



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN



**” AMBIENTE EXTRAESCOLAR HÍBRIDO PARA
COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS,
DIRIGIDO A NIÑAS DE PRIMARIA ALTA”**

Trabajo recepcional bajo la modalidad de Tesis

Que para obtener el grado de
Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento

Presenta:

Rosa Gabriela Mijangos Galicia

Directores:

Mte. Óscar Alberto González González
Dr. Arturo Corona Ferreira

Cuerpo Académico:

Innovación con TAC

Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento:

Ecosistemas de Aprendizaje



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN



**“AMBIENTE EXTRAESCOLAR HÍBRIDO PARA COMPETENCIAS
DE COMPRESIÓN ORAL EN INGLÉS, DIRIGIDO A NIÑAS DE
PRIMARIA ALTA”**

Trabajo recepcional bajo la modalidad de Tesis

Que para obtener el grado de

Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento

Presentan:

Rosa Gabriela Mijangos Galicia

Directores:

Mte. Óscar Alberto González González

Dr. Arturo Corona Ferreira

Jurado Revisor:

Dr. Juana Magnolia Burelo Burelo

Dr. Juan de Dios González Torres

Dra. Érika Yunuen Morales Mateos

Cuerpo Académico:

Innovación con TAC

TÍTULO DE LA TESIS:

“AMBIENTE EXTRAESCOLAR HÍBRIDO PARA COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS, DIRIGIDO A NIÑAS DE PRIMARIA ALTA”

“EXTRA SCHOOL HYBRID ENVIRONMENT FOR ORAL COMPREHENSION ENGLISH SKILLS, FOCUSED ON FOURTH-TO-SIXTH-GRADE GIRLS”

PRESENTA: ROSA GABRIELA MIJANGOS GALICIA

- Una estancia de Investigación la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco del 1ro. de agosto al 30 de Septiembre de 2022.
- Participación en el Coloquio 2022, el 17 de marzo del 2022. Con la ponencia “Competencias Comprensión y Expresión oral en Inglés como Lengua Extranjera para Primaria en un Contexto Extraescolar Híbrido”
- Participación en el Coloquio de Verano 2022, el 4 de Julio del 2022, con la ponencia “Competencias Comprensión y Expresión oral en Inglés como lengua Extranjera para Primaria en un Contexto Extraescolar”
- Participación en el Foro de Innovación Educativa “Tendencias y Prácticas Docentes”, con la ponencia “Uso de AVA para competencias de comprensión y expresión oral en EFL en niños de Primaria”, realizado el 24 y 25 de noviembre de 2022, en el CIVE-UJAT.
- Participación en el CYTI ConXn, con la ponencia “Uso de TAC para enseñanza de EFL con referencia en TPACK”, realizado el 9 de diciembre de 2022, en la DACYTI-UJAT.

- Publicación de artículo titulado: “Uso de TAC para enseñanza de EFL con referencia en TPACK” en la revista “Investigación Aplicada, un Enfoque en la Tecnología”, número 14, con ISSN, 3594-035X de fecha diciembre de 2022.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



DIVISIÓN ACADÉMICA DE
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN



2022 Ricardo Flores
Año de Maestría
PRECURSOR DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

"2022, Año de Ricardo Flores Magón"

Cunduacán, Tabasco a 28 de junio de 2022
Oficio No. 0839/DACYTI/D/2022

Asunto: Dirección de Tesis

Dr. Arturo Corona Ferreira

Profesor Investigador

De conformidad con lo establecido en el Reglamento de Estudios de Posgrado Vigente, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, me permito informarle, que ha sido designado como Director de la tesis titulada "**Ambiente extraescolar híbrido para competencias de comprensión oral en inglés, dirigido a niñas de primaria alta**", a realizar por el **C. Rosa Gabriela Mijangos Galicia** con matrícula **211H20003**, para obtener el grado de Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento.

Sin otro particular, aprovecho la ocasión para enviarle un afectuoso saludo.

Atentamente

MTE. Óscar Alberto González González

Director

DIVISIÓN ACADÉMICA DE
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN

C c.p. Dr. Eddy Arquímedes García Alcocer. – Encargado del despacho de la Coordinación de Posgrado
Archivo.
Consecutivo

M.T.E. OAGG/EAGA X

Carretera Cunduacán-Jalpa Km. 1, Colonia Esmeralda, C.P. 86690.
Cunduacán, Tabasco, México.
Tel: (993) 358 1500 ext. 6727; (914) 336 0616; Fax: (914) 336 0870
E-mail: direccion.dacyti@ujat.mx

www.ujat.mx



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

**DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS
Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN**

F5: Liberación de dirección de tesis



Cunduacán, Tabasco., a 14 de agosto de 2023.

MTE. Oscar Alberto González González

Director de la División Académica de Ciencias y Tecnologías de la Información
Presente

Atn' Dr. Eddy Arquímedes García Alcocer

Encargado de Despacho de la Coordinación de Posgrado

Por medio de la presente nos permitimos comunicarle que, después de haber concluido la dirección de la Tesis: **"AMBIENTE EXTRAESCOLAR HÍBRIDO PARA COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS, DIRIGIDO A NIÑAS DE PRIMARIA ALTA"**, elaborada por la **C. Rosa Gabriela Mijangos Galicia**, de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, consideramos que puede continuar con los trámites para la obtención del grado.

Sin otro particular, aprovechamos la ocasión para enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Dr. Arturo Corona Ferreira



MTE Oscar Alberto González González

c.c.p. **Dr. Eddy Arquímedes Gracia Alcocer**, Encargado del despacho de la Coordinación de Posgrado
Directores de Tesis.
Estudiante





UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS
Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

F5: Liberación de dirección de tesis



Cunduacán, Tabasco., a 14 de agosto de 2023.

MTE. Oscar Alberto González González

Director de la División Académica de Ciencias y Tecnologías de la Información
Presente

Atn' Dr. Eddy Arquímedes García Alcocer

Encargado de Despacho de la Coordinación de Posgrado

Por medio de la presente nos permitimos comunicarle que, después de haber concluido la dirección de la Tesis: **"AMBIENTE EXTRAESCOLAR HÍBRIDO PARA COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS, DIRIGIDO A NIÑAS DE PRIMARIA ALTA"**, elaborada por la **C. Rosa Gabriela Mijangos Galicia**, de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, consideramos que puede continuar con los trámites para la obtención del grado.

Sin otro particular, aprovechamos la ocasión para enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Dr. Arturo Corona Ferreira



MTE Oscar Alberto González González

c.c.p. Dr. Eddy Arquímedes Gracia Alcocer. Encargado del despacho de la Coordinación de Posgrado.
Directores de Tesis.
Estudiante





UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS
Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN



F6: Respuesta de jurado

Cunduacán, Tabasco, a 11 de enero de 2024.

MTE. Óscar Alberto González González
Director de la División Académica de Ciencias y Tecnologías de la Información
Presente

En atención a los oficios girados por usted, en los que se nos designa como parte del jurado para efectuar la revisión de la tesis titulada **"AMBIENTE EXTRAESCOLAR HÍBRIDO PARA COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS, DIRIGIDO A NIÑAS DE PRIMARIA ALTA"**, realizada por el **C. Rosa Gabriela Mijangos Galicia**, estudiante de la Maestría en Administración de Tecnologías de la Información, nos permitimos informarle que, en virtud de que ha atendido las observaciones realizadas, otorgamos nuestra aprobación para que continúe los trámites para la obtención del grado.

Sin otro particular, aprovechamos la ocasión para enviarle un cordial saludo.

Atentamente integrantes del jurado

Dr. Juan de Dios González Torres

Dra. Erika Yunuen Morales Mateos

MATI. Rosalino Ovando Chío

c.c.p. Dr. Eddy Arquímedes García Alcocer. Encargada del despacho de la Coordinación de Posgrado.
Estudiante.

Cunduacán, Tabasco a 12 de enero de 2024

Oficio No. 065/DACYTI/CP/2024


Asunto: Autorización de impresión de Tesis

C. Rosa Gabriela Mijangos Galicia
Matricula: 211H20003

En virtud de que cumple satisfactoriamente los requisitos establecidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente en la Universidad, informo a Usted que se autoriza la impresión del trabajo recepcional **"Ambiente extraescolar híbrido para competencias de comprensión oral en inglés, dirigido a niñas de primaria-alta"**, para presentar examen y obtener el Grado de Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento.

Sin otro particular, aprovecho la ocasión para enviarle un afectuoso saludo.

Atentamente


MTE. Oscar Alberto González González
Director

UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO



DIVISIÓN ACADÉMICA DE
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN

C.c.p. Dr. Eddy Arquímedes García Alcocer. - Encargado del Despacho de la Coordinación de Posgrado DACYTI
Archivo.
Consecutivo.

MTE OAGG/EAGA 

Carretera Cunduacán-Jalpa Km. 1, Colonia Esmeralda, C.P. 86690,
Cunduacán, Tabasco, México.
Tel: (993) 358 1500 ext. 6727; (914) 336 0616; Fax: (914) 336 0870
E-mail: direccion.dacyti@ujat.mx

A quien Corresponda:

La que suscribe, Rosa Gabriela Mijangos Galicia autoriza, por medio del presente escrito, a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, para que utilice, tanto física como digitalmente, la tesis de grado denominada "AMBIENTE EXTRAESCOLAR HÍBRIDO PARA COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS, DIRIGIDO A NIÑAS DE PRIMARIA ALTA", de la cual soy autor y titular de sus derechos.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco tiene como finalidad usar la tesis antes mencionada, única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro. La presente autorización se hace de manera enunciativa, más no limitativa para: subirla a la red abierta de bibliotecas digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con la que la universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto del uso y manipulación de la tesis mencionada, y para los fines estipulados de este documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Cunduacán, Tabasco a los 11 días del mes de enero del año 2024.


Rosa Gabriela Mijangos Galicia

c.c.p. Dr. Eddy Arquímedes García Alcocer. Encargada del despacho de la Coordinación de Posgrado.
Estudiante.

Agradecimientos

Agradezco al CONACYT por fomentar el desarrollo científico y apoyar a las personas que, como yo, desean superarse académicamente y contribuir a mejorar las condiciones sociales y económicas de nuestro país.

A la UJAT, DACITY por albergarme en estos dos años y ser mi casa de estudios. A mis profesores, en estricto orden alfabético, Dr. Arturo Corona Ferreira, MTE Óscar Alberto González González, Dr. Juan de Dios González Torres, Dr. Rubén Jerónimo Yedra, Dra. Erika Yunuen Morales Mateos, MATI Rosalino Ovando Chío; a todos ellos, agradezco no solo por compartir su conocimiento, sino por la pasión y entrega con la que llevan a cabo su trabajo poniendo en alto el nombre de la universidad y haciendo que cada minuto dentro de ella valga la pena.

Universidad Autónoma de Tabasco.
México.

Dedicatorias

Este esfuerzo se lo dedico a Dios, por su amor y cuidados, en cada día, desde que inicié este viaje. A mi familia por estar orgullosos de mí y echarme porras. A mi amiga Cristal por motivarme a dar el primer paso y escuchar mis aventuras en el proceso. A mis directores, Óscar y Arturo, por su paciencia y por compartirme sus conocimientos y ayudarme a encontrar el camino cada vez que lo había perdido. A mis amigos Brenda, Antonio y José Luis, por enseñarme a trabajar en equipo. A mis profesores, por todo el conocimiento y experiencias compartidos en el aula virtual y física. Al personal administrativo, el Dr. Eddy, David Oliva que amablemente me condujeron y fueron la cara amiga de los trámites y las gestiones. A Mirna y a Cristian, por su amistad y servicio. A todos les estare eternamente agradecida.

México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Resumen

A partir del 2020, herramientas como *Whatsapp* y *Google Classroom* fueron usadas en las escuelas públicas para la comunicación y distribución de materiales entre discentes y docentes, así como para presentar evidencias de aprendizaje de múltiples formas. Ello permitió a las comunidades adaptarse a una realidad nunca enfrentada. En 2019, un proyecto para abrir una escuela de inglés en el Fraccionamiento Villa el Cielo fue interrumpido debido al mandato de confinamiento de 2020, sin embargo, desde enero de 2021 la escuela de inglés reinició labores.

El grupo objeto de este estudio está integrado por alumnas de dicha escuela, con edades entre 9 y 12 años que cursan la primaria alta, que cuentan con acceso a internet en sus domicilios. Todas asisten a una primaria pública ubicada en el fraccionamiento. Durante la investigación, se llevaron a cabo algunas videoconferencias con niños angloparlantes para propiciar la práctica de la expresión oral de las discentes, sin embargo, no se pudo continuar por las diferencias de horarios, actividades escolares y extraescolares de los participantes.

A pesar de que las competencias de comprensión y expresión oral van de la mano; la limitación del tiempo para realizar la investigación, las pruebas y análisis de resultados, acotaron el alcance de la investigación a la competencia de comprensión oral del Nivel A1 del MCER, teniendo como objetivo general: desarrollar un ambiente de aprendizaje para niñas en un contexto extraescolar híbrido, que propicie la adquisición de competencias de comprensión oral en el Nivel A1 del MCER.

En la investigación documental se encontró evidencia de que las mujeres en Latinoamérica tienen menor nivel de inglés que los hombres, y en la investigación de campo se pudo constatar que las niñas del grupo objeto no dedicaban suficiente tiempo al estudio en casa, debido a compromisos familiares o a tareas del hogar asignadas por sus padres. Además, se encontró que algunos padres carecen de alfabetización digital para dar seguimiento a las tareas asignadas en las distintas plataformas digitales, y los que sí cuentan con tales habilidades, usaban las plataformas para estudiar ellos mismos, alterando los resultados de las pruebas de la investigación. Como

estrategias de solución, se implementaron sesiones extra de trabajo con el fin de que las actividades planeadas, dentro del ambiente de aprendizaje, se pudieran concluir.

El grupo objeto trabajó de manera solidaria, motivada y participativa en el desarrollo de las actividades de los tres prototipos utilizados, mejorando su nivel de comprensión del inglés, y demostrando que, si se les apoya, pueden tener el empoderamiento que necesitan para desarrollar sus competencias lingüísticas, lo cual mejoraría en consecuencia su nivel de vida.

En la presente investigación se concluye que hay mucho por hacer en los procesos de adquisición de EFL y que las TAC ofrecen variedad de estrategias aplicables a los retos de la época actual, en cuanto a educación se refiere; sin embargo, se requiere tiempo, recursos y trabajo colaborativo para que la investigación aporte a la sociedad un nivel de desarrollo justo para todos.

Introducción

El desarrollo de las habilidades comunicativas del Inglés como Lengua Extranjera (EFL, por sus siglas en Inglés) es una necesidad en el mundo globalizado. En México, existe un rezago en esta asignatura, en todos los niveles educativos.

La investigación aborda los siguientes aspectos fundamentales de la comprensión oral del Inglés como Lengua Extranjera en el nivel A1 del MCER y su desarrollo usando TAC.

En el capítulo 1, se mencionan los antecedentes de la enseñanza del EFL en niñas de primaria, y las circunstancias en las que se desarrolla el grupo objeto. Se describen las condiciones de estudio en el sector formal, así como las limitantes a las que se enfrentan los discentes para desarrollar la comprensión oral, tema principal de este trabajo. Se plantea el objetivo general, que busca aplicar las TAC para el desarrollo del EFL; así como, los objetivos específicos del mismo.

En el capítulo II, se presentan los fundamentos de la investigación experimental, el estado del arte descrito en el marco referencial, que reseña las investigaciones recientes relacionadas con el tema. En el marco conceptual se describen las teorías de enseñanza de lenguas, los tipos de educación y los contextos en los que se generan la adquisición y el aprendizaje de lenguas, así como los conceptos relacionados con los modelos que se siguen en la práctica docente. En el marco tecnológico, se describen las TAC que se sugieren utilizar en el desarrollo del trabajo de investigación. Por último, en el marco legal se especifican las licencias obtenidas y se describen los recursos de código libre en los que se apoya el desarrollo de los materiales para mediar la instrucción.

En el capítulo III, se expone el diseño de investigación, se describe la población de estudio, los instrumentos utilizados, y las estrategias de triangulación que aportan validez y confiabilidad al proceso de investigación cualitativa. En este apartado, también se presenta el cronograma de trabajo y el modelo de enseñanza TPACK, en el que se basa el diseño instruccional.

Posteriormente, en el capítulo IV, se plasman los resultados obtenidos a través de la aplicación de los contenidos desarrollados en las plataformas tanto con licencia y como de uso libre que, por su funcionalidad, se eligieron para esta investigación. Se realiza un análisis y una descripción de los hallazgos, y se comentan los datos obtenidos en las entrevistas y observaciones de las sesiones de trabajo.

Finalmente, en el capítulo V se concluyen los hallazgos en la investigación documental y de campo, se hacen propuestas de solución y se sugieren trabajos futuros de investigación en aspectos que durante la investigación se encontraron, pero que no son objeto del presente proceso.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Índice general

Índice de figuras	xx
Índice de gráficas	xxi
Índice de ilustraciones	xxii
Índice de tablas	xxiii
Capítulo I. Generalidades	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Planteamiento del Problema	3
1.2.1 Definición del problema	3
1.2.2 Delimitación de la investigación	5
1.2.3 Preguntas de investigación	5
1.3 Objetivos	6
1.3.1 Objetivo General	6
1.3.2 Objetivos específicos	6
1.4 Justificación	6
Capítulo II. Marco teórico	9
2.1 Marco referencial	10
2.1.1 Inclusión de las TAC en la Educación	12
2.1.2 Uso de las TAC en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera	14
2.2 Marco conceptual	15
2.2.1 Competencias	15
2.2.2 Adquisición de la Comprensión Oral	15
2.2.3 Actividades para medir Competencia de Comprensión Oral	18
2.2.4 Relación entre Comprensión y Expresión Oral	21
2.2.5 Formas en que se Evalúa la Comprensión Oral	22
2.2.6 Competencias Lingüísticas en Niños	23
2.2.7 Desarrollo de Competencias de EFL	24

2.2.8	Teorías de Desarrollo de Competencias de EFL en Contextos Escolares.....	25
2.2.9	Diferencias entre el Aprendizaje Escolar y Extraescolar de la EFL	27
2.2.10	Entornos que Favorecen el Aprendizaje Extraescolar.....	28
2.2.11	Las TAC en el Desarrollo de la Competencia de la Comprensión Oral del EFL ..	29
2.2.12	Modelo SAMR	30
2.2.13	Modelo TPACK	31
2.2.14	Taxonomía SOLO	31
2.2.15	El Compromiso Escolar como Factor del Aprendizaje	31
2.2.16	El Efecto de la Solidaridad en el Aprendizaje Social.....	32
2.2.17	La Familia y su Influencia en el Aprendizaje	32
2.2.18	La Influencia de la Solidaridad entre Mujeres como Agente de Aprendizaje	33
2.3	Marco Tecnológico	34
2.4	Marco Legal	34
Capítulo III.	Aplicación de la Metodología	36
3.1	Diseño de la investigación.....	36
3.1.1	Validez y Confiabilidad	37
3.1.2	Proceso de la Construcción-Reconstrucción-Deconstrucción de la Realidad Percibida	38
3.1.3	Modelo de Prototipado	39
3.1.4	Fuentes de Información	40
3.2	Población de estudio.....	40
3.2.1	Técnicas de Muestreo	41
3.3	Técnicas de Recolección de Datos	43
3.3.1	Instrumentos para la Recolección de Datos	44
3.4	Metodología para el Diseño de la Instrucción y el Ambiente de Aprendizaje.....	44
3.4.1	Modelo TPACK	44
3.5	Análisis de Datos.....	49
Capítulo IV.	Resultados alcanzados	51
4.1	Análisis Descriptivo	51

4.1.1 Talent Cards	51
4.1.2 ClassDojo	58
4.1.3 EdPuzzle.....	61
4.2 Hallazgos en el Proceso del Desarrollo de las Competencias de Comprensión Oral de las Niñas en el Contexto Extraescolar Híbrido.....	63
Capítulo V. Conclusiones y trabajos futuros.....	65
Referencias.....	69
Glosario de Siglas	81
Anexos.....	82
Anexo A. Determinación de tiempos y costos del trabajo recepcional.....	83
Anexo B. Desglose de Costos.	84
Anexo C. Instrumentos de Evaluación.....	85
Anexo D. Solicitud de Autorización	88
Anexo E. Evidencia de Evaluación Diagnóstica.....	89
Anexo F Descriptores del MCER para el Nivel A1 con la Tecnología utilizada para Mediar la Instrucción.....	92

Índice de figuras

Figura I.1 Articulación del MCER con la Educación Básica (SEP, 2012)	3
Figura II.1 Proceso de Desarrollo de la Comprensión Oral (Saricoban, 1999).....	16
Figura II.2 Modelo SAMR (García, Figueroa y Esquivel, 2014)	30
Figura II.3 Esquema de la Taxonomía SOLO (Elizondo, 2019).....	31

Índice de gráficas

Gráfica III-1 Grado Escolar de las Discentes del Estudio.....	40
Gráfica III-2 Distribución de Discentes de acuerdo con Tipo de Escuela de Procedencia....	43
Gráfica III-3 Apoyos en Casa para Aprender Inglés.....	45
Gráfica III-4 Discentes Interesados en Recibir Retroalimentación Inmediata en Tareas de Casa	46
Gráfica V-1 Cuestionario de las Necesidades Pedagógicas de los Discentes.....	85

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Índice de ilustraciones

Ilustración III-2 Grupo de Whatsapp por el que se envió la encuesta.....	42
Ilustración III-1 Respuestas recibidas de la encuesta.....	42
Ilustración IV-1 Interfaz de TalentCards.....	52
Ilustración IV-2 Discente J usando TalentCards en Sesiones de Trabajo con TalentCards.....	54
Ilustración IV-3 S, A, J y H en Sesiones de Trabajo, usando TalentCards.....	54
Ilustración IV-4 Discente C en Sesiones de Trabajo, usando TalentCards.....	55
Ilustración IV-5 Grupo objeto en sesiones de trabajo, usando TalentCards,.....	55
Ilustración IV-6 Estadísticas de Actividad en la Aplicación.....	56
Ilustración IV-7 Tabla de Liderazgo Después de Ajustes en uso de la Plataforma en Casa.....	57
Ilustración IV-8 Interfaz Principal del Grupo Creado en ClassDojo para la Investigación.....	58
Ilustración IV-9 Actividades creadas en ClassDojo considerando Indicadores de Conocimiento.....	59
Ilustración IV-10 Actividad de Evaluación de Colores.....	59
Ilustración IV-12 Post de C, Tema: Familia, Nombres y Edad.....	60
Ilustración IV-11 Insignias.....	60
Ilustración IV-13 Hoja de Calificaciones por Actividad y Discente.....	61
Ilustración IV-14 Resultados por Discente de una Actividad usando EdPuzzle.....	62
Ilustración V-1 Formato de Autorización de Entrevista a Colaboradores.....	88
Ilustración V-2 Colaboradores del Estudio.....	89
Ilustración V-3 Evaluación Diagnóstica Colaborador "C".....	89
Ilustración V-4 Evaluación Diagnóstica Colaborador "S".....	90
Ilustración V-5 Evaluación Diagnóstica colaborador "A".....	90
Ilustración V-6 Evaluación Diagnóstica Colaborador "J".....	91
Ilustración V-7 Elaboración Diagnóstica Colaborador "H".....	91

Índice de tablas

Tabla II.1 Indicadores de desempeño necesarios para el Nivel de Pre-A1 al A1 del MCER 18	
Tabla II.2 Enfoque de Desarrollo de Competencias de Lenguas en Contextos Escolares (Ellis, 2005).....	26
Tabla II.3 Enfoque de Aprendizaje Orientado a la Acción del (CE, 2002).	26
Tabla II.4 Tecnologías Digitales a Utilizar en la Investigación.....	34
Tabla II.5 Licencias de las Herramientas Digitales Utilizadas en la Investigación.....	34
Tabla III.1 Tecnicas e Instrumentos de Obtención de Información de Datos.....	44
Tabla III.2 Resultados de la Evaluación Diagnóstica de Contenidos	48
Tabla IV.1 Entrevista a las discentes respecto a su trabajo con Class Dojo.....	60
Tabla IV.2 Respuestas acerca del uso de EdPuzzle.....	62
Tabla IV.3 Descripción del seguimiento que los papás daban en casa a las tareas asignadas para la casa	64
Tabla V.1 Cronograma de Actividades	83
Tabla V.2 Desglose de Costos	84
Tabla V.3 Descriptores del MCER para el Nivel A1 con la Tecnología para Mediar la Instrucción	92

Capítulo I. Generalidades

1.1 Antecedentes

Un sondeo con la comunidad de Villahermosa mostró que, a partir del 2020, los medios usados en las escuelas públicas para la comunicación y distribución de materiales entre discentes y docentes eran: *Whatsapp* y *Google Classroom*. Estas herramientas han contribuido a mediar la comunicación entre discentes y docentes, especialmente como medios de entrega de materiales y evidencias de aprendizaje de múltiples formas, muchas de ellas altamente creativas, que permitieron a las comunidades, adaptarse a una realidad nunca enfrentada; entre algunas, fotos de materiales de aprendizaje y tareas escritas a mano, archivos digitales en diversos formatos como texto, audio o video.

