

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS**



**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
APLICADA**



**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS NIVEL
A2 A TRAVÉS DE INSTAGRAM EN DOCENTES EN FORMACIÓN**

T E S I S
QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA,
P R E S E N T A

LILIANA MÉNDEZ MAYA

TUTOR ACADÉMICO:
DRA. EN LING. PAULINE M.D. MOORE

TUTORES ADJUNTOS:
M. EN E. BARBARA R. BANGLE VILLACENCIO
M.L.A. HUGO A. ANDRADE MAYER

TOLUCA, MÉXICO.

ABRIL, 2022.

Tabla de contenido

1. MARCO TEÓRICO.....	11
1.1 Modelos de competencia Comunicativa	12
1.1.1 Modelo de Celce-Murcia	17
1.2 Las TIC's en la Enseñanza del Inglés	25
1.2.1 Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (CALL).....	27
1.2.2 Redes sociodigitales.....	33
2. CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	42
2.1 Planteamiento Metodológico	42
2.1.1 Planteamiento del problema	42
2.1.2 Tipo de investigación	44
2.1.3 Fases de la investigación.....	46
2.1.4 Objetivo.....	48
2.1.5 Pregunta de investigación.....	48
2.2 Contexto de la investigación	49
2.2.1 Niveles de formación en el sistema educativo mexicano	50
2.2.2 Población de estudio	54
2.3 Instrumentos.....	55
2.3.1 Cuestionario.....	56
2.3.2 Observación.....	58
2.4 Intervención didáctica	60
2.4.1 Secuencia didáctica.....	60
2.4.1.1 Módulo introductorio	63
2.4.1.2 Segundo módulo: Comida	67
2.4.1.3 Tercer módulo: Horóscopos	69
2.4.1.4 Cuarto Módulo: Viajes	71
2.4.1.5 Quinto Módulo: Celebraciones.....	73
2.4.1.6 Módulo de cierre.....	76
3. CAPÍTULO DE RESULTADOS.....	78
3.1 Presentación.....	78
3.2 Introducción.....	79
3.2.1 Cuestionarios.....	79
3.2.2 Módulo Introductorio.....	89
3.3 Desarrollo.....	95
3.3.1 Comparativos en comida	95
3.3.2 Horóscopos.....	99
3.3.3 Viajes	103
3.3.4 Halloween/Día de muertos	107
3.4 Cierre de proyecto.....	115
3.4.1 Conversatorio	115
3.4.2 Reflexión	119

4. DISCUSIÓN	124
4.1 Desarrollo de la competencia comunicativa.....	125
4.2 Desarrollo del uso de la tecnología	127
4.3 Crecimiento profesional	135
5. CONCLUSIONES	138
6. REFERENCIAS	143
7. ANEXOS	161

“El Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Inglés nivel A2 a través de Instagram en Docentes en Formación”

ABSTRACT

Instagram is a relatively new medium of communication where users can easily share their updates by taking photos tweaking them using filters and adding text. This paper aims to provide some important insights into how the use of Instagram influences the development of communicative competence for first-year university students in pre-intermediate classes. The study reports an action-research attempt to incorporate Instagram as an mLearning tool since it provides a plethora of contextualized visual data, thus students can be able to communicate beyond with their classmates, applying topics learned in class in real life environments; by a design of a teaching sequence that develops the social dimension in students through this application.

RESUMEN

Instagram es un medio relativamente nuevo de comunicación donde los usuarios pueden compartir fácilmente sus actualizaciones al tomar fotos y editarlas, usar filtros y agregar texto. Este documento tiene como objetivo proporcionar algunas ideas importantes sobre cómo los estudiantes normalistas de primer año en un nivel básico de inglés pueden usar Instagram para desarrollar la competencia comunicativa. El estudio informa sobre una investigación de acción para incorporar Instagram como una herramienta de aprendizaje, ya que proporciona una gran cantidad de datos visuales contextualizados, por lo que los estudiantes pueden comunicarse más allá con sus compañeros de clase, aplicando temas aprendidos en clase en entornos auténticos; mediante el diseño de una secuencia de enseñanza que desarrolla la competencia comunicativa en los estudiantes a través de esta aplicación.

INTRODUCCIÓN

Las necesidades lingüísticas y educativas de los estudiantes de Educación Superior están cambiando constantemente, esto en razón a que la globalización, al ser un proceso complejo de múltiples interrelaciones, dependencias e interdependencias, ha generado nuevas formas de comunicación. Por ello el uso de redes sociodigitales como medio de comunicación permite una interconexión más rápida y efectiva.

Esta investigación-acción, enfocada en la competencia comunicativa del modelo de Celce-Murcia (2007), buscó incorporar Instagram como una herramienta de mLearning en un curso en línea con el uso de dispositivos móviles permitiendo el desarrollo de competencias interculturales y lingüísticas al acceder a contextos auténticos.

El proyecto fue dirigido a docentes en formación del primer semestre de la Escuela Normal, quienes tenían un nivel de inglés A2 conforme al Marco Común de Referencia Europeo (MCRE). El grupo estaba constituido por 23 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en inglés, ubicada en la periferia de una zona metropolitana grande del centro de la República Mexicana.

El problema observado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue la falta de trascendencia de los contenidos abordados por los planes de estudio. Se sigue presentando mayormente la interacción entre estudiante-docente, y no entre alumno-alumno para lograr un aprendizaje significativo que desarrolle las habilidades que requieren para ser docentes frente a grupo y que permita innovación en el contexto escolar.

El objetivo principal fue desarrollar la competencia comunicativa a través del uso de Instagram, para ello se diseñó una secuencia didáctica que permitía el desarrollo de los elementos de la competencia ilocutiva y sociolingüística en sus diferentes

niveles, seguida por la aplicación y desarrollo de tareas para finalmente ser evaluados con un instrumento que permitió obtener resultados cuantitativos.

Diversos investigadores han realizado estudios sobre el método de enseñanza del texto, Giyatno (2011) realizó un estudio titulado *“Improving Students’ Writing Skill on Recount Text”* utilizando la técnica de preguntas y las herramientas de Facebook. Sus objetivos fueron identificar en qué medida la técnica de cuestionamientos y Facebook mejoran la habilidad de escritura de los estudiantes y su desarrollo en el aula como alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados reflejaron la mejora de las habilidades de escritura desde tres dimensiones: 1) mejora en el uso de estructura y el vocabulario, 2) mejora en la organización de ideas y 3) mejora en el uso de puntuación, además que la situación del aula también mejoró porque los estudiantes mostraron mayor participación, cuestionaron al docente y expresaron su propia opinión a los demás.

Otra literatura relacionada con el uso de la escritura de Instagram como método de enseñanza es un estudio realizado por Indah (2010) *“Improving writing recount text by Using Photographs”*. Los resultados mostraron que las fotografías podían mejorar la capacidad de los estudiantes para escribir textos porque generaban mayor motivación en el desarrollo de ideas, sentimientos y opiniones, mostrando también más interés en este proceso de enseñanza-aprendizaje que en la metodología tradicional.

En Indonesia, Purnama (2017) realizó otro estudio llamado *“Incorporating Memes and Instagram to Enhance Student’s Participation”*, cuyo objetivo era crear un ambiente agradable en la enseñanza desarrollando la creatividad en los alumnos. Se obtuvo como resultado mayor preferencia por este tipo de tareas, proponiendo así la incorporación de memes para generar que la enseñanza sea un proceso de

aprendizaje y adaptación en donde los estudiantes puedan hacer uso de la lengua inglesa permitiendo una mejor comprensión.

A continuación, se presenta una breve descripción de los conceptos que forman parte del marco teórico y metodológico empezando por los modelos de competencia comunicativa, las Tecnologías de la Información y Comunicación y el modelo de Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (CALL, por sus siglas en inglés) y una breve descripción sobre las principales redes sociodigitales (Facebook, Twitter, WhatsApp e Instagram).

En el segundo capítulo se habla sobre el marco metodológico integrado por el planteamiento del problema, tipo y fases de la investigación, objetivos y la pregunta de investigación. Además del contexto de la población de estudio, los instrumentos que se utilizaron durante la intervención y el tipo de evaluación que se aplicó.

Por último, se presentan los resultados y evidencias obtenidas tras la aplicación de la secuencia didáctica, se presentan en tres tiempos: 1) inicio, 2) desarrollo y 3) cierre, lo que permitió realizar el análisis de la información y concluir con lo aprendido durante el proyecto, además de posibles mejoras y estudios que se pueden realizar en otro momento.

1. MARCO TEÓRICO

El proceso de enseñanza-aprendizaje está en constante mejoría con adaptaciones que se hacen con base en la diversidad de objetivos, intereses y enfoques lingüísticos de los estudiantes y profesores, además de la evolución en las teorías de aprendizaje. Los docentes van adaptando su metodología de enseñanza al contexto y necesidades comunicativas que presentan los alumnos conforme al nivel educativo.

En consecuencia, debido a la situación generada por la pandemia mundial por el COVID-19, el registro a redes sociodigitales creció un 13% respecto al año 2019 según menciona Garduño (2021). Esto equivale a 490 millones de usuarios nuevos, “La pandemia sólo ha acelerado este cambio...”, mencionó Tom Keiser, CEO de Hootsuite.

Ante tal etapa de transición educativa, es imperativo el cambio y desarrollo de nuevas formas en enseñanza, por lo que la aplicación del modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (2007) en conjunto con el uso de las redes sociodigitales permite generar nuevas experiencias. El logro de los objetivos esperados con el uso de dichas redes sociodigitales depende de los usuarios, de los conocimientos que posean referente a la forma de comunicación, la participación y el valor que le den a la interacción en las relaciones educativas.

En las siguientes secciones se hace una descripción de los diferentes modelos de competencia comunicativa desde su inicio hasta el actual para comprender los procesos que conlleva el habla; se abordan las TIC's en la enseñanza de inglés, de tal manera que se destaca el sistema CALL por sus siglas en inglés (Computer Assisted Language Learning) dividido en e-Learning, b-Learning y mLearning, y por

último las redes sociodigitales contrastando Facebook, Twitter, WhatsApp e Instagram, siendo este último el central en este proyecto de investigación.

1.1 Modelos de competencia Comunicativa

El término: “Competencia comunicativa” fue acuñado por Hymes (1967, 1972) como respuesta a las teorías de Noam Chomsky (1965), Hymes argumentó que la estructura del lenguaje y su proceso de adquisición no estaban libres de contexto, mientras que Chomsky afirmaba que sí, que un mecanismo de lenguaje innato era suficiente para la adquisición de la primera lengua.

El concepto de competencia se crea de la necesidad de valorar no solo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo (Ministerio para Educación Nacional de Colombia, 2003).

La evolución de los modelos de competencia comunicativa surge desde Noam Chomsky (1965) con lo que llamó: “gramática universal” o “gramática generativa”, conocida actualmente como biolingüística. Esta teoría sostiene la existencia de una estructura mental innata en el ser humano, que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier lengua natural, reforzando la idea que cualquier lenguaje hablado requiere muy poco *input* para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera prácticamente automática (cf. Berwick y Chomsky, 2011; Berwick, Friederici, Chomsky y Bolhuis, 2013; Chomsky, 1980, 1988).

Hay aspectos generales de la gramática generativa que se deben aclarar: el primero es la distinción entre competencia y actuación lingüística. De acuerdo con el planteamiento de Chomsky (1992), la competencia es la capacidad que

tiene un hablante-oyente idealizado para relacionar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas, a diferencia de la actuación a la interpretación y comprensión de oraciones de acuerdo con la competencia, pero se regula por medio de ciertos principios, como la memoria y creencias, por mencionar algunos (Chomsky, 1992).

De manera simplificada, Noam Chomsky plantea en la teoría, que el habla o lenguaje materno se adquiere de forma automática, a partir de principios inconscientes compartidos por todas las lenguas del mundo, y especificaciones particulares de los mismos, conocidas como parámetros. El planteamiento supone que el único componente exclusivamente humano del lenguaje es la capacidad sintáctica llamada proceso generativo.

En contraste, John Searle hace una analogía mencionando que el propósito del lenguaje es la comunicación, así como el propósito del corazón es bombear sangre, *“in both cases it is possible to study the structure independently of function but pointless and perverse to do so, since structure and function so obviously interact”* (Searle, 1972).

La teoría de Chomsky fue y sigue siendo muy polémica, de manera que varios autores basaron sus modelos de competencia comunicativa en la misma, agregando aspectos que la complementan y que de cierta forma difiere en diversos sentidos debido a que el lenguaje no es solo aspectos gramaticales, sino una serie de aspectos que juntos integran un uso y significado que permite una comunicación con una gran variedad de personas.

Algunos de los modelos de competencia comunicativa pueden enumerarse cronológicamente de la siguiente manera:

- Gramática universal. Chomsky (1965)
- Modelo de Hymes (1967, 1972)

- El modelo de Canale y Swain (1980)
- Canale (1983)
- Modelo de Bachman (1990)
- Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)
- Modelo de Bachman y Palmer (1996)

El término: “competencia” o “competencia lingüística” fue utilizada por primera vez por Chomsky (1965), haciendo referencia a los conocimientos de la lengua y el acto del habla. Es decir, se refiere a “un oyente hablante-oyente, en una comunidad que conozca su lengua perfectamente y no esté afectado por las condiciones gramaticales, limitaciones de la memoria, distracciones, turnos de atención e interés, demás de los errores” (Chomsky, 1965, pp3).

Hymes (1972) añade que además del conocimiento de oraciones correctamente gramaticales, una persona debe adquirir el conocimiento de frases para hacerlas propias, refiriéndose a cuándo hablar, con quién, dónde y de qué manera, por ende: “hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles” (p.227).

Otro de los modelos de competencia comunicativa es presentado por Michael Canale y Merrill Swain (1980), demostrando estar de acuerdo con el análisis de Hymes sobre la noción de competencia creada por Chomsky. Canale y Swain incluyen en su modelo tres competencias principales de la competencia gramatical, sociolingüística y la estratégica. En la competencia gramatical incluyeron “el conocimiento de los elementos léxicos y reglas de la morfología, sintaxis, semántica, gramática y fonología” (1980).

La competencia sociolingüística se compone de normas socioculturales de uso, así como reglas del discurso, que les permiten a los hablantes-oyentes hacer uso del lenguaje de manera que puedan producir y comprender los datos de

forma adecuada, esto lo basaron en el modelo de Hymes (1967), además de agregar las reglas del discurso que incluye cohesión y coherencia.

La competencia estratégica integrada por estrategias verbales y no verbales de comunicación que pueden ser utilizadas para compensar las interrupciones en la comunicación debido a las variables de rendimiento o de competencia insuficiente. Canale (1983) propuso agregar un criterio más, la competencia discursiva, refiriéndose al dominio de cómo combinar las formas gramaticales y significado para lograr un texto unificado tanto hablado como escrito en diferentes géneros, a través de la cohesión y coherencia.

Otro modelo de competencia comunicativa es el propuesto por Bachman (1990), presentado con fines de medición, por lo que incluye la competencia lingüística, estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. La competencia lingüística incluye la competencia organizacional y pragmática, la competencia organizativa, a su vez, incluye competencia gramatical y textual, dicho de otra manera, esta competencia corresponde al discurso textual del modelo de Canale.

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), propusieron otro modelo de competencia comunicativa que, acorde a sus escritos, es la continuación de Canale y Swain (1980) y el trabajo de Canale (1983). Incluye cinco competencias de la competencia lingüística, competencia estratégica, la competencia sociocultural, competencia de acción y por último la competencia de discurso.

Hay dos diferencias en los conceptos entre el modelo de Canale y Swain y el de Celce-Murcia, la primera es que se refieren al término: “competencia lingüística” y “competencia gramatical” para indicar que incluye el léxico, la fonología, morfología y sintaxis. La segunda diferencia es el uso del término “competencia sociocultural” en lugar de “competencia sociolingüística” para que se puedan distinguir mejor de la competencia accional.

Ellos argumentan que hicieron esas distinciones porque Hymes utilizó el término “competencia comunicativa” para desafiar a Chomsky (1965) con su noción de “competencia lingüística”, y por lo tanto “originalmente la dimensión sociolingüística de dominio de la lengua se asocia con todo lo que faltaba a la competencia lingüística (p.10).

El enfoque para el diseño y desarrollo del modelo de competencia comunicativa creado por Bachman y Palmer en 1996, se basó en la premisa de describir las características de los usuarios de la lengua o de los posibles examinados. Para las pruebas de lenguaje, se miden ciertas características que permiten identificar el nivel de dominio, entre ellas es la habilidad del uso del idioma, además de tomar en cuenta las características personales, conocimiento de temas específicos y los esquemas afectivos.

En este modelo se consideran esas características importantes porque pueden tener una fuerte influencia en el uso del lenguaje tanto de forma ordinaria como en un examen, además que esto ayuda a la elaboración de las pruebas de conocimiento para poder medir lo que se desea y se debe, sin tener dificultades y pueda facilitar su desarrollo.

En síntesis, al hacer un análisis de los principales modelos de competencia comunicativa que han surgido, se percibe que una de las competencias que es compartida por todos los modelos es la gramatical o lingüística. Mientras que en Canale y Swain (1980), de Canale (1983) y de Bachman (1990) modelos que se denominaron como “competencia gramatical”, Littlewood (2011) y Celce-Murcia et al. (1995), lo nombran competencia lingüística: “para indicar de forma inequívoca que este componente también incluye el léxico y fonología además de la morfología y la sintaxis” (p.11)

Todos los modelos coinciden en que la competencia comunicativa incluye un componente gramatical o lingüístico, fonológico, léxico y el vocabulario, por lo que un docente en formación, que tiene como objetivo apoyar a sus estudiantes al desarrollo de la competencia comunicativa, debe haber desarrollado estos componentes en su competencia comunicativa. Necesitan tener un buen conocimiento de la gramática y vocabulario, una buena pronunciación que permita una comunicación eficaz, en la que ambas partes se entiendan de manera fluida, y no se tenga que repetir constantemente lo que se quiera decir.

La revisión de los principales modelos de competencias comunicativa muestra que, a pesar de algunas diferencias en terminología, comparten los conceptos generales y que, conforme los contextos iban cambiando al mismo tiempo que las necesidades de los estudiantes, los investigadores y autores de éstos han tratado de mejorar y desarrollar dichos modelos propuestos por sus antecesores.

1.1.1 Modelo de Celce-Murcia

El modelo de competencia lingüística de Chomsky sin duda es una gran aportación en el área de la lingüística teórica. Sin embargo, muchos investigadores del área de lingüística aplicada y específicamente en la enseñanza de segundas lenguas encontraron a la propuesta excesivamente teórica y alejada de su experiencia y sus necesidades.

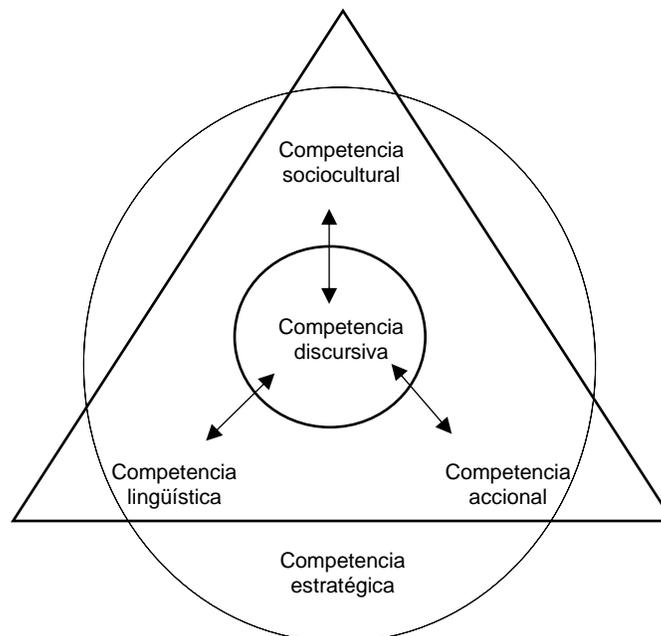
La evolución del término “competencia comunicativa” comienza con Hymes (1967, 1972) a través de las contribuciones de Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Celce-Murcia et al, (1995) desarrollado por consideraciones prácticas que reflejan sus intereses en la enseñanza, análisis y formación de profesores de lenguas, por lo que su objetivo principal es organizar el conocimiento disponible sobre el uso del lenguaje de una manera que sea factible para la práctica dentro del salón de clases.

En contraste, el modelo de Bachman y Palmer (1996), fue desarrollado para la evaluación del lenguaje, describiendo las características de los usuarios y futuros examinados. Es por ello que el modelo de Celce-Murcia es más apropiado para la enseñanza en el aula de lenguas, muestra algunas diferencias respecto al de Canale y Swain y también respecto al de Bachman.

El mayor aporte de Celce-Murcia et al. (1995) fue especificar que los diferentes componentes de la competencia comunicativa están interrelacionados, además, describieron cada elemento para poder comprender la construcción creando así el modelo de la competencia comunicativa constituido por un triángulo que encierra un círculo, rodeado por otro círculo (Figura 1.1).

Figura 1.1

Representación de la Competencia Comunicativa



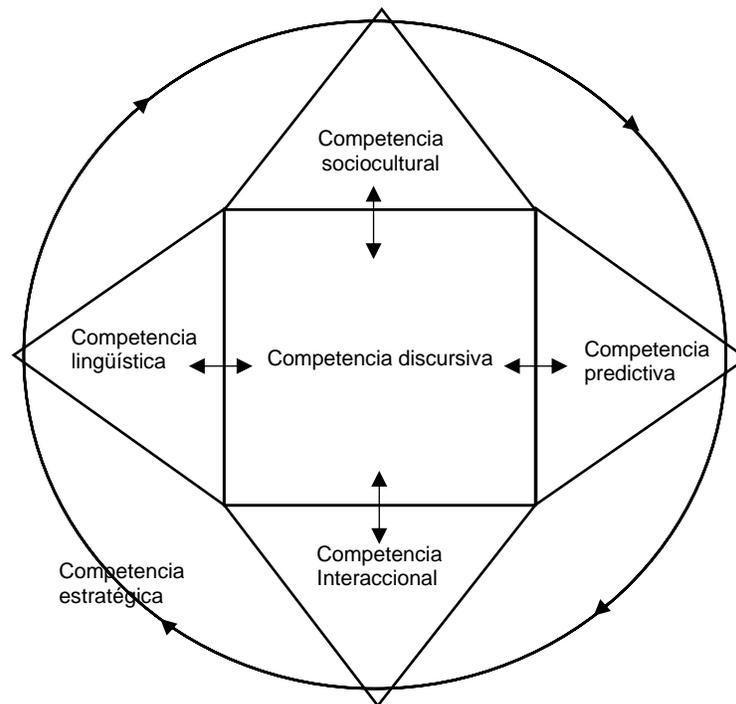
Nota. Las flechas conectan con los demás elementos de las figuras del modelo. Tomado de Celce-Murcia (p. 19), 1995.

Los componentes se interrelacionan y se esquematizan con unas flechas que conectan entre dichos elementos. El componente principal es la competencia discursiva, debido a que los recursos léxico-gramaticales, las habilidades organizativas de acción y el contexto sociocultural se unen y dan forma al discurso. El círculo que rodea la pirámide es la competencia estratégica, que son las estrategias comunicativas, cognitivas y metacognitivas que permiten que el interlocutor pueda negociar significados, resolver ambigüedades y compensar las deficiencias en cualquiera de las otras competencias.

A pesar de que este modelo fue un progreso a los modelos anteriores, seguía teniendo aspectos vagos que no quedaban claros. Ante esta situación se hizo una propuesta de revisión de los modelos de 1995 (Celce-Murcia et al. 1995 y Celce-Murcia 1995), quedando como nueva propuesta la siguiente figura 1.2, que describe la competencia comunicativa para profesores de lenguas por Celce-Murcia (2007):

Figura 1.2

Modelo de la Competencia comunicativa 2007



En esta figura, la competencia discursiva es el centro de todo, rodeada de las demás competencias que forman el modelo, todas y cada una de ellas con características específicas, pero que permiten al mismo tiempo el desarrollo y uso de las habilidades de la lengua inglesa.

1.1.1.1 Competencia Discursiva

La competencia discursiva, que es el papel central del discurso, “se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado. Las subáreas que contribuyen a la competencia discursiva son: cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y la estructura conversacional” (Cenoz Iragui 2005:457) en conversaciones, lo cual es muy relevante para la competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas.

La cohesión es la parte de la competencia discursiva más estrechamente asociada con la competencia lingüística (Halliday y Hasan 1976). Se refiere a los elementos que ayudan a generar textos, explica cómo los pronombres demostrativos, artículos y otros marcadores señalan una referencia conjunta textual por escrito o en el discurso oral. Ayuda a entender cómo la sustitución y puntos suspensivos permiten a los hablantes evitar la repetición innecesaria y continua.

El empleo de conjunciones, por ejemplo, *and*, *but*, *however*, para hacer enlaces entre proposiciones en el discurso, es otro importante elemento. El uso de cadenas y repeticiones léxicas, que se relacionan con la morfología derivacional, la semántica y los esquemas de contenido son parte de la cohesión y la coherencia. La aplicación de estructuras paralelas facilita a los oyentes y lectores procesar el texto de forma paralela “*I like swimming and hiking*” en lugar de forma no paralela “*I like swimming and to hike*” (Celce-Murcia et al. 1995).

Acorde con Hatch (1992), el sistema de deixis es importante en la competencia discursiva en el sentido de que vincula el contexto con el discurso, lo cual permite interpretar pronombres personales deícticos (*I, you*), referencias de lugar y espacio (*here, there*), referencias temporales (*now, then*) y algunas referencias textuales (*the following example, the chart above*).

La coherencia es el grado en que las oraciones o expresiones en un discurso se perciben interrelacionadas, es más fácil identificar y describir coherencia en un texto escrito que en un discurso hablado, sin embargo, Enquist (1980) y Halliday y Hasan (1976) mencionan que es posible tener elementos de cohesión sin tener de coherencia. Básicamente se trata de mostrar el punto del escritor, debiendo usar señales lingüísticas que hagan coherente el discurso, como léxico, semántica, orden y secuencia.

La estructura genérica es un elemento de análisis importante, dado que cada lengua tiene sus esquemas formales (Carrell, 1984), que se relacionan con el desarrollo de los diferentes géneros. Algunos textos escritos tienen una estructura más formal que otras, por ejemplo, informes de investigación, resultados, discusión; otros como el sermón tienden a estar más estructurados en la narrativa oral. La estructura conversacional, es un área relevante para la competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas, debido a que la conversación es el medio más fundamental para conducir los asuntos, y el cambio de roles puede ser también en narraciones, entrevistas o conferencias.

1.1.1.2 Competencia Lingüística

La competencia lingüística incluye cuatro tipos de conocimiento, el fonológico, léxico, morfológico y sintáctico. La parte fonológica incluye ambos segmentos (vocales, consonantes, sílabas) y elementos suprasegmentales (entonación, estrés

y ritmo); el léxico es el conocimiento de ambas palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivos) y palabras de unción (pronombres, determinantes, preposiciones, verbos auxiliares, etc.).

En el área de morfología incluyen aspectos como las partes del discurso, inflexiones gramaticales y procesos derivacionales; teniendo por último la sintaxis, constituida por la estructura de las frases, orden de las palabras, oraciones simples, modificaciones, coordinación y subordinación (Celce-Murcia, 2007).

1.1.1.3 Competencia Sociocultural

Este tipo de competencia se refiere al conocimiento pragmático del hablante, es decir, cómo expresar los mensajes adecuadamente dentro del contexto social y cultural general de la comunicación. Esto incluye el conocimiento de la variación del lenguaje con referencia a las normas socioculturales de la lengua meta, es importante evitar los errores sociales o culturales porque puede ser más grave que un error escrito.

Celce-Murcia et al. (1995:23-24) describen diversas variables socioculturales, tres de las cuales son cruciales en este modelo, el primero es el factor social-contextual, integrado por la edad, el género, el estado, la distancia social, las relaciones entre pares y el afecto; el segundo es la adecuación estilística que conlleva las estrategias de cortesía y registros, por último, los factores culturales, donde es primordial el conocimiento del grupo de la lengua meta, diferencias regionales y conciencia intercultural.

1.1.1.4 Competencia Formulaica

Esta competencia se refiere a aquellos fragmentos de lenguaje prefabricados que los usuarios de la lengua emplean en las interacciones cotidianas. Se compone de cuatro elementos:

- Rutinas: Frases fijas como *of course*, *all of a sudden* y oraciones predictivas tales como *How do you do?*, *I'm fine, thanks; how are you?*
- Colocaciones: verbo-objeto, por ejemplo *spend money*, *play the piano*, también adverbio-adjetivo de los cuales se puede mencionar *statistically significant*, *mutually intelligible* y el adjetivo-sustantivo como los siguientes: *tall building*, *legible handwriting*.
- Modismos: oraciones que en el contexto tienen un significado único y diferente a su traducción literal, por ejemplo, *to kick the bucket* la cual significa: morir.
- Marcos léxicos: por ejemplo *I'm looking for _____*, *See you /later, tomorrow/next week, etc).*

La importancia de esta competencia cada vez va aumentando, debido a que ahora se reconoce que los hablantes de una lengua con buena fluidez se basan en el conocimiento formulado de la lengua meta de la misma forma que se basan en el conocimiento lingüístico sistemático (Hunston, 2002).

1.1.1.5 Competencia Interaccional

La competencia interaccional se integra por tres subcomponentes:

- 1) Competencia de acción: es el conocimiento de cómo realizar actos de habla comunes en la lengua meta, por medio de interacciones como intercambios de información, interpersonales, expresiones de opiniones, predicciones y demás, además que se relaciona más con la habilidad oral que escrita (Celce-Murcia et al. 1995).

2) Competencia de conversación: propio al sistema de turnos en la conversación, pudiendo ser extensible a otros géneros del dialogo, entre ellos el cómo iniciar y terminar conversaciones, cómo establecer y cambiar temas.

3) Competencia no verbal/paralingüística: incluye el lenguaje corporal, señales de toma de turnos, gestos, contacto visual, movimientos que incluyen tocar al otro, expresiones no lingüísticas pero que son interactivas, por ejemplo “¡ahhhh!, ¿eh?), el rol del silencio y pausas.

Es importante que los estudiantes de segundas lenguas entiendan cómo manejar las presentaciones sociales, dar quejas, disculpas, entre otras, para poder lograr de la mejor manera la competencia comunicativa, sin embargo, la competencia de acción debe coincidir con las reglas más generales de una conversación, respetando los turnos conforme a la lengua hablada, dado que hay cambio por ejemplo entre el japonés y el inglés, como lo demostró Tamanaha (2002).

1.1.1.6 Competencia Estratégica

Conforme a lo mencionado por Oxford (2001:362) las estrategias para el aprendizaje y uso del lenguaje son: “comportamientos específicos o procesos de pensamiento que los estudiantes usan para mejorar su propio aprendizaje en L2”. Dichos comportamientos son las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Los estudiantes que han desarrollado esta estrategia tienden a aprender segundas lenguas mejor y más rápido que aquellos que aun no la desarrollan.

La competencia estratégica consta de cinco elementos principales: las estrategias de reducción que implican adaptar el mensaje, ya sea reemplazando mensajes o evitando temas; el logro o estrategias compensatorias que son

relacionadas con la manipulación del lenguaje disponible para alcanzar un objetivo comunicativo y compensar las deficiencias lingüísticas.

La tercera, son las estrategias para demorar o ganar tiempo, incluye palabras de relleno, palabras de dudas o intriga, además de repeticiones (repetiendo lo que el otro ha dicho mientras se piensa la respuesta). Las estrategias de autocontrol implican corregir o cambiar algo en el propio discurso (autoreparación) o reformular el mensaje para garantizar la correcta transmisión. El último elemento es la estrategia de interacción, que destaca el aspecto cooperativo del uso de la estrategia, el alumno puede explotar el conocimiento de su interlocutor en lugar de manipular sus propios recursos lingüísticos.

Todos los objetivos de aprendizaje, desde un sonido hasta una estructura gramatical, deben presentarse a través de un discurso que contemple los objetivos de contenido en un contexto realmente significativo para los estudiantes. Los materiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben estar centrados en el alumno y permitir la comunicación, mientras que las tareas de aprendizaje deben ser interactivas permitiendo siempre la comunicación y relación entre los mismos estudiantes.

Los componentes de este modelo se pueden expandir o contraerse dependiendo de los objetivos pedagógicos y necesidades de los estudiantes, significa que la aplicación del modelo dependerá del contexto en que se encuentre, las necesidades y conocimiento con el que cuenten de la lengua. Conforme a lo planteado, siempre se debe tener en cuenta al estudiante para partir de ahí.

1.2 Las TIC's en la Enseñanza del Inglés

En este apartado explicaré las nuevas tecnologías que permiten adaptar el ritmo de aprendizaje a las necesidades de los diferentes alumnos. El término “Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)” “hace referencia al conjunto de avances tecnológicos que proporciona la informática, las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados a las computadoras, internet, telefonía, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual” UNESCO, 2005. Estas tecnologías proporcionan información en conjunto con las herramientas para su proceso que permite la comunicación.

La dimensión social de las TIC se percibe por la influencia que tiene en los diferentes ámbitos (académicos y sociales) y a las nuevas estructuras socioculturales que están emergiendo. Para Cabrero (1998:198) las TIC giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no solo de forma aislada, sino de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas, se puede definir como una tecnología para almacenar, recuperar, procesar y comunicar información, además de posibilitar la comunicación por medio de la conectividad con las personas.

Existe una gran diversidad de dispositivos electrónicos que se engloban dentro del concepto de TIC, por ejemplo, la televisión, la computadora, proyector, entre otros, el más utilizado es la computadora, permitiendo el desarrollo de presentaciones, aplicaciones y programas de desarrollo, y sobre todo el uso de redes sociodigitales que permiten una comunicación usando internet.

Las TIC se han ido incorporando a la educación de forma lenta, pero constante, propiciando uno de los mayores cambios en el ámbito educativo. Dentro del salón de clases se ha creado la posibilidad de acceder a múltiples recursos, informaciones y comunicación con otros.

1.2.1 Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (CALL)

La literatura sobre Aprendizaje de Idiomas Asistido por Computadora (CALL por sus siglas en inglés *Computer Assisted Language Learning*) ha ido avanzando desde las comparaciones cuantitativas de CALL/ no CALL hasta diseños de métodos mixtos que buscan responder preguntas más complejas, incluyendo por qué la tecnología puede facilitar el aprendizaje.

Clark (1983, p.445) argumenta que: *“media are mere vehicles that deliver instruction but do not influence student achievement any more than the truck that delivers our groceries causes changes in our nutrition”*. Empleando esta metáfora, se puede decir que los medios de comunicación influyen en el desempeño y rendimiento de los estudiantes, de la misma forma que los camiones y aviones permiten que de manera más rápida existan cambios en nuestra nutrición porque logra una mayor y más amplia distribución de alimentos a territorios lejanos, generando una diversidad en nuestra dieta.

De esta manera se puede entender que CALL puede generar nuevas posibilidades, promoviendo la capacitación de habilidades que generalmente no son entrenadas, por ejemplo, gestión del tiempo, alfabetización en tecnología de la información, aprendizaje independiente y colaborativo (Goertler, 2011) o incluso generando una transformación en las circunstancias de aprendizaje e interacción (Madyarov,2009).

El objetivo de utilizar CALL es para que los estudiantes aprendan la lengua inglesa y desarrollen la competencia comunicativa en cualquier contexto con, a través y alrededor de las tecnologías informáticas. Egbert y Mikel (2005) menciona

que se lleva a cabo en muchos lugares diferentes además de las aulas, De esta manera, con el uso de toda la variedad de electrónicos se proporciona lenguaje, cultura y otros contenidos, tanto explícitos como implícitos, a través de una variedad de modos que incluyen visual, oral, textual y gráfico.

En términos generales, el objetivo pedagógico de las tareas utilizando CALL es que los estudiantes mejoren su capacidad en la lengua y tengan interacciones lingüísticas. Estas tareas pueden ser mediante formación en línea o conocida también como educación a distancia (*e-Learning*), con el uso de teléfonos y tabletas (*mLearning*) y por medio de un aprendizaje combinado, es decir virtual y físico (*b-Learning*).

1.2.1.1 e-Learning

Dentro de las modalidades para el diseño de sistemas de aprendizaje en línea se encuentra el *e-Learning*. Dicha modalidad comenzó a usarse a finales de 1997 y principios de 1998, desde el momento en que los recursos y nuevos medios empezaron a ofrecer internet hicieron posible el uso de la modalidad virtual de formación (Almarza y Pirela 2010).

Ruipérez (2003) define el *e-Learning* como: “enseñanza a distancia caracterizada por una separación física entre profesorado y alumnado, sin excluir encuentros físicos puntuales, entre los que predomina una comunicación de doble vía asíncrona a través de Internet como medio de comunicación y de distribución del conocimiento”.

En México, se conoce la educación a distancia como: “en línea”, “virtual o “*e-Learning*”, ha tenido un significativo crecimiento en el ámbito de la Educación Superior a través de muy diversas formas y expresiones (Palacios, 2015). Sin embargo, a pesar de ello, se encuentra aún en sus inicios. Los módulos de

educación a distancia permiten la interacción de los alumnos entre ellos, con los maestros y con los contenidos mediante el uso de las herramientas de comunicación otorgadas por la computadora, lo que genera una interacción entre el alumno con la tecnología usada.

Graham (2016) define *e-Learning* como el uso de tecnologías de Internet para ofrecer una amplia gama de soluciones que mejoran el conocimiento y el rendimiento. Se basa en tres criterios fundamentales: 1) Equipos y dispositivos periféricos conectados entre sí; 2) Entregar la información al usuario a través de la computadora con el uso de tecnología estándar e internet y 3) Enfocarse en la visión más amplia del aprendizaje. La metodología de enseñanza-aprendizaje debe guiar y acompañar esta evolución tecnológica, y también debe guiarse por los principios pedagógicos del aprendizaje.

El modo de educación a distancia basado en la perspectiva constructivista estructura son los siguientes principios: 1) Aprendizaje activo; 2) Participación y colaboración; 3) Co-construcción de conocimiento e 4) Interacciones entre compañeros y profesor-alumno (Costa y Fradão 2012). Piaget (1975), según con su teoría del desarrollo cognitivo, establece que el aprendizaje ocurre cuando se da como resultado nuevos esquemas de asimilación mental.

Por ello, es importante que la planificación de situaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias e instrumentos de evaluación, además de la metodología usada por el profesor, deben integrar uno o varios de estos conceptos.

1.2.1.2 b-Learning

En el transcurso de la última década surgió en la educación guiada por las TIC, el término *b-Learning* que soluciona algunas de las situaciones que el modelo de e-

Learning no puede resolver en su totalidad. Bartolomé y Antonio (2002) creen que se debe a que el “*e-Learning* como modelo educativo, generó ciertos límites a una gran masa de población que no estaba preparada para asumir un aprendizaje basado en la virtualidad”.

