., & Yu, C.-S. (2013). Is social capital effective for online learning? *Information and Management*, 50(7), 507–522. <https://doi.org/10.1016/j.im.2013.07.009>

sino de varios en colaboración con diferentes instituciones no sólo los centros certificadores de Cambridge, también reportes y datos de la UNAM. Es por ello que quise aprovechar la oportunidad de la pandemia y del uso creciente de la aplicación Grammarly y ver que tanto apoyaba a los alumnos en el desarrollo de su habilidad escrita al detectar errores sintácticos como de ortografía, tiempo gramatical y la concordancia sujeto-verbo.

No obstante, el no contar con un grupo propio y dada la poca participación de profesores y alumnos de la UNAM –como lo muestran los resultados del Anexo 9, este proyecto tuvo que modificarse hasta llegar al desarrollo del taller para maestros. ¿Por qué para maestros? Descubrí, mediante la observación de mis clases y de las clases de colegas en *The Anglo*, que nosotros docentes dejamos de lado el enseñar de manera adecuada, secuenciada y siguiendo los enfoques básicos para desarrollar la escritura en nuestros alumnos – Escritura como Proceso o Escritura como Producto, a nuestros alumnos.

La motivación de este taller, además de lo antes descrito, también se debió a mi formación universitaria, al ser egresada titulada de la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva en aquel entonces de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENEP) Acatlán. Los años que tuve la suerte de trabajar como periodista y editora web me mostraron que mis deficiencias en la habilidad escrita vienen desde mis aprendizajes y carencias en mi propia lengua materna. Después de presentar exámenes de certificación no sólo en inglés sino en otros idiomas como francés y alemán, me mostraron una constante, la necesidad de mejorar la habilidad escrita.

Partiendo de esas motivaciones, del conocimiento que adquirí en esta maestría y mi propio trabajo ahora como docente en la enseñanza del idioma inglés, espero que el profesor que ponga en práctica la modalidad adaptada para el taller tenga una conciencia sobre la relevancia de una evaluación sumativa y formativa en la habilidad escrita. Evaluación sumativa para que los alumnos puedan ver su progreso o estancamiento a lo largo del curso y tanto él como el profesor tomen acciones para mejorar en la habilidad escrita. Evaluación formativa porque el mismo programa lo

solicita, debemos evaluar al final del semestre o de los cursos el progreso de nuestros alumnos.

Los docentes de la EMS y de cualquier institución que se dedique a la impartición de clases para la enseñanza de una segunda lengua, en este caso el idioma inglés, debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad y preparar a los estudiantes para la vida laboral. Esto se logrará mediante la enseñanza del idioma y en este caso de la habilidad escrita de manera secuenciada y con evaluaciones constantes, utilizando aplicaciones como Grammarly para que los alumnos sean conscientes de errores ortográficos y de tiempos gramaticales. También es nuestra responsabilidad hacer que los alumnos se familiaricen con los exámenes de certificación del idioma inglés como los de las Universidades de Cambridge, Trinity College y Oxford University entre otros.

Si los docentes tomamos la responsabilidad facilitaremos una mejor comprensión y aplicación de los conocimientos para mejorar la habilidad escrita de nuestros alumnos, pero con un impacto positivo, donde ellos se sientan confiados y retroalimentados constantemente. Hay posibilidades diversas para trabajar con nuestros alumnos. Podemos pensar en exámenes escrito en grupos o parejas, donde exista un intercambio de ideas aun cuando los alumnos generen un único texto. Este enfoque se sigue en ocasiones para las evaluaciones de proyectos y presentaciones orales en inglés. Los exámenes en grupo pueden mejorar el rendimiento medio de una clase, ya que se anima a los estudiantes a compartir sus conocimientos con los demás y también les ayuda a mejorar su comprensión general.

Exámenes de expresión oral: Este tipo de exámenes pueden ser introducidos ahora con el apoyo de la nueva generación de tecnologías. Pueden hacer que los exámenes sean más rápidos y fáciles y también pueden ser útiles para los estudiantes con diferentes habilidades: En la mayoría de los casos, los estudiantes se ven obligados a realizar el examen de una sola vez y de forma colectiva. Sin embargo, con la llegada de nuevos métodos basados en la tecnología y la combinación de la enseñanza-

aprendizaje y los exámenes en una nueva forma, sería un buen enfoque ofrecer exámenes a la carta para ofrecer más flexibilidad y centrarse en el estudiante.

Entre las estrategias de evaluación formativa que como docentes podemos llevar de los trabajos escritos de nuestros alumnos encontramos el ePortfolio que no es sólo una recopilación de algunas de las mejores tareas, actividades de un alumno a lo largo del programa, sino sus reflexiones sobre las tareas, la experiencia y los retos a los que se enfrenta durante el proceso de trabajo en estas tareas, el enfoque general, la actitud, la filosofía hacia la vida como alumno y también su currículum académico. ePortfolio es una herramienta integral que se convierte en un espejo del alumno para el mundo.

Las pedagogías innovadoras y las herramientas TACs pertinentes permiten a los alumnos elaborar productos creativos como actividades de aprendizaje individuales o en grupo. Estos productos son experiencias de aprendizaje al principio, pero los alumnos deben recibir siempre una retroalimentación correctiva sobre sus resultados.

Una vez que se solicita la retroalimentación, hay que dar a los alumnos la oportunidad de mejorar sus textos, lo que ellos hayan escrito y entonces se puede considerar la evaluación formativa. Por ejemplo, el mapa conceptual preliminar se puede revisar después de la discusión del tema o incluso para planear un texto, el resumen y la retroalimentación.

Una actividad creativa/colaborativa puede conducir a otro producto que puede ser una actividad de evaluación. Por ejemplo, las presentaciones o textos en grupo o individuales por autoaprendizaje serían una actividad de aprendizaje y no una actividad de evaluación. Una vez que el docente haya proporcionado comentarios correctivos durante dichas presentaciones o textos, se puede esperar que los alumnos revisen los mismos, añadan una pequeña redacción/infografía/vídeo y las presenten como tarea.

Para la evaluación formativa se pueden utilizar tareas creativas como historias digitales, tiras cómicas, guiones de teatro, boletines electrónicos, revistas electrónicas,



entrevistas grabadas a las partes interesadas, estudios de casos, etc. 27 Pruebas en el aula/en línea Aunque los exámenes con lápiz de papel y el uso excesivo de preguntas-respuestas pueden desaconsejarse para las evaluaciones formativas, algunas herramientas TACs para pruebas y juegos pueden utilizarse eventualmente para la evaluación formativa.

Considero que la planeación, diseño y conclusión de este taller me permitió revisar nuevamente literatura sobre metodologías para la enseñanza de la habilidad escrita en el idioma inglés. Me resolvió dudas sobre cómo es que se aprende la habilidad escrita en una segunda lengua, qué elementos como docente deben incorporarse de manera secuenciada y clara en las planeaciones de clase para apoyar a los alumnos con el desarrollo de su habilidad escrita.

Por último, me permitió incorporar aprendizajes en la forma de enseñanza como docentes durante la pandemia del COVID 19, al incorporar herramientas digitales, en este caso la App Grammarly, para incentivar su uso en los alumnos y hacerlos reflexivos sobre los errores que cometen en el nivel morfológico y sintáctico, así como entender el porqué de la corrección y corregirlos.

Considero que el taller responde a la pregunta de esta investigación, el integrar una herramienta automatizadas de evaluación de la escritura conocidas como AWE por sus siglas en inglés, en este caso Grammarly para apoyar a los maestros con hacer más autónomos a sus alumnos de nivel bachillerato al utilizarla como herramienta para revisar problemas de ortografía, concordancia entre sujeto y verbo o bien tiempos gramaticales y un poco de sintaxis en sus borradores antes de hacer la entrega final a sus profesores, quienes pueden dedicar más tiempo a cuestiones lingüísticas superior como el contenido, la coherencia y cohesión de los textos y los logros comunicativos de las producciones escritas de sus alumnos. Este taller es perfectible, pero cuenta con bases metodológicas, pedagógicas y tecnológicas en su planeación, diseño y pronta ejecución.

## BIBLIOGRAFÍA

ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. (2008). Stunam. Recuperado de: <http://www.stunam.org.mx/sa/seccionacad/prepas/acuerdo444.pdf>. Consultado el 23 de noviembre, 2020.

ALTE. (2020). The History of ALTE (The Association of Language Testers in Europe): 30 years. ALTE Secretariat. ALTE Organization.

Agustín Yañez. recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/47243830>. Consultado el 21 de noviembre, 2020.

Alanis, A. (2001). *El saber hacer de la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente*. Editorial Trillas.

Alatorre, Bernardo. *Evolución del Sistema de Educación Media Superior en México*. TimeToast.com. Retomada el 20 de noviembre de <https://www.timetoast.com/timelines/evolucion-del-sistema-de-educacion-media-superior-en-mexico>.

Amor Ocampo, I. (2004). *Modelo Educativo de Nivel Medio Superior: Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca*. México. Instituto Politécnico Nacional.

B@UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: Fuente: <https://www.bunam.unam.mx/>. Consultado el 20 de noviembre, 2020.

Aprendizajes clave para la educación integral. (2017). Secretaría de Educación Pública (SEP). México. p. 265.

Aprendiendo Virtualmente. Herramientas Digitales.  
(<https://aprendiendovirtualmentedhtic.weebly.com/composicioacuten-de-una-plataforma-virtual.html>)

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Editorial. Paidós.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México. Trillas.

Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Caracas. Grupo editorial Norma.

Bachillerato General. Instituto de Educación Media Superior. Recuperado de: <https://www.iems.cdmx.gob.mx/>. Consultado el 22 de noviembre de noviembre, 2020.

Bartolucci Incico, J., Rodríguez, R.A. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de Innovación Universitaria*. México. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). pp. 75 – 79.

Bautista Alvarado, Susana Delfina. (2008) *Habilidades de Dirección del Servidor Público en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Recuperado de: <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2008/sdba/Historia%20de%20la%20UNAM.htm>. Consultado el 20 de noviembre, 2020.

Berenguer, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*. En M. Tortosa, S. Grau y J. Álvarez (Ed.), XIV Jornadas de redes de investigación en docencia

universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. (pp. 1466- 1480). Alicante, España: Universitat d'Alacant. ISBN: 978-84-608-7976-3.

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.

Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M., (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. En P. Grifn, B. McGaw y E. Care (eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, 2012, pp. 17–66

Blumschein, P.; Fischer, M. (2007). E-learning en la formación profesional: diseño didáctico de acciones de e-learning. Montevideo: Cinterfor/OIT. Recuperado el 26 de abril de 2022 en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/inwe nt/>

Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.4, nº1. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>

British Council. (mayo de 2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Mexico.pdf>.

Brown, H.D. (2001) *Estrategias para el éxito, una guía práctica para aprender inglés* (Strategies for success, a Practical Guide to Learning English. Editorial Pearson Education.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa.

Cambridge. (2020). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Recuperado de: <https://www.cambridgeenglish.org/research-and-validation/fitness-for-purpose/>

Carmona, Lola y Puertas Francisco. (2012). ULearning: La revolución del aprendizaje. Revista OBSERVATORIO de recursos humanos y relaciones laborales. Recuperado el 26 de abril, 2022 <https://www.observatoriorh.com/>

Carmona, L., y Puertas. F. (2012). *ULearning: la revolución del aprendizaje. Observatorio de Recursos Humanos y Relaciones Laborales*, 70, 24-26. Recuperado de <https://factorhuma.org/es/actualitat/noticias/9616-ulearning-la-revolucion-del-aprendizaje>

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 179. ¿Qué es la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)? <https://www.cbtis179.edu.mx/portal/index.php/de-interes/riems/que-es-la-riems#:~:text=La%20RIEMS%20tiene%20la%20intenci%C3%B3n,demandas%20de%20la%20din%C3%A1mica%20mundial.>

CECyTE. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://cecytea.edu.mx>. Consultado el 23 de noviembre, 2020.

Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. Walter de Gruyter GmbH & co. KG Publisher.

Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Cambridge.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger Publisher.

Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. Anuario de Psicología (69). Universidad de Barcelona.

Coll, E- Martín, T. Mauri, M. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Editorial Grao.

Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: Fuente: <https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>. Consultado el 20 de noviembre, 2020.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.

Cronquist, K., y Fizbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina. El Diálogo. Liderazgo para las Américas*.

Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: Fuente: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>. Consultado el 20 de noviembre, 2020.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata.

Dewey John (2004) *Experiencia y Educación*. Editorial Biblioteca Nueva

Díaz Barriga, F. (2006). *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: un marco de referencia sociocultural y situado*. Tecnología y

Comunicación Educativa, 41. Recuperado el 26 de abril de 2022 en <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edición. Mc Graw Hill Interamericana.

Díaz Barriga, F. (1996). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Editorial Trillas. Recuperado el 26 de abril, 2022 [https://www.academia.edu/26575442/LIBRO\\_Metodolog%C3%ADa\\_de\\_dise%C3%B1o\\_curricular](https://www.academia.edu/26575442/LIBRO_Metodolog%C3%ADa_de_dise%C3%B1o_curricular)

Díaz, S. (2009). Plataformas Educativas, un entorno para profesores y alumnos. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Volumen 2. 1-7

Dyson, L. E., Litchfield, A., Lawrence, E., Raban, R. & Leijdekkers, P. (2009). Advancing the m-learning research agenda for active, experiential learning: Four case studies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), 250-267. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning*, 3-21.

Doñán, J.J. (2004) "Yáñez, educador". En Renglones, revista del ITESO, núm.57. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO

Gutiérrez, D.y Gándara, A. (2020). *Diseño instruccional. Un punto de partida estratégico*. Publicaciones de la Universidad Pedagógica de Durango.

Figueras, N, North, B, Takala, S, Verhelst, N and Van Avermaet, P. (2005). Relating Examinations to the Common European Framework: A Manual, *Language Testing* 22 (3), 1–19.

Florez, R. et al. (2005) *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones*. Serie Investigación Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Ediciones Alcaldía de Bogotá, Colombia.

Fonseca, José Gregorio. (2007) *Modelos cualitativos de evaluación*. Educere, vol. 11, num. 38, julio-septiembre, 2007, pp 427- 432. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Fromking, V; Rodman, R; Hyam, N. (2003) *An Introduction to Language*. 9<sup>th</sup> Edition. WADSWORTH CENGAGE Learning Publisher.

Gallegos, J. (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. 2<sup>a</sup> edición. Editorial Escuela Española S.A.

Gagñe, R. y Briggs, L. (1976). *La planificación de la enseñanza*. Editorial Trillas.

García, José María. (2018). *El modelo Tyleriano de curriculum y el papel de los objetivos conductuales. ¿Tyler fue realmente conductista?* Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Gil, V.D. (2015). *Sistemas de Gestión de Contenidos (SGC): una revisión sistemática de literatura*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Centro de Investigaciones Religiosas, Terciarios Capuchinos. *USBMed*, Vol. 6, No. 1.

Gutiérrez, D.y Gándara, A. (2020). *Diseño instruccional. Un punto de partida estratégico*. Publicación de la Universidad Pedagógica de Durango.

Habilidades\_y\_competencias\_siglo21\_OCDE.pdf, fecha de consulta: mayo de 2016. Consultado el 22 de noviembre, 2020.



Halliday, M. A. K, (1978). *Language and social semiotic: The social interpretation of Language and meaning*. Edward Arnold Publishers

Hedge, T. (2015) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford Handbooks for Language Teachers Series.

Herrera Cáceres, C. y Rosillo Peña, M. (2019). *Confort y eficiencia energética en el diseño de edificaciones*. Universidad del Valle.

Hernández-Fernández, J. y Rojas, J. (2017). *Políticas Públicas para el inglés en América Latina: En Busca de la Innovación y la Mejora Sistémica para la Enseñanza de Calidad del Inglés*. Ciudad de México. British Council.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Editorial Anaya.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México, INEE. (2016). Recuperado de <http://publicaciones.historico.mejoredu.gob.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>. Consultado el 22 de noviembre, 2020.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México, INEE. (2017). Recuperado de: <http://historico.mejoredu.gob.mx/images/stories/2017/informe/P1I242.pdf>. Consultado el 18 de noviembre, 2020.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México en Pisa 2012. México: INEE, 2013.

Instituto Politécnico Nacional. Historia. Gobierno de México. Educación. Recuperado de: Recuperado de: Recuperado de: <https://www.ipn.mx/decanato/investigacion-historica/>. Consultado el 22 de noviembre, 2020.

Instituto Politécnico Nacional. Instituto Tecnológico Industrial. Gobierno de México. Educación. Recuperado de: <https://www.cecyl11.ipn.mx/conocenos/antecedentes.html>. Consultado el 22 de noviembre, 2020.

Jakobson, R. (1980) *Fundamentos del Lenguaje*. Editorial Ayuso en coedición con Editorial Pluma

Jones, N (2001) The ALTE Can Do Project and the role of measurement in constructing a proficiency framework, *Research Notes* 5, 5–8. Recuperado de: <https://www.alte.org/Other-Resources>

Jordán Padrón M, Pachón González, L, Blanco Pereira ME, Achiong Alemañy M. Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Rev Méd Electrón [Internet]*. 2011 Jun-Jul [citado: Noviembre 2021];33(4). Disponible en: <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202011/vol4%202011/tema17.htm>

Jonassen, D.H. (1994). *Thinking Technology. Toward a Constructivist Design Model*. Educational Technology Publisher.

Jonassen, D.H. (1991). *Evaluating Constructivist Learning. Educational Technology, Educational Technology*. 31(9), pp. 28-33.

Krashen, S. (2015). Adquisición de una segunda lengua. Recuperado de <https://sites.google.com/site/adquisiciondeunasegundalengua/teorias>

Lavob, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra.

La Estrategia parte de los elementos curriculares para el inglés como lengua extranjera definidos en el plan y los programas de estudio de la educación obligatoria. México. SEP.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Editorial Santillana. Recuperado de:

[https://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/reforma\\_integral\\_educacion\\_media\\_superior\\_riems.pdf](https://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/reforma_integral_educacion_media_superior_riems.pdf). Consultado el 23 de noviembre, 2020.

La educación Media Superior en México. (Video YouTube). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-educacion-media-superior-en-mexico/>.

Consultado el 14 de noviembre, 2020.

La UNAM, la institución académica más importante. Fundación UNAM. Recuperado de: <https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/la-unam-la-institucion-academica-mas-importante/>. Consultado el 20 de noviembre, 2020.

Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching* 3rd edition. Oxford university press.

Litchfield, A., Nettleton, S. & Taylor, T. (2008). *Integrating work-ready learning into the university curriculum contextualized by profession*. World Association of Cooperative Education (WACE). Asia Pacific Conference. Sydney. Recuperado el 26 de abril, 2022. <http://epress.lib.uts.edu.au/research/bitstream/handle/10453/12704/2008001268OK.pdf?sequence=1>

López, Aurelio; Ferreiro, Ramón. (2019). *Propuesta de un modelo para evaluar programas educativos que implementan la modalidad de aprendizaje a distancia*. Universidad de Guadalajara

Mexicanos Primero. Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. Recuperado de [https://www.academia.edu/27145459/Sorry\\_El\\_aprendizaje\\_del\\_ingl%C3%A9s\\_en\\_M%C3%A9xico](https://www.academia.edu/27145459/Sorry_El_aprendizaje_del_ingl%C3%A9s_en_M%C3%A9xico)

Miller, A. (2012). "Blended Learning: Strategies for Engagement". Recuperado de Edutopia <https://www.edutopia.org/blog/blended-learning-engagement-strategies-andrew-miller> Consultado en noviembre de 2021.

Moreno Rodríguez, Rodrigo (1980). *La administración pública federal en México*. Universidad Nacional Autónoma de México. p. 139.

Moreno Rodríguez, Rodrigo. *La administración pública federal en México*.. Publicaciones UNAM Recuperado de: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/714-la-administracion-publica-federal-en-mexico>. Consultado el 22 de noviembre, 2020.

National Research Council, Margaret Hilton y James Pellegrino (eds). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: National Academic Press, 2012.

Mercer, N. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Editorial Paidós

Niemeyer, R.y Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Editorial Paidós.

North, B (1995) The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement, *System* 23, 445–465.

Ormrod, J.E. (2005) *Proceso social de construcción del conocimiento Capítulo 15. Aprendizaje Humano*. 15 Universidad de New Hampshire. Editorial Pearson Prentice Hall.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La educación encierra un tesoro, informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Francia, 2002, UNESCO.

Disponible en [www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

OCDE 2016 Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. OCDE 2016

OCDE, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, 2016.

Recuperado de:

<http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/>.

Consultado el 22 de noviembre, 2020.

OECD. *Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. OCDE 2016.

Recuperado de:

<http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/>.

Consultado el 22 de noviembre, 2020.

OECD. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. PISA. París: OECD Publishing, 2016.

OCDE. (2016) *Resultados Clave. PISA 2015*. PISA. París: OECD Publishing, 2016.

Piaget J. (1973) *La representación del Mundo en el Niño*. Editorial Morata.

Piaget, J. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Editorial Ariel.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Presidencia de la República. México. p. 23-67.

Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECOs). Dirección General de Bachilleres. Página oficial del Gobierno de México. Recuperado de: [https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/preparatorias\\_federales\\_por\\_cooperacion.php](https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/preparatorias_federales_por_cooperacion.php). Consultado el 22 de noviembre, 2020.

Rama, C. (2020) La nueva educación híbrida. En Cuadernos de Universidades. – No. 11. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. ISBN de la colección: 978-607-8066-35-3

Ramírez-Romero, J. L. y Sayer, P. (1 de agosto de 2016). The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light? Education Policy Analysis Archives, 24(84). Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2502>.

Resumen de la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior). (2008) Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado de: <https://guiadeldocente.mx/resumen-de-la-riems-reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-tema-clave-para-el-concurso-de-oposicion/#:~:text=La%20Reforma%20Integral%20de%20la,egresado%20del%20niveI%20medio%20superior>. Consultado el 23 de noviembre, 2020.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United States: Cambridge University Press.

Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. United States: Cambridge University Press.

Rogelio Hernández Rodríguez (coord.) (2015). *Adolfo López Mateos. Una vida dedicada a la política*, México, El Colegio de México. pp. 412

Roberto Capone, Patrizia De Caterina, Giustina Mazza. (2017) *Blended Learning, Flipped Classroom and Virtual Environment: Challenges and Opportunities for the 21st Century Students*. University of Salerno (ITALY) Guacci High School, Benevento (ITALY)

Sassure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Editorial Losada.

Segal, L. (1986). *Soñar la realidad: el constructivismo de Heinz von Foerster*. Editorial Paidós.