Los cursos de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) para niños de primaria en Villahermosa, estaban disponibles en escuelas particulares de educación formal, afiliadas a la SEP; o extraescolarmente en institutos de idiomas que cuentan con un Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

Otro reconocimiento para escuelas de idiomas lo emite la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, organismo que, en su manual de operaciones, capítulo IV, punto dos, inciso a, respecto de las instalaciones (2010), establece que las aulas de clase tendrán una superficie mínima de 20 m² y una máxima de 50 m². Las reglas de construcción del fraccionamiento indican que los terrenos están destinados a casa-habitación y las medidas de los inmuebles son diferentes.

El Fraccionamiento Villa el Cielo, que pertenece al municipio del Centro, está ubicado a veintidós kilómetros y medio de la ciudad. El acceso es por la carretera Villahermosa-Teapa. De acuerdo con el censo de población y vivienda (INEGI, 2021), en 2020, el fraccionamiento contaba con 1,919 viviendas particulares habitadas por 6,185 habitantes, de los cuales 3184 eran hombres, y 3001, mujeres. Este mismo censo demostró que el promedio de hijos por cada mujer era de 1.59 y el grado de escolaridad, era de 11.27 años, ubicándose cercano a cinco semestres de

bachillerato cursados. El porcentaje de la población de 12 años o más, ocupada laboralmente, era de 45.13%. El 37.10% de las viviendas contaba con al menos una computadora personal, laptop o Tablet, y 53.88% de las viviendas contaba con servicios de Internet.

La escuela primaria Manuel Bartlett Bautista, está ubicada en la Calle Urano, Col. Villa El Cielo, C.P. 86290, es una de las dos escuelas primarias públicas de la R/a Tumbulushal, y funciona exclusivamente en el turno Matutino. Su población escolar es de 467 alumnos, de los cuales 243 son mujeres y 224 son hombres y cuenta con 11 maestros. La otra primaria de esta ranchería se llama Narciso Mendoza, y está ubicada en el Kilómetro 21.5 de la Carretera Federal Libre 195, en el Tramo Villahermosa-Teapa. Su población es de 188 alumnos, de los cuales 93 son mujeres y 95 son hombres, atendidos por seis docentes. Ninguna de las dos escuelas ofrece cursos de inglés a sus estudiantes.

Entrevistas informales con los colaboradores del estudio, padres de familia, docentes y directivos, así como observaciones realizadas a las dos escuelas involucradas en este estudio, mostraron que los salones están equipados con pupitres, pizarrones blancos y en algunos casos, aire acondicionado.

Los inmuebles del fraccionamiento no cumplen con los lineamientos establecidos por la SEP para otorgar la validez oficial a institutos de idiomas a personas físicas o morales que deseen operar como escuela particular para impartir cursos de EFL, por lo tanto, aunque se ha intentado, no se ha logrado concretar ningún proyecto de esta naturaleza en la Villa el Cielo.

En 2019, un proyecto para abrir una escuela de inglés en el Fraccionamiento Villa el Cielo fue interrumpido debido al mandato de confinamiento de 2020, sin embargo, desde enero de 2021 los discentes pidieron a sus padres retomar sus cursos por el deseo y la necesidad de aprender. A partir de esa fecha, la escuela de inglés reinició labores.

El acuerdo 592 entre el Gobierno Federal y los maestros de México (Secretaría de Educación Pública, 2011), incluye el compromiso de reformar las asignaturas y contenidos en la enseñanza de EFL, incluyendo el uso de las TIC, desde el nivel preescolar. De acuerdo con Foresto (2020),

la necesidad de mayor conocimiento surge como una demanda del entorno general, lo cual influye sobre el desarrollo del currículo nacional para las escuelas.

1.2 Planteamiento del Problema

1.2.1 Definición del problema

El Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB), publicado por la SEP (2012), establece que los egresados de primaria deberían obtener Nivel Ocho del Certificado Nacional del Nivel del Idioma (CENNI), que equivale al B1 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER). La figura muestra la articulación de los grados de Educación Básica y los niveles del MCER.



Figura I.1 Articulación del MCER con la Educación Básica (SEP, 2012)

El grupo objeto de este estudio está integrado por alumnas de una escuela de inglés, con edades entre 9 y 12 años que cursan la primaria alta, con residencia en el Fraccionamiento Villa el Cielo, que cuentan con acceso a internet en sus domicilios. Todas asisten a una primaria pública ubicada en el fraccionamiento.

Los discentes no reciben clases de EFL en sus escuelas primarias, a pesar de lo establecido en el acuerdo 592 de la SEP (2011), razón por la cual, estudian en la escuela de inglés en el turno vespertino.

Durante el tiempo en el que las niñas del grupo objeto han recibido clases, se ha identificado que, a pesar de que comprenden los temas, aprenden el vocabulario y se comunican con frases cortas en inglés entre ellas y con la maestra, y que dan evidencia de comprender lo que se les dice, cuando escuchan a nativos del idioma, ya sea cara-a-cara, en medios digitales, demuestran menor nivel de comprensión.

El grupo objeto participó en algunas videoconferencias con niños angloparlantes para propiciar la práctica de la expresión oral de las discentes, sin embargo, no se pudo continuar por las diferencias de horarios, las actividades escolares y extraescolares de los participantes.

La construcción de las estrategias de comprensión oral se realiza escuchando las expresiones en EFL, en ambientes cercanos a aquellos en los que se presentará la comunicación real. Se requiere que la pronunciación del emisor sea lo suficientemente clara para propiciar la comprensión. Al momento de realizar la investigación, las condiciones en las que las discentes se encuentran no cumplen las características.

En tiempos de posibilidades de contagio, aunado a los ambientes cargados de ruido, la obligatoriedad del uso de cubrebocas hizo que a las discentes les costara más trabajo la escucha de la expresión oral de la docente.

Otra de las variables que se identificaron en el estudio, es que los métodos de crianza usados por los padres suelen asignar más responsabilidades a las niñas que a los niños en el hogar, lo que afecta negativamente el tiempo de estudio y la profundidad de sus aprendizajes.

Para desarrollar las competencias de comprensión oral se requiere tiempo y una retroalimentación constante, especialmente en los niveles iniciales de adquisición del EFL. En los días de asueto las discentes no asisten a clases en la escuela de inglés; por lo regular salen de viaje, y en muchos de estos casos tienen limitaciones para el uso de las tecnologías digitales, por lo que disminuyen los tiempos de repaso de contenidos y de exposición al EFL.

1.2.2 Delimitación de la investigación

1.2.2.1 Alcances y Limitaciones

En un primer plano, esta investigación conformó el estado del arte de los ambientes de aprendizaje para la adquisición de competencias de comprensión oral del EFL en la primaria, en contextos de aprendizaje extraescolares, a lo que se sumaron las experiencias vividas por la investigadora y sus colaboradores a lo largo de la investigación.

Dado que el trabajo se enmarca en la investigación aplicada y la investigación-acción, se limitó al caso específico que se investiga, pudiendo en un futuro, con los resultados de investigaciones similares, alcanzar un grado de generalización mayor de los resultados.

En cuanto a su alcance social, la investigación es de género y está limitada a comprender cómo las niñas del grupo objeto pueden adquirir de las competencias de comprensión oral a través de un ambiente de aprendizaje extraescolar híbrido.

Geográficamente la investigación se limita al área de Villa el Cielo, en el municipio Centro, del Estado de Tabasco.

Las competencias de comprensión y expresión oral van de la mano; la limitación del tiempo para realizar la investigación, las pruebas y análisis de resultados se acotaron a la competencia de comprensión oral del Nivel A1 del MCER.

1.2.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cómo usar las TAC para disminuir el efecto de las condiciones que restringen la adquisición de las competencias de comprensión oral?
2. ¿Cómo influyen los métodos de crianza de las discentes en la calidad de sus habilidades de comprensión oral?
3. ¿Qué características debe tener un ambiente de aprendizaje extraescolar híbrido, para facilitar la adquisición de las competencias de comprensión oral en el nivel A1 del EFL, en las discentes del grupo objeto del estudio?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Desarrollar un ambiente de aprendizaje para niñas en un contexto extraescolar híbrido, que propicie la adquisición de competencias de comprensión oral en el Nivel A1 del MCER.

1.3.2 Objetivos específicos

- Definir las necesidades pedagógicas de las discentes.
- Identificar las dificultades para el aprendizaje desde la perspectiva de género.
- Diseñar la instrucción para el aprendizaje en un ambiente extraescolar híbrido.
- Desarrollar el ambiente de aprendizaje híbrido extraescolar.
- Evaluar los resultados de la propuesta en las competencias comunicativas orales del grupo objeto.

1.4 Justificación

El índice de nivel de inglés de Education First (2021), revela que hablar inglés permite un mejor salario y desarrollo laboral. Un ejemplo de ello son los centros de atención telefónica bilingüe, en los que se recibe un sueldo más alto. Entrevistas con personas que hacen *home office*, confirmaron que los puestos en un centro de atención telefónica en español obtienen menor salario por realizar el mismo trabajo.

Docentes mexicanos de EFL que radican en los Estados Unidos de América, manifestaron que su calidad de vida mejoró al obtener un empleo en el extranjero y mudarse con su familia, debido principalmente a sus habilidades de comprensión y expresión oral; niños mexicanos de entre doce

y catorce años, residentes en Estados Unidos, expresaron estar satisfechos por las oportunidades que tienen al ser bilingües.

Education First menciona que se ha demostrado una relación entre el PIB de un país y el dominio del inglés, debido a que es la lengua más usada para el intercambio de innovación tecnológica (English Proficiency Index, 2021). El inadecuado intercambio, de información en inglés, disminuye las oportunidades de desarrollo social en los países en los que el nivel de la lengua inglesa es muy bajo, como el caso de México. En este sentido, El Consejo de Europa (2022, p.670) menciona que “el acceso a la educación y el éxito en la escuela dependen en gran medida de las competencias lingüísticas”.

De acuerdo con Mena (2020), la adquisición de una lengua extranjera contribuye a que los discentes aprendan sobre otras culturas y adquieran valores como la tolerancia; además de que aprenden con mayor facilidad otros contenidos. El aprendizaje de una FL en edades tempranas favorece considerablemente diversas habilidades como el pensamiento crítico, la flexibilidad de la mente y la creatividad (Álvarez, 2010), sin olvidar el papel que el inglés desempeña en el desarrollo de la economía mundial y el hecho de que las fuentes de información más actuales y enriquecidas se encuentran en esta lengua, (Bellal, 2008).

Por otro lado, el uso de las TAC se justifica de acuerdo con Schnotz, (2010), porque los discentes con mayor experiencia en el uso de medios electrónicos y formas innovadoras de presentación de la información tendrán expectativas, actitudes y hábitos de procesamiento nuevos que afecten sus procesos cognitivos y, en consecuencia, sus formas de adquirir el EFL.

Las TAC permiten visualizar y mejorar las condiciones requeridas por los espacios presenciales; por ejemplo, una explicación realizada en forma presencial puede hacerse de forma más detallada usando un video o una animación (Fandos, 2003). Esta investigación permitirá que discentes y docentes aprovechen las herramientas digitales en la adquisición de las competencias de comprensión oral del EFL, a través de contextos de aprendizaje extraescolares híbridos para facilitar el desarrollo académico general.

Las integrantes del grupo objeto cuentan con servicio de internet en sus hogares, lo que facilita el acceso a un ambiente de aprendizaje mediado por internet. Para confirmar la adquisición de las competencias esperadas en un ambiente similar al que se produce en la realidad, sesiones presenciales pueden abonar a un modelo híbrido, que permitan fortalecer los aprendizajes adquiridos en línea. Las TAC pueden ser mediadoras eficientes en la adquisición del EFL en las niñas que colaboraron en el estudio.

Aunada a los aspectos de desarrollo cognitivo de los niños que poseen competencias en EFL, la contribución que el uso de la tecnología digital puede hacer a su desarrollo profesional y su futuro, económico, son abundantes (Oracle, Hewlett Packard, 2020). La relevancia de implementar ambientes de aprendizaje en contextos extraescolares híbridos se encuentra poco estudiada, por lo que el estudio puede contribuir al estado del arte del problema.

Otro aspecto relevante del estudio es el enfoque de género, ya que las niñas suelen tener menor apoyo de sus padres y mayores actividades en el hogar que se suman a las escolares, dejando menos espacio para reforzar el aprendizaje, y poco espacio para el juego, necesario para el desarrollo del lenguaje en todo ser humano (Vygotsky, 2010).

Capítulo II. Marco teórico

Tiempo atrás se concebía el aprendizaje como un encuentro sincrónico docente-discente (Azpeitia 2021), sin embargo, esta concepción ha sido cuestionada desde la última década del siglo XX, más aún durante y después de las medidas sanitarias implementadas desde marzo de 2020 en los ambientes escolarizados. La pandemia propició la búsqueda de espacios y formas de interacción que independientemente de las condiciones de las escuelas por el COVID 19, pueden contribuir a resolver el problema del bajo aprendizaje del EFL.

En cuanto al aprendizaje del EFL, Muntzel (1995) sostiene que para adquirir una segunda lengua hay que recrear las condiciones que existieron para la adquisición de la primera: usándola en un contexto natural, aplicando analogías de manera inconsciente (Krashen, 1981) y estando expuesto a una cantidad ilimitada de enunciados que pueden estar estructurados correctamente (Lightfoot, 1991).

Las TAC como medios para la instrucción, pueden contribuir al trabajo del docente, sin necesariamente sustituirlo. Azpeitia (2021), sugiere que la enseñanza del EFL debe contribuir al establecimiento de un diálogo con los elementos del ambiente de aprendizaje, porque los contenidos pueden ser consultados en plataformas de internet para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, existe un acuerdo en la comunidad sobre la necesidad de un monitor que oriente y acompañe al discente en el proceso de aprendizaje, y que genere filtros afectivos para propiciar la adquisición de la EFL (Krashen, 1981; 1982; 1985).

Dórnyei y Csizér (citados por Zenotz, 2012), afirman que los discentes se desmotivan con la forma tradicional de memorización de contenidos que involucra la mucha repetición oral o escrita, y presentan dificultad para comprender y expresarse oralmente en una lengua extranjera. También se ha demostrado que la falta de motivación se refleja en los índices de reprobación y abandono escolar (Carrillo, Chávez, Iruz, y Lira, 2020). Observaciones y entrevistas realizadas en las clases de EFL durante la investigación, dan evidencia de ello.

2.1 Marco referencial

Expertos en educación como Sharples (2007), reconocieron la necesidad de explorar cómo la educación podría transformarse para la era móvil, proceso que emergió a través de la negociación entre los expertos curriculares, sin embargo, en este proceso de negociación los docentes y discentes no fueron incluidos.

A partir de 2012, el PNIEB contempló el uso de las TAC, incluyendo la radio, la televisión y el video. Estos recursos son proclives a fomentar prácticas sociales del lenguaje, dado que pueden generar la adquisición del idioma a través de textos grabados en audio, buscar información en medios electrónicos o escuchar hablantes nativos del idioma. Por último, estos medios pueden tener un gran alcance en comunidades donde aún no se cuenta con servicio de internet.

Un estudio realizado por Sánchez et. al (2021), no pudo concluir si estas nuevas formas de comunicación fueron suficientes para disminuir la brecha cognitiva a la que nos enfrentamos, y si su uso permitió fomentar el sentido de logro y motivación entre los estudiantes en general, promoviendo la continuidad de su formación académica.

Díaz Barriga (citada por Latapie y Venegas, 2007) dice que el aprendizaje significativo se logra cuando el conocimiento nuevo se conecta con el viejo, para lo cual debe existir motivación en el discente, así como una lógica en el uso de los materiales y contenidos.

La revisión documental permitió identificar que las tecnologías más utilizadas para ambientes de aprendizaje dirigido a EFL son: *WhatsApp*, *YouTube*, Inteligencia Artificial, *Virtual English Learning Tool (VELT)*, *VoiceChanger App*, *EdPuzzle* y *Talent Cards*.

Rodríguez (2016), usó tecnología desarrollada por la editorial AMCO y videos de *Youtube* con canciones en su investigación sobre la adquisición del EFL en niños. Aunque reporta haber usado la música como elemento motivador para los niños, no profundiza sobre el efecto de la tecnología, ni parece darle un peso importante a su uso.

Por otro lado, López et al (2021), analizaron 23 aplicaciones dirigidas a niños de cinco años, disponibles en *Google Play*. Consideraron sus características técnicas, pedagógicas, de diseño y de contenido. Aunque el enfoque de uso fueron la escuela y el hogar, y su contenido coincidía con el diseño curricular, las aplicaciones estaban más orientadas al entretenimiento y carecían de modelos pedagógicos activos, además de que permitían publicidad intrusiva constante, y no necesariamente eran aplicaciones para el aprendizaje del EFL.

Una investigación realizada por Guacho, Padilla, Padilla, y Obregón (2020), reportó el uso de estrategias participativas innovadoras mediadas con *WhatsApp*, para elevar en los estudiantes el nivel de producción oral en Inglés. Por su lado Tigrero y Tigrero (2021), sostienen que el aprendizaje de EFL mediado con dispositivos móviles para la entrega materiales de clase a los discentes fuera del aula y en horarios más abiertos, permitió una mayor exposición al idioma y mejoró el nivel de comprensión oral.

La investigación de Herrera, Mejía, Navarro y Palacios (2021), encontró que *EdPuzzle*, combinada con modelos como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ha demostrado promover la comprensión oral en alumnos de primaria, aportando diversidad a las estrategias didácticas. Esta aplicación también ha sido probada con el modelo de Aula Invertida, en combinación con estrategias de enseñanza como la corrección entre pares. De acuerdo con Zou y Xie (2018) *EdPuzzle* ayudó a resolver los problemas del tiempo limitado en las clases para la comprensión de contenidos, del trabajo colaborativo entre discentes, así como la retroalimentación entre compañeros y docentes fuera de clase.

Un problema a resolver en el aprendizaje de los primeros niveles de EFL es la memorización de palabras y expresiones que poseen fonemas muy distintos a las palabras de su lengua materna. Mosalingua (2019) y Fluency Academy (2022), reportan que, para contrarrestar la curva de olvido de Ebbinghaus usaron el Sistema de Repetición Espaciada (SRS, por sus siglas en inglés), que ayuda a recordar frases y vocabulario de manera eficiente en el aprendizaje de una lengua.

Cennet (2019), por su parte, usó la aplicación *Anki* para incrementar el nivel de vocabulario en un programa de EFL para alumnos universitarios. Concluyó que la repetición espaciada es más

efectiva que la repetición masiva, ya que en esta última se requiere que los alumnos pasen un período continuo de tiempo prestando atención al objetivo de aprendizaje.

Azpeitia (2021) explica que el momento mediado por tecnología en la clase, constituye un entorno hospitalario y amistoso, no para buscar conocimiento, sino para demostrarlo. Esto significa que el docente, más que enseñar, debe ser uno más con el grupo y acompañarlo durante su proceso de aprendizaje, permitiendo que se sienta cómodo con la experiencia de adquirir una lengua extranjera.

A través del análisis del estado del arte, de las entrevistas y observaciones realizadas con los colaboradores del estudio y sus padres, se encontró que los discentes están dispuestos a visualizar videos cortos en inglés para exponerse al idioma y responder preguntas relacionadas con el tema del video; además, les interesa saber si sus respuestas son correctas. Todas las discentes cuentan con internet en casa y un dispositivo inteligente para realizar sus actividades.

2.1.1 Inclusión de las TAC en la Educación

Desde principios del siglo, expertos en educación como Sharples (2007), reconocieron la necesidad de explorar cómo la educación podría transformarse para la era móvil, proceso que emergería a través de la negociación entre los expertos que establecían el plan de estudios, sin embargo, en este proceso de negociación los docentes y discentes quedaban excluidos. A partir de 2012, el PNIEB contempla el uso de las TAC, no solo las relacionadas con computadoras e internet; incluyen la radio, televisión y video, debido a que considera que estos recursos son proclives a fomentar prácticas sociales del lenguaje, en las que se pueden aplicar las técnicas para generar la adquisición del idioma, como grabar textos, buscar información en medios electrónicos o escuchar hablantes nativos del idioma en medios audiovisuales.

Cabe señalar que cuando entró en vigor el PNIEB, las clases eran totalmente presenciales; por lo que no se tomaron en cuenta los medios usados en las escuelas primarias públicas para la comunicación y distribución de materiales entre discentes y docentes en el contexto de restricciones por el COVID19, que reinaban al momento de realizar la investigación.

Entrevistas informales con la comunidad de Villahermosa mostró que los más usados son *whatsapp* y *Google classroom*. Estas herramientas han contribuido a la flexibilidad necesaria para comunicarse con los discentes y recabar sus evidencias de aprendizaje: documentos escritos a mano o digitales, audio o video. El uso gratuito de estas plataformas en línea evitó que se aumentara de mayor manera la brecha socioeconómica que enfrentamos como parte de nuestra realidad, fomentando el sentido de logro y motivación de los estudiantes en general y promoviendo la continuidad de su formación profesional (Sánchez et. al 2021).

Diaz Barriga (citado por Latapie-Venegas, 2007) dice que el aprendizaje significativo se logra cuando el conocimiento nuevo se conecta con el viejo, para lo cual debe existir motivación en el discente, así como una lógica en el uso de los materiales y contenidos. El desarrollo del ambiente de aprendizaje usando TAC pretende que el discente se sienta motivado y logre construir un conocimiento organizado e integrado, que pueda aplicar en diversas situaciones de la vida diaria.

Mayer (2005) sostiene que existen algunos principios importantes para el diseño instruccional de las actividades de aprendizaje usando TAC, que propician aprendizajes duraderos y no sobrecargan la capacidad de retención de información de los discentes:

1. Principio multimedia: acompañar los textos de imágenes.
2. Principio de contigüidad espacial y temporal: las fuentes de información deben estar integradas físicamente, presentadas en la misma pantalla y sincronizadas temporalmente.
3. Principio de modalidad: presentar la información en dos formas distintas, como texto y narración auditiva.
4. Principio de segmentación: presentar la información en partes divididas al ritmo del discente.
5. Principio del entrenamiento previo: conocer los conceptos principales del tema, permite que los discentes comprendan mejor el tema en su conjunto.
6. Principio de coherencia: es mejor no presentar elementos externos como anécdotas, elementos sonoros, videos o cosas referentes al tema, durante la explicación multimedia; o utilizar la menor cantidad posible de ellos.

7. Principio de redundancia: presentar el mismo elemento dos veces hace que se tenga que procesar dos veces e incrementa la carga cognoscitiva, consumiendo recursos de la memoria de largo plazo.
8. Principio de señalamiento: enfatizar las palabras clave del tema, agregar encabezados o subrayar instrucciones permiten enfocar la atención del discente hacia la información relevante.

2.1.2 Uso de las TAC en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera

Las estrategias didácticas innovadoras orientadas a provocar la participación de los estudiantes, usando *WhatsApp* permiten elevar su nivel de producción oral en Inglés (Yumi, Padilla, Padilla, y Obregón, 2020), mientras que el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje del EFL, facilita poner los materiales de clase al alcance de los discentes fuera del aula, sin restricciones de horario. Esto permite una mayor exposición al idioma y mejora el nivel de comprensión oral (Tigrero, 2021).

De acuerdo con Herrera, Mejía, Navarro, & Palacios (2021), la aplicación *EdPuzzle* demostró promover la comprensión oral en alumnos de primaria, aportando diversidad de estrategias didácticas al trabajo de clase, usándola con modelos de ABP. Zou y Xie (2018) por su parte, demostraron que *EdPuzzle* ayudó a resolver los problemas de falta de tiempo en la comprensión de contenidos, trabajo colaborativo entre discentes, así como retroalimentación entre compañeros y docentes fuera de clase, usándola en el modelo de Aula Invertida y en combinación con estrategias de enseñanza como la corrección entre pares.

En la red se encuentran disponibles aplicaciones que trabajan con un algoritmo diseñado con base el sistema de repetición espaciada para contrarrestar la curva de olvido. La aplicación programa sesiones de repaso y envía notificaciones justo antes de que descienda la curva de olvido, para que los usuarios puedan repasar cuando aún pueden recordar (Mosalingua, 2019); algunas de uso libre son *EdApp*, *Space* y *TalentCards* y otras con costo son *Mochi*, *iDoRecall* y *SuperMemo*.

Anki fue utilizada por Cennet (2019) para incrementar el nivel de vocabulario en un programa universitario de EFL. Varios investigadores han demostrado que la repetición espaciada es más

efectiva que la repetición masiva, ya que, en esta última, se requiere que los alumnos pasen un período continuo de tiempo prestando atención al objetivo de aprendizaje.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 Competencias

Las competencias, de acuerdo con Robinson (2018), son un conjunto de capacidades que se movilizan en la práctica. Por su parte, el Consejo de Europa (2020) sostiene que el uso de la lengua y su aprendizaje, comprenden acciones que realizan las personas para desarrollar competencias, tanto generales como comunicativas con el fin de producir y recibir textos, usando las estrategias que les parecen más apropiadas; a mayor control sobre dichas acciones, mayor competencia lingüística. Ambas concepciones van de la mano: denotan una relación entre la competencia y las acciones que se toman para lograrla, así como el proceso y el ambiente en el que se desarrollan dichas acciones.

2.2.2 Adquisición de la Comprensión Oral

Según el CE (2020), la comprensión oral se conocía como la habilidad de *listening*, por lo que algunos autores anteriores mencionados en este marco conceptual utilizaron este término; para efectos de este trabajo, ambas conceptualizaciones se refieren a lo mismo.