En palabras de Pascual (2003), los problemas que no pudo resolver el uso del modelo *e-Learning* son: “la ausencia de contacto humano que dificulta sentirse parte de una comunidad educativa; el elevado grado de motivación necesaria para seguir un curso en línea y los altos costos de inversión”.

Ante tal panorama, puede considerarse que el *b-Learning* no surge del *e-Learning*, sino de la metodología de la educación tradicional, mejorando el problema de costos, como Pascual (2003) menciona que la educación mixta en esencia es más barata que la presencial, debido a que reduce gastos de transporte, materiales y tiempo, por ello, el *b-learning* debe valerse del uso de las TIC para el diseño de sus procesos interactivos.

La modalidad *b-learning* o *blended learning*, traducida al español como aprendizaje mixto, es el modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, combina la modalidad cara a cara con la enseñanza virtual. Graham (2006) define esta modalidad como la unión de dos modelos el presencial en el cual existe atención de cara a cara y en línea, donde el contacto es reducido, explica, que las tecnologías basadas en el uso de la computadora cumplen con el rol de aprendizaje combinado.

El cambio ocurrido en la educación tras la pandemia por COVID-19 es significativo, maestros y alumnos siguen en el reto de dominar y usar las clases en línea de la mejor forma, teniendo diversos obstáculos como la poca o nula capacitación para usar aplicaciones que permitan el acercamiento con todos o la mayoría de los estudiantes, la dificultad de los estudiantes de permanecer en

casa con los padres de familia y atender en tiempo y forma las clases, el gasto extra generado por la luz y conexión a internet, entre otras que han empezado a surgir conforme avanza la situación.

La educación a distancia ha sido un reto difícil desde el ciclo escolar 2019-2020, cuando a finales de éste, se tuvo que iniciar con dicha modalidad en todos los niveles educativos debido a la pandemia mundial, aún contando con el sistema de telesecundarias adecuado para entornos rurales, donde ya se implementaba en algunos planteles el uso de la televisión, el reto comenzó cuando dichas clases se tomaron desde casa, con programas como “Aprende en Casa I, II y III”, generando que en algunos entornos familiares existiera la problemática de la falta de equipo tecnológico, barrera que se ha logrado vencer poco a poco gracias al apoyo de los tutores de los alumnos.

Las características clave para una buena formación a través de recursos en línea son las mismas que en la formación presencial, sin embargo, con un uso diferente, Castañeda y López (2014) las enlistan de la siguiente manera:

- El contenido debe ser de calidad y a la vanguardia
- El profesor debe conocer de lo que habla
- Las actividades deben fomentar la participación
- El desarrollo del curso debe ser práctico.

Morrison (2003) recomienda que *b-Learning* se utilice como estrategia de enseñanza para lograr seleccionar los canales de transmisión del conocimiento, establecer que elementos de la educación a distancia serían los mejores para lograr los objetivos académicos, y el número y tipo de sesiones que deberán ser presenciales. Un modelo semipresencial para la enseñanza de lenguas debe ser planeado sobre la base de las necesidades e intereses de los estudiantes, debido

a que la tecnología apropiada sólo se debe seleccionar después de haber entendido todos los objetivos específicos.

El uso de este modelo desarrolla las habilidades lingüísticas que son más apropiadas con la tecnología, como la producción escrita, gramática y léxico. Por otra parte, las clases presenciales apoyarán el tratamiento de las habilidades productivas orales que requieren de una interacción fluida.

1.2.1.3 mLearning

Se entiende como *mLearning* al aprendizaje electrónico móvil o como una metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje que hace uso de los dispositivos móviles o que tengan alguna forma de conectividad inalámbrica como tabletas, celulares, laptops. La característica principal son los ambientes de aprendizaje basados en estas tecnologías móviles, orientadas a optimizar un aprendizaje muy relacionado con lo dinámico, universal y activo, que se pueda realizar en cualquier momento y desde cualquier lugar (UNESCO, 2014).

Cabe señalar que el aprendizaje móvil se vuelve personalizado por la portabilidad, cooperación, interacción y ubicación en el contexto, además de presentar características específicas que no posee el aprendizaje tradicional mediante el uso de instrumentos digitales en el que se permite el acceso al conocimiento en el momento adecuado, generado por la instrucción en cualquier lugar y en todo momento. Se genera un conocimiento formal e informal permitiendo la transformación de las perspectivas de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Existen algunas ventajas de *mLearning* en comparación con *e-Learning* mencionadas por Georgiev, Georgieva y Smrikarov (2004):

- Se puede usar en cualquier lugar en todo momento.
- La mayoría de los dispositivos móviles tienen precios más bajos
- El tamaño pequeño y el poco peso permite su gran portabilidad.
- Al estar basado en tecnologías modernas, puede garantizar una mayor participación de los estudiantes.

Su uso común en la educación en conjunto con la metodología de enseñanza tradicional corresponde a la necesidad de mejorar la calidad educativa. El proceso educativo será más flexible, permitiendo satisfacer las necesidades de aprendizaje a corto, mediano y largo plazo, además de poder garantizar también otras oportunidades educativas en los modelos de inclusión.

1.2.2 Redes sociodigitales

Las redes sociodigitales son herramientas que pueden usarse en la docencia de lenguas. Permiten comunicación casi instantánea con una población grande fuera del salón y de habla inglesa. Actualmente la importancia que han cobrado se debe a la frecuencia de uso por parte de las nuevas generaciones de jóvenes. Una desventaja que suele repercutir en el uso y participación adecuada dentro de las comunidades de práctica son las distracciones que por ser redes sociodigitales utilizadas principalmente para entretenimiento, en la vida cotidiana pueden generar pérdida del objetivo central en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Según Mayfield (2008), las redes sociodigitales son un nuevo medio que tienen ciertas características específicas como la participación, conversación abierta y al momento, la comunidad y la conexión. Boyd (2014) manifestó que las redes sociodigitales también se pueden definir como el medio para socializar, compartir información y platicar con otros usuarios de las mismas plataformas.

Cabe mencionar que la mayoría de los usuarios en redes sociodigitales (92%) son adolescentes que se conectan todos los días desde sus dispositivos móviles. Los tipos de redes sociodigitales que suelen utilizar según el estudio Digital 2019 Global Digital son Facebook, Instagram, Snapchat, Youtube, Twitter y Whatsapp (Kemp, 2019).

Los estudiantes de lenguas necesitan una variedad de experiencias lingüísticas; necesitan escucharlo, escribirlo, hablarlo y leerlo, por ello, a continuación, se hace una breve descripción con las características principales de Facebook, Twitter, WhatsApp e Instagram, que reflejan el potencial para ser utilizadas como herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.2.1 Facebook

Una de las aplicaciones de redes sociodigitales más populares es Facebook, con 232 mil millones de usuarios activos en el mundo. Según los datos reportados por Fernández (2019), a partir de enero de 2019, India ocupa el primer puesto de países con el mayor número de usuarios de Facebook con 300 millones usuarios, seguido de Estados Unidos con 210 millones de usuarios. Mientras tanto, Indonesia comparte la tercera posición con Brasil con 130 millones de usuarios de Facebook.

Creado en el año 2004, se convirtió en un sitio web popular que permite a los usuarios interactuar y colaborar dentro de una comunidad y virtual predefinida (Boyd y Ellison, 2007). Permite a los usuarios construir un perfil público o privado para conectarse e interactuar con personas que forman parte de su red sociodigital extendida. De acuerdo con Wise et al. (2011), los estudiantes pasan un promedio de una hora por día en el sitio, especialmente para participar en interacciones sociales. Sin embargo, Facebook puede tener no solo aplicaciones sociales, sino también, usos académicos.

El perfil de un usuario puede ser visto por otros usuarios en la misma página de forma predeterminada, a menos que el propietario del perfil especifique lo contrario. Los usuarios pueden compartir fotos, comentar en los muros de amigos, enviar mensajes, chatear, crear y unirse a grupos dentro de esta comunidad en línea (Kabilan et al. 2010).

Facebook ayuda a los maestros a crear experiencias educativas significativas y dinámicas, especialmente en las clases de lenguas, porque les permite a los estudiantes llevar a cabo interacciones con hablantes nativos de inglés (Garrison y Kanuka, 2004). Como resultado, los alumnos pueden mejorar sus habilidades lingüísticas, aumentar su motivación y confianza hacia el inglés y desarrollar una comprensión intercultural (Wenger, 1998). Según Godwin-Jones (2008): "las herramientas y plataformas como Facebook son útiles para mejorar la comunicación, la interacción humana y el aprendizaje de lenguas" (p. 7).

Se puede utilizar para hacer y responder preguntas, publicar información e involucrar a los estudiantes en actividades de lectura y escritura que son útiles para mejorar sus habilidades en inglés (Mills, 2009). Es posible crear grupos de estudio para conectarse fácilmente entre ellos dentro de sus propios grupos de Facebook, rastrear a los antiguos estudiantes o profesionales que podrían venir al aula como oradores invitados, conectarse con todas las clases en todo el mundo, y discutir ideas para el aula con otros maestros en Facebook.

Los docentes pueden obtener muchos beneficios al usar Facebook. Por ejemplo, puede ayudar a los maestros a involucrar a los estudiantes fuera del aula (Pilgrim y Bledsoe, 2011). A través de esta herramienta, los instructores también pueden aprender sobre tendencias y problemas en la educación, así como obtener ideas para la práctica en el aula. De hecho, aunque Facebook es ampliamente conocido como un medio de comunicación digital, también es un medio para recopilar

información, ya que presenta recursos profesionales poderosos para los educadores de EFL (Kabilan et al. 2010)

Facebook ofrece muchas ventajas para los estudiantes. Por ejemplo, promueve: "la mejora la comunicación y el aprendizaje de lenguas" (Godwin-Jones, 2008, p. 7). De esa manera, Facebook puede promover el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de inglés (Blattner y Fiori, 2009). Además, varios estudios han demostrado que el uso de Facebook en las aulas EFL puede ayudar a los alumnos a mejorar su producción oral, así como sus habilidades de escritura y lectura (Bosch, 2009; Madge et al., 2009; Naidu, 2005; Ophus y Abbitt, 2009).

1.2.2.2 Twitter

Twitter proporciona una plataforma donde un estudiante puede hablar y contribuir sobre cualquier tema (Stewart, 2015). Es un ambiente genuinamente democrático donde un individuo puede aportar su idea y comentar sobre un tema determinado. El tipo de escritura es mayormente sobre pensamientos, cualquier tipo de comunicado debe expresarse en menos de 140 caracteres, por lo que es simple, fácil de usar y popular.

El objetivo principal de Twitter es permitir a sus usuarios compartir sus planes, participar en debates o expresar sus opiniones sobre diferentes temas, eventos, noticias, etc. (Mompean, 2004). También fomenta la colaboración entre los estudiantes para completar una tarea común (Kassens-Noor, 2012), para estimular la producción de textos (Kim, Park y Baek, 2011) y para lograr un mejor recuerdo de conceptos importantes (Blessing, Blessing, y Fleck, 2012) y mejores calificaciones siempre que los maestros interactúen activamente con los estudiantes (Junco, Elavsky y Heiberger, 2012).

Twitter también se puede utilizar para hacer preguntas al maestro o para abrir una discusión (Briggs y Parry, 2008; Junco et al., 2010; Kassens-Noor, 2012), para llevar a cabo tareas de composición, ejercicios de vocabulario y actividades de escucha (Mork, 2009) o para resolver dudas e informar a los estudiantes sobre eventos relacionados con el curso (Lowe & Laffey, 2011).

Así mismo, los alumnos pueden hacer preguntas al maestro o abrir una discusión, llevar a cabo tareas de composición, ejercicios de vocabulario y actividades de escucha (Mork, 2009) o para resolver dudas e informar a los estudiantes sobre eventos relacionados con el curso (Lowe & Laffey, 2011).

1.2.2.3 WhatsApp

La tecnología tiene una gran influencia en el estilo de vida de los estudiantes, aquí es donde la aplicación WhatsApp se ha vuelto popular como un estilo de aprendizaje móvil y se considera una plataforma de comunicación, ya que muchos estudiantes tienen su propio teléfono inteligente. Jan Koum y Brian Acton fueron los inventores de la aplicación WhatsApp en 2009 (Eric, 2012). Está disponible en el mercado desde 2010 y se desarrolla principalmente con el propósito de reemplazar la plataforma de SMS existente al brindar un servicio gratuito (debes de tener una red Wifi o datos móviles en el celular).

Con el propósito de enviar y recibir mensajes instantáneos entre grupos o individuos, WhatsApp proporciona varias funciones, por ejemplo, mensajes de texto, archivos de audio, imágenes adjuntas, enlaces a cualquier sitio web y archivos de video que se pueden compartir. Esta aplicación se ha vuelto muy popular en los últimos años, donde ha ganado más de 350 millones de usuarios (Cohavi, 2013).

El uso de la aplicación WhatsApp en el aula de ESL promueve una participación de los estudiantes donde se puede hacer al ritmo de los estudiantes y pueden

decidir cómo y qué aprender. Las percepciones de los métodos de aprendizaje en este caso incluyen cómo perciben la aplicación, su conveniencia y facilidad de uso, su utilidad, su actitud e intención de comportamiento hacia el uso de WhatsApp que cubre todo sobre cómo quieren aprender.

Este nuevo fenómeno es paralelo a la teoría del aprendizaje constructivista de Vygotsky, que se adapta al uso de WhatsApp. Esta teoría apunta a desarrollar la interacción social de los estudiantes, así como a generar y compartir información (Vygotsky, 1978). WhatsApp está calificado como una gran conexión social que conecta a las personas para obtener y compartir rápidamente información de carácter mundial. También es parte del crecimiento de las redes sociodigitales. Cada vez que las personas comparten historias e influyen en otros, se considera una red sociodigital (Nicholson, 2011).

La modalidad sencilla de uso que tiene WhatsApp permite que sea disponible para diferentes edades y contextos. Para comunicarse con cualquier otra persona, solo se necesita un teléfono inteligente, un plan de datos de Internet móvil o Wifi y tener instalada la aplicación. También permite crear grupos de WhatsApp entre el profesor y los estudiantes para realizar ciertas prácticas comunicativas entre sí.

Un estudio afirmó que, al usar las herramientas móviles en el aprendizaje, también se genera un tipo informal de aprendizaje (Trentin y Repetto, 2013). Schrum (2007) afirmó que WhatsApp proporciona una plataforma de conversación para todos que permite la existencia de una relación entre ellos. Promueve el intercambio de información y conocimiento inconscientemente. Patient y Crispen (2013) opinan que las conversaciones entre estudiantes que utilizan WhatsApp demuestran el intercambio de información académica.

Mar et al. (2013) también enfatizan que, a través de WhatsApp, la mayoría de los estudiantes estaban muy satisfechos y de acuerdo con esta aplicación, no solo podría aumentar su disposición a leer en inglés, sino que también tuvo un impacto positivo en sus hábitos de lectura, lo que resultó en más regularidad y confianza.

Estos estudios mostraron que WhatsApp podría ayudar mucho a mejorar el rendimiento de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en la asignatura de inglés. El uso de WhatsApp en el aprendizaje de la lengua inglesa en el aula sería realmente beneficioso para los estudiantes y también se implementaría en la educación actual, ya que podría hacer que el aprendizaje sea más efectivo.

1.2.2.4 Instagram

Instagram es un tipo de red sociodigital que permite a sus usuarios publicar fotos, agregando una breve descripción conocida como *captions*, la cual básicamente es una breve descripción de la imagen o frases que llaman la atención de los demás usuarios. Fue creado por Kevin Systrom y Mike Krieger y lanzado en octubre del 2010, en abril del 2012 ya contaba con poco más de cien millones de usuarios activos y en diciembre de 2014 más de 300 millones (Instagram 2016).

Las fotos de Instagram se pueden clasificar en ocho diferentes categorías acordes a su contenido: Autorretratos, amigos, actividades, fotos con texto incrustado, comida, dispositivos, moda y mascotas (Hu et al. S/f). Siendo una red sociodigital donde puedes compartir este tipo de imágenes y videos de 15 segundos siendo apta para lograr una comunicación escrita entre los mismos estudiantes en un tema en específico basado en su imagen subida a la red.

Ofrece a los usuarios una forma especial y única de publicar imágenes y videos usando sus celulares (*Smartphone*) con la posibilidad de usar y aplicar 16 filtros para transformar la imagen, permitiendo compartirlas al instante en múltiples plataformas vinculadas como Facebook y/o Twitter, además de la cuenta de

Instagram. Tiene la opción de agregar subtítulos a la imagen, hashtags con el símbolo # para describir imágenes y videos, etiquetar o mencionar a otros usuarios con el símbolo @ (creando un enlace con la cuenta del usuario mencionado).

Otra función es la de “seguir” a otros usuarios. En Instagram el algoritmo de seguimiento es asimétrico, lo que significa que, si el usuario A sigue a B, B no necesita seguir a A, aunque existe cierta etiqueta entre usuarios de seguir a las personas que te siguen (a menos que tengas muchos seguidores o seas *influencer*, no se espera que esa persona te siga de regreso). Además, se puede modificar la configuración de privacidad de manera que las fotos y videos publicados únicamente sean visibles para los seguidores de ese usuario, por lo que, para ser un seguidor, se debe solicitar la aprobación.

El uso de Instagram ayudará a redefinir la enseñanza de inglés, ya que permite a los estudiantes generar ideas para sus actividades de escritura con contenido real y relevante, ofreciendo un aprendizaje que pueden disfrutar, además de utilizar metodología tradicional con las nuevas necesidades y gusto de los alumnos.

Por lo tanto, Instagram es una herramienta de enseñanza adecuada para la enseñanza de la escritura. Esta declaración está respaldada por una investigación cualitativa realizada por Shazali, Shamsudin y Yunus (2019) en donde se afirmó que Instagram es una herramienta eficaz para desarrollar las habilidades de escritura descriptiva de los estudiantes.

Una investigación realizada sobre la percepción y la actitud de un estudiante universitario hacia el uso de Instagram en la escritura en inglés encontró que es móvil y accesible a través de dispositivos que lo hacen aplicable para la exposición continua de la lengua. Instagram también promueve la socialización

en una comunidad a través de la comunicación más allá del contexto del aula (Akhiar et al. 2017).

Además, Kurniawan y Kastuhandani (2016) declararon que los estudiantes tienen libertad para generar ideas de subtítulos y subir imágenes para completar las tareas de escritura. Crea automáticamente un entorno de aprendizaje personalizado de los estudiantes. Por lo tanto, a través de estudios anteriores, Instagram se utiliza como una plataforma de aprendizaje de lectura o escritura y ha demostrado ser una herramienta de enseñanza de idiomas exitosa.

2. CAPÍTULO METODOLÓGICO

El proceso de comunicación requiere que se integren ciertos elementos para que el mensaje sea claro y logre el objetivo deseado al momento de transmitirlo. Este capítulo describe el planteamiento metodológico, el contexto de la investigación, los instrumentos, la intervención didáctica, así como la evaluación que se realizó para obtener los resultados de la investigación.

2.1 Planteamiento Metodológico

Inicialmente, se presenta la problemática que surge de la experiencia personal y de la observación dentro del salón de clases en relación con la competencia comunicativa, se explica el tipo de investigación que se lleva a cabo, con sus fases y momentos en los que fue aplicada y los objetivos a lograr con base en la pregunta de investigación que permitió guiar el trabajo hasta el final.

2.1.1 Planteamiento del problema

La comprensión y producción oral y escrita forman parte de los elementos fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa que se constituye como el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, inglés.

La competencia comunicativa permite al hablante utilizar los conocimientos de la lengua y relacionarlos con los saberes que tiene sobre el mundo en su contexto con el objetivo de comunicarse e interactuar con otros usuarios de la lengua. Partiendo de este supuesto, y teniendo en cuenta que los programas de estudio de inglés buscan que los alumnos se vuelvan usuarios competentes de la lengua, se determinó la problemática observada dentro del aula.

Dado que la lengua comprende habilidades de comunicación receptivas (*listening y reading*) y productivas (*speaking y writing*), se ha observado en clases que estas últimas son generalmente más difíciles para los alumnos, como lo afirma Brown (1994), Richards (2008) y Vásquez (2000), “existe un amplio grupo de dificultades de orden psicológico y lingüístico (timidez, ansiedad, poca variedad de vocabulario, uso insuficiente de reglas gramaticales, etc.)”, que pueden afectar el desarrollo de las habilidades.

La falta de actividades que incluyan las habilidades lingüísticas, además de estrategias de aprendizaje para mejorar la competencia comunicativa en los alumnos en lengua inglesa, da como resultado un desempeño deficiente al comunicarse. En el contexto de la Licenciatura en la escuela Normal y conforme a la experiencia, se observó la siguiente problemática en relación con la lengua inglesa:

- Poca o nula trascendencia del salón de clases: Fuera de clase los estudiantes muy pocas veces se comunican en inglés, ya sea con sus compañeros o docentes. No existe un espacio y/o plataforma que permita que el estudiante pueda comunicarse en contextos auténticos en una segunda lengua y recibir retroalimentación, además que se sigue utilizando únicamente la comunicación docente-alumno, y como menciona Goldrine y Rojas (2007), el acto educativo que se da dentro de las aulas comprende tres elementos fundamentales que están en constante interacción: los alumnos, el contenido y el docente, cada uno con una función y relevancia particular.
- Uso únicamente de métodos y estrategias tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés: Las estrategias de aprendizaje son herramientas que permiten controlar, autoevaluar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, los alumnos no las usan frecuentemente, además que la enseñanza sigue siendo con métodos

tradicionales que no permiten desarrollar las habilidades para lograr una comunicación genuina en el mundo actual, posiblemente debido a que su uso no es totalmente consciente o porque no todos conocen la importancia de dicha implementación.

- Actividades sin contexto auténtico: A pesar de que se busca cada vez mayor participación durante el desarrollo de las clases, el estudiante aun se encuentra renuente a hacerlo muchas veces por timidez, falta de confianza, temor a ser juzgado si comete errores, o simplemente por falta de motivación al no tener claro un contexto auténtico para el uso y aplicación de su aprendizaje.

La problemática mencionada evidencia la necesidad de realizar una innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que se promueva en los estudiantes el desarrollo de las habilidades sociolingüísticas, dado que éstas promueven la autonomía, consciencia y responsabilidad en su proceso de formación. Por tanto, se pretende recolectar y analizar la información en cuanto a la aplicación del uso de Instagram como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa y presentar una visión más clara de esta situación dentro de la comunidad educativa.

2.1.2 Tipo de investigación

Dentro del campo educativo es importante el uso de nuevas herramientas para el proceso de formación de los estudiantes. Este trabajo intenta develar el papel que juega el uso de Instagram como herramienta de *mLearning* en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

El presente trabajo se llevó a cabo por medio de una investigación-acción de forma cualitativa, en este sentido, los datos e información que se obtuvieron

podrían servir como aporte para comprender mejor la problemática del bajo desarrollo de dicha competencia y sus elementos que la integran, además de comprender la importancia de las estrategias y herramientas de aprendizaje en el proceso de formación de docentes.

Los docentes de lenguas quieren ser profesionales que brinden las mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos. La investigación-acción es una forma de ampliar las habilidades de enseñanza y obtener una mejor comprensión de nosotros como docentes, las aulas de clases y los estudiantes. Anne Burns (2010) nos menciona que tiene relación con las ideas de una “práctica reflexiva” y “el docente como investigador”, por lo que implica adoptar un enfoque auto-reflexivo, crítico y sistemático para explorar sus propios contextos de enseñanza.

De acuerdo con Burns (2010) uno de los principales objetivos es identificar una situación o problema que los estudiantes, maestros, directivos y/o padres de familia, consideren que vale la pena analizar de manera más profunda y sistemática, en otras palabras, consiste en identificar las brechas entre lo que realmente está sucediendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que idealmente tendría que suceder. Las mejoras que ocurren durante este proceso se basan en información que el investigador (docente) recopila sistemáticamente.

Todo lo anterior implica el aprendizaje en y a través de la acción y reflexión, que se puede llevar a cabo en cualquier contexto, ya que siempre tiene que ver con el aprendizaje. McNiff (2002) menciona que es más que solo realizar actividades, es una forma de práctica que implica la recopilación de datos, reflexión sobre la acción tal como se presenta a través de los datos, generar evidencia a partir de esos datos y hacer afirmaciones de conocimiento basadas en conclusiones de la evidencia validada.

En resumen, Anne Burns (2010) basándose en el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) afirma que la investigación-acción tiene tres características esenciales: la primera, es que involucra a los docentes en la evaluación y reflexión sobre su proceso de enseñanza con el objetivo de generar cambios continuos y mejorar en su práctica como profesionales de la lengua.

La segunda, es que este tipo de investigación es de pequeña escala, en un contexto de carácter local, ya que el docente investigador identifica e investiga problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una situación escolar y social específica, dentro de la escuela o el salón de clases.

La tercera característica es que es participativa e inclusiva, debido a que brinda a los participantes de dicha investigación la posibilidad de investigar temas de interés inmediato en conjunto con personal que labora dentro la misma situación social. También genera un pensamiento intuitivo que se genera como una parte normal de la enseñanza, porque los cambios de la práctica profesional se basarán en la recopilación y análisis sistemático de los datos recabados en el proyecto.

Este trabajo podría beneficiar a los docentes frente a grupo y en formación en la medida en que describe el tipo de estrategias y herramientas utilizadas por los estudiantes y sus usos, además ser adaptable conforme a las necesidades de los planes y programas de estudio.

2.1.3 Fases de la investigación

El propósito de este proyecto es mejorar la competencia comunicativa de docentes en formación de inglés como lengua extranjera en un nivel A2 de una Escuela Normal, a través del uso de Instagram como herramienta *mLearning*. Por ende, se siguen los pasos del método de investigación-acción tales como

identificación del problema, detección de necesidades, la búsqueda de soluciones implementando un plan de acción, y la reflexión sobre los resultados para mejorar la situación problemática o continuar con dicha investigación.

Álvarez-Gayou (2003), afirma que la investigación-acción ha tenido gran éxito en el área de educación porque se ha utilizado para buscar soluciones a situaciones problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes que realizan investigación-acción, consideran el aprendizaje y la experiencia como procesos que permiten a los individuos tomar decisiones sobre quiénes son y cómo están juntos. Acorde con Kemmis y McTaggart (1988), generalmente se involucran cuatro fases amplias en un ciclo de investigación.

El primer ciclo puede convertirse en un espiral de ciclos que se repiten hasta que el docente investigador haya logrado un resultado satisfactorio y sienta que es momento de detenerse. Estas fases son las siguientes:

- **Planeación:** En esta fase, se identifica el problema y se desarrolla el plan de acción para lograr mejoras en áreas específicas del contexto donde se realiza la investigación.
- **Acción:** El plan es considerado cuidadosamente involucrando algunas intervenciones en el proceso de enseñanza, que se llevan a cabo durante un periodo de tiempo determinado. Las intervenciones se informan críticamente a medida que se van resolviendo las suposiciones sobre la situación actual y planificando nuevas formas con alternativas para realizar las acciones.
- **Observación:** Esta fase implica que se debe observar sistemáticamente los efectos de la acción y documentar el contexto, las acciones y las opiniones de las personas involucradas en la investigación. Es una fase de recopilación de datos en la que todo lo observado y pensado sobre lo sucedido, se archiva.

- Reflexión: En este nivel, se reflexiona, evalúa y describe los efectos de la acción para dar sentido a lo que sucedió y comprender el problema que se ha explorado. Es en este momento cuando se decide hacer más ciclos de investigación-acción para mejorar aún más la situación, o compartir la experiencia y vivencia de la investigación con profesionales de la lengua.

Para poder obtener resultados sobre la calidad y no la cantidad de las tareas realizadas, se empleó el enfoque cualitativo en la problemática presentada. Ruiz (2004) señala que con este enfoque se busca la comprensión en un nivel personal por medio de la observación del participante. Permitted comprender la problemática sobre la manera en que el profesor promueve el desarrollo de la competencia comunicativa utilizando las habilidades sociolingüísticas, generando soluciones a corto y mediano plazo.

Para la aplicación de este proyecto se emplearon dos cartas de consentimiento informado, la primera que es correspondiente a la institución donde se solicita el permiso para realizar este trabajo de investigación (Anexo A) y el consentimiento informado de cada estudiante para utilizar los datos obtenidos con fines académicos (Anexo B).

2.1.4 Objetivo

Desarrollar en los docentes en formación la competencia comunicativa en lengua inglesa a través de Instagram.

2.1.5 Pregunta de investigación

Con base en las observaciones realizadas, experiencia propia, fases del método de investigación-acción y objetivo deseado a lograr, se formuló la

siguiente pregunta de investigación que será la guía para comprobar de forma cualitativa la efectividad de las soluciones dadas:

¿Qué tan efectivo es el uso de Instagram como medio didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa?

Para complementar la pregunta de investigación, es necesario formular algunas preguntas secundarias que respalden este proyecto de investigación: ¿Cuáles son los beneficios para los estudiantes del uso de Instagram para el desarrollo de la competencia comunicativa? ¿Qué tipo de problemas se anticipan con el uso de Instagram y cómo puedo superar esos problemas? ¿Qué tipo de actividades se pueden realizar con Instagram?

2.2 Contexto de la investigación

El contexto constituye el entorno en el que transcurre y acontece el hecho educacional que influye e incide poderosamente en el desarrollo. La educación, tiene lugar siempre en el seno de la vida social, relacionándose en dicho contexto todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, fuera del cual sería imposible la relación interpersonal, tal como lo indica Delval (2000) la acción puede y debe atender al contexto en su término más amplio.

En los siguientes apartados se describen elementos importantes del sistema educativo mexicano, que permitirán interpretar de una mejor forma los resultados obtenidos por los estudiantes normalistas durante el desarrollo del proyecto de investigación tomando en consideración algunas diferencias de los tipos de educación superior.

2.2.1 Niveles de formación en el sistema educativo mexicano

La formación docente es un factor determinante dentro de un modelo integral de educación, y este modelo implica dar prioridad al uso de los conocimientos prácticos, más que privilegiar la acumulación de dicho conocimiento. En este apartado se comparan los niveles de formación del sistema educativo mexicano, además de los tipos de educación superior (universidad, técnico superior y normal) haciendo una diferencia entre las metas y objetivos de cada sector.

La asignatura de inglés se ha impartido en la educación pública en México por muchos años, sin embargo, desde 1993 en el nivel secundaria se hizo oficialmente obligatoria y los problemas dentro del salón de clases respecto a la lengua inglesa como lengua extranjera aumentaron (Basurto-Santos, 2010). En este caso, las políticas educativas cambiaron de un enfoque basado en la gramática y traducción al enfoque de enseñanza del lenguaje comunicativo (Secretaría de Educación Pública SEP, 2006).

La educación y las competencias que se desarrollan en las instituciones son las bases que debe tener el crecimiento personal y académico en México. Desde que los estudiantes ingresan a la educación básica empiezan a desarrollar diferentes habilidades y adquirir nuevos conocimientos, sin embargo, en la educación superior se hace el conocimiento abstracto y completo. Debido a la diversidad de actividades y diferentes pensamientos críticos presentados en la educación superior, los estudiantes son capaces de desarrollar competencias y conocimientos técnicos, profesionales y de disciplina, además de competencias transversales.

2.2.1.1 Tipos de Educación Superior

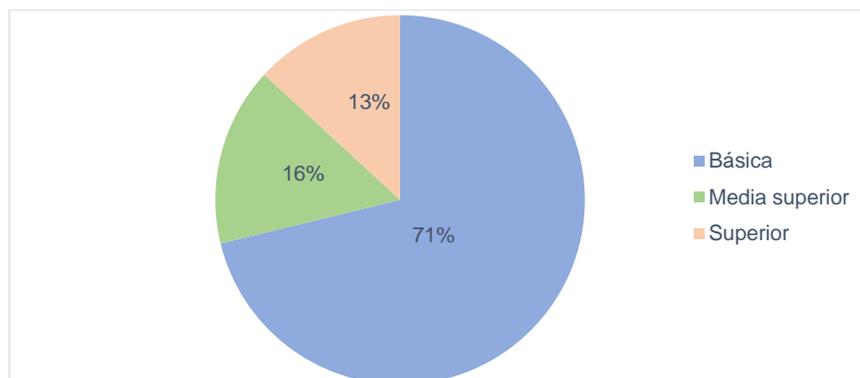
En México la educación superior constituye uno de los tres niveles educativos junto con la educación básica y la media superior; está integrada por un amplio conjunto de instituciones muy diversas entre sí, de manera que la diversidad se manifiesta en prácticamente todos los procesos internos (Mendoza, 2018).

La educación superior en México cuenta con 13 subsistemas, diferentes en cuanto a las instituciones, programas, estructuras del gobierno, financiamiento otorgado, dependencia gubernamental, calidad, además de la investigación que promueve y los docentes. En el año 2015, según datos de la OECD (2017) el 89% de los estudiantes mexicanos estaban matriculados en programas de licenciatura.

En la Figura 2.1 se presentan los datos proporcionados por el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística y la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística, sobre el número de estudiantes matriculados en el sistema educativo mexicano durante el ciclo escolar 2018-2019 en sus tres niveles educativos básica, media superior y superior.

Figura 2.1

Matricula de estudiantes por Nivel en el Sistema Educativo Mexicano 2018-2019



La educación básica es la que contempla el mayor número de estudiantes registrados con más de 25 millones de alumnos a nivel nacional, en el caso de media superior hay alrededor de cinco millones de adolescentes, de los cuales el 15% se encuentra en un sistema escolarizado y el 1% en no escolarizado, y poco más de cuatro millones son los que se registran al sistema educativo superior.

Dos de las características de la evolución de la educación superior en México, han sido su expansión y su diversificación: expansión del número de instituciones, estudiantes y académicos, así como de los recursos económicos y materiales destinados a la prestación del servicio educativo; y diversificación de instituciones, programas académicos y funciones realizadas (Mendoza, 2018).

El sistema de educación superior de México es muy amplio y las opciones han crecido durante las últimas décadas. En el periodo de tiempo comprendido de 2018-2019 había un aproximado de 4 millones de estudiantes registrados en alrededor de 6,500 escuelas. (SEP, 2019). En la Figura 2.2 se presentan los datos acerca de los alumnos registrados en los tres sistemas escolares, técnico superior, universidad/tecnológica y escuelas normales, con la finalidad de identificar la población estudiantil en cada uno de ellos.

Figura 2.2

Matricula de Educación Superior por Sistema Escolar 2018-2019

SISTEMA ESCOLAR	ESTUDIANTES	
	CIFRA	PORCENTAJE
TÉCNICO SUPERIOR	173,674	4%
UNIVERSIDAD/TECNOLÓGICA	4,078,481	94%
NORMAL	91,978	2%
TOTAL	4,344,133	100%

El sistema escolar predominante con el mayor número de estudiantes matriculados es la universidad, que incluye, además, las instituciones de educación tecnológica, sin embargo, el 2% correspondiente a la escuela normal es de suma importancia dado que son los encargados de crear un efecto multiplicador. En México, la Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico (preescolar, primaria, secundaria), de manera que esta cifra de estudiantes es la que multiplica los conocimientos en los diferentes niveles educativos.

En este contexto, surge la necesidad de innovar por medio de las tecnologías de información y comunicación (TIC), con el uso de plataformas virtuales para la gestión del aprendizaje, o sistemas que generen una comunicación para dar respuesta a las exigencias de la comunidad escolar. En el área de lenguas, en este caso, inglés, se puede integrar y practicar el uso de las TIC conocido también como aprendizaje de lenguas asistido por computadora (CALL, por sus siglas en inglés), siendo el modelo que permite la interacción entre los mismos estudiantes y el profesor, promueve la motivación, eficiencia y mejora el conocimiento en cualquier contexto.

En México, la Escuela Normal es la encargada principalmente de la formación de profesores para el nivel escolar básico (preescolar, primaria y secundaria), teniendo sus enfoques de formación basados en las políticas educativas nacionales, mientras que el Gobierno Federal, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) son quienes dictaminan las modificaciones de las políticas para la formación de dichos docentes en las instituciones (Cazales-Navarrete, 2015).

La duración de estudios de la licenciatura es de cuatro a seis años, formando licenciados en educación preescolar, educación primaria, educación secundaria en diferentes especialidades como historia, español, matemáticas, biología e inglés como lengua extranjera, educación especial y en educación física.

Es por ello que existen diversos tipos y denominaciones de Escuelas Normales (Rurales, Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales y Benemérita Escuela Nacional de Maestros) que con el paso del tiempo han ido cambiando su denominación según los contextos, las necesidades y prioridades de cada época.

Las Escuelas Normales son actualmente el resultado de las políticas, programas y acciones educativas que se han llevado a cabo por presidentes, secretarios de educación y los dirigentes sindicales en México. Arnaut (2003) considera que en México aún coexisten escuelas del Siglo XIX, con docentes formados y preparados en el siglo XX, pero con alumnos del Siglo XXI, por lo que el reto actual de la educación está en que los docentes en formación y los ya profesores frente a grupo en cualquiera de los niveles educativos, logren mediar y superar las problemáticas actuales.

2.2.2 Población de estudio

La Escuela Normal Superior Mexiquense donde se aplicó el proyecto se ubica en la periferia de una zona metropolitana grande del centro de la República Mexicana, en el Estado de México. Esta institución tiene cinco años de haberse convertido en Normal, anteriormente operaba como Centro de Actualización del Magisterio en su entidad federativa. Actualmente oferta las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje de las matemáticas, español e inglés en Educación Secundaria.

La población de estudio se limita con la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera: inglés, con los estudiantes del primer

semestre de la especialidad conformado por 23 alumnos con una edad de los participantes que oscila entre los 18-21 años, predominando el género femenino (70%) contra un 30% del género masculino. Su nivel de dominio de la lengua conforme al MCRE es elemental (A2), todos ellos tienen acceso a un teléfono inteligente y una conexión de red de datos 3G/4G que podrán utilizar durante los tiempos de actividades.

Las razones para elegir este grupo como población de estudio, es por estar cursando inglés, tener conocimiento sobre a lo que se van a enfrentar al egresar, ser mayores de edad dado que para usar Instagram, una política legal de uso es tener 18 años o más, por lo que de esta manera se puede garantizar que todos los integrantes del primer semestre puedan participar.

2.3 Instrumentos

Los instrumentos se consideran medios reales, que los investigadores adaptan o elaboran con el propósito de registrar información y/o medir características de la población del estudio (Bisquerra, R. 2009). En esta sección se describen los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información de los estudiantes, lo que permitió determinar la eficacia del uso de Instagram, los beneficios obtenidos para los estudiantes, los problemas presentados, y el desarrollo de las actividades diseñadas para el desarrollo de la competencia comunicativa:

- Cuestionario 1: Uso de dispositivos móviles y redes sociodigitales
- Cuestionario 2: Acceso y disposición de aprendizaje
- Lista de cotejo
- *Exit slips*
- Rúbrica

Los instrumentos se eligieron y modificaron de manera creativa y adaptable, además de ser factibles y manejables para el tiempo de aplicación que se tenía

previsto, de esta manera se logró vincular la acción, la observación y la reflexión a medida que el conocimiento y comprensión se profundizaron.