Secretaría de Educación Pública - SEP (2008b). Competencias disciplinares extendidas del sistema nacional del bachillerato. Subsecretaría de educación media superior. Recuperado de [http://www.cbttexquiquiac.edu.mx/library/MatReforma/tol/Competencias\\_disciplin\\_ares\\_extendidas.pdf](http://www.cbttexquiquiac.edu.mx/library/MatReforma/tol/Competencias_disciplin_ares_extendidas.pdf)

Secretaría de Educación Pública - SEP (12 de diciembre de 2014). Historia de la SEP. Archivado desde el original el 13 de diciembre de 2014. Recuperado de: [https://web.archive.org/web/20141213091142/http://www.sep.gob.mx/es/sep1/27\\_de\\_febrero\\_Nace\\_Jose\\_Vasconcelos\\_fundador\\_de\\_la\\_SEP#.Vlu3EckYEwE](https://web.archive.org/web/20141213091142/http://www.sep.gob.mx/es/sep1/27_de_febrero_Nace_Jose_Vasconcelos_fundador_de_la_SEP#.Vlu3EckYEwE). Consultado el 21 de noviembre, 2020.

SEP. Modelo Educativo para la enseñanza obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México, 2017, pp. 62.

SEP. (19 de agosto de 2011a). Acuerdo núm. 592 por el que establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación (D.O.F.). Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>.

SEP. (2011b). Programas de estudio. Disponible en <http://www.pnieb.net/documentos/index.html>.

SEP. (13 de abril de 2015a). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Recuperado de [http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/permanencia/Perfiles\\_Parametros\\_Indicadores/PI\\_Desempeno\\_Docente\\_Tecnodocentes.pdf](http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/permanencia/Perfiles_Parametros_Indicadores/PI_Desempeno_Docente_Tecnodocentes.pdf).

SEP. (27 de diciembre de 2015b). Acuerdo núm. 20/12/15 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2016. Diario Oficial de la Federación (D.O.F.). Recuperado de [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/bd689123-e7c5-48b7-834c-35403f75f709/a20\\_12\\_15.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/bd689123-e7c5-48b7-834c-35403f75f709/a20_12_15.pdf).

SEP. (2016a). Evaluación de Diseño: Programa Nacional de Inglés. Recuperado de [http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/131975/S270\\_MOCyR\\_Informe\\_Final.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/131975/S270_MOCyR_Informe_Final.pdf).

SEP. (2016b). Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>.

SEP. (s.f.) CENNI: Certificación nacional de nivel de idioma. Recuperado de [http://www.cenni.sep.gob.mx/work/models/cenni/Resource/PDFs/guia\\_nivel12.pdf](http://www.cenni.sep.gob.mx/work/models/cenni/Resource/PDFs/guia_nivel12.pdf).

Siegel, C. (2005). "Implementing a Research-Based Model of Cooperative Learning." *The Journal of Educational Research*, 98(6), pp. 339-343, 384. ABI/INFOM Global database. (Document ID: 864667861). [Consulta: mayo 2021]

Taylor, L. (2004). *Issues of test comparability*. Cambridge. The UK. Research Notes 15, 2–5. Recuperado de: [www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org)



Telebachillerato. Orientación Académica. Telebachillerato. Educaweb. Recuperado de: <https://www.educaweb.mx/contenidos/educativos/bachillerato/telebachillerato-comunitario/>. Consultado el 18 de noviembre, 2020.

Trister, D., y Heroman, C. (2015) *Cómo estimular el cerebro infantil. Una guía para padres de familia*. Editorial Teaching Strategies.

Torres Bodet, Jaime (1948). *Educación y concordia internacional; discursos y mensajes. 1941-1947*, México, El Colegio de México.

Torres Bodet, Jaime (1981). *Memorias*. Editorial Porrúa.

Universidad ICESI. (n.d) Ramas de la Lingüística. Eduteka.

UNAM. Plan Educativo Nacional. Capítulo 8. Recuperado de: [http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP\\_07/Text/07\\_03a.html](http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html)

UNESCO, *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Ginebra, mayo de 2009. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/working\\_Papers/knowledge\\_compet\\_ibewpci\\_8.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf). Consultado el 21 de noviembre, 2020.

Van Ek, J A and Trim, J L M. (1998a). *Threshold 1990*, Cambridge: Cambridge University Press. (1998b) *Waystage 1990*, Cambridge: Cambridge University Press.

Voces y retos de los Subsistemas de Educación Media Superior. (Video YouTube). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/voces-y-retos-de-los-subsistemas-de-educacion-media-superior/>. Consultado el 16 de noviembre, 2020.

Vygotsky, L.S. (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.

Vygotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo.

Vygostky, L. (1978). *Mind and Society*. Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (1993). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Editorial Paidós.

Wilkins, D. (1976). Chapter One from D. A. Wilkins, *Notional Syllabuses*. Oxford University Press. Recuperado en October 28, 2005 de: <http://www.iei.uiuc.edu/tesolonline/texts/Wilkins/> pp. 8-11

Zabala, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao.

Zambrano, A. (2015). *Pedagogía y Didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos Campos*. Universidad ICESI

## ANEXOS

### ANEXO 1 INSTITUCIONES CENTRALIZADAS DEL GOBIERNO FEDERAL

Nombre del subsistema	Datos generales y características del subsistema
<b>DGETI</b> <b>CETIS</b> <b>CEBETIS</b>	<p>Este subsistema está regulado por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), dependiente de la Secretaría de Educación Pública que ofrece el servicio del nivel medio superior tecnológico.</p> <p>Fue creada en agosto de 1971, en este año se integran a ella los centros de capacitación para el trabajo industrial, escuelas tecnológicas industriales, los centros de estudios tecnológicos foráneos.</p> <p>Esta es la institución de educación media superior más grande del país (INEA, 2010), con una infraestructura física de 433 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son Centro de Estudios Tecnológicos, industrial y de servicios (CETis o CETIS) y 288 Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE o CECyTEs), mismos que operan bajo un sistema descentralizado.</p> <p>En este modelo también encontramos a los Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). (Servicios Educativos del Gobierno del Distrito Federal, consultado el 22 de noviembre, 2020)</p>
<b>DGETAs</b>	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETAs), tiene la responsabilidad de llevar al campo, los servicios educativos que coadyuven e impulsen el desarrollo del campo y de la población del sector rural. Opera con 290 en 31 entidades federativas. centros de Bachillerato

	<p>Tecnológico Agropecuario y 6 centros de Bachillerato Tecnológico Forestal, además cuenta con 2 unidades de Capacitación para el Desarrollo Rural, un Centro de Investigación de los Recursos Naturales Agropecuarios y 125 Brigadas Educativas para el desarrollo Rural.</p> <p>Oferta educativa:</p> <p>Modalidad Mixta. - se dirige a quienes no tienen la posibilidad de cursar el sistema escolarizado, generalmente los estudiantes son mayores de edad. los prepara en forma bivalente, lo que les permite al egresar, obtener un certificado para continuar estudios de educación superior y, por otro, formación profesional en la que pueden obtener un título, consistente en una carrera técnica que los prepara para su incorporación al mercado de trabajo.</p> <p>Transferencia de conocimientos y tecnología. Los estudios de los procesos y de los determinantes de la transferencia de tecnología y conocimiento se orientan preferentemente hacia las aplicaciones en la industria y desde las ciencias experimentales, las agrarias o las ingenierías. (INEA, 2010)</p>
<p><b>DGEC y TM</b></p>	<p>Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGEC y TM), depende de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), que se encuentra bajo el marco normativo de la SEP.</p> <p>Ofrece educación en áreas marítimo-pesqueras y acuicultura en el nivel medio superior. Bachillerato bivalente, promueve en los alumnos competencias para su incorporación al mercado laboral y seguir con estudios superiores. Se ofertan 20 carreras en 46 planteles estratégicamente distribuidos en todo el territorio nacional, en las áreas de Pesca, Acuicultura, Alimentos, Naval, Laboratorista Ambiental, recreaciones acuáticas, marítimo portuario, recursos humanos, recursos hídricos, refrigeración, electrónica y sistemas de información y geografía.</p>

	<p>En 1973 se constituye la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar, antes denominada Dirección General Educación Tecnológica Pesquera (DGETP). Para 1975, se instauraron los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar (CECyTM) con la apertura de cinco planteles ubicados en Guaymas, Sonora.; La Paz, Baja California Sur; Salina Cruz, Oaxaca.; Campeche, Campeche.; y Alvarado, Veracruz. (Servicios Educativos del Gobierno del Distrito Federal, consultado el 22 de noviembre, 2020)</p>
<b>DGB</b>	<p>Dirección General de Bachillerato (DGB). Crea las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECOS), instituciones educativas que imparten bachillerato general cuya organización, operación y funcionamiento administrativo está a cargo de una asociación civil legalmente constituida y responsable de prestar el servicio educativo; con la particularidad de que los asociados son los padres de familia o tutores de los alumnos inscritos.</p> <p>Estas preparatorias aplican las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje autorizados por la Secretaría de Educación Pública. (Servicios Educativos del Gobierno del Distrito Federal, consultado el 22 de noviembre, 2020)</p>
<b>CEBS</b>	<p>Centros de Estudio de Bachillerato (CEBS). Son planteles educativos que imparten el Bachillerato General, dentro del Sistema Educativo Nacional y que dependen de la Dirección General del Bachillerato.</p> <p>Éstos surgen a partir del Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988. La forma de sostenimiento de los CEB depende totalmente del subsidio federal. Actualmente existen 38 Centros de Estudios, en 23 Estados de la República, incluyendo la Ciudad de México. (Servicios Educativos del Gobierno del Distrito Federal, consultado el 22 de noviembre, 2020)</p>

<b>INBA</b>	<p>Se creó en 1946 por Decreto Presidencial el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura bajo la iniciativa del Licenciado Miguel Alemán Valdés creó</p> <p>Su objetivo es preservar y difundir el patrimonio artístico, estimular y promover la creación de las artes y desarrollar la educación y la investigación artística; tareas que el Instituto desarrolla en el ámbito federal.</p> <p>Etapas en su historia:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desde su creación en 1946, cuando estaba adscrita a la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública.</li> <li>2. En 1988, con el surgimiento del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes del que dependió 27 años.</li> <li>3. La última, en 2015, con la creación de la Secretaría de Cultura.</li> </ol> <p>(Gobierno Federal. Instituto Nacional de Bellas Artes, consultado el 21 de noviembre, 2020)</p>
<b>IPN CECYT, CET</b>	<p>Tanto el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) como el Centro de Estudios Tecnológicos (CET) son un tipo de bachillerato que se imparte dentro del IPN, es un bachillerato con modalidad bivalente porque al terminar el alumno tendrá conocimientos tecnológicos en alguna carrera técnica, y segundo habrá adquirido conocimientos de bachillerato general, para continuar sus estudios profesionales si así lo decide.</p> <p>Estos dos modelos son lo que antes se conocían con el nombre de "vocacional" fue un nombre común que se le dio durante algunos años a este bachillerato, pero a partir de una reforma educativa en 1971 se llaman CECyT's.</p>

Esta modalidad de bachillerato únicamente se estudia dentro de la Ciudad de México, porque no hay vocacionales en el interior de la república. Son 15 planteles de CECyTs, ubicados en distintos puntos de la ciudad de México, y un CET cuyo nombre varía por cuestiones de leyes educativas pero la estructura que es la misma.

Los CECyT's se dividen en tres ramas del conocimiento, según la carrera técnica que el alumno desea cursar:

- a) Rama de Físico - Matemáticas (CECyT's N° 1,2,3,4,7,8,9,10,11 y el CET)
- b) Rama de Médico – Biológicas CECyT's N° 6,15
- c) Rama de Sociales Administrativas CECyT's N° 5,12,13,14

En cuanto a su plan de estudios:

1. Materias Humanísticas: son asignaturas que se llevan en el tronco común durante el 1° y 2° semestre como inglés, comunicación, biología, historia. Éstas se cursan en cualquier otro bachillerato público o particular y son parte de las tres áreas del conocimiento ya sea de biológicas, de sociales o de físico – matemáticas.
2. Materias Básicas: son asignaturas como física, química y matemáticas I, II, III y IV. Al igual que las humanísticas, éstas materias son obligatorias no importa el área que el alumno decida estudiar en los últimos dos semestres.
3. Materias Tecnológicas: son aquellas distintivas de cualquier otro bachillerato, porque son materias que se cursan dependiendo del perfil de la carrera técnica que el alumno desea cursar, es decir son especializadas.

	(Instituto Politécnico Nacional. Oferta educativa Educación Media Superior. Consultado el 20 de noviembre, 2020)
<b>SEDENA</b>	<p>Bachillerato Militar</p> <p>Este sistema es dirigido y accionado por la Secretaría de la Defensa Nacional a través de la Dirección General de Educación Militar y Rectoría de la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea, lo constituyen colegios, escuelas, centros de estudio y diversos cursos de aplicación, capacitación y perfeccionamiento; su estructura administrativa y académica está orientada a cubrir las necesidades que tiene el Ejército y Fuerza Aérea para desarrollar conocimientos humanísticos, militares, científicos y técnicos de nivel superior, de capacitación, actualización, aplicación y de perfeccionamiento.</p> <p>La formación y perfiles de los recursos humanos, se logran después de ser parte del sistema militar por las diferentes instituciones educativas y permite mantener permanentemente actualizados desde el soldado hasta el general, ya que la disposición de escuelas y cursos de formación, capacitación, aplicación, perfeccionamiento, actualización y de la especialidad permite capacitarse en cada jerarquía que se obtenga en las funciones específicas que se habrán de desempeñar, conceptualizando estos cursos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. De formación: que propician una educación integral y armónica para el desarrollo profesional-militar, científico y tecnológico, humanístico, axiológico y físico-mental.</li> <li>II. De capacitación: aquellos con contenidos técnicos y particulares para el desempeño del militar en una función concreta.</li> </ol>



- III. De aplicación: tienen como antecedentes cursos teóricos o prácticos que a través del principio “aprender a hacer haciendo”, materializan la enseñanza de los tópicos militares.
- IV. De perfeccionamiento: cursos relativos a las ramas del arte militar que tienen como finalidad complementar y mejorar el desempeño profesional; precedido de un curso de formación.
- V. De actualización: proporcionan conocimientos en las áreas profesionales y técnicas de acuerdo a las innovaciones que surgen de las diferentes disciplinas.
- VI. De especialidad: enfocados al conocimiento y habilidad en un cuerpo específico de las ramas de la ciencia, la técnica y el arte.

Las instituciones que conforman este sistema son:

1. Colegio de Defensa Nacional (Posgrado).
2. Heroico Colegio Militar.
3. Colegio del Aire.
  - Escuela Militar de Aviación.
  - Escuela Militar de Mantenimiento y Abastecimiento.
  - Escuela Militar de Especialistas de Fuerza Aérea.
4. Escuela Militar de Tropas Especialistas de la Fuerza Aérea.
5. Escuela Militar de Medicina.
6. Escuela Militar de Ingenieros.
7. Escuela Militar de Odontología.
8. Escuela Militar de Enfermería.
9. Escuela Militar de Transmisiones.

	<p>10. Escuela Militar de Oficiales de Sanidad.  11. Escuela Militar de Graduados de Sanidad.  12. Escuela Militar de Clases de Sanidad.  13. Escuela Militar de Materiales de Guerra.  14. Escuela Militar de Clases de Transmisiones.</p> <p>(Gobierno de México. Secretaria de la Defensa Nacional. Sistema Educativo Militar. Consultado el 20 de noviembre, 2020)</p>
<p><b>SEMAR,</b>  <b>SAGARPA,</b>  <b>PGR</b></p>	<p>Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico. Estas modalidades pertenecen al Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).</p> <p>Los estudios de Profesional Técnico los imparte el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Su filosofía es preparar a los alumnos con una metodología basada en competencias, en la que el estudiante participa activamente en la construcción de su conocimiento</p> <p>Bachillerato Tecnológico es una modalidad bivalente, ya que se puede estudiar el bachillerato, al mismo tiempo que una carrera de técnico. Las materias propedéuticas que se cursan son prácticamente las mismas que en el bachillerato general, por lo que se prepara a los estudiantes para cursar una carrera profesional del nivel superior.</p> <p>El plan de estudios incluye materias tecnológicas que se cursan junto con las llamadas obligatorias y que preparan al alumno como técnico del nivel medio superior en las diversas carreras que ofrece esta modalidad de bachillerato.</p> <p>Educación Tecnológica Industrial</p> <p>Se trata del Bachillerato Tecnológico Industrial, el alumno puede estudiar en cualquiera de sus planes (CETIS, CBTIS o CECyTEs) durante tres años y</p>

obtener un Certificado de bachillerato tecnológico o un título y cédula a nivel Técnico expedida por la Dirección General de Profesiones de la SEP. (Secretaría de Educación Pública. Tipos de bachillerato. Bachillerato Tecnológico Industrial. Consultado el 19 de noviembre)

#### Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

Este Bachillerato Tecnológico prepara al alumno en el ámbito de las ciencias del mar y acuicultura. El candidato puede estudiar en alguno de sus planteles Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (referido comúnmente por su acrónimo (CETMAR) o Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC) y acredita los 5 módulos de la misma carrera. Al término de sus estudios, el alumno obtiene un título de profesional técnico registrado ante la Dirección General de Profesiones y tu cédula profesional expedida por la misma dependencia de la SEP.

#### Educación Tecnológica Agropecuaria.

Es el Bachillerato Tecnológico Agropecuario, el alumno puede estudiar en alguno de sus planteles Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF) durante tres años, y obtener: Carta de pasante Técnico Profesional o Certificado de bachillerato tecnológico o título y cédula profesional de técnico, expedidos por la Dirección General de Profesionales de la SEP. (Secretaría de Educación Pública. Tipos de bachillerato. Bachillerato Agropecuario. Consultado el 19 de noviembre)

## ANEXO 2 INSTITUCIONES DESCENTRALIZADAS DE LA FEDERACIÓN

Nombre del subsistema	Datos generales y características del subsistema
<b>CONALEP</b>	<p>Los estudios de Profesional Técnico los imparte el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Su filosofía es preparar a los alumnos con una metodología basada en competencias, en la que el estudiante participa activamente en la construcción de su conocimiento. (Secretaría de Educación Pública. Tipos de bachillerato. Profesional Técnico. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Consultado el 19 de noviembre)</p>
<b>CETI Guadalajara</b>	<p>El Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) es una institución con carácter regional, que ofrece servicios educativos en los niveles medio superior y superior en 3 planteles: el plantel Colomos ubicado en la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara y los planteles Tonalá y Río Santiago ambos ubicados en el municipio de Tonalá Jalisco. En las últimas décadas ha destacado en su entorno como una institución educativa dedicada a la formación de tecnólogos profesionales y de ingenieros que han alcanzado un amplio reconocimiento en los ámbitos social y productivo.</p> <p>Fue en 1966, el día 16 de mayo, cuando este centro tiene sus orígenes bajo el nombre de Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CeNETI) amplió su cobertura de servicios, mediante el convenio celebrado entre la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de Jalisco para la creación del Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial (CeRETI) en la Ciudad de Guadalajara, Jalisco.</p> <p>El CeRETI Guadalajara se crea bajo las mejores expectativas de estructurar una escuela modelo; naciendo bajo el plan de operaciones de la UNESCO denominado: MEX/67/520 el 13 de septiembre de 1967. No fue hasta 1977 cuando el CeRETI y el CeNETI se incorporan bajo un modelo educativo, el</p>

	<p>CETI. (Gobierno de México. Oferta Educativa CETI. Consultado el 20 de noviembre, 2020)</p>
<p><b>COBACH</b> <b>(México,</b> <b>D.F)</b></p>	<p>El Colegio de Bachilleres es un Organismo Público Descentralizado del Estado Mexicano con Personalidad Jurídica Propia, creado por Decreto Presidencial el 26 de septiembre de 1973, su objeto es ofrecer estudios de bachillerato a aquellos interesados en iniciarlo o concluirlo en las modalidades escolarizada y no escolarizada.</p> <p>El Colegio de Bachilleres, institución educativa de nivel medio superior del Gobierno Federal con oficinas generales en la capital del país, contribuye de manera importante a la atención de la demanda del bachillerato general en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, a través de su sistema escolarizado distribuido en 20 planteles en dos turnos, así como su Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) en cinco centros de estudio de la modalidad no escolarizada. También se atiende mediante este sistema a población reclusa en centros correccionales del país.</p> <p>El Colegio de Bachilleres extendió su cobertura a la población abierta e instituciones públicas y privadas ubicadas en el territorio nacional, mediante el bachillerato en línea y el establecimiento de centros de evaluación autorizados por convenio de colaboración. Asimismo, ofrece un servicio denominado Certificación Total o Parcial a través de Exámenes (EXACER) a sustentantes en la República Mexicana. (Gobierno de México. Colegio de Bachilleres. Qué hacemos. Consultado el 22 de noviembre)</p>

## ANEXO 3 INSTITUCIONES DE LA EMS CENTRALIZADAS DE LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

<b>Nombre del subsistema</b>	<b>Datos generales y características del subsistema</b>
<b>DGETI</b>	<p>La Dirección General de Educación Tecnológico Industrial (DGETI) rige dos tipos de bachillerato descentralizados de las entidades federativas:</p> <p>Educación Media Superior a Distancia EMSaD: es un servicio que inició en 1997. Fue diseñado para operar con una estructura de personal y requerimientos de infraestructura menores que los de un plantel. Por sus características, es una opción para ampliar la cobertura, específicamente en las localidades rurales que tienen pocos habitantes, que no tienen matrícula suficiente para sostener un plantel.</p> <p>Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECYTE): A partir de 1991 la Secretaría de Educación Pública puso a disposición de los Gobiernos Estatales el nuevo modelo descentralizado de Educación Media Superior Tecnológica denominado “Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos” (CECyTE’s). (Secretaría de Educación Pública. Aguascalientes. CECyTE. Consultado el 23 de noviembre, 2020)</p>
<b>DGB</b>	<p>La Dirección General del Bachillerato (DGB) es la unidad administrativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que supervisa el actuar de los subsistemas COBACH, BIC, EMSAD.</p> <p>Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC): son planteles de educación media superior, creados por en Oaxaca en septiembre de 2001 como un subsistema del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), al crearse el Colegio Superior para la Educación Intercultural de Oaxaca. (Amor Ocampo, 2004).</p>

	<p>NOTA: Las características del COBACH y EMSAD ya han sido mencionadas en apartados anteriores.</p>
--	--