La comprensión supone la recepción y el procesamiento de información, activa los esquemas apropiados para la elaboración de un significado y una hipótesis de lo que se intenta comunicar, CE (2020, p. 59). Saricoban (1999), por su parte, expresa que la comprensión oral es la habilidad de escuchar e identificar lo que otros dicen, e involucra procesos que dependen de la habilidad lingüística, el conocimiento previo y la motivación. La comprensión oral requiere comprender el acento, la pronunciación, la gramática y el vocabulario del hablante. *Listening* es una habilidad receptiva, es decir, permite que el discente reciba información. El proceso en el que, de acuerdo con Saricoban (1999) se desarrolla el *listening*, se presenta en la figura II.1:

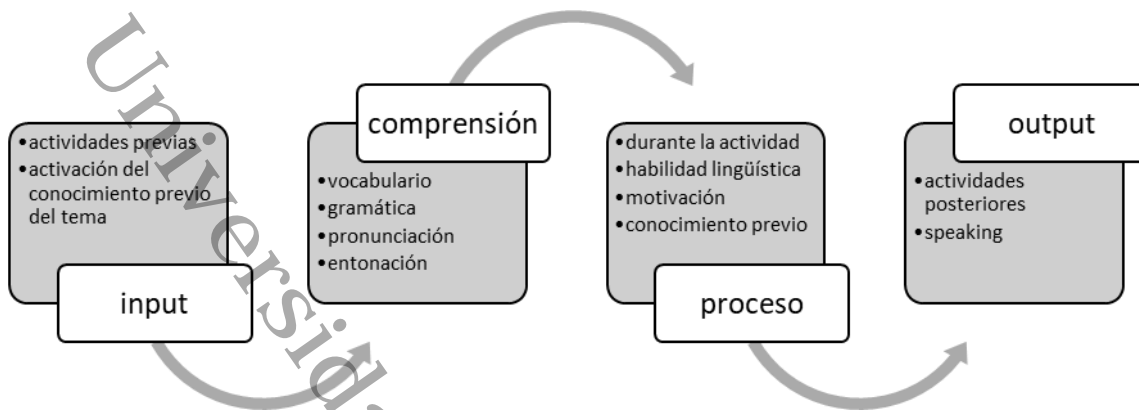


Figura II.1 Proceso de Desarrollo de la Comprensión Oral (Saricoban, 1999).

2.2.2.1 Papel del Docente en el Desarrollo de la Comprensión Oral

Shrope (1970, p. 25), sostiene que, para mejorar la competencia de comprensión oral en el discente, el docente debe: “Adoptar una actitud positiva, responder dudas, eliminar distractores, escuchar los comentarios, anticipar lo que está por venir, evaluar los materiales de apoyo e identificar las pistas no verbales.”

Esto permite tener una actividad controlada en la que los discentes se concentran en lo importante y se atienden a tiempo sus dudas. Las prácticas adecuadas del docente son determinantes para el adecuado desarrollo de las actividades de comprensión oral.

Además de la organizada conducción de la actividad, se requiere incluir las siguientes etapas del proceso:

1. *Pre-listening*, en la que se establece el objetivo de aprendizaje.
2. Durante o *in-while* listening
3. *Post-listening*, etapa en la que se promueve la expresión oral o *speaking*

Para que los discentes comprendan la información de una actividad de comprensión oral, deben tener conocimiento previo acerca del tema. Se requieren actividades que proporcionen cierto conocimiento como la asociación de palabras, preguntas acerca del tema, elaborar una lista de posibilidades, ideas o sugerencias, o ver imágenes; a esta técnica se le conoce con el nombre de Top-Down Processing; las actividades se eligen dependiendo del tiempo y los materiales disponibles, la habilidad general de la clase y la naturaleza de los audios. (Lingzhu, 2010).

2.2.2.2 La Memoria en el Desarrollo de la Comprensión Oral

Vigotsky (1930) describe la memoria de los niños como una de las funciones psicológicas sobre las que se construyen las demás funciones; es decir, el pensamiento de un niño está determinado en muchos aspectos por su memoria. Para el niño, pensar significa recordar; esta conexión no es igual de fuerte en edades posteriores. Los discentes requieren tener en su memoria el vocabulario, expresiones coloquiales y estructuras de la oración para poder identificarlas cuando las escuchan y usarlas para expresarse; es decir, las estrategias de memorización deben estar presentes en el programa de estudio.

2.2.2.3 La Curva de Olvido de Ebbinghaus

La adquisición de una lengua implica la memorización de los contenidos, sin embargo, Ebbinghaus (2011), estudió ampliamente los procesos de la memoria y descubrió la curva de olvido. La teoría sostiene que, a partir del momento en que se aprende algo, la curva de la memoria empieza a descender exponencialmente y se olvida la mayor parte de la información a lo largo del primer día; esta curva ilustra que el pico más fuerte de pérdida de memoria ocurre en los primeros veinte minutos.

2.2.2.4 Aprendizaje Implícito

Se refiere al proceso en el que la adquisición de conocimiento o habilidades conscientes se genera sin la intención consciente de aprender. Este tipo de aprendizaje ocurre a través de la exposición repetida a estímulos o situaciones, y se manifiesta a través de cambios de comportamiento o desempeño sin que la persona tenga claro cómo lo aprendió (Ellis, 2005).

Según Ellis, el aprendizaje implícito en la adquisición de EFL se basa en la idea de que los estudiantes pueden asimilar patrones lingüísticos y reglas gramaticales sin una instrucción declarada. En lugar de enseñar directamente una estructura gramatical, se proporcionan a los discentes múltiples ejemplos; al exponerlos a la lengua, de manera inconsciente, identifican los patrones subyacentes y los internalizan. Inmersos en un entorno de EFL, los estudiantes pueden desarrollar su competencia lingüística de forma natural, sin necesidad de un estudio consciente y

directo de las reglas gramaticales. A través de la exposición repetida y la interacción con la lengua, el aprendizaje implícito permite a los estudiantes internalizar estructuras gramaticales y construcciones idiomáticas de manera similar a como los hablantes nativos adquieren su lengua materna.

2.2.3 Actividades para medir Competencia de Comprensión Oral

La Universidad de Mujeres Kitao Doshisha (KDWC, por sus siglas en inglés) ha considerado importante identificar las formas de medir la comprensión oral con base en el nivel de complejidad (KDWC, 1996):

- Discriminación de fonemas
- Discriminación de *stress* y entonación
- Comprensión de oraciones y conversaciones
- Material visual para
 - Actividades de *matching*; y verdadero o falso
 - Actividades con mapas para encontrar lugares y elaboración de dibujos siguiendo instrucciones proporcionadas por el discente o por los materiales
- Pláticas y conferencias

Conforme el nivel de dominio avanza, las actividades involucran otras habilidades, la evaluación se vuelve más compleja y es posible que los indicadores no reflejen el mundo real en el que se aplica la comprensión oral.

2.2.3.1 Indicadores de desempeño del EFL nivel Pre-A1 - A1 de acuerdo con el MCER

La tabla II.1 describe los indicadores de desempeño necesarios para el Nivel de Pre-A1 al A1 del MCER. Incluye además el nivel taxonómico de acuerdo con la Taxonomía SOLO (Biggs, 2012), los contenidos, el contexto, las condiciones y el resultado observable de la competencia.

Tabla II.1 Indicadores de desempeño necesarios para el Nivel de Pre-A1 al A1 del MCER

TAXONOMÍA SOLO	CONTENIDO	CONTEXTO	CONDICIÓN	RESULTADO
Enumera	Objetos de una recámara	en un dibujo	cuando escucha un audio	Un dibujo digital de la recámara descrita
Identifica	adjetivos descriptivos de tamaño y color	de un objeto de la casa	cuando escucha una descripción en un audio	Una selección de objetos de un conjunto de dibujos digitales
Enumera	Los colores	de una historia	después de escucharla	Un video interactivo en el que se respondan

	mencionados		varias veces	preguntas basadas en una historia
Distingue	Datos básicos de una persona	en una conversación	cuando escucha un audio las preguntas: "What's your name? How old are you? When's your birthday?"	Video interactivo en el que se respondan preguntas basadas en una historia.
Contrasta	el vocabulario para expresar estados de ánimo	En una canción en video	Cuando escucha la canción "If you're happy and you know it"	Emojis de estado de ánimo digitales etiquetados con el vocabulario de estado de ánimo.
Categoriza	los animales (dónde viven y qué comen)	de acuerdo con un video de animales en su hábitat natural	si les preguntan "Where do lions live?," "What do lions eat?"	Un conjunto de imágenes de animales ubicados en una imagen digital de la selva, el bosque y el desierto.
Predice	el estado del tiempo	de acuerdo con un video del pronóstico del tiempo	Si observa imágenes digitales y se le pregunta: "How's the weather?"	Imágenes del estado del tiempo etiquetadas con la frase que las describe correctamente
Predice	las distintas respuestas	a preguntas comunes dentro del salón de clases	Si las escucha en un video.	Un video interactivo en el que se escogen las respuestas correctas a preguntas comunes dentro del salón de clases.
Analiza	el contenido de una historia	en un video	cuando le preguntan datos específicos de la misma, como el nombre de sus personajes y un adjetivo que los describa físicamente.	Un video interactivo en el que se escogen respuestas correctas a preguntas de datos específicos de los personajes de una historia.
Aplica	Verbos	De la canción "if you're happy and you know it"	Mientras la escucha en un video	Un grupo de imágenes digitales seleccionadas que representan las acciones de una canción.
Identifica	Objetos, personajes o eventos	De una historia	Mientras la escucha	Video interactivo en el que responda las preguntas de acuerdo con la historia que ve y escucha.
Identifica	Cosas de la escuela	En clase	Mientras lo escucha en un audio	Un grupo de imágenes digitales unidas a la palabra correcta que las describe.
Esquematiza	Las habitaciones de una casa usando preposiciones sencillas	En oraciones simples	Mientras alguien la describe en un audio	Dibujo digital del croquis de una casa
Distingue	Las palabras importantes	De una canción o estrofa	Mientras la escucha	Un texto digital con opción múltiple en el que se encierra la respuesta correcta de acuerdo con el audio.
Identifica	Los nombres de tiendas y lugares	de una comunidad	Mientras los escucha.	Imagen de la comunidad con los lugares, mencionados en un audio, encerrados en círculos.
Prioriza	Los nombres y colores de ropa y alimentos	Que se usan y comen en la escuela	Mientras los escucha	Imágenes digitales de estudiantes con distintos colores de uniformes unidas a la

				imagen del alimento que llevaron de lunch.
Aplica	Los colores a las figuras	De una lista	Mientras los escucha	Dibujos digitales de figuras coloreadas del color que se describe en un audio.
Identifica	Las ocupaciones	De los servidores públicos	Mientras los escucha	Imágenes digitales de los servidores públicos etiquetadas con su ocupación correcta.
Identifica	Los días festivos	en una conversación	Mientras los escucha	En una imagen digital de calendario, las fechas festivas colocadas en el día correcto de acuerdo con el audio.
Demuestra	Los nombres de países	De una lista	Mientras los escucha nombrar	Una lista de países en los que selecciona los escuchados en el audio.
Recuerda	Los nombres de animales y partes de la planta	De una historia	Mientras los escucha nombrar	Un grupo de imágenes digitales de animales unidas a la planta junto a la que están de acuerdo con lo que menciona el audio.
Identifica	Palabras y frases comunes dentro de la clase, instrucciones de la docente, días de la semana, colores y números	En una conversación	Mientras lo escucha	Una lista de fechas seleccionadas de acuerdo con el audio en el que los alumnos escogen de dos opciones posibles el día, el año y la fecha.
Reconoce	Algunas palabras y frases	En canciones y poemas sencillos para niños	Mientras los escucha	Un texto digital con opción múltiple en el que se encierra la respuesta correcta de acuerdo con el audio.
Reconoce	La hora	En formato sencillo	Cuando la escucha	Selección de la imagen del reloj que indica la hora correcta mencionada en el audio.
Reconoce	Los días de la semana	en conversaciones	Cuando los escucha	Video interactivo con preguntas de opción múltiple en el que se escoge el día de la semana que se menciona en cada fragmento de un audio.
Aplica	El uso de los números	para precios y la hora	Cuando los escucha	Lista de oraciones completadas con los precios que se escuchan en un audio.
Identifica	Los días de la semana y los meses del año	En una fecha de cumpleaños	Cuando la escucha	Dos columnas de datos digitales, una de fotos de personajes y otra de sus fechas de nacimiento, unidas de acuerdo con lo escuchado en el audio.
Distingue	Los meses que componen las estaciones del año	A partir de un video informativo	Después de escucharlo varias veces	Video interactivo, en el que escoge de varias opciones, la actividad que se realiza en cada estación.
Distingue	El vocabulario de familia y amigos	de alguien más	Cuando habla de ellos	Video interactivo con preguntas de opción múltiple en el que escoge la descripción oral correcta de la persona de la imagen.
Distingue	Frases comunes para saludar o despedirse	Cuando encuentra a alguien conocido	Cuando los escucha	Imagen de dos personas conversando con globos de diálogo de saludo o despedida de

				acuerdo con lo que escucha en un audio.
Distingue	La idea principal	De una conversación	Cuando la gente habla clara y lentamente	Video interactivo con preguntas de opción múltiple en el que se escoge la idea principal de la conversación.
Identifica	Instrucciones del aula	De parte del docente	Cuando las escucha.	Set de imágenes digitales de niños haciendo la instrucción dada por el docente, en una columna, unidas a su descripción de acuerdo con el audio.
Enumera	Las reglas de un juego	Explicadas por sus compañeros	Cuando las escucha	Instrucciones de un juego ordenadas de acuerdo con el audio.
Enumera	Instrucciones simples	En forma de comandos	Cuando las escucha	Set de imágenes digitales de niños haciendo la instrucción dada por el docente, en una columna, unidas a su descripción de acuerdo con el audio.
Concluye	La idea principal	De un pasaje corto hablado	En un audio grabado o de radio	Video interactivo con preguntas de opción múltiple en el que se escoge la idea principal de la conversación.
Identifica	Palabras y oraciones de la vida diaria	En películas de niños, caricaturas, anuncios y publicidad	Cuando ve la tele, películas o contenido de streaming	Video interactivo con preguntas de opción múltiple en el que se escoge la idea principal de la conversación.
Identifica	La palabras y frases	conocidas o no	Cuando las oye en programas de Televisión	Video interactivo con preguntas de opción múltiple en el que se escoge la idea principal de la conversación.

2.2.4 Relación entre Comprensión y Expresión Oral

Realizar actividades que incrementen la competencia de comprensión oral del EFL es tan importante como la habilidad de hablar, puesto que el proceso comunicativo se da en ambos sentidos. Ross (2006), sostiene que las actividades de una clase en la que se pretende evaluar la comprensión oral se deben introducir de manera progresiva, en el siguiente orden:

1. Calentamiento o *warm up*
2. *Listening*
3. Práctica controlada o *controlled practice*
4. *Listening speaking* con un final de producción libre, que permita que los alumnos fluyan con sus propias palabras.

Según el CE (2020), la expresión abarca actividades orales, signadas y escritas. La expresión oral va desde una descripción breve, un relato o una presentación formal. Además, ocupa un lugar destacado en la vida profesional y académica, al igual, goza de un cierto reconocimiento social. En general se juzga la calidad lingüística, así como la fluidez y la capacidad de articulación en tiempo real, especialmente al dirigirse a un público.

Aunque la adquisición de una lengua surge de manera natural, las habilidades de esta expresión en EFL no necesariamente surgen de manera natural, también pueden ser el producto de la educación y la experiencia (CE, 2020). Es decir, para propiciar la adquisición de una lengua extranjera como el inglés, se requiere un diseño general del plan de estudios y de la instrucción, que según Robinson (2018), es lo que los discentes aprenden las competencias y las disciplinas en las que se va a desarrollar.

Cabe recordar que, aunque la expresión oral es el indicador más usado para la comprensión oral, su desarrollo demanda competencias de otro orden que requieren estrategias diferentes. En atención al tiempo asignado a esta investigación se usarán otros indicadores reconocidos por la comunidad académica como claves para evaluar la comprensión oral.

2.2.5 Formas en que se Evalúa la Comprensión Oral

La Universidad de Mujeres Kitao Doshisha (KDWC, por sus siglas en inglés) consideran algunos tipos de actividades que permiten evaluar la comprensión oral con base en el nivel de complejidad (KDWC, 1996):

- Discriminación de fonemas
- Discriminación de estrés y entonación
- Comprensión de oraciones y conversaciones
- Material visual para
 - Actividades de *matching*; y verdadero o falso
 - Actividades con mapas para encontrar lugares y elaboración de dibujos siguiendo instrucciones proporcionadas por el discente o por los materiales
- Pláticas y conferencias

Conforme el nivel de dominio avanza, las actividades involucran otras habilidades, la evaluación se vuelve más compleja y es posible que los indicadores no reflejen el mundo real en el que se aplica la comprensión oral.

Para que los discentes puedan comprender la información de una actividad de *listening*, deben tener conocimiento previo acerca del tema.

La técnica del *Top-Down Processing*, parte de lo general a lo particular. Se requieren actividades que aporten cierto conocimiento, como: asociación de palabras, preguntas acerca del tema, hacer una lista de posibilidades, ideas o sugerencias, ver imágenes. Este tipo de actividades se eligen dependiendo del tiempo y materiales disponibles, la habilidad general de la clase y la naturaleza de los audios. (Lingzhu, 2010)

Realizar actividades que incrementen la habilidad de *listening* al adquirir EFL, es tan importante como la habilidad de hablar, puesto que el proceso comunicativo se da en ambos sentidos. De acuerdo con Ross (2006), se deben introducir en orden progresivo las actividades de una clase en la que se pretende evaluar *listening*:

1. Calentamiento o *warm up*
2. *Listening*
3. Práctica controlada o *controlled practice*
4. *Listening speaking* con un final de producción libre, que permita que los alumnos fluyan con sus propias palabras.

2.2.6 Competencias Lingüísticas en Niños

De acuerdo con Robinson (2018), se adquiere una lengua extranjera a través del diálogo; es decir, aprender es algo cultural y personal, lo que hace evidente la importancia de la comprensión y la expresión oral en el dominio del EFL.

El aprendizaje de una lengua consiste en el conocimiento consciente de sus reglas, enfocándose en la forma, mediante el esfuerzo del aprendiz, aunque no necesariamente influye en la fluidez del habla. Por el contrario, la adquisición ocurre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua en un contexto natural orientado al significado; la forma se adquiere por la internalización inconsciente de las reglas, y produce un habla fluida, (Krashen, 1981).

Muntzel (1995), por su parte, menciona que, para que el aprendizaje de una segunda lengua se convierta en adquisición, hay que recrear las condiciones que existieron para la adquisición de la lengua materna. Lightfoot (1991), afirma que se estas condiciones aparecen cuando el niño tiene acceso a una cantidad no restringida de enunciados lingüísticos, que constituyen el insumo principal del desarrollo del lenguaje. Este mismo autor describe el proceso como un sistema funcional que se relaciona con contextos comunicativos en los que el individuo debe saber expresarse y usar la lengua en diferentes contextos sociales. Las teorías asociadas a la adquisición sostienen que, si una persona está expuesta a tres o más lenguas en su niñez, las aprende sin esfuerzo, sin que sea necesaria la habilidad gramatical para ello (Robinson, 2018; Lightfoot, 1991).

2.2.7 Desarrollo de Competencias de EFL

Lantolf (2009), sostiene que hay dos perspectivas teóricas sobre el aprendizaje:

1. El Modelo Computacional, que explica el aprendizaje a través del procesamiento de un *input*, para generar un *output* que permita al discente progresivamente adquirir una lengua.
2. La Teoría Sociocultural de la Mente, que entiende que el origen del aprendizaje de una lengua está en la interacción social, la cual involucra un discurso interno, auto-regulación del proceso de aprendizaje y de la conducta, así como las instrucciones e información que el docente sea capaz de proporcionarle.

Los docentes intervienen directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje de lenguas. La intervención directa establece deliberadamente lo que los alumnos han de aprender y cuándo. Se relaciona con los enfoques oral-situacional y nocio-funcional. La intervención indirecta crea experiencias de aprendizaje para que los alumnos se comuniquen en la lengua extranjera, y se relaciona con el enfoque por tareas (Ellis, 2005).

Ambos enfoques enfatizan el papel facilitador de un buen docente, el cual practica el enseñar como un arte, en el que debe ser capaz de conjuntar sus conocimientos con recursos, técnicas y estrategias para ayudar a los discentes a aprender (Robinson, 2018).

Ellis (2005), menciona que existen dos formas de enseñar la gramática por la forma en que se presenta la gramática y se retroalimenta al alumno: explícita e implícita. Norris & Ortega (2000, p. 167), explican que la diferencia entre ambas se encuentra en la explicación de las reglas: *“es explícito si la explicación de la regla forma parte de la enseñanza, o implícito cuando no incluye ni la presentación de la regla ni instrucciones para prestar atención a determinadas formas.”*

Ellis (2005), sostiene que se reconoce el logro del aprendizaje por dos factores:

1. La motivación. Se describe como el fruto del éxito del aprendizaje. Existen dos formas: Extrínseca, la generada a partir de las actividades de enseñanza del aula, o intrínseca la que impulsa a los discentes a asistir a una clase de EFL, y aprender. En este mismo sentido, Gardner (1985), sostiene que la motivación es el esfuerzo que tiene estrecha relación con el rendimiento de los discentes.
2. La aptitud lingüística. Carroll (1990) menciona que posee cuatro aspectos: la habilidad para la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para un aprendizaje inductivo y la habilidad para un aprendizaje memorístico.

2.2.8 Teorías de Desarrollo de Competencias de EFL en Contextos Escolares

La educación es el proceso del que dependemos para cultivar nuestras habilidades y talentos naturales. Robinson (2018), menciona el aprendizaje formal ha llevado la mayor carga de este proceso, por tanto, se torna deliberado, pues incluye todo lo que queremos que los discentes aprendan y los ayudamos a lograrlo por razones culturales o porque les será difícil lograrlo por ellos mismos.

Tres enfoques de aprendizaje del EFL son los más utilizados en las instituciones educativas (Ellis, 2005); a partir de ellos, se identifican con base en las investigaciones, una serie de teorías que en los últimos treinta años han servido de guía para identificar un conjunto de principios generales que permiten al docente del EFL realizar su trabajo lo más eficientemente posible (tabla II.2).

Tabla II.2 Enfoque de Desarrollo de Competencias de Lenguas en Contextos Escolares (Ellis, 2005)

Oral Situacional	Nocio-funcional	Por tareas
<ul style="list-style-type: none"> - Es Conductista. - Destaca significados y estructura mediante la práctica y la memorización. - Saber qué y cómo. - Metodología PPP: <i>Presentation, practice, production.</i> - Se orienta a la precisión, no a la fluidez 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia Comunicativa. - Recursos lingüísticos con función comunicativa - Reglas gramaticales con fin específico - Desarrolla destrezas y aprendizaje de la cultura - Se orienta a la precisión, no a la fluidez 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje Implícito. - Formas y significados, se presentan de forma holística mediante tareas - Tareas auditivas, expresión oral o escrita y lectura - Comunicación con recursos propios de cada estudiante - Negociación de significados y Estructuras - Se orienta a la fluidez

Por otro lado, el Consejo de Europa (2002), habla del enfoque de aprendizaje orientado a la acción, en el que los discentes aprenden una lengua mediante la socialización, proceso en el que realizan tareas estratégicas que los llevan a la adquisición de competencias concretas a través de sus recursos emocionales, cognitivos y volitivos. Este enfoque incluye los siguientes elementos en la Tabla II. 3:

Tabla II.3 Enfoque de Aprendizaje Orientado a la Acción del (CE, 2002).

Elemento	Descripción
Competencias	Conocimientos, destrezas y características que permiten al individuo accionar
Competencias Generales	Posibilitan al individuo realizar todo tipo de acciones, incluidas las lingüísticas.
Competencias comunicativas	Permiten la acción del individuo usando recursos lingüísticos.
Contexto	Son los acontecimientos y factores internos y externos al individuo, dentro de los que se dan los actos de comunicación.
Actividades de la Lengua	Ejercicio de la comprensión y expresión de textos para realizar una tarea comunicativa.
Proceso	Cadena de acontecimientos neurológicos y fisiológicos implicados en la comprensión y expresión oral y escrita.
Texto	Secuencia de discurso, hablado o escrito, este puede ser el

	medio o la meta, el producto o el proceso y constituye el eje de una actividad.
Ámbito	Sectores de la vida social, específicamente el educativo, profesional, personal y público.
Estrategia	Línea de acción organizada, intencionada y regulada para llevar a cabo una tarea voluntaria u obligatoria.
Tarea	Comprende una serie de acciones intencionadas y necesarias para conseguir un resultado concreto.

Para efectos de esta investigación, se usaron el enfoque Orientado a la Acción y el Aprendizaje Implícito.

2.2.9 Diferencias entre el Aprendizaje Escolar y Extraescolar de la EFL

El aprendizaje formal es el que se genera en las instituciones educativas. Según Brown, McCormack, Reeves, Brooks, y Grajek (2020), la educación formal es parte de la dinámica mundial y está siempre moldeando y siendo moldeada por tendencias más grandes que se desarrollan alrededor de ella. Para Coombs y Ahmed (1974) el aprendizaje escolar tiene lugar en un sistema educativo institucionalizado, cronológicamente ejecutado, calificado, y estructurado jerárquicamente. Los estudiantes obtienen certificados que comprueban los cursos tomados, aunque no necesariamente sus habilidades en contextos de la vida real.