2.3.1 Cuestionario

El cuestionario, es un instrumento de recopilación que consiste en un documento en el que están escritas preguntas y se van registrando las respuestas de los participantes (Giroux y Temblay, 2004). Los cuestionarios conforme a Dörnyei (2003) pueden brindar tres tipos de información: objetiva o demográfica (sirve para conocer quiénes son los entrevistados y sus antecedentes/experiencias), comportamiento (lo que hicieron o hacen) e información actitudinal (sobre las actitudes, opiniones, creencias, intereses y valores).

Existen diversas categorías de diseño para los cuestionamientos que integran los cuestionarios. Burns (2010) menciona que el formato de *close-ended* son probablemente los más utilizados, haciendo referencia a que son elementos para los cuales hay una selección limitada de respuestas, por ejemplo, si/no, verdadero/falso; escalas de calificación; escalas numéricas; opción múltiple y escalas de clasificación.

Otra categoría de diseño en los cuestionarios son las *rating and numerical scales*, las cuales brindan un rango más amplio de respuestas más allá del sí/no. En *Multiple choice ítems* se les pide a los participantes que marquen una opción, a veces es posible diseñar una variedad de elementos que permitan marcar más de una opción, o brindar la oportunidad de agregar opciones que no están en la lista.

2.3.1.1 Uso de dispositivos móviles y redes sociodigitales

El cuestionario (Anexo C) se diseñó para conocer el uso de los dispositivos móviles y redes sociodigitales que tienen los estudiantes, está compuesto por 24 preguntas de opción múltiple y respuesta abierta las cuales están relacionadas con las horas que el estudiante utiliza el celular, qué tipo de aplicaciones utiliza y conocer su opinión del uso en la educación. Se aplicó una sola vez al inicio del desarrollo de la secuencia didáctica, esto permitió detectar posibles problemas relacionados con el uso de Instagram dentro y fuera del salón de clases como herramienta de enseñanza, y en caso de ser necesario modificar de manera pertinente las actividades.

2.3.1.2 Cuestionario sobre metodología y características de la población de estudio

Este instrumento (Anexo D) denominado cuestionario sobre metodología y características de la población de estudio se utilizó para el proyecto de investigación puesto que las preguntas ayudan a enfocarse en ciertos temas, contiene preguntas abiertas en donde podrán los estudiantes explicar sobre el cuestionamiento y agregar la información que más pertinente les parezca.

El cuestionario está compuesto por 15 reactivos divididos en diferentes secciones, para conocer la disposición que los alumnos tienen con el aprendizaje y uso del inglés, además cómo visualizan la lengua, saber en qué nivel la consideran como un medio de comunicación mayor no solo dentro del salón de clases sino en su vida diaria, además de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan. Se aplicó de manera digital para que la información obtenida sea más fácil de procesar y empezar a familiarizar a los estudiantes al uso y aplicación de medios digitales.

Se diseñó en dos apartados: el primero, para conocer la metodología empleada en clase de inglés; y el segundo, para conocer más sobre las características del alumnado y su entorno. Se incluyeron preguntas referidas a la edad en la que comenzaron con el proceso de aprendizaje de inglés, los materiales a los que tienen acceso en su hogar y su uso, las expectativas de estudio, actividades extraescolares y complementarias junto con una valoración de la importancia que tiene la lengua inglesa para ellos.

El cuestionario permitió conocer la frecuencia con la que los estudiantes utilizan estrategias y técnicas de aprendizaje en la clase de inglés o en que momentos realizan actividades fuera de clase. Las estrategias están divididas en cuatro secciones: sensibilización y motivación, adquisición y codificación, automatización y evaluación, además de contar con una sección para obtener información sobre el uso de redes sociodigitales, específicamente sobre Instagram.

2.3.2 Observación

Álvarez-Gayou (2009) habla de la observación como una de las principales herramientas que utiliza el ser humano para ponerse en contacto con el mundo exterior; cuando la observación es cotidiana da lugar al sentido común y al conocimiento cultural y cuando es sistemática y propositiva, tiene fines científicos. En esta técnica intervienen todos los sentidos y permite obtener impresiones del mundo real para llegar a un conocimiento.

Conforme a lo que menciona Domínguez, J. (2015), “la observación consta de: a) Elección del espacio y sujetos a observar; b) Acceso al escenario; c) Estancia en el escenario y d) Retirada del escenario, que se logra cuando hay una integración entre los datos y el análisis”.

2.3.2.1 Lista de Cotejo

Este instrumento de observación diseñado en forma de lista de cotejo (Anexo E) sirvió para ofrecer evidencia sobre la calidad de la intervención basado en las clases diarias. Está constituido por tres aspectos: la estructura de la clase del modelo de instrucción *Task-based* para corroborar que contenga los elementos primordiales que permitirán lograr el aprendizaje esperado con el uso de Instagram, constatar qué competencias del modelo de Celce-Murcia (2007) los estudiantes van desarrollando por clase; el segundo aspecto es la relación maestro-alumno, enfocado al tema de la ciudadanía digital responsable y, por último, la relación alumno-alumno para obtener información sobre la comunicación que mantienen, y si es centrada en valores.

2.3.2.2 Exit Slips

También llamado *exit tickets* o *check-out* es un pequeño instrumento de observación cuyo objetivo es dar información sobre la motivación y gusto que los estudiantes muestran en la enseñanza de inglés con el uso de Instagram, consta de cuatro o cinco preguntas básicas que los alumnos debieron de responder antes de salir del salón de clases, de ahí su nombre en inglés de *Exit slips*.

Se aplicó en tres ocasiones, cada una al finalizar la semana de trabajo para ver la motivación de los estudiantes, los cambios generados por semana en su percepción de la lengua inglesa y comprobar si lograron un desarrollo en sus habilidades sociolingüísticas y competencia comunicativa.

Rúbrica de competencia comunicativa

El último instrumento (Anexo F) que se utilizó es una rúbrica analítica diseñada con base en el modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (2007), compuesto por los seis elementos: competencia sociocultural, competencia discursiva, competencia lingüística, competencia predictiva, competencia interaccional y competencia estratégica.

Cada elemento tiene un descriptor que corresponde a un valor del 0 al 5, donde cero es si el estudiante no presentó la actividad y cinco es cuando cumplió con todas las características establecidas por dicho modelo. Se usó para evaluar cada tarea realizada por semana midiendo el progreso que se tuvo en el desarrollo de cada competencia.

2.4 Intervención didáctica

Las cuatro etapas de la investigación se llevaron a cabo en la Escuela Normal durante un periodo de 15 horas/clase distribuidas en cinco semanas, haciendo uso de una secuencia didáctica diseñada con base en el método de enseñanza *Task based syllabus*. Es un método de enseñanza en el que los estudiantes aprenden participando activamente en proyectos del mundo real y personalmente significativos, el profesor hace que el aprendizaje sea basado en contextos auténticos (Willis, 1996).

Dicho método requiere pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y diversas formas de comunicación. Para responder una pregunta de conducción y crear un trabajo de alta calidad, necesitan usar habilidades de pensamiento de orden superior y aprender a trabajar en equipos.

2.4.1 Secuencia didáctica

La enseñanza de lenguas basada en tareas (*TBLT Task-based Language Teaching*) se refiere a un enfoque basado en el uso de tareas como el medio central de la planificación e instrucción en la lengua meta. Willis (1996) menciona que las tareas implican una comunicación real siendo esenciales para el aprendizaje de la lengua, promueven dicho proceso de aprendizaje y se vuelve significativo para el alumno. Permite a los estudiantes focalizarse, en primer lugar, en el intercambio del significado; en segundo lugar, en el propio uso de la lengua en situaciones de vida real y; en tercer lugar, en la forma.

Brown (2014) manifiesta que *TBT* es un enfoque que promueve que los maestros diseñen su secuencia didáctica y plan de estudios basados en las tareas como factores comunicativos. Para realizar dicha tarea, un alumno necesita tener desarrollada la competencia organizacional, competencia ilocutiva para transmitir el significado deseado, competencia estratégica para elegir entre opciones lingüísticas y, cuando sea necesario, mejorar y reparar los intentos de comunicación. También se requiere la competencia interaccional que conlleva el uso de lenguaje no verbal y la pragmática lo cual en conjunto permitirá lograr la competencia comunicativa en los estudiantes.

En el marco del desarrollo de la competencia comunicativa del modelo de Celce-Murcia (2007) se decidió utilizar el enfoque de *task-based learning* para el diseño de las secuencias didácticas, teniendo como modelo el proceso de aprendizaje mencionado por Scrivener (2011) donde por medio de exposición auténtica a la lengua se les hizo notar a los estudiantes los contenidos a abordar, seguido de un entendimiento, memorización, reflexión y, de esta manera, lograr prepararlos para las habilidades productivas (*speaking and writing*) dando un uso auténtico por medio de Instagram.

Con base en la secuencia de actividades mencionada por Willis (1996) en Richards y Rodgers (2004) se describen los elementos del enfoque *TBL* en la siguiente figura 2.3:

Figura 2.3

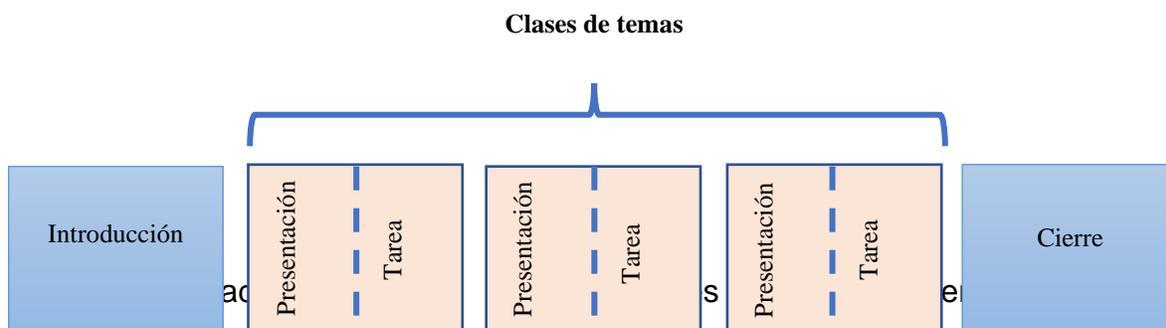
Elementos de secuencia basada en tareas para el aprendizaje

Pre-tarea Introducción al tema y a la tarea			
Planeación <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes planean su informe sobre la tarea realizada • Se resuelven dudas del lenguaje 	Tarea <ul style="list-style-type: none"> • Realizada por el estudiante • Énfasis en la conversación espontánea 	Informe <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza el reporte en parejas con retroalimentación del profesor 	Pos-tarea <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes observan a nativos hablantes realizar la misma tarea y comparan las formas
Enfoque en la lengua <ul style="list-style-type: none"> • Se analizan las tareas centradas en el lenguaje por medio de actividades que permitan un aprendizaje guiado y auténtico • Se practican los elementos de lenguaje en contextos reales 			

El objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa que permita al estudiante desarrollarse en contextos reales. Se diseñó para cinco semanas con tres sesiones de 50 minutos cada una. El desarrollo de dichas actividades fue con base en el enfoque *TBL* como se muestra en la figura 2.4, permitiendo la integración de los recursos didácticos a emplear, además de las fases de dicho enfoque. Comienza con una semana de introducción al proyecto, para identificarse entre compañeros, obtener la información necesaria por medio de cuestionarios y aclarar los puntos importantes sobre el trabajo en línea como los días y horas de clase (Anexo M).

Figura 2.4

Esquematación de la intervención didáctica (Elaboración propia).



contemplando dos sesiones por semana, la primera en la cual se presentaba el tema a aprender, seguida de otra sesión donde se realizaba la tarea y se obtenía el producto final semanal. Cada semana tuvo un tema en específico en un contexto auténtico conforme a las fechas de aplicación. En el cierre se hizo un conversatorio para determinar los objetivos logrados, aplicar cuestionarios y generar puntos de comparación entre el inicio y el final, comentar las tareas realizadas y posibles mejoras al proyecto.

La aplicación del proyecto fue del 9 de octubre al 6 de noviembre con 12 sesiones distribuidas en cinco semanas, cada sesión se realizó por medio de la aplicación Zoom con una duración de 100 minutos los lunes, jueves y viernes de 8:00am a 10:00 am. Se utilizaron diferentes plataformas tales como Instagram, WhatsApp, Awwapp, Powtoon, Genially y Kahoot. A continuación, se describen las tareas realizadas, así como los instrumentos utilizados, permitiendo obtener una gran diversidad de evidencias realizadas tanto por el docente y los estudiantes.

2.4.1.1 Módulo introductorio

El primer acercamiento con los estudiantes sucedió durante el periodo del ocho al nueve de octubre, el objetivo general fue presentar el proyecto en el que ellos serían partícipes y entablar una relación maestro-alumno-maestro. Los objetivos específicos de este módulo fueron dos: obtener información sobre los alumnos y el entorno educativo digital que han estado manejando, además de crear su perfil de Instagram con fines académicos.

En la primera clase se explicó el proyecto de investigación con sus objetivos a lograr, fechas, las tareas que se iban a realizar y la recolección de datos necesarios para generar un diagnóstico académico conforme al proyecto de tesis. Se aplicaron dos cuestionarios en *Google Forms*: “Uso de dispositivos móviles y redes sociodigitales” (Anexo C) y “Cuestionario sobre metodología y características de la población de estudio” (Anexo D), además del formato de consentimiento (Anexo B) que tenían que firmar en caso de que aceptaran participar.

En la segunda sesión para la creación del perfil de Instagram, se explicó como crear un perfil de Instagram y se llevó acabo la tarea con el uso de los siguientes materiales:

Encuesta mentimeter

La herramienta mentimeter es una plataforma que permite la interacción simultanea de todos los estudiantes en tiempo real, permite visualizar todas las respuestas al mismo tiempo por lo que se percibe la participación individual y grupal. Genera el sentimiento y pensamiento de que se está participando activamente durante el desarrollo de la clase.

Una de las ventajas es que la participación es anónima, generando confianza en los alumnos para participar con mayor facilidad, ya que las opciones aparecen en la pantalla y de forma individual responden sin mostrar el nombre de quien respondió. Funciona mejor para *Warm up* o en cualquier momento de la sesión donde se quiere indagar la opinión de los estudiantes con respuestas muy sencillas, o para una lluvia de ideas.

La encuesta utilizada para el proyecto consta de dos preguntas, esto sirvió como actividad rompe hielos al mismo tiempo que generó una lluvia de ideas para conocer lo que pensaban respecto a las clases en línea. La primera pregunta fue: ¿Cómo describirías el aprendizaje de inglés como segunda lengua?; cada uno de los estudiantes podía escribir hasta tres palabras y se iban mostrando en la pantalla al tiempo que iban siendo escritas.

Lo que permitió hacer un breve diagnóstico sobre sus expectativas del proceso de enseñanza-aprendizaje y que ellos mismos vieran el pensamiento de los demás compañeros. Algunas de las respuestas obtenidas fueron: importante, necesario, interesante para viajar, nuevas experiencias, oportunidad de crecer, obligatoria, indispensable, entre otras.

La segunda interrogante fue: ¿Sientes que tiene ventajas trabajar en línea?, tenían tres opciones si, no y depende de la asignatura, se obtuvo como respuestas que el 33% considera que sí, 29% que no y el 38% de los estudiantes considera que depende de la asignatura las ventajas que tendrá trabajar en línea. La importancia de esta pregunta radica en que, durante el periodo de aplicación del proyecto, la pandemia por COVID-19 se encontraba en uno de los momentos más críticos, y los estudiantes habían estado trabajando de forma remota desde un semestre anterior.

La siguiente tarea se desarrolló en la aplicación AwwApp, que es un pizarrón digital donde se puede escribir, dibujar y presentar imágenes. Durante la sesión por Zoom, se les pidió a los estudiantes escribir todas las palabras que pudieran pensar en inglés relacionadas a un perfil de Instagram. El objetivo era identificar las palabras clave relacionadas al conocimiento previo sobre la herramienta de Instagram. Los estudiantes coincidieron en los elementos y características que debe tener dicha plataforma social, resaltando la buena presentación, contenido atractivo, fotografías de alta calidad y descripción de la persona o empresa que lo maneja.

Para generar una conexión entre el aprendizaje previo y el nuevo, se proyectó un video animado creado en Powtoon con una duración de 1:33 minutos, describiendo los cinco puntos principales que debía incluir su perfil de Instagram y los primeros pasos para relacionarse con dicha herramienta (Anexo G). Con base en un análisis de diferentes perfiles de Instagram de otros docentes de inglés en diferentes partes del mundo la información que se presentó fue la siguiente:

- 1) Un nombre agradable: No debe repetirse el nombre de usuario en la descripción del perfil.
- 2) Llamada a la acción (CTA por sus siglas en inglés de *Call to action*): Lo que el usuario quiere es hacer el menor esfuerzo posible para recibir la información, entonces lo que se sugiere es indicar en las historias destacadas qué es lo que verá en ese apartado, agregando imágenes relacionadas a dichos apartados.
- 3) Enlace a una página de ventas o alguna otra aplicación en la cual se les pueda brindar mayor atención en caso de requerir de los servicios: la finalidad de este apartado es dar seguimiento al número de personas que buscan adquirir nuestros servicios como docentes de inglés.
- 4) Utilizar emojis al inicio de cada oración en la descripción: genera un aspecto visual más atractivo permitiendo que al lector le sea más fácil la retención de dicha información.
- 5) Organizar el contenido: Esto se logra teniendo un plan semanal de lo que se subirá al perfil, además de resaltar las historias destacadas con mas vistas e interacciones generando que nuevos seguidores puedan tener acceso a dicho contenido. Además de utilizar hashtags (#) para que puedan encontrar de forma más fácil el contenido creado y relacionado a dichos temas.

Después del análisis, se les pidió crear o modificar su perfil de Instagram (IG) para darle un aspecto de docente de inglés. Como tarea final semanal, debían obtener cinco nuevos seguidores, por lo que publicaron una foto de ellos presentándose o alguna imagen que pudiera representarlos, agregaron la descripción y *hashtags* adecuados.

Para terminar la sesión, el profesor publicó en su perfil de IG en formato de *exit slips* tres preguntas relacionadas a la tarea final: 1) ¿Cómo fue crear el nuevo perfil de Instagram?; 2) ¿Qué aprendieron de las tareas?; y 3) ¿Por qué les gusto o disgusto la tarea final? El recibir retroalimentación del alumnado por medio de *exit slips* permite conocer si el contenido de la clase fue relevante para ellos, reflexionar sobre lo aprendido y evaluar aspectos que se pueden mejorar en las tareas para próximas aplicaciones de tarea.

2.4.1.2 Segundo módulo: Comida

Durante la tercera sesión, se desarrolló el módulo de comida, el objetivo general de la sesión era hacer comparaciones entre platillos, y el objetivo específico fue integrar lenguaje formulaico en contextos auténticos por medio de un cuadro creado con base en el modelo de comunicación de Celce-Murcia (2007). Para esta sesión se implementó el uso de pizarrones en línea en Awwapp, imágenes interactivas por medio de Genially y un cuadro llamado *mix and match*.

Como primer tiempo de la sesión, en el *warm up* se compartió el enlace de la aplicación de Awwapp para que escribieran en equipos durante dos minutos la mayor cantidad de palabras relacionadas a comida (Anexo H). Al finalizar se hizo una breve discusión grupal sobre los usos en diferentes contextos de las palabras y se aclararon dudas del nuevo vocabulario.

Genially es una herramienta que nos permite generar contenidos interactivos sin necesidad de programar y sin tener conocimientos de diseño. Para esta tarea, se creó la imagen interactiva sobre comida, en la que, en los puntos marcados al pasar

el mouse, mostraba información o ejemplos relacionados a la comparación de platillos. Por medio del chat de Zoom, se envió el enlace de dicha imagen, con ejemplos de oraciones para comparar alimentos y empezaron a identificar los que se iban a realizar como producto final de clase (Anexo I).

De forma individual publicaron en IG dos imágenes relacionadas a comida, haciendo una comparación de sabores, colores o texturas, el objetivo era identificar el conocimiento previo que tenían y, después de presentar el cuadro para el desarrollo de la competencia formulaica, contrastar si hubo una modificación en su forma de escribir o si se sintieron más seguros de su publicación. Utilizaron hashtags que permitió que otros usuarios de IG interactuaran con la publicación original.

El cuadro está compuesto por cuatro columnas que son las parte de una oración, la primera son frases creadas con lenguaje formulaico, por ejemplo: *From my point of view, to my mind, from what I can tell*; la segunda columna hace referencia al objeto, país, platillo o persona que se habla; la tercera columna muestra los adjetivos modificadores en una oración, por ejemplo: *far, much, slightly y a little*, y por último, la frase de comparación utilizando *more + adjetivo + than, adjetivo + er than* (Anexo J).

Al término de la explicación, se les pidió publicar nuevamente las dos imágenes de la tarea anterior, sin embargo, ahora la descripción sería escrita utilizando el cuadro *mix and match*. Al finalizar dicha tarea, respondieron en *Google Forms* unas preguntas en formato de *exit slips* para saber de qué forma les fue más fácil escribir la comparación, sugerencias a la tarea y si fue útil o no el cuadro. El objetivo de la tarea fue empezar a utilizar IG como herramienta de aprendizaje, familiarizarlos con su uso, desarrollar la competencia formulaica y lingüística, demostrando que una clase de inglés puede tener otro enfoque que no sea únicamente gramatical.

2.4.1.3 Tercer módulo: Horóscopos

Durante la segunda semana que, comprendió los días 15 y 16 de octubre, se desarrolló el tema de horóscopos, diseñado para que los alumnos se sintieran identificados con la compatibilidad de signos, además de desarrollar las habilidades productivas en inglés como el *speaking y writing*. El objetivo general fue generar interacción y conexión entre los estudiantes, los objetivos específicos fueron desarrollar la competencia lingüística y estratégica, además de utilizar otros elementos o funciones que ofrece IG para relacionarse más con dicha plataforma.

Durante la clase por Zoom, se proyectó un cuadro KWL, en el que de forma grupal se llenaron las dos primeras columnas para que los alumnos identificaran el tema. Un gráfico KWL es una herramienta organizativa utilizada principalmente por estudiantes y profesores para dirigir y facilitar el aprendizaje en el aula. K-W-L es un acrónimo de inglés que significa “saber” (*know*), “quiero saber” (*want to know*) y “aprendido” (*learned*). La tabla KWL se divide en tres columnas, una para cada letra, bajo las cuales los estudiantes registran lo que ya saben sobre el tema; lo que quieren saber (o las preguntas que tienen) sobre el tema y lo que aprendieron después de la tarea (Edraw, 2020).

El objetivo de utilizar el cuadro KWL fue para involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudándolos a recordar conocimientos y rastreando su progreso de aprendizaje durante la tarea de esta semana. Una vez activado el conocimiento previo, se hizo una tarea utilizando Kahoot, que consistía en una serie de preguntas referentes a los signos zodiacales para adquirir vocabulario e interactuar entre alumnos demostrando sus saberes previos.

Al término de dicha tarea, y una vez aclarado el nuevo vocabulario, se hizo una presentación en Power Point de los signos zodiacales con la descripción para que los alumnos pudieran ver los formatos y vocabulario utilizado para la tarea a realizar.

Al inicio de la presentación, se les preguntó si conocían el significado de su cumpleaños y si consideraban que su fecha de nacimiento tenía algo que ver con su personalidad, esto con la finalidad de lograr una relación del nuevo conocimiento y su contexto auténtico. En seguida se mostraron ejemplos de redacción de signos zodiacales, revisando nuevamente vocabulario nuevo para ellos (Anexo K).

Como tarea final de la semana y módulo de horóscopos, los estudiantes debían hacer una publicación referente a su signo zodiacal y una historia hablando sobre ellos en equipos de cuatro estudiantes organizados al azar cuidando que no se repitieran los signos y hubiera variedad para que, al momento de hacer la imagen, pudieran escribir información de los demás. Cada imagen debía contener uno o dos signos zodiacales, escribiendo en inglés lo que los caracterizaba en temas de colores de suerte, mes, días y aspectos importantes.

Para publicarlo debían subir la imagen en su perfil de IG con una breve descripción sobre lo que trataba la imagen, además de utilizar los hashtags *#horoscopes*, *#MLA*, *#friyay* y cualquier otro que ellos quisieran poner para que su publicación tuviera más alcance. De manera individual cada estudiante debía de realizar una historia en su perfil de IG describiendo su signo zodiacal y características correspondientes a su personalidad utilizando imágenes o cualquier objeto que ellos consideraran serviría para darle mejor presentación a su minuto de historias.

Las historias en IG son pequeños videos que duran 15 segundos donde puedes grabarte diciendo algo y se escucha tu voz además de mostrar video, esta tarea desarrolló la competencia comunicativa de forma general y específicamente la competencia sociocultural, discursiva y lingüística ya que los estudiantes debían expresar un mensaje en un contexto social específico para ellos, discursiva al tener que seleccionar el orden de sus frases, elegir las

palabras y mostrar coherencia en su explicación y la lingüística al practicar para que su pronunciación fuera lo más clara posible para ellos. Los resultados de dicha tarea se muestran en el siguiente capítulo con la descripción de cada una de las imágenes obtenidas como evidencia.

2.4.1.4 Cuarto Módulo: Viajes

En la tercera semana se desarrolló el tema de Viajes durante el 22 y 23 de octubre, el vocabulario que se iba a enseñar fue sobre verbos modales de sugerencia, cuyo objetivo general fue identificar artículos de viaje que pueden llevar con ellos, tomando como referencia las modificaciones por la pandemia de coronavirus, entonces lo que tal vez antes era algo normal o no primordial llevar, ahora es algo esencial en cualquier tipo de viaje.

Los objetivos específicos se dividieron en dos: uno por sesión, en la primera, fue conocer los cambios en viajes generados por el COVID-19 y la adquisición de nuevo vocabulario; durante la segunda sesión, se trabajó el objetivo específico de planear un viaje con amigos, que en este caso fue con los compañeros de clase, para ello, requerían saber objetos de viajes, nombres de lugares para visitar y una idea general sobre los verbos modales de sugerencia, de tal manera que fuera más fácil el desarrollo de la clase y solo hacer un repaso.

Durante la primera sesión se desarrolló principalmente la competencia interaccional del Modelo de Celce-Murcia (2007), ya que los estudiantes, como tarea de *warm up*, debían de preguntar a otras tres personas sobre qué aspectos consideraban habían cambiado en su vida diaria, cómo les había afectado en cuestión de viajes, de tal manera que, al relacionarse con otras personas, mostraron sus mismos intereses.

En la conversación, se realizaron actos del habla común como: tomar turnos en la conversación y la parte no verbal, que, aunque las preguntas se hicieron por

medio de algún chat en WhatsApp, Instagram o Messenger, se mandaron emoticones o caritas alusivas a las preguntas, esto permitió desarrollar la competencia interaccional (Celce-Murcia, 2007).

Para aumentar el vocabulario en los estudiantes y generar mayor confianza en la adquisición del conocimiento, realizaron un *match the columns* en una plataforma llamada *Liveworksheets*, tenían que hacer coincidir las palabras escritas con la imagen, generando el desarrollo de la competencia lingüística por medio de la relación imagen-palabra y su uso (Anexo L).

Una vez identificado el objetivo y adquirido el nuevo vocabulario se mostró por medio de una presentación en Prezi, la forma en cómo funcionan los verbos modales para sugerencias, esta tarea fue de retroalimentación a los conocimientos previos. Los alumnos se organizaron en equipos y definieron a qué lugares les gustaría viajar con las restricciones actuales y pensaron en cómo diseñar su publicación para la siguiente clase.

Para desarrollar la competencia Formulaica, estratégica y discursiva, durante la segunda sesión de este módulo los alumnos comenzaron con un cuadro de KWL para identificar qué conocimientos previos ya tienen, qué les gustaría aprender y al finalizar las tareas, ver qué conocimientos adquirieron.

Para la tarea final debían publicar en su perfil de IG objetos que debían llevar a diferentes lugares de viaje relacionándolos a diferentes lugares de viajes, tales como: las montañas, playa, ciudad, pueblos pequeños, utilizando *should*, *shouldn't*, *must* y *need*. La tarea se realizó en equipo y de forma individual cada alumno tenía que poner una descripción y hashtags relacionados a viajes para que tuviera mayor alcance la publicación.

El diseño de la imagen lo podían hacer en cualquier herramienta digital que les permitieran generar una imagen llamativa y fácil de entender. Al finalizar la tarea, en historias de IG debían publicar objetos que tuvieran en su casa necesarios para el viaje, mencionándolos al mismo tiempo que los enseñaban, de esta manera se desarrolló la competencia comunicativa.

2.4.1.5 Quinto Módulo: Celebraciones

Durante la cuarta semana del proyecto que, se llevó a cabo del 26 de octubre al 30 del mismo mes, se dividió el tema de Maquillaje y celebraciones en tres sesiones, donde se requería saber vocabulario relacionado a sugerencias, presente simple, gustos y disgustos. En este módulo fue donde se desarrollaron tareas que permitieron el desarrollo de las competencias que integran el modelo de Celce-Murcia (2007), cada sesión permitía el desarrollo de ciertas competencias específicamente, sin embargo, para la tarea final, se requerían todas las del modelo.

Para la primera sesión se desarrolló la competencia lingüística e interaccional por medio de las tareas que permitieron una relación entre los estudiantes a través de las publicaciones en IG, compartir sus experiencias y la retroalimentación. Para iniciar la clase con el tema de Maquillaje, se inició con un *warm up* en Instagram con una pregunta en las historias para que los alumnos respondieran que iban a hacer para celebrar Halloween y/o día de muertos y cada alumno de manera individual fue respondiendo conforme a sus tradiciones familiares.

Por medio de oraciones fueron describiendo en el *caption* características de un personaje haciendo uso de *hashtags* que les ayudara a tener mayor alcance, en comentarios, los demás estudiantes debían adivinar quién era esa persona, de esta forma se empezó a lograr la interacción entre estudiantes por medio de IG, además que hubo personas externas al grupo de clases que participaron en la dinámica.

Se organizaron en equipos para trabajar la siguiente tarea, pensar en vocabulario referente al maquillaje y sus personajes favoritos, de tal manera que, si había algo de lo que aún no tenían conocimiento, pudieran escribirlo y empezar a buscarlo. Esta tarea permitió relacionar el uso de presente simple con el de presente continuo y futuro y en caso de tener dudas poder aclararlas.

En esta sesión se desarrolló la competencia estratégica, discursiva y sociocultural, interactuando entre ellos y con personas de otros países, compensaron sus errores y ganaron tiempo para saber qué responder y lograr explotar la información que poseía la otra persona, en la competencia discursiva, hicieron uso de su vocabulario para lograr una conversación, por ende, saber expresar mensajes correctamente en un contexto social y cultural enfatizado para Halloween y día de muertos.

La segunda sesión se llevó a cabo por medio de WhatsApp, al inicio se les pidió que observarían un video en YouTube referente al maquillaje, y pusieran especial atención al tipo de vocabulario que utilizaba la persona para que después ellos pudieran hacerlo de forma similar. El video tiene una duración de 4 minutos con 52 segundos, es una mujer haciendo un tutorial de un maquillaje muy sencillo para Halloween (Figura 2.5). Los estudiantes tenían que observar la forma en cómo se desarrolló el video para después ellos hacer una recreación como tarea final.

Figura 2.5

Video tutorial de aplicación de maquillaje para Halloween



También tenían que realizar una invitación para su fiesta de Halloween, dicha invitación se la harían llegar a otras personas para que pudieran asistir a la fiesta. Se les pidió que, en equipos, hicieran una lista de los integrantes y definieran quien haría cada actividad, unos harían el video y otros la invitación.

Para terminar la sesión, se les pidió responder *exit slips* en formato de pregunta en las historias de Instagram, los cuestionamientos fueron los siguientes: En esta clase me sentí; la clase fue diferente porque; me sentí motivado porque, y así se pudo conocer lo que los estudiantes pensaban de las clases además de lograr una retroalimentación como docente y ver que posibles cambios se podían realizar. En sus casas, tenían que grabarse haciendo un tutorial de maquillaje para Halloween, realizar la invitación para su fiesta y publicarlo individualmente en su perfil de Instagram con la descripción y hashtags que ellos consideraran pertinentes.

Para la tercera sesión se tenía como objetivo específico interactuar con personas de otro país y cultura, platicarles sobre su fiesta e invitarlos a dicho evento, se les pidió que mostrarán respeto ante la diferencia de pensamientos y trataran de escribir o mandar audios lo más que pudieran.

En WhatsApp se crearon grupos de chat, integrando a cada uno de los estudiantes y por grupo a una o dos personas de otro país (India, Estados Unidos, Brasil e Irlanda), los estudiantes platicaron con ellos tomando turnos de participación, mandaron texto y/o audios, enviaron su invitación a la fiesta y platicaron sobre las diferentes formas de celebrar Halloween o día de muertos, dichas conversaciones se muestran en el apartado de resultados.

Para finalizar la sesión, se les pidió publicar sus videos de forma individual con la descripción y responder unas preguntas en las historias de Instagram en forma de *exit slips*: me gustó la tarea de WhatsApp porque; al inicio me sentí; platicar con personas extranjeras me sirvió porque; me gustó explicar sobre mi cultura mexicana porque; fue útil la tarea porque, de esta forma se obtuvieron respuestas individuales y concretas para ver los logros obtenidos con las tareas previamente realizada.

2.4.1.6 Módulo de cierre

Consta del cierre de proyecto y reflexión sobre el ciudadano digital en la nueva normalidad, el objetivo general es hacer una reflexión sobre el uso de redes sociodigitales que permita identificar en que momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede hacer uso de dichas herramientas. Como objetivo específico los alumnos tienen que hablar de su experiencia en la realización de las tareas durante la aplicación del proyecto.

Los estudiantes tenían que responder los dos cuestionarios que se hicieron al inicio del proyecto para comparar las respuestas antes y después del tratamiento ante la problemática presentada, además de un cuestionario en *Google Forms* sobre el uso y beneficios que obtuvieron sobre IG, cada uno de los estudiantes fue respondiendo sobre su experiencia ante las tareas realizadas y su conocimiento adquirido. También se les preguntó para socializar de forma grupal,

cómo sentían ellos que es el ciudadano digital responsable del conocimiento, creando así un conversatorio que permitió lograr una conclusión del proyecto y con los estudiantes.

3. CAPÍTULO DE RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados y las respuestas a las preguntas de investigación obtenidas por medio de los instrumentos y su aplicación en el desarrollo del proyecto de investigación llevado a cabo del 9 de octubre al 6 de noviembre del 2020 en la escuela Normal. Se muestran las evidencias de trabajo con una descripción del contexto en el que se realizaron.

3.1 Presentación

Las tareas realizadas durante el desarrollo de la secuencia didáctica se diseñaron conforme al nivel de inglés de los docentes en formación quienes tienen un nivel A2 acorde al MCRE. El objetivo principal del proyecto fue desarrollar la competencia comunicativa basada en el modelo de Celce-Murcia (2007).

Se respondieron las preguntas de investigación relacionadas a los beneficios obtenidos por el uso de Instagram como herramienta, la efectividad que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, los problemas que se podían presentar y las soluciones dadas, además de qué tipo de actividades se pueden desarrollar mejor con el uso de diferentes instrumentos como cuestionarios, listas de cotejo, *exit slips*, herramientas como WhatsApp e Instagram que fue la principal en el proyecto.

La secuencia didáctica fue diseñada en cinco módulos, el primero de introducción al proyecto y creación del perfil de Instagram, el segundo sobre comparativos de comida, el tercero de viajes, el cuarto de Halloween y día de muertos, el quinto y último fue el cierre del proyecto en donde se realizó un conversatorio. Cada módulo consta de la presentación del producto final y la tarea, lo cual permitió desarrollar la secuencia basada en tareas, de las cuales a continuación se presentan los resultados.

3.2 Introducción

Para identificar la efectividad del uso de Instagram como medio didáctico en el desarrollo de la competencia comunicativa, fue necesario realizar cuestionarios que permitieran conocer datos generales de los estudiantes, preguntas relacionadas a la metodología y tecnología que han llevado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, esto fue para la introducción al tema y a la tarea, los resultados se obtuvieron de dos cuestionarios que se presentan a continuación:

3.2.1 Cuestionarios

Los cuestionarios se realizaron en la plataforma de *Google Forms* con la finalidad de obtener información sobre el uso de dispositivos móviles y redes sociodigitales por parte de los estudiantes, cada uno de ellos lo respondió de forma individual conforme a la situación de inicio de ciclo escolar con la modalidad en línea.

3.2.1.1 Uso de dispositivos móviles y redes sociodigitales

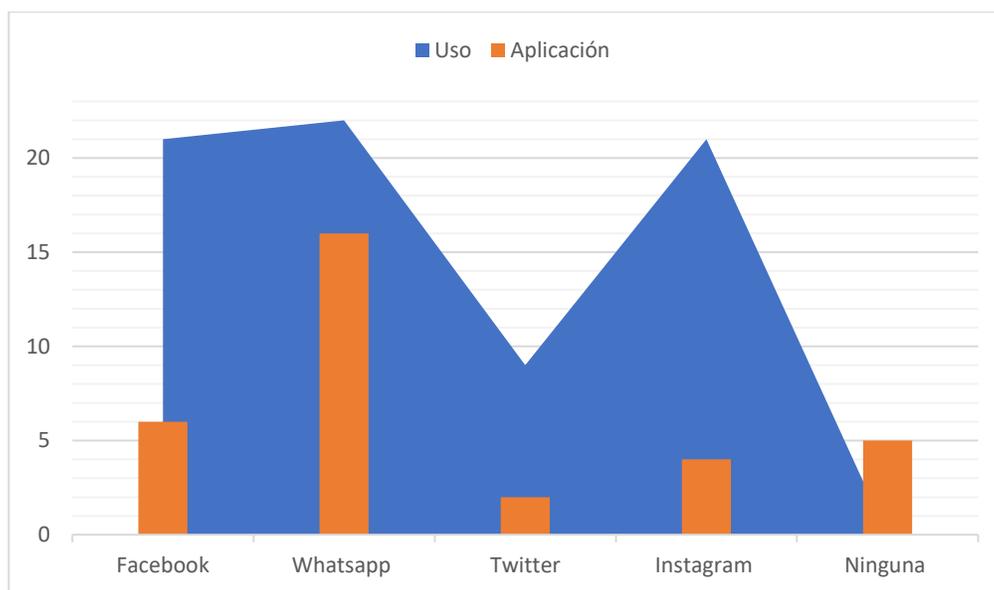
El cuestionario está integrado por seis secciones, las cuales incluyen 24 preguntas que permitieron identificar sus experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y su entorno personal (Anexo C).