## ANEXO 4 INSTITUCIONES DE LA EMS ESTATALES

<b>Nombre del subsistema</b>	<b>Datos generales y características del subsistema</b>
<b>TELEBACH</b>	<p>El Telebachillerato (TELEBACH) comunitario es otra opción para estudiar la educación media superior, que utiliza el espacio radiofónico y televisivo para divulgar los contenidos del currículo vigente local en la educación media superior del país. Este subsistema busca ampliar el acceso a los estudios en la etapa media superior, en caso de no contar con planteles cercanos, principalmente para alumnos principalmente en poblaciones rurales.</p> <p>Se trata de una modalidad escolarizada, que cuenta con maestros y asesores en cada una de las disciplinas, con materiales tipo libros, programas de televisión, materiales impresos y de tipo didáctico, para que el estudiante pueda llevar a cabo sus estudios de bachillerato, siguiendo el plan de estudios establecido.</p> <p>El plan de estudios es el relativo al bachillerato, con una duración de entre 3 a 5 años, y que además consta con una formación básica, una más enfocada a la modalidad propedéutica, una formación profesional destinada a adquirir competencias para el trabajo. (Educaweb. Orientación Académica. Telebachillerato. Consultado el 20 de noviembre, 2020)</p>
<b>Preparatorias Estatales por Cooperación</b>	<p>Las Preparatorias Estatales por Cooperación (PREFECO's) son instituciones que imparten bachillerato general cuya organización, operación y funcionamiento administrativo está a cargo de una asociación civil legalmente constituida y responsable de prestar el servicio educativo; con la particularidad de que los asociados son los padres de familia o tutores de los alumnos inscritos.</p>



	<p>Las preparatorias federales por cooperación aplican las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje autorizados por la Secretaría de Educación Pública. (Gobierno de México. Dirección General de Bachilleres. Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO's). Consultado el 22 de noviembre)</p>
<p><b>Bachillerato General y Tecnológico</b></p>	<p>Este tipo de bachillerato es bivalente, ya que se puede estudiar el bachillerato (con opción a estudiar una carrera universitaria) y al mismo tiempo una carrera técnica. Las materias propedéuticas que se cursan son prácticamente las mismas que en el bachillerato general, por lo que se le prepara para estudiar una carrera profesional del nivel superior.</p> <p>Adicionalmente, el plan de estudios incluye materias tecnológicas que se cursan junto con las antes mencionadas y éstas preparan para ser técnico de nivel medio superior en algunas de las especialidades que ofrece este tipo de bachillerato.</p> <p>Entre los centros que el alumno puede optar para realizar sus estudios de su instrucción media superior son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA-UEMSTAyCM)</li> <li>• Centro Multimodal de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar y Aguas Continentales (CMM-UEMSTAyCM)</li> <li>• Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS-UEMSTIS)</li> <li>• Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-UEMSTIS)</li> <li>• Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de Estudios Tecnológicos (CET-IPN)</li> <li>• Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM-SE)</li> <li>• Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT-SE)</li> </ul> <p>(Educaweb. Orientación Académica. Telebachillerato. Consultado el 20 de noviembre, 2020)</p>
<p><b>Profesional Técnico-Bachiller</b></p>	<p>El Profesor Técnico-Bachiller en los estados es lo que se conoce también como CONALEP, ya que se circunscribe en este modelo, el cual se realiza bajo el enfoque de educación basada en competencias contextualizadas, como la metodología que refuerza el aprendizaje, en donde las competencias laborales o profesionales se complementan con competencias básicas y clave que refuerzan la formación tecnológica y fortalecen la formación científica y humanística, ésta los habilita para la incorporación al mundo productivo, confiriéndoles flexibilidad laboral y adaptabilidad tecnológica, y les facilita el proceso de certificación en competencias laborales. (CONALEP Sonora. Profesional Técnico-Bachiller. Consultado el 23 de noviembre, 2020)</p>

## ANEXO 5 ORGANISMOS DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MEXICO

<b>Nombre del subsistema</b>	<b>Datos generales y características del subsistema</b>
<b>Instituto de Educación Media Superior en D.F.</b>	<p>Bachillerato General. Este subsistema educativo depende de la Ciudad de México y tiene dos modalidades: escolarizada y semi-escolarizada.</p> <p>El 30 de marzo de 2000 nace el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal con el Bachillerato General, como parte del Sistema Educativo Nacional. Es un organismo descentralizado con validación oficial de la SEP. Su objetivo es impartir e impulsar la educación de tipo medio superior en la Ciudad de México, especialmente en zonas donde la atención a la demanda educativa es insuficiente. (Instituto de Educación Media Superior. Bachillerato General. Consultado el 22 de noviembre)</p>

## ANEXO 6 ORGANISMOS AUTÓNOMOS

Nombre del subsistema	Datos generales y características del subsistema
UNAM	<p>CCH, ENP, Bachillerato a Distancia</p> <p>Bachillerato a Distancia: La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece el Bachillerato a Distancia a personas hispanoparlantes que radican en el extranjero y a instituciones educativas en territorio mexicano. (Universidad Nacional Autónoma de México. B@UNAM. Consultado el 20 de noviembre, 2020)</p> <p>Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH): La misión institucional desde su fundación en 1971, se basa en competencias. Se busca crear estudiantes que sean actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos. Capaces de aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos, con una actitud permanente de formación autónoma donde el maestro funciona más como un tutor que supervisa los trabajos. (Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Consultado el 20 de noviembre, 2020)</p> <p>Escuela Nacional Preparatoria (ENP): La misión institucional es brindar a los alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual. Se busca desarrollar que sean críticos. Difiere del CCH en el aspecto de la autonomía, aunque la ENP también lo busca, pero con más guía por parte del maestro.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.</li> <li>• Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.</li> <li>• La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.</li> </ul> <p>(Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. Consultado el 20 de noviembre, 2020)</p>
<b>Universidades Autónomas Estatales</b>	<p>Bachillerato de las universidades (general y tecnológico)</p> <p>Universidades que incluyen nivel de bachillerato el sistema de bachillerato son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En el caso de la Ciudad de México <ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad Nacional Autónoma de México</li> <li>• Instituto Politécnico Nacional</li> <li>• Universidad Autónoma de la Ciudad de México</li> </ul> </li> <li>2. Fuera de la Ciudad de México: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad Autónoma de Nuevo León, en Nuevo León</li> <li>• Universidad de Guanajuato, en Guanajuato</li> <li>• Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en Morelos</li> <li>• Universidad Autónoma de Coahuila, en Coahuila</li> <li>• Universidad Autónoma de Yucatán, en Yucatán</li> <li>• Universidad Autónoma de Tamaulipas, en Tamaulipas</li> <li>• Universidad Autónoma de Guerrero, en Guerrero</li> </ul> </li> </ol>

- Universidad Autónoma de Aguascalientes, en Aguascalientes
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Michoacán
- Universidad Autónoma de Nayarit, en Nayarit
- Universidad de Guadalajara, en Jalisco
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en Puebla
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en San Luis Potosí
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en Hidalgo

(Gobierno de México. Dirección General de Bachilleres. Consultado el 22 de noviembre)

## ANEXO 7 CUADRO CRONOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

AÑOS	SUCESOS
1812	<p>La gestación de la educación en México como proyecto nacional empieza en el siglo XIX. Las primeras disposiciones legales al respecto llegaron a nuestro país por medio de la Constitución de Cádiz de 1812. En el Título IX de la Constitución de Cádiz se establecían las condiciones en las que se debía impartir la instrucción, aunque en la práctica la mayoría de ellas no se llevó a cabo. (Alatorre, Bernardo. Evolución del Sistema de Educación Media Superior en México)</p>
1821	<p>Consumación de la independencia. Cuando México país logró su independencia, se establecieron las metas educativas del México independiente; entre ellas se encontraba el establecimiento del control estatal sobre la educación por medio de la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, la separación del clero de las actividades educativas y la fundación de escuelas normales (Bolaños, 2001, pp. 20-21).</p> <p>El Dr. Luis Mora intenta establecer de manera temprana las bases de un sistema educativo nacional.</p>
1863-1867	<p>Durante el Segundo Imperio Mexicano se establecieron las normas que regirían la educación por medio de la Ley de Instrucción Pública, la cual se dio a conocer en diciembre de 1865 (Bolaños, 2001, p. 27).</p> <p>Para la educación elemental, esta ley establecía tres características fundamentales: sería gratuita, obligatoria y la supervisarían los ayuntamientos, bajo la dirección del Ministerio de Instrucción Pública.</p>

	<p>La instrucción secundaria se llevaría a cabo al estilo de los liceos franceses y se ordenaba la reorganización de la educación superior; en ambos casos y, al igual que la educación elemental, estas serían controladas y vigiladas por el gobierno.</p>
<p><b>1867</b></p>	<p>Con la restauración del gobierno republicano y la expedición de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, la educación se convirtió en una función pública, en 1867.</p> <p>El Ministerio de Justicia e Instrucción Pública comisionó a un grupo de expertos para analizar el problema educativo del país; entre ellos se encontraba Gabino Barreda, principal representante del positivismo en México.</p> <p>El doctor Barreda fue el encargado de darle fundamento a la nueva organización escolar derivada de este análisis. El proyecto de Barreda se basó en el positivismo de Augusto Comte.</p> <p>La visión positivista estuvo presente en todos los trabajos de reestructuración realizados por el doctor Barreda. Esta reorganización propició la elaboración de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867, que describía las partes que debían constituir los estudios de cada nivel y uno de los apartados más amplios fue el referente a la educación preparatoria.</p> <p>Con esta ley se logró la sistematización y organización de las escuelas de tipo profesional que había en México hasta ese momento y se dio pauta para la refundación de la Universidad Nacional en 1910.</p> <p>Creación de la Escuela Nacional Preparatoria cuyo primer director fue Gabino Barreda. En febrero de 1868 dio inicio el primer ciclo escolar. Este modelo de escuela preparatoria da lugar a lo que en 1910 la Escuela Nacional Preparatoria pasó a formar parte del Proyecto de Universidad Nacional de Justo Sierra. El plan de estudios se cursaba en cinco años y las instalaciones con las que contó desde su origen hasta 1982 fueron las del Antiguo Colegio de San Idelfonso.</p>



	<p>En cuanto a los bachilleratos de las universidades estatales, se puede afirmar que su origen está vinculado al de la ENP y que su desarrollo y funcionamiento se han derivado de las condiciones particulares de cada entidad federativa, así como la universidad y entidad de que se trate.</p>
<p><b>1877</b> <b>1891</b></p>	<p>Con Porfirio se sientan las bases de un sistema educativo nacional mediante la convocatoria para celebrar el Congreso Nacional de Instrucción Pública. Baranda convoca a dos congresos pedagógicos nacionales, y surge la idea del currículo único centrado en México en Educación primaria.</p> <p>En estos congresos se aseguró que el Estado tenía la convicción de mejorar la educación y que, para lograrlo, era preciso contar con el marco legal que le permitiera dirigirla y vigilar su desarrollo.</p> <p>En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890-1891) se discutieron planteamientos como la creación de las escuelas normales, la instrucción preparatoria y las escuelas especiales.</p> <p>En la época del porfiriato Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública, convoca al Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública en la cual se discute la "Instrucción Preparatoria".</p> <p>Los trabajos llevados a cabo en este Congreso permitieron diagnosticar y definir las políticas educativas que debían aplicarse en este periodo. Entre los resultados más importantes se encuentra que tal nivel de enseñanza debía ser uniforme para todas las carreras y en toda la República.</p> <p>En 1896 se promulga la Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, que asigna como objetivos de la preparatoria la formación intelectual y moral de los alumnos. La duración de los estudios es de ocho semestres. (Sotelo H. (2000, octubre 13).</p>
<p><b>1910</b></p>	

	<p>Se gesta la Revolución Mexicana y es en este tiempo cuando Justo Sierra, titular de Instrucción Pública y Bellas Artes, refunda la Universidad Nacional de México con carácter de institución nacional, formando parte de ésta la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), concediéndosele así al bachillerato carácter universitario en septiembre de 1910. La fundación de esta universidad se remonta al 21 de septiembre de 1551, con el nombre Real Universidad de México. (La UNAM, la institución académica más importante. Fundación UNAM.)</p> <p>De acuerdo con documentos oficiales y de autoridades de la UNAM, la fundación primera es heredera de la Real y Pontificia Universidad de México. (Bautista Alvarado, Susana Delfina. Tesis Doctoral: Habilidades de Dirección del Servidor Público en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México)</p> <p>Es en esta época cuando se dan las bases para un currículo único en la educación básica (primaria) con una mezcla de humanismo que busca formar un sujeto integral con valores y sentido de pertenencia a su país.</p>
1921	<p>José Vasconcelos divide los niveles de educación en el país por influencia europea en Primaria, Secundaria y Terciaria (lo que hoy conocemos como Educación Media Superior). Para poder dar sentido y orden a este esfuerzo impulsa el currículo único. Nace la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la idea de establecer un Sistema Educativo Nacional, proyecto impulsado por José Vasconcelos. En este programa se puso gran énfasis en la alfabetización en una lengua común y oficial que es el español.</p>
1921	<p>Se crea el Instituto Politécnico Nacional (ITI). Su filosofía inicial era formar a los jóvenes como maestros mecánicos y electricistas, respectivamente. Es en 1924 cuando tiene su origen lo que antiguamente se conocía como Instituto Tecnológico Industrial (I.T.I.) que más tarde se llamó Centro de Estudios Científicos y</p>

	<p>Tecnológicos “Wilfrido Massieu”, siendo su primer director el Ing. Wilfrido Massieu Pérez.</p> <p>Años más tarde, en 1951 el entonces ITI cambió su denominación para dar lugar a la Escuela Técnico Manuel Gual Vidal, Secretario de Educación Pública y el 19 del mismo mes inició sus labores con 468 alumnos.</p> <p>El primero de febrero de 1951 cientos de jóvenes podrían cursar las especialidades a nivel técnico, en mecánica, electricidad y construcción, o las carreras de obrero calificado en: electricidad, mecánica automotriz, radiotécnico, auxiliar en construcción, también como técnico, auxiliar en construcción y como técnico topógrafo. (Gobierno de México. Educación. Antecedentes Instituto Politécnico Nacional. Instituto Tecnológico Industrial. Consultado el 22 de noviembre)</p>
<p><b>1932 - 1937</b></p>	<p>En 1932 se introducen diversas reformas a la enseñanza media, entre ellas la agrupación de las disciplinas científicas en el marco de la educación técnica, mientras que a la enseñanza de carácter universitario se le asigna la función de impartir fundamentalmente las disciplinas relacionadas con las humanidades. Durante el sexenio cardenista se concede un gran impulso a los estudios tecnológicos, estableciéndose en su nivel medio superior una división entre la enseñanza prevocacional y la vocacional, correspondiente a la secundaria y preparatoria.</p> <p>En 1934 se crean los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) con Juan de Dios Bátiz Paredes el entonces jefe del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (DETIC).</p> <p>En 1937, tras la creación del Instituto Politécnico Nacional, por el presidente Lázaro Cárdenas, se configura el sistema de Educación Tecnológica Nacional, ya que dicho Instituto incorpora las Escuelas Técnicas de la actualidad. Se crea la primera Escuela Prevocacional No. 3. (Gobierno de México. Educación. Antecedentes Instituto</p>

	Politécnico Nacional. Instituto Tecnológico Industrial. Consultado el 22 de noviembre)
<b>1940 - 1946</b>	<p>Con el presidente Manuel Ávila Camacho, el sistema de Enseñanza Técnica Industrial fue dividido, quedando por un lado el Instituto Politécnico Nacional y por el otro el Departamento de Enseñanzas Especiales</p> <p>En octubre de 1946 nace la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (PFLC) como una preparatoria por cooperación, en las instalaciones de la Escuela Álvaro Obregón, que funcionaba como secundaria. En 1949 se trasladó junto con la secundaria al Centro Escolar de Agua Caliente, al fusionarse ésta con el Instituto Técnico Industrial.</p> <p>En 1960, la preparatoria se incorpora a la Universidad Autónoma de Baja California, dando así origen a la Universidad en la zona, sin perder su dependencia de la SEP. Adopta en 1970 el nombre de “Lázaro Cárdenas”, y en 1973, al inaugurar sus propias instalaciones, se constituye como escuela federal por acuerdo presidencial. La preparatoria se localiza en una zona fronteriza, situación que obstaculiza los intercambios académicos de los estudiantes y la continuación de estudios de los migrantes, y con el propósito de subsanar las disparidades entre los subsistemas educativos en el ámbito internacional, se crea la sección de Bachillerato Internacional reconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP).</p>
<b>1948</b>	<p>En 1948 la Escuela Prevocacional No. 3 se convierte en la Escuela Tecnológica No. 3 sin perder su vinculación con el Instituto Politécnico Nacional (IPN). La escuela acogió temporalmente a los primeros dos grupos del futuro No. 3 "Estanislao Ramírez Ruiz"4. (Gobierno de México. Educación. Instituto Politécnico Nacional. Instituto Tecnológico Industrial. Consultado el 22 de noviembre)</p>
<b>1956</b>	<p>En 1956 la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) realiza modificaciones a los planes de estudio, acordes a las exigencias sociales de la época, que culminaron con la aprobación del bachillerato único.</p>

	<p>Sus finalidades giraban en torno a los siguientes ejes: desarrollo integral de las facultades del alumno, para hacer de él un hombre cultivado, formación de una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico, formación de una cultura general que le dé una escala de valores, y formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes con su familia, frente a su país, y frente a la humanidad, y preparación especial para abordar una carrera profesional.</p>
<p>1958 - 1964</p>	<p>Adolfo López Mateos concreta el currículo único en la educación básica (primaria) como una forma de unificar a la Nación. El Currículo único se refiere a la aplicación de un solo plan de estudios en todo el país en la educación básica o primaria.</p> <p>Entre los trabajos iniciales de la nueva administración destacan: la creación de la comisión encargada de formular un plan de expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria; la constitución de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos; la construcción del aula-casa prefabricada; el Reglamento de la Ley Orgánica del Instituto Politécnico y el impulso a la reforma académica de la Escuela Normal Superior. (Rogelio Hernández Rodríguez, 2015).</p> <p>López Mateos prometió "aumentar el rendimiento de las actuales escuelas normales y crear otras en provincia para contar cada año con mayor número de profesores bien preparados; desarrollar la capacitación agrícola de los campesinos y acelerar la capacitación técnica de los obreros" (Caballero y Medrano, 1981): 3601.</p> <p>La agricultura cobra vida en este contexto de crecimiento económico cuando se planteó la necesidad de capacitar a técnicos y a obreros con la participación que tuvo Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública.</p> <p>Torres Bodet inició una serie de gestiones con el presidente para liberar a los estudiantes y maestros encarcelados a raíz del conflicto magisterial, a partir de las cuales obtuvieron su libertad. Esta acción fue importante porque para poder llevar a cabo cualquier política educativa era necesaria la reconciliación con el magisterio. (Torres Bodet, 1948)</p>

	<p>Jaime Torres Bodet en su Plan de once años buscó:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar la infraestructura de aulas con la creación del CAPCE, comité encargado de la construcción de escuelas.</li> <li>2. Conformer y capacitar al magisterio con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.</li> <li>3. Crear una cobertura Nacional de la educación mediante la Campaña Nacional en contra del Analfabetismo.</li> <li>4. Elaborar y distribuir libros de texto o crear nuevos como la publicación de la Biblioteca Enciclopédica Popular. (Torres Bodet, 1981)</li> </ol>
<p><b>1964-1970</b></p>	<p>En 1964 en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se crean dos especialidades: Computación Electrónica y Mantenimiento de Sistemas de Computación. Tiempo después estas dos carreras serían sustituidas por la carrera de Programación.</p> <p>Es en el año de 1967 que el IPN transforma sus instancias de educación media superior en Vocacionales. (Gobierno de México. Educación. Instituto Politécnico Nacional. Instituto Tecnológico Industrial. Consultado el 22 de noviembre)</p> <p>En la educación básica, en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) durante la dirección de Agustín Yáñez (Doñán, 2004) como Secretario de Educación Pública, se hicieron valiosas reformas en el sistema educativo mexicano. Yáñez prosiguió la labor de su predecesor inmediato, Jaime Torres Bodet.</p> <p>Ambos buscaron ampliar programas como el de la distribución de Libros de Texto Gratuitos por todo el territorio nacional; los Desayunos Escolares, particularmente en el medio rural y en las zonas urbanas marginadas, y, entre otros importantes programas educativos, la Campaña Nacional de Alfabetización para Adultos.</p>

1969	<p>Creación del Bachillerato Tecnológico.</p> <p>En 1969 nace la Vocacional No. 9 de Ciencias Fisicomatemáticas y para 1969 obtiene de manera oficial el nombre de su fundador Juan de Dios Bátiz Paredes.</p> <p>Las Escuelas Vocacionales Tecnológicas dependientes del Instituto Politécnico Nacional cambian su nombre a Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT).</p> <p>El Bachillerato Tecnológico cubrió desde su inicio las tres ramas que atendían las escuelas vocacionales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ingeniería, Ciencias Físicas y Matemáticas.</li> <li>2. Ciencias Médicas y Químico Biológicas.</li> <li>3. Ciencias Económico-Administrativas.</li> </ol> <p>Los planes de estudio tienen una duración de tres años, con asignaturas administradas semestralmente. Su población estudiantil son jóvenes de entre 15 y 18 años.</p>
1971	<p>En 1971 se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades. Para Bartolucci y Rodríguez (1983, pp. 75-79), la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades responde a la necesidad de ofrecer una modalidad diferente a la idea tradicional de enseñanza universitaria fundada en la coexistencia de distintas disciplinas y especialidades incompatibles entre sí. Este nuevo modelo busca ser una alternativa diferente en su modelo de educación a lo que la Escuela Nacional Preparatoria ofrece.</p>

1973	Creación del Colegio de Bachilleres en el gobierno de Luis Echeverría Alvarez. Nace como un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la ciudad de México. (ANUIES, 1973)
1979	<p>En 1979 con la desconcentración de la SEP los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) cambian a Centros de Bachillerato Tecnológico.</p> <p>Se crean los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis), Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTa) y la Unidad de Educación de Ciencia y Tecnología del Mar, cuyos planteles de educación media superior se denominan Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar (CETmar, en 1981)</p> <p>En este mismo año se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP). Fue fundado en 1978 por José Antonio Padilla Segura. La institución tiene como objetivo formar a estudiantes profesionales técnicos y profesionales técnicos bachiller por medio de un modelo basado en competencias</p> <p>Fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Su objetivo principal se orientó a la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria. En 1993 el decreto se reforma para abrir las expectativas en materia de capacitación laboral, vinculación intersectorial, apoyo comunitario y asesoría y asistencia tecnológicas a las empresas.</p> <p>En 1994, conforme a las necesidades, en ese entonces, del país, la institución adquiere el esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), iniciando así una reforma educativa interna que permitió integrar la educación opcional de bachillerato, para que así también se lograra expedir un certificado de bachillerato. Se le es reconocido como centro de capacitación, evaluación y certificación de competencias laborales y servicios tecnológicos. (Secretaría de Educación Pública. Tipos de bachillerato. Profesional Técnico. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Consultado el 19 de noviembre)</p>



<p><b>2003</b></p>	<p>Reforma Curricular del Bachillero General. Es una reforma curricular en competencias en las Preparatorias Federales por Cooperación (Prefeco, fundadas en 1940), impulsada por la Dirección General del Bachillerato. El propósito es vincular el currículo en competencias para conectar a la escuela con mercado laboral, en el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento, surge del ideal de formar ciudadanos comprometidos con la sociedad. (Silva Montes, 2015)</p> <p>La Dirección General del Bachillerato (DGB) sustenta las modificaciones curriculares para responder a los cambios en los procesos de manufactura generados por el avance tecnológico y los nuevos sistemas de gestión y organización del trabajo. Por tanto, se requiere renovar los conocimientos, habilidades y valores del bachiller y convertir el modelo de docente en un facilitador del aprendizaje. (Gobierno de México. Dirección General de Bachilleres. Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO's). Consultado el 22 de noviembre)</p>
<p><b>2007</b></p>	<p>Reforma Integral de la Educación Media Superior</p> <p>La reforma curricular impulsada por la Dirección General de Bachilleres (DGB) en 2006 se centró en la reestructuración de materia, de valores y el perfil de egreso no puede separarse de los cambios tecnológicos, de la globalización y de los gobiernos a favor del empresariado (Vicente Fox 2000-2006 y Felipe Calderón 2006-2012).</p> <p>El afán por ligar el currículo del bachillerato a la esfera laboral puede ubicarse en 1937 con la educación politécnica para las preparatorias. En 1972 se delineó la estructura académica de actividades escolares, para el trabajo y extraescolares y en 1973 con la creación de los Colegios de Bachilleres se fortalecieron las actividades productivas. En 1982 en el Congreso Nacional del Bachillerato se estableció el</p>

tronco común, las materias optativas y de formación para el trabajo, y en mayo de 1997 la DGB elaboró el Marco Metodológico de las capacitaciones para el trabajo.