De acuerdo con Melnic y Botez (2014), existen dos tipos de aprendizajes extraescolares:

1. El no formal se refiere a los aprendizajes que complementan y apoyan las experiencias adquiridas formalmente. Puede ser cualquier actividad organizada que se lleva a cabo fuera del marco del sistema escolar formal para proporcionar aprendizajes específicos a grupos determinados de la población (Coombs y Ahmed, 1974). Algunos ejemplos de este tipo de aprendizaje son talleres de arte, clases de natación.

Este tipo de aprendizaje está marcado por la intención de aprender de la persona. Los programas son propuestas centradas en objetivos propuestos por quien aprende, con metodología y materiales que complementan los aprendizajes adquiridos formalmente. Esta descripción define el contexto en el que se desarrolla el presente estudio: dentro de un aula acondicionada con materiales y recursos didácticos y tecnológicos, que permiten el desarrollo de un programa que pretende generar la adquisición de las competencias de comprensión y expresión oral del EFL en

niños que, de acuerdo con las entrevistas hechas a sus padres y la actitud de ellos en clases, tienen el deseo de lograr los objetivos propuestos.

2. El aprendizaje informal es autónomo, no mediado por una actividad de enseñanza, entrelaza distintas realidades culturales y se presenta en distintos contextos sociales, a lo largo de toda la vida; en este proceso se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes mediante experiencias de la cotidianidad (Trilla, 1988). Algunos ejemplos de cómo adquirir una lengua de esta forma son: viviendo en el país donde se habla, conversando con amigos, viendo películas, escuchando canciones, leyendo libros; poco a poco, de manera inconsciente entendemos frases como “*Oh my God*”, “*I love you*”, “*Thanks*”, “*I wanna be*” entre otras. También cuando usamos palabras conocidas como anglicismos, que vienen del idioma inglés pero que se usan de manera natural, para comunicarse en español, como “*taxi*”, “*aerobic*”, “*bar*”, “*bluetooth*”, “*CD*”, “*chat*” y muchas más.

Después de analizar los tipos de aprendizaje, su contexto, y describir algunas teorías del aprendizaje de lenguas, se concluye que parte de la adquisición de las competencias de EFL se da en el contexto de aprendizaje extraescolar; en el mismo contexto del aprendizaje de la lengua materna.

2.2.10 Entornos que Favorecen el Aprendizaje Extraescolar

El aprendizaje extraescolar es permanente (Martín y Donolo, 2019) y se puede dar en los Entornos Personales del Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés). En estos espacios el discente es en realidad un individuo que genera conocimiento a través de explorar información de los temas que más le interesan (Foresto, 2020). Algunos ejemplos de esto son los *webinars*, grupos de *facebook* o videos de *Youtube*.

Los PLE son parte de las denominadas Ecologías de Aprendizaje, cuyos procesos, interacciones y recursos, dan al individuo la oportunidad de aprender y alcanzar sus logros personales (Jackson, 2012). De acuerdo con Wheeler y Sangrá (2013), estos procesos se centran en la experiencia del discente, quien protagoniza y selecciona los modelos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza que responden a sus necesidades específicas.

El Aprendizaje Invisible, por su parte, integra diversos enfoques en los que se promueve la formación del capital humano, tomando en cuenta los avances tecnológicos que permiten la existencia de espacios intermedios entre lo escolar y lo extraescolar (Del Moral, 2015). Asimismo, las ecologías del aprendizaje mediadas por TAC permiten que los contextos de aprendizaje extraescolares se entrelacen dando lugar a los contextos híbridos para adquirir el EFL (Tirado y Roque, 2019).

2.2.11 Las TAC en el Desarrollo de la Competencia de la Comprensión Oral del EFL

El trabajo del docente requiere herramientas que permitan generar condiciones similares a las de la lengua materna en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Cabero, et al (2016) hacen énfasis en que, para los alumnos de la era digital, resulta motivante el uso de estos aparatos en actividades escolares. Por su parte, Rico et al (2008, p. 115), enfatizan que: *“La tecnología en sí misma no es directamente responsable de cambiar las actitudes de los estudiantes hacia la adquisición del lenguaje, sino más bien, de cómo se incorpora la tecnología en la instrucción de aprendizaje.”*

Debido a que la curva de olvido afecta el aprendizaje de una lengua, la información se tiene que repetir cierta cantidad de veces usando el SRS, para que permanezca en la memoria por un largo tiempo o toda la vida grabada de manera natural, para recuperarse y usarse cuando se requiera (Zaidi, Caines, Moore, Buttery y Rice, 2020). En la actualidad existen aplicaciones que pueden utilizarse desde un teléfono inteligente para tener a la mano la información y repasarla constantemente hasta que, de manera autocrítica, el alumno decide que ya la recuerda sin esfuerzo.

De acuerdo con Mayer (2005), algunos principios del diseño instruccional para ambientes de aprendizaje usando TAC, que propician aprendizajes duraderos sin sobrecargar la capacidad de retención son:

1. Principio multimedia: acompañar los textos de imágenes.

2. Principio de contigüidad espacial y temporal: las fuentes de información deben estar integradas físicamente, presentadas en la misma pantalla y sincronizadas temporalmente.
3. Principio de modalidad: presentar la información en dos formas distintas, como texto y narración auditiva.
4. Principio de segmentación: presentar la información en partes, al ritmo del discente.
5. Principio del entrenamiento previo: conocer los conceptos principales del tema, permite que los discentes comprendan mejor el tema en su conjunto.
6. Principio de coherencia: es mejor no presentar elementos externos como audios o videos durante la explicación; o utilizar la menor cantidad posible de ellos.
7. Principio de redundancia: presentar el mismo elemento dos veces hace que se tenga que procesar dos veces, consumiendo recursos de la memoria de largo plazo.
8. Principio de señalamiento: enfatizar las palabras clave del tema, agregar encabezados o subrayar instrucciones permiten enfocar la atención del discente hacia la información relevante.

2.2.12 Modelo SAMR

El uso de las TAC en el desarrollo del ambiente de aprendizaje producto de esta investigación, se fundamenta en el modelo SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición, por sus siglas en inglés), detallado en la figura II.2. El objetivo principal es diseñar la instrucción utilizando herramientas que permitan reinventar la experiencia de aprendizaje utilizando la tecnología en favor de la adquisición de conocimientos (Tseng, 2019).

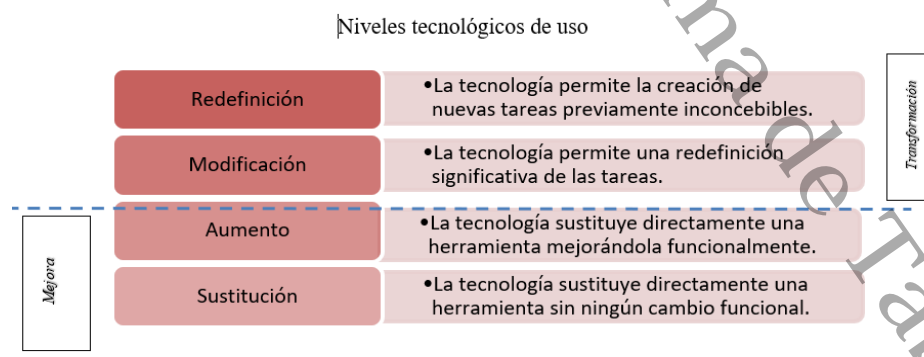


Figura II.2 Modelo SAMR (García, Figueroa y Esquivel, 2014)

2.2.13 Modelo TPACK

El desarrollo del ambiente de aprendizaje mediado por TAC, también se apoyó del modelo TPACK (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*, por sus siglas en inglés), en el cual el docente integra sus conocimientos de pedagogía, contenidos de su materia y de las TAC para la elaboración del Diseño Instruccional (Mishra y Khoeler, 2006).

2.2.14 Taxonomía SOLO

El diseño de los indicadores para medir las necesidades de aprendizaje de los discentes se basó en la taxonomía SOLO (*Structure of Observed Learning Outcome*, por sus siglas en Inglés). SOLO enfatiza la importancia del análisis y la reflexión basados en los resultados de aprendizaje observables y considera cinco niveles de profundidad (Biggs, 2012). En la figura II.3, se observa cómo se empieza por unidades de conocimiento básicas que solo se memorizan, dichas unidades se combinan, a través de su análisis, manipulación y comprensión, para dar lugar a nuevos conocimientos.

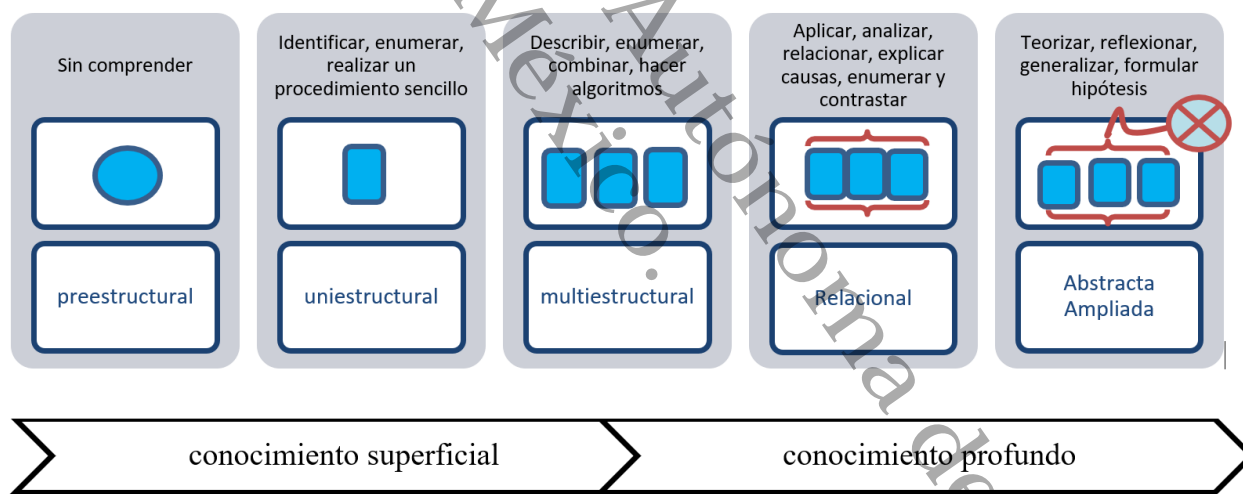


Figura II.3 Esquema de la Taxonomía SOLO (Elizondo, 2019).

2.2.15 El Compromiso Escolar como Factor del Aprendizaje

Debido a que la investigación se llevó a cabo en un contexto extra escolar, el compromiso que los discentes y padres asumen influye en los resultados de aprendizaje obtenidos; la Teoría de la

Autodeterminación de Lens, Matos y Vansteenkiste (2008, citados por Ferreyra, 2017) señala que “la motivación es un proceso psicológico complejo en el que interactúan diferentes aspectos de la persona como su personalidad y percepción sobre el entorno, y a su vez está influenciada por cambios internos y cambios en el ambiente”.

Shernoff (2013), por su parte, define al compromiso escolar cognitivo como algo que va más allá de identificar ciertas conductas; y afirma que se requiere del análisis de los procesos internos del discente, su esfuerzo por aprender, la calidad de su procesamiento de la información y las estrategias utilizadas, así como la forma en que autorregula su aprendizaje.

2.2.16 El Efecto de la Solidaridad en el Aprendizaje Social

En el entorno esta investigación, la solidaridad desempeña un papel fundamental en el aprendizaje social, ya que promueve la colaboración, la empatía y el apoyo mutuo entre los discentes. Para Belli (2008), la solidaridad es la ternura de los pueblos, En el aprendizaje social, cuando las personas se muestran solidarias entre sí, se crea un entorno en el que los discentes se sienten seguros y apoyados para compartir conocimientos, experiencias y perspectivas.

La solidaridad en el aprendizaje social fomenta la colaboración, la empatía y el apoyo mutuo. Al crear un entorno de aprendizaje basado en la solidaridad, se promueve un intercambio equitativo de conocimientos y experiencias, enriqueciendo el proceso de aprendizaje para todos los colaboradores (Luque y Luque, 2015).

Por otro lado, la formación en solidaridad es una experiencia global y que dura toda la vida, en los planos cognoscitivo y práctico, (Cernuda, 2014). Según Yicel y Ruiz (2015), percibir las condiciones de desigualdad y sufrimiento de los demás, y ser empático, motiva la acción y el compromiso, de manera no solo ocasional sino como parte de un estilo de vida; y permite la búsqueda de justicia y cambio social, de manera que todos tengan igualdad de oportunidades.

2.2.17 La Familia y su Influencia en el Aprendizaje

De acuerdo con Rodríguez (2018), las prácticas educativas que se dan en las familias incluyen procesos, historias, motivaciones y expectativas que entrelazan a cada uno de los integrantes del

grupo familiar. Estos procesos requieren identificar estrategias de mediación, así como construir discursos educativos para cada situación en particular, así como dar la atención personal y grupal de acuerdo con las necesidades que se presenten en los integrantes de la familia.

Las practicas familiares son educativas, debido al carácter social y socializador, que radica en el motivo que las orienta. El conjunto de saberes organizados y reconocidos culturalmente, se construyen en el nucleo familiar, trascienden las fronteras del ámbito escolar, y promueven los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de otros agentes, como la familia, (Lacasa, 1997).

Saviensen (1984), destaca la diferencia entre la perspectiva educativa y la escolar, afirma que la educativa involucra la parte social y cultural del sujeto; la segunda perspectiva involucra a la escuela; ambas aportan a la condición humana, más que a los aprendizajes de contenido. Sin embargo en la familia se reconoce la subjetividad; la diversidad y lo común; por lo que, el ser es más importante que el hacer; la familia expresa lo social, cultural, histórico y biográfico de la educación, en su cotidianidad combina deseos, tensiones y emociones que se tratan de resolver a través de experiencias y motivaciones.

2.2.18 La Influencia de la Solidaridad entre Mujeres como Agente de Aprendizaje

La mujer sin formación académica sufre una doble exclusión, primero por ser mujer y segundo por falta de educación formal. Según Saso y Fernández (2002), poco se ha investigado acerca de la educación no formal en la vida de las mujeres. A pesar de que se ha demostrado que, la educación depende cada vez más de la correlación entre los contextos escolares y extra escolares, se requiere contribuir a la formulación de propuestas de participación y transformación social a través del aprendizaje y del feminismo basado en el diálogo.

La solidaridad entre las mujeres se convierte en un factor clave para la transformación de las relaciones de género desiguales. Esta solidaridad contribuye a mejorar la autoestima de las mujeres, así como la confianza en sí mismas para aprender. Las mujeres que se acompañan y apoyan mutuamente, logran ser de influencia en ámbitos como el familiar y la vida pública;

además de promover su autonomía y convertirse en expertas en sus áreas de estudio (Saso y Fernández, 2002).

2.3 Marco Tecnológico

La tabla II.4 menciona las tecnologías digitales y los propósitos para los que se usaron en la presente investigación:

Tabla II.4 Tecnologías Digitales a Utilizar en la Investigación

Tecnología Digital	Aplicación en la Investigación
<i>Google Forms</i>	Formato de autorización de entrevista para padres de los discentes
<i>Pearson Platform</i>	Repositorio de recursos auditivos y visuales digitales adquiridos y utilizados para alimentar la aplicación del sistema de repetición espaciada.
<i>EdPuzzle</i>	Aplicación para transformar videos en material interactivo que permitan al discente recibir retroalimentación inmediata y al docente llevar un control y seguimiento de las tareas de comprensión oral.
<i>ClassDojo</i>	Aplicación de gamificación que sirve para tener un control de puntos, asistencia, portafolio de evidencias. Por lo observado, se considera una herramienta que promueve la motivación.
<i>TalentCards</i>	Aplicación Móvil que sirve para llevar a cabo el sistema de repetición espaciada y disminuir la curva de olvido en los discentes.

2.4 Marco Legal

Las tecnologías digitales que se utilizaron en el presente trabajo son de diferentes propósitos y poseen diferentes tipos de licenciamientos. La descripción de su uso legal en esta investigación, se describen en la tabla II.5.

Tabla II.5 Licencias de las Herramientas Digitales Utilizadas en la Investigación

Herramienta	Licencia
Aplicación Móvil <i>Edpuzzle</i>	Uso libre

Plataforma Pearson	Incluida en los paquetes adquiridos para el docente y el discente, que incluye el material de soporte multimedia diseñado para reforzar los contenidos del nivel A1 de acuerdo con el MCER con vigencia hasta el 2023.
<i>Google Forms</i>	Plataforma de uso libre
<i>ClassDojo</i>	Aplicación de Uso Libre
<i>TalentCards</i>	Versión libre
Página web del Consejo de Europa	Se usó para aplicar una evaluación diagnóstica de dominio del EFL. Ésta es de libre acceso y se puede encontrar en https://www.efset.org/

Capítulo III. Aplicación de la Metodología

3.1 Diseño de la investigación

Esta investigación se realizó usando un enfoque cualitativo porque implica la necesidad de conocer la cultura de las discentes y la forma en la que se apropian de la cultura de la lengua inglesa para adquirir la EFL. El enfoque cualitativo es adecuado para este estudio, ya que su objeto de investigación se enfoca en los fenómenos sociales y culturales, y su criterio de veracidad se basa en la práctica social (Ñaupas et al, 2013). Por otro lado, la cultura de género de las niñas influye sobre su apropiación del EFL, e imprime un carácter que no sería posible abordar desde un enfoque positivista. Por esta razón, se consideró que el enfoque cualitativo era el más apropiado para los objetivos de esta investigación, en la que el propósito es desarrollar un ambiente de aprendizaje para la adquisición de competencias de comprensión oral en el Nivel A1 de EFL, en un contexto extraescolar híbrido, para niñas de primaria en el Fraccionamiento Villa el Cielo.

Según Creswell (2013), el diseño metodológico de una investigación cualitativa se compone de cinco elementos clave:

1. Pregunta de investigación: el diseño comenzó con la formulación de preguntas de investigación, derivadas del planteamiento del problema. Estas preguntas son amplias y abiertas, lo que permitió una exploración detallada del fenómeno en cuestión.

Los objetivos particulares del estudio requirieron analizar las necesidades de los aprendices del EFL en el desarrollo de competencias de comprensión oral, el diseño de la instrucción de acuerdo con los contenidos y las estrategias pedagógicas, lo que en conjunto originó el desarrollo de un ambiente de aprendizaje extraescolar híbrido y su posterior evaluación.

Las preguntas de investigación y los datos usados para alcanzar el objetivo general son valorativos, no numéricos. Aunque se usaron datos cuantitativos para interpretar algunas causas y efectos de fenómenos, éstos no constituyeron una respuesta a las preguntas de

investigación. Los estudios cualitativos son estudios a profundidad, parten de un supuesto, no de una hipótesis, y son inductivos.

2. Muestreo: la selección de los colaboradores que se incluyeron en la investigación fue una parte crítica del diseño metodológico; debía basarse en relación con las preguntas de investigación y los objetivos de esta; sin embargo, como se explicó en las limitaciones, también fue por conveniencia y disponibilidad.
3. Recolección de datos: Los métodos de recolección de datos más comunes en la investigación cualitativa incluyen la entrevista, la observación y la documentación.
4. Análisis de datos: este proceso es reflexivo e iterativo y se utiliza para identificar patrones. En esta investigación fue un proceso reflexivo y crítico en el que se tomaron en cuenta el contexto y las perspectivas de los colaboradores.

3.1.1 Validez y Confiabilidad

La validez del estudio y la confiabilidad de los hallazgos se controlaron a través del uso de técnicas de triangulación:

1. Triangulación metodológica: consistió en la elección de las tradiciones cualitativas que guiaron el estudio.
 - Etnografía educativa: permitió interpretar la cultura de aprendizaje de los discentes, la forma en la que aprenden.
 - Teoría del sistema: la conjugación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con los descriptores de nivel del idioma que se deben alcanzar y los procesos que involucran herramientas digitales usadas en el desarrollo de la investigación.
 - Estudio de género, dado que el propósito del estudio es conocer las condiciones que enmarcan las necesidades, fortalezas y debilidades propias de su género, para empoderar a un grupo de niñas para adquirir competencias de comprensión oral en EFL.
2. Triangulación de datos.

- Datos que tuvieron como fuente la observación de los procesos que tuvieron lugar en el ambiente de aprendizaje del EFL, previos y durante la investigación.
- Datos obtenidos a través de la investigación documental, que conformaron el marco interpretativo del estudio.
- Información obtenida durante el estudio a través de los instrumentos y los resultados de la experimentación; datos cualitativos y cuantitativos que sirvieron para interpretar los resultados obtenidos.

3. Triangulación de investigadores.

- Los discentes participantes del estudio se consideran colaboradores del investigador titular (Patton, 2014), ya que ayudan con sus experiencias de vida en la reconstrucción y la deconstrucción de la teoría asociada a los descubrimientos. En este sentido se consideraron a las integrantes del grupo objeto, docentes de inglés y padres de familia.
- Los investigadores cuyos artículos integraron el marco referencial, el marco teórico y el marco conceptual, aquellos quienes han investigado acerca de los mismos temas y cuya información se encuentra en el estado del arte.
- Las percepciones, observación y análisis de la investigadora que realiza el estudio.

3.1.2 Proceso de la Construcción-Reconstrucción-Deconstrucción de la Realidad Percibida

El estudio cualitativo se realizó mediante un proceso de comprensión e interpretación (Ñaupas et.al, 2013), que consiste en un ciclo constante de construcción-reconstrucción-deconstrucción de la realidad percibida. Es un proceso en el que las personas construyen su propia percepción de la realidad a través de la interacción social, la reconstruyen a medida que adquieren nueva información y la deconstruyen para revelar los supuestos subyacentes y los prejuicios que han contribuido a su construcción (Berger y Luckmann, 1966; Gergen, 1985 y Burr, 1995).

Schutz (citado por Douglas y Weigert, 1980), en su estudio de la fenomenología para la interpretación y análisis de la investigación cualitativa, sostiene que los individuos toman

distintas líneas de acción, las cuales continúan o abandonan dependiendo de las reacciones de las personas con las que interactúan, es decir, en el ámbito social, las personas modifican sus acciones considerando a sus semejantes.

3.1.3 Modelo de Prototipado

En el prototipado se utilizó el enfoque de construcción-reconstrucción-deconstrucción continuas; que se refiere a un proceso en el que las personas construyen una percepción inicial de la realidad, la reconstruyen a medida que adquieren nueva información y la deconstruyen para revelar supuestos subyacentes y prejuicios. De acuerdo con este enfoque, descrito por Berger y Luckmann (1966), Gergen (1985) y Burr (1995), se analizaron las experiencias de los colaboradores del estudio desde su perspectiva, a través de entrevistas abiertas en las que, de manera guiada, pero no controlada expusieron sus pensamientos. Esto se convirtió en su “realidad social a través de sus interacciones y experiencias” (Berger y Luckerman, 1966, p.21) ya que según Burr (1995), las personas también deben examinar sus supuestos subyacentes y prejuicios para comprender plenamente cómo han construido su percepción de la realidad.

El modelo de prototipado permitió modelar el ambiente de aprendizaje que más tarde se probó para confirmar el supuesto; esto dio lugar a un primer prototipo, que se reconstruyó para volver a implementarlo y analizarlo; a su vez, éste sirvió de insumo para la creación de un segundo prototipo, de tal manera que, de manera cíclica se fue transformando hasta llegar a el desarrollo del tercer prototipo, que dio respuesta a las preguntas de investigación.

Se usó el modelo TPACK en el diseño de los prototipos tecnológicos. La combinación los conocimientos de los contenidos, la pedagogía y la tecnología digital, permitieron desarrollar prototipos competentes a nivel tanto técnico, como para la enseñanza y el aprendizaje (Schmidt, et. al, 2009).

El marco TPACK admite un diseño de prototipo al proporcionar un enfoque integral que garantiza que la tecnología, la pedagogía y el conocimiento del contenido estén bien integrados. El marco enfatiza que la tecnología debe usarse para apoyar la enseñanza de contenido específico de manera que esté alineada con prácticas pedagógicas efectivas (Mishra y Koehler, 2006).

3.1.4 Fuentes de Información

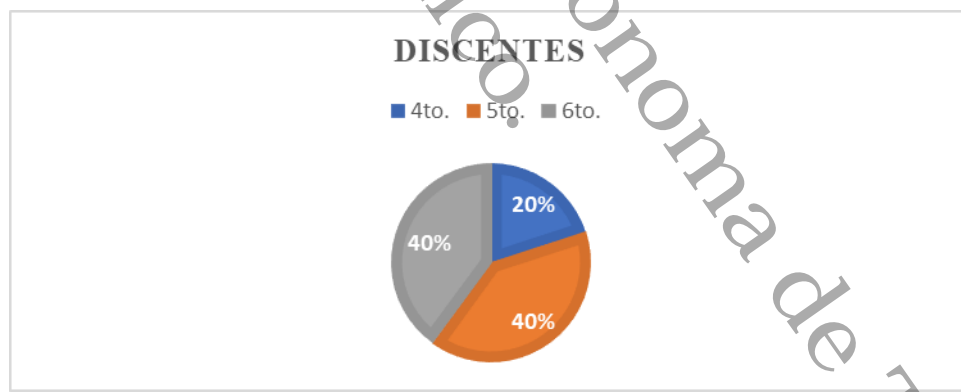
Las fuentes de información que se usaron para el estudio fueron primarias y secundarias.