Del grupo conformado por 23 estudiantes, el 56.5% correspondiente a 13 alumnos afirmó tener laptop, ocho más (34.8%) mencionaron que toman las clases en línea por medio de celular y únicamente dos estudiantes cuentan con computadora de escritorio.

Conocer esos datos permitió identificar la cercanía que tienen con el uso de dispositivos móviles y herramientas sociodigitales como es el caso de Instagram, dado que la mayoría de ellos manifestó tener alguna red sociodigital o varias, como lo muestra la gráfica 3.1 “Uso de redes sociodigitales”:

Gráfica 3.1

Uso de redes sociodigitales.



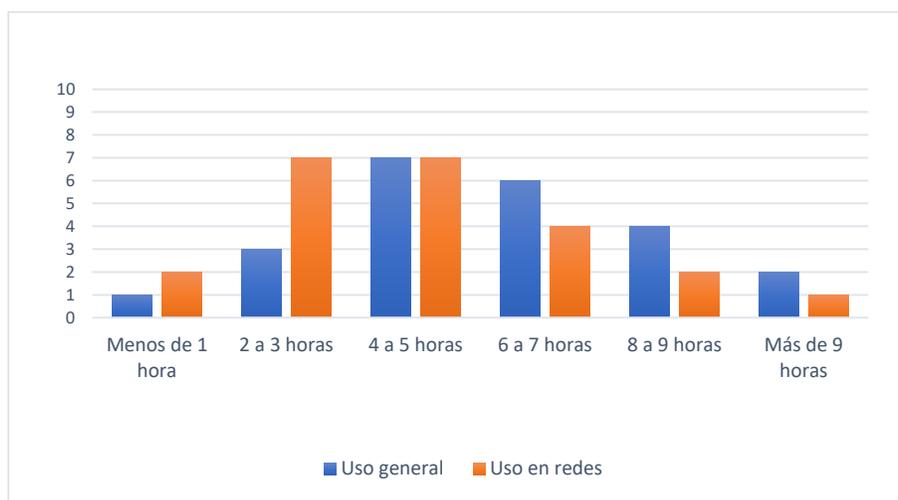
Nota: Respuestas de dos preguntas de cuestionario 1 y 2 del uso y aplicación de dichas redes sociodigitales.

La información recopilada de una de las preguntas del cuestionario, muestra que 22 estudiantes tienen una cuenta en WhatsApp, 21 de ellos también cuenta con un perfil en Facebook e Instagram y únicamente nueve usa Twitter, todos manifestaron tener por lo menos una cuenta activa; sin embargo, al preguntar sobre el uso de dichas redes en el ámbito educativo como herramienta de aprendizaje y enseñanza, únicamente 16 mencionaron que habían utilizado WhatsApp en clases, seis de los estudiantes dijeron que Facebook y solo cuatro habían aplicado Instagram en sus clases de inglés, el 21.7% correspondiente a cinco alumnos no habían utilizado ninguna red sociodigital en clases.

Aunado a lo anterior, se les preguntó por el tiempo que pasaban usando el celular haciendo la comparación con el tiempo antes de la pandemia y después. Los datos obtenidos son los siguientes de la gráfica 3.2 “Uso de celular para entretenimiento” y gráfica 3.3 “Uso de celular con fines académicos:

Gráfica 3.2

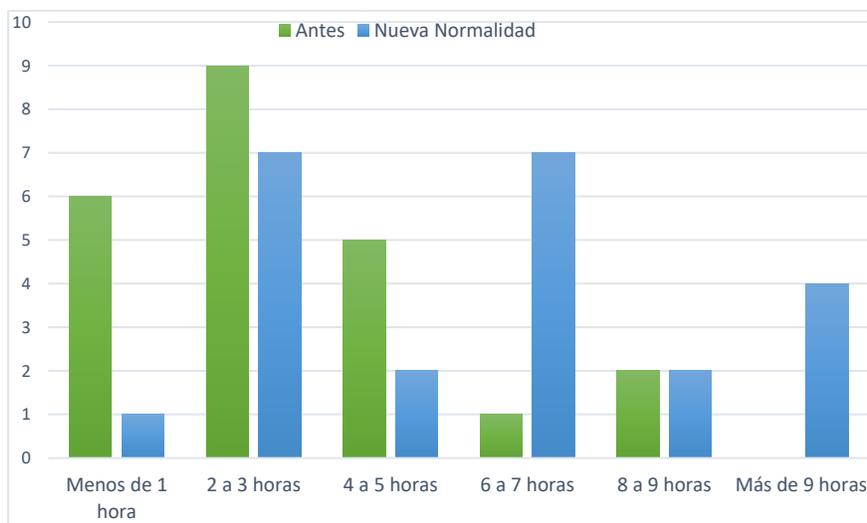
Tiempo del uso del celular y redes sociodigitales sin fines académicos.



Los dos rubros que se muestran en la gráfica 3.2 corresponden al tiempo de uso en el celular para cualquier actividad, ocio, entretenimiento y el tiempo de uso en redes sociodigitales sin fines académicos. La mayoría de los estudiantes utiliza de cuatro a siete horas al día el celular para tomar fotografías, ver series, películas, llamadas, mensajes de texto, jugar o cualquier otra actividad; en promedio 14 estudiantes mencionaron hacer uso de las redes sociales de dos a cinco horas al día, realizando actividades como mandar mensajes de audio, ver videos, compartir fotos, memes o interactuar con más personas.

Gráfica 3.3

Tiempo de uso académico del celular antes y después de la pandemia.



En comparación con la gráfica 3.3, es visiblemente notorio el incremento que hubo del tiempo de uso académico del celular antes de la pandemia y en la actualidad, antes, la mayoría, (nueve estudiantes), lo usaban de dos a tres horas y seis estudiantes, menos de una hora. En la nueva etapa de estudio: siete estudiantes lo utilizan más de seis horas, y de tener antes a ningún estudiante que lo usara más de nueve horas, se incrementó el uso de cuatro estudiantes, esto puede deberse a que las clases cambiaron de la modalidad presencial a la modalidad en línea.

Ante el esperado incremento en el uso de dichos dispositivos y aplicaciones, se les preguntó a los estudiantes cómo consideraban ellos darle “buen uso” y “mal uso” a las redes sociodigitales, algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

- Estudiante 1: “Buscar o publicar cosas que no solo me beneficien a mi, sino a otras personas como algo sobre salud, deporte, etc...”

- Estudiante 2: "... ver cosas, seguir, agregar a personas o páginas que en verdad nos aporten algo".
- Estudiante 3: "No usarlas para hacerle daño a alguien, sino utilizarlas para fines educativos si es posible o para lo que están hechas, comunicarse y conocer personas de todo el mundo".

En cuanto a las respuestas dadas por parte de los estudiantes en referencia al "mal uso" de las redes sociodigitales, se obtuvieron las siguientes:

- Estudiante 4: "Publicar cosas innecesarias y que puedan causarte un tipo de daño".
- Estudiante 5: "No respetar a los otros usuarios y hacer publicaciones groseras".
- Estudiante 6: "Compartir contenido inapropiado, agregar a desconocidos".
- Estudiante 7: "Haciendo malos comentarios, extorsiones, estafas o difundir material ilegal".
- Estudiante 8: Indagar en malos sitios web".

La mayoría de los estudiantes considera que hacer "buen uso" de las redes sociodigitales es respetar a los demás usuarios para que ellos sean respetados también; utilizarlo únicamente para lo que fueron creadas: que es lograr una comunicación más fácil, desde y a cualquier lugar.

Los alumnos mencionaron que obtener un beneficio del uso adecuado de las redes y fines educativos es algo esencial, de ahí que el 78% de los estudiantes, que corresponde a 18 de ellos, considera que sí hacen buen uso, dos de ellos dijeron que no, y tres alumnos mencionaron que dependiendo de la situación.

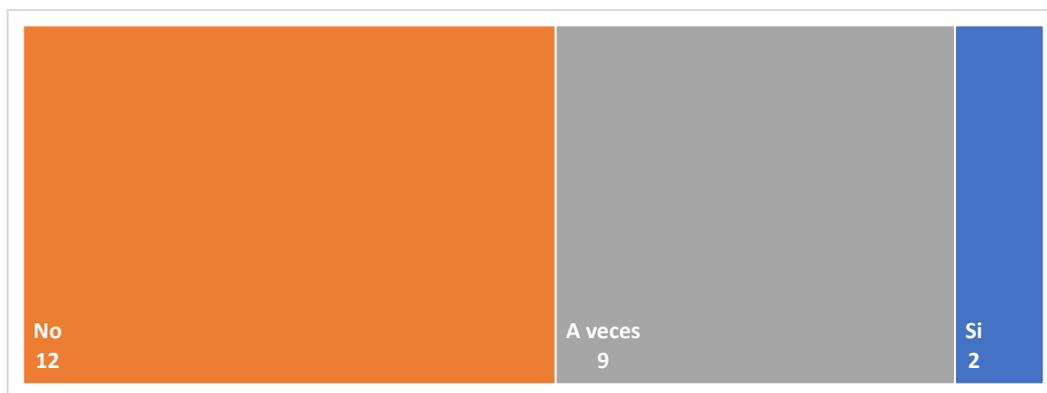
Las respuestas de los estudiantes sobre el "mal uso" de las redes sociodigitales coinciden en qué es compartir contenido inapropiado, ilegal, consumir y producir

cosas innecesarias y, por ende, no respetar a los demás usuarios. Al preguntarles también sobre si habían tenido problemas con sus padres por darle “mal uso” a las redes sociodigitales, la mayoría dijo que no, cuatro estudiantes dijeron que algunas veces porque no dejaban de usar el celular cuando estaban conviviendo.

Lo anterior, está relacionado a la gráfica 3.4 “Descuido de deberes escolares”, en la cual se muestra el número de estudiantes que han tenido situaciones relacionadas con la falta de producción escolar debido al uso excesivo o mal uso de las redes sociodigitales, los que algunas veces han visto dañado su proceso de enseñanza aprendizaje y los que no han tenido problemas en la escuela por el uso del celular:

Gráfica 3.4

Estudiantes que descuidaron sus deberes escolares



Nota: Número de estudiantes que han descuidado sus deberes escolares por pasar mucho tiempo en alguna red sociodigital.

Existe una diferencia mínima entre los estudiantes que no han descuidado sus deberes escolares con los que algunas veces lo han hecho; 12 de los alumnos mencionaron que no las han descuidado y nueve, dependiendo la tarea a realizar, era cuando decidían pasar más tiempo en las redes sociodigitales que haciendo

la tarea, por lo que de 23 alumnos, 16 consideran que sí se puede obtener algo positivo relacionado al rendimiento académico de las redes sociodigitales, pero que dependerá del uso que se le dé y el tiempo, porque muchas veces solo lo utilizaban para compartir memes y eso los distraía bastante.

En la última parte del cuestionario se les preguntó a los estudiantes sobre su experiencia al iniciar clases de manera virtual, la mayoría mencionó que fue algo nuevo y también complicado, debido a que era la primera vez que iniciaban esa modalidad, además los docentes no estaban capacitados y el internet fallaba mucho. Solo unos cuantos estudiantes mostraron disposición para enfrentar la situación y desarrollar otras habilidades y experiencias.

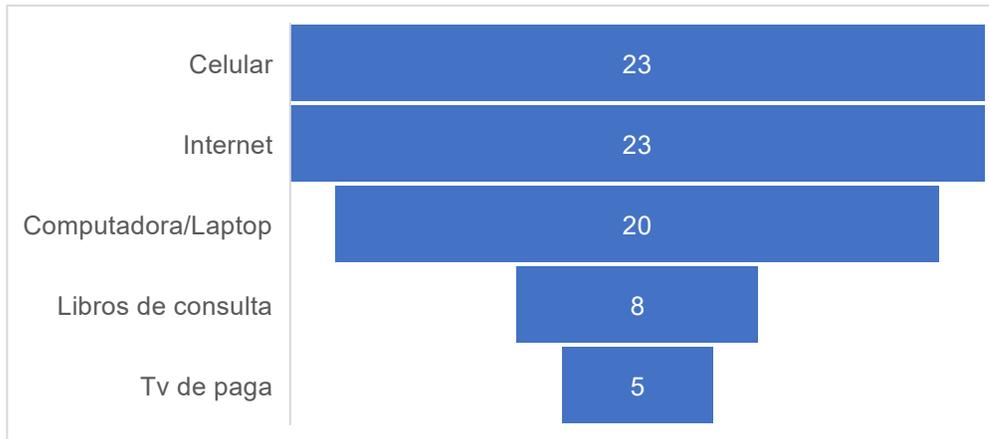
3.2.1.2 Cuestionario de acceso y actitudes hacia el aprendizaje

Este cuestionario también se aplicó en la primera sesión a los estudiantes, el objetivo fue conocer la apertura que tienen hacia el aprendizaje de la lengua, conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje que han recibido y la forma en como visualizan la lengua y su comunicación. Consta de 25 preguntas distribuidas en cinco secciones lo cual permitió mayor facilidad al contestarlo.

La primera sección fue sobre datos personales, la segunda habla sobre los materiales de estudio con los que cuentan en casa, como se muestra en la gráfica 3.5, todos los estudiantes cuentan con celular propio al igual que internet Wifi, 20 alumnos disponen de una computadora o laptop para realizar trabajos escolares, ocho estudiantes mencionaron tener diversos libros de consulta para estudiar y solo cinco cuentan con algún paquete de televisión de paga.

Gráfica 3.5

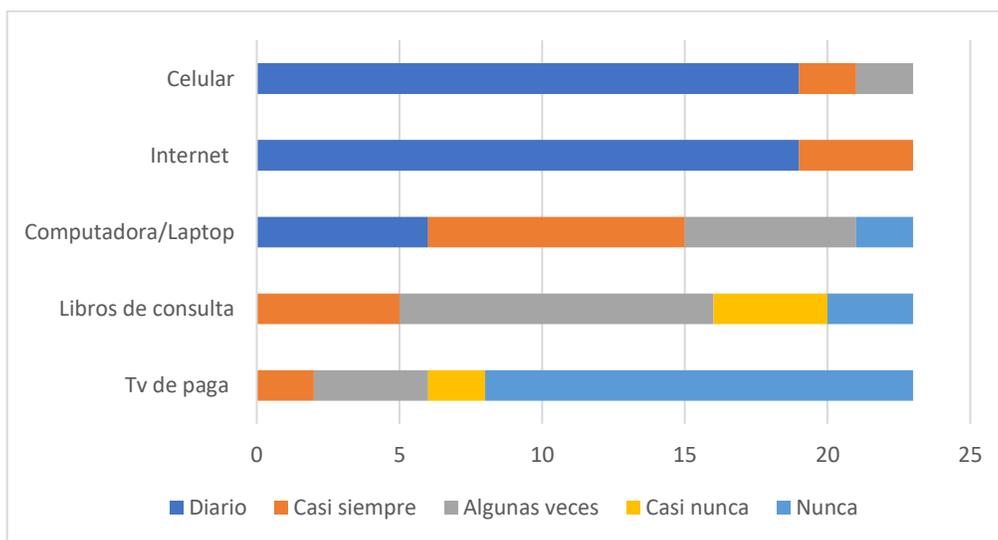
Materiales de estudio en casa



Esta información está relacionada con la frecuencia en la que esos materiales son utilizados por semana. La gráfica 3.6 representa los datos recopilados en el cuestionario permitiendo una comparación general entre su posesión y su utilidad por parte de los alumnos:

Gráfica 3.6

Frecuencia de uso de materiales

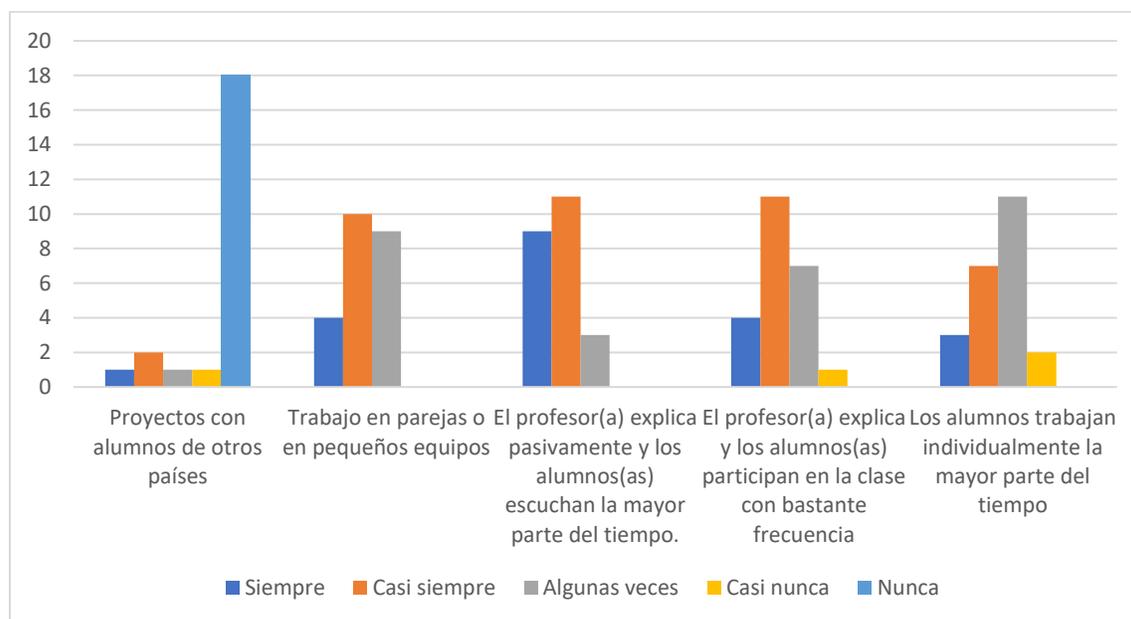


Cuando de hacer actividades en casa y utilizar diversos materiales se trata, la mayoría de los estudiantes (19) prefiere diariamente hacer uso del internet en su celular; 15 de los alumnos nunca ha utilizado la programación de la televisión de paga y solo unos cuantos alumnos algunas veces utilizan libros de consulta para investigaciones, esto puede ser por las modalidades de trabajo, además de que resulta más fácil y rápido buscar en internet que buscar en libros o esperar que en la programación de televisión aparezcan los temas a tratar.

Conocer también con qué frecuencia se realizaban ciertas tareas de enseñanza permitió adaptar las secuencias didácticas conforme a sus experiencias. La gráfica 3.7 muestra los resultados ante el cuestionamiento:

Gráfica 3.7

Forma de trabajo en clase de EFL.



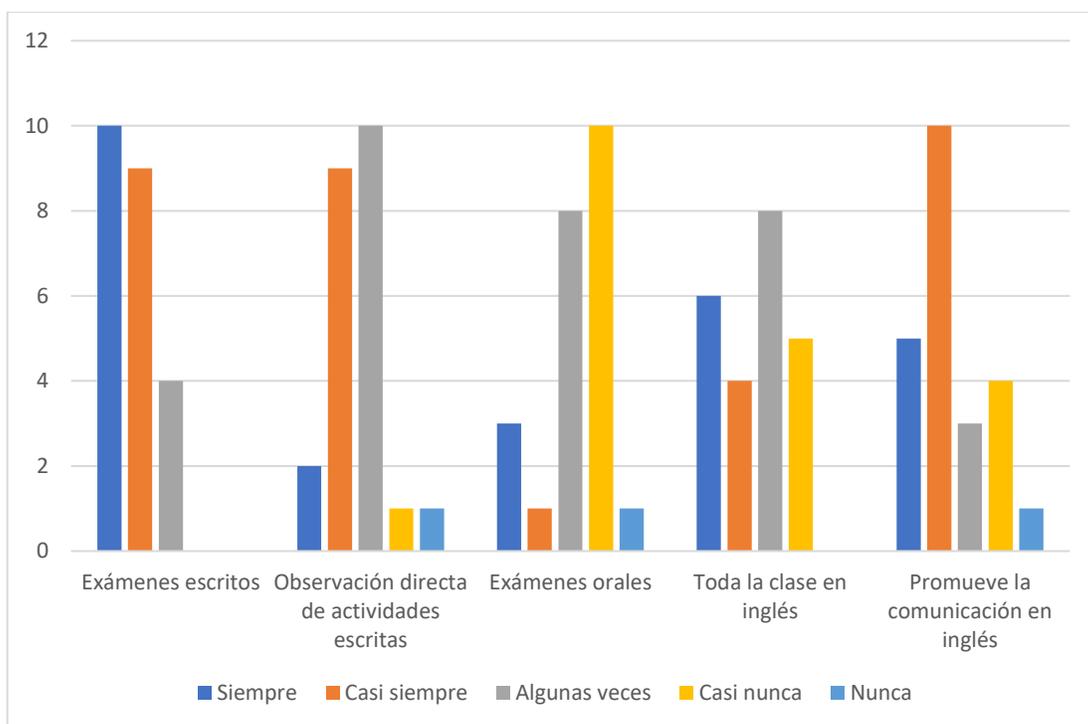
Se percibe que la mayoría de los alumnos jamás ha hecho proyectos o tareas con alumnos de otros países, que casi siempre el docente frente a grupo es quien explica las tareas y los estudiantes son quienes escuchan pasivamente y,

dependiendo la tarea, participan en la clase. En cuanto al trabajo en equipos o de forma individual, hay una clara tendencia en preferir trabajar individualmente la mayor parte del tiempo, pero de ser necesario trabajar en equipos o en parejas también puede ser una opción.

Se les preguntó a los estudiantes sobre los aspectos de evaluación que ellos han notado que la mayoría de los docentes utiliza en las clases de inglés, por lo que diez estudiantes respondieron que siempre se evalúa con exámenes escritos; nueve de 23 alumnos dijeron que casi siempre; otros estudiantes consideran que casi siempre y algunas veces los docentes toman en cuenta solo las tareas escritas y 18 alumnos consideran que muy pocos docentes evalúan la habilidad oral por medio de exámenes orales (gráfica 3.8).

Gráfica 3.8

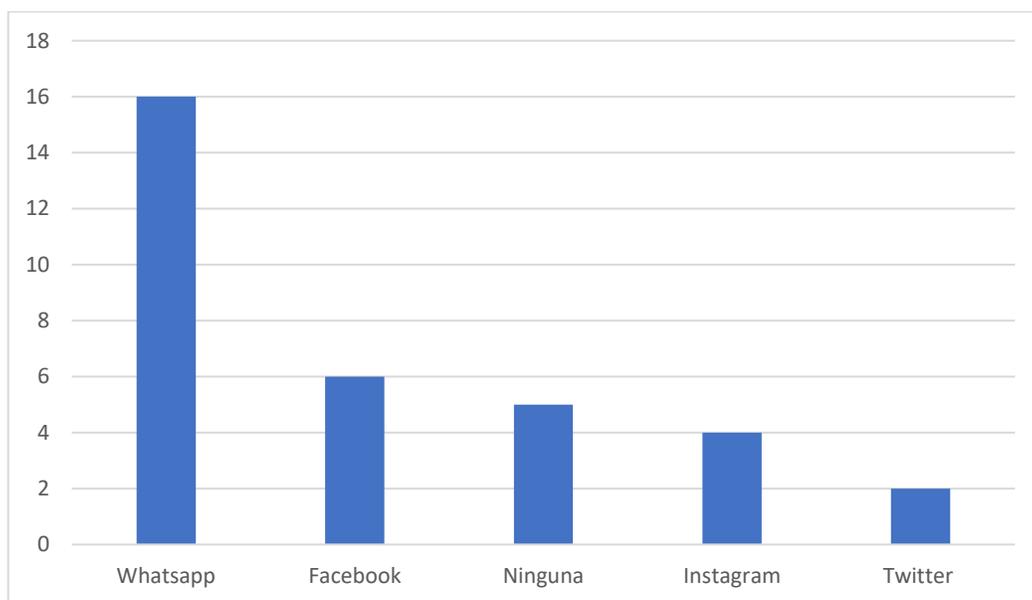
Aspectos para evaluar en la clase de inglés



En el apartado de aplicaciones que se utilizan en las clases tales como WhatsApp, Facebook, Twitter o Instagram, se les preguntó sobre su uso en las clases de inglés, los resultados se muestran en la gráfica 3.9 conforme a sus clases previas en la preparatoria y/o en cursos de inglés privados:

Gráfica 3.9

Redes sociodigitales en clases de inglés



La mayoría de los estudiantes utiliza WhatsApp como herramienta principal en las clases de inglés, y únicamente cuatro estudiantes mencionaron que Instagram lo han utilizado durante su aprendizaje de inglés como segunda lengua. Una vez identificado el uso principal que los estudiantes le dan a Instagram en sus actividades cotidianas y en las escuelas. Se inició con las demás tareas del módulo introductorio.

3.2.2 Módulo Introductorio

Como parte de la tarea (*task* del modelo de instrucción “*Task based Learning*”), se hizo uso de una encuesta Mentimeter (Figura 3.1), que mostró las respuestas en

tiempo real de los estudiantes sobre su perspectiva de las clases en línea y unas preguntas en formato de *exit slips* en Instagram:

La tarea consistió en dos preguntas que se proyectaron en la pantalla de los estudiantes en donde ellos tenían que responder dichos cuestionamientos para poder dar inicio a las siguientes tareas. En la primera pregunta ¿Cómo describirías el aprendizaje de inglés como segunda lengua?, los estudiantes respondieron: importante, necesario, interesante para viajar, nuevas experiencias, oportunidad de crecer, obligatoria, indispensable, entre otras.

Figura 3.1

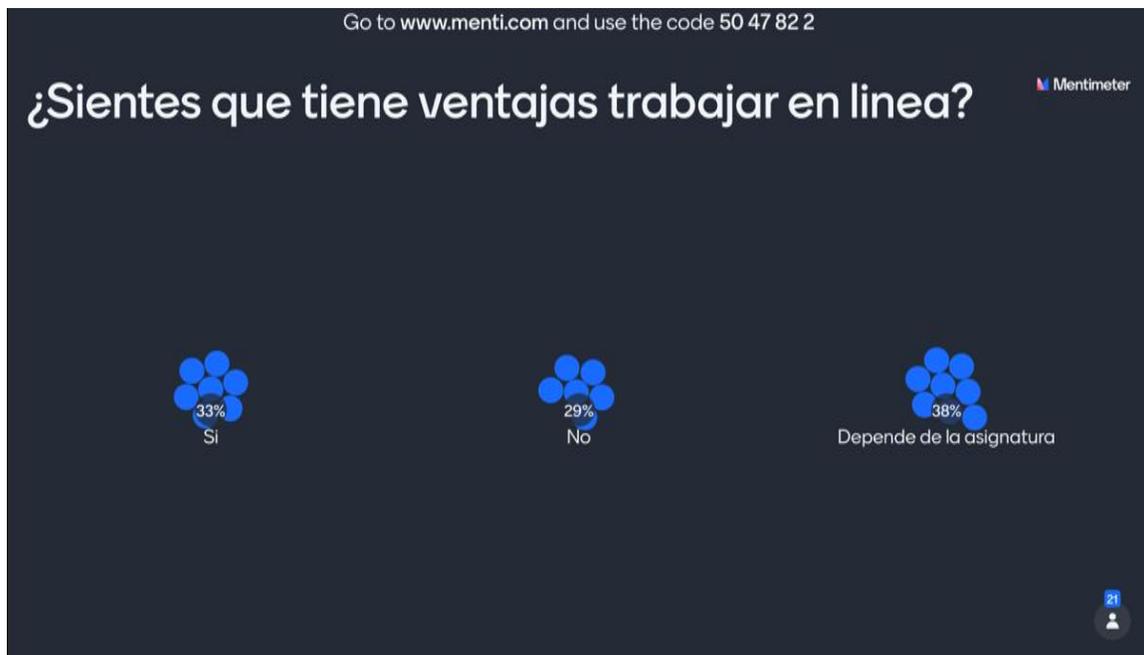
Encuesta mentimeter: Aprendizaje de inglés



En la segunda pregunta ¿Sientes que tiene ventajas trabajar en línea? Se obtuvo como respuesta que, el 33% considera que sí; el 29%, que no; y el 38% de los estudiantes considera que depende de la asignatura las ventajas que tendrá trabajar en línea (Figura 3.2):

Figura 3.2

Ventajas de trabajar en línea.

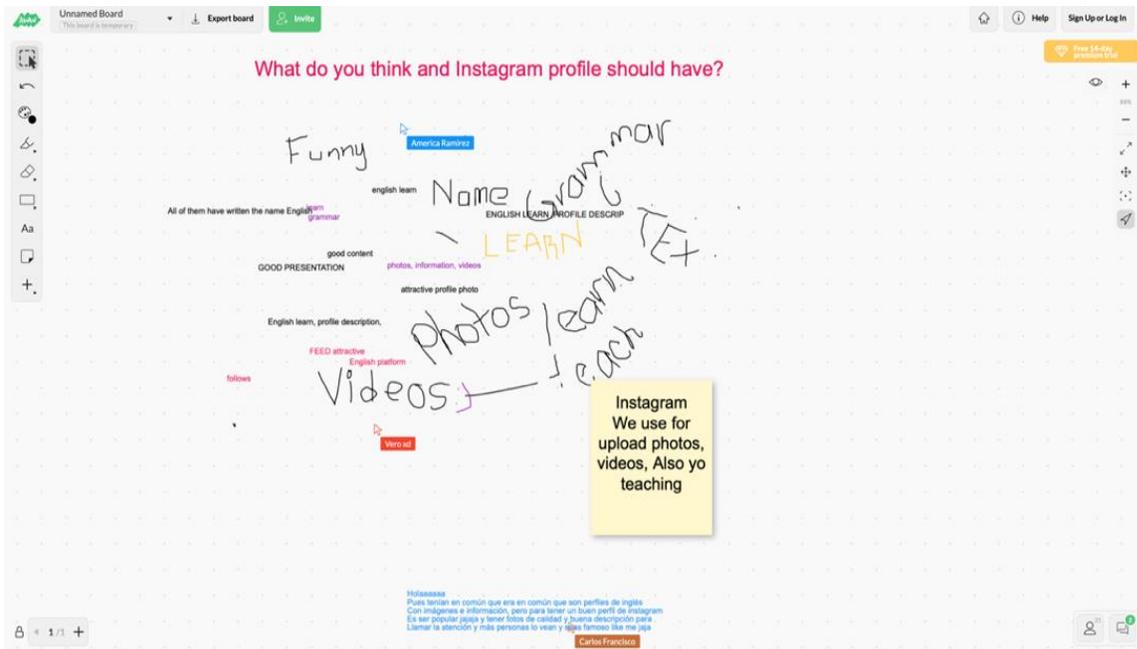


Conocer la respuesta de los estudiantes permitió identificar si ellos consideraban o no como una ventaja el aprendizaje en línea y si el desarrollo de las tareas sería de la forma esperada o sería necesario hacer modificaciones para lograr los objetivos esperados.

Para determinar que conocimiento tenían los estudiantes sobre la plataforma de Instagram, se utilizó la aplicación Awwapp, en donde los estudiantes coincidieron en los elementos y características que debe tener dicha plataforma sociodigital de Instagram, resaltando la buena presentación, contenido atractivo, fotografías de alta calidad y descripción de la persona o empresa que lo maneja (Figura 3.3).

Figura 3.3

Características de un perfil de Instagram

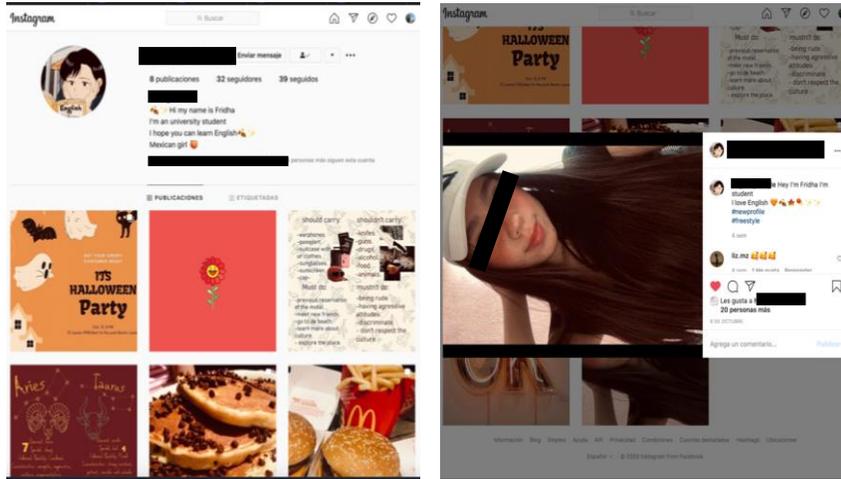


Con base en las respuestas que los estudiantes escribieron y un video presentado en Powtoon con elementos clave en la creación de un perfil de Instagram, se les pidió que crearan su perfil de Instagram para fines académicos utilizando los pasos descritos y que publicaran una foto relacionada a ellos diciendo quienes eran, poniendo hashtags que permitieran que nuevas personas empezaran a seguirlos.

Las figuras 3.4 y 3.5, son evidencias de algunos de los perfiles de Instagram creados por los estudiantes con las características que ellos consideraron adecuadas para llamar la atención de nuevos seguidores:

Figura 3.4

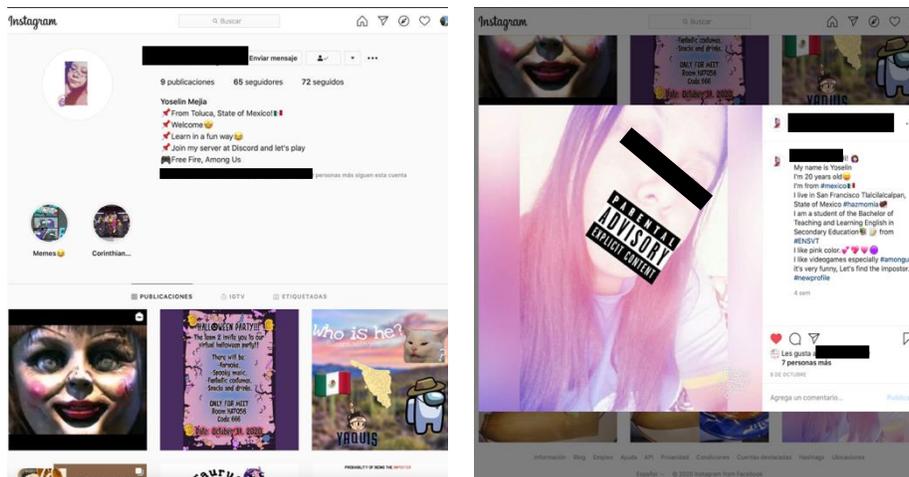
Perfil y publicación de Instagram



La fotografía (Figura 3.4), es de una de las alumnas del grupo de inglés, donde escribió una breve descripción sobre ella: su nombre, donde estudia, una frase motivadora y su nacionalidad. Después en su primera publicación, subió una foto de ella con pequeñas frases en inglés y usando el hashtag #newprofile y otro que le permitió tener mayor alcance hacia otras personas. Se logra percibir que hubo interacción con más personas, dado que hay un comentario con emojis y otras personas a quienes les gusto la imagen.

Figura 3.5

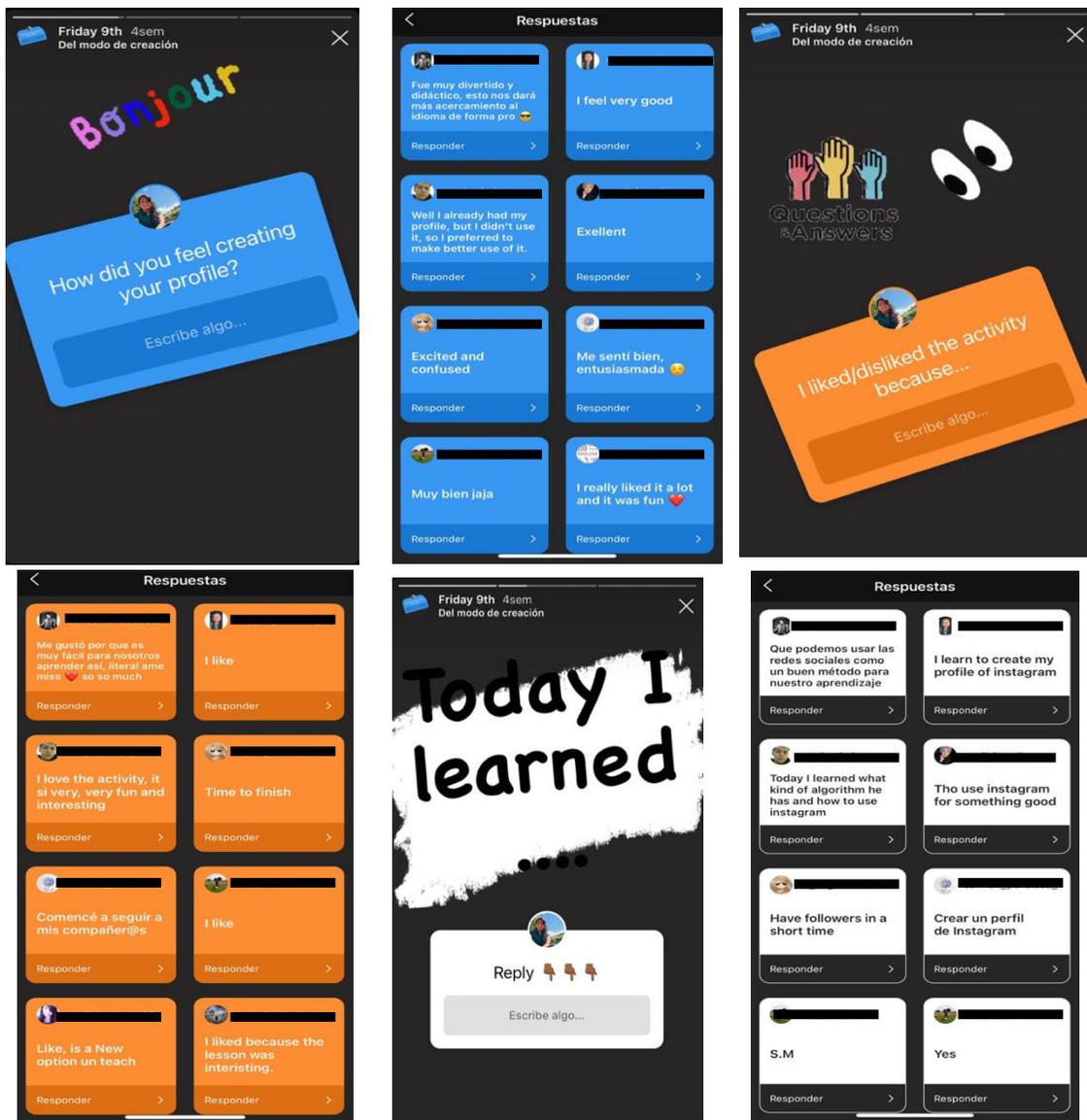
Perfil en Instagram de un estudiante



Al finalizar las tareas, los estudiantes llevaron a cabo el procedimiento de “*planning*”, en donde se les solicitó informar sobre la tarea realizada y el resultado obtenido, para ello se emplearon *exit slips* en forma de historias en Instagram. El profesor publicó en su perfil tres historias, cada una con una pregunta sobre qué les había parecido las tareas, cómo se sintieron creando su perfil y lo aprendido durante la sesión. Las respuestas se muestran a continuación en la figura 3.6:

Figura 3.6

Exit Slips



Las tres preguntas sirvieron para conocer la perspectiva de los estudiantes ante la tarea realizada. La primera pregunta fue referente a cómo se sintieron creando y/o modificando su perfil de Instagram con fines académicos. Algunas de las respuestas obtenidas fueron: “fue divertido y didáctico”, “entusiasmada y confundida”; la segunda pregunta era sobre si les había gustado o no la tarea a realizar, las respuestas fueron: “me gustó porque es una nueva opción para enseñar inglés”, “es más fácil para nosotros aprender así”, “fue divertido e interesante”.