Entre 1980-1990, la EMS se modernizó, aprovechó, incorporó y fomentó el desarrollo científico y tecnológico” (1999, pp. 4). El currículo del bachillerato conformó un perfil de egreso con tres líneas: formativa, visión integral de la cultura de su tiempo para participar en las transformaciones sociales; propedéutica, dirigida a la continuación de estudios superiores y la orientación vocacional; y preparación para el trabajo, fomentar una actitud positiva al empleo.

En 2002 la DGB presentó a los colegios de bachilleres (Cobach) el Documento base de reforma curricular del bachillerato con los principales problemas de la EMS: la deserción, la reprobación y la eficiencia terminal generadores. El objetivo declarado fue recuperar la inversión en el estudiantado de bachillerato otorgando una certificación para ingresar al mundo laboral. Tiene una visión de escolarizar a la adolescencia con una preparación mínima técnica en el saber-hacer.

Para la DGB (2002), una de las causas de la baja eficiencia terminal es la orientación vocacional deficiente, a la que Barnett (2001) le nombra vocacionalismo por la conjunción de la escuela y el mundo del trabajo, y porque es una ideología de los intereses económicos y lucrativos.

Para evitar la deserción o la pérdida de la inversión en el bachillerato, la DGB delinea módulos de capacitación para el trabajo en competencias, por sus ventajas aparentes:

- 1) Una enseñanza que privilegia el aprender vinculando la teoría y la práctica.
- 2) Atiende los ritmos de aprendizaje conforme al proceso individual de cada capacitando.
- 3) Es accesible a cualquier estudiante sin importar la edad.
- 4) Dirigida a la empresa.
- 5) Es voluntaria.
- 6) La evaluación tiene validez universal y la certifica la efectúa el Conocer. (Silva Montes, 2015, pp. 10-15)

2008

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, que impulsó la educación por competencias y la articulación de los más de treinta subsistemas educativos mediante el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Página 251

Igualmente, la RIEMS representó un importante avance para conformar la identidad de este nivel educativo, puesto que, a diferencia de la educación básica, que por ley corresponde a la autoridad educativa federal la atribución de determinar para toda la República los planes y programas de estudio, en la EMS esta facultad corresponde a distintas autoridades involucradas en este servicio educativo. Se propuso articular los diferentes subsistemas y construir una identidad curricular que impulsara oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes en este nivel educativo.

Para propiciar la articulación de la enorme diversidad de enfoques y modelos ofrecidos por subsistemas con distintas formas de sostenimiento y gestión, se estableció un Marco Curricular Común (MCC) como elemento articulador. Con esta acción se reconocieron con claridad los objetivos formativos compartidos entre los subsistemas, en un marco de pluralidad de expresiones organizativas. Bajo este contexto, la RIEMS partió de tres principios básicos:

1. El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.
2. La pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio.
3. La construcción de un espacio común que permita el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

Estos tres principios se reflejan en cuatro ejes articulados. El primer eje es el MCC basado en competencias, fundamental para vincular las diversas opciones de servicio educativo en la EMS y construir consenso sobre las competencias a desarrollar, los conceptos generales del currículum impartido en el aula y las prácticas que propician aprendizajes sustantivos.

El MCC establece para los subsistemas educativos los rasgos básicos del egresado (es decir, los desempeños comunes que los egresados de la EMS deben alcanzar independientemente de la modalidad y subsistema que cursen), el cual es enriquecido

de distintas maneras por aquello propio o específico de cada subsistema, tanto en términos de la formación profesional o para el trabajo como en lo que concierne a la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos, de carácter propedéutico, para preparar a los jóvenes en su tránsito hacia la educación superior.

El segundo eje considera la definición y regulación de la oferta de la EMS y de las opciones educativas, en el marco de las modalidades que contempla la Ley General de Educación. La propuesta de la RIEMS fue que la diversidad de planes de estudio y de opciones educativas no condujera a la dispersión académica en la EMS, sino que, por el contrario, buscara asegurar que los jóvenes logran adquirir ciertas competencias y un universo común de conocimientos.

El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la RIEMS, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de modo que logren alcanzar ciertos estándares mínimos y seguir procesos comunes. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, el apoyo a los estudiantes y la evaluación integral de sus aprendizajes. (UNESCO, mayo de 2009).

El cuarto eje se refiere a la certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato. Los tres grandes procesos de la RIEMS (la definición de contenidos del SNB; la estructura de la oferta educativa en el marco del SNB y los mecanismos de gestión de la Reforma) culminan en la certificación nacional de los egresados del bachillerato, que significa que los egresados de las instituciones certificadas han desarrollado las competencias que contempla el MCC. (OCDE, 2010)

Algunas de las competencias clave que la misma RIEMS y diversos estudios sugieren que deberían ser desarrollados por los educandos para transformarse en

	<p>ciudadanos competentes y contribuir, por esa vía, a enfrentar los complejos desafíos y problemas del mundo actual y futuro, son las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad para “aprender todo el tiempo”</li> <li>2. Pensamiento crítico</li> <li>3. Capacidad de plantearse y resolver problemas</li> <li>4. Creatividad e innovación</li> <li>5. Iniciativa y autonomía</li> <li>6. Habilidades comunicativas</li> <li>7. Flexibilidad y adaptabilidad</li> <li>8. Liderazgo y responsabilidad</li> <li>9. Habilidades socio-emocionales e interculturales</li> <li>10. Colaboración para el trabajo en equipo</li> <li>11. Definición, búsqueda, evaluación, selección, organización/gestión e interpretación de la información</li> <li>12. Habilidades intelectuales para el aprendizaje por descubrimiento</li> <li>13. Habilidades en el manejo de medios y tecnologías de información y su uso responsable</li> <li>14. Toma asertiva de decisiones y compromiso ético</li> </ol> <p>(Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. &amp; Rumble, M., 2012)</p> <p>(National Research Council, Margaret Hilton y James Pellegrino (eds.), 2012)</p>
<p><b>2011</b> – <b>2013</b></p>	<p>La reforma de 2012, anclada en el mandato constitucional de obligatoriedad y universalización de la EMS.</p> <p>La reforma de 2013, impulsada para garantizar que la educación obligatoria que se imparte a los mexicanos sea de calidad. El bachillerato se constituye como obligatorio. Se sientan las bases para que la Educación Media Superior se vuelva obligatoria, el Estado se hará cargo de su impartición y regulación.</p>

Los fines que el Estado persigue son:

1. Una ciudadanía más educada.
2. Brindar herramientas y aprendizajes para poder insertar al educando en el mercado laboral o bien seguir sus estudios.
3. Hacer personas más competitivas.
4. Universalización, es decir que asistan todos entre los 15 y 18 años. Página 252

En la reforma educativa de 2013 se reconoce, por ejemplo, la necesidad de revisar las competencias del perfil de egreso y de transformar algunos aspectos curriculares, incluida una revisión de la pertinencia y relevancia de los contenidos temáticos de los programas de estudio vigentes. También se busca impulsar mecanismos adecuados de formación docente y de evaluación de la calidad de los aprendizajes, en los conocimientos adquiridos por los jóvenes.

La reforma constitucional de 2013 estableció que el Estado debe garantizar una educación de calidad, cuyos componentes busquen el máximo logro del aprendizaje de los alumnos. En estas transformaciones, en lo que corresponde a la Educación Media

Superior, se busca fortalecer los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias del Marco Curricular Común, enfoque ya iniciado en 2008. (Presidencia de la República, Plan Nacional de Desarrollo, 2013).

En esta reforma se hace explícita la gradualidad en el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares del MCC. De esta manera, los docentes podrán contar con referentes específicos sobre los cuales determinar el avance de los estudiantes y poder realizar una adecuada retroalimentación hacia sus alumnos. También, aportará elementos para fortalecer las competencias docentes y los mecanismos e instrumentos de evaluación de su desempeño. Aquí es importante revisar y actualizar la definición de las competencias genéricas y disciplinares básicas para asegurar su alineamiento al logro del perfil de egreso y establecer con claridad parámetros de gradualidad en el desarrollo de éstas. (INEE, 2013).

<p><b>2016</b></p>	<p>Reforma Educativa de 2016.</p> <p>En esta reforma es preciso garantizar que las respuestas a todas estas preguntas correspondan al contexto en el que se desarrollan los jóvenes en edad de cursar la EMS y respondan a los requerimientos del presente siglo. El currículo de la Educación Media Superior debe favorecer el logro de las cuatro funciones fundamentales de este nivel educativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La culminación del ciclo de educación obligatoria.</li> <li>2. La formación propedéutica para la educación superior.</li> <li>3. La formación de los jóvenes como ciudadanos competentes y personas capaces de construir sus proyectos de vida.</li> <li>4. La preparación para ingresar al mundo del trabajo. (INEE, 2016).</li> </ol>
<p><b>2017</b></p>	<p>La Secretaría de Educación Pública convino con la Universidad de Cambridge la revisión del currículo de la asignatura Lengua Extranjera Inglés en la educación obligatoria, es decir desde la básica hasta la media superior en México. La conclusión del trabajo realizado por ellos es que los programas guardan un balance entre las cuatro habilidades del lenguaje, para facilitar su uso y manejo por parte de los docentes, además de mostrar una alineación directa a los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).</p> <p>La enseñanza del idioma inglés es impulsada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quien señala que enseñar inglés fortalece la competencia comunicativa de las y los estudiantes. Su promoción debe ser sostenida a lo largo del trayecto educativo buscando su aprendizaje efectivo una vez concluido éste.</p> <p>El organismo señala que el inglés, por ser la lengua más utilizada en intercambios entre personas de diversos países, su dominio consolida y estimula el desarrollo de</p>

	<p>personas al disminuir las barreras de conexión con el mundo, brindar mayor acceso a la información. El idioma inglés resulta además de gran utilidad en procesos de innovación y, en consecuencia, contribuye al mejoramiento y diversificación de la sociedad.</p> <p>Secretaria de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de inglés. Estrategia Nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés. México. Secretaria de Educación Pública (SEP)</p>
2018	<p>Los principios normativos que establece el artículo tercero constitucional, la transformación educativa que define el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) constituyen los documentos rectores para dar sentido y ordenar las acciones de política pública en el SEN. En este marco, el PND propone “implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos y fortalezcan la articulación entre niveles educativos”.</p> <p>Lo anterior porque dicha calidad conforma “la base para garantizar el derecho de todos los mexicanos a elevar su nivel de vida y contribuir al progreso nacional mediante el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y capacidad innovadora e impulsando valores cívicos y éticos, que permitan construir una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades”.</p> <p>Lograr que niñas, niños, jóvenes y docentes desarrollen aprendizajes significativos y relevantes es indispensable para una educación de calidad. Por ello, en Aprendizajes clave. Plan y programas de estudio para la educación básica y en los Planes de Estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior, está previsto el aprendizaje y uso efectivo del inglés mediante la generación, por parte del docente, de prácticas sociales del lenguaje en las cuales las y los educandos desarrollarán sus habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje. Lo anterior tomando en cuenta la progresión curricular.</p>



De esta manera, la SEP coincide con los señalamientos de la UNESCO respecto a que los “sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado, donde el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común. En este contexto la educación debe ayudar a los alumnos a comprender las diversas expresiones culturales existentes en México y en el mundo”, para lo cual el idioma inglés representa un vehículo eficaz. (SEP, 2017)

## ANEXO 8 TABLA DE AUTO EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS (HABILIDADES)

El Marco Europeo Común de Referencia de las lenguas (MECR) muestra un conjunto estructurado de descriptores para demostrar ciertas competencias (destrezas como la expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita, o sea, hablar, escribir, escuchar y leer) lingüísticas comunicativas organizadas en las siguientes siete categorías:

- Expresión oral
- Expresión escrita
- Comprensión auditiva
- Comprensión de lectura
- Comprensión audiovisual
- Interacción oral
- Interacción escrita (no descrita en los siguientes cuadros)

A éstas se puede añadir dos:

- Mediación oral
- Mediación escrita

Por eso, se añadieron las actividades de interacción y las de mediación (que puede ser interactiva o no).

	Competencia (habilidad)	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>C O M P R E N D E R</b>	<b>Comprensión auditiva</b>	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en

		despacio y con claridad		Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.	explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
<b>C O M P R E N D E R</b>	<b>Compresión de lectura</b>	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

<b>H A B L A R</b>	<b>Interacción oral</b>	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>
<b>H A B L A R</b>	<b>Expresión oral</b>	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una</p>

			que tuve.			conclusión apropiada.	estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
<b>E S C R I B I R</b>	<b>Expresión escrita</b>	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

**Cuadro 1.** Niveles comunes de referencia: escala global

<b>Usuario competente</b>	<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</li> <li>• Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</li> <li>• Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</li> </ul>
	<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</li> <li>• Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</li> <li>• Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</li> <li>• Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</li> </ul>
<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</li> <li>• Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</li> <li>• Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</li> </ul>
	<b>B1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</li> <li>• Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</li> <li>• Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</li> </ul>
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</li> <li>• Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</li> <li>• Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</li> </ul>
	<b>A1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</li> <li>• Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</li> <li>• Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</li> </ul>

© Instituto Cervantes, 1997-2020. Reservados todos los derechos.

**Cuadro 2.** Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

<b>COMPRENDER</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>
<b>Comprensión auditiva</b>	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información</li> </ul>

	relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	<p>personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</li> </ul>
<b>Comprensión de lectura</b>	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<b>Comprensión auditiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</li> <li>• Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.</li> <li>• Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.</li> <li>• Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</li> </ul>
<b>Comprensión de lectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.</li> <li>• Comprendo la prosa literaria contemporánea.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</li> </ul>	
•	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>Comprensión auditiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</li> <li>• Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</li> </ul>	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
<b>Comprensión de lectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.</li> <li>• Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</li> </ul>	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
<b>HABLAR</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>
<b>Interacción oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</li> <li>• Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</li> </ul>

	<p>ayude a formular lo que intento decir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</li> </ul>	
<b>Expresión oral</b>	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<b>Interacción oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.</li> <li>• Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos.</li> <li>• Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</li> </ul>
<b>Expresión oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</li> <li>• Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.</li> <li>• Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</li> </ul>	
•	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>Interacción oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas.</li> <li>• Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.</li> <li>• Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.</li> <li>• Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión.</li> <li>• Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</li> </ul>
<b>Expresión oral</b>	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
<b>ESCRIBIR</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>
<b>Expresión escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.</li> <li>• Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</li> </ul>	
•	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<b>Expresión escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.</li> <li>• Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.</li> <li>• Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.</li> <li>• Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</li> </ul>
•	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>Expresión escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión.</li> <li>• Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes.</li> <li>• Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.</li> <li>• Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</li> <li>• Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</li> </ul>

**Cuadro 3.** Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	<b>ALCANCE</b>	<b>CORRECCIÓN</b>	<b>FLUIDEZ</b>	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>COHERENCIA</b>
<b>C2</b>	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.
<b>C1</b>	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.

**Cuadro 3.** Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	<b>ALCANCE</b>	<b>CORRECCIÓN</b>	<b>FLUIDEZ</b>	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>COHERENCIA</b>
	para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	corrige cuando aparecen.	obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	
<b>B2+</b>					
<b>B2</b>	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incompreensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.

**Cuadro 3.** Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	<b>ALCANCE</b>	<b>CORRECCIÓN</b>	<b>FLUIDEZ</b>	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>COHERENCIA</b>
	complejas para conseguirlo.			temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	
<b>B1+</b>					
<b>B1</b>	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.

**Cuadro 3.** Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
<b>A2+</b>					
<b>A2</b>	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
<b>A1</b>	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como <i>y</i> y <i>entonces</i> .



**Cuadro 3.** Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	<b>ALCANCE</b>	<b>CORRECCIÓN</b>	<b>FLUIDEZ</b>	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>COHERENCIA</b>
			y corregir la comunicación.	corrección de frases.	

© Instituto Cervantes, 1997-2020. Reservados todos los derechos.

## ANEXO 9 RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS PRELIMINARES APLICADOS A ALUMNOS Y MAESTROS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (AZCAPOTZALCO) Y DEL INSTITUTO DE IDIOMAS THE ANGLO

The Anglo Importance of lesson planning to improve English lessons.								
PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Teacher's name	Maria Evangelina Peña Rivera	Sandra Guerrero	Alicia Ferran Pérez	Greta	Carmen Aguilera	María de Jesús Casarín Pérez	Julio César Delgado Hernández	Montserrat Garcia
2 Write the name of the institution you work for	The Anglo	INOB	The Anglo	Zubain	The Anglo	The Anglo	The Anglo	The Anglo
3 Educational Level	High School	CAE Teacher Trainer	Bachelor's Degree	Masters degree	Bachelor	Estudiante Enseñanza del Inglés	Bachelor's undergraduate degree	BA
4 Expertise	English Teacher	Teacher trainer	Nine years teaching	English teacher, teacher trainer, observer, Speaking examiner, mentor	Kids and adults	Literature, Languages, Digital design, Instructional design	International Relations	
5 What's your mother tongue?	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish
6 When did you start learning English?	High Schoo	As a child, 8 years old	Early childhood	In kindergarten	when I was 11 years old	In 2017	4 years old	When I was a child
7 Have you had the opportunity to live in an English speaking country? Where and for how long?	No I haven't	No	No	No	No, never	No	Two months in London	Yes, throughout my childhood and for months at a time mostly in the USA
8 In class, what do you do when you listen to an audio?	try to exploit it in different activities for my students to develop subskills	Pay attention to the answers to be given	Use Pre- While - Post approach	I stay quiet in order to allow my students to listen properly. I try to remain seated so that they don't get distracted	students answer a task	Pay attention to it, so I can guide ss	I prepare pre, while and post-listening tasks	Try to take notes
9 Have you ever been to an English spoken country?	Yes	Yes	Yes	United Kingdom, Ireland, United States	yes, I have.	No	England and USA	Yes
10 If you answered yes, how many times have you been there and for how long	Once for a month	4 times. Vacations and visiting family. 15 days.	Once, for a Short holiday	Twice in the UK, two weeks each time. Once in Ireland, for one week. Ten times in the USA in periods that vary from three days to one month.	UK once for 2 weeks, USA 3 times for a week each time	one time on each	Several times, for weeks or months at a time	

11	Did you have the opportunity to practise your English there?	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes, I did	yes, widely in both countries	Yes					
12	How long have you been an English teacher?	Ten years	For 19 years	For about 20 years	Nine years	25 years	2 years and a half	18 years	6 years				
13	Write your strengths as a teacher.	Planning according to students' needs. Balance of class to develop the four skills	Good listener, empathic, patient, caring about stds' needs in general	patience, good use of English, Ability to adapt materials and activities to Ss' needs and level	Good rapport with students. I take my students needs into consideration when planning activities. I'm good at providing examples and conveying meaning.	having good rapport, foster communication, raising awareness on students' weaknesses	Is easy for me to establish rapport as well as working with grammar in a dynamic way	empathy, design of material, scaffolding activities	rapport and engagement				
14	Write your areas of improvement as a teacher	Technology and methodology update	Pronunciation.	pace, checking instructions, experimenting more with diverse methodology and strategies.	I tend to take the lead and don't let students speak as much as they should. Bad skills to write a detailed lesson plan, even when the ideas are clear in my head and the execution of the class almost always goes right.	error correction techniques, profiling	Working with skills	administration of paperwork, phonetic theory, instruction delivery	Scaffolding and timing				
15	Do you have English Language Certifications?	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes				
		Yes 7 No 1	<p>English Language Certifications</p> <table border="1"> <tr><th>Response</th><th>Count</th></tr> <tr><td>Yes</td><td>7</td></tr> <tr><td>No</td><td>1</td></tr> </table>		Response	Count	Yes	7	No	1			
Response	Count												
Yes	7												
No	1												
16	Write the names of the certifications with the obtained grade.	CAE	CAE ISELT TRAIN THE TRAINERS	FCE- Grade: B / CAE- Grade: A/ CPE- Grade: C	CPE with B	CAE- C. CPE-C	CAE	CPE-B	CPE- B				
17	Do you have Teaching English Certifications?	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes				
		Yes 8 No 0	<p>Teaching English Certifications</p> <table border="1"> <tr><th>Response</th><th>Count</th></tr> <tr><td>Yes</td><td>8</td></tr> <tr><td>No</td><td>0</td></tr> </table>		Response	Count	Yes	8	No	0			
Response	Count												
Yes	8												
No	0												