Las fuentes primarias fueron los estudiantes del grupo objeto, a quienes se observó y se entrevistó de manera constante para cumplir el ciclo construcción-reconstrucción-deconstrucción. Aquí también se consideraron las entrevistas a profesores y a padres de familia.

Las fuentes secundarias usadas fueron los programas de estudio de inglés como lengua extranjera en la primaria, los artículos que constituyeron el estado del arte y los libros que sirvieron de referencia para el marco teórico.

3.2 Población de estudio

El universo de estudio fueron todas las discentes de primaria. La población se delimitó a las 243 niñas de primaria del Fraccionamiento Villa el Cielo. Debido a que el estudio inició en tiempos de restricciones de convivencia causa de la pandemia por COVID-19, la elección del grupo objeto, se realizó por disponibilidad, e incluyó a discentes de primaria alta que reciben clases de inglés de manera no formal (Gráfica III-1).



Gráfica III-1 Grado Escolar de las Discentes del Estudio

3.2.1 Técnicas de Muestreo

De acuerdo con Flick (2007), la lógica a seguir para el muestreo en una investigación cualitativa es diferente a la de la investigación cuantitativa. Los casos y los materiales se seleccionan con un fundamento racional. Las preguntas de investigación y el método por aplicar definen hacia dónde se dirige la selección. El acceso a los campos y a las personas también influyen en dicho proceso.

El muestreo usado fue cualitativo, una muestra dirigida por disponibilidad en la que, según Patton (2014), la menor cantidad de personas es la que ofrece la mayor riqueza de información, y previene la saturación de datos repetitivos.

Dos factores definieron la elección de la muestra:

1. Fue obtenida por conveniencia, puesto que la muestra se integró por las discentes que, de manera voluntaria, y con el permiso de sus padres participaron en la investigación.
2. Dado que el estudio buscó interpretar las necesidades de los participantes, y que, al momento de la investigación, aún se encontraban vigentes restricciones de distanciamiento para evitar contagios de COVID, el grupo objeto del estudio se obtuvo también por disponibilidad.

Para asegurar la confiabilidad del estudio, se aplicó la técnica de triangulación en el muestreo:

1. Casos extremos: se incluyeron en el muestreo discentes que aprenden muy rápido y quienes les cuesta trabajo aprender.
2. Por conveniencia: se escogieron niñas debido a que el análisis inicial del caso requería investigar cómo los métodos de crianza influyen sobre sus formas de aprender y los resultados de sus aprendizajes.
3. Por disponibilidad: Son las niñas cuyos padres quisieron dar permiso para participar por cuestiones de medidas sanitarias.

3.2.1.1 Proceso de Selección de la Muestra

Se envió un cuestionario a las 193 personas inscritas en un grupo de Whatsapp del Fraccionamiento, con el fin de detectar las necesidades pedagógicas de los discentes. Sólo 15 personas respondieron la encuesta.



Ilustración III-2 Respuestas recibidas de la encuesta.



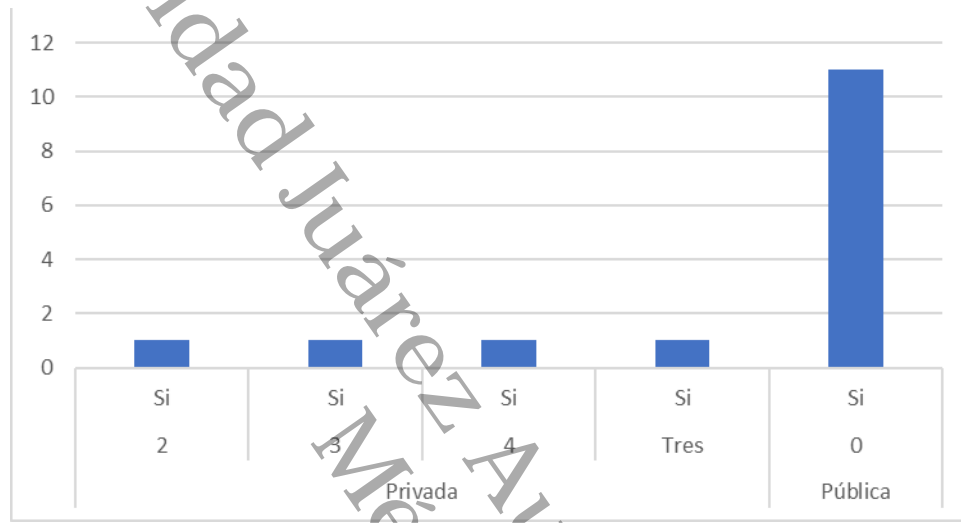
Ilustración III-1 Grupo de Whatsapp por el que se envió la encuesta.

A quienes aceptaron colaborar en el estudio se les envió un formato de autorización que regresaron firmado en original. Se recibieron cinco respuestas de niñas cuyos padres dieron su autorización para que colaboren en el estudio, todas se encuentran cursando la primaria alta y viven en Villa el Cielo, (Anexo D).

Entrevistas con los padres de las niñas mostraron su deseo de colaborar con el estudio para que sus hijas mejoren su desarrollo escolar, aprendan el EFL y lo utilicen en un futuro y para que

conozcan la lengua cuando alcancen el nivel secundaria. También manifestaron su interés general en la investigación para apoyar a la investigadora e incrementar el conocimiento existente en el ámbito educativo.

El cuestionario de inicio (Anexo C), reveló que el 73% de los discentes estudia en una escuela pública, en la que no reciben clases de inglés (Gráfica III.2).



Gráfica III-2 Distribución de Discentes de acuerdo con Tipo de Escuela de Procedencia

Con el fin de proteger sus identidades, se les identificará en este trabajo como C, S, A, J, H.

3.3 Técnicas de Recolección de Datos

Para asegurar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos, se triangularon las técnicas de recolección:

1. La observación participativa variable, en la que la investigadora en ocasiones observaba como agente externo la dinámica de las discentes, y en otras, formando parte de ella.
2. La entrevista no estructurada, informal y abierta para analizar sus percepciones de auto eficiencia y resultados. Las evidencias son memos a mano de los propios colaboradores del estudio, así como audios y transcripciones de las conversaciones.

3. El análisis documental de las referencias y datos tanto demográficos como de cultura familiar y académica de las discentes.

3.3.1 Instrumentos para la Recolección de Datos

Ñaupas (2013), señala que los instrumentos de recolección de datos poseen una estructura sistemática, secuencial, ordenada, y relacionada con las variables e indicadores del supuesto de inicio, que puede modificarse constantemente mientras la investigación se acerca a la interpretación que propiciará el conocimiento necesario para cumplir con el objetivo propuesto.

En el estudio se utilizaron instrumentos que responden a la necesidad de información requerida para el estudio (Tabla III.1):

Tabla III.1 Técnicas e Instrumentos de Obtención de Información de Datos.

Técnica	Instrumento
Observación participante	Libreta de campo y Memorándum digitales
Entrevista no estructurada	Cuestionario Base
Análisis de documentos	Fichas Técnicas
<i>Focus group</i>	Libreta de campo-Memorándum-Fichas técnicas

Ocasionalmente, se usó como herramienta para recolectar información en el estudio, la grabadora de voz.

3.4 Metodología para el Diseño de la Instrucción y el Ambiente de Aprendizaje

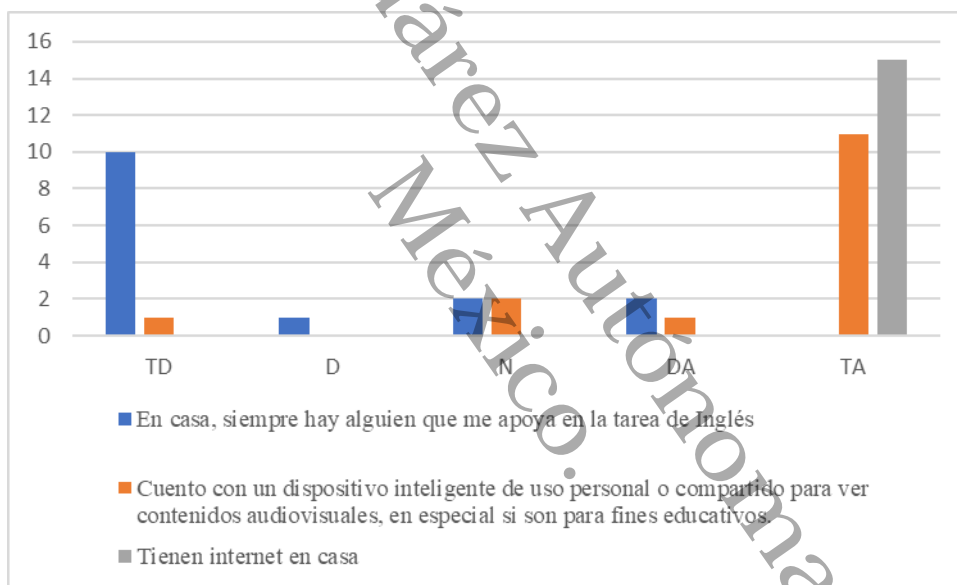
3.4.1 Modelo TPACK

Se aplicó el modelo TPACK en sus fases y etapas:

- A. **Tecnología:** Para integrar las tecnologías que pudieran mediar la instrucción se empleó el modelo de diseño instruccional SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición); que permitió utilizar las siguientes herramientas:

Una entrevista mostró los datos siguientes y permitió elegir las herramientas digitales que integraron el ambiente de aprendizaje:

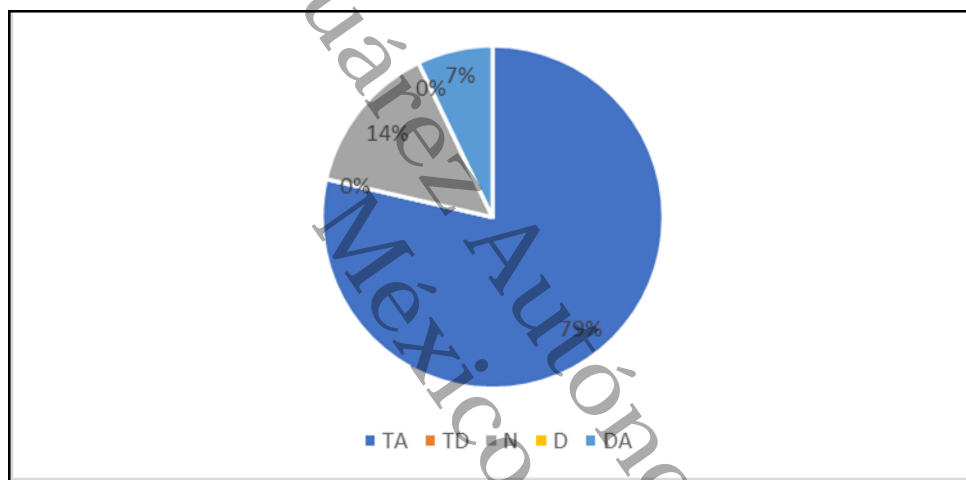
1. Todas las discentes tienen internet en casa, el 80% tiene acceso a un dispositivo móvil en el que pueden utilizar aplicaciones para estudiar y el 86.7% tiene permiso para usar plataformas de *streaming* con supervisión de un adulto, por lo que deberían tener disponibilidad para ver contenido en inglés con el fin de mejorar su comprensión oral.
2. Los resultados sobre el apoyo, que las discentes reciben en casa para aprender, se muestran en el gráfico III.3, en el que TD es Totalmente Desacuerdo, DA es De acuerdo, N es Ni de acuerdo, ni desacuerdo, D es Desacuerdo y A es De acuerdo (Gráfica III.2).



Gráfica III-3 Apoyos en Casa para Aprender Inglés

Debido a que el 60% declara no tener apoyo para realizar la tarea de inglés en casa; la falta de control y seguimiento en tareas se tomó en cuenta para el diseño de la instrucción.

3. El 80% de las discentes afirman estar Totalmente de acuerdo en querer retroalimentación inmediata cuando hacen tarea de *listening*, ya que cuando escuchan conversaciones en inglés, no están seguras de haber entendido la idea principal o los detalles. Por ello, se eligió *EdPuzzle* como plataforma para el ambiente de aprendizaje, debido a que, en la investigación documental para el desarrollo de habilidades de comprensión oral, se encontró que esta plataforma permite retroalimentación *Just-in-Time* y el docente mantiene el control del cumplimiento de la actividad por parte del alumno (Gráfica III.4).



Gráfica III-4 Discentes Interesados en Recibir Retroalimentación Inmediata en Tareas de Casa

4. La investigación documental mostró que la motivación influye en la participación de los discentes, por lo que se incluyó *ClassDojo* en el ambiente de aprendizaje. A través de esta herramienta los alumnos entregaron las actividades en las que demostraron su grado de comprensión oral; aunado a ello, recibieron retroalimentación y motivación por sus logros. La aplicación *ClassDojo* se conjugó con el enfoque orientado a la acción, debido a que las actividades programadas permitieron a los discentes analizar las situaciones comunicativas y reaccionar adecuadamente, extrayendo los elementos lingüísticos que requería para demostrar su aprendizaje.

5. En el ambiente de aprendizaje se consideró la teoría de la curva de olvido de Ebbinghaus (2011), y el SRE. Se utilizó *Talent Cards* para que los discentes accedieran a frases y vocabulario previos a la actividad de comprensión oral.

B. Pedagogía: Se utilizaron dos enfoques:

- a. Con la aplicación de *EdPuzzle*, se puso en práctica la Teoría del Aprendizaje Implícito, que presenta los contenidos de forma holística, mediante tareas auditivas de expresión oral. Esta teoría, basada en un modelo constructivista, promueve la comunicación con los recursos propios del estudiante, usa la negociación de significados.
- b. El enfoque de aprendizaje orientado a la acción (CE 2002; 2018), también se incluyó en la planeación del curso para dar respuesta a las necesidades de las discentes identificadas en la investigación de campo. Se les integró como grupo con tareas en las que utilizaron sus conocimientos previos y para alcanzar las competencias de comprensión oral en general, del nivel A1 de acuerdo con el MCER. Además, las actividades de aprendizaje se llevaron a cabo en un entorno específico.

C. Desarrollo de los Contenidos

El primer paso fue aplicar un cuestionario diagnóstico de acceso libre creado por Education First (2022), para conocer el nivel de comprensión oral de los discentes, accesible en línea. Posteriormente, con base en los resultados (Anexo D), se decidió el nivel de alcance de los objetivos del curso y los temas a tratar en el ambiente de aprendizaje.

En la Tabla III.2, se muestra que las discentes que han tomado clases previo al inicio del estudio obtuvieron un 40% de un total de 60% esperado, aunque se observa que una de ellas lleva 128 horas más de clase que la otra, por lo que se considera un caso extremo. Las que llevaban ocho horas de clase no alcanzaron el porcentaje mínimo, a excepción de la H que obtuvo un 23%. Se observó que esta discente terminó muy rápido la prueba y no puso atención a los audios ni a las

preguntas, además de haber manifestado verbalmente que no comprendía las preguntas que leía en la pantalla.

Tabla III.2 Resultados de la Evaluación Diagnóstica de Contenidos

Inicial del Colaborador	Puntaje Esperado para obtener A1	Puntaje Obtenido	Tiempo estudiando Inglés en un Contexto Extraescolar no Híbrido
C	60%	40%	288 horas
S	60%	40%	160 horas
A	60%	0%	8 horas
J	60%	0%	8 horas
H	60%	23%	8 horas

Posterior a la realización de la evaluación diagnóstica, se les preguntó a las niñas cómo se sintieron mientras realizaron la actividad. Sus respuestas fueron:

- J: “Me pareció difícil porque había palabras que no entendía, aunque los audios los sentí normal.”
- C: “Me sentí bien y a la vez un poco nerviosa, porque no sabía qué cosas nos iban a poner ahí y cuando lo empecé a hacer, no supe si era un examen”.
- A: “No le entendí tanto, pero creo que sí lo hice bien”.
- H: “Me puse nerviosa porque había palabras que no entendía”.
- S: “Me sentí bien, le puse atención y creo que sí le entendí”.

La creación de contenidos y actividades se basaron en las recomendaciones del MCER en el English Language Assessment (Cambridge, 2011), como las necesidades comunicativas de los discentes: sus motivaciones, características y recursos, para que el intercambio de información e ideas resulte en una comprensión intercultural profunda.

Para definir los contenidos de los indicadores, se analizaron los descriptores mencionados en el Anexo E, propuestos por el Consejo de Europa (2020), en el Proyecto de Portafolio de Revisión de Descriptores de Evaluación y acreditación de la calidad de los servicios de idiomas desarrollado por la Asociación de evaluadores de idiomas de Europa (EAQUALS/ALTE 2008);

Tunde Szavbo Eurocentres (2016); Universidad de Cambridge, el Consejo de Europa y el Consejo Británico (2011) y la Universidad de Cambridge (2013).

Posteriormente, se aplicaron entrevistas, revisión de documentos, evaluación de experiencias personales, discusiones en grupos, registro de historias de vida, interacción e introspección con los colaboradores, con el objetivo de evaluar la forma en que los discentes percibieron el uso de las herramientas digitales en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se aplicó una evaluación similar a la diagnóstica, para evaluar el desarrollo de la competencia de comprensión oral.

3.5 Análisis de Datos

Se usaron Mapas mentales y conceptuales para ordenar e interpretar la información hallada en la investigación documental, que dieron origen a las preguntas de investigación y que comprueban el supuesto de la investigación.

A través de las entrevistas se descubrió la cultura de las discentes, incluyendo sus hábitos y preferencias de estudio.

La descripción estadística permitió ver el grado de avance en el desarrollo de las habilidades objeto de este estudio, obtenidas a través de dos evaluaciones estandarizadas: una evaluación diagnóstica y una sumativa.

Con base en los datos expuestos en la sección anterior, se descubrió que los padres reconocen la necesidad de apoyar a sus hijas en su educación y les proporcionan los medios físicos y digitales para lograrlo. Sin embargo, solo una minoría se encuentra en posibilidad de invertir tiempo para dar seguimiento a los aprendizajes de las discentes en casa, o no cuentan con los conocimientos para realizar dicha actividad. Esto refuerza la necesidad del trabajo docente en el aprendizaje del EFL.

Por otro lado, las niñas requieren actividades en las que se les permita interactuar con entornos digitales de aprendizaje, para generar confianza en su uso y, con el tiempo, hábitos de estudio más independientes.

Utilizando la aplicación móvil *TalentCards*, se diseñaron 20 sets de cartas que las niñas utilizaron para repasar algunos de los descriptores del Anexo E, mediante la práctica del Sistema de Repetición Espaciada, para disminuir la curva de olvido.

México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.⁵⁰

Capítulo IV. Resultados alcanzados

4.1 Análisis Descriptivo

Esta investigación ayudó a demostrar si las actividades de aprendizaje mediadas por TAC, ya sea con PC o tecnología móvil, pueden tener un impacto positivo en la adquisición de las competencias de comprensión y expresión oral en las discentes del grupo objeto.

4.1.1 Talent Cards

La primera etapa consistió en propiciar el aprendizaje del vocabulario incluido en los descriptores del Nivel A1 del MCER. Se usaron dispositivos móviles para acceder a la aplicación *TalentCards* y que cada una de las discentes crearan un *set* de cartas. Se hicieron dictados para confirmar que relacionaban la pronunciación con las palabras y las imágenes de su *set* de cartas, incluida la ortografía y el significante. La ilustración IV-1 muestra la interfaz de TalentCards.



Ilustración IV-1 Interfaz de TalentCards

Después de cada sesión de trabajo, se entrevistó con preguntas abiertas a las discentes respecto de sus percepciones del uso de Talent Cards. Sus respuestas se mencionan a continuación.

1. ¿Cómo te ha parecido usar TalentCards para aprender pronunciación en inglés?

S: “Muy bien, ya que me ayuda a repasar después de mis clases.”

H: “Que es muy buena la aplicación para aprender inglés.”

C: “Bien, porque esa aplicación me ayudó a recordar cosas que ya no recordaba.”

J: “Me gustó, porque siento yo, que se me facilita pronunciarlo.”

A: “Pues he entendido pocas cosas, pero me gusta”.

2. Describe la forma en que trabajas en TalentCards dentro y fuera de la clase:

C: “Entro a la app, y me meto en una de las cartas y digo primero la palabra, si me sale mal, la repito”.

J: “Cuando no sé pronunciar la palabra, la repito y la repito, hasta que la sepa pronunciar, a veces mientras mi mamá está trabajando, me pongo a repasar. Cuando no me he aprendido alguna palabra, le pico en el botón rojo para que me la vuelva a poner, porque así me dijo la miss Gaby que voy a poder repetirla”.

H: “En mi casa, repaso las cosas que casi no me sé o no me he aprendido y en la clase, la maestra nos pone a repasar, o nos asigna más vocabularios.

S: “Pues yo lo hago concentradamente, para poder escucharlo y pronunciarlo mejor.

A: “Practico varias cosas...palabras y frases, en *Talentcards*.

3. **¿De qué manera notas que te ha servido estudiar en TalentCards?**

C: “Porque se me olvidan las cosas y las repaso.

J: “En las tareas de casa

H: “Me ayudó para aprender, recordar y escribir mejor los vocabularios.

S: “Me ha servido en la pronunciación.

A: “No entiendo algunas cosas, pero me gusta trabajar en *Talentcards*.

4. **¿Qué hicieron el fin de semana para repasar en la aplicación TalentCards?**

J: “El fin de semana sí repasé, mis primos querían aprender, así que les enseñé y entré a *Talentcards*, les enseñé la primera de *house* y sí les gustó. Los enseñé a decir su nombre con la de *personal information*, el de *school objects* y también les enseñé a decir sus emociones en inglés. En fin, *Talentcards* es una buena app para repasar.

C: “La maestra nos mandó a repasar, pero a mí se me olvidó hacerlo. Ah, y también ese día fui a la feria y creo que por eso no repasé, pero trataré de no olvidarme de repasar y salir bien en los dictados que hace la *teacher*.”

H: “No repasé porque mi papá agarró el Ipad y se puso a estudiar los vocabularios, mi mamá se fue a trabajar y nos dejó con él, pero mi papá no me puso a estudiar.”

A: “La maestra nos mandó a repasar el fin de semana y no repasé porque mi mamá se fue a trabajar y mi papá se quedó a cuidarnos y se me cerró la cuenta, una vez que la recuperé no me dio tiempo repasar por la tarea.”

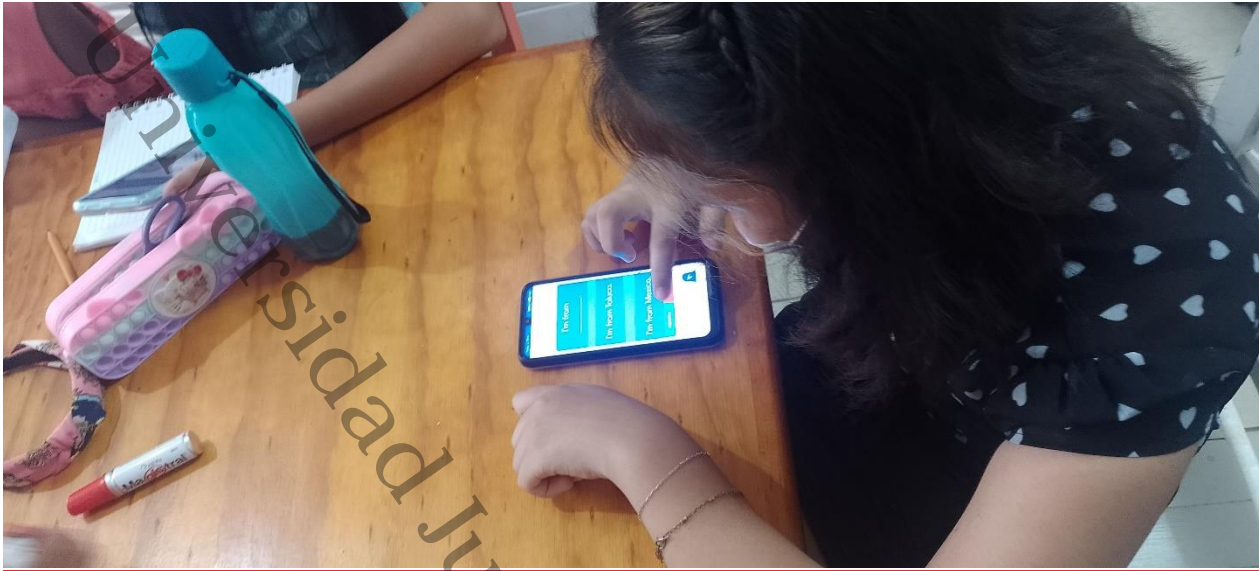


Ilustración IV-2 Discente J usando TalentCards en Sesiones de Trabajo con TalentCards.



Ilustración IV-3 S, A, J y H en Sesiones de Trabajo, usando TalentCards.