La última pregunta fue sobre lo que habían aprendido con la tarea, y se obtuvieron diversas respuestas, algunas referentes a la creación del perfil de Instagram, otras sobre cómo conseguir nuevos seguidores, y otras relacionadas a la descripción de su perfil. Con esto los estudiantes se sintieron más seguros del uso de la herramienta de Instagram, las tareas a realizar, el contacto que se tendría entre los estudiantes y con personas de otros países. Esto sirvió también como introducción al tema o tarea que será parte importante del desarrollo del proyecto de desarrollo de la competencia comunicativa a través de Instagram.

3.3 Desarrollo

En la secuencia didáctica se describieron las tareas que se realizaron, los instrumentos y objetivos específicos para cada sesión de los módulos. En este apartado, se describen las evidencias y resultados obtenidos de las tareas por módulos, la comparación de platillos, horóscopos, elementos u objetos que no deben faltar en viajes y por último la celebración de Halloween y/o Día de Muertos.

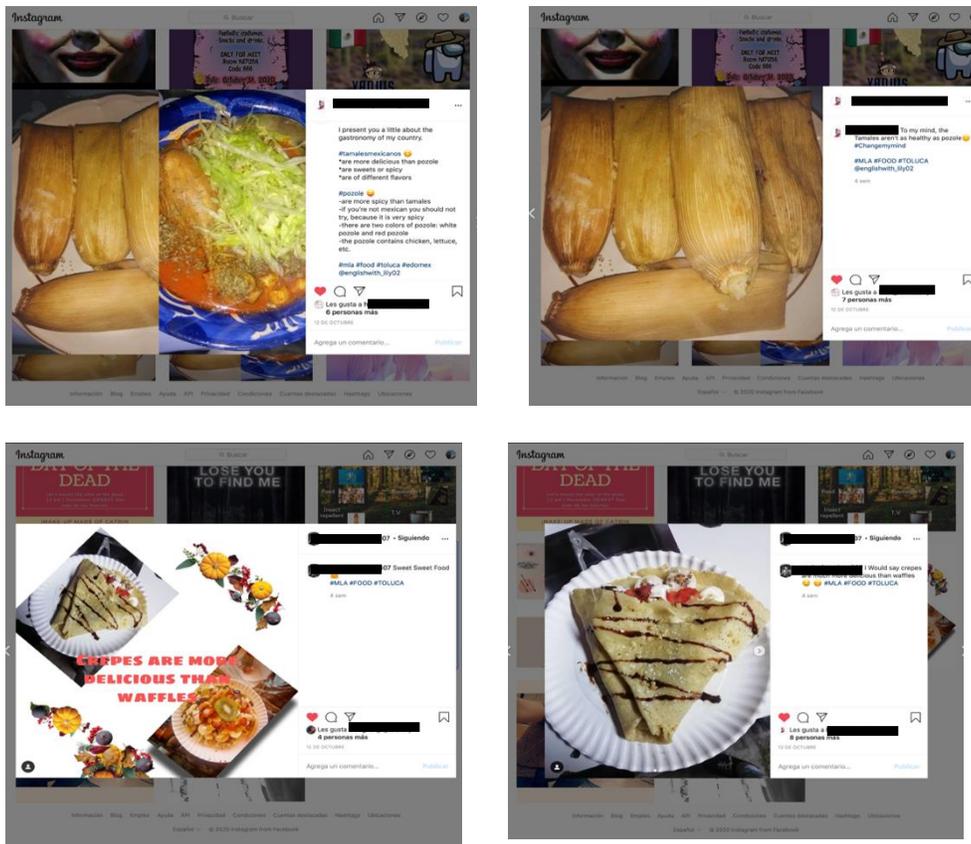
3.3.1 Comparativos en comida

Para el desarrollo del módulo sobre la comparación de platillos, se estableció como objetivo integrar el lenguaje formulaico en contextos auténticos, para ello los alumnos debían tener conocimiento previo sobre vocabulario y experiencia con

sabores, platillos y texturas de estos. La tarea fue generar una publicación en Instagram sobre comida utilizando el cuadro *mix & match*, se empleo nuevamente la aplicación Awwap, una imagen interactiva en Genially y *exit slips* en *Google Forms*.

El producto final esperado fueron dos publicaciones en el perfil de Instagram de cada uno de los estudiantes, la primera sin conocimiento del cuadro y la segunda con uso del cuadro para generar una comparación en el desarrollo de la competencia formulaica. En consecuencia, algunos escribieron mejor y demostraron más confianza en su escritura y otros simplemente optaron por poner una frase sencilla, pero que, en ambos casos, la segunda publicación logró mayor interacción (figura 3.7):

Figura 3.7
Comparación de alimentos



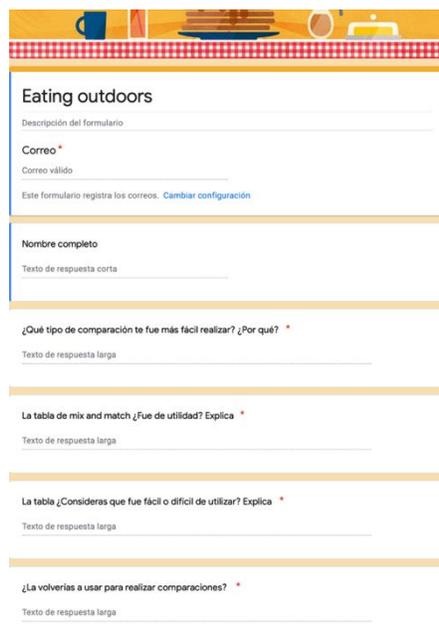
Las imágenes del lado izquierdo muestran las oraciones escritas por los estudiantes en relación con las imágenes publicadas. La forma y vocabulario utilizado fue de conocimiento previo que ellos mostraron sin hacer uso del cuadro de *mix & match*. Se percibe como un alumno muestra mayor facilidad para escribir en inglés (imagen superior de lado izquierdo), haciendo comparación de platillos. La interacción que se logro fue adecuada ya que genero varios me gusta a la publicación.

Una vez que a los estudiantes se les presentó y explicó el uso del cuadro *mix & match*, lograron incorporar vocabulario para demostrar su opinión de platillos. Esto es parte de la tarea que permitió generar énfasis en una conversación espontánea, aunque de momento se requiere más práctica el resultado fue el esperado.

Como parte del *planning* y *report* se hizo uso de *exit slips* en *Google Forms*, que consta de cuatro preguntas relacionadas a la tarea de comida. Cada alumno las respondió de forma individual y se hizo la recolección de datos por medio de Excel (Figura 3.8).

Figura 3.8

Exit Slips en Google Forms



The image shows a Google Form titled "Eating outdoors" with a decorative header featuring a red and white checkered pattern and icons of a blue mug, a stack of brown plates, and a white bowl. The form contains the following questions:

- Correo ***
Correo válido
Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)
- Nombre completo**
Texto de respuesta corta
- ¿Qué tipo de comparación te fue más fácil realizar? ¿Por qué? ***
Texto de respuesta larga
- La tabla de mix and match ¿Fue de utilidad? Explica ***
Texto de respuesta larga
- La tabla ¿Consideras que fue fácil o difícil de utilizar? Explica ***
Texto de respuesta larga
- ¿La volverías a usar para realizar comparaciones? ***
Texto de respuesta larga

La primera pregunta fue con relación a qué tarea fue más fácil para ellos ejecutar, la tarea número uno en donde la publicación fue creada únicamente con sus conocimientos previos sin explicación o asesoría del docente, o la segunda con ayuda del cuadro. Se obtuvieron como respuestas que para la mayoría fue más fácil con el uso del cuadro, sin embargo, mencionaron que sería útil una explicación más a detalle sobre su uso para que en futuras tareas no tuvieran que estar mirando el cuadro sino fuera de forma natural sin material.

Otros estudiantes mencionaron que ambas fueron fáciles en el sentido de que la primera permitió mayor libertad en su expresión, pero que con la segunda mostraron un mayor nivel de inglés, además de utilizar vocabulario nuevo adquiriendo y desarrollando el lenguaje formulaico para esta tarea.

Las siguientes tres preguntas están relacionadas con la tabla de *mix & match*, por lo que los alumnos mencionan que fue útil emplear la tabla para crear oraciones, fue sencillo hacer la comparación de alimentos porque ya tenían ejemplos de frases, solo tenían que elegir cuál les gustaba o parecía mejor y esa utilizar, además, mencionaron que la volverían a usar para realizar comparaciones, y que incluso agregarían más palabras conforme su nivel de inglés aumente.

Se recopilaron las evidencias, obteniendo como resultado de esta sesión las dos publicaciones hechas en Instagram sobre la comparación de la comida, logrando así el objetivo de integrar lenguaje formulaico a su aprendizaje y facilitar el uso de inglés en contextos auténticos otorgados por dicha red sociodigital.

3.3.2 Horóscopos

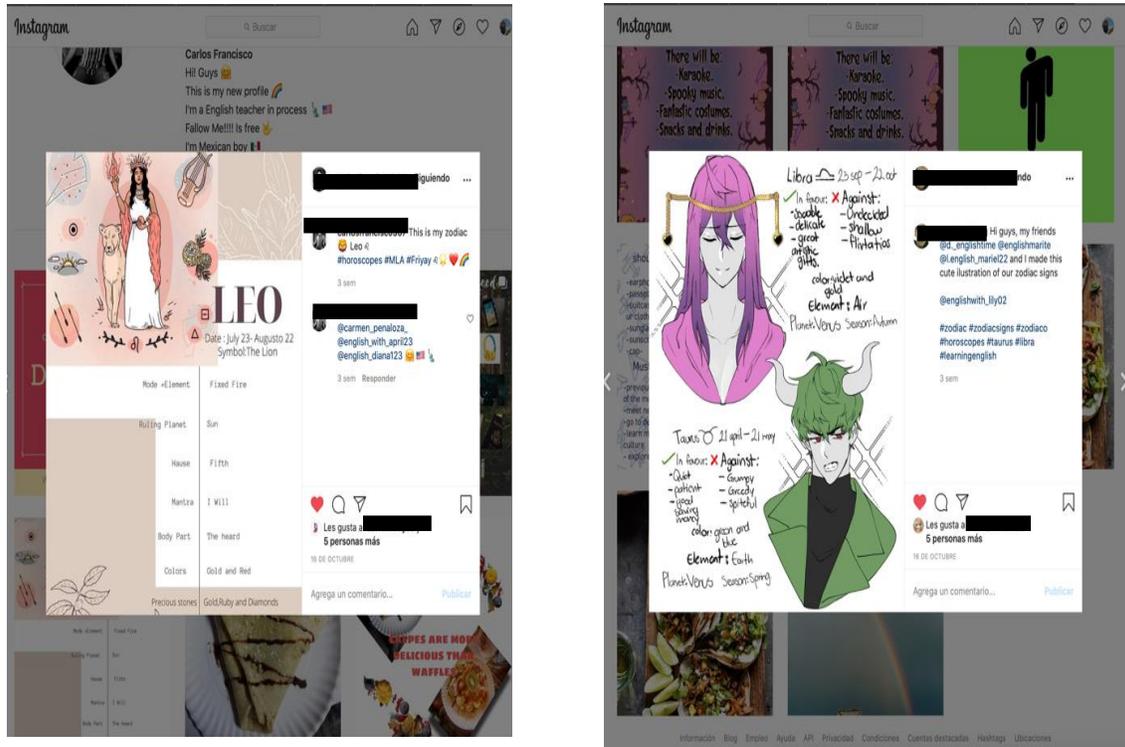
En el tercer módulo correspondiente a horóscopos, el lenguaje que los estudiantes necesitaron fue relacionado a signos zodiacales y auxiliares para hablar sobre futuro. El objetivo específico fue desarrollar la competencia lingüística y la competencia estratégica por lo que necesitaron adquirir elementos básicos de la comunicación como: estructuras, léxico y aspectos fonológicos, además de identificar cómo es una conversación y la mejor forma de describir cosas que, en este caso, fue su horóscopo.

Para identificar sus conocimientos previos se utilizó el gráfico KWL en el cual los estudiantes escribieron en la primera columna lo que ya sabían del tema y esto permitió dirigir de una mejor forma la sesión, de forma grupal se completó la segunda columna sobre lo que querían aprender y con ello, al tener activados los conocimientos previos, se empleó Kahoot. Como resultado se adquirió nuevo vocabulario, se explicó su significado, además del uso y hubo una relación entre el conocimiento previo y el adquirido.

Una vez explicado el tema y la tarea, se procedió a realizarla, por lo que los estudiantes debían publicar en su perfil de Instagram una imagen creada por ellos con información sobre su horóscopo y una historia en la cual hablaran un poco sobre dicha información. El resultado fue la figura 3.8, que es el ejemplo de un perfil de los estudiantes. La actividad de crear la imagen se hizo en equipo, sin embargo, para publicarla y poner la descripción cada alumno lo hizo de manera individual.

Figura 3.8

Publicación de Horóscopos en Instagram



La imagen de la derecha representa el signo zodiacal Leo, los estudiantes hicieron su propio diseño con aplicaciones como Canva. La imagen contiene el signo zodiacal del estudiante, los aspectos principales de dicho horóscopo y una imagen característica que representa los elementos. Para publicarlo escribió en la descripción una frase explicando que ese era su signo zodiacal y tres *hashtags* con emojis que le permitieron interactuar con otros estudiantes.

La imagen del lado izquierdo fue de un estudiante que primero hizo el dibujo a mano y después lo convirtió a diseño por medio de programas en computadora. Se visualizan dos signos zodiacales en los cuales describió aspectos a favor y en contra. Además, en la descripción de la imagen etiqueta a sus demás compañeros y utilizó más *hashtags* para generar mayor alcance.

En Instagram es necesario que las imágenes publicadas sean de buena calidad y genere interés, los estudiantes lograron eso con los diseños de las imágenes, además de fortalecer sus habilidades de escritura al utilizar el léxico relacionado a la tarea de horóscopos. Una vez terminada la publicación, los estudiantes realizaron una historia en su perfil de Instagram, se grabaron diciendo aspectos de su horóscopo ya sea mostrando su cara, objetos o como en el caso de la figura 3.9 utilizaron un filtro para la cara y la voz para proteger su identidad.

Figura 3.9

Video de horóscopos



Este tipo de tarea les otorgó el poder de expresar su creatividad haciendo uso de las habilidades de inglés, al mismo tiempo que desarrollaron diferentes competencias del modelo de Celce-Murcia (2007), tales como la sociocultural en conjunto con la discursiva haciendo uso del léxico adquirido durante el desarrollo de las tareas, crear un discurso que permitiera a otras personas comprender la temática y lo lingüista al emplear la estructura del habla para construir el video conforme al contexto auténtico en el que ellos se estaban desarrollando y su nivel de inglés, además de ser creativo por el tipo de herramienta que es Instagram.

Se logra percibir un comentario por parte de los estudiantes identificándose con el mismo signo zodiacal y comentando que el video le había gustado, además de haberle causado gracia por el tipo de filtro y voz empleada, generando así la interacción entre estudiantes por medio de Instagram.

Para finalizar la sesión, se completó el cuadro KWL con ideas principales sobre lo que habían aprendido durante las tareas y se hizo una comparación para conocer si lo que habían escrito que querían aprender había sido lo que habían aprendido, recordando que la finalidad de dicho cuadro es hacer partícipes a los alumnos de su aprendizaje además que otorga empoderamiento al ir verificando que lo que sabían tiene relación con lo que querían aprender y con lo que realmente aprendieron y aplicaron durante los proyectos.

La figura 3.10 muestra un ejemplo del cuadro de uno de los estudiantes, con vocabulario que adquirió al haber terminado las tareas de las publicaciones e historia en Instagram.

Figura 3.10

Cuadro KWL del signo zodiacal

What I already know	What I want to know	What I learned
Aries	Who created the zodiac signs?	the elements of the zodiac signs.
taurus	Why they never change?	the symbols
leo	compatibility	the colors
cancer	lucky numbers	Some lucky numbers.
scorpio	personality	
capricorn	compatibility	
libra		
sagittarius		

Como resultado, los estudiantes se hicieron responsables de su aprendizaje, debido a que se dieron cuenta que este tipo de tareas les permite ser ellos los que dirijan su aprendizaje al utilizarlo conforme a su creatividad, pero llevando una guía por parte del docente, además de interaccionar entre ellos como alumnos lo que permitió la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades en inglés, además de resolver los problemas que presentaron al momento de practicar sus diálogos.

3.3.3 Viajes

El siguiente módulo trata sobre viajes, específicamente sobre los objetos que no deben faltar en cualquier travesía. El objetivo general era identificar artículos de viaje que podían llevar con ellos y hacer una imagen con sugerencias o prohibiciones tomando en cuenta las restricciones actuales en referencia a la pandemia mundial por Coronavirus.

Hubo dos objetivos específicos, uno para cada sesión: el primero era conocer los cambios generados por el COVID-19 y con ello adquirir nuevo vocabulario; el segundo objetivo era planear un viaje entre amigos y platicar sobre los objetos que no podían faltar. De esta forma se desarrolló la competencia interaccional del Modelo de Celce-Murcia (2007), al estar conversando entre ellos para elegir los objetos, diseño y lugar a donde viajarían.

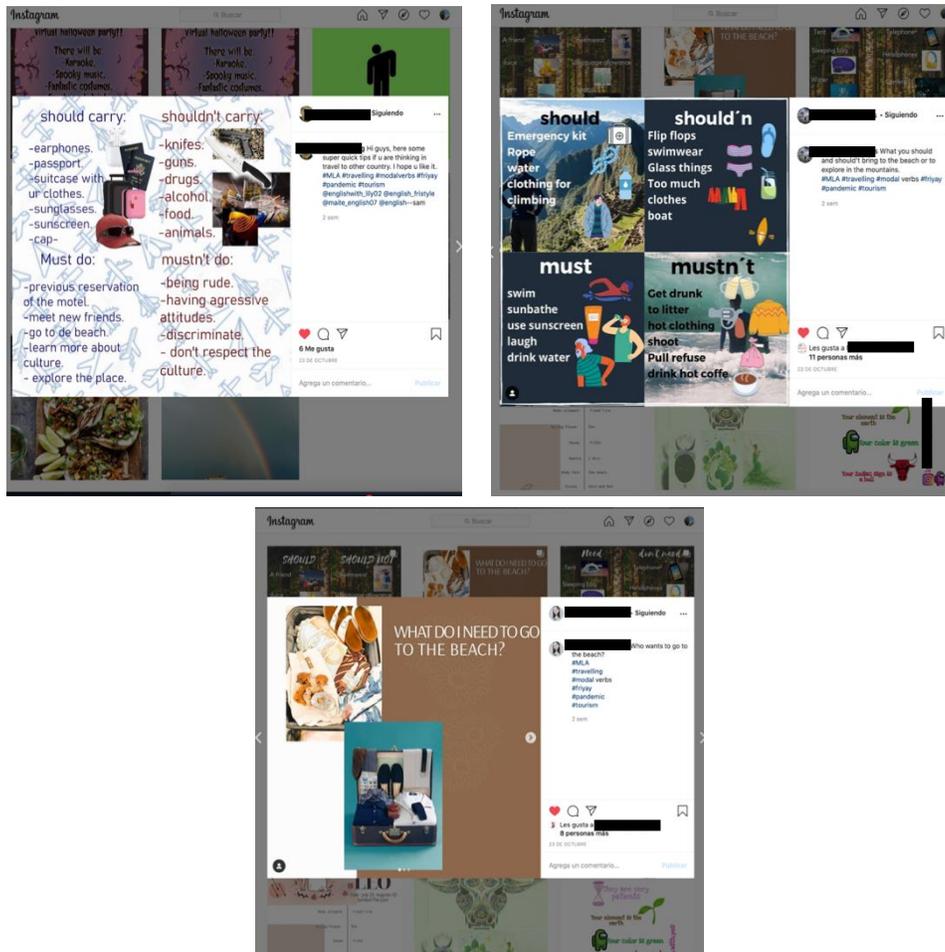
Para hacer la introducción al módulo y que los estudiantes tuvieran otros puntos de vista, se les pidió preguntar a otras personas los cuestionamientos del *warm up* mencionados en la secuencia didáctica, y como resultado se obtuvo que al estar en una plática por medio de WhatsApp, Instagram o Facebook tomaron turnos para la conversación, y aspectos no verbales al utilizar *stickers*, *emojis* o imágenes que les permitieron continuar la plática.

Así mismo, permitió que los estudiantes intercambiaran conocimientos, opiniones y por ende ampliaran su modo de ver la situación actual, formas de expresar mensajes y de esta forma desarrollar la competencia estratégica al compensar la falta de vocabulario que, en dado momento, les llegó a faltar, con el uso de *sticker*, *emojis* o vocabulario que previamente conocían.

El resultado se obtuvo después de reafirmar el conocimiento y vocabulario por medio de la tarea de *liveworksheets*, la presentación de Prezi y nuevamente el cuadro de KWL. Los estudiantes se organizaron en equipos y crearon una imagen sobre sugerencias utilizando *should*, *shouldn't*, *must* y *need*. Al terminar el diseño, de forma individual hicieron la publicación en su perfil de Instagram (Figura 3.11).

Figura 3.11

Artículos de viaje



En la imagen superior de lado izquierdo se percibe que el grupo de estudiantes utilizaron el traductor al intentar traducir -reservación de hotel-, ellos escribieron *previous reservation of the motel* en lugar de *room reservation* o *hotel booking*, lo cual no está mal y demuestra que hay compromiso por el aprendizaje y que compensan la falta de vocabulario con el uso de las herramientas que les permiten ir adquiriendo vocabulario.

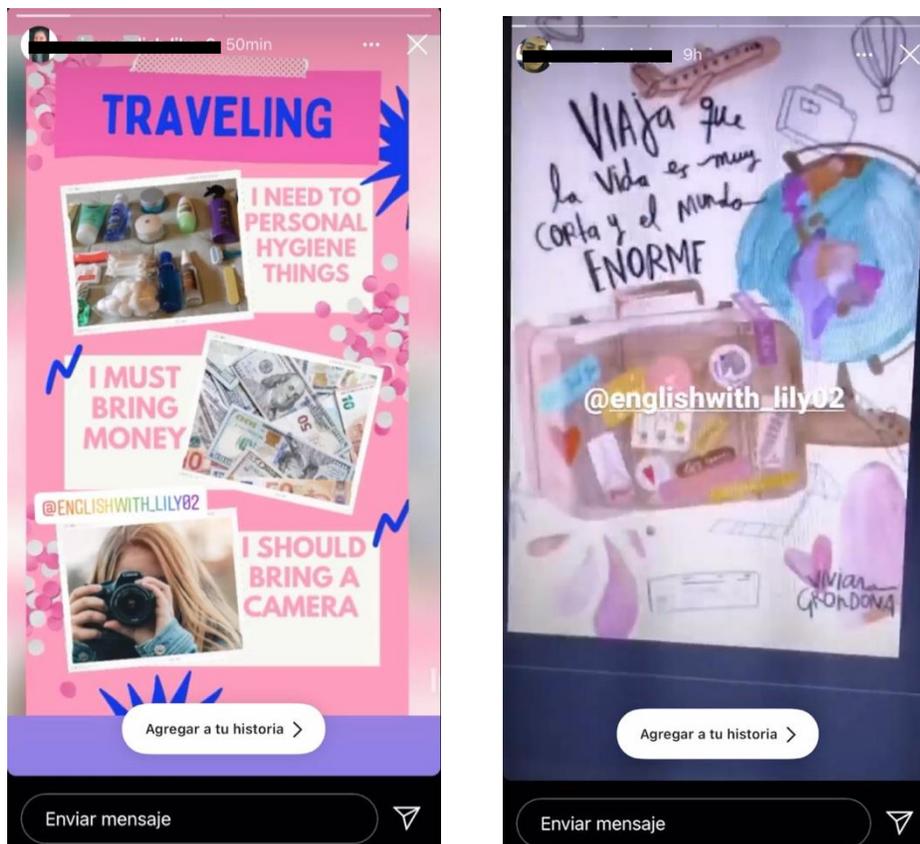
En la segunda imagen de lado superior derecho se ve como los estudiantes representaron las palabras con imágenes alusivas al significado y de esta forma adquirieron mayor léxico desarrollando así la competencia lingüística y generando

un mayor entendimiento para otras personas que desconozcan el significado en su L1. Por último, la publicación de la imagen de la parte inferior está conformada por varias imágenes en las cuales los estudiantes escribieron y ejemplificaron con la fotografía los elementos de viaje que ellos sugerían conforme a su destino elegido.

Para complementar la tarea y desarrollar la habilidad de *speaking*, se les pidió a los estudiantes hacer una historia (video de 15 segundos) en su perfil de Instagram en el cual explicaran y mostraran los objetos que se llevarían a un viaje, al mismo tiempo que los iban mencionado (Figura 3.12); de esta forma los estudiantes tuvieron tiempo de practicar, generar confianza en sí mismos, hacerse responsables de su participación.

Figura 3.12

Historias de Instagram



En dichas historias se percibe como los estudiantes practicaron antes de dejar el video definitivo, además que eso les permitió ganar confianza al momento de hablar inglés. Utilizan expresiones de la comunicación (*fillers*) para ganar tiempo como - mmmm, em- lo cual demuestra que han desarrollado la competencia estratégica al intentar ganar tiempo en su explicación.

Al finalizar la sesión y las tareas se hizo una retroalimentación por parte de los integrantes de otros equipos sobre cómo habían percibido su trabajo, sus audios, sus imágenes y si sentían que había sido útil la información, de esta manera, fue par a par los comentarios realizados y las posibles mejoras que podían hacer para que en un futuro fuera más fácil la explicación.

3.3.4 Halloween/Día de muertos

El cuarto módulo estuvo compuesto de diferentes temas tales como: Maquillaje, celebraciones como Halloween y/o día de muertos, por lo que, el vocabulario a utilizar fueron los verbos modales de sugerencia, presente simple, herramientas de maquillaje, alimentos e información general sobre dichas celebraciones. Este fue el módulo donde se permitió demostrar el desarrollo en conjunto de las diferentes competencias comunicativas del Modelo de Celce-Murcia (2007).

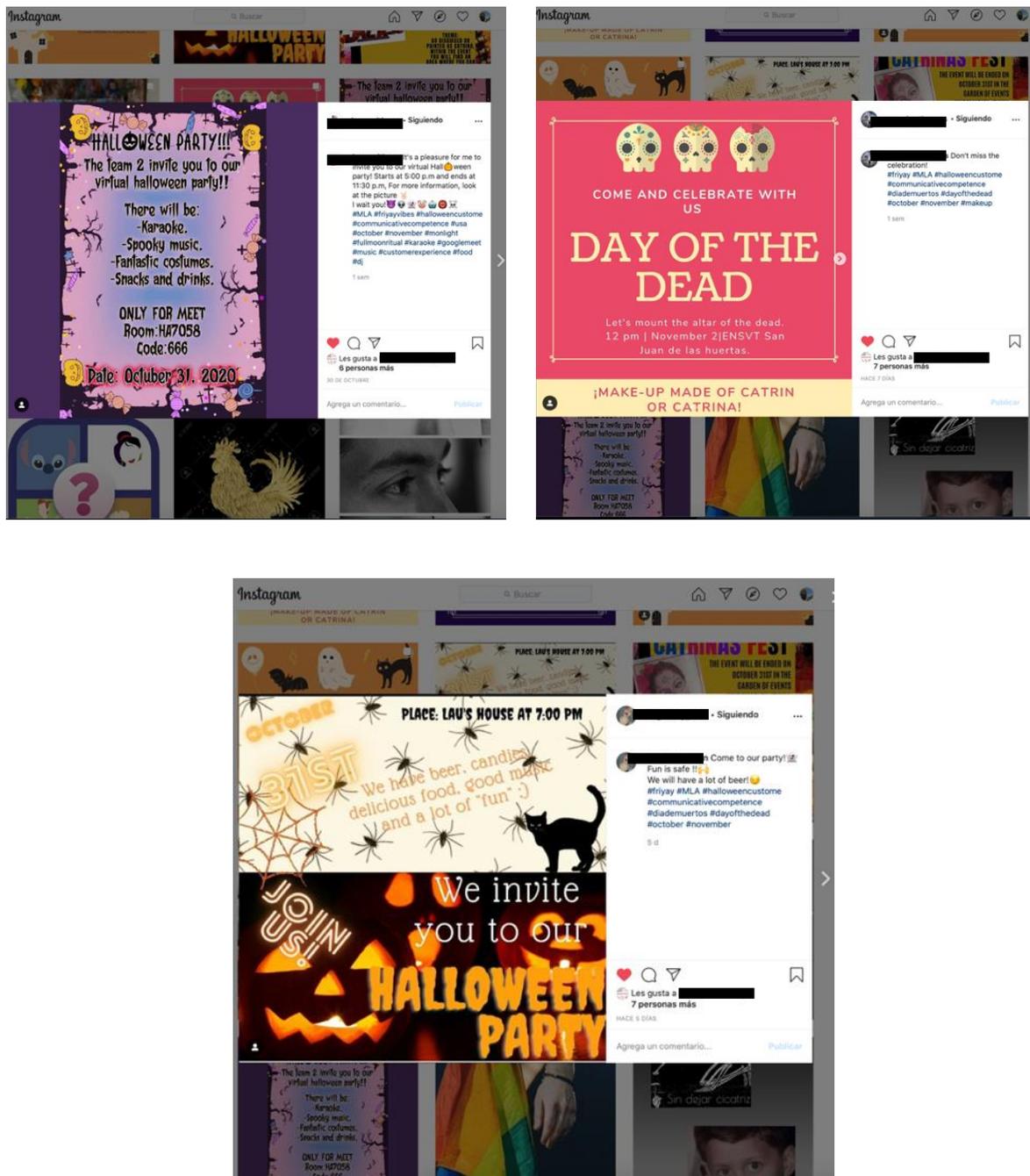
Para obtener los resultados, trabajaron en equipos de tal manera que cada integrante pudiera realizar una parte de las tareas asignadas y así, al mismo tiempo, ir recibiendo comentarios para mejorar el trabajo, de esta forma también se logró el desarrollo de la competencia interaccional donde cada alumno fue tomando turnos de participación y compartieron puntos de vista.

El resultado de la primera tarea fue la elaboración de una invitación para un festival de Halloween o del día de muertos correspondiente al mes de noviembre cuando se realizó el proyecto. Los estudiantes crearon una imagen con texto

alternativo escribiendo el nombre de la fiesta (Figura 3.13), las sorpresas que encontrarían en el evento además del lugar, hora y día. Algunos hicieron la invitación para que la fiesta fuera en línea conforme a la situación por consecuencia de la pandemia mundial por COVID-19.

Figura 3.13

Invitación a la fiesta de Halloween

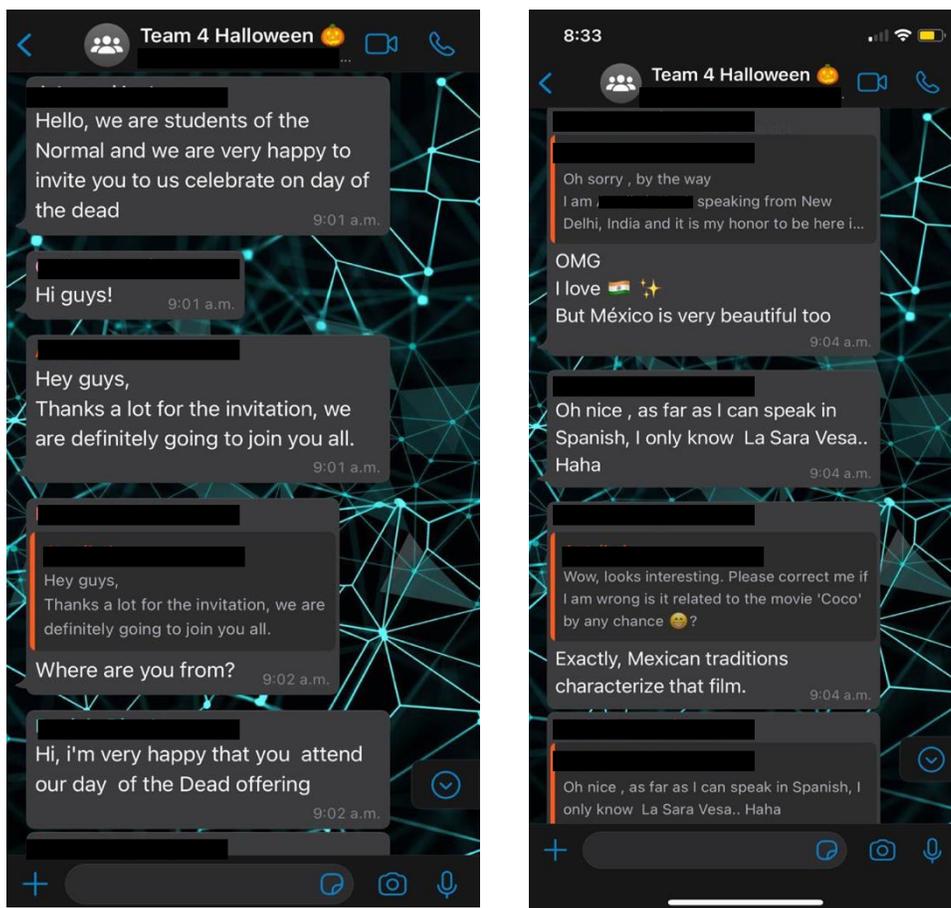


En la publicación, los estudiantes escribieron en el encabezado una frase alusiva que incitara a asistir a la fiesta, con hashtags que permitieron que otras personas pudieran ver la imagen e interactuaran con ella, dándole me gusta a la publicación o incluso mandando mensajes privados para saber si era verdad y si había código de vestimenta como algún disfraz en específico.

De esta forma se desarrolló el lenguaje formulaico para tener interacciones con las demás personas y permitir que las imágenes tuvieran frases que la mayoría de las personas identifican aun sin tener un nivel de inglés avanzado. La figura 3.14 y 3.15 son el resultado de la conversación hecha en WhatsApp por equipos.

Figura 3.14

Conversación de WhatsApp



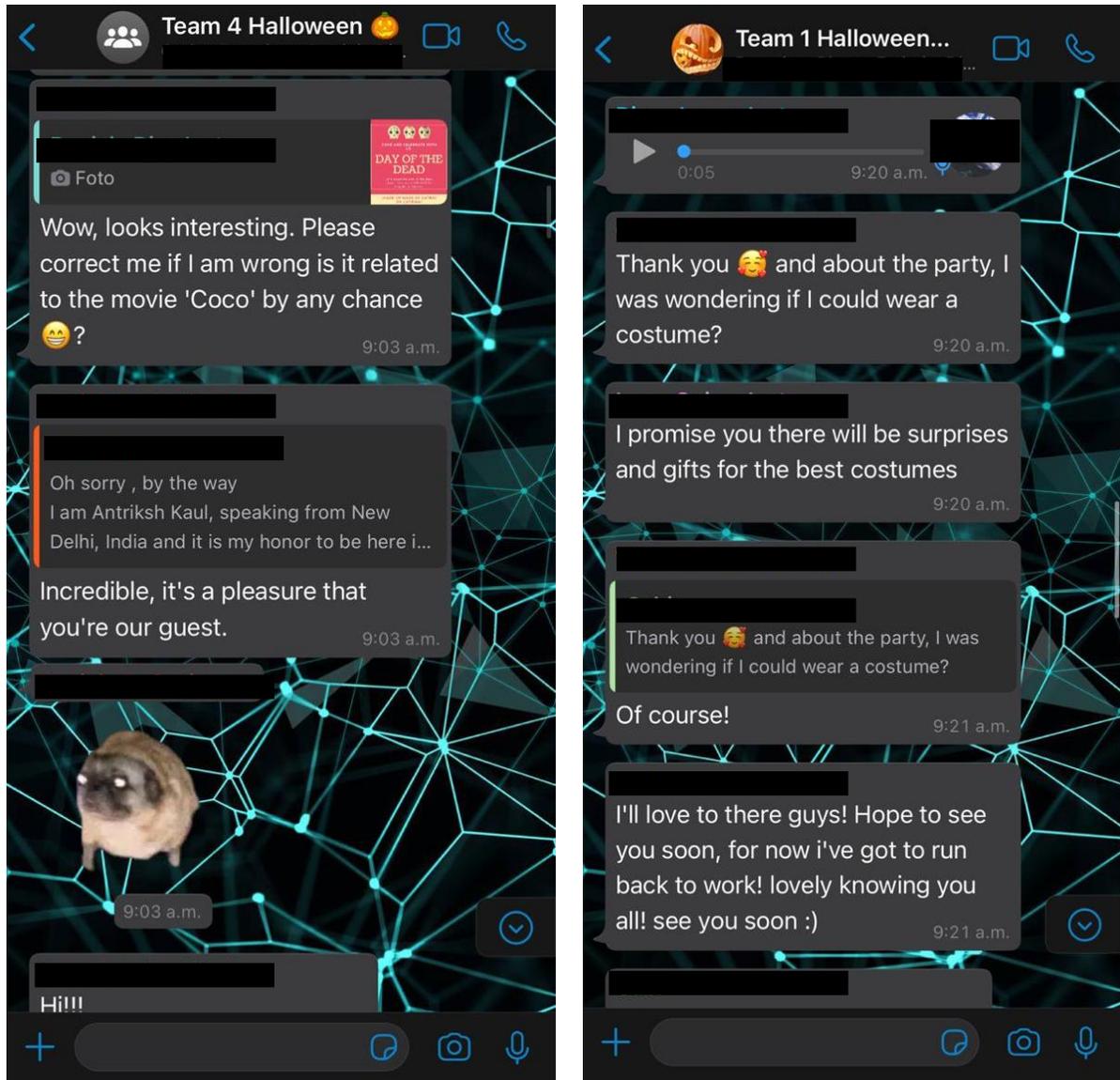
En cada grupo de conversación creado en WhatsApp había dos personas extranjeras originarios de Brasil, India y/o Irlanda, lo que permitió tener variedad en la conversación y poder interactuar con otras culturas. Se nota en la figura 3.15 que los estudiantes, al sentir el interés a la fiesta por parte de uno de los extranjeros, empieza a fluir de una forma natural la conversación, demostrado y utilizando el vocabulario que un estudiante de nivel básico de inglés puede tener.