18	Write the names of the certifications with the obtained grade.	COTE	TTC YLT PTC	Teacher Training Course / Teacher Development Course / Train the Trainer	TTC with 9	Certificate for Overseas Teachers of Education	TTC 9	TTC 9, ICELT pass, Train the Trainer	TTC- TDC Pass
19	What are your lesson planning strengths? Mention at least three.	Balance, Context, Timing	Diversity, organization, timing activities	Using clear approaches and sequences, inductive grammar cycle, adapting to Ss level and needs.	I take into consideration the problems or complications that may arise during class (students not understanding a word or concept, the TV not working properly, etc	clear aim, clear framework, clear procedure	Implementing accurate activities for ss level as well as accurate for age and interests	variety of interaction, sequencing, material adaptation	Profiling, taking students needs into account and creativity
20	What are your lesson planning areas of opportunity? Mention at least three.	Variety of approaches	Detailed planning, extra material, feedback.	Stating possible problems and solutions, timing activities	It's almost never able to finish them during the class. There's always one activity left undone, which makes me think that I should shorten my plans, sometimes less is more.	variety of material, problems and solutions, personal aims	Linking activities and contextualizing	language analysis, timing, drafting effective CCQs	Scaffolding and timing, also sequences are sometimes hard
21	How many groups students on average do you have in each one?	15 or 10	7 or 8 ss.	five or six groups. From five to twenty students.	from 7 to 15	44474	8	When in face to face lessons I would have 18 students average	
22	Why is it important to have a group profile?	To be aware of students' needs, strengths and weaknesses	To get to know your students needs	To keep in mind the strenghts and weaknesses of students while planning; to provide a background for any observer who attends your class	To know your students interests and needs to personalise the classes to help them achieve their goals.	to understand what the group needs	To know likes, interests and needs ss have so the course is more valuable for them and enjoyable	To know how to adapt best the knowledge to their needs	To know your students' needs and strengths and how to work with them
23	What are the types of learners teachers may have in class?	Mix-ability students all ages and backgrounds	Mixed abilities groups	true beginners, false beginners, visual learners, kinesthetic, etc...	Ss who are there because they are somehow forced to (by their parents or bosses, for example). Enthusiastic students. "Rockstar" students who just want to stand out from the rest of the group. Lazy students who are interested in learning but don't put enough effort into it.	visual, auditory, kinesthetic	The interested and participative, the non-participative	According to Gardner visual, aural, logic-mathematical, kinesthetic, social, introspective, and linguistic	Some people are more visual, more hands-on or mixed. Also their personalities as in shy or extroverted play an important role
24	How can we build up a group profile? Write at least three options to do it.	Questionnaires, observation during classes, and group profiles from previous teachers	Strengths, weaknesses and interests	Writing ss strenghts and weaknesses, attitude of learners, needs and preferences.	Doing an ice breaker activity in order to get to know your students better. Try a few activities and see in which one they're more participative, to try to detect their personality and interests. Making them random questions to know their opinion on topics such as work, traveling, relationships, politics, etc.	observing, questionnaire, interview	By observation	Asking their goals, motivation, and favorite activities during class.	Grouping by age and why they need the language, learning style and strengths

		Ver las respuestas en la pregunta 25								
25	Rate from 1 to 7 the order of importance of the following items. Number 7 is the highest	take into account students'needs and interests	6							
			7							
			5							
			6							
			7							
			1							
			2							
		include communicative activities in your classes	3							
			4							
			5							
			6							
			7							
			1							
			2							
		flipped activities for learners to work at home	3							
			4							
			5							
			6							
			7							
			1							
			2							
		different patterns of interaction such as pair work, groups, group as a whole	3							
			4							
			5							
			6							
			7							
			1							
			2							
balance between the coursebook and extra resources in your classe	4									
	5									
	6									
	7									
	1									
	2									
	3									
Possible problems and solutions	3									
	4									
	5									
	6									
	7									
	1									
	2									
timing	3									
	4									
	5									
	6									
	7									
	1									
	2									

26	Rate from 1 to 7 the order of importance of the following items. Number 7 is the highest	Ver las respuestas en la pregunta 26							
		Class time and schedule	<table border="1"> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>5</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	2	3	4	5	6	7
		2							
		3							
		4							
		5							
		6							
		7							
		Group Profile	<table border="1"> <tr><td>5</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	5	6	7			
		5							
6									
7									
Approaches and stages	<table border="1"> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>5</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	4	5	6	7				
4									
5									
6									
7									
Main aims	<table border="1"> <tr><td>7</td></tr> </table>	7							
7									
Subsidiary aims	<table border="1"> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	4	6	7					
4									
6									
7									
Evaluation	<table border="1"> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>5</td></tr> <tr><td>6</td></tr> </table>	3	4	5	6				
3									
4									
5									
6									
Approaches	<table border="1"> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>5</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	3	5	6	7				
3									
5									
6									
7									
Syllabus and Book	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>5</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	1	2	5	6	7			
1									
2									
5									
6									
7									
Materials	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	1	2	6	7				
1									
2									
6									
7									

27	When you teach reading, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	PPP approach. Pre-reading, while reading and post-reading	Pre while post guided reading and comprehension support linguistic approach	Usually Pre- While- Post	Pre. while and post reading. Building context. Debating the topic later. Ask how ss relate to the topic.	pre-while-post, integrated skills	PWP	Mostly Reading comprehension- presenting vocabulary, skimming or scanning and practice	
28	When you teach listening, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	PPP approach. Pre-listening, while listening and post listening	Pre while post listen to learn Listen to evaluate critical listening	Usually Pre-While- Post /	Pre. while and post listening. Building context. Debating the topic later. Ask how ss relate to the topic.	pre-while-post, integrated skills	PWP	Pre-while-post, TBL PBL	Mostly TPR
29	When you teach systems, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	---	Auditory facilitator Hybrid	Inductive: Noticing, guided discovery, analysis, structured practice: controlled and freer. for A1 sometimes PPP or TPRX with children		text-based, Engage Study Activate Test Teach Test, deductive approach	Presentation, practice, production	PPP, Chunk-Chew-Check, Test-Teach-Test, ARC/RAC/CRA	try to have a more constructivist approach- accommodation, assimilation, equilibration
30	When you teach speaking, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	PPP approach. Pre, While and Post	Fluent, accurate, to inform to instruct	TBL / PPP for A1 levels	Natural flowing conversation, debate about trendy or controversial topics.	task based, pre-while-post	PWP	Lead in-Listening-Model-Speaking-Feedback	Mostly PPP- warmup presentation practice production
31	When you teach writing, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	PPP approach. Pre, While and Post. Brainstorming, organization of ideas, paragraphing, punctuation, editing	Free writing clustering outlining	both product and process based approach / depending on the level as evaluation requires a polished final product. to assess.	X	product approach and process approach	PWP	Pre-While-Post, Authentic use, Restricted-use-Clarification and Focus.	Process based- creating a draft, feedback, revision
32	What are the differences between product and process approach when teaching writing? List at least five aspects.	In the product approach students are given a model and they are expected to produce a similar piece of writing. In the Process writing students are expected to learn the process (e.g. brainstorming, organization, paragraphing, editing, final work etc.)ap	Product imitates copy and transform. process steps to create a piece of work	Product text-based/ traditional/ tries to avoid or eliminate mistakes ---- Process:Emphasizes cognitive aspects/ pays less attention to grammar	X	product approach is used for basic levels and process for intermediate above, product imitates a model and process has stages to develop, process has planning and drafting and product not	Product: we don't pay a lot of attention on how-to. Process: coems all the drafting, proof reading, so ss are aware of the correct process	Product focuses more on imitating a model to copy it. Process writing deals with writing over and over while focusing on different aspects each time.	Product based is centered on the final result of their writing mainly by having a model and checking on the words, style and process is more focused on the experience of writing and guiding
33	What are the type of texts an elementary student can write?	Those containing basic vocabulary to describe routines, general past events and thing happening at the moment of writing. Using grammar structures such as present simple, present continuous and past simple	Basic ones. Copying and transforming	Simple descriptions, short e-mails.	A summary of their day, a daily journal entry, a story of a trip that they have made.	stories, emails, descriptions, conversations	Summary, stories	mail, notes, text messages, forms, instructions, shopping lists, recipes, blogs/posts	responses, descriptions, instructions are the easiest for them.
34	What are the main problems students face when learning how to write in English? Mention from three to five aspects.	Lack of vocabulary, Inaccuracy of grammar structure writing sub-skill, Mother language interference	Poor vocabulary word sounds spelling meaning	translation word by word, insecurity, spelling mistakes, L1 interference	Conjugation (specially perfect tenses), lack of vocabulary, spelling.	not having a clear model or process, doing them for homework, lack of cohesive devices, paragraphing	English is not written as it sounds. Order of words, Spanglish in spelling	range of vocabulary, spelling, syntax, appropriacy, communicative achievement	spelling mistakes- they tend to write phonetically, the style of writing mostly informal, punctuation, coherence
35	How do you measure the progression of your students while learning writing? Mention from three to five aspects.	Setting and checking their writing. Get works back to students with corrections (corrections code) so that students correct their pieces of writing and submit it for another teachers revision	Word count drafts daily streaks	improving, elements such as spelling, selecting appropriate vocabulary, expressing original ideas.	by them having a portfolio, the level of performance, language learnt	by them having a portfolio, the level of performance, language learnt	there's an improvement in word order, words are accurately written, theres a link in ideas	correct spelling, correct syntax, use of grammar topics learned in class	how their coherence has developed, spelling and grammar, following a style mainly, following the topic
36	How do you give feedback to your students's writing and speaking performance?	I usually make short comments on their pieces of work when I return their writing corrected so that they notice the area they should work on. For example, grammar structures, spelling, punctuation, wrong words, etc.	With symbols they ve already received and know how to transform	By telling the positive aspects first and suggesting a way to improve the not so good ones.	I only make immediate correction for speaking. For writing I mark the text and then sit down with the student and explain why the highlighted parts are wrong. I usually make them tell me what the mistake is so that they can correct themselves.	writing comments, for speaking on post-its or spoken	Speaking at the end of the activity I give the correct and incorrect option and let ss choose. Is the answers is still wrong I tell them which one is the correct and say why. Writing: Same process.	delayed feedback based on rubric	mostly written and sometimes with suggestions. Speaking is by repeating what they said and encouraging/correcting
37	Write the elements you take into account when you evaluate speaking.	Fluency and accuracy	Accuracy and fluently	Accuracy in word and tense selection, ability to self-correct, integrating new voc. and language and following instructions to the task.	Conjugation, pronunciation and vocabulary range.	pronunciation, grammar and vocabulary, discourse management, interaction	Pronunciation, Fluency and accuracy according to the level	fluency, pronunciation, accuracy	grammar and vocabulary range and accuracy, interaction, fluency, pronunciation
38	Write the elements you take into account when you evaluate writing.	Accuracy, Cohesion, Coherence. Paragraphing, punctuation among others	Fluency content conventions syntax and vocabulary	Accuracy in word and tense selection, integrating new voc. and language and following instructions to the task.	Conjugation, vocabulary range and accuracy.	coherence and cohesion, layout, grammar and vocabulary, spelling, register	Correct spelling and accuracy according to the level, and if ss fulfil the task	spelling mistakes, syntax, range of vocabulary	fluency, content, coherence, grammar and spelling
39	What Apps or websites do you use to complement your coursebook? Name at least five.	Esl Kahoot Miro you tube videos	Mural, Miro, YouTube, I am puzzle, liveworksheets.com, kahoot, Forms.	X	mural, wordwall, bamboozle, kahoot, quizziz, padlet, youtube	Miro, Kahoot, Wordwall, Liveworksheets, YT	wordwall, kahoot, the English We Speak Quizlet, Perfect-English.com	Nearpod, liveworksheets, wordwall, youtube, jamboard, netflix/disney+/prime etc. whatsapp or examples of other social networks	

40	How do you introduce technology in the classroom? Number 1 means never and number 5 you use it in your lessons.	Ver las respuestas en la pregunta 40						
		Gamified learning	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>5</td></tr> </table>	1	4	5		
		1						
		4						
		5						
		Digital field trips	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>4</td></tr> </table>	1	2	3	4	
		1						
		2						
		3						
		4						
		Integrate social media.	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>5</td></tr> </table>	1	2	3	4	5
		1						
2								
3								
4								
5								
Creating digital content	<table border="1"> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>5</td></tr> </table>	2	3	4	5			
2								
3								
4								
5								
Using a shared, online classroom calendar.	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>5</td></tr> </table>	1	2	3	5			
1								
2								
3								
5								
Incorporate video and multimedia into lessons and presentations	<table border="1"> <tr><td>5</td></tr> </table>	5						
5								
Online activities for students who finish work early	<table border="1"> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>5</td></tr> </table>	2	3	5				
2								
3								
5								
Gather student feedback using different Apps such as Google Classroom or TEAMS	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>5</td></tr> </table>	1	3	5				
1								
3								
5								
Review and Criticize Websites	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>5</td></tr> </table>	1	2	3	5			
1								
2								
3								
5								

41	Why is it important to incorporate technology in your classes? Give three reasons.	Diversity, comfort ability, lock down	to vary materials, catch and hold students' attention longer, promote independence in learners	So that students have the feeling that the course is dynamic. To keep up with global trends. To provide students with more tools.	to provide an good online experience	To give variety, engage ss by putting hands on the computer.	-Students are now digital natives. -Save preparation time for teachers. -Make classes more engaging.	It makes lessons engaging and relevant, giving the opportunity to create (freedom), makes them feel comfortable to practice	
42	How often do you design from scratch your materials using technology?	Really often	Frequently	5 out of 10 times	rarely	Often	Always	Not so often but I adapt what I can find, specially videos (and create worksheets based on them)	
43	List five things you have done from the scratch to complement your lessons.	Games, small talks, interviews.	Questionnaires, kahoot quizzes, ppt presentations, ppt collages, surveys, charts and fill in the gaps exercises	Not much really. Power point presentations and projecting videos. I am an old school teacher with a friendly and youthful approach, but my technics are pretty much traditional. But it has always given me good results. I teach my students exactly the way I learned at school over twenty years ago.	memory game, random wheel, kahoot, matching game, word board game	Memory games, classification activities, gap filling, matching exercises	create videos, design presentations, create games on platforms, set up LMS, create digital tests	Some videos, listenings, worksheets, ppts, -	
44	Do you know any App to correct writing activities in class? List three.	No	No	No	write and improve, word, padlet	Padlet	Grammarly	<a href="https://www.onlinerection.com/">https://www.onlinerection.com/</a> <a href="https://virtualwritingtutor.com/">https://virtualwritingtutor.com/</a> <a href="https://www.scribers.com/">https://www.scribers.com/</a> <a href="https://www.easybib.com/grammar-and-plagiarism/">https://www.easybib.com/grammar-and-plagiarism/</a>	
45	Mention the main features of your preferred writing support App and why.	Don't have any	-	X	students write and receive feedback and they have the chance to improve to write with quality	is interactive and collaborative everybody can see what's happening on their screens without the need of sharing	From Grammarly I know it corrects spelling syntax and detects appropriacy.	Easybib helps you check for plagiarism	
46	Which writing support app do you find most friendly and useful for your learners?	No idea	-	X	word, padlet	miro and padlet	Grammarly as it can be used on chrome as well as in an app.	Scribens- it has dictionaries and grammar correct	
47	How often do you use these Apps in class?	Don't know about them	-	Never	frequently	frequently	at least 3 times per week	Almost always	Not often
48	What sort of aid do your students need when using writing support Apps?	No idea	-	X	how to access	If it's the first time they use it, a quick tutorial. If not, maybe controlling their screen and showing them how to solve the problem	feedback from teachers on common mistakes	Just to navigate (examples)	
49	Write the aspects you take into account when you reflect on your lessons.	I take into consideration things that didn't go well for my further classes. Such as reaching objectives, timing, balance of activities and skills	Stds participation and enthusiasm	achievement of aims, students ability and development, lenght of the tasks when done in class	If students can apply the new knowledge properly, My students' expressions and comments during the class	If there was communication, challenging enough for students, impact of the lesson, level of interes	The activities that were not so accurate, how could've had a better structure of it, even with the same activities but in a different order.	effectiveness, engagement of students, level of interaction from them	If I achieved my aim, how engaging the lesson was and my students' attitude
50	What type of instruments do you use to keep a track of your lessons and their effectiveness? List from three to five.	Questionnaires to students to evaluate my classes. My own records of things didn't go well in my classes. Quizzes to evaluate my students.	Planning	Notes on LPs, notes on special file with ideas, online articles.	X	my lesson plan	Thinking as if I was the ss trying to process the information	Shared document to collect their writings	Lesson Plans, notes on a notebook, feedback from students and comments
51	What instruments do you use to check the progress of your learners throughout the course? List from three to five.	Quizzes, informal and formal exams, reviews of grammar aspects and activities to check their progress in all the skills.	Continuous assessment	Notes, checkpoints, short presentations, projects, reports	Linking previously taught topics to recently introduced ones. Also, I find workbook exercises very useful for this purpose	none	Observation	ishoot, quizlet and google forms	Excel spreadsheet with comments on their development (or notebook notes), group profile and midterms
52	What do you do when you have a student who is academically behind in English? Write five examples.	Revisión. Extra tasks. Extra help	Approach the ss individually and talk to him/her, ask about the ss own perception, suggest ways to improve and offer help, exercises, and so.	offer him a few extra, individual sessions. And also what I mention in answer number fifty three.	provide individual feedback, give extra exercises, share links	Pay special attention to them. Offer them extra help. Pair them up with strong and nice ss. Present the special case.	assign extra reading tasks, video creation with mirroring technique, glossary on notebook study verbs, weekly verb exam	help with a ppt, assign homework that can help them, assign videos, use extra activities like lyrics training and liveworksheets and pair them with stronger students	
53	Do you give extra resources for students with low English proficiency level or tutorials or extra sessions? Write at least five actions.	Extra classes and extra work.	extra resources, tips and strategies.	Yes. All three mentioned above and I also give them readings that can help them and I recommend them to read aloud. I also recommend them to watch youtube interviews of their favourite celebrities at home.	extra resources	Yes. Usually, I find something on internet and send it to them and tell them to answer and reach back to me in case of doubts.	-Give extra resources like The English We Speak. -Make them follow news in English to improve listening and reading skills. -Assign self-correcting online exercises. -Assign English Speaking movies to increase engagement in cultural aspects. -Assign projects	English with Lucy, videos on YT, liveworksheets, lyricstraining.	



18	Write the names of the certifications with the obtained grade.	TKT Band 4	All TKTs band 3	nONE	Teachers diploma, TKT			
19	What are your lesson planning strenghts? Mention at least three.	Time, strategies, dynamics	Well-organized, focused on students' interests and well-integrated	Planning on time	Participation Activities, videos, a lot of speaking	Explanation, examples and guided practice.		
20	What are your lesson planning areas of opportunity? Mention at least three.	Varieties, communicative activities beyond speaking	Very long, require more interactive games and need more pronunciation activities	Lack of technological skills and overplanning	Writing tasks	Poor vocabulary development, students want to learn more, time management.		
21	How many groups students on average do you have in each one?	6 groups 25 students each	18-20	40 studens	Two	16		
22	Why is it important to have a group profile?	To know what activities to prepare	To lead activities according to the characteristics of the group	To implement the appropriate strategies and tools	You must know your strenghts	Because it helps you to know how your average students think like		
23	What are the types of learners teachers may have in class?	Advanced, intermediate, beginner, true beginner uninterested, interested, who hates the language, who loves it, with problems at home, with learning difficulties, issues, or mental profiles that slow learning down	All kind	Visual (spatial), Aural (auditory-musical), Verbal (linguistic), Physical (kinesthetic), Logical (mathematical), (interpersonal), Solitary (intrapersonal)	All types	Physical learners, visual and spatial learners.		
24	How can we build up a group profile? Write at least three options to do it.	Diagnose Tests, questionnaire, observation	Number of students, age and level	With interviews and information collected by educational authorities	Test			

25	Rate from 1 to 7 the order of importance of the following items. Number 7 is the highest	<b>Ver las respuestas en la pregunta 25</b>								
		take into account students'needs and interests	5	6	7					
		include communicative activities in your classes	6	7						
		flipped activities for learners to work at home	1	4	5					
		different patterns of interaction such as pair work, groups, group as a whole	4	5						
		balance between the coursebook and extra resources in your classes	2	3	4	7				
		Possible problems and solutions	1	2	3	4	7			
		timing	1	3	4	5	7			

		<b>Ver las respuestas en la pregunta 26</b>							
		Class time and schedule	4	5	6	7			
		Group Profile	6						
		Approaches and stages	3	4	5	6			
		Main aims	4	6	7				

**CCH Importance of lesson planning to improve English lessons.**

PREGUNTA		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Teacher's name	Kiavik Uriel Malvárez López	Karla Cortés	Luis Bautista	Deny Kinney	Francisco Fuentes			
2	Write the name of the institution you work for	CCH Azcapotzalco	CCH Naucalpan	CCH	CCH AZCAPOTZALCO	Centro Virtual de Lenguas			
3	Educational Leve	BA in English Teaching	Bachelor's degree	High School	Master's degree	High school			
4	Expertise	20 years	All education levels but mainly junior high school and high school	Communicative approach	+20 years				
5	What's your mother tongue?	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish			
6	When did you start learning English?	Age 5	Since kindergarten	6 years old	Kinder	When I was 7 years old. I took some courses.			
7	Have you had the opportunity to live in an English speaking country? Where and for how long?	England one year	No	Yes, India, for one year	No	No, I haven't.			
8	In class, what do you do when you listen to an audio?	I understand it	I tend to focus deeply in what I am listening to	Pay attention	To Pay attention	I pay a lot of attention.			
9	Have you ever been to an English spoken country?	Yes	Yes	Yes	No, exactly	No, I haven't			
10	If you answered yes, how many times have you been there and for how long	Canada 2 Times 2 weeks each	Around 5 or 6 times for roughly 2 weeks	4 times, for a year, for a month and for a couple days					

11	Did you have the opportunity to practise your English there?	Yes	Yes	Yes	Yes				
12	How long have you been an English teacher?	20 years	Around 15 years	Two years	+20 years	For 12 years.			
13	Write your strenghts as a teacher.	Expertise, native-like fluency and pronunciation, knowledge in approaches, methodologies and strategies	Patience, enthusiasm, hard-work, empathy, friendliness, flexibility, among others	Patience Attention Collaboration	I am fair and fair	Creativity, persistence, organization, kindness, and collaboration.			
14	Write your areas of improvement as a teacher	Planning	Need to use more games during lessons, less theoretical	Reliance on routine	To learn more techniques	Understand and use micro teaching practices			
15	Do you have English Language Certifications?	No	Yes	Yes	Yes	Yes			
		Yes 4	<div style="text-align: center;"> <p>Language Certifications</p>  </div>						
		No 1							
16	Write the names of the certifications with the obtained grade.	TOEFL 550 pts, FC B2, CENNI B2 and C1	TOEFL ITP, OTCC	CAE	Euroexam International - B				
17	Do you have Teaching English Certifications?	Yes	Yes	No	Yes	No			
		Yes 3	<div style="text-align: center;"> <p>Teaching English Certifications</p>  </div>						
		No 2							