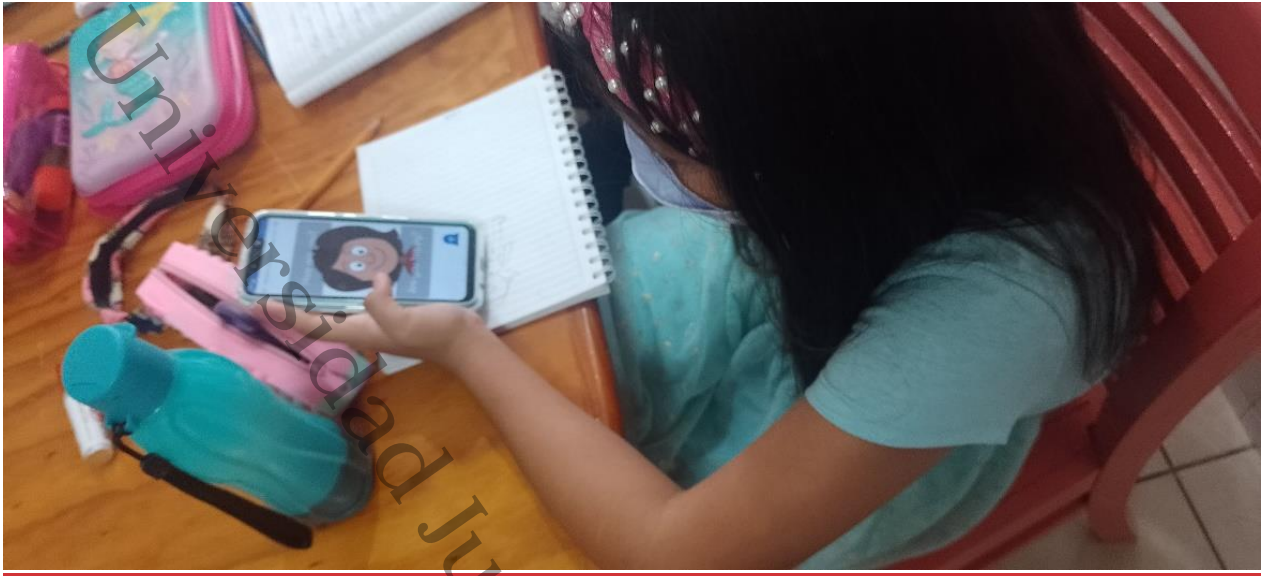


Ilustración IV-4 Discente C en Sesiones de Trabajo, usando TalentCards.



Ilustración IV-5 Grupo objeto en sesiones de trabajo, usando TalentCards,

TalentCards permitió un control del tiempo invertido en estudiar, por grupo y por discente, la cantidad de *sets* de cartas completados, el número de ingresos a las cuentas y un *ranking* de las cuentas más activas.

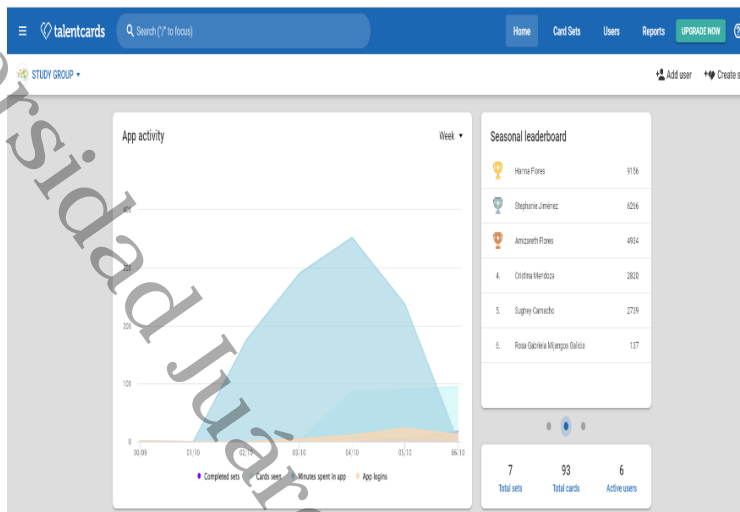


Ilustración IV-6 Estadísticas de Actividad en la Aplicación

La ilustración IV-6 presenta en color azul los minutos de uso de la aplicación. El día cuatro de octubre fueron alrededor de 350, y se visualizaron 93 tarjetas; también se aprecia que quien más puntos obtuvo es H, en segundo lugar, J, seguida de A. Sin embargo, en el dictado del cinco de octubre, J demostró tener más conocimiento del vocabulario que H.

Se entrevistó a H para comprender los resultados. Ella expresó que su papá había tomado el *Ipad* y se había puesto a estudiar él solo, por lo que ella realmente no había estudiado tanto. Se hicieron recomendaciones a los padres y el rendimiento de H, fue más preciso, ya que el resultado de los dictados, coincidían con su tiempo dedicado al uso de la aplicación, de acuerdo con la revisión hecha a la tabla de liderazgo.

En la imagen IV-3, se observa que C ascendió al primer lugar, lo cual coincidió con su rendimiento en los dictados realizados en clase. Después de asignar los vocabularios, J está en segundo lugar. A pesar de que tiene menos tiempo que C de haber empezado el curso de inglés demostró mucho compromiso para estudiar en casa, ya que mientras su mamá trabajaba, ella estudiaba por iniciativa propia. Se observó que el tiempo de uso de la aplicación era mayor durante los fines de semana; además, cuando explicó la forma en que utilizó la aplicación, se

encontró que era como se le había indicado: mantenía sus sesiones de repaso hasta que la barra de porcentaje de dominio del vocabulario llegaba a cien por ciento y, de manera honesta, no daba por aprendida una palabra, hasta que realmente recordaba el significado, la pronunciación y la ortografía.

En tercer lugar, de la evaluación diagnóstica se encuentra S, a pesar de que ha cursado la mitad de las horas de clase que C. Declaró S que estudiaba en casa y se concentraba en revisar los contenidos de la aplicación.

La ilustración IV-7 muestra la tabla de liderazgo muestra el puntaje de C, después de las recomendaciones realizadas a los padres.

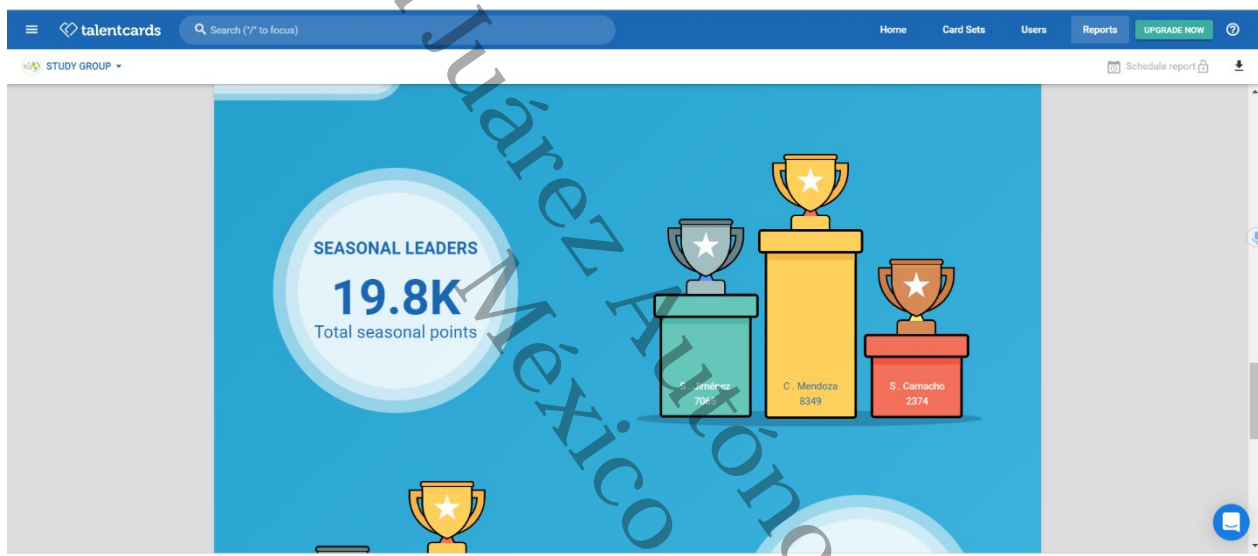


Ilustración IV-7 Tabla de Liderazgo Después de Ajustes en uso de la Plataforma en Casa.

Cada niña avanzó a su propio ritmo y todas terminaron en distintos momentos, sin embargo, siempre estuvieron muy motivadas a aprender y avanzar. Cada vez que superaban un *set*, se percibía su alegría en sus movimientos, su tono voz, su sonrisa y su risa, al compartir con sus compañeras de grupo y con la docente. Cuando se les asignaba un nuevo vocabulario, sonreían y asentían, por ello, se podía percibir una sensación de logro porque sus gestos y expresiones verbales mostraban determinación y seguridad, en lugar de temor o inseguridad; esto las motivó a seguir usando la aplicación e incluso declararon que repasaban cuando sentían la necesidad de mejorar sus puntajes.

4.1.2 ClassDojo

Se usó ClassDojo con el objetivo de crear un ambiente de aprendizaje gamificado que con actividades en línea y una evaluación cualitativa basada en insignias, que fuera más allá de la calificación numérica. A la vez, se esperaba realizar una retroalimentación constante y motivadora, no basada únicamente en los resultados, que permitiera también hacer mención del esfuerzo y la dedicación de las discentes.

Una vez creado el grupo, las niñas recibieron en clase la indicación paso a paso de cómo se iba a trabajar en la aplicación. Para que las actividades tuvieran un entorno gamificado, se crearon avatares personalizados para cada niña que ellas personalizaron con las imágenes que personalmente eligieron.

Se diseñaron actividades en las escucharon audios descriptivos y dibujaron lo que entendieron.

Se asignó la primera actividad y se les dio el tiempo necesario para que cada una, lo terminara a su ritmo.

La Ilustración IV-8 muestra la interfaz principal del Grupo Creado en ClassDojo para la Investigación.

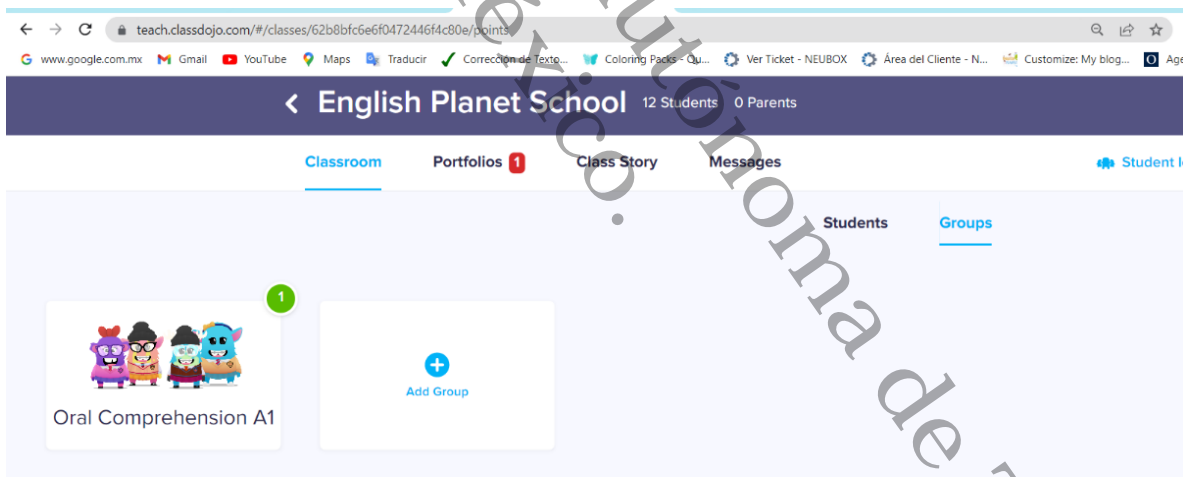


Ilustración IV-8 Interfaz Principal del Grupo Creado en ClassDojo para la Investigación.

La Ilustración IV-9, muestra las Actividades creadas en ClassDojo. Para gestionar los aprendizajes de cada una de las niñas que integraron el grupo objeto, se crearon Indicadores de Conocimiento.

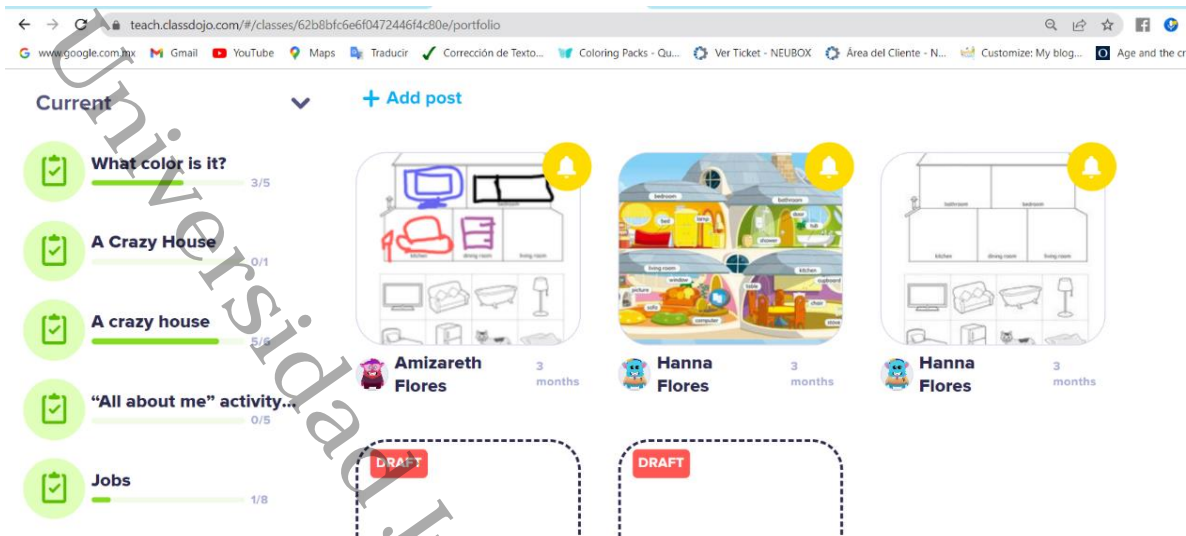


Ilustración IV-9 Actividades creadas en ClassDojo considerando Indicadores de Conocimiento.

Se crearon cuatro actividades en las que las niñas tenían que dibujar, clasificar, y discriminar contenidos con base en audios, videos e imágenes. La aplicación cuenta con portafolios en los que las niñas publicaron sus tareas, las cuales se revisaron y retroalimentaron a través de comentarios. Además las niñas podían publicar fotos y videos de la clase, comentarlas o darles *like*. Las niñas recibieron insignias por buen trabajo, trabajo en equipo, persistencia y esfuerzo extra. La Ilustración IV 10, muestra la Actividad de Evaluación de Colores.

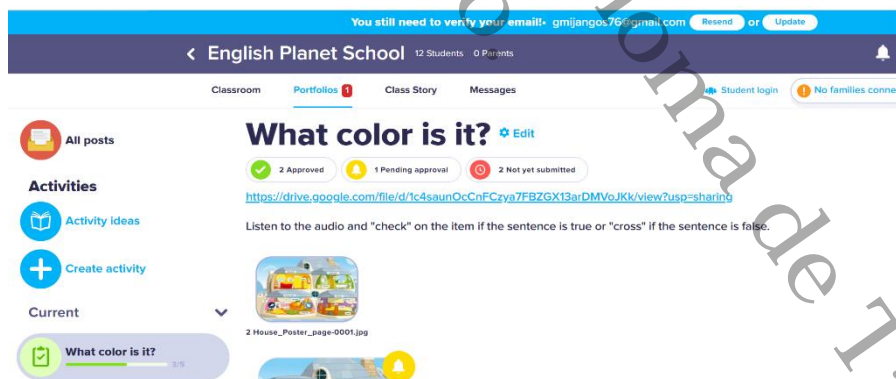


Ilustración IV-10 Actividad de Evaluación de Colores.

Cuando C terminaba sus actividades, si tenía tiempo extra antes de terminar las sesiones de trabajo, con entusiasmo, y sin instrucción previa, decidía repasar temas vistos previamente y

creaba actividades en las que aplicaba dichos conocimientos y se los mostraba a la docente y a sus compañeras, C publicó dibujos y oraciones con temas de su interés y con sus propios recursos lingüísticos. Se puede observar en la figura IV 12, las publicaciones de C en el tema de familia, nombres y edad.

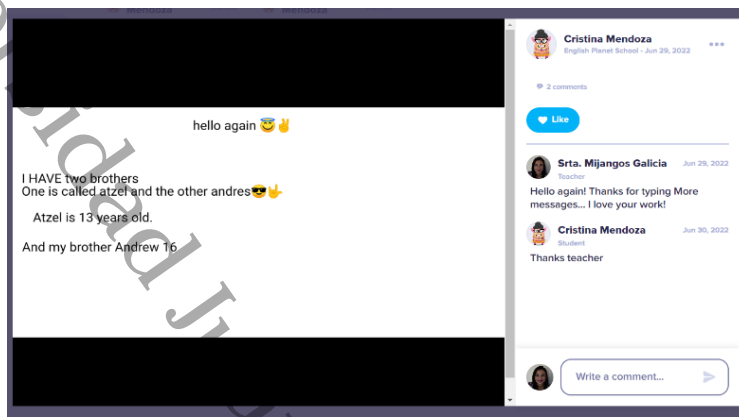


Ilustración IV-12 Post de C, Tema: Familia, Nombres y Edad

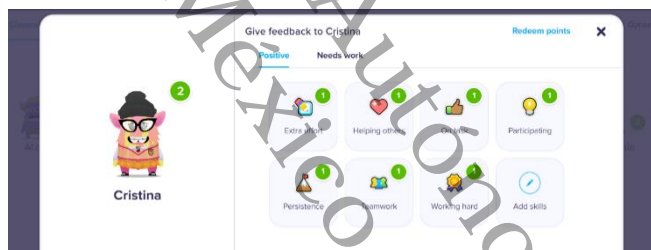


Ilustración IV-11 Insignias

Al final de las prácticas con ClassDojo, se entrevistó a las discentes para conocer sus percepciones respecto a sus aprendizajes usando la aplicación. La Tabla IV.1 muestra un resumen de las respuestas.

Tabla IV.1 Entrevista a las discentes respecto a su trabajo con Class Dojo.

Preguntas	Respuestas
¿Te gustó trabajar en ClassDojo? ¿Por qué?	C: “Sí, porque podía hacer el proyecto de identificar las partes de la casa, después de escuchar el audio e identificar lo mencionado en el mismo, y la actividad es increíble. J: “Me gustó mucho porque pusimos fotos y videos en la app y le dimos “me gusta”.
¿Qué parte se te facilitó?	C: “¡Todas! Bueno que yo recuerde cuando estaba

	empezando no podía o no me dejaba dibujar o escribir. J: “Los dibujos y los audios.
¿Qué parte se te hizo difícil?	C: “Cuando empezaba no me dejaba trabajar o escribir. J: “Al principio, no podía dibujar bien”.
¿Consideras que puedes mejorar tu habilidad para escuchar en inglés usando Class Dojo?	C: “Yo digo que sí. Es buena la aplicación para aprender inglés y practicar la escritura en inglés”. J: “Sí, aunque escribimos y podemos grabar videos también.
¿Cómo consideras que puedes mejorar tu habilidad para escuchar inglés usando Class Dojo?	C: “Pues yo digo que está bien porque ponen audios y sí los entiendo”. J: “Porque es divertido hacer dibujos y contestar en la app”.

4.1.3 EdPuzzle

Se usó *EdPuzzle* para propiciar la comprensión auditiva basada en contextos. A través de videos con audio, relacionados a los temas de los descriptores, para presentar un contexto en el que las niñas debían identificar los contenidos del Nivel A1 del MCER. La ilustración IV 13 muestra la Hoja de Calificaciones de las actividades para cada discente.

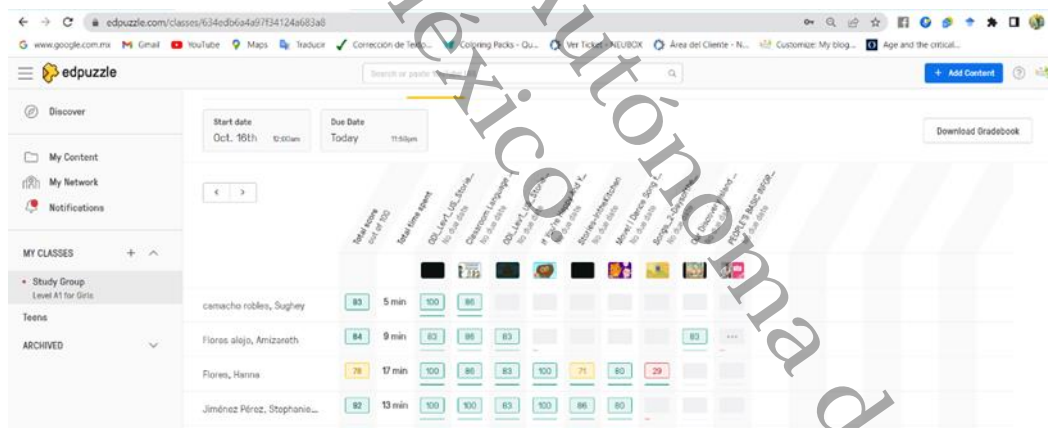


Ilustración IV-13 Hoja de Calificaciones por Actividad y Discente

En la figura IV 14 se pueden apreciar las actividades programadas, y el ritmo al que cada discente las completó. se puede observar que C y J iban a la delantera en calificaciones y actividades completadas. Se observa que una vez más, a pesar de la diferencia de horas de estudio entre ambas discentes, el rendimiento es similar. Aunque se requiere mayor análisis, se percibe que el

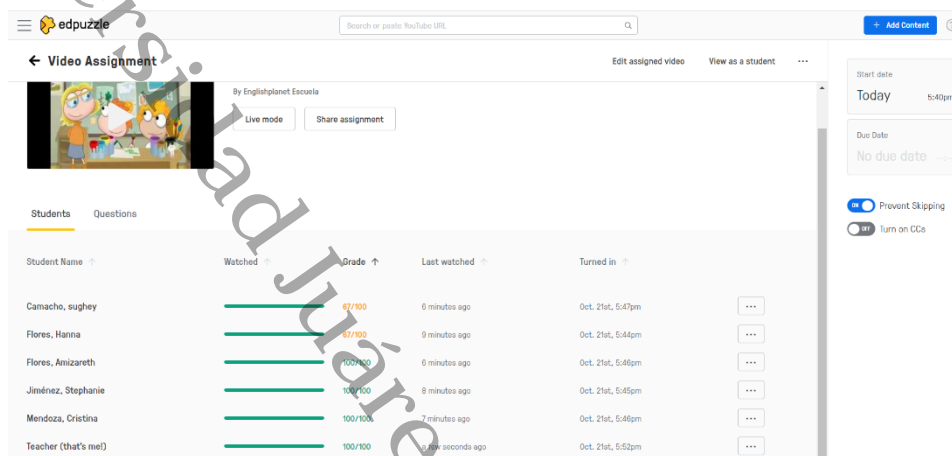


Ilustración IV-14 Resultados por Discente de una Actividad usando EdPuzzle

uso de aplicaciones y medios digitales puede reducir el tiempo en la comprensión y asimilación de los contenidos.

La imagen IV 16 muestra los resultados de todas las discentes. *EdPuzzle* nos permite analizar las áreas de oportunidad de cada uno y planear un nuevo prototipo de acuerdo con las necesidades identificadas individual y grupalmente. En cuanto a la actividad realizada, se observó que para las discentes se redujo la dificultad, porque ya habían repasado los temas en *Talent Cards*.

Al terminar las actividades con *EdPuzzle*, se entrevistó a las discentes para conocer sus percepciones respecto a sus aprendizajes usando la aplicación. La Tabla IV.2 expone las respuestas a la entrevista.

Tabla IV.2 Respuestas acerca del uso de EdPuzzle

Preguntas	Respuestas
¿Te gustó trabajar en EdPuzzle? ¿Por qué?	Todas refirieron estar a gusto, porque después de ver el video, respondían preguntas y cuando no recordaban las respuestas, podían volver a escuchar el video o regresarlo a algún punto para revisar la

	información.
¿Qué parte se te facilitó y/o dificultó de la actividad en EdPuzzle?	H, A y J manifestaron que se les dificultó no recordar el orden de algunas palabras mencionadas en el video
¿Qué función descubriste en EdPuzzle, que te puede servir para mejorar tu comprensión oral?	Todas descubrieron que podían ponerle pausa, escribir la información identificada y poner más atención al video.
¿Consideras que puedes estudiar sola en casa usando EdPuzzle para repasar los contenidos? ¿Porqué?	<p>C: Sí puedo porque las respuestas salen en el ejercicio, pero mis papás no me dejan usar el teléfono sin supervisión porque me distraigo viendo otras cosas.</p> <p>H y A: Sí puedo porque estudio con mi hermana y las respuestas vienen incluidas en la actividad y puedo saber si contesté bien.</p> <p>J: Sí puedo, porque mi mamá trabaja y mientras yo estudio. Puedo usar la aplicación y solita me califica.</p> <p>S: Sí puedo, además se me facilita el uso de la tecnología.</p>

4.2 Hallazgos en el Proceso del Desarrollo de las Competencias de Comprensión Oral de las Niñas en el Contexto Extraescolar Híbrido

Durante el proceso de adquisición de los aprendizajes requeridos para el desarrollo de la comprensión oral en las niñas, se observó que todas tenían un sentido de compromiso, ya que asistieron a todas las sesiones de trabajo extra que se ofrecieron, llegaron a tiempo, con todos sus materiales: dispositivo móvil, audífonos y libro. Al igual, se los observó alegres y con una actitud positiva para participar en cada actividad. La satisfacción de alcanzar sus metas se podía observar cuando compartían entre ellas sus logros. Cuando sus padres llegaban a buscarlas, se les observaba alegres al platicarles lo que habían hecho y aprendido en cada sesión, además se observó que estaban pendientes del día y la hora de la siguiente sesión, ya que les recordaban a sus padres que las debían traer a clases.