Se logra percibir en la imagen de lado derecho cuando el extranjero muestra conocimiento del día de muertos en México con relación a una película llamada “Coco” lo que generó más confianza para los estudiantes el demostrar su cultura mexicana e invitarlo a su fiesta temática de Día de Muertos/Halloween.

En la figura 3.15, donde se muestran resultados de dos equipos diferentes de WhatsApp, los extranjeros preguntan sobre el vestuario que deberían portar para la fiesta, la modalidad y las sorpresas generando un ambiente de convivencia e intercambio cultural. Este tipo de tarea permitió el desarrollo y uso de las competencias del modelo de comunicación de Celce-Murcia (2007).

La competencia sociocultural les permitió expresar mensajes correctamente en el contexto social y cultural del Día de Muertos en México, permitiendo enseñar un poco su cultura mexicana al mismo tiempo que aprendían inglés. Los estudiantes usaron su nivel de inglés para ganar confianza en la conversación y desarrollar nuevas habilidades comunicativas.

La competencia discursiva, se demuestra en el momento que los estudiantes lograron mantener una comunicación fluida, con la selección y secuencia de palabras adecuadas a las preguntas que hicieron los extranjeros referentes a la invitación creada para la fiesta.

Figura 3.15*Conversación en WhatsApp*

El vocabulario y frases utilizadas, además del lenguaje formulaico que ellos ya conocían tal como saludos, presentación de ellos como estudiantes y la interacción creada por el contexto auténtico demuestran el desarrollo de la competencia lingüística. Para la competencia interaccional, se percibe en el momento que hay fluidez en la conversación, toman turnos de escribir a pesar de estar en el grupo de

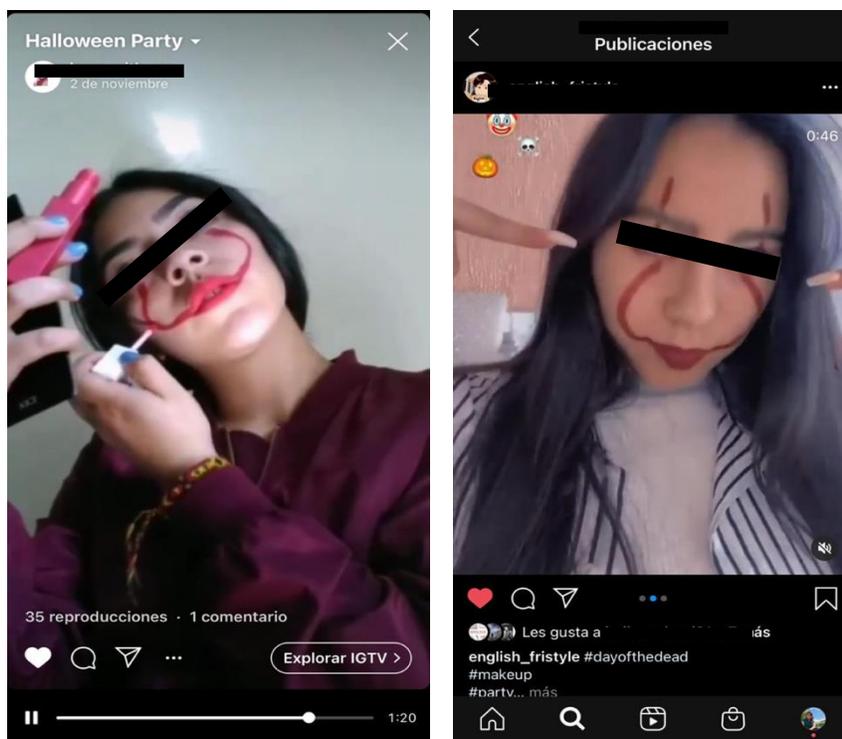
chat entre cuatro o cinco personas, y la competencia estratégica al ganar tiempo cuando no sabían que responder y enviaron stickers.

Para desarrollar la habilidad productiva de *speaking*, realizaron como tarea un video haciendo un tutorial sobre el maquillaje de Halloween, por lo que para ello debieron practicar el vocabulario, las frases y hacerlo de una forma que generara interés para otras personas y los mismos estudiantes. Además, que sirvió como ejemplo de disfraces que podían utilizar las personas que asistieran a la fiesta de Halloween o día de Muertos.

La figura 3.16, muestra el ejemplo de dos videos realizados por estudiantes con un maquillaje muy sencillo, pero que les creó el sentimiento de pertenencia al explicar aspectos de maquillaje específico de Halloween, vocabulario nuevo para ellos y mostrar empatía hacia otras personas que no conocieran vestuarios y darles opciones de maquillaje sencillas.

Figura 3.16

Historias en Instagram: Tutorial de maquillaje

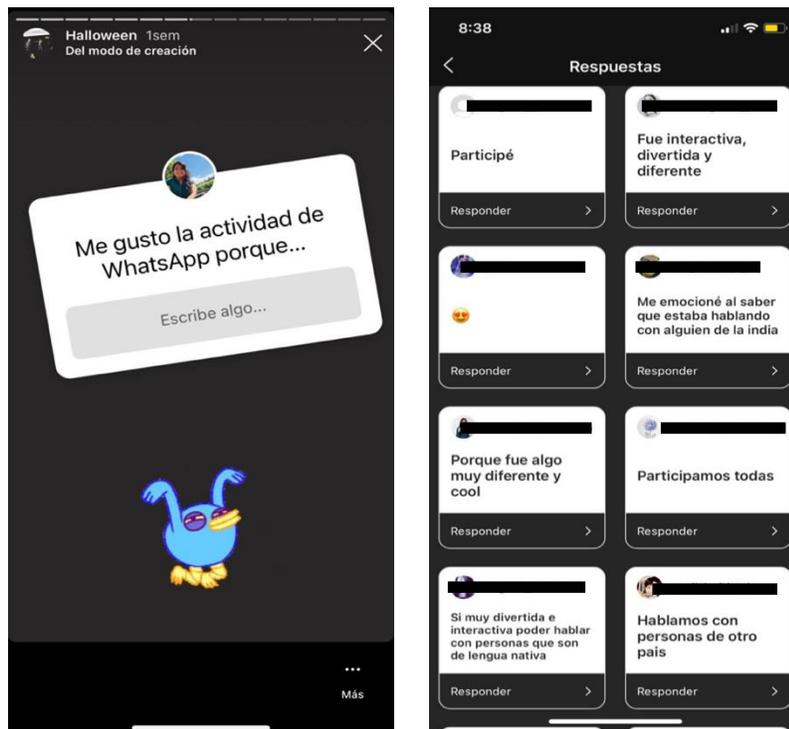


Esta tarea permitió hacer responsables a los estudiantes de su desarrollo en la habilidad de *speaking*, además de otorgarles y generarles un sentimiento de empoderamiento al ser ellos quienes debían crear el dialogo, el video, editarlo, hablar, explicar, maquillarse y buscar generar ese impacto e interés en otros aprendices de inglés.

El uso de *exit slips* al finalizar los módulos, brindó información de la opinión de los estudiantes ante las tareas realizadas, aprendizajes esperados y logrados durante el desarrollo de estas. Como se muestra en la figura 3.17, los estudiantes dieron su opinión desde una forma personal, pero académica sobre la conversación hecha en WhatsApp, con comentarios como: “Fue interactiva, divertida y diferente”, “Me emocioné al saber que estaba hablando con alguien de la India”, “Participamos todos” con lo que se puede hacer una comparación a los primeros *exit slips* que respondieron, donde sus respuestas fueron muy simples.

Figura 3.17

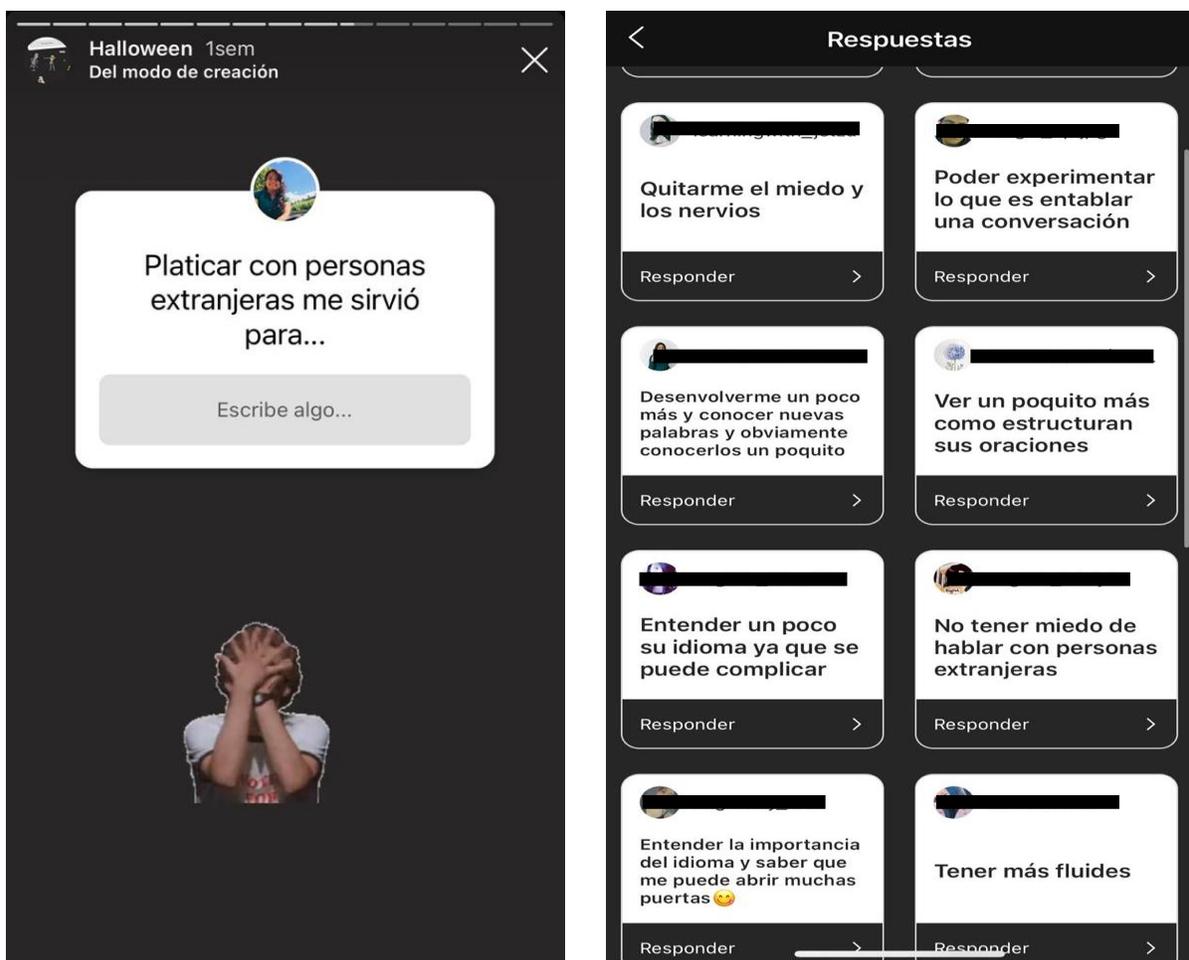
Exit slips en historias de Instagram.



Se les pidió también responder sobre cómo se sintieron al platicar con personas extranjeras y el aprendizaje que lograron con ello, algunas de las respuestas fueron: “Quitarme el miedo y los nervios”, “Poder experimentar lo que es entablar una conversación”, “Desenvolverme un poco más y conocer nuevas palabras...”, “No tener miedo de hablar con personas extranjeras”, entre otras respuestas. Las respuestas en las preguntas en formato de historia de Instagram son una buena herramienta, sin embargo, los caracteres que permite son limitados por lo que, si el estudiante quiere poner respuestas más elaboradas, tendrá que resumirlo como se muestra en la figura 3.18.

Figura 3.18

Historias en Instagram: Tutorial de maquillaje



La implementación de *exit slips*, cuestionarios, y el desempeño de los estudiantes durante las tareas permitió una enseñanza con perspectiva global e inclusiva, otorgando a los estudiantes el poder de percibir a la lengua como un fenómeno real que es usado por personas auténticas, generando un sentimiento de cercanía, empoderamiento, pertenencia y realidad con la lengua.

El darles la oportunidad de mostrar un poco de su cultura mexicana, estar en contacto con otros hablantes de la lengua les hizo percibir la necesidad real de comunicarse y que no es un aprendizaje únicamente con contenido de libro de textos, sino que es algo que realmente funciona para la comunicación y genera aprendizajes en ellos como docentes en formación.

3.4 Cierre de proyecto

Durante la última sesión se habló de forma grupal sobre las tareas realizadas durante el proyecto, los aprendizajes logrados por los estudiantes, sus experiencias y los cambios que ellos percibieron en este proceso. Se hizo un conversatorio y se aplicó un cuestionario utilizando *Google Forms*. El objetivo de las tareas realizadas fue hacer una reflexión sobre el ciudadano digital, la ciberseguridad y lo aprendido durante la aplicación del proyecto.

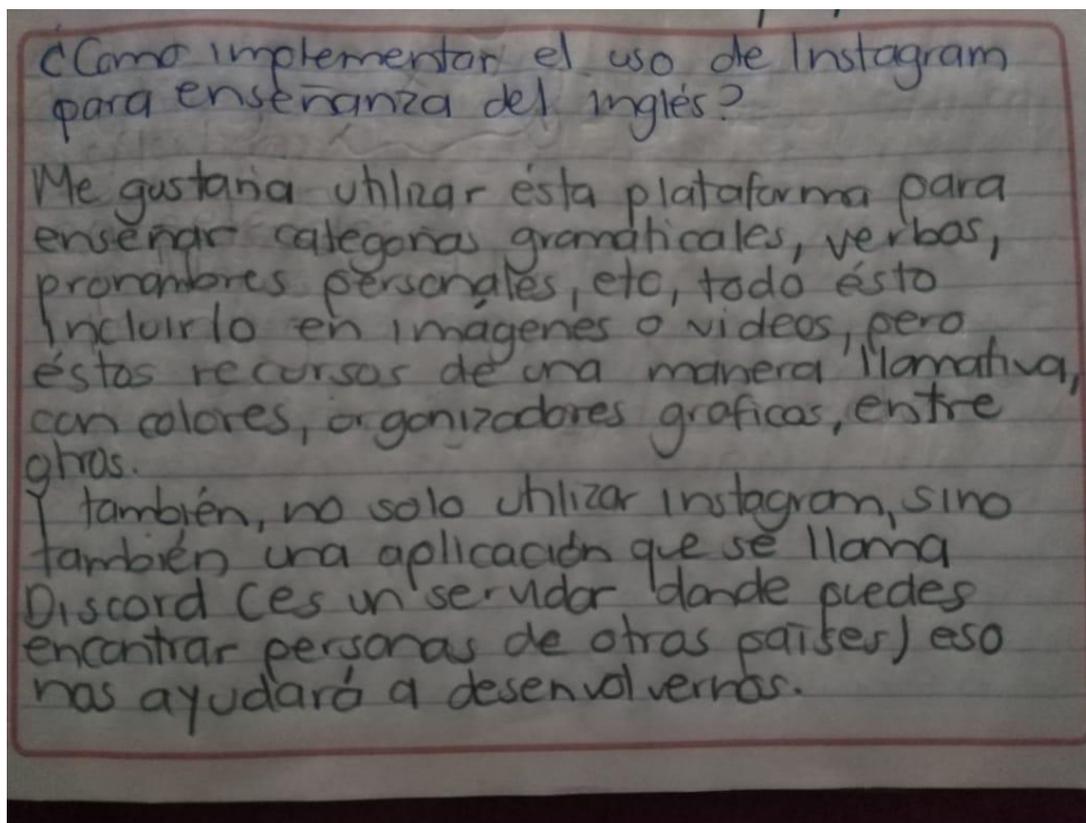
3.4.1 Conversatorio

En esta tarea, cuatro alumnos tuvieron el rol de docente para generar una concientización sobre el quehacer del profesor y la autonomía ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado de la tarea se presenta la figura 3.19 donde se muestra la pregunta: ¿Cómo implementar el uso de Instagram para la enseñanza de inglés?, y después de dialogar sobre los puntos de vista de cada uno de los estudiantes, de manera grupal llegaron a esa conclusión, mencionando que

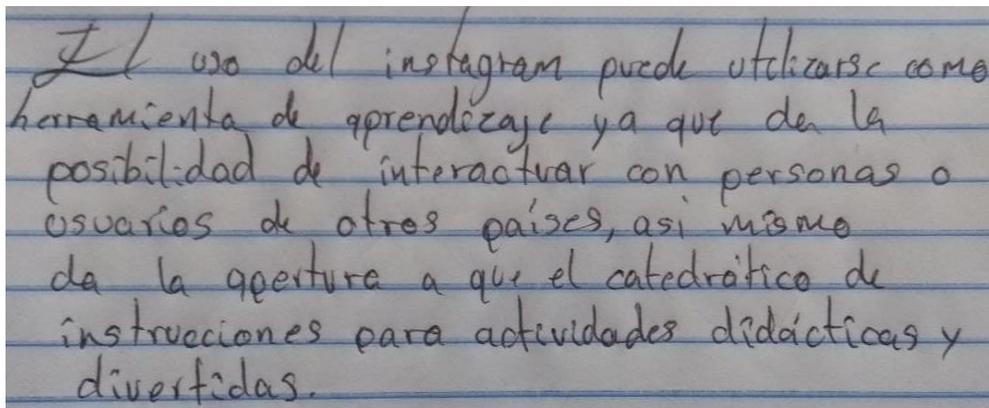
les gustaría para aspectos gramaticales, pero que también utilizarían para crear contenido creativo.

Figura 3.19

Respuestas de estudiantes



Otra respuesta que se obtuvo fue la que se muestra en la figura 3.20, mencionando que sería utilizada como herramienta para interactuar con personas o usuarios de otros países, permitiendo una socialización auténtica y uso de la lengua de forma natural, que es lo que se busca en una persona que está aprendiendo lengua inglesa.

Figura 3.20*Respuesta de estudiantes*

Consideraron también, que con el uso de Instagram, el docente tiene mayor apertura para dar instrucciones y crear actividades didácticas que involucren a los estudiantes. En la figura 3.21 se muestra cómo consideran que con dicha herramienta se puede poner en práctica la escritura y la producción oral de una forma natural, que les permite a ellos, como futuros docentes frente a grupo, desarrollar y aplicar el uso de la lengua de forma rápida, pero eficiente. Todo dependerá del buen uso que se le dé a cada una de las herramientas o redes sociodigitales que se empleen.

Figura 3.21*Uso de Instagram en clase*

Con el uso de redes sociodigitales como herramienta digital para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es primordial crear y tener conciencia del ciudadano digital responsable y lo que conlleva: conocer qué responsabilidades como docentes tendríamos para cuidar a nuestros alumnos, y, siendo alumnos, la forma en que podríamos aprovechar al máximo este tipo de herramientas.

Como parte final del conversatorio, se muestra en la figura 3.22 las preguntas realizadas a los estudiantes sobre qué pensaban ellos sobre el uso diario de las redes sociodigitales desde el punto de vista de docente y alumnos, la respuesta general fue que: “como docente, el uso de redes sociodigitales ayuda a conocer el nivel o los conocimientos del alumno” y siendo alumnos, ellos consideran que les permite conocer temas que no conocían, relacionarse con nuevas personas y hacer uso del conocimiento de la lengua.

Figura 3.22

Uso de redes sociodigitales y la seguridad

Preguntas

1. ¿Qué nos deja como docentes y alumnos el uso diario de las redes socio digitales?

Como docente, el uso de redes socio digitales ayuda a conocer el nivel o los conocimientos del alumno.

Y para el alumno nos enseña temas que quizá aún no conocemos, también interactuar con otras personas, igual de otros países.

2. ¿Cómo puedo cuidar la integridad de nuestros alumnos mientras usamos las redes socio digitales?

No incluir en las redes sociales datos personales, en [éste](#) caso utilizamos Instagram, pero no colocamos nuestro nombre completo en el usuario.

Y desde el principio se firmó una carta de consentimiento informado, donde se mencionó que pues los datos son confidenciales.

Con respecto a la ciberseguridad, ellos consideran que es importante no incluir datos personales, del mismo modo que para este proyecto, no hubo información personal que pudiera ponerlos en riesgo, ser conscientes que tiene ventajas educativas y sociales el uso de redes sociodigitales, siendo así también importante enseñar a los alumnos sobre el respeto de lo que consumen y producen, generar todo con respeto atraerá respeto. Identificar qué aspectos son reales y cuestionar siempre cualquier información que llegue a manos propias por estos medios.

3.4.2 Reflexión

En el cierre del proyecto se hizo una reflexión del uso de Instagram y el aprendizaje, para lo cual se aplicó un cuestionario de nueve preguntas usando *Google Forms*, cada uno de los cuestionamientos reflejó el pensamiento obtenido durante este mes de aplicación del proyecto.

Los estudiantes expresaron cómo se sintieron durante este periodo de clases en línea, “No muy bien, no es muy cómodo y a veces me distraigo”, “Un poco estresado debido al mal funcionamiento del internet”, “Un poco estresada”, “Algo incomoda ya que en un mes nos evaluaron y no fue sencillo” y “Algo extraña, pero me sirvió mucho porque no soy muy buena socializando”.

Del total de alumnos que participaron en el proyecto, cinco tuvieron una experiencia un poco mala o incomoda con la nueva modalidad de clases en línea, a pesar de ser respuestas diferentes, en general, refieren al internet, evaluaciones y estrés por la evaluación en tan poco tiempo.

Los demás estudiantes, que fueron mayoría, tuvieron una experiencia un poco más agradable. Ellos mencionan: “Me gustó mucho ya que pudimos explorar nuevas experiencias”, “...son cosas nuevas que vamos experimentando”, “Bien, solo que a

veces olvidaba mandar los trabajos”, “Bastante feliz”, “En esta clase en particular fue muy didáctica y divertida” y “Ya me acostumbré”.

Al inicio del proyecto se les explicó sobre las tareas a desarrollar, permitiendo que los estudiantes crearan sus propias expectativas sobre el aprendizaje que iban a lograr, al preguntarles en el cierre de la clase sobre si habían sido cumplidas, la mayoría confirmó que sí, explicando que lograron conocer más a sus compañeros, interactuar entre ellos, generar un aprendizaje utilizando su creatividad y de forma didáctica.

El estudiante “A” comentó “Si, ya que fue de ayuda para conocer más a mis compañeros y tener un aprendizaje de cómo se puede utilizar una plataforma de forma educativa”; el estudiante “B” “*Yes, I learned new words and learned to find educational activities on Instagram. Pick up a few topics and I understand a little more, I liked to participate in the activities*”, esto demuestra el entusiasmo por realizar las tareas y generar aprendizajes por medio de nuevas experiencias durante el desarrollo del proyecto.

En el aprendizaje de lenguas el docente frente a grupo debe estar preparado para poder activar la construcción del conocimiento en los alumnos, por lo tanto, el aprendizaje colaborativo y heurístico son esenciales en este proceso. Con las tareas realizadas se logró hacer una introducción para cambiar el esquema de aprendizaje al que están acostumbrados de forma mecánica y memorística, como prueba algunos comentarios fueron: “muy divertido, me dejo volar la creatividad”, “fui descubriendo cosas y usos...”, “cumplió las expectativas porque fue didáctico...”.

Con base en las respuestas obtenidas, se percibe un aprendizaje cooperativo, siendo este un método docente que permite que los alumnos logren el aprendizaje compartido, el enseñar y aprender en cooperación convirtiéndolos así, en agentes activos de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo

de aprendizaje ayuda a favorecer la instrucción compartida, el reparto de roles por parte de los propios alumnos integrados en los grupos de tarea y que el profesor refuerce el rol como asesor del aprendizaje.

Se percibe la metodología heurística orientada al aprendizaje creativo, facilitando el descubrimiento del autoaprendizaje, teniendo como ventajas que permite el desarrollo de estrategias de aprendizaje personales, mantiene la motivación, permite dominar contenidos y descubrir los principios de su propio aprendizaje. De esta forma, el alumno busca y adquiere el conocimiento por sí mismo, de forma personal, creativa y no dirigida (Torre, 1991).

Cada uno de ellos, conforme a su experiencia previa de aprendizaje, creó sus objetivos de aprendizaje de inglés, la mayoría mencionó que en este proyecto ampliaron su vocabulario, aprendieron a usar frases, observando la forma en como otros escribían pusieron en práctica la gramática que ellos conocían, otros estudiantes mencionaron que las actividades les ayudaron a generar mayor confianza en hablar (por medio de las historias y/o videos), expresar no solo con palabras sino con los sonidos y gestos, incluso detectar en ellos mismos errores que cometían y poner atención a su forma de hablar.

Otros sintieron que desarrollaron su pronunciación, ya que al estarse grabando y escuchando ellos mismos sentían que no se entendía y volvían a practicar hasta que quedara mejor el video, al comparar sus primeras publicación e interacción con las ultimas, consideraron que mejoraron su proceso de participación por medio de la escritura y producción oral. A otros estudiantes les fue más fácil comprender las oraciones, ya que estaban relacionadas con imágenes y les permitió hacer un repaso de temas que ya conocían, pero no lo habían aplicado en contextos auténticos.

El desarrollo de los diferentes elementos de la competencia comunicativa se percibe en respuestas como la de la alumna 7: “Hablar con personas extranjeras, me llenó de felicidad darme cuenta de que era capaz de entender casi todo lo que decían y de igual forma que ya podía responder a sus cuestionamientos por mi propia cuenta”; generando gusto por el aprendizaje del inglés y su uso conforme a necesidades de su entorno.

Existen ventajas y desventajas del uso de redes sociodigitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos perciben como ventaja la apertura a socializar con personas de otros países, material auténtico y relacionado a su edad, nuevas formas de aprender, interactuar y relacionarse además consideran que a la información se puede acceder desde cualquier lugar y momento.

Como desventajas, ellos consideran que el uso de redes sociodigitales, que en un inicio fueron creadas para entretenimiento, genera que se distraigan fácilmente, o confiarse en su aprendizaje y no estudiar en los libros o de fuentes confiables y por ende, pasar mucho tiempo usando dichas herramientas. Otros consideran que corren el riesgo de exponerse demasiado y eso genere mostrar información extra, además de que a veces no se llega a conocer directamente a las personas que publican o interactúan.

Se percibe un cambio significativo en torno a la forma en que los estudiantes mejoraron su nivel de inglés, desde algo tan sencillo, pero importante como el método de aprendizaje, dado que la mayoría está acostumbrado a aprender por medio de la gramática y teoría, dejando de lado la parte comunicativa, por lo que al finalizar el proyecto, los estudiantes mostraron mayor sensibilidad a la lengua, naturalidad, interés por conocer nuevas personas, practicar el mayor tiempo posible inglés, no solo en las clases, sino en conversaciones diarias, películas, amigos y actividades extra escolares.

Instagram permitió un acercamiento y desarrollo de aspectos del habla que no siempre se logran dentro de un salón de clases utilizando un libro; permitió un entorno en el que los estudiantes se sintieron libres de expresarse aun con errores, a pesar de los problemas enfrentados por las clases en línea, desde la falla de internet, no tener contacto frente a frente, la aceptación del proyecto fue mejorando.

4. DISCUSIÓN

Esta investigación busca una oportunidad para obtener una participación más amplia, pero significativa de la tecnología y el aprendizaje de inglés como segunda lengua, especialmente mediante la incorporación de imágenes, texto escrito y temas especializados en la publicación de una aplicación de redes sociodigitales, Instagram. Se hizo un análisis de los resultados obtenidos, se identificaron temas claves tanto en el marco teórico como en los datos generados en la intervención logrando así la presente discusión con base en los logros y posibles mejoras en la realización del estudio.

La importancia de la presente investigación gira en torno a la pregunta: ¿Qué tan efectivo es el uso de Instagram como medio didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa?, y las preguntas secundarias: ¿cuáles son los beneficios para los estudiantes del uso de Instagram para el desarrollo de la competencia comunicativa? ¿Qué tipo de problemas anticipo con el uso de Instagram y cómo puedo superar esos problemas? Y, ¿qué tipo de actividades se pueden realizar con Instagram? Fueron los cuestionamientos base para el proyecto.

Conforme al desarrollo de las tareas, respuestas de los docentes en formación y los resultados obtenidos, se pudieron responder dichas preguntas. Se divide la discusión en dos apartados: el primero, sobre el desarrollo de la competencia comunicativa y uso de la tecnología; el segundo, sobre el avance en el crecimiento profesional adquirido durante el desarrollo del proyecto.

4.1 Desarrollo de la competencia comunicativa

Los datos recolectados de la participación de los estudiantes durante el tiempo de la aplicación del proyecto demuestran un impacto positivo en el que todos los estudiantes se comunican para el desarrollo de la competencia comunicativa y la adquisición de nuevos conocimientos. Al inicio los estudiantes mostraban un poco de temor a participar en las tareas de la clase, escribir y/o hablar en inglés, sin embargo, conforme se fue desarrollando la investigación, los estudiantes se sintieron más seguros de su nivel de inglés, aumentando así su participación y desenvolvimiento en las tareas semanales.

Lo anterior se demuestra con las evidencias donde se visualiza que los estudiantes en sus respuestas o participaciones eran breves y al finalizar comentaron que se sintieron en confianza para hablar en inglés, además que, con base en el desarrollo de las clases se logró percibir la actitud hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

De acuerdo con las respuestas abiertas de los participantes en los formularios de Google, la observación durante las sesiones, así como el uso de diferentes materiales, se identificaron varias ventajas de usar Instagram como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa y se ubicaron en cinco: 1) apoyo en la adquisición de la lengua inglesa, 2) facilidad y conveniencia, 3) participación, 4) retroalimentación y apoyo de los compañeros y 5) mayor confianza para usar el inglés.

La efectividad para el desarrollo de la competencia comunicativa con el uso de Instagram como herramienta se puede comprobar por medio de la rúbrica de evaluación donde se describen las dimensiones del modelo de Celce-Murcia (2007) y, con base a los descriptores, se les otorga un valor. La mejora en el uso de las estructuras verbales y el vocabulario se percibió con base en la competencia

lingüística donde al inicio de la intervención los estudiantes no tenían organizadas ni desarrolladas las ideas, y mostraban errores gramaticales, para después empezar a integrar elementos básicos de la comunicación.

En cuanto a la competencia discursiva, también se percibió un avance de estar en un nivel donde su comunicación era pobre en contenidos o en algunos casos no correspondía la información con la tarea. Comenzaron a incluir casualmente expresiones conforme a la situación, también seleccionaron las palabras, estructuras y secuencias para lograr un mensaje coherente y único.

De la competencia estratégica se percibió a lo largo del desarrollo de la investigación que los alumnos fueron organizando y desarrollando sus ideas, generando, de esta manera, una reflexión sobre los beneficios que tendrían al aprender inglés como segunda lengua, además de empezar a buscar la comunicación con hablantes nativos para practicar, observar sus errores en los audios y mejorar por medio de monitoreos. Todo esto generó también desarrollo en la competencia sociocultural al hablar con personas de otros países, hablantes de la lengua inglesa y acercamiento a nuevas culturas y costumbres.

Los alumnos fueron integrando apropiadamente un lenguaje prefabricado, disminuyó ligeramente la traducción de la L1 a la L2 y/o viceversa al emplear el nuevo vocabulario adquirido y empezar a manejar las estructuras gramaticales permitiendo una mejor comprensión, lo anterior permitió un avance en el desarrollo de la competencia predictiva y de estar en un nivel básico referente a la transmisión de mensajes, lograron una interpretación y comprensión del mundo real teniendo como base la competencia interaccional, permitiendo también tomar turnos en las conversaciones.

Con el desarrollo de las tareas durante el proyecto de investigación, se logró obtener un avance en las diferentes dimensiones que componen al modelo de la

competencia comunicativa de Celce-Murcia (2007), generando un mejor entendimiento de la lengua, mejora en la organización de ideas, en el uso de la puntuación, mayor socialización y entendimiento de los diferentes contextos por lo que la rúbrica también permitió tres aspectos importantes: 1) tener una base para la planeación de las tareas y objetivos a lograr; 2) hacer modificaciones que permitieran un aprendizaje real y 3) evaluar para dar retroalimentación, identificar en qué puntos se podría mejorar, cuales cambiar y que niveles de los descriptores se lograron cumplir.

4.2 Desarrollo del uso de la tecnología

La participación más activa fue durante el módulo de cierre, ya que pudieron desvelar sus percepciones de su experiencia usando Instagram en el aprendizaje de inglés como segunda lengua. A partir de las entrevistas realizadas en línea vía *Google Forms* y de preguntas en las historias de Instagram con los alumnos, se determinó que les encanta participar e interactuar con todos los alumnos implicados en la tarea. Afirman que el uso de Instagram en el aprendizaje de lenguas los ha motivado a participar y ha aumentado su confianza para comunicarse en inglés.

Además, alimentó su interés por aprender la lengua inglesa, ya que durante la interacción leían y escribían para hacer sus publicaciones y comentarios, practicaban la pronunciación para que sus videos salieran lo mejor posible. Más importante aún, se atreven o son lo suficientemente valientes para expresar sus comentarios o respuestas en función de las publicaciones de sus colegas.

Por lo tanto, Instagram puede inculcar a los estudiantes la valentía para comunicarse en inglés y transmitir sus mensajes con éxito, ya que los medios digitales ayudan a los productores de contenido a entregar sus mensajes con gran aceptación. Si reflexionamos un poco este punto es, tal vez, porque les permite realizar la intervención primero, por escrito, con tiempo para revisar sus palabras y

usar elementos de soporte como diccionarios. Esta base les facilita la participación oral después.

Otro impacto derivado de la aplicación del proyecto fue el desarrollo de comunidades de aprendizaje utilizando grupos de WhatsApp e Instagram. Los grupos desarrollados para la tarea brindan oportunidades para que los estudiantes interactúen y se apoyen entre sí. Estos hallazgos son consistentes con los estudios de Al-Ali (2014) y Boyd (2014), que indicaron que internet proporciona experiencias de aprendizaje y un lugar para construir sobre el conocimiento dentro de una comunidad de aprendizaje. Además, es notorio que el aprendizaje en línea es un entorno rico donde las técnicas de instrucción centradas en el alumno muestran oportunidades para desarrollos significativos y ofrecen nuevas formas de aprendizaje de lenguas.

A partir de la observación de las sesiones y los docentes en formación involucrados en el proyecto, se percibe un impacto positivo en el nivel de confianza de los estudiantes, que ha aumentado enormemente entre la mayoría de los alumnos en sus clases. Esto demuestra que el aprendizaje móvil a través de la aplicación de Instagram a logrado promover y aumentar la confianza de los estudiantes para participar y comunicarse en la tarea asignada.

Los alumnos, que no estaban dispuestos a hablar al comienzo del programa, se entusiasmaron más por participar hacia el final del proyecto y las tareas asignadas. Consiguieron disimular su timidez o su silencio al inicio de las sesiones. Además, las tareas comunicativas que requieren discusión en grupo a través de Instagram lograron mejorar las estrategias de comunicación de los estudiantes donde se veía que expresaban libremente y compartían ideas con otros miembros de dicho grupo.

Los alumnos descubrieron que Instagram, como herramienta de aprendizaje, era útil para mejorar el vocabulario, ya que podían aprender y adquirir vocabulario nuevo

cuando otros alumnos compartían el significado de las nuevas palabras en las sesiones por la plataforma de Zoom, en el grupo de WhatsApp o en los grupos de Instagram. Los alumnos también respondieron que, a través de dicha red sociodigital, pudieron leer frases sin tomarse demasiado tiempo para pensar.

También agregaron que, al leer las oraciones de otros, podrían obtener mejores ideas para su escritura. En comparación con antes de ser integrantes del proyecto, comentaron que siempre tartamudeaban o les daba pena hablar en inglés, siempre dudaban sobre cómo comenzar a escribir una oración en inglés o emplear sus conocimientos previos.

Los alumnos también pudieron sostener y mantener una conversación con personas de otras nacionalidades, a pesar de que al inicio se mostraron temerosos sobre qué decir y/o hacer, al final lograron mantener esa conexión social y cultural con alguien más de diferente nacionalidad, costumbres y lengua. Posteriormente, los resultados muestran que los estudiantes obtienen beneficios educativos de la tecnología a medida que el aprendizaje se vuelve más relajado y espontáneo.

El uso de dispositivos móviles “como los teléfonos inteligentes” deberían explorarse más a fondo para descubrir su potencial en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, existen ciertos problemas relacionados con el uso de Instagram en el lugar de estudio de los alumnos, como la disponibilidad de internet y la estabilidad de la red. Como tal, estos problemas deben ser abordados por los maestros antes de comenzar con la tarea.

Los resultados actuales parecen ser consistentes con estudios que han encontrado que el uso de Instagram aumenta el control de vocabulario de los estudiantes y puede usarse para recibir retroalimentación. Conectarse con personas externas a su entorno escolar y hablantes nativos de inglés a través de las redes sociodigitales puede hacer una contribución significativa al nuevo conocimiento que

adquieren los estudiantes y cuando consideran que sus experiencias en línea son exitosas y agradables.

Está claro que Instagram se ha convertido en un modo de comunicación influyente para el intercambio de ideas y está sirviendo como un recurso de aprendizaje para estudiantes individuales, incluso en entornos escolares. De acuerdo con los presentes hallazgos, investigaciones recientes han resaltado que los alumnos están de acuerdo en que es agradable publicar tareas escritas en Instagram y que es interesante dar retroalimentación a través de dicha plataforma (Handayani, Cahyono y Widiati, 2018).

Este proyecto ha investigado las interacciones educativas y de aprendizaje de lenguas de los participantes mexicanos de una escuela Normal a través de una aplicación de redes sociodigitales. Es factible suponer que las clases reales con una variedad de estudiantes internacionales pueden producir resultados completamente diferentes a los obtenidos a partir de nuestros datos. Además, que los estudiantes estaban acostumbrados a clases presenciales y cambiar a un aprendizaje remoto como resultado de la pandemia mundial por COVID-19, generó que al inicio fuera complicado y tedioso, lo que limitó en las primeras clases el desarrollo de la forma esperada.