18	Write the names of the certifications with the obtained grade.	TKT Band 4	All TKTs band 3	nONE	Teachers diploma, TKT				
19	What are your lesson planning strenghts? Mention at least three.	Time, strategies, dynamics	Well-organized, focused on students' interests and well-integrated	Planning on time Participation Playful activities	Activities, videos, a lot of speaking	Explanation, examples and guided practice.			
20	What are your lesson planning areas of opportunity? Mention at least three.	Varieties, communicative activities beyond speaking	Very long, require more interactive games and need more pronunciation activities	Lack of technological skills and overplanning	Writing tasks	Poor vocabulary development, students want to learn more, time management.			
21	How many groups students on average do you have in each one?	6 groups 25 students each	18-20	40 students	Two	16			
22	Why is it important to have a group profile?	To know what activities to prepare	To lead activities according to the characteristics of the group	To implement the appropriate strategies and tools	You must know your strengths	Because it helps you to know how your average students think like			
23	What are the types of learners teachers may have in class?	Advanced, intermediate, beginner, true beginner uninterested, interested, who hates the language, who loves it, with problems at home, with learning difficulties, issues, or mental profiles that slow learning down	All kind	Visual (spatial), Aural (auditory-musical), Verbal (linguistic), Physical (kinesthetic), Logical (mathematical), Social (interpersonal), Solitary (intrapersonal)	All types	Physical learners, visual and spatial learners.			
24	How can we build up a group profile? Write at least three options to do it.	Diagnose Tests, questionnaire, observation	Number of students, age and level	With interviews and information collected by educational authorities	Test				

25	Rate from 1 to 7 the order of importance of the following items. Number 7 is the highest	<b>Ver las respuestas en la pregunta 25</b>						
		take into account students'needs and interests	<table border="1"> <tr><td>5</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	5	6	7		
		5						
		6						
		7						
		include communicative activities in your classes	<table border="1"> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	6	7			
		6						
		7						
		flipped activities for learners to work at home	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>5</td></tr> </table>	1	4	5		
		1						
		4						
		5						
		different patterns of interaction such as pair work, groups, group as a whole	<table border="1"> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>5</td></tr> </table>	4	5			
		4						
		5						
		balance between the coursebook and extra resources in your classes	<table border="1"> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	2	3	6	7	
		2						
		3						
		6						
		7						
		Possible problems and solutions	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	1	2	3	4	7
		1						
		2						
		3						
4								
7								
timing	<table border="1"> <tr><td>1</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>5</td></tr> <tr><td>7</td></tr> </table>	1	3	4	5	7		
1								
3								
4								
5								
7								

26	Rate from 1 to 7 the order of importance of the following items. Number 7 is the highest	Ver las respuestas en la pregunta 26		
		Class time and schedule	<input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7	
		Group Profile	<input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7	
		Approaches and stages	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
		Main aims	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7	
		Subsidiary aims	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
		Evaluation	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7	
		Approaches	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
		Syllabus and Book	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 7	
		Materials	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7	

27	When you teach reading, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	Prediction, looking for main ideas, comprehension questions, follow-up questions	Mainly, the comprehension approach, true or false, look for synonyms, answer questions, etc.	Identifying the Main Idea and Summarization	Introductions to the main topic	Interactive reading using a mindmap.			
28	When you teach listening, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	Prediction, listening for main ideas, listening for specific information, comprehension questions	Mainly, the comprehension approach, true or false, answer the questions, etc.	Introductions to the main topic	Full listening				
29	When you teach systems, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	Warm-up, presentation, drilled exercise, semi-drilled exercise, free practice, consolidation	PPP, consciousness-awareness, error, task-based, semantic fields, etc	Setting goals and introducing strategies		Selection of learning experiences.			
30	When you teach speaking, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	Prediction, practice, follow-up	Role-play, give opinion, complete sentences, etc	With discussions and simulations	Introductions to the main topic				
31	When you teach writing, what are the approaches you use in class? Write the names and stages.	Warm-up, modelling, writing, sharing, correcting, delivery, consolidation	Essays, reviews, summary, etc	Introductions to the main topic					
32	What are the differences between product and process approach when teaching writing? List at least five aspects.	When focused on product, the finalised project is the main objective, but focusing on process means every form of writing is tackled from how it is written, what elements each should have, drafting those elements in an example, making corrections, and turning in a finalised product	I don't know, honestly.	Through the Writing Process: Prewriting, Writing, Revising, and Proofreading	In the process they have to analyze				
33	What are the type of texts an elementary student can write?	Descriptions, emails, letters, short stories, messages	Short paragraphs.	Basic and simple texts	Notes, from 15 to 25 words				
34	What are the main problems students face when learning how to write in English? Mention from three to five aspects.	Lack of vocabulary, lack of structures, not following the process suitable for the writing task, lack of interest, imagination, or creativity to tackle the activity	They think in Spanish, literal translation, use of translators, lack of tenses knowledge, etc	Grammar, Vocabulary, Slang, Colloquialism, and Pronunciation.	Vocabulary				
35	How do you measure the progression of your students while learning writing? Mention from three to five aspects.	The use of various vocabulary and grammar structures, fluency in the writing and reading, drafting, respecting the correct format	Drafts, error correction, coevaluation	By continuous assessment	Comparing tasks, from their beginning				
36	How do you give feedback to your students's writing and speaking performance?	Orally	Pointing out errors and correcting them	By focusing on their strengths and suggesting improvements	Always immediately after the task				
37	Write the elements you take into account when you evaluate speaking.	Fluency, intonation, pronunciation, coherency, use of vocabulary and structures according to the level	Pronunciation, intonation, fluency, etc.	Intonation and accuracy	Fluency, vocabulary				
38	Write the elements you take into account when you evaluate writing.	Same as with writing but excluding pronunciation	Spelling, Grammar, organization, punctuation, etc.	Vocabulary, grammar structure and spelling	Vocabulary, spelling, layout				
39	What Apps or websites do you use to complement your coursebook? Name at least five.	I don't use more than 5 YouTube, Teams, Jeopardy labs	Kahoot!, WorldWall, Flippity, Educaplay, Live worksheets, etc	Diolingo	Liveworksheets, kahoot				

40	How do you introduce technology in the classroom? Number 1 means never and number 5 you use it in your lessons.	Gamified learning	2	
		Digital field trips	2	
		Integrate social media.	2	
		Creating digital content	3	
		Using a shared, online classroom calendar	3	
		Incorporate video and multimedia into lessons and presentations	3	
		Online activities for students who finish work early	3	
		Gather student feedback using different Apps such as Google Classroom or TEAMS	3	
		Review and Criticize Websites	3	

41	Why is it important to incorporate technology in your classes? Give three reasons.	It is what students use in their lives, it helps the class run smoother, it is useful	Innovation, makes assessment easier, less boring.	Engages students and creates active learners, encourages individual learning and growth, facilitates collaboration and prepares them for the real world	Pandemic, new way methodologies				
42	How often do you design from scratch your materials using technology?	Not always	All the time	Not often	Always				
43	List five things you have done from the scratch to complement your lessons.	Designing physical materials	Presentations, interactive games, audios, videos and worksheets	Tests quizzes and games	Feedback, asking them how they felt during the exercises				
44	Do you know any App to correct writing activities in class? List three.	No	No	Teams, Classroom and moodle	No				
45	Mention the main features of you preferred writing support App and why.	I don't have a preferred App	I don't know any	They are better for messaging, collaboration and interactive learning	I don't have any				
46	Which writing support app do you find most friendly and useful for your learners?	I don't use any of them	I don't know any	I don't know any	Any				
47	How often do you use these Apps in class?	Never	Never	Not often	No				
48	What sort of aid do your students need when using writing support Apps?	To learn how to use them	No idea	To develop their technological skills	I don't know				
49	Write the aspects you take into account when you reflect on your lessons.	Student outcome, teacher ability to make students feel engaged, activity's level of difficulty	Motivation of students and results	Students' interest in and for the class	Understandable exercises				
50	What type of instruments do you use to keep a track of your lessons and their effectiveness? List from three to five.	Plans, solved exercises, tests	Participation registration, gotten results and students' opinion	Quizzes, games, authentic materials	Any				
51	What instruments do you use to check the progress of your learners throughout the course? List from three to five.	Tests, exercises, portfolio	Average, development and motivation	Tests, exams, quizzes, open questions	Diagnostic evaluation				
52	What do you do when you have a student who is academically behind in English? Write five examples.	Provide extra activities, extra class, or extra explanation, visits to Mediateca	Support him/her, extra classtime, more activities, more detailed explanation and encouragement	Making the class more visual, building group work, communicating directly with him, her and allowing some scaffolding with the native language.	Support them				
53	Do you give extra resources for students with low English proficiency level or tutorials or extra sessions? Write at least five actions.	Yes, Extra activities, extra class, and visits to Mediateca don't do more than those, so, they are not even close to five.	Yes, more activities and support all the time. Explanation in Spanish, if necessary.	Not usually	Sometimes				



**Diagnostic language level test. TA. Source New World**

PREGUNTA	NAME															TOTALES	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
	Sein Muñoz	Antonio Díaz	Andres Negron	Perez Angela Sunashi	Reza Milán	Diego Carmona	Alex cruz	tomas Garcia	Ana Ceballos	Sofia Guadalupe Cruz Santos	Mirían López	García Vazquez	Luz Padilla	Maria Daniela Salina	Elena Ponce		Arcos Ana
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
4	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
8	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
11	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	9
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	4
16	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
17	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
21	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
23	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13
24	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
26	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	6
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
30	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
31	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7
32	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	11
33	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
34	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
35	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	11
36	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	14
37	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	9
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
40	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
43	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
44	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
46	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	8
47	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	10
48	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
50	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	8
TOTAL	40	40	42	44	42	36	45	47	49	44	42	42	46	46	41		646

RESULTADOS	
A1	-
A2	1
B1	14

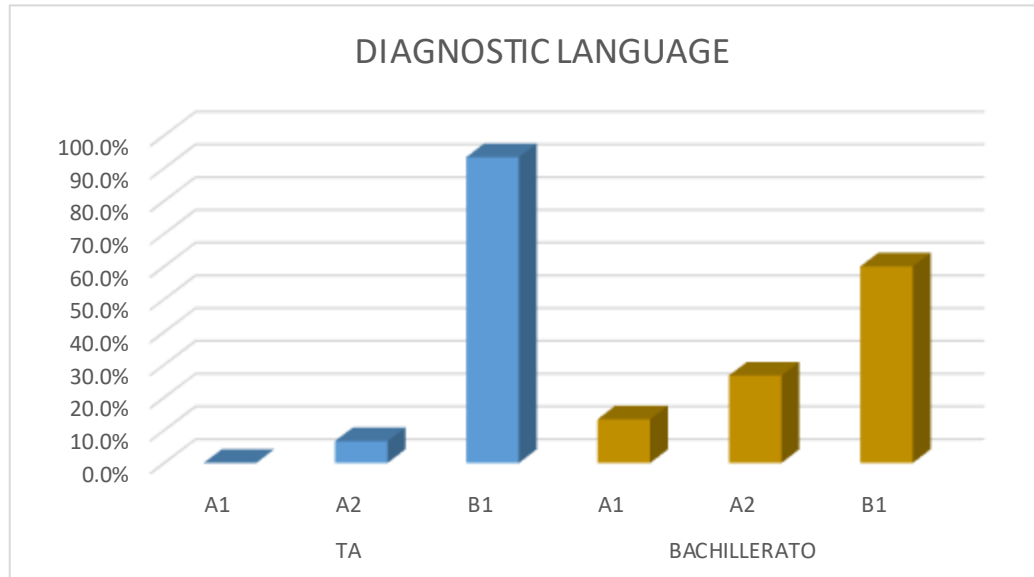
**Diagnostic language level test. Bachillerato Fuente New World**

PREGUNTA	NAME															TOTALES	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
	Martha Perez	Emiliano Nieto Chávez	Vanessa Cancelada González	Sanchez Hidalgo Cristopher Andre	Jesús Ismael Dorantes Alvarado	García Ramírez Karol Ximena	Romero Guzmán Sergio Jesús	Lopez Martínez Omar Arturo	Oswaldo Martín Vallejo Elias	Frida Quintana Cortés	Daniela López Corté	Estefanía Tavaréz Araiza	Matute Beltrán Rodrigo	chiara marquina chanes	Josué David Ochoa Rico		
1)What's your full name?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	
2)_____a sofa in the living room.	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13	
3)Krista _____a student. She _____a teacher.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	
4)My favorite sport is volleyball. _____?	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	13	
5)_____you tell me where the changing rooms are, please?	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	12	
6)We cook food in _____.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	
7)I work in a restaurant. I am a _____.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	
8)It is cold outside. Put on a warm _____.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	
9)Which is usually a dessert?	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	13	
10)What is the average marriage age in Ukraine?	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12	
11)The average age to get married in Sweden is _____in Afghanistan	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	12	
12)What time does the library close on Saturday?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13)When is the help desk open?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	
14)Do you work at the bank?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
15)That will be \$35, please.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16)What would you like for dessert?	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	13	
17)When _____start class?	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12	
18)It's _____phone. It belongs to him.	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	
19)When are you _____visit your family?	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	11	
20)The roses are _____than those other flowers	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	11	
21)I _____every morning	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	
22)Let's _____a taxi to the hotel	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	12	
23)Are you and your friend going to _____somewhere abroad this summer?	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	14	
24)These jeans are very small. They are too _____for me.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	14	
25)What does Byung-ho do?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	
26)Who does a winter sport?	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	
27)Who lost some clothes?	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	13	
28)What time do you get up on weekdays?	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	11	
29)Whose suitcase is this?	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	13	
30)Would you like to study in another country?	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13	
31)I _____to this café three times this week.	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	8	
32)Before I go on vacation, _____pack my suitcase	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	11	
33)Could I borrow _____dollars for the bus ride? I've forgotten my wallet.	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13	
34)We _____send letters and faxes before we had email.	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	13	
35)I learned so much about Japanese _____when I lived there.	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	9	
36)Mumbai has a much bigger _____than Dublin. It's a very busy city.	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	7	
37)The documentary argues that we should protect the pandas before they become _____.	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13	
38)Shanghai has very good public _____. The metro trains are rarely late.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	
39)Rosie has been in Peru. _____	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	9	
40)What did Rosie do on the flight?	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	10
41)What will Henrik try to do when he gets to his destination?	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	9	
42)Hendrik has spent the last 5 years in _____.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	14	
43)Have you ever traveled to South America?	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	12	
44)What do you think air travel will be like in the future?	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	6	
45)Do you have any advice for the math exam on Tuesday?	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	
46)How did people use to travel in ancient times?	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	11	
47)I really enjoy _____horror movies.	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	8	
48)I need to _____my writing skills if I am going to apply to college in the US.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	9	
49)54. Which word or term is closest in meaning to the word in <b>bold</b> ?	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	6	
50)The writer says that fossil fuels could not be _____.	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	11	
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>40</b>	<b>42</b>	<b>35</b>	<b>34</b>	<b>26</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>47</b>	<b>43</b>	<b>39</b>	<b>41</b>	<b>45</b>	<b>42</b>	<b>562</b>	

RESULTADOS	
A1	2
A2	4
B1	9

### COMPARATIVO

Diagnostic language level test	CURSO	ALUMNOS	%
TA	A1	-	0.0%
	A2	1	6.7%
	B1	14	93.3%
BACHILLERATO	A1	2	13.3%
	A2	4	26.7%
	B1	9	60.0%





## ANEXO 10 PLANEACIONES DE LAS SESIONES DEL TALLER

### Lesson Planning

#### Session 1

Lenka Peña

<b>Session:</b>	1
<b>Group profile</b>	English Teachers of ELT.
<b>Main aim:</b>	By the end of the session, the teacher will review the types of approaches that can be used when working on writing skills in English Language Teaching (ELT), which are the "productive approach", the "process approach" and the "genre approach".
<b>Personal aim:</b>	To help teachers the importance of all the elements that form the linguistic circle as well as to remember the three main approaches teachers have to teach writing.
<b>Recent work done:</b>	This is the first session
<b>Anticipated problems:</b>	Teachers may no recall what the linguistic circle is as well as the stages the product, process and genre approach follow.
<b>Anticipated solutions:</b>	Tutor prepares some input material to help teachers recall the information.
<b>Material referenced:</b>	

Stage	Objective	Procedure (activities), Interaction and time	Materials
<b>Lead in</b>	To hook teacher into the topic of writing beliefs, linguistic circle and approaches to teach writing	<ul style="list-style-type: none"> <li>Welcome message and objectives of this course. Tutor gives some guidelines to complete the course that will have a total of 14 hours. Tutor explains the content of the sessions face-to-face and flipped activities teacher should work before some sessions.</li> </ul> <p><b>Time:</b> 10'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, pair work, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 10'</p>	Board and markers  Power Point

<p><b>Teachers' beliefs</b></p>	<p>To diagnose teacher beliefs Forms Lockstep</p>	<p>1 My believes in teaching writing. Tutor gives the link of Microsoft Forms where they can answer some questions. After this, Tutor projects their answers and in plenary, analyze the results. <b>Time:</b> 10'</p> <p>Teachers' believes. Microsoft Forms: <a href="https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIkWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAAAYAAJ1ztutUM0M5Q1FUNUNIVko3Uks2TkZEN0w2N1hIWS4u">https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIkWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAAAYAAJ1ztutUM0M5Q1FUNUNIVko3Uks2TkZEN0w2N1hIWS4u</a></p> <p>2. What is the linguistic circle? Who created this approach? What are their components? Are you familiarized with it? Do you apply in your classes? How often? Do you use rubrics to evaluate the writing skill of your student? How is it.</p> <p>Teachers work in groups and discuss these questions. Tutor provides input notes 1 Prague School, where they identify the answers. After 25 minutes, Tutor checks their ideas. <b>Time:</b> 20'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, teamwork. <b>Total time:</b> 30'</p>	<p>Microsoft Forms</p> <p>Input notes 1 Prague School</p>
<p><b>Writing approaches</b></p>	<p>To brainstorm teacher's ideas and reach a conclusion about problems they and learners may face when writing.</p> <p>To identify the main stages</p>	<p>3. Tutor elicits ideas about problems they and learners may face when learning and teaching writing in L2. Teachers use Padlet to work with these activities, they work in groups. Then, as a group in plenary, tutor and teachers compare their comments. <b>Time:</b> 15</p> <p>Group 1 Difficulties learners may encounter when Writing 1 <a href="https://padlet.com/lenkaprivera_theanglo/n3j6zxx67ds6u0yh">https://padlet.com/lenkaprivera_theanglo/n3j6zxx67ds6u0yh</a></p> <p>Group 2 Difficulties learners may encounter when Writing 2 <a href="https://padlet.com/lenkaprivera_theanglo/2tiu1un6br4mbnj1">https://padlet.com/lenkaprivera_theanglo/2tiu1un6br4mbnj1</a></p>	<p>Padlet.com</p> <p>Mural.com</p> <p>Input notes 2 Teach Writing as a Process not Product</p> <p>Input notes 3 Teaching Writing</p>

	<p>and elements in writing approaches.</p>	<p>Group 3</p> <p>Difficulties learners may encounter when Writing 3</p> <p><a href="https://padlet.com/lenkaprivera_theanglo/up8g90nfk96w4qw4">https://padlet.com/lenkaprivera_theanglo/up8g90nfk96w4qw4</a></p> <p>Tutor elicits approaches to teach writing, they also give the steps we may follow to teach them. Tutor provides Input notes 2 Teach Writing as a Process not Product and Input notes 3 Teaching Writing through Genre-based Approach. In plenary, check their ideas. <b>Time:</b> 25</p> <p>Tutor narrows the previous activity to two important approaches, product and process. Teachers work with Mural activity in groups - Screen shoot their answers and as a group, Tutor shows their answers. <b>Time:</b> 10</p> <p>Mural Team 1</p> <p><a href="https://app.mural.co/t/theanglo3538/m/theanglo3538/1592500379294/c88a796a494ed7d5f5b55576dd91b9e9fe5f0132?sender=lenkapriveratheanglo7417">https://app.mural.co/t/theanglo3538/m/theanglo3538/1592500379294/c88a796a494ed7d5f5b55576dd91b9e9fe5f0132?sender=lenkapriveratheanglo7417</a></p> <p>Mural Team 2</p> <p><a href="https://app.mural.co/t/theanglo3538/m/theanglo3538/1593967777715/e2c50b829a2e199031f7b5e863caa5f6a4b8e7d4?sender=lenkapriveratheanglo7417">https://app.mural.co/t/theanglo3538/m/theanglo3538/1593967777715/e2c50b829a2e199031f7b5e863caa5f6a4b8e7d4?sender=lenkapriveratheanglo7417</a></p> <p>Mural Team 3</p> <p><a href="https://app.mural.co/t/theanglo3538/m/theanglo3538/1593967823539/f9d520ad0b000577984bf959515976246aa1a1f4?sender=lenkapriveratheanglo7417">https://app.mural.co/t/theanglo3538/m/theanglo3538/1593967823539/f9d520ad0b000577984bf959515976246aa1a1f4?sender=lenkapriveratheanglo7417</a></p> <p>Tutor asks teacher what the best approach they may follow for levels A1 – A2, B1, B2 – C2. For lower levels the best approach is Product, for intermediate Product and Process and for B2 – C2 Process and Genre.</p> <p>Teachers take notes and in plenary report back your ideas.</p> <p>Teachers also discuss the following questions:</p> <p>Difficulties learners may encounter when Writing</p> <p>What are the difficulties learners typically face when writing in English?</p> <p>How do you help your students to overcome those difficulties?</p>	<p>through Genre-based Approach</p>
--	--	---	-------------------------------------



		<p>What are the elements you take into account when helping your students with Writing?</p> <p>If you agree, write your reasons to say that content is more important than accuracy and communicative achievement.</p> <p>If you agree, write your reasons to say that accuracy is more important than communicative achievement and content.</p> <p>If you agree, write your reasons to say that communicative achievement is more important than accuracy and content.</p> <p><b>Time:</b> 15</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 60'</p>	
<b>Microteaching</b>	To teach a writing lesson to see the steps to follow in the Product Approach.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learners work in pairs; they want to go to the campsite they have in exercise 6. You want to go to this campsite in Italy for a week (Torre Bianca campsite).</li> <li>They write an email asking for more information. They use phrases from exercise 4 and from their answers in exercise 6 to help them. <b>Time:</b> 20'</li> </ul> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, individual work</p> <p><b>Total time:</b> 30'</p>	Microteaching Lesson Plan 1
<b>Flipped task</b>	To assign the first activity to collect information from their learners	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teachers put into practice the model lesson. Tutor provides teaches with the Lesson Plan to copy and adapt to their groups' needs.</li> </ul> <p><b>Interaction:</b> Individual work</p> <p><b>Total time:</b> 90'</p>	Rubric 1



## TEACHING PRACTICE 1:

### INSTRUCTIONS FOR TEACHERS

1. Give a lesson where students work on a text (writing product approach). Teachers can take the lesson from session 1 as a model.
2. Choose between writing a profile for a website, a text message to their friends telling them what they do every day and what they are doing now, a description, a message to their friends telling them what they did last weekend, for students to write.
3. In this text, the most common errors expected for the level (A1-B1) would be spelling (betiful), agreement (he have, he is work, he working) and word choice (want for).
4. Select five texts and mark them according to rubric 1.