Además, se observó un sentido de solidaridad, ya que se apoyaban mutuamente y se felicitaban por sus logros. Cuando alguna presentaba una dificultad en el uso de la tecnología, siempre había una o varias de ellas ofreciendo su apoyo inmediato.

Por otro lado, cuando se asignaban actividades para la casa, la mayoría no las terminaba o no las realizaba. Los dos patrones encontrados en sus respuestas eran: compromisos familiares como visitas a los abuelos o fiestas de cumpleaños de los amigos, se habían quedado bajo la supervisión de su papá, y éste no les daba seguimiento a sus tareas de inglés. La tabla IV.3 presenta las respuestas de las discentes de qué hicieron sus padres en lugar de supervisar las tareas asignadas.

Tabla IV.3 Descripción del seguimiento que los papás daban en casa a las tareas asignadas para la casa

S	Los fines de semana salgo con mi papá y me lleva a pasear a la plaza o al cine y no hacemos tarea.
H	Mi papá se queda conmigo el fin de semana porque mi mamá se va a trabajar y vio la aplicación de Talent Cards y se puso a repasar él los vocabularios para aprendérselos, por eso yo no estudié tanto los vocabularios que me dejó.
A	Mi mamá se fue al hospital y yo me quedé con mi papá, pero no me puso a hacer la tarea, solo jugué y me dejó ver la tele.
C	Me fui con mi abuelita y también fuimos a la feria, y era cumpleaños de mi hermano, y tuvimos una fiesta.
J	Mi mamá estaba trabajando en casa, mientras yo me puse a estudiar en la aplicación. Mi papá no estaba, se fue a trabajar.

Se puede observar en las respuestas que la presencia de la mamá influye positivamente en el seguimiento a las tareas en casa. Únicamente J repasó los contenidos en casa, mientras su mamá, estaba trabajando en casa. La ausencia física y la falta de supervisión de papá, aunadas a la actividades de esparcimiento parecen influir negativamente sobre las sesiones de repaso y el cumplimiento de actividades en casa. De igual manera, se pudo observar que uno de los papás se interesó personalmente por el uso de la aplicación Talent Cards y olvidó la supervisión en el cumplimiento de las tareas.

Capítulo V. Conclusiones y trabajos futuros

Este capítulo da cuenta de lo que se concluye a partir de los hallazgos, y cómo responden a las preguntas de investigación y como se cumplen los objetivos planteados para la investigación.

La primera pregunta de investigación planteó la necesidad de identificar las características de un ambiente de aprendizaje extraescolar híbrido, para facilitar la adquisición de las competencias de comprensión oral en el nivel A1 del EFL, en las discentes del grupo objeto.

Después de realizar la investigación reportada, se concluyó que era necesaria una integración de plataformas que permitieran que el ambiente de aprendizaje fuera:

1. **Motivante:** La integración de Talent Cards, Class Dojo y EdPuzzle permitió realizar las actividades de clase y evidenciar el conocimiento adquirido, de forma tal que las discentes obtuvieran reconocimientos por sus logros. Las discentes hacían más actividades que las programadas en clase, en las que evidenciaban otros conocimientos adquiridos.
2. **Autogestivo:** la manera en la que los alumnos dispusieron de los contenidos estaba en sus dispositivos móviles, teléfonos inteligentes, tabletas, iPads y laptops. Ello permitió que los discentes puedan acceder a la información y practicar las veces que quisieran y en donde se encuentren, siempre y cuando tengan señal de internet.
3. **Autoevaluación y retroalimentación inmediata:** En Talent Cards, las discentes confirmaron en la lista las palabras que ya habían aprendido, y repasaron sólo las que no habían aprendido, esto les permitía tener mayor control del tiempo que le dedicaban a cada contenido. Por otro lado, en EdPuzzle los discentes sabían, al momento de contestar, si su respuesta era correcta o no, por lo que podían repetir una y otra vez el fragmento de video que requerían repasar, hasta haber comprendido y contestado correctamente.

4. Monitoreo a distancia: Así como las discentes podía tener el control del tiempo de uso y los resultados obtenidos en cada actividad, el docente también podía monitorear la actividad de cada uno de los miembros del grupo, conocer sus avances y atender evidencias de falta de participación por parte de las discentes.
5. Social: En ClassDojo las discentes podían compartir sus trabajos con la clase para reforzar conocimientos, además de aportar a la conciencia de grupo, cubrió la necesidad de pertenecer a una comunidad y sentirse aceptadas, lo cual, de acuerdo con Maslow, (1968) es una de las motivaciones humanas más poderosas.
6. Integra al docente: El uso del modelo TPACK implica la administración por parte del docente de los recursos tecnológicos, las estrategias pedagógicas, los contenidos del idioma establecidos por el MCER. Es el docente quien, de acuerdo con los contenidos a cubrir y las necesidades particulares de los discentes, administra el instrumento de evaluación diagnóstica, y diseña los contenidos a administrar usando los recursos que son pertinentes con los modelos pedagógicos. Además, el docente es quien monitorea los avances, atiende las situaciones fortuitas que impiden que los discentes realicen las tareas asignadas, y es quien analiza los resultados obtenidos y evalúa las rutas de mejora para continuar con el proceso de adquisición de la lengua.

La segunda pregunta de investigación obligó a una revisión del estado del arte de las tecnologías para el aprendizaje que pudieran integrar un ambiente de aprendizaje gamificado y que permitieran obtener no solo una evaluación cuantitativa, sino que estuvieran abiertas a una evaluación cualitativa basada en insignias, más allá de la calificación numérica. Por otro lado, se requería que permitieran controlar la curva del olvido y presentar actividades que mantuvieran la motivación.

La elección estuvo a favor de una integración de Talent Cards, Class Dojo y EdPuzzle en un ambiente de aprendizaje híbrido.

En cuanto a cómo influyen los métodos de crianza de las discentes en la calidad de sus habilidades de comprensión oral, la investigación permitió encontrar dificultades en el seguimiento de las tareas en casa, debido a que a las niñas se les asignan más responsabilidades de tareas en casa que los niños. Esto se solucionó parcialmente con un énfasis en la motivación, buscando empoderar a las niñas a realizar sus actividades, a pesar de las restricciones de sus obligaciones en casa. Se concluye que los padres deben ser orientados sobre cómo motivar y empoderar a sus hijas. Por otro lado, a pesar de tener un compromiso firmado por los padres para dar seguimiento al uso de las aplicaciones en casa, algunos manifestaron no tener familiaridad en el uso de plataformas digitales, por tanto, se propone investigar el impacto que el nivel de alfabetización parental tiene en el desarrollo académico de las niñas. También se hace necesario implementar una escuela de alfabetización digital para padres, dentro de los programas escolares, similar al programa de escuela para padres, como proyecto de investigación.

Respecto del objetivo general de desarrollar un ambiente de aprendizaje para propiciar la adquisición de competencias de comprensión oral Nivel A1, se desarrollaron tres prototipos, uno para adquisición de vocabulario en TalentCards, otro de actividades en las que se aplicaban los conocimientos adquiridos en el primer prototipo mediante la entrega de actividades que evidenciaron la comprensión oral, en ClassDojo. Un tercer prototipo, fue el desarrollado en EdPuzzle, para entregar videos con cuestionarios que evaluaron la comprensión oral desarrollada en los discentes. Esta aplicación móvil permite que el discente tenga retroalimentación al momento y que el discente pueda monitorear la realización de las tareas y los resultados obtenidos.

Para alcanzar el objetivo general, primero fueron definidas las necesidades pedagógicas de los estudiantes mediante el cuestionario de la página Education First, que permitió identificar el nivel de comprensión oral en el que se encontraban.

Se diseñó el contenido de los prototipos con base en los indicadores del MCER para el nivel A1 de comprensión oral en general, las actividades estuvieron basadas en la teoría de la Curva de

Olvido y el Sistema de Repetición Espaciada de Ebbinghaus. Los aprendizajes adquiridos fueron evaluados mediante actividades de dictados en clase y de la aplicación EdPuzzle.

Se analizaron también las entrevistas a los alumnos y se encontró que les gusta trabajar con tecnología, que se sienten motivados y que, aunque haya actividades que no entiendan muy bien al principio, son persistentes en sus intentos y eventualmente mejoran su rendimiento.

Durante la investigación documental se encontraron algunos inconvenientes en el uso de TalentCards, pero se siguieron las sugerencias de que el investigador creara las cuentas y ayudara a sus colaboradores a ingresar en la plataforma, darse de alta y aprender a usarla, así que los inconvenientes encontrados no se presentaron en esta investigación. Sin embargo, se encontró un inconveniente, al realizar los dictados en clase y compararlos con el ranking de la plataforma, se encontró que no eran congruentes, se platicó con los padres y se encontró que uno de los padres estaba utilizando el material para aprender él mismo.

En cuanto a los trabajos futuros, se sugiere investigar las condiciones que obstaculizan el desarrollo de la expresión oral, ya que ambas habilidades: comprensión y expresión, van de la mano en el proceso comunicativo. Aunque ya se ha superado la obligatoriedad del uso del cubrebocas en las escuelas, la cultura y la conciencia social, nos obligan a su uso cuando se identifican síntomas de gripe o infecciones respiratorias. A pesar de que en el estudio se demostró que los audios grabados con anticipación ayudaron en el segmento de actividades autogestivas, sigue latente el reto de la pronunciación con el uso de cubrebocas en el segmento presencial del ambiente híbrido.

Sin duda, aún hay mucho que mejorar en los procesos de adquisición de EFL, las TAC ofrecen variadas alternativas de respuesta a los retos de la época actual en materia de educación. Se requiere tiempo, recursos y trabajo colaborativo para que la investigación aporte a la sociedad un nivel de desarrollo justo para todos.

Referencias

- Aguilar, R., & Otuyemi Rondero, E. (02 de Octubre de 2020). *Instituto paa el Futuro de la Educación Observatorio*. Obtenido de Tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>
- Álvarez Diez, M. V. (2010). El Inglés Mejor a Edades Tempranas. *Pedagogía Magna*, 251 - 256.
- Álvarez-Gayou Jurgenon, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Aprendemos Juntos BBVA. (12 de Noviembre de 2018). Versión Completa. "Enseñar es un arte". Ken Robinson, educador y escritor. [Video]. YouTube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=WP8WSK-6Pj0>
- Austrin Shrope, W. (1970). *Speaking and Listening: A contemporary Approach*. Indiana: Harcourt, Brace and World.
- Azpeitia Trejo, L. A. (2021). *REPENSANDO LA DOCENCIA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: DE LA LÓGICA DE LA ACUMULACIÓN AL APRENDIZAJE ACOMPAÑADO*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Bahena Gómez, M. L. (2021). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en la Enseñanza del Inglés*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Baranov, Y. (2018). *Improving Listening Skills in Language Learning with Spaced Repetition Technique*. Sankt-Peterburg: ITMO University of Russia.
- Bellal, M. (2008). *I.D.E.A. Instructional Design for English (learning) Activities*. Argelia.
- Belli, G. (2008). *El Infinito en la Palma de mi Mano*. Nicaragua: Seix Barral.
- Bernabeu, M. D., & Cónsul, M. (2021). *Aprendizaje basado en problemas: El Método ABP*. Obtenido de Educrea, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente en todo Chile: <https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, C., & Grajek, S. (2020). *HORIZON REPORT Teaching and Learning Edition*. Louiseville: EDUCASE.

- Burgos, J. B. (2018). El aprendizaje híbrido y la educación digital del profesorado universitario. *Cátedra*, 53-69.
- Cabero Almenara, J., Leiva Olivencia, J. J., Moreno Martínez, N. M., Barroso Osuna, J., & López Meneses, E. (2016). *Realidad Aumentada y Educación. Innovación en Contextos Formativos*. Barcelona: Octaedro.
- Campillo-Ferrer, J., & Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 176. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Carrillo, A., Chávez, O., Iruz, C., & Lira, D. (2020). La Motivación y el Abandono Escolar en Alumnos de Bachillerato. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 6(11), 38 - 43.
- Cennet, A. (Enero de 2019). Integrating a Computer-Based Flashcard Program into Academic Vocabulary Learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(1).
- Cernuda, A. (2014). *LA UNIVERSIDAD COMO AGENTE DE CAMBIO SOCIAL. EFECTOS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DE SOLIDARIDAD EN ESTUDIANTES DE ARTES*. Bilbao: Universidad Rey Juan Carlos.
- Churches, A. (11 de Febrero de 2021). *EDUTEKA Universidad ICESI*. Obtenido de <http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Churches, A. (s.f.). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Obtenido de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Cole, J., & Foster, H. (2007). *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System*. Sebastapol: O'Reilly Media Inc.
- Consejo de Europa. (2002). *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa. (2002). *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN*. Madrid: Grupo Anaya.

- Consejo de Europa. (2020). *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN. VOLUMEN COMPLEMENTARIO* (75 ed.). (S. d. Europa, Ed.) Estrasburgo. Recuperado el 4 de Noviembre de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non formal Education Can Help. A Research Report for the World Bank*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cruz Flores, R., & López Morteo, G. (2007). Una visión general de M-learning y su proceso de adopción en el esquema educativo. *II. Coloquio Internacional: Tendencias actuales de cómputo e informática*, (págs. 1-16). CDMX.
- Dedo, F., Eddie, A., Sabang, T., & Yunus, M. (2019). Voice Changer App in Enhancing Social Expressions Skills Among Pupils. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 9(1), 357-365.
- Del Moral Pérez, M. E. (2015). Comunidades virtuales de videojugadores: Comportamiento emocional y social en poupée girl. *Revista de Educación a Distancia*, 2-19. Obtenido de Revista de Educación a Distancia: <https://revistas.um.es/red/article/view/233121>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. *CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9), 1-36. doi:DOI 10.1186/s41239-017-0042-5
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo. (Noviembre de 2010). Procedimientos para el Reconocimiento de Validez Oficial. *Procedimientos para el Reconocimiento de Validez Oficial*. CDMX, México: SEP.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2021). La emergencia sanitaria como factor potenciador de la brecha socioeconómica en el aprendizaje del Inglés. En D.

- G. Magisterio, *La enseñanza y el aprendizaje del inglés en entornos virtuales* (págs. 41-51). México: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Douglas, J., & Weigert, A. (1980). *Sociología Fenomenológica y Etnológica*. Buenos Aires.
- Duch, B. (22 de Junio de 2006). *Problems: A key factor in PBL (Problem Based Learning)*. Obtenido de Centre for Teaching Effectiveness: www.udel/pnl/cte/spr96-phys.html
- Ebbinghaus, H. (2011). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology* (Reprint de la edición de 1913 ed.). Martino Fine Books.
- EduTrends. (Septiembre de 2016). Gamificación. (T. d. Monterrey, Ed.) *EduTrends*, 8 - 9.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de nuevas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Escribano, A., & Del Valle, A. (2018). *El Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Espinoza, J. (8 de Mayo de 2015). *Ejemplos Gamificación Educación*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=dKZyeJfiv2s&t=76s>
- Ferreya Díaz, A. C. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso*. Lima: ESCUELA DE POSGRADO PUCP.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. (T. Del Amo, & C. Blanco, Trans.) Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Fluency Academy. (10 de Mayo de 2022). *Inglés con Fluency TV*. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=HnsQ6XUIyyo>
- Foresto, E. (2020). *APRENDIZAJES FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES. UNA REVISIÓN TEÓRICA HOLÍSTICA*. Argentina: Unirío Editora.
- Gamboa Camacho, M. d. (2019). *EL USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA ACTIVAR EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS NIÑOS DE 4TO NIVEL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA, ESMERALDAS 2018*. Esmeraldas, Ecuador: Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Gamified UK User Type Test. (s.f.). *Gamified UK User Type Test*. Recuperado el 28 de Junio de 2022, de <https://gamified.uk/UserTypeTest/user-type->

test.php?q=l&lang=es&classId=21b0ab81-f61a-48b4-b734-f9c658cf859a&assignmentId=720fb223-3d7d-4606-886b-4782d1ef50ad&submissionId=9463a3dc-4552-22b4-892f-fdf25d002016#.XNncZ45KjIV

García Utrera, L., Figueroa, S., & Esquivel Gámez, I. (2014). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición: fundamentos y Aplicaciones. *Los Modelos Tecnoeducativos: Revolucionando el Aprendizaje en el Siglo XXI* (págs. 205 - 220). México: Creative Commons México.

Gomez. (1900). *hola*. Mexico; Europa.

González, M., & Egado, I. (2016). Factores explicativos del aprendizaje de la comprensión oral en lengua inglesa en educación secundaria: comparación entre España y Holanda. *Revista Complutense de Educación*, 591 - 607.

Google Workspace. (2022). *Google Worspace*. Obtenido de <https://workspace.google.com/products/forms/>

H5P. (17 de Junio de 2022). *H5P*. Obtenido de <https://h5p.org/>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: McGraw Hill Education.

Herrera Hanco, L. A., Mejía Marquina, C. L., Navarro Tolentino, C. S., & Palacios Cayao, M. F. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos con Edpuzzle para Mejorar la Comprensión Oral del Inglés en Primaria*. Lima: Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monte Rico.

Hew, C. K. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*.

INEGI. (2021). *Censo Nacional de población y Vivienda*. Villahermosa. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>

Jackson, N. (2012). *Lifewide Learning: History of an idea*. Guildford: Lifewide Learning Education & Personal Development e-book.

- Jessica Cristina Jasso Ayala. (23 de Septiembre de 2019). *Instituto para el Fondo de la Educación*. Obtenido de Observatorio.tec.mx: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/el-reto-fundamental-para-la-innovacion-didactica?rq=blooms%20taxonomy>
- Jiménez Julio, A. (2018). El uso de las TIC en la enseñanza del inglés: El caso de la Escuela de Inglés, Universidad de Panamá. *Acción y Reflexión Educativa*(43). Obtenido de URL: <http://portal.amelica.org/ameli/>
- Kitao Doshisha Women's College. (July de 1996). Testing Listening. *Internet TESL Journal*, II(7).
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- La Educación Dormida. (08 de noviembre de 2017). *CÓMO ENTENDER LA RELACIÓN DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM Y EL MODELO FLIPPED CLASSROOM*. Obtenido de <http://laeducaciondormida.blogspot.com/2017/11/como-entender-la-relacion-de-la.html>
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, España: Visor.
- Latapie Venegas, I. (Diciembre de 2007). Acercamiento al Aprendizaje Multimedia. *Investigación Universitaria Interdisciplinaria*, 6(6).
- Lebel, K., Danylchuk, K., & Millar, P. (2015). Social Media as a Learning Tool: Sport Management Faculty Perceptions of Digital Pedagogies. *Sport Management Education Journal*, 39-50.
- Lightfoot, D. (1991). *How to set parameters: Arguments from language change*. Cambridge: The MIT Press.
- Lingzhu, J. (2010). Listening Activities for Effective Top-down Processing. *The Internet TESL Journal*, 1-5.
- López Gómez, S., Martín Gómez, S., & Vidal Esteve, M. I. (2021). Análisis de aplicaciones móviles dirigidas a la infancia: características técnicas, pedagógicas, de diseño y contenido. *Revista Iberoamericana de Educación* [(2021), 85(1), 81-100.
- López Portillo, A. (s.f.). *Red Magisterial*. Recuperado el 17 de Junio de 2022, de <https://www.redmagisterial.com/planea/primaria/1-1er/7-ingles/4/#145>

- Luque, D., & Luque, M. (2015). Relaciones de Amistad y Solidaridad en el Aula: Un Acercamiento Psicoeducativo a la Discapacidad en un Marco Inclusivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65).
- Maasum, T. T., Mustaffa, R., & Stapa, S. (2015). Young Learners Perceptions of Learning English Using Language Games in a Non-Formal Context. *Mediterranean Journal of Social Science*, 6(155).
- Mahmoud Ghoneim, N. M., & Abdelsalam Elghotmy, H. E. (2021). *Using an Artificial Intelligence Based Program to Enhance Primary Stage Pupil's EFL Listening Skills*. Menoufia: Sohag Universit Journal of Education.
- Martín, R. B., & Donolo, D. S. (2019). Aprendizajes informales. Perspectivas teóricas y Relatos de Aprendizajes. *IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica*, 115-131.
- Mayer E., R. (2005). *The Handbook of Multimedia Learning*. Sant Barbara: University of California.
- Melnic, Andreia-Simona; botez, Nicoleta;. (2014). Formal, Non-Formal and Informal Interdependence in Education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 113-118.
- Mena Ledesma, N. (17 de Septiembre de 2021). Experiencias Docentes durante la Pandemia por Covid19. (R. G. Mijangos Galicia, Entrevistador)
- Mena Octavio, M. (2020). *Cambridge MB*. Obtenido de Cambridge Assessment English Authorized Centre: <https://cambridgemb.com/blog/importancia-adquirir-segundo-idiomas-tempranas/>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2013). *Competencias TIC Para el Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá: Oficina de Innovación Educativa del Uso de Nuevas Tecnologías.
- Mishra, P., & Khoeler, M. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Teacher's College Record. Obtenido de <https://www.learntechlib.org/p/99246/>
- Molina, J., García, A., Pedraz, A., & Anton, M. (2001). Aprendizaje Basado en Problemas: Una Alternativa al Método Tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 32(2).

- Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). *El Aprendizaje Basado en Problemas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Morales Chacón, O. d. (2020). *La comprensión Auditiva en el Curso Idioma Inglés A2*. La Habana: Universidad Tecnológica de la Habana "José Antonio Echeverría".
- Morales, Felipe. (13 de Diciembre de 2019). Taller de Tesis No 9: Cronograma y Presupuesto. YouTube, Perú.
- Mosalingua. (04 de Junio de 2019). *El sistema de repetición por espacios: cómo aprender sin olvidar*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=1pQON2vbDRA&t=90s>
- Mosalingua. (27 de Septiembre de 2019). *Mosalingua*. Obtenido de <https://www.mosalingua.com/es/el-sistema-de-repeticion-por-espacios-srs/>
- Moseley, D., Baumfield, V., Juliann, E., Gregson, M., Higgings, S., Miller, J., & Newton, D. (2005). *Frameworks for Thinking*. New York: Cambridge University Press.
- Muntzel, M. C. (1995). Aprendizaje vs. Adquisición de segunda lengua ¿Un conflicto de intereses? *Estudios de lingüística aplicada*, 28.
- Nooraihan Ali, M., & Hilmi Abdullah, A. (April de 2020). The Content Analysis Of The Self-Learning Module On Arabic Reading Comprehension Strategies. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*, 9(04).
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis, *Language Learning*. *Language Learning*(50), 417 - 528.
- Ocera Expósito, E., Moreno Fuentes, E., & Risueño Martínez, J. J. (2017). APLICACIÓN DE LAS TAC EN UN ENTORNO AICLE: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Aula de Encuentro*, 1(19), 143-162.
- ORACLE, HEWLET PACKARD. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition*. Louiseville: EDUCAUSE.
- Pica, T. (1983). Adult Acquisition of English as a Second Language under Different Conditions of Exposure. *Language Learning* <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00945.x>, 33 (465-497).

- Real Academia Española. (1ro de Noviembre de 2021). *Diccionario de la Lengua Española*.
Obtenido de <https://dle.rae.es>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (24 de Febrero de 2022). *Diccionario de la lengua española*.
Obtenido de <<https://dle.rae.es>>
- Rico, M., Agudo, E., Sánchez, H., & Curado, A. (2008). Language Learning in the Palm of Your Hand. *Second IEEE International Conference on Digital Games and Intelligent Toys Based Education* (págs. 113-115). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Robinson, S., & Bakar, Z. (2008). The Effectiveness of "VELT" in Promoting English Language Communication skills: A case study in Malaysia. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technoogy*, 4(3), 109 - 126.
- Rodríguez, M. M. (2016). *Tratamiento del inglés en educación infantil*. Soria: Universidad de Valladolid.
- Rodríguez, Z. (2018). QUÉ Y CÓMO SE ENSEÑA Y APRENDE EN LA FAMILIA. UN ASUNTO DE INTERÉS PARA LA ESCUELA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 132-157. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/1341/134157078007/html/>
- Ross, J. (2006). ESL Listening Comprehension: Practical Guidelines for Teachers. *The Internet TESL Journal*, 1-4.
- Rueda Cataño, M. C., & Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21-28. Recuperado el 1 de 11 de 2021, de http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0185-26982014000100018
- Rueda Cataño, M., & Wilburn Dieste, M. (enero de 2014). Enfoques Teóricos para la Adquisición de una Segunda Lengua desde el Horizonte de la Práctica Educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143).
- S.M. El Atawy Computer Science . (agosto de 2021). *International Journal of Computer Applications*, 183(21).
- Saliha Akbas, K., Yantac, A., Gizmen, E., Sinem, S., Onur, G., Vatansever, A., . . . Eskenazi, T. (08 de December de 2021). Qualitative Dimensions of Technology-Mediated Reflective

Learning: The Case of VR Experience of Psychosis. *Proceedings of the 27th ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology*. doi:DOI:10.1145/3489849.3489869

Saricoban, A. (December de 1999). The Teaching of Listening. *The Internet TESL Journal*, V(12), 1-8.

Saso, C., & Fernández, A. (2002). Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 159 - 172.