El aprendizaje remoto fue el que sorprendió a todos, generado por una situación inesperada, por ejemplo, una pandemia, implicó que los estudiantes se separaran de sus compañeros, profesores y entorno escolar para empezar a aprender desde sus propios hogares. El lado positivo ante la situación fue que, gracias a la tecnología, los maestros tuvieron la oportunidad de permanecer conectados con los alumnos, sin embargo, al ser un periodo prolongado y en términos de mantener una rutina, fue difícil romper esquemas de aprendizaje antiguos y empezar a modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, es necesario realizar más estudios sobre por qué estos estudiantes, que utilizan tecnología moderna, redes sociodigitales con una gran variedad de elementos y características, prefieren no participar por temor, o en lecciones de lenguas más exigentes para mejorar su nivel de inglés a través de las redes sociodigitales.

Los alumnos encontraron que Instagram era fácil y conveniente de usar como herramienta para practicar las habilidades productivas como la escritura y el habla en inglés, ya que si uno no crea el contenido no hay forma de que alguien más lo vea. Estuvieron de acuerdo en que Instagram les permitía rastrear las publicaciones de una manera muy fácil, permitiendo ver los comentarios las veces que ellos quisieran, encontrar el significado a nuevas palabras conforme al contexto presentando en la fotografía, buscar contenido similar al publicado y no perder la continuidad en el aprendizaje.

También afirmaron que era fácil escribir usando herramientas digitales como la plataforma de Zoom, Awwapp e Instagram en comparación con la forma convencional de usar lápiz, ya que les permitía eliminar cualquier error tipográfico que cometieran en lugar de usar una goma para borrar sus errores al escribir con lápiz. Aparte de eso, un alumno comentó que le fue fácil aprender a escribir a través de las publicaciones de Instagram, ya que podía permitir abrir controversia con otros alumnos o usuarios de dicha plataforma y esto podía suceder en cualquier momento y en cualquier lugar sin la necesidad de presentarse físicamente en un solo lugar.

Desde el aspecto técnico de Instagram, los estudiantes lo percibieron como fácil y conveniente porque pueden compartir imágenes en su perfil, guardar las de otros perfiles sin necesidad de ocupar memoria en su celular y/o compartir en su perfil publicaciones de otras personas, además que podían buscar imágenes de alta calidad sin la necesidad de hacer una búsqueda exhaustiva en alguna otra plataforma.

Los alumnos consideran que el uso de las publicaciones en Instagram para desarrollar la escritura como habilidad productiva del inglés es atractivo, debido a la rápida respuesta recibida de los miembros de la clase y personas interesadas en las temáticas abordadas. Estuvieron de acuerdo en participar en la discusión cuando se corrigió instantáneamente los errores cometidos y el maestro y los miembros de la clase felicitaron las respuestas correctas. Se alegraron mucho cuando recibieron cumplidos instantáneos, ya que los cumplidos ayudaron a mejorar su participación en la discusión.

De la misma forma, los estudiantes expresaron que se sentirían emocionalmente estresados y solos si tuvieran que hacer publicaciones en inglés por sí solos, por lo tanto, afirmaron que Instagram les permitió aprender unos de otros y disfrutar del aprendizaje ya que pueden utilizar su teléfono celular de una manera más divertida e interactiva.

En la conversación con personas de otros países por medio de WhatsApp, se observó desde el aspecto técnico de dicha red sociodigital, que los alumnos lo percibieron como atractivo debido al uso de *stickers* y *emojis* disponibles en la aplicación. Estuvieron de acuerdo en que el uso de esos elementos fue otro factor crucial que los involucró en la plática. Mencionaron que estaban cómodos al usar *stickers* que representaban su sentimiento o gestos en los que estaban pensando en ese momento. También se consideró que el uso de los *emojis* o *stickers* complementaba el texto enviado para que el mensaje deseado se pudiera transmitir bien.

El resultado, como era de esperar, es que al final del proyecto, los estudiantes prefieren este tipo de tareas mejor que la enseñanza tradicional. Hay ventajas en utilizar las publicaciones de Instagram para ser creativo e innovador en la enseñanza de lenguas. La primera ventaja es que la creación de publicaciones y/o

historias en Instagram propone un proceso de aprendizaje llamativo que será fácilmente adoptado a un mediano y largo plazo por los estudiantes.

La segunda ventaja es que es posible la creación de cualquier tipo de contenido en las publicaciones. Los teléfonos inteligentes y cualquier otra aplicación de creación de imágenes son más frecuentes de lo que parece en los estudiantes. La tercera ventaja es que los alumnos obtienen una mejor comprensión de los temas de la clase de inglés y del uso en general de la lengua, aplicándolo de forma sencilla, pero agradable. Podría decirse que el movimiento y actualización en la tecnología es algo constante en los estudiantes, por lo tanto, al crear una forma mixta y divertida de tareas de aprendizaje de lenguas y tecnología, se cree que los estudiantes se beneficiarían más a largo plazo.

En este punto, coincido con la opinión de Dörnyei (2001), quien plantea que el proceso real de aprendizaje de la lengua destino se considera el valor intrínseco; la propia lengua destino y sus hablantes es el valor integrador; consecuencias y beneficios de haber aprendido y adquirido una lengua es el valor instrumental.

La creación de publicaciones, historias y comentarios en Instagram es la evidencia actual que respalda bien esos tres valores. Se trata de cómo influimos en los demás utilizando nuestras propias ideas, aprovechando las ventajas del uso de imágenes atractivas, frases y el contexto en el que se desarrolla cada estudiante. Cuando los estudiantes se sienten relajados, no sentirían que aprender inglés es una obligación para aprobar una materia o un semestre.

Este estudio proporciona algunas implicaciones educativas para el uso de dispositivos tecnológicos, aprendizaje móvil y redes sociodigitales, así como diálogos comunicativos en clases para el desarrollo de las habilidades productivas como *speaking* y *writing* para maestros y estudiantes de inglés o si diseñadores de materiales y planes de estudio.

En primer lugar, dado que los estudiantes encuentran que la participación tecnológica a través de aplicaciones de redes sociodigitales o técnicas de aprendizaje móvil en el salón de clases es bastante satisfactorio y agradable, los profesores pueden crear nuevos planes de cursos que impliquen el uso de dichos dispositivos móviles o una plataforma de red sociodigital para atraer más interés.

Del mismo modo, este estudio les da a los profesores la idea de utilizar estas técnicas en el trabajo en clase con el objetivo de ver los errores y el progreso de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje y rediseñar las secuencias didácticas en consecuencia.

Una limitación importante está relacionada con la con la rúbrica de evaluación basada en el modelo de Celce-Murcia (2007), dado que evalúa todos los elementos que integran el modelo de competencia comunicativa, y el tiempo para la realización de las tareas fue muy poco para poder evaluar, además de que se realizaron varios en poco tiempo y se obtuvo una gran cantidad de evidencias de fotografías de Instagram que complicó un poco la clasificación de los datos.

Como las sesiones de intervención del grupo se basaron en publicaciones y/o historias en Instagram para evaluar el desarrollo de las habilidades productivas con base en los elementos del modelo de Celce-Murcia (2007) en lugar de una redacción de párrafos o ensayos, una posible mejora en algunos componentes sería en particular la organización en las evidencias, es decir que no dependa de la herramienta de destino. Desarrollar una rúbrica de evaluación rápida por cada tarea culminada enfocada en un elemento específico del modelo de competencia comunicativa, podría brindar mejores resultados, con mayor confiabilidad y facilidad de clasificar.

Además, este estudio se limita solo a los estudiantes normalistas de nivel básico A2 y, para lograr las publicaciones de Instagram, a aquellos que poseían un teléfono

inteligente con conexión constante a Internet. Con un grupo de alumnos con un nivel de inglés más elevado, o de otra especialidad en educación, el estudio puede producir resultados diferentes. Por lo tanto, se debe realizar más investigación con participantes de diferentes contextos, habilidades e intereses, para explorar si los resultados son similares o no.

4.3 Crecimiento profesional

Como profesores, constantemente se van desarrollando nuevas ideas sobre lo que se debe hacer para mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje de inglés como segunda lengua en los estudiantes. Este proyecto me ayudó como profesional en el desarrollo de clases con alumnos a nivel superior, dado que únicamente había estado trabajando con alumnos de secundaria, y esto me permitió darme cuenta cómo puedo mejorar como docente, crear una concientización en los futuros docentes de nivel secundaria conforme a las necesidades que detecté de esos mismos alumnos en niveles básicos.

Otro aprendizaje logrado fue hacer planeaciones integrando los elementos de la competencia comunicativa con tareas en contextos auténticos, es decir, usando el modelo de instrucción *Task Based Learning*. Lo anterior significó un cambio en mi metodología de enseñanza-aprendizaje basada principalmente en la traducción, métodos tradicionales enfocados en reglas gramaticales sobre las formas auténticas de comunicación y uso del inglés.

Durante la cuarentena a causa de la pandemia mundial por COVID-19, el aspecto educativo cambió generando una incidencia en el trabajo como docentes. Las competencias y capacidades que como docentes debíamos poseer, ahora se multiplicaron para generar un desempeño adecuado en el aula. A todas estas demandas como docente frente a grupo, se agregó la delegación progresiva de responsabilidades educativas de otros actores en la educación como la familia, la

presencia cada vez mayor de la tecnología en los grupos educativos y esto generó un crecimiento profesional en diferentes ámbitos.

El desarrollo del proyecto generó oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica docente, implementar nuevas técnicas y metodologías de enseñanza de inglés, aprender nuevos conceptos y necesidades de los estudiantes en los diferentes niveles educativos, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje es diferente al de alumnos de nivel secundaria a los cuales yo estaba acostumbrada a enseñar.

Al mismo tiempo logré desarrollar valores como la tolerancia, solidaridad, empatía al tener conciencia sobre la situación actual y que no todos los estudiantes contaban con las mismas herramientas y disponibilidad de tiempo al permanecer en casa. También, me permitió darme cuenta de mis debilidades como docente para empezar a trabajar en ellas, generando así una mejor conexión con los estudiantes y, por ende, la adquisición del conocimiento.

La principal debilidad que percibí en mí como docente, fue el estar acostumbrada tanto a una metodología de enseñanza y un proceso de aprendizaje tradicional basado en la gramática, y no a la enseñanza basada en tareas por medio de situaciones reales, aunado a esto, fue la nula práctica docente con estudiantes de nivel universitario.

Conocer el desarrollo en mi crecimiento profesional como docente de inglés, genera que en un futuro pueda acortar la distancia entre los conocimientos previos de los estudiantes y el aprendizaje deseado, emplear indicadores de aprendizaje para poder utilizar los instrumentos que mejor se adapten a la práctica docente, además de planificar y evaluar en el contexto educativo específico.

Un aspecto importante en mi crecimiento profesional es el haber realizado una investigación siendo la investigadora principal, generando mayor confianza en mis conocimientos y experiencia, de tal manera que ahora soy capaz de visualizar problemas, analizar, observar y reflexionar sobre el mejor tratamiento para mejorar el aprendizaje. Me sentí empoderada tras haber culminado mi primera investigación y superado los obstáculos desde el inicio hasta el análisis de resultados, además haber iniciado una nueva etapa como docente.

5. CONCLUSIONES

En este estudio se ha analizado una de las herramientas que esperamos que tenga un impacto significativo en las formas en que los estudiantes se involucran en el aula de educación superior, el uso de Instagram para el desarrollo de la competencia comunicativa con base en el modelo de Celce-Murcia (2007). El objetivo fue desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa en profesores en formación a través de Instagram. Para lograrlo se emplearon en tres momentos los instrumentos para verificar el avance de los estudiantes en conjunto con la rúbrica de evaluación, además de ir respondiendo las preguntas de investigación que ayudarían a obtener y determinar los resultados con la discusión.

Al administrar las sesiones de intervención al grupo, con la ayuda de los instrumentos y materiales didácticos que incluyeron cuestionarios, *exit slips*, y un conversatorio, los análisis demostraron que Instagram es sin duda una herramienta eficaz para las interacciones de los estudiantes, especialmente en la discusión de sus tareas realizadas en el desarrollo del proyecto.

Con base en la evaluación del uso de la lengua con el uso de Instagram, se determina que los alumnos pueden mejorar sus habilidades entorno a los seis elementos o sub-competencias del Modelo de Celce-Murcia (2007): Estratégica, Sociocultural, Lingüística, Formulaica, Discursiva y la Interaccional. Los alumnos mejoraron su comunicación conforme a los diferentes contextos, adquirieron nuevo lenguaje que permitió el desarrollo de la competencia sociocultural, teniendo en cuenta las estrategias de cortesía.

Del mismo modo, los estudiantes fueron capaces de hacer una selección de palabras y estructuras que permitieran un mensaje coherente conforme a las

situaciones presentadas, demostrando así, el uso de recursos léxicos y por ende, el desarrollo de la sub-competencia discursiva y lingüística. Conforme fue avanzando el proyecto, las ideas se fueron mostrando más desarrolladas y organizadas, esto demostró el uso efectivo de las estrategias que se desarrollan en conjunto con la competencia estratégica como el recuperar palabras, interacción, reflexionar sobre los beneficios del aprendizaje entre otras.

Como revelan los datos y resultados, los *exit slips* ayudan a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje y fomentan las conexiones de los alumnos con el contenido, la autorreflexión y un propósito para el aprendizaje futuro, mejorando su experiencia de aprendizaje universitario. Los resultados también indican que este instrumento proporciona evidencia del contenido dominado y los desafíos a los cuales se enfrentaron los alumnos, mejoran el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes y tienen el impacto más positivo en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la principal pregunta de investigación, sobre la efectividad de Instagram como medio didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa, se considera que es efectivo siempre y cuando también los estudiantes estén relacionados e interesados por el aprendizaje e interacción con personas de habla inglesa, teniendo un mejor aprovechamiento cuando se hace uso de otras redes sociodigitales y materiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Basarnos únicamente en Instagram como herramienta, sería como basarnos solamente en un modelo de instrucción, por lo que la efectividad dependerá de la variedad de materiales extras empleados y los objetivos de la sesión.

Los beneficios para los estudiantes al emplear Instagram como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa son múltiples, lo más resaltante en este proyecto es la confianza generada al hacer uso de sus conocimientos de inglés para comunicarse con otras personas y ver que realmente son aptos para ello. No

sentir pena o miedo por hablar o escribir inglés con errores, convivir con más personas y salir de su zona de confort, pero respetando sus contextos socioculturales, genera, además, cierto compañerismo, pero al mismo tiempo responsabilidad individual por su aprendizaje de la lengua.

Asimismo, la comunicación se vuelve más fluida y de forma natural, permitiendo que la adquisición de la lengua sea a largo plazo, generando interés hacia nuevas palabras para poder continuar con la conversación o creación de contenido. Nuevas personas se interesan en dicha información y también apoyan en la corrección de errores.

Los cambios de esquema de aprendizajes en los estudiantes pasando de una forma mecánica y memorística hacia una perspectiva de aprendizaje heurístico fue otro beneficio importante en este proyecto, haciendo una reflexión sobre que la finalidad de aprender una nueva lengua es comunicarse de forma real, y ellos, como futuros docentes, deben ampliar sus métodos de aprendizaje, actualizarse constantemente y sobre todo, adaptarse a los nuevos estudiantes quienes ya no necesitan una metodología tradicional de enseñanza sino algo auténtico que les genere ese desarrollo de habilidades y competencias en un entorno globalizado.

Los problemas anticipados se resolvieron de la mejor forma, que fue la falta o falla de la red Wifi de Internet, además que los estudiantes tomaban las clases desde casa por la pandemia que había en ese momento, lo que permitió que no se gastaran datos móviles, sin embargo, en el mismo contexto escolar en el que se desarrolló el proyecto, no hubiera sido factible el uso de Instagram de la misma forma en que lo usaron desde sus casas, dado que la solvencia económica de los estudiantes no les permitía tener planes de internet en el celular en el cual pudieran usar con completa libertad dicha plataforma.

Las tareas que se pueden realizar en Instagram son bastantes, todo dependerá del nivel de inglés de los estudiantes, número de alumnos, contexto, objetivos y tiempo de la clase, la ventaja es que se pueden diseñar para desarrollar las habilidades receptivas y productivas del inglés, permitiendo que los estudiantes se sientan cómodos con el uso y empleo del mismo. También, entre más relacionados estén los alumnos con dicha aplicación, más fácil será realizar nuevos proyectos.

A pesar de los resultados presentados, se necesitarán más observaciones e investigaciones para ver si la creación de publicaciones y el uso en general de Instagram tiene una contribución significativa al nivel de dominio de inglés de los estudiantes, ya que la creación de contenido y consumo de éste requiere de un alto nivel de pensamiento y compromiso para no distraerse con contenido diferente al del objetivo de la clase.

Se espera que los futuros estudios que involucren el uso de Instagram como herramienta *m-learning* para el aprendizaje de inglés resalten la oportunidad de desarrollar las habilidades comunicativas. Se sugiere que los futuros investigadores utilicen más de una aplicación de red sociodigital para obtener una mayor atención e investigar su efecto en el desarrollo del aprendizaje de segundas lenguas de los estudiantes.

Otro estudio recomendando con base en el modelo de Celce-Murcia (2007) sería referente a la competencia Formulaica, Estratégica y Sociocultural, por medio de la interacción con personas de habla inglesa para el desarrollo de vocabulario auténtico en contextos reales, saliendo de los estándares de los libros de respuestas mecanizadas a respuestas del habla común. Se puede realizar en un entorno semi-controlado, es decir, de forma presencial con uso de video llamadas con alumnos extranjeros para intercambio de experiencias o en línea donde los propios estudiantes sean quienes elijan de que, con quién y cuándo hablar con las demás personas.

De esta forma se pueden utilizar las nuevas herramientas, redes sociodigitales y diferentes medios de comunicación que desarrollen el pensamiento crítico, creativo, confianza en su aprendizaje, entornos auténticos además de poder detectar qué herramientas funcionan mejor para el docente y para el alumno.

Este tipo de nuevos estudios también pueden dar a conocer los aspectos que se modificaron en la pedagogía con el actual modelo híbrido, como de una forma de enseñanza 100% presencial con metodologías tradicionales, se tuvo que cambiar y adaptar los recursos para generar aprendizajes que permitan que el alumno se comunique de forma auténtica, desarrolle nuevas habilidades por medio de las nuevas tecnologías y modelos de enseñanza. Retomar los elementos que componen la competencia comunicativa de Celce-Murcia generará la planeación de nuevas tareas que permitan formar a docentes para las nuevas etapas.

Por lo tanto, el aprendizaje móvil a través de Instagram parece ser un entorno ideal para dicho proceso. El uso de esta herramienta brindó a los estudiantes la oportunidad de participar en un proceso de conversación en el que se incorporaron los beneficios del aprendizaje de leer, escribir, cuestionar, argumentar y aclarar. Para concluir, se desea que este estudio proporcione información valiosa para la investigación futura en el aprendizaje de lenguas, así como el aprendizaje móvil, que son cruciales en la era de las tecnologías de la información y la comunicación.

6. REFERENCIAS

- Al-Ali, S. (2014). Embracing the Selfie Craze: Exploring the Possible Use of Instagram as a Language mLearning tool. *Issues and Trends in Educational Technology*. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v2i2_ai-ali.
- Almarza, Y. y Pirela, J. (2010). Las bibliotecas universitarias y el enfoque b-learning. *Biblioteca Universitaria*, 13(2),189-201.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28520822005>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Arnaut, S. A. (2003). *La formación de maestros: un debate nacional*. México: Autor.
- Akhlar, A., Mydin, A. y Kasuma, S. A. A. (2017). *Students' perceptions and attitudes towards the use of Instagram in English language writing. Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI), Special issue on Graduate Students Research on Education*.
<http://mjli.uum.edu.my/images/specialissue/2017/A3.pdf>.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bachman, L.F. y Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.

Bartolomé, P. y Antonio, R. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual?. *Crítica*. Recuperado el 2 de noviembre 2020, de <http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomespcritica02.pdf>.

Basurto-Santos, N. M. (2010). *Transition in EFL from secondary to preparatory in Mexican state schools: Participant perspectives*. [Trabajo Fin de Grado], Xalapa, MX: Universidad Veracruzana].
<https://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/english-as-a-foreign-language-escuelas-estatales.pdf>.

Berwick, R. y Chomsky, N. (2011). The biolinguistic program: the current state of its evolution and development. En A. Di Sciullo y C. Boeckx (Eds.), *The Biolinguistic Enterprise: New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty* (pp. 19-41). Oxford University Press.

Berwick, R., Friederici, A., Chomsky, N. y Bolhuis, J. (2013). Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in cognitive sciences*, 17(2), (pp. 89-98).
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.1726&rep=rep1&type=pdf>.

Bisquerra, R. A. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, S.A.

Blattner, G. y Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6, 17-28.

https://www.researchgate.net/publication/284773146_Facebook_in_the_language_classroom_Promises_and_possibilities.

Blessing, S. B., Blessing, J. S. y Fleck, B. K. B. (2012). Using Twitter to reinforce classroom concepts. *Teaching of Psychology*, 39(4), 268–271.
<https://doi.org/10.1177/0098628312461484>.

Bosch, T. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2), 185-200.
<https://doi.org/10.1080/02500160903250648>.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.

Boyd, D. y Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11.
<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>.

Briggs, L. y Parry, D. (2008). *Micro blogging with Twitter*. Recuperado el 15 de noviembre 2020, <http://campustechnology.com/articles/2008/03/micro-blogging-with-Twitter.aspx>.

Brown, H. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey, Prentice-Hall Regents.

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for Practitioners*. Routledge.

Cabrero, J. (1998). Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: Reflexiones para comenzar el debate. En Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad Complutense-UNED: *Las organizaciones ante los retos del siglo XXI*, 1143-1149. https://www.researchgate.net/profile/JulioAlmenara/publication/268263488_LAS_APORTACIONES_DE_LAS_NUEVAS_TECNOLOGIAS_A_LAS_INSTITUCIONES_DE_FORMACION_CONTINUAS_REFLEXIONES_PARA_COMENZAR_EL_DEBATE/links/551bca1f0cf2909047b9653c/LAS-APORTACIONES-DE-LAS-NUEVAS-TECNOLOGIAS-A-LAS-INSTITUCIONES-DE-FORMACION-CONTINUAS-REFLEXIONES-PARA-COMENZAR-EL-DEBATE.pdf.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (2-27). London: London Group Ltd.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

<https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>.

Carrell, L.P. (1984). Evidence of formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34, 87-108.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01005.x>.

Castañeda, A., y López, R. (2014). Lectura y escritura académica en inglés bajo la modalidad de aprendizaje mixto (b-learning). *Saber*, 26, 202-209.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=427739467014>.

Cazales-Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 17-34. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón y M. Safont (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (41-57). Dordrecht: Springer.

Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>.

Cenoz, J. (2005). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez, J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 449-465.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Chomsky, N. (1980). On cognitive structures and their development: a reply to Piaget. En M. Piattelli-Palmarini (Ed.), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (35-54). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I*. Madrid: Visor.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53, 445–459.

http://www.uky.edu/~gmswan3/609/Clark_1983.pdf.

Cohavi, A. (8 de enero, 2013). How did whatsapp became the strongest social network?. *Calcalist*. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 <http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3593840,00.html>.

Costa, F.A. y Fradão, S. (01 de enero, 2012). Desafios e competências do e-formador. *Research Gate*.

https://www.researchgate.net/publication/340789568_Desafios_e_competencias_e-formador.

Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Magíster.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Research Gate*, 53, 3-32.

DOI:10.1111/1467-9922.53222.

Edraw. (2020). Usa la estrategia KWL en tu clase. *Wondershare*. Recuperado el 7 de marzo de 2021, de <https://www.edrawsoft.com/es/kwl-strategy.html>

Egbert, J. y Mikel, G. (2005). *CALL Research Perspectives (ESL & Applied Linguistics Professional Series)*. Routledge.

Enquist, P. O. (1980). *Till Fedra*. Madison.

Eric, J. (03 de diciembre, 2012). Why Selling WhatsApp to Facebook Would be The Biggest Mistake of Jan Koum's and Brian Acton's Lives. *Forbes*.

<http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewfile/3909/3700>.

Fernández, R. (2019). Instagram, datos estadísticos. *Statista*. Recuperado el 13 diciembre 2019, de

<https://es.statista.com/temas/5443/instagram/#dossierKeyfigures>.

Garduño, M. (12 de marzo, 2021). Covid-19 lleva a más personas a las redes sociales; registro crece 13%. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/negocios-covid-19-personas-redes-sociales-registro-13/>.

Garrison, R., y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*. *Elsevier*, 7, 95–105.

https://education.oregonstate.edu/sites/education.oregonstate.edu/files/garrison_kanuka_2004.pdf.

Georgiev, T., Georgieva, E., y Smrikarov, A. (17 de junio, 2004). M-Learning a New Stage of E-Learning. *Research Gate*.

https://www.researchgate.net/publication/262367952_M-learning-a_new_stage_of_e-learning.

Giyatno, - (2011). *Improving Students' Writing Skill on Recount Text Using Questioning Technique and Facebook Media*. [Tesis: Universitas Sebelas Maret Surakarta]. <https://eprints.uns.ac.id/4407/>.

- Godwin-Jones, R. (2008). Emerging Technologies Web-Writing 2.0: enabling, documenting, and assessing writing online. *Language Learning y Technology*, 12, 7-13.
https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44138/12_02_emerging.pdf.
- Goertler, S. (2011). Blended and open/online learning: Adapting to a changing world of language teaching. En N. Arnold y L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language teaching* (471–502). San Marcos, TX: CALICO.
- Goldrine Godoy, T. y Rojas Ramírez, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor–alumno. *Estudios Pedagógicos*, 2, 177-197. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514134010.pdf>.
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems: Definition, current trends, and future directions. En C. Bonk y C. Graham (Eds.) *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Halliday, M.A.K., y Hasan. R. (1976). *Cohesion in English*. Longman, London.
- Handayani. A., Cahyono, B., y Widiati, U. (2018). The Use of Instagram in the Teaching of EFL Writing: Effect on Writing Ability and Students' Perceptions. *Studies in English Language Teaching*, 6, 112.
<https://doi.org/10.22158/selt.v6n2p112>.

- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education*. Cambridge University Press
- Hu. Y., Kambhampati, S., Li. B., y Wang. Y. (S/F). Inferring Sentiment from Web Images with Joint Inference on Visual and Social Cues: A regulated Matrix Factorization Approach. *Department of Computer Science*. <http://rakaposhi.eas.asu.edu/icwsm-15.pdf>.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.
- Hymes, H.D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, *XXIII*, 2, 8-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>.
- Hymes, H.D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Indah, D. N. (2010). *Improving Writing Recount Text by Using Photographs*. [Trabajo de Fin de Grado, IKIP PGRI Semarang]. https://andynuriman.files.wordpress.com/2011/10/skripsi_dwi-nur-indah.pdf.
- Instagram (2013). *Instagram statistics*. Recuperado el 20 de noviembre 2020 <http://instagram.com/press/>.
- Junco, R., Elavsky, M. C., y Heiberger, G. (2012). Putting twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement and success.

- British Journal of Educational Technology*, 44(2), 273–287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01284.x>.
- Kabilan M.K., Ahmad, N., y Jafre. M. Z. A. (2010.) Facebook: An Online Environment for Learning of English in Institutions Of Higher Education?. *Internet and Higher Education*, 13, 179–187. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.003>.
- Kassens-Noor, E. (2012). Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: The case of sustainable tweets. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 9–21. <https://doi.org/10.1177/1469787411429190>.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Kemp, S. (31 de enero, 2019). Digital 2019: Global Digital Overview. *Data Reportal*. <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>.
- Kim, H., Park, S.-M., y Baek, S-H. (2011). Twitter and implications for its use in EFL learning. *Multimedia Assisted Language Learning*, 14(2), 113–137. DOI:10.15702/MALL.2011.14.2.113.
- Kurniawan, A., y Kastuhandani, L. A. (2016). Utilizing Instagram for engaging students in their creative writing. *Proceedings of Indonesia Technology Enhanced Language Learning*, 4-7. Salatiga: Satya Wacana University Press.

- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. En E. Hinkel (Ed). *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II.* (541-557). UK: Routledge.
- Lowe, B., y Laffey, D. (2011). Is Twitter for the birds? Using Twitter to enhance student learning in a marketing course. *Journal of Marketing Education*, 33(2), 183–192. DOI:10.1177/0273475311410851.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. y Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155. DOI:10.1080/17439880902923606.
- Madyarov, I. (2009). Designing a workable framework for evaluating distance language instruction. *CALICO Journal*, 26(2), 209–308. DOI:10.1558/CJ.V26I2.290-308.
- Mar, P., Ana. G., y Appel. C. (13 de julio, 2013). Improving Learners' Reading Skills Through Instant Short Messages: A Sample Study Using whatsapp. *Glasgow WorldCALL*. https://moam.info/improving-learners-reading-skills-through-instant-short-_59e7fffd1723dd507e585678.html.
- Mayfield, A. (2008). *What is Social Media?*. Ebook.
<https://www.antonymayfield.com/2006/09/27/social-media-ebook/>

McNiff, J. (2002). *Action Research: principles and practice*. London and New York.

Mendoza, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*. DGEI-UNAM

Mills, A. (2009). Critical Sensemaking and Workplace Inequities. En M. Ozbiling (Ed.), *Equality, Diversity and Inclusion at Work: A Research Companion* (171-178). Cheltenham: Edward Elgar Press.

Ministerio para Educación Nacional de Colombia. (06 de agosto, 2019). La educación es de todos. GOV.CO.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-166589.html?_noredirect=1

Mompean, J. A. (2004). Options and criteria for the choice of an English pronunciation model in Spain. En J. M. Oro (Ed.), *Linguistic perspectives from the classroom* (1043–1059). Santiago de Compostela, Spain: Servizo de Publicacións.

Mork, C. (2009). Using Twitter in EFL education. *JALT CALL Journal*, 5(3), 41–56. <https://journal.jaltcall.org/storage/articles/JALTCALL%205-3-41.pdf>.

Morrison, D. (2003). *E-learning strategies: How to get implementation and delivery right the first time*. New York: John Wiley.

Naidu, S. (2005). *Learning and teaching with technology: Principles and practices*. Routledge.

Nicholson, S. (27 de Abril, 2011). Infographics: The history of online social networking. *Social Media Today*.

<https://www.socialmediatoday.com/content/infographic-history-online-social-networking>.

OECD. (2017). OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2017. *OECD iLibrary*. <https://doi.org/10.1787/20725345>.

Ophus, J. y Abbitt, J. (2009). Exploring the Potential Perceptions of Social Networking Systems in University Courses. *Research Gate*, 5, 639-248.

https://www.researchgate.net/publication/242223693_Exploring_the_Potential_Perceptions_of_Social_Networking_Systems_in_University_Courses.

Oxford, R. (2001). Language Learning Styles and Strategies. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (359-366). Boston, MA: Heinle y Heinle.

Palacios, G. (2015). La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 7. <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/65264>.

Pascual, M. (6 de octubre, 2003). El Blended learning reduce el ahorro de la formación online pero gana en calidad. *Educaweb*, No 69. <http://educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108.asp>.

Patient, R. y Crispen, C. (2013). Using Mobile Devices to Leverage Student Access to Collaboratively-generated resources: A Case of WhatsApp Instant Messaging, South Africa University. *Atlantis Press*, 66, 314-320. <https://doi.org/10.2991/icaicte.2013.66>.

Piaget, J. (1975). *Biología y conocimiento*. Siglo XXI

Pilgrim, J., y Bledsoe, C. (2011). Learning through Facebook: A potential tool for educators. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(1), 38-42. <https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-through-Facebook%3A-A-Potential-Tool-for-Pilgrim-Bledsoe/f290d39aa33804e33abb933c860820b9bce90826>.

Purnama, A. (2017). Incorporating Memes and Instagram to Enhance Students Participation. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 20, 1-14. <https://doi.org/10.24071/llt.2017.200101>.

Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and speaking, from theory to practice*. Cambridge University Press.

Richards, J. y Rodgers, T. (2004). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Ruipérez, G. (2003). *Educación virtual y e-learning*. Madrid: Fundación Auna.

Ruiz, C.E. (2004). Lo cualitativo en la investigación y su actualidad. *Psicología para América Latina*, 2.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200003.

Schrum, L. (2007). Editorial: Research on the Effectiveness of Technology in Schools: The Roles of Pedagogy and content. Research Gate.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. MacMillan.

Searle, J. (1972). Chomsky's revolution in linguistics. *The New York Review of Books*, 18(12). <http://www.nybooks.com/articles/10142>.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Lengua Extranjera, Inglés*. SEP.

SEP, Gobierno de México. (2019). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. Recuperado el 26 diciembre 2019, de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.

- Shazali, S. S., Shamsudin, Z. H., y Yunus, M.M. (2019). Instagram: A Platform to Develop Student's Writing ability. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9 (1), 88-98. DOI: 10.6007/IJARBSS/v9-i1/5365.
- Stewart, B. (2015). Open to influence: what counts as academic influence in scholarly networked Twitter participation. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 287-309. <https://psycnet.apa.org/record/2015-34817-005>.
- Tamanaha, B. (2002). The Rule of Law for Everyone. *Current Legal Problems*, 55, 97-122. <https://doi.org/10.1093/clp/55.1.97>.
- Torre, S. (1991). Metodología heurística. En R. Marín y S. De la Torre (Eds.), *Manual de la creatividad* (169-189). Barcelona: Vicens-Vives.
- Trentin, G. y Repetto, M. (2013). *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9781843346999500069?via%3Dihub>.
- UNESCO. (2014). *Estrategia de educación de la UNESCO, 2014-2021*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa.
- Vásquez, G. (2000). *La destreza Oral (programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado)*. Madrid, Edelsa.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge university press.

Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning*. Harlow: Longman

Wise, L., Skues, J., y Williams, B. (4-7 de diciembre, 2011). *Facebook in higher education promotes social but not academic engagement* [Comunicación en congreso]. Ascilite 2011, Changing demands, changing directions. <http://www.ascilite.org.au/conferences/hobart11/downloads/papers/Wise-full.pdf>.

7. ANEXOS

ANEXO A. Consentimiento informado de la institución

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS

“DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS NIVEL A2
A TRAVÉS DE INSTAGRAM EN DOCENTES EN FORMACIÓN”

CARTA DE CONCENTIMIENTO INFORMADO

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: _____

Fecha: _____

Por medio de la presente **se acepta** realizar el presente proyecto de investigación-acción *El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés nivel A2 a través de Instagram en Docentes en Formación en la institución educativa* _____ para el desarrollo del trabajo terminal de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada de la UAEMex.

El objetivo del estudio es: es mejorar la competencia comunicativa de docentes en formación de inglés como lengua extranjera en un nivel A2 de una Escuela Normal, a través del uso de Instagram como herramienta mLearning, comprobando la efectividad de su uso, los beneficios y problemas que se pueden generar, además de integrar en diversas actividades el uso de dicha herramienta. Se comprobará por medio de una rúbrica analítica y preguntas de salida en cada semana con comentarios de los estudiantes el desarrollo de dicha competencia.

se le pedirá que complemente un cuestionario escrito y en línea para formar parte del grupo de estudiantes que responderán a dichas actividades. Las notas realizadas durante las sesiones en conjunto con todos los datos recabado antes, durante y después de la aplicación del proyecto se utilizarán como información para el proyecto. Durante la aplicación del proyecto se le pedirá su participación por medio de la aplicación Instagram, por lo que deberá subir fotos y/o videos y comentar en los perfiles de sus compañeros de clase.

Se me ha explicado que la participación consistirá en:

- I. Compementar un cuestionario escrito y en linea
- II. Notas realizadas durante las sesiones con datos recabados antes, durante y después de la aplicación del proyecto serán utilizadas como información
- III. Uso de la aplicación de Instagram
- IV. Desarrollo de actividades por medio de fotos y/o videos que serán publicadas en Instagram

- V. Un instrumento posterior a la intervención didáctica para evaluar el desarrollo de los alumnos tras la el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estoy informado que la participación en el presente proyecto de investigación-acción no proporcionará ningún beneficio económico ni sobre las calificaciones de los estudiantes.

Después de haber leído la información contenida en este documento y de mantener una comunicación abierta y clara con la responsable de este proyecto _____ acerca de las implicaciones en el desarrollo y hallazgos de la presente investigación acción, manifiesto libre y voluntariamente mi aceptación para que la investigación pueda desarrollarse en esta institución bajo los tiempos y especificaciones requeridas para su desarrollo. Además, autorizo a la responsable de esta investigación el uso de la información recabada aquí para la realización de futuros proyectos.

Declaro que se me ha informado sobre el uso de posibles inconvenientes, molestias y beneficios derivados de la participación de la institución y de los alumnos en este estudio, así como el carácter didáctico de los resultados que se tendrán, los cuales son de carácter investigativo.

El investigador responsable se ha comprometido a brindar a la institución **información oportuna** sobre cualquier **evento no previsto** durante el desarrollo de la presente investigación-acción si esta información se considera relevante para el bienestar del proceso de aprendizaje de los estudiantes. **Entiendo que la institución puede tomar la decisión de retirar su participación** en el proyecto si así lo considera conveniente. Se me ha informado que los datos relacionados con la información personal de los alumnos serán manejados de forma confidencial y anónima.

Acepto la participación de los estudiantes de esta institución educativa para los fines investigativos de este proyecto:

SÍ _____ **NO** _____

Nombre y firma del representante de la institución:

Nombre y firma del investigador responsable:

ANEXO B: Consentimiento informado de los estudiantes

CARTA DE CONCENTIMIENTO INFORMADO

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: [REDACTED] 8/10/2020

TÍTULO DEL PROYECTO: "Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés nivel A2 a través de Instagram en Docentes en Formación"

Liliana Méndez Maya, estudiante de la **Maestría en Lingüística Aplicada** de la **Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)** está realizando una investigación sobre el tema mencionado anteriormente.

El propósito de esta investigación es mejorar la competencia comunicativa de docentes en formación de inglés como lengua extranjera en un nivel A2 de una Escuela Normal, a través del uso de Instagram como herramienta mLearning, comprobando la efectividad de su uso, los beneficios y problemas que se pueden generar, además de integrar en diversas actividades el uso de dicha herramienta. Se comprobará por medio de una rúbrica analítica y preguntas de salida en cada semana con comentarios de los estudiantes el desarrollo de dicha competencia.

Si acepta participar en este estudio, se le pedirá que complemente un cuestionario en línea para formar parte del grupo de estudiantes que responderán a dichas actividades. Las notas realizadas durante las sesiones en conjunto con todos los datos recabado antes, durante y después de la aplicación del proyecto se utilizarán como información para el proyecto. Durante la aplicación del proyecto se le pedirá su participación por medio de la aplicación Instagram, por lo que deberá subir fotos y/o videos y comentar en los perfiles de sus compañeros de clase.

Su participación en esta investigación es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento. No tiene que dar una razón para retirarse de la investigación y no habrá consecuencias negativas si decide retirarse. Cuando informe sobre la investigación, me aseguraré de que no esté identificado, no se utilizará ninguna referencia a nombres personales y/o perfiles de Instagram. Soy la única persona que tendrá acceso a los datos recopilados para el proyecto. Cualquier dato que use en informes o publicaciones será solo para ilustración. Si desea que le enviemos una copia del informe final, haré los arreglos para que esto se haga.