## Lesson Planning

### Session 2

Lenka Peña

<b>Session:</b>	2
<b>Group profile</b>	English Teachers of ELT.
<b>Main aim:</b>	By the end of the session, teachers will have identified and classified the type of errors, mistakes or slips their students make when writing, as well as reviewed the correction techniques they can use to support their students with writing skills.
<b>Personal aim:</b>	To help teachers the importance of all the elements that form the linguistic circle as well as to remember the three main approaches teachers have to teach writing.
<b>Recent work done:</b>	This is the first session
<b>Anticipated problems:</b>	Teachers may no recall what the linguistic circle is as well as the stages the product, process and genre approach follow.
<b>Anticipated solutions:</b>	Tutor prepares some input material to help teachers recall the information.
<b>Material referenced:</b>	





Stage	Objective	Procedure (activities), Interaction and time	Materials
Lead in	To engage teachers with the second session of the workshop	<ul style="list-style-type: none"> <li>Welcome. Tutor and Teachers works with a warmer to start the session. Using a dictionary, google or any other resource, teachers find and write down an appropriate adjective that begins with each letter of their first name. For example: Flirtatious, Relaxed, Extrovert, Desirable (FRED). <b>Time:</b> 10'</li> </ul> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, pair work, teamwork. <b>Total time:</b> 10'</p>	Board and markers  Power Point
Error-correction in ELT classroom	<p>To identify the error correction techniques used in Integrated English II.</p> <p>To determine if the error correction techniques used by professors aid students' learning.</p> <p>To analyze students' perceptions about the error</p>	<p>1 Tutor organizes teachers in groups of three or four members. They share the five rubrics with their students' mistakes and compare their findings. They check which category they would fall into:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Slips (spelling, agreement between subject and object pronouns).</li> <li>Mistakes (spelling, concordance, choice of words)</li> <li>Errors (cognates, concordance, word order-syntax)</li> </ol> <p>In case teachers do not bring their materials, the tutor will provide the class with some of my students' texts as support for those teachers who did not work with the flipped classroom activity. <b>Time:</b> 20'</p> <p>Teachers will review the incidence of errors depending on the category and find those that exemplify them best and with the highest number of repetitions. In plenary, the groups gather their results. <b>Time:</b> 10'</p> <p>Once teachers have analyzed their results, tutor tests and asks:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>What techniques would you use to help your learners overcome these problems?</li> <li>What are the techniques used by professors to address learners' errors in the classroom?</li> <li>In what ways do these error correction techniques contribute to students' learning?</li> </ol>	<p>Input notes 1 Error-correction techniques</p> <p>Link to error-correction techniques site</p> <p>Rubric 2 – Categorizing mistakes</p>



<p>correction techniques used by their professors.</p>	<p>4. How do students perceive the error correction techniques employed by professors?</p> <p>5. When is correcting errors important to highlight the positive in learners' journeys to success?</p> <p>They work with the same teams and then in plenary they share their results. <b>Time:</b> 15'</p> <p>2. The website shows some materials (pdfs and a link with information to revise error-correction techniques to work with some cases).</p> <p>Websites:</p> <p><a href="https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/linguacom/feedback-error-correction-%E2%80%93-it-your-job">https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/linguacom/feedback-error-correction-%E2%80%93-it-your-job</a></p> <p>Scenario 1: Level: Low Intermediate Activity: Writing sentences about good memories using the past tense Error: A learner writes, Six years ago, I teach people Mathematics and Science In Queretaro.</p> <p>Scenario 2: Level: Pre-Beginning Activity: Learners work in partners. One partner holds up a picture of a park with different families, and the other partner says the vocabulary word associated with the picture. Error: A learner says brother when shown the figure of a girl (sister). Their partner doesn't offer a correction.</p> <p>Scenario 3: Level: Advanced Activity: Composing a short essay using transitional phrases between the main points.</p>	
--	--	--

		<p>Error: Learners exchange their texts about Global warming but both learners use vocabulary for B1+.</p> <p>Teachers work in groups and discuss these situations checking the Input Notes 1. Then, as a group, Tutor provides the suggested answers and teachers compare their own ones. <b>Time:</b> 20'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 75'</p>	
<b>Feedback and Error correction in Writing skill</b>	To revise the ways to work with error-correction in Writing.	<p>3. Tutor asks teacher if error-correction is the same as feedback or if there is a difference. <b>Time:</b> 5</p> <p>After five minutes, teachers read the information in Input Notes 2 – Error-correction vs Feedback, so teachers identify that feedback has three areas to work, content, performance, and corrective feedback. <b>Time:</b> 25</p> <p>Teachers read the material before they work with some texts. In groups, teachers check the texts and agree on the form they would give feedback to these students (basic, intermediate, and advanced). <b>Time:</b> 30</p> <p>In plenary, teachers compare their notes and reach some conclusions on how to give feedback to basic, intermediate, and advanced learners. <b>Time:</b> 15</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 45'</p>	Input Notes 2 – Error-correction vs Feedback

**TEACHING PRACTICE 2 (90 minutes):**

INSTRUCTIONS FOR TEACHERS

Objective: For teachers to identify in real context different error-correction techniques they can use in the ELT classroom.

- Tutor gives a video from YouTube. The source is MN Adult Education Professional Development

<https://youtu.be/skqUp3hXujU>



Teachers watch the video (26 minutes)

6. Using the Rubric 3 – Error-correction techniques, teachers analyze how the teacher on the video works with error-correction techniques. (20 minutes)
7. Teachers read Input Notes 3 – Error-correction techniques Engaging Learners. They have some questions on this document, answering them and using other ideas they may have, teachers write one page reflection to evaluate their own performance and the relevance of using some of techniques in the video in their classes with adolescents, extending their answers with reasons. (40 minutes)
8. Next class, teachers work in groups and gather their results. (20 minutes)

## Lesson Planning

### Session 3

Lenka Peña

<b>Session:</b>	3
<b>Group profile</b>	English Teachers of ELT.
<b>Main aim:</b>	By the end of the session teachers will have identified the benefits of giving feedback to students on their texts, identified the main components of giving feedback to their students and motivating them to continue with their written work.
<b>Personal aim:</b>	To make teachers be aware of the importance of feedback (content, corrective feedback and performance) in their daily teaching.
<b>Recent work done:</b>	Flipped Activity 2 -- different error-correction techniques
<b>Anticipated problems:</b>	Teachers may not know.
<b>Anticipated solutions:</b>	Tutor prepares some input material to help teachers recall the information.
<b>Material referenced:</b>	Different Apps on the internet, lesson plan, input notes. Website: <a href="#">AWEs in Classroom to Improve Writing Skill - Session 3 (google.com)</a>

Stage	Objective	Procedure (activities), Interaction and time	Materials
-------	-----------	--	-----------



<b>Lead in</b>	To engage teachers with the second session of the workshop	<ul style="list-style-type: none"> <li>Welcome. Tutor and Teachers works with a warmer to start the session. Tutor shows five images about him/her. Teachers look at them and in groups, they speculate about the connection with the tutor. Then, the tutor shows the real connection with him/her.</li> </ul> <p><b>Time:</b> 10'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, pair work, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 10'</p>	Board and markers  Power Point
<b>Error-correction in ELT classroom</b>	<p>To identify the error correction techniques used in Integrated English II.</p> <p>To determine if the error correction techniques used by professors aid students' learning.</p> <p>To analyze students' perceptions about the error correction techniques</p>	<p>1 Tutor organizes teachers in groups of three or four members. They discuss the following questions</p> <p><b>TIME TO DISCUSS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflection: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Why is feedback important? Why and when do we give feedback?</li> </ul> </li> <li>Make notes: <ul style="list-style-type: none"> <li>-What ways of giving feedback do you know?</li> <li>-What are some of the things teachers give feedback on regarding productive skills?</li> <li>-What effect should feedback have on learners?</li> </ul> </li> </ul> <p>After 10 minutes, teachers write their comment, conclusions using Jamboard.</p> <p><b>Time:</b> 15'</p> <p>Jamboard: <a href="https://jamboard.google.com/d/1X7Js3oUxhpMEq6KP_Q5w8j7l3hGE3Mbbqs48mvUx4Bg/edit?usp=sharing">https://jamboard.google.com/d/1X7Js3oUxhpMEq6KP_Q5w8j7l3hGE3Mbbqs48mvUx4Bg/edit?usp=sharing</a></p> <p>Teachers will compare their comments and try to find similarities and differences as a group. <b>Time:</b> 10'</p> <p>After comparing and analyzing the information, it is time to see how much teachers know about giving feedback. They open a website called Wordwall.com and answer the quiz. <a href="https://wordwall.net/resource/30163775">https://wordwall.net/resource/30163775</a></p>	<p>Input notes</p> <p>1 Error-correction techniques</p> <p>Link to error-correction techniques site</p> <p>Rubric 2 – Categorizing mistakes</p>

	<p>used by their professors.</p>	<p><b>Time:</b> 10'</p> <p>2. The website shows a summary based on some research about feedback (pdf). Teachers revise them to work with some cases (some writing tasks learners from different levels according to Common European Framework of Reference for Languages - CEFR).</p> <p>Teachers work in groups and discuss these situations checking the Input Notes</p> <p>1. Then, as a group, Tutor provides the suggested answers and teachers compare their own ones.</p> <p>They will be assigned a level and a number of the text. They will think of the best way to give feedback to their students. Then, the student points out how he/she felt with the teacher's indications. <b>Time:</b> 20'</p> <p>3. Reflection on how they have worked on feedback and what they could do with their students with what they have seen in these three workshop sessions. <b>Time:</b> 25'</p> <p>4. Finally, Teachers work with another digital activity on Wordwall.net How to provide effective feedback: <a href="https://wordwall.net/play/30163/775/329">https://wordwall.net/play/30163/775/329</a> <b>Time:</b> 5'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, teamwork. <b>Total time:</b> 85'</p>	
<p><b>Feedba ck and Error correcti on in Writin g skill</b></p>	<p>To revise the ways to work with error-correction in Writing.</p>	<p>4. Tutor asks teachers to work with corrective feedback. They choose a text from all the levels (A1 – B2). They work in groups and using the Correction Symbols for Writing Feedback (on the website) they provide corrective feedback. <b>Time:</b> 20</p> <p>5. Teachers change teams (one member from the groups tutor forms) and they compare their corrections, they reflect on them and see what the best option is. <b>Time:</b> 15</p>	<p>Input notes 2 Feedback Approach</p>

	<p>6. Teachers work with another digital activity. Training students to provide feedback. They answer the activity so they can use some of the tips to teach their students with peer-feedback. Teachers work in teams to work with the activity. Wordwall.net</p> <p><a href="https://wordwall.net/resource/30163875/madems-training-feedback-for-students">https://wordwall.net/resource/30163875/madems-training-feedback-for-students</a></p> <p><b>Time:</b> 10'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 40'</p>	
--	--	--


## Lesson Planning

### Session 4

Lenka Peña

<b>Session:</b>	4
<b>Group profile</b>	English Teachers of ELT.
<b>Main aim first part of the session:</b>	By the end of the session teachers will have identified the uses of applications known as Automated Writing Evaluation (AWE), compared and evaluated the use of two.
<b>Main aim second part of the session:</b>	By the end of the session teachers will have compared the errors that a teacher is able to identify and correct in students' texts and those that Grammarly can detect and correct.
<b>Personal aim:</b>	To identify the possible benefits of the AWEs may have for teachers and learners when they are used in the classroom.
<b>Recent work done:</b>	Providing effective feedback
<b>Anticipated problems:</b>	Teachers may have not used AWEs for themselves.
<b>Anticipated solutions:</b>	Tutor prepares some input material to help teachers install the AWE Grammarly in their mobile phones or laptops, tablets or computers.
<b>Material referenced:</b>	Website: <a href="#">AWEs in Classroom to Improve Writing Skill - Session 3 (google.com)</a>

Stage	Objective	Procedure (activities), Interaction and time	Materials
-------	-----------	--	-----------

<p><b>Lead in</b></p>	<p>To engage teachers with the fourth session of the workshop</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutor divides a sheet of paper into two columns (or using Jamboard), one labelled ‘nice’, the other ‘nasty’. Tutor explains teachers they are going to read out a list of words, each of which they have to write in the column that expresses how they feel about it. The list should include of a variety of people, places and things that are likely to divide opinion (for example, hip hop, spicy food, winter, Sunday evening, ironing, tattoos, English grammar, Michael Jackson, department stores). Once teachers have finished reading out the list and have written the items down, they compare their answers in pairs to see how similar or how different their tastes are.).</li> </ul> <p>Jamboard: <a href="https://jamboard.google.com/d/1Lgm-dSZtlqGpFJvBADoJEkNopL5m3JeWSOaKB_JSdTM/edit?usp=sharing">https://jamboard.google.com/d/1Lgm-dSZtlqGpFJvBADoJEkNopL5m3JeWSOaKB_JSdTM/edit?usp=sharing</a></p>  <p><b>Time:</b> 15’</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, pair work, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 15’</p>	<p>Board and markers</p> <p>Power Point</p>
<p><b>First part</b> <b>AWEs benefit in the</b></p>	<p>To identify the benefits of using AWEs in the classroom</p>	<p>1 Tutor organizes teachers in groups of three or four members. They discuss the following questions and write their answers on the whiteboard or using Jamboard:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>What does the acronym AWE (Automated Writing Evaluation) stand for?</li> <li>What are they</li> </ol>	<p>Input notes</p> <p>1 AWEs</p>



<p><b>classroom</b></p>	<p>To install Grammarly in teachers' devices</p> <p>To compare and analyze Grammarly and Hemingway to see their benefits.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. What are they like?</li> <li>4. Which ones do I know</li> <li>5. How they work</li> <li>6. What do they do for me?</li> </ol> <p>Jamboard: <a href="https://jamboard.google.com/d/1Lgm-dSZtlqGpFJvBADoJEkNopL5m3JeWSOaKB_JSdTM/edit?usp=sharing">https://jamboard.google.com/d/1Lgm-dSZtlqGpFJvBADoJEkNopL5m3JeWSOaKB_JSdTM/edit?usp=sharing</a></p> <p><b>Time:</b> 15'</p> <p>Teachers will install Grammarly and Hemingway in their devices, so they can work with the second part of the lesson. <b>Time:</b> 10'</p> <p>Once teachers have installed Grammarly and Hemingway, in groups, they will work with a test activity. Tutor shows the linguistic circle again and look at the sample Grammarly has with some corrections.</p> <p>Teachers use the same sample document with Hemingway to show them the pragmatism of using Grammarly over other AWEs., in teams see which of these errors belong to which part of the linguistic circle. Teachers compare these two AWEs to see the benefits they can have for them and for students.</p> <p><b>Time:</b> 10'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 35'</p>	<p>Video How to install Grammarly</p>
<p><b>Second part Action plan to use AWEs in the classroom</b></p>	<p>To revise the ways to work with error-correction in Writing.</p>	<p>2. Tutor asks teacher to work in groups and discuss the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. How to integrate AWE into my teaching practice.</li> <li>2. Questions to activate schemata</li> <li>3. How long does it take you to correct your students' texts?</li> <li>4. What is the most time-consuming part of working in a Writing class?</li> <li>5. Which aspects of your feedback could be covered automatically using Grammarly?</li> <li>6. Which cannot be replaced by an AWE?</li> <li>7. How would you incorporate the use of an AWE into your planning to reduce teacher correction time?</li> </ol>	<p>Input Notes</p> <p>Rubric 3</p> <p>Rubric 4</p>

		<p>In plenary, all the teams share report back their findings. <b>Time:</b> 15'</p> <p>3. Tutor provides teachers with an activity with blanks where teachers will check for expected errors in students. Teachers detect the types of errors in the document and then fill in the information in rubric 3. <b>Time:</b> 10'</p> <p>4. Teachers take that text with errors and put it into Grammarly and compare their answers with what Grammarly gives them. (Most could be mother tongue interference, L1 interference). <b>Time:</b> 10'</p> <p>5. Feedback - What can we expect from Grammarly? <b>Time:</b> 5'</p> <p>6. Teachers elaborate a planning whose main aim is the incorporation of Grammarly as a support for the students when revising the drafts of their texts, which can be a profile, informal letter, description of a place, diary entry (what they did or a composition of what the students do every day).</p> <p>With the semi-free production of the texts by their students the teachers will have material to work with for the AWEs in the workshop. They hand in the planning for comments. Feedback. <b>Time:</b> 30</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, pair work, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 70'</p>	
--	--	--	--

**TEACHING PRACTICE 3 (90 minutes):**

**INSTRUCTIONS FOR TEACHERS**

Objective: By the end of this activity teachers will conduct the lesson they planned in Session 4 with their students to support them in using Grammarly as a tool to help them check the mistakes they make and how to correct them, before handing in the final version of their texts to the teacher.



9. Teachers deliver their lessons as they planned in Session 4. They follow the framework to work writing as a product or as a process. (20 minutes)
10. Their students write the type of text teachers have determined and deliver a first draft, before getting it into Grammarly to get the corrections. (20 minutes)
11. Students introduce their texts into Grammarly, and they work with the Rubric 3 to identify the types of mistakes they have made. Then, they give the Rubric 3 back to their teachers. (20 minutes)
12. Teachers analyze the first draft of five texts from their students using the Rubric 4; then, they compare the results with the results of Rubric 3 from their students. (30 minutes)
13. Next class, teachers work in groups and gather their results.

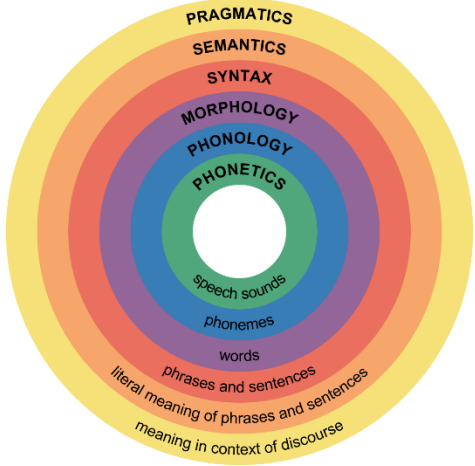
## Lesson Planning

### Session 5

Lenka Peña

<b>Session:</b>	5
<b>Group profile</b>	English Teachers of ELT.
<b>Main aim first part of the session:</b>	By the end of the session, teachers will have reviewed the errors Grammarly corrected in their students' texts and categorised them according to the language circle.
<b>Main aim second part of the session:</b>	By the end of the session, teachers will have designed an action plan to work on the most recurrent errors in their students' writing.
<b>Personal aim:</b>	To identify the possible benefits of the AWEs may have for teachers and learners when they are used in the classroom.
<b>Recent work done:</b>	Flipped Activity 4
<b>Anticipated problems:</b>	Teachers may not have fresh the possible actions they may take in the classroom to work with remedial work in writing.
<b>Anticipated solutions:</b>	Tutor prepares some input material to help teachers recall what remedial work is and how to prepare an action plan to help learners to work with grammar and spelling problems in writing.