Saviensen, M. (1984). *Pedagogía sistémica*. Barcelona, España: CEAC.

Schnotz, W. (13 de 12 de 2010). Aprendizaje Multimedia desde una Perspectiva Cognitiva. *Revista de docencia Universitaria*, 2(2), 1-17.

Secretaría de Educación Pública. (19 de Agosto de 2011). Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Nación*, pág. 2.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. CDMX: Secretaría de Educación Pública.

Sharples, M. (2007). Learning As Conversation: Transforming Education in the Mobile Age. *Centre for Educational Technology and Distance Learning*, 1-8.

Shernoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Obtenido de doi: <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7089-2>

Sprung, L., & Sprung, H. (1986). Hermann Ebbinghaus y su Obra. En *Hermann Ebbinghaus* (págs. 133 - 141). Berlín: Universidad de Humboldt.

Staller, M. S., & Koerner, S. (2021). Beyond Classical Definition: The Non-definition of Gamification. 2(88). doi:10.1007/s42979-021-00472-4

Temprado Sánchez, R. (2013). *Las TAC y el Uso de los Cuentos en el Aprendizaje del Inglés en Educación Primaria*. Madrid: Universidad Internacional de la Rioja Facultad de Educación.

Tigrero Tigrero, A. A. (2021). *Aplicaciones Tecnológicas Móviles y Destrezas de Comunicación Oral del Idioma Inglés en los Estudiantes de la Unidad Educativa "Cascol"*. Paján: Universidad Estatal Península de Santa Elena.

- Tirado Lara, P. J., & Roque Hernández, M. d. (2019). TIC y contextos educativos: frecuencia de uso y función por universitarios. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 31-47.
- Tondello, G. (14 de Septiembre de 2016). *Published in Gameful Design*. Obtenido de HCI Games Group: <https://medium.com/gameful-design/the-gamification-user-types-hexad-scale-a6d8727d201e>
- Trilla, J. i. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, 17-41.
- Universidad de Caldas. (2018). Familia homoparental, dinámicas familiares y prácticas parentales. *Revista latinoamericana de estudios de familia*, 51 - 70.
- Universidad Valencia. (31 de Julio de 2013). *Entornos Virtuales de Información*. Obtenido de <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.wiki?6>
- Vidrio, P., Gómez, M., & Zambrano, D. (2015). Valoración didáctica del uso de Moodle en la Educación Media Superior. *Apertura*, 7(1). Obtenido de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/667/426>
- Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard university Press.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2020). *For the win, the Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government and Social Impact*. Philadelphia: Wharton School Press.
- Wheeler, S., & Sangrá, A. (2013). New Informal Ways of Learning: Are We Formalising the Informal? *Universities and knowledge Society Journal*, 286-293.
- Wiramihardja, A., & Uden, L. (2020). WhatsApp with English Language Teaching Some Practical Ideas and Strategies. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 262-274.
- Woodcock, J., & Johnson, M. (2018). Gamification: What it is and How to fight it. *The Sociological Review*(66), 542-558. doi:10.1177/0038026117728620
- Yicel, N., & Ruiz, A. (2015). La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(14), 609 - 625.

- Yumi Guacho, L. M., Padilla Padilla, N. M., Padilla Padilla, Y. N., & Obregón Mayorga, Á. P. (2020). Mejoramiento del Speaking en el Idioma Inglés con el Uso de WhatsApp. *Espacios*, 10.
- Zaidi, A., Caines, A., Moore, R., Buttery, P., & Rice, A. (2020). Adaptive Forgetting Curves for Spaced Repetition Language Learning. *Department of Computer Science and Technology University of Cambridge*, 6.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el Aprendizaje de Lenguss: Estado de la Cuestión. *Revist Huarte de San Juan: Filología y Didáctica de la Lengua*(12), 75 - 82.
- Zou, D., & Xie, H. (2018). Flipping an English Writing Class with Technology Enhanced Just-in-time Teaching and Peer Instruction. *Interactive Learning Environments*.

México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Glosario de Siglas

C

CENNI Certificado Nacional de Nivel del Idioma

E

EFL English as a Foreign Language (Inglés como Lengua Extranjera)

M

MCER Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

P

PNIEB Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica

S

SEP Secretaría de Educación Pública

T

TAC Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento

TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación

TPACK Technology Pedagogy and Content Knowledge

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

A N E X O S

Anexo A. Determinación de tiempos y costos del trabajo recepcional.

Tabla V.1 Cronograma de Actividades

#	Inicio	Término	Tarea	días
1	23/01/2022	10/02/2022	Identificación y formulación del problema	19
2	11/02/2022	19/02/2022	Revisión bibliográfica	37
3	20/03/2022	07/04/2022	Redacción de objetivos y selección de variables	19
4	08/04/2022	14/05/2022	Diseño de la instrucción	37
5	15/05/2022	29/05/2022	Evaluación de la propuesta	15
6	03/06/2022	14/08/2022	Aplicación de metodología	73
7	15/08/2022	20/09/2022	Análisis de resultados	19
8	03/09/2022	21/09/2022	Organización de la información obtenida	19
9	22/09/2022	10/10/2022	Conclusión del informe de investigación	19
10	11/10/2022	08/11/2022	Redacción del informe	29
11	Pendiente		Presentación del informe	3

Anexo B. Desglose de Costos.

La investigación se desarrolló en un contexto de aprendizaje extraescolar, acondicionada con los siguientes elementos:

Tabla V.2 Desglose de Costos

Mobiliario y Equipo	Hardware	Software
Un pizarrón blanco y material didáctico, aire acondicionado y un escritorio para computadora	Una pantalla de 32 pulgadas empotrada junto a uno de los pizarrones Una computadora de escritorio y un par de audífonos	Internet Plataforma Pearson del libro de texto

En internet se tiene acceso a: Plataforma de Pearson. Cada docente trae un dispositivo electrónico propio, laptop. El horario de las intervenciones es miércoles y viernes, de 4 a 6 p.m. El costo de la mano de obra docente es de \$150.00 (un ciento cincuenta pesos 00/100 M.N.) por hora, haciendo un total de dieciséis horas promedio al mes, por un año.

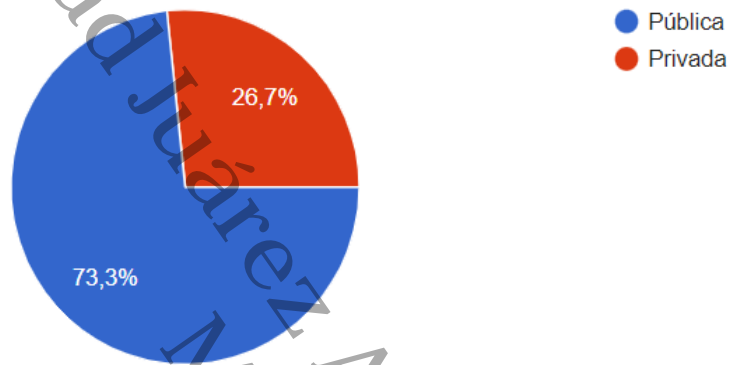
ESTIMACIÓN DE COSTOS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN		
COSTOS DIRECTOS	CONCEPTO	COSTO
Mobiliario y equipo para el aula y el espacio de trabajo del investigador y el docente	Un escritorio para computadora	\$ 1,000.00
	Aire acondicionado	\$ 3,500.00
	Una computadora de escritorio	\$ 5,000.00
	Material didáctico general	\$ 1,000.00
	Un pizarrón blanco	\$ 400.00
Sueldos y salarios	Salario del investigador (estimado conforme a comparacarrera.com)	\$ 100,000.00
	Salario del docente (con referencia en una academia de idiomas local)	\$ 14,000.00
	Salario del Diseñador de la instrucción (conforme a occmundial.com)	\$ 7,500.00
	Salario del Asesor de Tesis	
Gastos de gestión	Software para hosting	\$ 600.00
	Licencia de software para el diseño de la metodología y aplicación de pruebas	\$ 2,000.00
	Artículos y Libros de paga	\$ 2,500.00
	Membresías de servicios exclusivos para tesis	\$ 2,500.00
	cursos en línea	\$ 2,500.00
	Licencias para colaboradores en plataformas de libros de texto	\$ 1,650.00
COSTOS INDIRECTOS		
Servicios	Internet	\$ 4,680.00
	Material de limpieza	\$ 500.00
	Energía eléctrica	\$ 1,250.00
	TOTAL	\$ 150,580.00

Anexo C. Instrumentos de Evaluación.

Gráfica V-1 Cuestionario de las Necesidades Pedagógicas de los Discentes

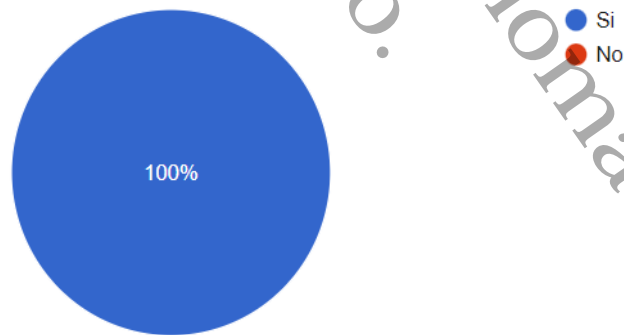
Señala el tipo de escuela primaria en la que estudias o estudiaste:

15 respuestas



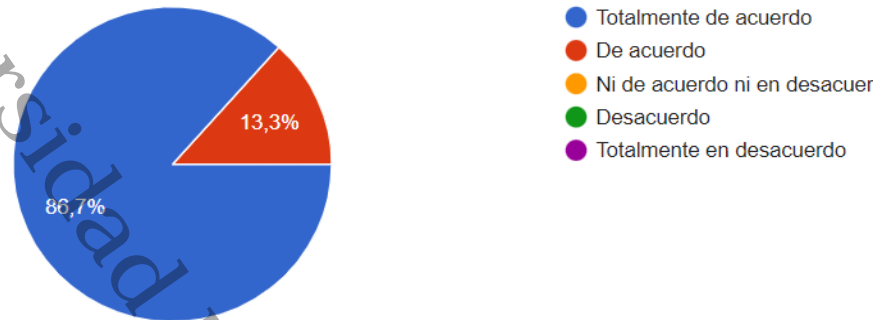
¿Tienes internet en casa?

15 respuestas



Tengo autorización para usar aplicaciones de streaming gratuitas como YouTube, bajo la supervisión de un adulto.

15 respuestas



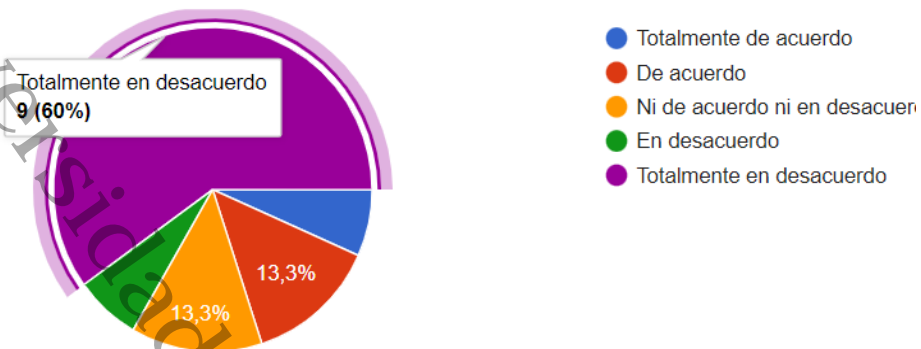
Cuento con un dispositivo inteligente de uso personal o compartido para ver contenidos audiovisuales, en especial si son para fines educativos.

15 respuestas



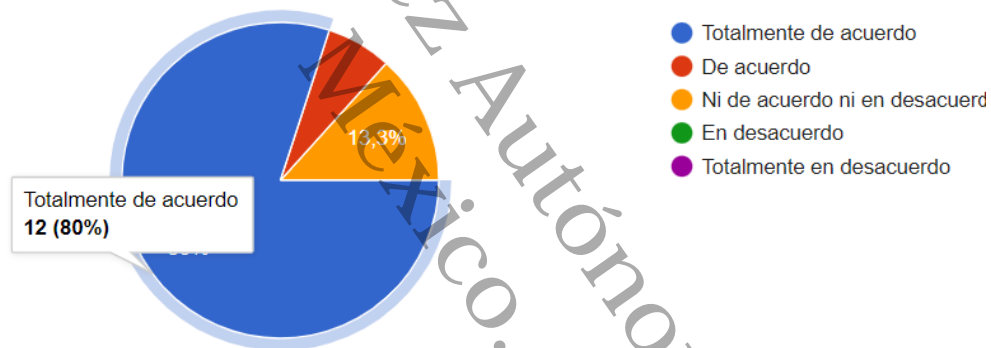
En casa, siempre hay alguien que me apoya en la tarea de Inglés

15 respuestas



Me gustaría recibir retroalimentación inmediata en mis tareas de listening, aunque mis maestros o familia no estén presentes ni me puedan apoyar.

15 respuestas



Anexo D. Solicitud de Autorización

Ilustración V-1 Formato de Autorización de Entrevista a Colaboradores

Por favor, lee cuidadosamente el siguiente texto.

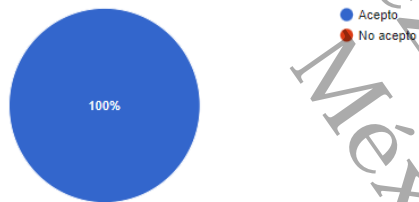
Autorizo a Rosa Gabriela Mijangos Galicia, entrevistar a mi hija, en colaboración con la investigación que realiza.

Estoy enterado que la investigación se realiza bajo la supervisión de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en la División Académica de Ciencias y Tecnologías de la Información (DACYTI), localizada en Cunduacán, Tabasco.

Entiendo que Rosa Gabriela Mijangos Galicia adquiere conmigo el compromiso de:

- 1.- Proteger los datos e información proporcionada durante la investigación
- 2.- Omitir los nombres y cualquier dato sensible que se obtenga en el proceso.
- 3.- La información proporcionada durante la investigación será de uso exclusivo en el tratamiento de datos y temas relacionados con la investigación, siempre y cuando, no pongan en riesgo la integridad física o moral de mi hija.

4 respuestas



Anexo E. Evidencia de Evaluación Diagnóstica

Ilustración V-2 Colaboradores del Estudio



Ilustración V-3 Evaluación Diagnóstica Colaborador "C"

A screenshot of a web browser displaying the EF SET diagnostic test results. The browser's address bar shows the URL 'efset.org/quick-check/take-test/#set15-190/result'. The page features the EF SET logo and a 'Login' link. The main content area is divided into two sections. On the left, a large orange box displays 'YOUR SCORE' as 'Beginner' with a circular progress indicator showing '23%'. Below this, there are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and LinkedIn, and the text 'Powered by EF SET'. On the right, the 'Your score explained' section provides context: 'Your score indicates that your level of English is in the range of A1 BEGINNER to A2 ELEMENTARY, according to the guidelines set by the Common European Framework of Reference (CEFR). You are on your way to comprehending written and spoken vocabulary and sentences in English on topics from your daily life.' Below this, two sub-sections are shown: 'Reading Score' at 5% (Beginner) and 'Listening Score' at 40% (Beginner). The browser's taskbar at the bottom shows the Windows logo, a search bar with the text 'Escribe aquí para buscar', and various application icons. The system tray on the right indicates a temperature of 28°C, 'Nublado' weather, and the date/time '06:23 p.m. 21/09/2022'. A large, diagonal watermark 'Universidad Juárez Autónoma de Tabasco' is visible across the entire screenshot.

Ilustración V-4 Evaluación Diagnóstica Colaborador "S"

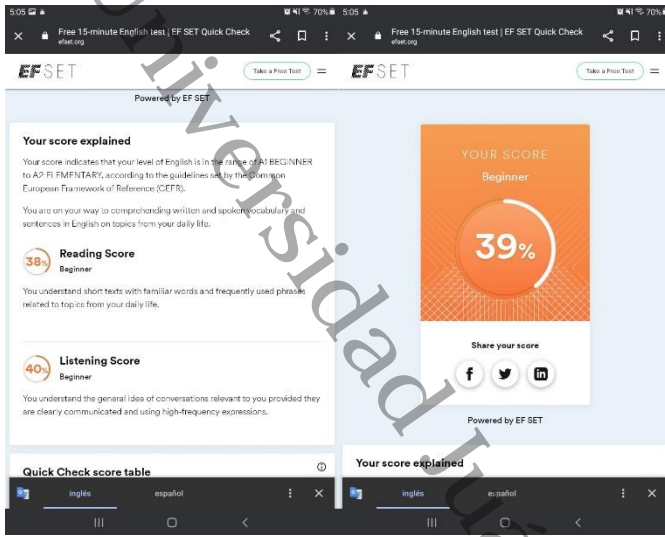


Ilustración V-5 Evaluación Diagnóstica colaborador "A"

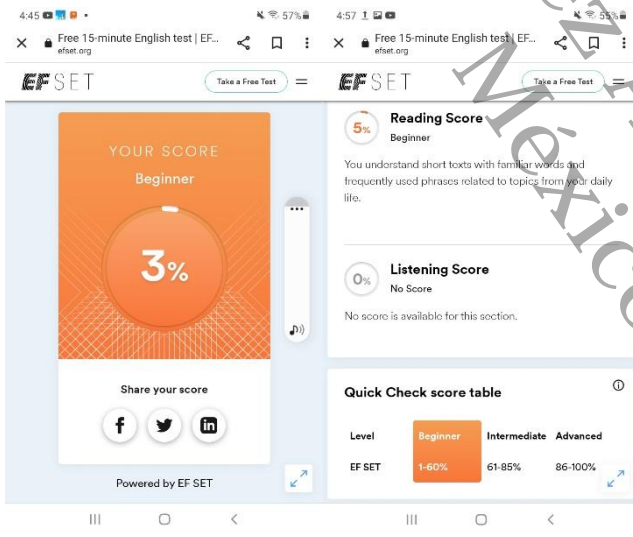


Ilustración V-6 Evaluación Diagnóstica Colaborador "J"

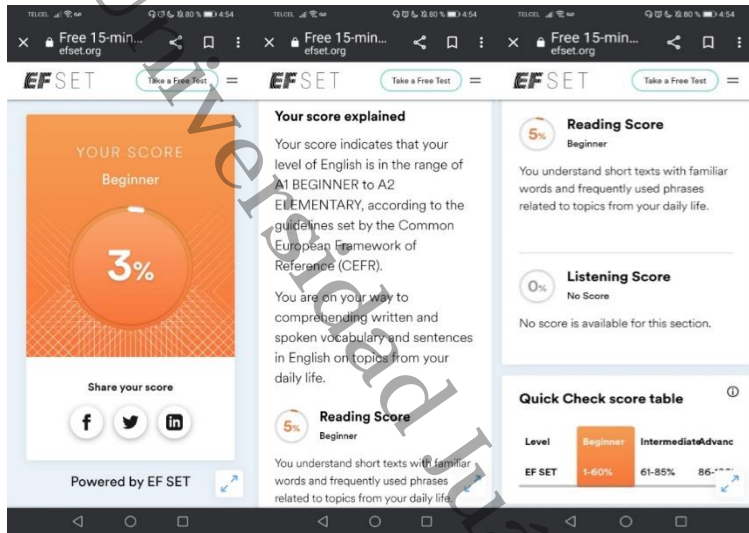
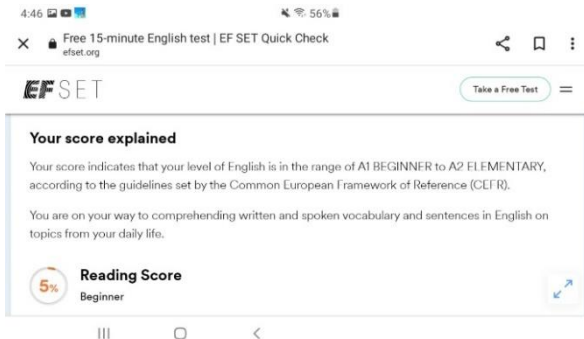
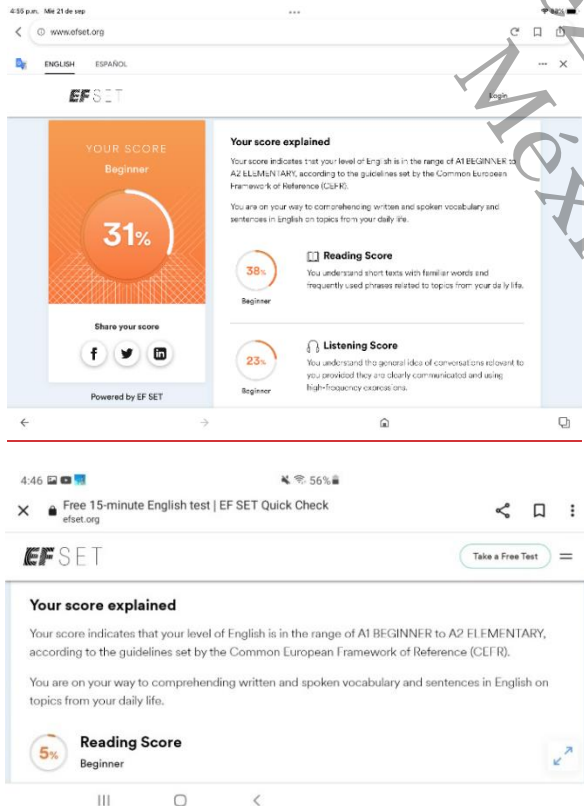


Ilustración V-7 Elaboración Diagnóstica Colaborador "H"



Anexo F Descriptores del MCER para el Nivel A1 con la Tecnología utilizada para Mediar la Instrucción.

EP= EdPuzzle	CD= Class Dojo	TC= Talent Cards	B=Book	SE= Spoken English
--------------	----------------	------------------	--------	--------------------

Tabla V.3 Descriptores del MCER para el Nivel A1 con la Tecnología para Mediar la Instrucción

Nivel CEFR	DESCRIPTOR
	OVERALL LISTENING COMPREHENSION
TC/ CD	I can understand a simple description of a room (e.g., my classroom, my bedroom).
TC	I can understand a quite simple description of an object (e.g., its size, colour and location)
EP	I can follow a short story if I listen to it and look at it several times.
EP	I can understand when people speak slowly, clearly, and with pauses, so I have time to figure out the meaning of what they said.
TC	I can understand simple and short songs and rhymes, e.g., songs and rhymes I got to know at school.
TC	I can understand when someone speaks about animals in simple, short sentences, e.g. A tiger lives in the jungle.
TC	I can understand when someone speaks about the weather in simple, short sentences, e.g. Today it is cold and it`s snowing.
EP	I can understand a simple, short role-play, e.g., a conversation between teacher and pupil.
EP	I can understand a simple and short story with illustrations, e.g., an animal story.
EP	I can perform the actions to a song or story as I hear it.
EP	I can draw characters, objects, and events from a story as I hear it.
TC	I can understand some of the things that the teacher says in class and the names for things in the school.

CD	I can understand when someone describes his/her home in simple, short sentences, e.g. The kitchen is next to the dining room.
EP	I can understand the important words in a song or rhyme.
TC	I can identify names of shops or places (chemist's, baker's, school, post office, football field)
TC	I can understand the names of clothes I wear to school and the food that I eat in school.
TC	I can understand the words for colours and shapes.
TC	I can understand the words for people who help us.
TC	I can understand the words for the holidays and festivals during the school year
TC	I can recognise the names of other countries in the world.
TC	I can understand the names of some animals and plants.
SE	I can understand a few familiar spoken words and phrases, e.g., the teacher's instructions, a few words, and phrases in a song or a rhyme, days of the week, colours or numbers...
EP	I can understand some words and phrases in songs and simple children's poems.
BOOK	I can understand when I am told the time.
EP	I can understand the days of the week.
BOOK	I can understand numbers, prices, and the time.
TC	I can understand days of the week and months of the year.
TC	I can understand the days of the week, months of the year and seasons in a spoken text, e.g., Monday, January, Spring.
UNDERSTANDING CONVERSATION BETWEEN OTHER SPEAKERS	
SE	Can understand when somebody talks about their family or friends in simple sentences.
SE	When people speak, I can understand common phrases and often used words on the topics I know something about.

EP	I can understand very short conversations when people speak slowly and clearly.
SE	Can understand instructions given by the teacher in the classroom, such as “You must:” (“Open your book!”, “Come to the board!”, “Stop!”, “Run!”, ...)(“Stand up”, “Sit down”, “Come in”, “Go out”, “Say”, “Listen”, “Give me the book”, “Take it”, “sit down”, “wait”, “listen
SE	I can understand when my friends tell me how to play a game.
	LISTENING TO ANNOUNCEMENTS & INSTRUCTIONS
SE/ TC	I can understand simple instructions (“Open your book!”, “Come to the board!”, “Stop!”, “Run!”, ...) (“Stand up”, “Sit down”, “Come in”, “Go out”, “Say”, “Listen”, “Give me the book”, “Take it”, “sit down”, “wait”, “listen”, etc.).
	LISTENING TO THE RADIO AND AUDIO RECORDINGS
EP	I can understand the main point(s) from a short-spoken passage, e.g. a short rhyme or song, a telephone message, announcement or weather forecast...
	WATCHING TV, FILM AND VIDEO
B	I can understand everyday words and sentences in children’s films, cartoons, tales, advertisements, and announcements.
B	I can understand some words and phrases I hear on TV programmes.