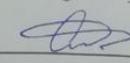
CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

Se le ha entregado al participante una copia firmada de este formulario para que la conserve.

Nombre del participante: [REDACTED]

Acepto participar en esta investigación

No acepto participar en esta investigación

Firma:  Fecha: 8/10/2020

Los aspectos éticos de este estudio han sido aprobados por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Nombre del investigador: Liliana Méndez Maya

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO C: Cuestionario uso de dispositivos móviles y redes sociodigitales

USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES Y REDES SOCIODIGITALES

En 2020 vivimos una época sin precedentes en la que, como profesionales, nos enfrentamos a muchas dificultades y obstáculos para nuestra práctica profesional. Este cuestionario está diseñado para reunir sus experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés durante esta situación. Actualmente estoy investigando cómo desarrollar la competencia comunicativa con el uso de Instagram como herramienta. Tu identidad estará protegida cuando comunique estos datos mediante el uso de seudónimos y, cuando sea necesario, la sustitución de nombres de personas e instituciones que incluya en sus cuentas.

Datos generales

Esta sección permitirá tener conocimiento de quienes integran el grupo de investigación.

1. Sexo
 - Mujer
 - Hombre
 - Prefiero no decirlo
2. Edad

Clases en línea

Esta sección está diseñada para conocer posibles problemas que puedas llegar a tener con las clases en línea.

3. ¿Tienes alguna dificultad para tomar las clases en línea?
 - Visual
 - Auditiva
 - Técnica

Ninguna

4. ¿Con qué dispositivo tomas las clases en línea?

Celular

Computadora de escritorio

Laptop

Tablet

Celular

Esta sección está diseñada para conocer el uso del teléfono celular en tu vida diaria.

5. ¿Cuentas con celular propio?

Sí

No

6. ¿Tienes datos móviles (internet) en tu celular?

Sí

No

7. ¿cuentas con Wifi en tu casa?

Sí

No

8. ¿Cuántas horas al día pasas en el celular?

Menos de 1 hora

2 a 3 horas

4 a 5 horas

6 a 7 horas

8 a 9 horas

Más de 9 horas

Redes sociodigitales

En esta sección encontrarás preguntas relacionadas con el uso de las redes sociodigitales en tu vida diaria.

9. ¿Tienes alguna red sociodigital (Facebook, Instagram, WhatsApp, etc., ...)?

Facebook

- WhatsApp
- Twitter
- Instagram
- No
- Otra _____

10. ¿Cómo describirías darle “buen uso” a las redes sociodigitales?

11. ¿Consideras que le das “buen uso” a las redes sociodigitales?

- Sí
- No
- A veces, depende de la situación (Argumenta) _____

12. ¿Cuánto tiempo dedicas a las redes sociodigitales?

- Menos de 1 hora
- 2 a 3 horas
- 4 a 5 horas
- 6 a 7 horas
- 8 a 9 horas
- Más de 9 horas

13. ¿Consideras que en las redes sociodigitales se pueden compartir actividades académicas con los demás compañeros?

- Sí, podemos comunicarnos de una manera adecuada ya que nos mantenemos conectados permanentemente
- No, porque se pierde mucho tiempo pidiendo favores o nos entretenemos con otras cosas.
- Otra: _____

14. ¿Cómo definirías dar “mal uso” a las redes sociodigitales?

15. ¿Has tenido problemas con tus padres debido a un mal uso de las redes sociodigitales?
- Sí
 - No
 - Algunas veces (Argumenta) _____
16. ¿Has descuidado tus deberes escolares por pasar mucho tiempo en alguna red sociodigital?
- Sí
 - No
 - A veces
17. ¿Crees que las redes sociodigitales pueden aportar algo positivo a tu vida escolar y a tu rendimiento académico?
- Sí
 - No
 - Depende del uso que le demos (¿Cuáles?)
 - Otra: _____
18. Antes de la pandemia, ¿cuántas horas al día dedicabas en el celular a estudiar?
- Menos de una hora
 - 2 a 3 horas
 - 4 a 5 horas
 - 6 a 7 horas
 - 8 a 9 horas
 - Más de 9 horas
19. En la Nueva Normalidad ¿cuántas horas dedicas en el celular a estudiar?
- Menos de una hora
 - 2 a 3 horas
 - 4 a 5 horas
 - 6 a 7 horas
 - 8 a 9 horas

Más de 9 horas

20. ¿Has utilizado Instagram como herramienta de enseñanza-aprendizaje de inglés?

Sí ¿Cómo?

No ¿Por qué?

Otra: _____

Clases en línea

Esta sección está diseñada para conocer tus gustos por las clases en línea.

21. Comenta cómo fue para ti el inicio de clases en línea

22. ¿Cómo fue incorporarte al inicio de clases de manera virtual?

23. En tu opinión ¿Qué aspectos del aprendizaje de inglés son más complicados y por qué?

24. Comentarios generales

ANEXO D: Cuestionario sobre metodología y características de la población de estudio

Acceso y actitudes hacia el aprendizaje digital

Datos generales

En esta sección encontrarás preguntas relacionadas a tu información personal.

1. Edad

2. Sexo

- Mujer
 Hombre
 Prefiero no decirlo

3. ¿A qué edad empezaste a estudiar inglés?

Materiales y estudio

Esta sección tiene preguntas relacionadas con los materiales que utilizas para estudiar.

4. Selecciona con qué materiales cuentas en tu hogar

- Computadora / Laptop
 Libros de consulta
 Celular
 Tv de paga

5. ¿Con qué frecuencia los usas por semana?

Material/Frecuencia	5 Diario	4 Casi siempre	3 Algunas veces	2 Casi nunca	1 Nunca
Computadora/Laptop					
Internet					
Tv de paga					
Libros de consulta					
Celular					

6. ¿Cuáles son tus expectativas en relación con tus estudios?

7. Indica con qué frecuencia se dan los siguientes aspectos en clase teniendo en cuenta esta escala:

1: Nunca, 2: Casi nunca, 3: Algunas veces, 4: Casi siempre, 5: Siempre

- ___ Proyectos con alumnos de otros países
- ___ Trabajo en parejas o pequeños grupos en clase
- ___ El profesor/a explica pasivamente y los alumnos/as escuchan la mayor parte del tiempo.
- ___ El profesor/a explica y los alumnos/as participan en la clase con bastante frecuencia.
- ___ Los alumnos trabajan individualmente la mayor parte del tiempo
- ___ Para la evaluación se emplean exámenes escritos
- ___ Para la evaluación se emplea la observación directa de actividades escritas.
- ___ Para la evaluación se emplean exámenes orales
- ___ El docente frente a grupo imparte toda la clase en inglés.
- ___ El docente frente a grupo motiva la comunicación en inglés
- ___ En clase de inglés, se utiliza internet
- ___ En clase de inglés, se utilizan computadoras/laptop
- ___ En clase de inglés, se utilizan medios audiovisuales
- ___ En clase de inglés, se utilizan materiales impresos
- ___ En clase de inglés, se utilizan audios
- ___ En clase de inglés, se utiliza el libro de texto
- ___ En clase de inglés, se utiliza el celular
- ___ En clase de inglés, se dejan tareas para elaborar en casa. ¿Cuánto tiempo le dedicas a la elaboración de tareas? _____
- ___ En clase de inglés, se utilizan aplicaciones en celular tales como WhatsApp, Facebook, u otras. Menciona cuáles utilizan _____

8. ¿Realizas actividades extraescolares de inglés? Si ___ No ___

En caso afirmativo señala con una X aquellas que realizas:

- Cursos particulares ¿cuántas horas a la semana? _____
- Clases con un profesor particular ¿Cuántas horas a la semana? _____
- Cursos en el extranjero _____
- Autoaprendizaje con medios audiovisuales _____

9. Indica con qué frecuencia realizas alguna de las siguientes actividades fuera del horario escolar.

1: Nunca 2: Algunas veces 3: Regularmente 4: Casi siempre 5: Siempre

- ___ Ver televisión en inglés
- ___ Leer libros o revistas en inglés
- ___ Escuchar música en inglés
- ___ Hablar en inglés con familiares, amigos, otros.
- ___ Navegar por internet, participando en chats en inglés.
- ___ Utilizar material multimedia en inglés
- ___ Usar aplicaciones del celular como medio de comunicación en inglés

10. Indica el grado de valoración de las siguientes cuestiones. Utiliza la siguiente escala:

1: Nada 2: Poco 3: Algo 4: Bastante 5: Mucho

- ___ Me gusta aprender inglés
- ___ Aprender inglés es fácil
- ___ Me gustan las actividades de la clase de inglés
- ___ El inglés es útil para conocer otras formas de vida
- ___ El inglés es útil en viajes y estancias en otros países
- ___ El inglés es útil para mis estudios posterior

11. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias y técnicas de aprendizaje en la clase de inglés o cuando trabajas fuera de clase? Utiliza la siguiente escala:

1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre

I. SENSIBILIZACIÓN Y MOTIVACIÓN

- ___ Planificar, organizar y dirigir las tareas de aprendizaje (A)
- ___ Repasar el aprendizaje (B) cómo repasar gramática o vocabulario
- ___ Pedir ayuda y cooperar con los compañeros en la resolución de problemas (C)

I. ADQUISICIÓN Y CODIFICACIÓN

- Repetir modelos, usar e imitar patrones (E)
- Practicar con los compañeros de clase en grupo o por parejas (F)
- Recombinar elementos, sustituirlos, tomar notas y/o parafrasear (F)
- Traducir de una lengua a otra (G).

II. AUTOMATIZACIÓN

- Aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones similares (H)
- Compensar la falta de ciertas competencias con otros recursos (I)

III. EVALUACIÓN

- Autoevaluar el progreso que se está consiguiendo en la L2 (J)
- Valorar los resultados finales de cada mes, trimestre o curso (J)

12. ¿Cuál consideras que es la principal función de Instagram?

- Informar
- Comprar en línea
- Chatear
- Conocer nuevas personas
- Opinar
- Educar
- Etiquetar personas
- Ver fotos/videos
- Compartir publicaciones
- Otra _____

13. ¿Qué tipo de contenidos publicas con mayor frecuencia en tu cuenta de Instagram?

- Fotografía con una descripción
- Fotografía solo con título
- Sólo fotografías
- Videos
- No publico nada
- Aún no tengo cuenta Instagram
- Otra _____

14. De las siguientes categorías ¿Cuál consultas con mayor frecuencia en Instagram?

- Política y economía
- Seguridad
- Educación
- Arte y cultura
- Ciencia y Tecnología
- Moda y espectáculos
- Deportes
- Salud y medio ambiente
- Empleo
- Música
- Cocina/comida
- Viajes

15. Las fotografías que ves en Instagram ¿Suelen ser tema de conversación en tus círculos sociales?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Muy pocas veces
- Nunca

16. ¿Cuál categoría es la que compartes con mayor frecuencia en tu perfil de Instagram?

- Política y economía
- Seguridad
- Educación
- Arte y cultura
- Ciencia y Tecnología
- Moda y espectáculos
- Deportes
- Salud y medio ambiente
- Empleo
- Música
- Cocina/comida
- Viajes

17. Menciona las principales actividades que realizas con Instagram

ANEXO E: Lista de cotejo

Nombre de la Escuela		Nombre del profesor:	
Grado:	Grupo:	Ciclo escolar:	
		Fecha:	
ASPECTOS		SI	NO
Estructura de la clase Task-based	Las tareas son actividades que impulsan el proceso de adquisición del segundo idioma		
	Las tareas motivan a los alumnos y los involucran en una comunicación significativa		
	Las tareas están diseñadas para practicar las actividades que resultan importantes en un mundo real		
	Comienza con una tarea previa (hubo una introducción al tema y se les dijo a los estudiantes cual sería la tarea)		
	Los estudiantes planifican la tarea a realizar		
	Los estudiantes recopilan lenguaje e información para realizar la tarea		
	Los estudiantes producen las habilidades que la tarea exige		
	Los estudiantes analizan el lenguaje que usaron para la tarea (fase final)		
	Los estudiantes hicieron mejoras y practicaron el lenguaje adquirido.		
Relación Maestro-Alumno	Existe comunicación centrada en la ciudadanía digital		
	Relación educativa		
Relación Alumno-Alumno	La relación es comunicativa		
	La comunicación es centrada en valores		

ANEXO F: Rúbrica de competencia comunicativa

COMPETENCIA COMUNICATIVA						
Valor	Competencia sociocultural	Competencia discursiva	Competencia lingüística	Competencia predictiva	Competencia interaccional	Competencia estratégica
5	El estudiante siempre expresa los mensajes de manera adecuada dentro del contexto de comunicación. Incluye conocimiento de la variación del lenguaje con referencia a las normas socioculturales (Factores contextuales y sociales; Estrategias de cortesía; factores culturales).	Existe selección, secuenciación y disposición de palabras, estructuras y posibilidades de lograr un mensaje hablado único. Utiliza recursos léxicos y gramaticales para expresar mensajes y actitudes para crear textos coherentes.	Integra los elementos básicos de la comunicación: los patrones y tipos de oraciones, la estructura constituyente, las inflexiones morfológicas y los recursos léxicos, así como los sistemas fonológicos y ortográficos necesarios para realizar la comunicación.	Utiliza fragmentos prefabricados de lenguaje en interacciones cotidianas, tales como rutinas, colocaciones, modismos y marcos léxicos. Hace uso de la competencia cuando es relevante y la integra apropiadamente a su producción.	Incluye los tres subcomponentes: la competencia de acción: realiza actos de habla común (quejas, intercambio de información, opiniones, sentimientos, etc.); Competencia conversacional: inherente al sistema de turnos en la conversación (abrir y cerrar conversaciones, establecer temas, interrupciones, etc.); competencia no verbal: incluye lenguaje corporal, uso del espacio, expresiones no lingüísticas, silencios y pausas.	Hace uso efectivo de estrategias lógicas, análisis, planificación del propio aprendizaje, monitoreo y observación de errores, recuerdan o recuperan palabras mediante el uso de acrónimos, imágenes, sonidos u otras pistas, ganar tiempo en conversaciones, autocontrol, interacción, búsqueda de hablantes nativos para practicar.
4	El rendimiento comparte características de las bandas 3 y 5.					
3	El estudiante expresa de manera básica los mensajes en contextos específicos. Incluye un leve conocimiento de la variación del lenguaje.	Comprensible en la primera expresión, incluye casualmente expresiones adecuadas conforme a la situación.	El estudiante maneja un rango de estructuras gramaticales con pocos errores de la comunicación, logrando la comunicación necesaria.	Esporádicamente integra fragmentos prefabricados de la lengua meta en interacciones específicas.	Suficiente interpretación del habla con las intenciones deseadas por el estudiante. Muestra expresión comprensible con la interpretación del mundo real.	Uso ocasional de las estrategias, empieza a hacer reflexión sobre los beneficios del aprendizaje, y busca a sus compañeros para practicar inglés.
2	El rendimiento comparte características de las bandas 1 y 3.					
1	El estudiante solo expresa palabras aisladas sin otorgar mensajes sin reconocer el contexto en el que se encuentra.	Difícil o imposible de comprender. No se corresponde con la tarea. Muy pobre en contenidos.	Las ideas no están desarrolladas ni organizadas. EL texto es incoherente y el registro inadecuado.	Se percibe una traducción de la L1 a la L2 y viceversa, no hay uso de frases prefabricadas, existe una mínima o nula fluidez en las expresiones.	Las expresiones son incoherentes y el registro inadecuado. La transmisión del mensaje resulta incomprensible.	Las ideas no están desarrolladas ni organizadas.
0	No presento la actividad					

ANEXO G: Video animado en Powtoon

englishwithnab

719 Publicaciones 617 mil Seguidores 9 Seguidos

English With Nab
Tutor/profesor
English Coach
-Motivational Speaker
-Content Creator
-My story @englishnabstory más
instabio.cc/englishwithnab
abyimana, vis.p.8 y 85 más siguen esta cuenta
Ver traducción

PRO+

Smart Name

You do not have to repeat the same name of your user

CREATED USING POWTOON

0:24/1:33 | POWTOON

ANEXO H: Warm up de comida

isaac Quiroz Rico

Export board Invite

Home Help Sign Up or Log In

Free 14-day premium trial

33%

Food

Yocelin Laver

Sauce
beef
pork
red wine
softs

Salt

Cheese
Breakfast
Lunch
Dinner
Snack

Boiled
roast
Squid
Meat
Chicken
Cow
Coat
vaper

Pineap
ple
cereal
Milk
Sauce
Coffee
water
Rice
French
fries
Tea

Courgette
Aubergine
Vales
Ateamend
Grilled
Peach
Wine

beer
carrot
peach
rice
tasty
grapefruit

ANEXO J: Cuadro mix and match

Formulaic language	Object/gadget/person etc...	Adjectives modifiers	Comparative
From my point of view...	<ul style="list-style-type: none"> · Food <i>is/are</i>	Far (+)	More <u>(adjetivo)</u> than....
To my mind...		Much (+)	
From what I can tell...		Slightly (-)	Adjetivo + er <i>than...</i>
I would say...		A little (-)	
I definitely say that...			

ANEXO K: Presentación Power Point signos zodiacales

What does your birthday mean?

Your birthday is one of the most critical numbers in your whole chart. Your personal numbers shape your personality, career, finances and your love life.

Aries (March 21 - April 19)

Element: fire
Ruling planet: Mars
Symbol: the ram
Stone: diamond

Characteristics: adventurous, outgoing, active, courageous, generous, optimistic, aggressive, independent, trusting, impulsive, moody, impatient

Taurus (April 20 - May 20)

Element: earth
Ruling planet: Venus
Symbol: the bull
Stone: emerald

Characteristics: calm, collected, social, dependable, loyal, patient, stubborn, lazy, possessive, materialistic.

Gemini (May 21 - June 20)

Element: air
Ruling planet: Mercury
Symbol: the twins
Stone: alexandrite

Characteristics: curious, talkative, clever, imaginative, witty, indecisive, devoted, impulsive, superficial.

Cancer (June 21 - July 22)

Element: water
Ruling planet: the moon
Symbol: the crab
Stone: moonstone

Characteristics: dependable, caring, adaptable, diplomatic, intense, impulsive, moody, clingy, oversensitive

Leo (July 23 - Aug 22)

Element: fire
Ruling planet: the sun
Symbol: the lion

Characteristics: warm, generous, faithful, ambitious, confident, pretentious, stubborn, vain, domineering.

Virgo (August 23 - September 22)

Element: earth
Ruling planet: Mercury
Symbol: the virgin
Stone: sapphire

Characteristics: analytical, practical, reflective, observing, helpful, thoughtful, skeptical, inflexible, cold, interfering.

Libra (September 23 - October 22)

Element: air
Ruling planet: Venus
Symbol: the scales
Stone: opal

Characteristics: beautiful, balanced, idealistic, diplomatic, superficial, vain, indecisive, unreliable.

Scorpio (October 23 - November 21)

Element: water
Ruling planet: Pluto
Symbol: the scorpion
Stone: topaz

Characteristics: loyal, passionate, obsessive, suspicious, manipulative

Sagittarius (November 22 - December 21)

Element: fire
Ruling planet: Jupiter
Symbol: the archer
Stone: turquoise

Characteristics: free-spirited, philosophical, optimistic, independent, encouraging, unemotional, blunt.

Capricorn (December 22 - January 19)

Element: earth
Ruling planet: Saturn
Symbol: the goat
Stone: garnet

Characteristics: determined, perceiving, practical, patient, resourceful, conceited, distrustful.

Aquarius (January 20 - February 18)

Element: air
Ruling planet: Uranus
Symbol: the water bearer
Stone: amethyst

Characteristics: knowledgeable, serious, insightful, witty, clever, original, stubborn, aloof, rebellious

Pisces (February 19 - March 20)

Element: water
Ruling planet: Neptune
Symbol: fish
Stone: bloodstone

Characteristics: compassionate, adaptable, devoted, imaginative, inductive, over-sensitive, lazy, self-absorbed.

NEW VOCAB

advice: what they think personal things like (e.g. official advice)

adaptable: able to change or be changed to fit a new situation

aggressive: ready to attack or fight, behaving in a way that is threatening or attacking

aloof: not friendly or interested in other people

ambitious: wanting and being determined to be successful, powerful or famous

analytical: carefully looking at or studying all the different parts of something in order to understand it more well

ambitious: interested in making lots of money and being successful and enjoying the things and the things that come with it

balanced: having good amounts of different emotions, being able to balance one feeling and another

beautiful: being really physical attractive in other good ways

NEW VOCAB

- blunt**: saying what one thinks or a way that is honest but can be harsh
- clingy**: someone who is very attached to someone else and has a hard time letting go
- conceited**: being very proud of oneself and being mean to other people
- dependable**: being able to be relied upon and not letting people down
- domineering**: being very bossy and trying to get their own way
- egotistical**: very proud and able to control one's emotions and feelings
- emotional**: not friendly and showing weak feelings
- encouraging**: being helpful and giving someone the confidence to do something
- independent**: being able to take care of oneself and finding one's own way about oneself and life
- intense**: having strong feelings
- manipulative**: using other people's feelings in order to get what one wants and for one's own benefit

emergence: having or showing courage or bravery

entice: interested in knowing about someone or something

impatient: able to be treated to do something that is

impatient: having a desire that you are going to do something and not wait or waiting all day to do with things

impatient: being different or making people to get what one wants

impatient: having a desire that you are going to do something and not wait or waiting all day to do with things

impatient: being different or making people to get what one wants

intense: having very strong and strong feelings and thoughts about things and people

intense: having very strong and strong feelings and thoughts about things and people

intense: having very strong and strong feelings and thoughts about things and people

intense: having very strong and strong feelings and thoughts about things and people

intense: having very strong and strong feelings and thoughts about things and people

intense: having very strong and strong feelings and thoughts about things and people

intense: having very strong and strong feelings and thoughts about things and people

intense: having very strong and strong feelings and thoughts about things and people

possessive: not liking to share things with other people or letting others (especially loved ones) be independent

practical: able to make good and realistic decisions in daily life, able to make or repair things easily

pretentious: trying to make others think

ANEXO M: Lesson Plan

MÓDULO INTRODUCTORIO	
TEMA:	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al proyecto • Creación de perfil en IG
Enfoque en la lengua:	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación personal: Edad, nombre, origen, etc...
Objetivo general:	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer el proyecto • Crear una relación maestro-alumno-maestro.
Conocimientos previos:	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia propia para contestar los cuestionarios. • Uso de la aplicación de IG.
Competencia:	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa y sociocultural
Producto:	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de perfil en IG • Publicación y presentación de su perfil

SESIÓN 1: 8 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Contestar los dos cuestionarios en Google Forms • Firmar el consentimiento informado.
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Recolectar información sobre los estudiantes y sus medios digitales de aprendizaje.
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pre-tarea: Explicación del proyecto de investigación. El profesor se presenta y expone el proyecto a realizar, el tiempo que estará en el grupo y los objetivos del trabajo de investigación. 2. Tarea: Aplicación de dos cuestionarios en Google Forms. El profesor comparte por zoom la liga de acceso a los formularios que van a responder los estudiantes. Explica el objetivo de cada uno de ellos y solicita sea firmado el formato de consentimiento para participar en el proyecto de investigación. 3. Informe: Recolección de datos. Los estudiantes entregan los cuestionarios contestados. Profesor solicita algunos comentarios sobre que imaginan los estudiantes que aprenderán con las actividades que se van a realizar.
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> • Google Forms "Uso de dispositivos móviles y redes sociodigitales" • Google Forms "Cuestionario sobre metodología y características de la población de estudio" • Formato de Consentimiento

SESIÓN 2: 9 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un perfil de IG con las especificaciones solicitadas. • Hacer una breve descripción sobre ellos. • Responder Exit Slips
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un perfil de estudiante en la plataforma de Instagram con fines académicos.
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<p>1. Pre-tarea: Creación de un perfil. El profesor comenta los objetivos de la sesión y muestra en la pantalla de zoom una encuesta, al mismo tiempo que manda el enlace a los estudiantes para que puedan responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicación de encuesta Mentimeter ○ ¿Cómo describirías el aprendizaje de inglés como segunda lengua? ○ ¿Sientes que tiene ventajas trabajar en línea? <p>2. Tarea: Modificar o crear un perfil de Instagram El profesor presenta la aplicación de Awwapp: Lo estudiantes escriben todas las palabras que pudieran pensar en inglés relacionadas a su conocimiento previo sobre Instagram. Los estudiantes toman nota de un video animado creado en Powtoon describiendo los puntos principales sobre un perfil de Instagram. Los estudiantes deben obtener cinco nuevos seguidores publicando una foto de ellos, escribiendo aspectos importantes sobre ellos: edad, estudios, hobbies, etc...</p> <p>3. Informe: Exit Slips El profesor publica en su perfil de IG en formato de exit slips tres preguntas relacionadas a la tarea final:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cómo fue crear el nuevo perfil de Instagram? 2) ¿Qué aprendieron de las tareas? 3) ¿Por qué les gusto o disgusto la tarea final?
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta Mentimeter • Aplicación Awwapp • Video Powtoon • Exit Slips en IG

SEGUNDO MÓDULO: COMIDA	
TEMA:	<ul style="list-style-type: none"> • Comida
Enfoque en la lengua:	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relacionado a comida • Comparativos
Objetivo general:	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer comparaciones entre platillos
Conocimientos previos:	<ul style="list-style-type: none"> • Sabores • Platillos • Texturas
Competencia:	<ul style="list-style-type: none"> • Formulaica y lingüística
Producto:	<ul style="list-style-type: none"> • Dos publicaciones en su perfil de IG, la primera sin conocimiento del cuadro y la segunda con uso del cuadro.

SESIÓN 1: 12 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación en IG sobre comida utilizando el cuadro <i>Mix & Match</i>
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar lenguaje formulaico en contextos auténticos
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<p>1. Pre-tarea: El profesor solicita a los estudiantes que en la aplicación de Awwapp escriban por equipos todo el vocabulario que recuerden relacionado a la comida. Los estudiantes discuten de forma grupal los usos en diferentes contextos de las palabras que escribieron.</p> <p>2. Tarea: El profesor presenta una imagen interactiva sobre comida por medio de Genially y envía por chat de zoom el enlace de la imagen. Los estudiantes identifican las oraciones y detectan formas para comparar alimentos. Los estudiantes publican en IG dos imágenes relacionadas a comida, haciendo comparación de sabores, colores o texturas. El profesor explica el cuadro de Mix & Match y hacen comparativos de un antes y después.</p> <p>3. Informe: Los estudiantes vuelven a publicar las dos imágenes de la tarea anterior, ahora con la descripción usando el cuadro mix & match. Los estudiantes responden en Google Forms unas preguntas en formato de exit slips.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué tipo de comparación fue más fácil realizar y por qué? ○ ¿Consideras que la tabla de Mix & Match fue de utilidad? ○ ¿Volverías a usar la tabla para realizar comparaciones?
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación Awwapp (Anexo H) • Imagen interactiva en Genially • Cuadro Mix & Match • Exit Slips en Google Forms

TERCER MÓDULO: HORÓSCOPOS	
TEMA:	<ul style="list-style-type: none"> • Horóscopos
Enfoque en la lengua:	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario sobre Signos zodiacales
Objetivo general:	<ul style="list-style-type: none"> • Generar interacción y conexión entre los estudiantes
Conocimientos previos:	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de los signos zodiacales, fechas y números. • Rasgos de personalidad
Competencia:	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística y discursiva. • Estratégica, Formulaica y sociocultural.
Producto:	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación de una imagen con características típicas de su signo zodiacal. • <i>Instastorie</i> describiendo su signo zodiacal

SESIÓN 1: 15 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fechas y signos de los integrantes
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la competencia lingüística y competencia estratégica. • Aplicar las funciones de Instagram en las tareas
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pre-tarea: Proyectar en la clase por zoom el cuadro KWL, de forma grupal llenar las dos primeras columnas para que los alumnos identifiquen el tema. 2. Tarea: Al término de la tarea anterior se usa Kahoot para responder preguntas referentes a los signos zodiacales. Los estudiantes identifican fechas y signos de los integrantes de cada equipo. 3. Informe: Presentar en Power Point los signos zodiacales con la descripción. Se les pregunta a los estudiantes si conocen el significado de su cumpleaños y sobre su personalidad, para lograr una relación entre el conocimiento nuevo y lo que ya sabían
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> • KWL Chart • Kahoot • Presentación de signos zodiacales • Test de compatibilidad

SESIÓN 2: 16 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación en IG de signo zodiacal • Instastories sobre su signo zodiacal
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la competencia lingüística y competencia estratégica. • Hacer uso de IG para conocer sus características
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<p>1. Pre-tarea: El profesor muestra ejemplos de redacción de signos zodiacales, revisando vocabulario nuevo para ellos.</p> <p>2. Tarea: El estudiante hace una publicación referente a su signo zodiacal y una historia hablando sobre ellos en equipos de cuatro estudiantes organizados al azar, tratando de tener variedad de signos zodiacales. Cada imagen debe contener uno o dos signos zodiacales, escribiendo en inglés lo que los caracterizaba en temas de colores, días de suerte, mes y otros aspectos que ellos consideren importantes.</p> <p>3. Informe: El estudiante publica la imagen en su perfil de IG con una breve descripción sobre lo que trata la imagen, utiliza hashtags #horoscopes, #MLA, #friyay. De manera individual cada estudiante realiza una historia en su perfil de IG describiendo su signo zodiacal y características correspondientes a su personalidad, utilizando imágenes o cualquier objeto que ellos consideren optimas para su presentación.</p>
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicaciones de edición de fotos • Perfil de IG.

CUARTO MÓDULO: VIAJES	
TEMA:	<ul style="list-style-type: none"> • Viajes
Enfoque en la lengua:	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias y obligaciones • Verbos modales
Objetivo general:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar artículos de viaje que puedan llevar con ellos y las modificaciones generadas con la pandemia.
Conocimientos previos:	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos de viaje • Nombres de lugares • Verbos modales de sugerencia
Competencia:	<ul style="list-style-type: none"> • Interaccional
Producto:	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación en IG sobre los objetos que deben llevar a sus viajes. • Instastories sobre viajes y artículos necesarios para el lugar que visitarían.

SESIÓN 1: 22 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a tres amigos sobre los cambios en su rutina • Responder encuesta • Analizar nuevo vocabulario
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los cambios en las modalidades de viaje después del COVID-19. • Adquirir nuevo vocabulario para las tareas
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<p>1. Pre-tarea: El estudiante pregunta a otras tres personas sobre qué aspectos consideran han cambiado en su vida diaria, cómo les afecta en cuestión de viajes. Por whatsapp, Instagram o messenger</p> <p>2. Tarea: Los estudiantes realizan una “relación de columnas” en la plataforma Liveworksheets, hacer coincidir las palabras escritas con la imagen.</p> <p>3. Informe: El profesor muestra en Prezi la forma en cómo funcionan los verbos modales para sugerencias. Los estudiantes analizan el nuevo vocabulario.</p>
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> • Facebook, WhatsApp (cualquier forma de comunicación que ellos elijan) • Presentación Power Point para nuevo vocabulario • Encuesta en Zoom • Liveworksheets

SESIÓN 2: 23 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Planear un viaje con amigos con las restricciones de la pandemia. • Definir los objetos que van a llevar al viaje • Publicar en IG una instastorie describiendo los objetos
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los cambios en las modalidades de viaje después del COVID-19. • Adquirir nuevo vocabulario para las tareas • Planear un viaje con amigos con las restricciones de la pandemia.
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<p>1. Pre-tarea: El profesor solicita que los estudiantes organicen un viaje y definan los objetos a llevar.</p> <p>2. Tarea: Los estudiantes publican en su perfil de IG los objetos que llevarán con ellos para el viaje, utilizando <i>should</i>, <i>shouldn't</i>, <i>must</i> y <i>need</i>. Se exhorta a los estudiantes a utilizar herramientas digitales para generar una imagen llamativa y fácil de entender</p> <p>3. Informe: En equipos, los estudiantes se organizan para armar el contenido y de forma individual cada alumno escribir la descripción en IG y usar hashtags relacionados a viajes. Los estudiantes publican en historias de IG objetos que tienen en su casa, necesarios para el viaje y los mencionan conforme los van mostrando.</p>
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Prezi "modal verbs" • Perfil de IG • KWL Chart

QUINTO MÓDULO: MAQUILLAJE/CELEBRACIONES	
TEMA:	<ul style="list-style-type: none"> • Maquillaje/celebraciones
Enfoque en la lengua:	<ul style="list-style-type: none"> • Eventos culturales • Sugerencias • Expresiones para hacer invitaciones
Objetivo general:	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar en las tareas todas las competencias del Modelo de Comunicación de Celce-Murcia (2007) para conocer nuevas culturas y la relación con el día de muertos en México.
Conocimientos previos:	<ul style="list-style-type: none"> • Personal pronouns • Uso de presente continuo, futuro y presente simple. • Vocabulario de comida y bebidas
Competencia:	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística e interaccional • Estratégica, discursiva y sociocultural
Producto:	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación en IG: Guess who? Sobre un artista de su elección. • Invitación para la fiesta de Halloween • Conversación con personas de habla inglesa • Video para IG sobre maquillaje

SESIÓN 1: 26 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Publicar sobre una celebridad, detalles que permitan que los demás alumnos adivinen al personaje.
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del presente simple
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pre-tarea: El profesor inicia la clase con una pregunta detonante en las historias de IG para que los alumnos respondan sobre sus costumbres de Halloween y/o día de muertos. 2. Tarea: Los estudiantes publican una imagen en IG de un personaje, en el apartado de descripción, escriben las características haciendo uso de hashtags. En comentarios los demás estudiantes deben adivinar quién es la persona. 3. Informe: Los estudiantes se organizan en equipos, se les solicita pensar en vocabulario referente a maquillaje y sus personajes favoritos, buscar información y comparar lo que conocían con la nueva información.
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación sobre el uso de presente simple

SESIÓN 2: 29 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la invitación para la fiesta de Halloween/Día de muertos • Hacer un video de maquillaje de catrina
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar vocabulario utilizado en videos específicos de maquillaje para Halloween
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<p>1. Pre-tarea: El profesor comparte en WhatsApp un enlace para un video de Youtube referente al maquillaje, para que los alumnos después hagan una replica. Los estudiantes hacen anotaciones sobre nuevo vocabulario, usos e ideas generales del video.</p> <p>2. Tarea: Los estudiantes realizan una invitación para su fiesta de Halloween, y la envían por WhatsApp a más invitados. El profesor solicita una lista de los integrantes de cada equipo con las tareas que cada uno realizara tanto en el video como en la invitación.</p> <p>3. Informe: EL profesor publica preguntas en las historias de IG en formato de Exit Slips:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En esta clase me sentí: ○ La clase fue diferente porque...: ○ Me sentí motivado porque... <p>Los estudiantes responden las preguntas, y se deja de tarea en casa grabar el video tutorial, realizar la invitación y publicarlo individualmente en su perfil de IG con descripción y hashtags.</p>
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas en historias de IG • Video de maquillaje con uso de presente simple (Youtube)

SESIÓN 3: 30 DE OCTUBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Invitar a amigos extranjeros por medio de IG y WhatsApp • Publicar las invitaciones en IG
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer contacto con personas de otros países y cultura con el fin de platicarles sobre su fiesta e invitarlos a dicho evento.
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<p>1. Pre-tarea: El profesor crea grupos de WhatsApp con estudiantes, explica la tarea a realizar solicitando respeto y empatía con las demás culturas.</p> <p>2. Tarea: En cada grupo de WhatsApp se integra a un estudiante extranjero (India, Estados Unidos, Brasil e Irlanda). Los estudiantes platican con ellos, mandan audios o textos, los invitan a su fiesta de Halloween e intercambian ideas sobre las festividades de cada país.</p> <p>3. Informe: Los alumnos publican sus videos de forma individual con la descripción y responden preguntas en las historias de Instagram en forma de exit slips.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Me gustó la tarea de WhatsApp porque....

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Al inicio me sentí... ○ Platicar con personas extranjeras me sirvió porque... ○ Me gustó explicar sobre mi cultura mexicana porque... ○ Fue útil la tarea porque...
Instrumento:	<ul style="list-style-type: none"> ● Celular con internet ● Grupos de WhatsApp ● Exit Slips en Ig

MÓDULO DE CIERRE	
TEMA:	<ul style="list-style-type: none"> • Halloween/día de muertos • Conversatorio
Lenguaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Lo visto durante el desarrollo del proyecto.
Objetivo general:	<ul style="list-style-type: none"> • Cierre de proyecto y reflexión sobre el ciudadano digital en la actualidad.
Conocimientos previos:	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia propia en relación con las tareas realizadas durante el proyecto
Competencia:	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa y sociocultural
Producto:	<ul style="list-style-type: none"> • Comentarios y conclusiones por parte de los estudiantes.

SESIÓN 1: 5 DE NOVIEMBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de diferentes países y su relación con día de muertos
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar usos del lenguaje y eventos similares en otros países.
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<p>1. Pre-tarea: El profesor elige al azar a cuatro alumnos, menciona que tendrán el rol de docente para generar concientización sobre el quehacer del profesor y la autonomía ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>2. Tarea: Los estudiantes dirigen las exposiciones de diferentes países y su relación con día de muertos.</p> <p>3. Informe: Los estudiantes dialogan sobre las similitudes que existen entre México y otros países sobre la festividad de Halloween/Día de Muertos. Exponen también sobre los sentimientos generados al fungir con el rol de docente.</p>
Instrumento:	Presentaciones en Power Point de los estudiantes

SESIÓN 2: 6 DE NOVIEMBRE	
Tarea:	<ul style="list-style-type: none"> • Responder los cuestionarios de manera individual y en equipos hacer la reflexión.
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una reflexión sobre el uso de redes sociodigitales que permita identificar en que momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se pueda utilizar.
Tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos
Desarrollo:	<p>1. Pre-tarea: Los estudiantes responden los dos cuestionarios que se hicieron al inicio del proyecto para comparar respuestas de antes y después del tratamiento de la problemática presentada, y un cuestionario en Google Forms sobre el uso y beneficio que obtuvieron al usar IG.</p> <p>2. Tarea: El profesor inicia el conversatorio con preguntas sobre el ciudadano digital</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo implementar el uso de Instagram para la enseñanza de inglés? <p>Los estudiantes comentan sobre como fue el proceso de aprender por medio de otros instrumentos, forma de enseñanza y el uso de redes sociodigitales en la enseñanza.</p> <p>3. Informe: El profesor y los estudiantes dialogan sobre la conclusión del proyecto. Los estudiantes hacen comentarios sobre las tareas, aspectos a mejorar y lo que más les gusto, además de responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué nos deja como docentes y alumnos el uso diario de las redes sociodigitales? ○ ¿Cómo puedo cuidar la integridad de nuestros alumnos mientras usamos las redes sociodigitales?
Instrumento:	<p>Preguntas de cierre Cuestionarios en Google Forms</p>