	<p>teachers' devices</p> <p>To analyze corrections Grammarly makes</p>	<p>errors, morphological or syntactic, that their students make (rubric 7. Teachers work individually. <b>Time:</b> 20'</p> <p>3. Group Work. When teachers review the corrections in Grammarly, they will assess whether these were appropriate or not or whether they refer to suggestions for improving the vocabulary in the text, syntactic errors and what recurrence they have so that they can classify and group the most recurrent types of errors so that they can elaborate an action plan of remedial work for a following session. (Examples, he have, I am go to the beach, He can to go, We is in the beach - syntactic -, or spanish, mexico are morphological errors). <b>Time:</b> 20'</p> <p>Teachers categorize morphological and syntactic errors with their incidence. From these categories they select two that they want to work on with their groups (rubric 8).</p> <p>They relate the linguistic circle to the rubric 3 (the colours). <b>Time:</b> 20'</p>  <p><b>Interaction:</b> Lockstep, teamwork. <b>Total time:</b> 35'</p>	
<p><b>Second part</b></p>	<p>To revise how to work with review</p>	<p>1. Tutor asks participants What is remedial work? In plenary, they give their comments, the tutor writes them down using the whiteboard or a virtual whiteboard. <b>Time:</b> 5'</p>	<p>Input Notes</p>

<p><b>Review Activities</b></p> <p><b>Remedial work</b></p>	<p>activities and remedial work.</p> <p>To design an action plan to work with remedial work.</p>	<p>2. The tutor explains that Review and Remedial work should be a regular part of their teaching. Activities should depend on the level and the type of errors. Teachers should first understand that before working with remedial work it is important to have from time-to-time review activities.</p> <p>Tutor shows some examples of review activities, but teachers should explain the type of activities they may work. Teacher divides the activities per groups. They use the internet and identify how to work with them. Then, in plenary, they present their ideas. Depending on the number of participants and the groups tutor forms is the type or types of activities he/she will assign.</p> <p>Recall Structure Recognition Understanding Examples Unscrambling Items Grammar Summary Tables Guided Compositions</p> <p>They present their activities in plenary. <b>Time:</b> 20'</p> <p>3. Tutor presents two demos to work with remedial work, teachers read the examples. Then, Tutor writes the names of some activities for remedial work. Teachers define them in groups using Mural.co.</p> <p>Noticing and correcting mistakes Drilling Mental Drilling Auction Game Personalised Remedial Work</p> <p><a href="https://app.mural.co/t/theanglo3538/m/theanglo3538/1648163015333/08294bb8181bacb76b57d9b75cc30523cbe24498?sender=lenkapriveratheanglo7417">https://app.mural.co/t/theanglo3538/m/theanglo3538/1648163015333/08294bb8181bacb76b57d9b75cc30523cbe24498?sender=lenkapriveratheanglo7417</a></p>	<p>Mural.co</p> <p>HO 1 – Stages and activities to work with remedial work.</p>
---	--	---	---



		<p>Teachers read the information and identify those activities that may help them work with their action plan.</p> <p><b>Time:</b> 15'</p> <p>4. Teachers take that text with errors and put it into Grammarly and compare their answers with what Grammarly gives them. (Most could be mother tongue interference, L1 interference). <b>Time:</b> 10'</p> <p>5. In groups, teachers will devise a plan to work on those deficiencies their students have in writing. They hand their work out using HO 1 – Stages and activities to work with remedial work. <b>Time:</b> 25'</p> <p>6. Remedial Session. Teachers will present their proposals for remedial work in plenary. <b>Time:</b> 15'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, pair work, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 70'</p>	
--	--	---	--

**TEACHING PRACTICE 4 (90 minutes):**

**INSTRUCTIONS FOR TEACHERS**

- Teachers work with their action plan for remedial work.
- Students write another short text. As soon as the students have finished writing their text, they enter it into AWE-Grammarly and check the mistakes they made according to the application.
- They use Rubric 3 - Student checklist. They note the corrections on their own rubrics and identify the reason for the correction. (60 minutes).
- Students hand in the exercise to the teacher who will evaluate the effectiveness or not of the use of Grammarly based on the students' results. Teachers use Rubric 6 - Teacher checklist. (30 minutes)





## ANEXO 11 PLANEACIONES DE CLASE MUESTRA PARA LAS PRÁCTICAS DOCENTES

### Lesson Planning

Lenka Peña

<b>Level CFER:</b>	A2.2
<b>Group profile</b>	English Teachers of ELT.
<b>Main aim:</b>	By the end of this lesson learners will have written an informal letter asking for information about places to visit when they are on holidays.
<b>Personal aim:</b>	To help learners identify possible mistakes in their texts on their own by working with peer correction.
<b>Recent work done:</b>	Demo Class
<b>Anticipated problems:</b>	Learners may not understand some vocabulary from the email.
<b>Anticipated solutions:</b>	Teacher prepares some flashcards to show the work and the meaning or teacher asks learners to check the meaning using online dictionaries such as: <a href="https://dictionary.cambridge.org/es/">https://dictionary.cambridge.org/es/</a> <a href="https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/">https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/</a> <a href="https://www.ldoceonline.com/es-LA/">https://www.ldoceonline.com/es-LA/</a> <a href="https://www.macmillandictionary.com/">https://www.macmillandictionary.com/</a>
<b>Material referenced:</b>	<i>The Big Picture A2 Elementary (adaptation from Coursebook page 47 and Workbook page 26)</i> <i>Cards with different images about holidays</i> <i>Website for the resources: <a href="#">Proyecto de Maestría Lenka Peña - Session 1 (google.com)</a></i>

Stage	Objective	Procedure (activities), Interaction and time	Materials
<b>Lead in</b>	To hook learners into the topic of writing an informal email	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teacher shows some images depicting places to visit on holidays that trigger discussion on the following questions: What places do you visit when you are on holidays? What do you like doing most on holidays?</li> </ul>	Board and markers  Power Point

	to ask for information.	<p>Do you go camping? Why or why not?</p> <p>If you go camping, where do you want to go and what do you want to do?</p> <p>Are there any good places to camp near your town?</p> <p>Learners work in pairs or groups of four to discuss them.</p> <p><b>Time:</b> 5'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, pair work, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 5'</p>											
<b>Process</b> <b>ing</b> <b>Model</b> <b>Text</b> <b>for</b> <b>Meanin</b> <b>g</b> <b>(5</b> <b>minute</b> <b>s)</b>	To identify the elements an informal email to ask for information has.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instructions: Teacher hands in HO1 – An Email Asking for Information Part 1. Kim and her friends want to go on holiday for two weeks to the Lago Azul campsite. Read her email and answer the questions: Which place does Kim want to book? What extra information does she want? Ls analyze the elements this email has and complete the following table:</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">To</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Subject</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Greetings / Salutation</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Email's body</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Closure</td> <td></td> </tr> </table> <p><b>Time:</b> 10'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>After this activity, learners read the reply from Lago Azul reception and see the answers. They work individually and then in pairs they compare their answers.</li> </ul> <p><b>Time:</b> 5'</p> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, pair work, teamwork.</p> <p><b>Total time:</b> 15'</p>	To		Subject		Greetings / Salutation		Email's body		Closure		HO1 – An Email Asking for Information Part 1
To													
Subject													
Greetings / Salutation													
Email's body													
Closure													
<b>Noticin</b> <b>g the</b> <b>feature</b> <b>s of the</b>	To underline and check the meaning of some useful	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learners prepare their texts. They put the words in exercise 3a (HO1 – Part 2) in the correct order to make sentences. Then, they read Kim's email again and check their answers, they check which phrase means <u>we want</u>, exercise 3b <b>Time:</b> 10'</li> </ul>	Digital or paper email.										



<p><b>genre</b> (5 <b>minute</b> s)</p>	<p>phrases to write their emails</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learners work in pairs, they say which phrase they think is politer, <u>we want</u> or <u>we would like /we'd like</u>.</li> <li>Learners read the list they have in exercise 5 and say which three things are the most important when they go on holiday and why. Then, they say what else important is. Restaurants and bars A satellite TV and a DVD player Wi-Fi access Bikes or kayaks to rent Nightlife Swimming pool Others <b>Time:</b> 5'</li> </ul> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, pair work, teamwork. <b>Total time:</b> 15'</p>	
<p><b>Draftin</b> <b>g</b> (15 <b>minute</b> s)</p>	<p>To write an email asking for information</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learners work in pairs; they want to go to the campsite they have in exercise 6. You want to go to this campsite in Italy for a week (Torre Bianca campsite).</li> <li>They write an email asking for more information. They use phrases from exercise 4 and from their answers in exercise 6 to help them. <b>Time:</b> 20'</li> </ul> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, individual work <b>Total time:</b> 20 - 25'</p>	<p>HO2 – An Email Asking for Information</p>
<p><b>Peer-</b> <b>editing</b> (15 <b>minute</b> s)</p>	<p>To read classmates' emails and give comments on how to improve it</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learners exchange emails with another pair. They work at Torre Bianca campsite. They write a reply to their email. At the same time, they underline with pencil (or using word tools) the parts their classmates need to check and write if this is grammar, spelling, punctuation.</li> <li>Then, again, they exchange replies and answer</li> <li>Do you still want to book the cabin this summer? Why? Why not? Learners tell the class.</li> <li></li> </ul> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, individual work</p>	<p>HO2 – An Email Asking for Information</p>

		<b>Total time:</b> 20 - 25'	
<b>Feedback (5 minutes)</b>	To provide feedback so Ls can work with the final version of their texts.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teacher collects learners' texts and provide feedback using Jeremy Harmer codes (How to write, Longman Pearson).</li> <li>Learners check their classmates and teacher's feedback to correct their mistakes.</li> </ul> <p><b>Interaction:</b> Lockstep, individual work</p> <p><b>Total time:</b> 30'</p> <p><b>Flipped task</b></p>	HO2 – An Email Asking for Information
<b>Final version</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Learners write their final versions.</li> </ul> <p><b>Flipped task</b></p>	

**HOMEWORK:** Learners correct their final versions of their emails.

## WRITING TASK: EN EMAIL ASKING FOR INFORMATION

### TUNE IN PART 1

1. Kim and her friends want to go on holiday for two weeks to the Lago Azul campsite. Read her email and answer the questions.

Which place does Kim want to book?

What extra information does she want?



Analyze this email and find the following information.

<b>To</b>	
<b>Subject</b>	
<b>Greetings / Salutation</b>	
<b>Email's body</b>	
<b>Closure</b>	

2. Read the information below and find the answers to Kim's questions.



http://www.lagoazul.es

Swimming pool open from 8 a.m. to 8 p.m. – free to guests  
 Wi-Fi access in cabins – \$10.50 a week  
 Free Wi-Fi in the bar and restaurant  
 Bikes 1 hour: \$5 half a day: \$20  
 Kayaks 1 hour: \$5 half a day: \$20  
 Horse riding on request – ask at reception

## PREPARE FOR TASK

**3.a.** Put the words in the correct order to make sentences.

- 1 campsite We're your in interested
- 2 information more like some We'd
- 3 you help for Thank you

**3.b.** Read Kim's email again and check your answers. Which phrase means *we want*?

**4.** Which do you think is more polite, *we want*, or *we'd like*? How do you say *we'd like* in your language?

**5.** Work in pairs. Read the list. Which three things are most important for you when you go on holiday? Why? What else is important?

Restaurants and bars

A satellite TV and a DVD player

Wi-Fi access

Bikes or kayaks to rent

Nightlife

Swimming pool

Others



## TASK PART 2

Work in pairs. You want to go to this campsite in Italy for a week. Write an email asking for more information. Use the phrases in activity 3 and your answers in activity 5.



## REPORT BACK

- 1 Exchange emails with another pair. You work at Torre Blanca campsite. Write a reply to their email.
- 2 Exchange replies. Do you still want to book for the cabing this summer? Why? Whynot? Tell the class.

## WRITE YOUR TEXTS HERE

### TEXT 1

### TEXT 2



## ANEXO 12 ESCALAS DE EVALUACIÓN O ESTIMATIVAS QUE UTILIZARÁN LOS DOCENTE EN EL TALLER

### Rubric 1

Lenka Peña

#### Instructions:

- Work in groups (three to four members)
- From the five texts your students have written, categorize them into the following categories:
  1. Slips
  2. Mistakes
  3. Errors
- Evaluate the types of mistakes following this criterion.
- Give examples of the mistakes in ‘comments’ section.

CATEGORIES	CRITERIA		
	Number of...	Samples	Comments
Slips			
Mistakes			



<b>Errors</b>			

**Rubric 2**

Lenka Peña

**Error Correction and Feedback: Video Reflection Questions**

### Classroom Video: High Beginning Level

What types of error correction did you see the teacher use during the activities? Check all that apply (if you hear a type of correction more than once, you can make checkmarks below the box to tally how often it's used).

Verbal Models	Prompts	Direct Correction

What error correction methods did the teacher use most often (verbal models, prompts or direct correction)? What types did they use the most often (rephrasing, elicitation, explicit correction, etc.)?

How effective was the error correction? How did the learners respond?

How did the teacher deliver positive feedback? How did the learners respond?

Is there anything you would like to “steal” from the teacher to incorporate into your own teaching (e.g. classroom management)?

What are your top three takeaways from the video?

What methods and types of error correction do you want to use the next time you teach? What methods of positive feedback?

### Rubric 3

Lenka Peña

### Correction symbols for writing feedback

HARMER, Jeremy. How to Teach Writing. Pearson Education Limited, 2004, page 111.

Symbol	Meaning	Example error
S	A spelling error	I am <u>curius</u> (curious)
WO	A mistake in word order	I <u>like very much</u> it.
Ty	Typo	
G	A grammar mistake	I am going to buy some furnitures. (furniture is an uncountable noun, it does not have plural form.)
T	Wrong verb tense	<u>Do</u> you go to the cinema <u>yesterday</u> ?
C	Concord mistake (e.g. subject and verb agreement)	People <u>is</u> angry (people is a plural noun)
^	Something has been left out	He told ^ that he was sorry.
WW	Wrong word	I am interested <u>on</u> jazz music.
{ }	Something is not necessary	He was not <u>{too}</u> strong enough.
?M	The meaning is unclear	That is a <u>very excited photograph</u> .
P	A punctuation mistake	Do you like London.
F/I	Too formal or informal	<u>Hi</u> Mr. Franklin, Thank you for your letter...

### Rubric 3

Lenka Peña

### Instructions:

- Make a data capture of what your students wrote, select five texts.
- Cut and paste into Grammarly to see what the website gives you in correction
- Identify the types of errors, morphological or syntactic, your students make (rubric 3).



- Individual work

WRITING COMPONENTS	CRITERIA / TRAITS	1	2	3	4	5	EXAMPLES
Content	Fully answering the task						
	Extend information						
	Relevance						
	Subject (reader) knowledge						
	Text layout						
Coherence	Text structure						
	Clarity						
	Logical sequence						
	Word order						
	Choosing vocabulary						
Cohesion	‘Tying’ words, phrases, sentences, and paragraphs together, to create a text.						

	Use of linkers or connectors.						
Vocabulary	Richness						
	Appropriate register						
	Word form mastery						
Language use	Accuracy (a usage of articles, use of subjects, pronouns, nouns, word order, tenses, prepositions, sentence constructions, collocations, phrasal verbs, idioms.)						
Mechanics	Paragraphing						
	Spelling						
	Capitalization						
Punctuation	Use of commas, period, colon, semi colon, full stop.						

Communicative Achievement	Clear ideas						
	Formal/informal English						
	Tone of language conventions of specific task types						

### Rubric 4

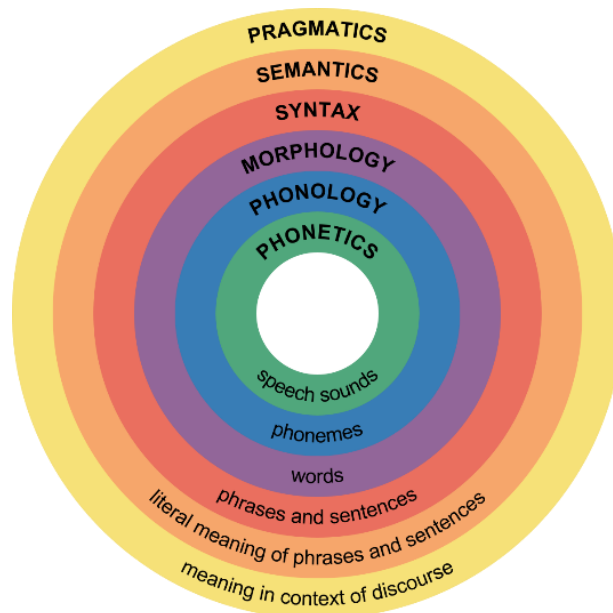
Lenka Peña

### Instructions:

- Categorise morphological and syntactic errors with their incidence. From these categories select two that you want to attack in your course (rubric 3).
- (20 minutes)
- Relate the linguistic circle to the following table (the colours).

### *Linguistic Circle*





[Jorge Madrigal] (2017). Título del video [Video]. Youtube. <https://youtu.be/WqXFZAFIDf0>

**Rubric**

WRITING COMPONENTS	CRITERIA / TRAITS	GRAMMARLY	EXAMPLES
Content	Formal or informal register		
	Extend information		
	Relevance		
	Subject (reader)		
	Text layout		
Coherence	Text structure		
	Clarity		



	Logical sequence		
	Word order		
	Choosing vocabulary		
Cohesion	'Tying' words, phrases, sentences, and paragraphs together, to create a text.		
	Use of linkers or connectors.		
Vocabulary	Richness		
	Appropriate register		
	Word form mastery		
Language use	Accuracy (a usage of articles, use of subjects, pronouns, nouns, word order, tenses, prepositions, sentence constructions, collocations,		



	phrasal verbs, idioms.)		
Mechanics	Paragraphing		
	Spelling		
	Capitalization		
Punctuation	Use of commas, period, colon, semi colon, full stop.		
Communicative Achievement	Clear ideas		
	Formal/informal English		
	Tone of language conventions of specific task types		

## Rubric 5

Lenka Peña

### Instructions:

- Choose five texts from your students.
- Copy and paste them into Grammarly.
- Check the mistakes Grammarly Identify indicated by the App.
- Make notes of the mistakes and the corrections that Grammarly shows.

WRITING COMPONENTS	CRITERIA / TRAITS	GRAMMARLY	EXAMPLES
Content	Formal or informal register		
	Extend information		
	Relevance		
	Subject (reader)		
	Text layout		
Coherence	Text structure		
	Clarity		
	Logical sequence		
	Word order		
	Choosing vocabulary		
Cohesion	'Tying' words, phrases, sentences, and paragraphs together, to create a text.		
	Use of linkers or connectors.		
Vocabulary	Richness		

	Appropriate register		
	Word form mastery		
Language use	Accuracy (a usage of articles, use of subjects, pronouns, nouns, word order, tenses, prepositions, sentence constructions, collocations, phrasal verbs, idioms.)		
Mechanics	Paragraphing		
	Spelling		
	Capitalization		
Punctuation	Use of commas, period, colon, semi colon, full stop.		
Communicative Achievement	Clear ideas		
	Formal/informal English		
	Tone of language		

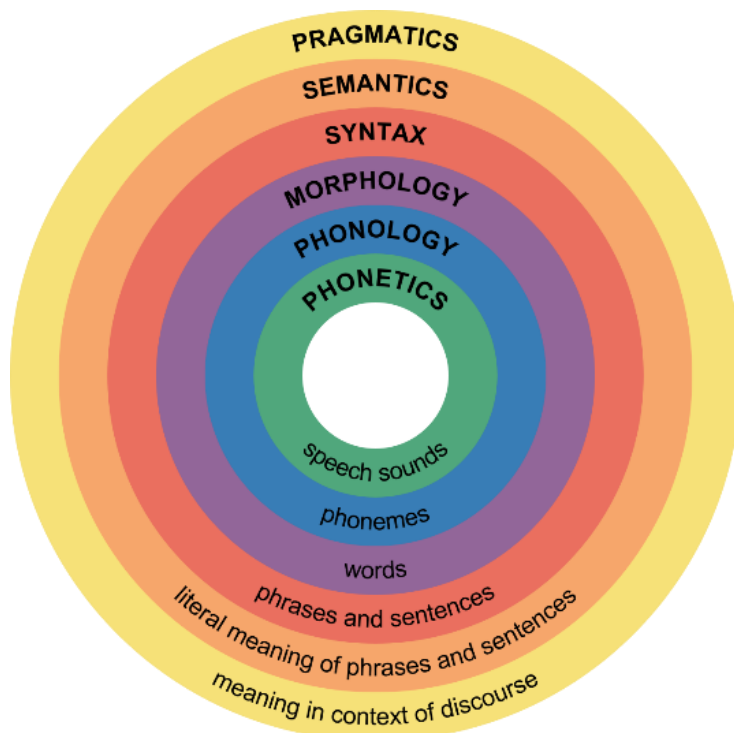
	conventions of specific task types		
--	------------------------------------	--	--

## Rubric 6

Lenka Peña

### Instructions:

- After checking five texts from your students, write the mistakes Grammarly Identify.
- Categorize the mistakes into the Writing Components categories.
- Relate the colors or the linguistic circle with the table.
- Write the mistakes Grammarly shows, write the sentence where the mistake is and evaluate if the correction is adequate or not, If not, explain why.



[Jorge Madrigal] (2017). Título del video [Video]. Youtube. <https://youtu.be/WqXFZAFIDf0>



WRITING COMPONENTS	CRITERIA / TRAITS	GRAMMARLY	EXAMPLES	EVALUATION
Content	Formal or informal register			
	Extend information			
	Relevance			
	Subject (reader)			
	Text layout			
Coherence	Text structure			
	Clarity			
	Logical sequence			
	Word order			
	Choosing vocabulary			
Cohesion	'Tying' words, phrases, sentences, and paragraphs together, to create a text.			
	Use of linkers or connectors.			
Vocabulary	Richness			

	Appropriate register			
	Word form mastery			
Language use	Accuracy (a usage of articles, use of subjects, pronouns, nouns, word order, tenses, prepositions, sentence constructions, collocations, phrasal verbs, idioms.)			
Mechanics	Paragraphing			
	Spelling			
	Capitalization			
Punctuation	Use of commas, period, colon, semi colon, full stop.			
Communicative Achievement	Clear ideas			
	Formal/informal English			
	Tone of language			



	conventions of specific task types			
--	--	--	--	--

## ANEXO 13 CUESTIONARIOS Y ESCALAS DE EVALUACIÓN O ESTIMATIVAS PARA EVALUAR LA EFECTIVIDAD DE GRAMMARLY Y LA CONVENIENCIA DEL TALLER

### EVALUACIÓN DEL TALLER (COMENTARIOS)



Write three things you take with you from this workshop

Write three comments to improve this workshop.

Write the aspects you will add to this workshop and why.

Write the names of other AWE you know and have been useful for you and your students.



CUESTIONARIO FORMULARIO DE GOOGLE.

**Preguntas generales sobre el taller**

¿Qué tan probable es que recomiendes el taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS a tus colegas o a la institución donde laboras? (pregunta NPS)

escala del 1 al 10

El taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS ¿cubrió con tus expectativas? (pregunta NPS)

escala del 1 al 10

El taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS ¿te apoyó a incorporar herramientas digitales en la enseñanza del habilidad escrita? (pregunta NPS)

escala del 1 al 10

El taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS ¿te ayudó a recordar y emplear conceptos metodológicos para apoyar a tus alumnos en el desarrollo de la habilidad escrita? (pregunta NPS)

escala del 1 al 10

En general, ¿cómo describirías el taller? (pregunta con valoración con estrella)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

¿Qué tan claros fueron los objetivos del taller? (pregunta de escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

¿Qué tan organizado te pareció el taller? (pregunta de escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

**Preguntas sobre los recursos digitales utilizados en el taller**

¿Qué tan adecuadas te parecieron las actividades en clase y las tareas del taller GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS? (pregunta NPS)

escala del 1 al 10

¿Qué tan fácil o difícil te resultó inscribirte al curso/taller [GRAMMARLY COMO APOYO EN EL AULA PARA MEJORAR LA HABILIDAD ESCRITA EN EL IDIOMA INGLÉS]? (pregunta NPS)

escala del 1 al 10

¿Qué tan fácil o difícil te resultó navegar por el sitio web creado en Google Site para encontrar los distintos cursos a los que te inscribiste? (escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

¿Qué tan fácil o difícil fue encontrar los recursos digitales (Padlet, Mural, Miro, Jamboard, Google Documents) para las distintas lecciones en Google Sites? (escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

### Preguntas sobre el instructor

¿Cómo calificarías en general al instructor del taller/curso? (valoración con estrellas o escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

¿Qué tan clara fue la forma de hablar del docente en la clase/el taller? (escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

¿Qué nivel de conocimiento tiene el docente respecto del tema principal de la clase? (escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

¿Qué tan respetuoso fue el docente respecto de las diferencias de pensamiento de los estudiantes? (escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

¿Qué tan abierto se mostró el docente a recibir sugerencias? (escala Likert)

Excelente / Muy bueno / Bueno / No tan bueno / Nada bueno

### Preguntas abiertas finales

¿Qué te gustó del curso/taller?

¿Qué no te gustó del curso/taller?

¿Hay algo más que te gustaría compartir con nosotros sobre el curso/taller?

¿Qué tan claras fueron las instrucciones del profesor para realizar las actividades? (escala Likert)

Extremadamente claros

Claros

Algo claros

No tan claros

Nada claros

¿Qué tan bien respondió el docente o moderador las preguntas de los estudiantes en los foros de la plataforma o en las sesiones virtuales? (escala Likert)

(pregunta NPS)

escala del 1 al 10