



Universidad Autónoma de Zacatecas

“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior

Maestría en Tecnología Informática Educativa

Curso en Línea para el Reforzamiento del Aprendizaje de Vocabulario en Inglés

Trabajo Profesional que presenta

Viridiana Fernández Flores

Para obtener el grado de

Maestra en Tecnología Informática Educativa

Asesor

Dr. Raúl Sosa Mendoza

Coasesora

Dra. Glenda Mirtala Flores Aguilera

Zacatecas, Zac., Mayo 2024



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



MTIE

Asunto: Autorización de Impresión de Trabajo
No. Oficio MTIE 105/2024

C. Viridiana Fernández Flores
Candidata a Grado de Maestría en
Tecnología Informática Educativa
P R E S E N T E

Por este conducto, me permito comunicar a usted, que se le autoriza para llevar a cabo la impresión de su trabajo de tesis:

“Curso en Línea para el Reforzamiento del Aprendizaje de Vocabulario en Inglés”

Que presenta para obtener el Grado de Maestría.

También se le comunica que deberá entregar a este Programa Académico (2) dos copias de su tesis a la brevedad posible.

Sin otro particular de momento, me es grato enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Zacatecas, Zac., a 13 de mayo del 2024

Dr. Raúl Sosa Mendoza
Director de la U.A. de Docencia Superior

UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR
UAZ

c.c.p.- Alumno
c.c.p.- Archivo

Consortio de
Universidades
Mexicanas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"
Av. Preparatoria s/n, Fraccionamiento Progreso, C.P. 98068, Zacatecas, Zac, Tel. 492 925 6690 Ext. 1570
Correo electrónico: mtie@uaz.edu.mx

Dr. Raúl Sosa Mendoza
Director de la UADS
P R E S E N T E

En respuesta al nombramiento que me fue suscrito como director de tesis del (la) alumno (a): Viridiana Fernández Flores cuyo título de su trabajo se enuncia: "Curso en Línea para el Reforzamiento del Aprendizaje de Vocabulario en Inglés".


Hago constar que ha cubierto los requisitos de dirección y corrección satisfactoriamente, por lo que está en posibilidades de pasar a la disertación de su trabajo de investigación para certificar su grado de Maestro (a) en Tecnología Informática Educativa. De la misma manera no existe inconveniente alguno para que el trabajo sea autorizado para su impresión y continúe con los trámites que rigen en nuestra institución.

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado.

ATENTAMENTE
Zacatecas, Zac., a 13 de mayo del 2024



UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR
UAZ



Dr. Raúl Sosa Mendoza
Director de Tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Archivo

Agradecimientos

Agradezco a Dios y a la vida el haberme permitido vivir esta experiencia tan linda y gratificante. También expreso mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Zacatecas por otorgarme la oportunidad de cursar la Maestría en Tecnología Informática Educativa (MTIE). En este programa tuve el agrado de conocer a distintos profesionales quienes realizan su labor educativa con amor, paciencia y dedicación, a todos ellos ¡gracias! En especial, a las Dras. Sahara Pereyra López, Lizeth Rodríguez González, Monserrat García Guerrero, Glenda Mirtala Flores Aguilera y, por supuesto, a mi director de tesis, el Dr. Raúl Sosa Mendoza, ya que todos ellos, con su guía, observaciones y consejos, contribuyeron a la concreción del presente trabajo de titulación.

Igualmente, agradezco al Colegio Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por la beca otorgada para la realización de esta Maestría. Este invaluable apoyo constituyó un motivador más en mi estancia en la MTIE, además de brindarme la posibilidad de enfocarme en el desarrollo de mi trabajo para la obtención del grado.

Finalmente, pero no de manera menos importante, doy gracias a mi familia por el respaldo proporcionado, el cual también fue un motor para el logro de esta meta profesional.

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de reforzar el aprendizaje de vocabulario por medio de un curso en línea, el cual se diseñó e implementó siguiendo el modelo ASSURE. En el curso se incluyeron actividades para fortalecer el conocimiento del vínculo forma-significado, que resulta ser el adecuado para estudiantes de nivel básico, y se procuró atender los tres procesos que Nation (2001) refiere para lograr que el vocabulario pueda ser recordado: atención, recuperación y uso creativo. El estudio fue de corte cuasiexperimental y en él participaron 54 estudiantes de segundo semestre del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 2. Miguel Bernard (CECyT 2), los cuales se dividieron en un grupo control y otro experimental. A ambos grupos se les suministró un examen diagnóstico y una posprueba, y al concluir el tratamiento, los resultados mostraron que la implementación de un curso en línea ayudó a mejorar el aprendizaje de vocabulario de la asignatura de Inglés II.

Palabras clave: aprendizaje de vocabulario, vocabulario en inglés, curso en línea

Índice

Capítulo 1. Introducción	11
1.1 Antecedentes	13
1.2 Marco Contextual	18
1.3 Planteamiento del Problema	20
1.4 Objetivos.....	21
1.4.1 Objetivo General.....	21
1.4.2 Objetivos Particulares	21
1.5 Preguntas de Investigación	22
1.5.1 Pregunta General de Investigación	22
1.5.2 Preguntas Específicas.....	22
1.6 Hipótesis	22
1.7 Justificación.....	23
1.8 Alcances y Limitaciones	24
1.8.1 Alcances	24
1.8.2 Limitaciones.....	24
Capítulo 2. Marco Teórico	25
2.1 El Aprendizaje del Idioma Inglés	26
2.1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	27
2.1.2 El Aprendizaje de Vocabulario en Inglés	30
2.1.3 Conocimiento de Vocabulario	32
2.1.4 Vínculo Forma-Significado	33
2.2 Diseño Instruccional para Cursos en Línea	34

2.2.1 Cursos en Línea.....	35
2.2.2 ¿Plataformas Educativas o Sistemas de Gestión de Aprendizaje?.....	36
2.2.3 Diseño Instruccional	37
2.2.4 Modelos de Diseño Instruccional.....	39
2.2.5 Modelo ASSURE.....	40
2.3 Integración de las Herramientas Tecnológicas en el Contexto Educativo.....	42
2.3.1 Tipos de Herramientas Tecnológicas	43
2.3.2 Herramientas Tecnológicas para el Aprendizaje de Vocabulario	45
Capítulo 3. Intervención y Metodología	50
3.1 Tipo de Investigación.....	51
3.2 Sujetos de Estudio.....	51
3.3 Técnicas e Instrumentos.....	53
3.4 Procedimiento	55
3.4.1 Análisis de los Estudiantes.....	55
3.4.2 Planteamiento de Objetivos	56
3.4.3 Selección de estrategias, tecnología, medios y materiales.....	57
3.4.4 Utilizar los Medios Tecnológicos y los Materiales	61
3.4.5 Requerir la Participación de los Estudiantes.....	64
3.4.6 Evaluar y Revisar	68
Capítulo 4. Resultados	71
Capítulo 5. Conclusiones	80
Referencias.....	83
Anexos	88

Anexo 1. Plano del CECyT 2.....	88
Anexo 2. Reprobación de la asignatura de Inglés II en el periodo 2023-2.....	89
Anexo 3. Diagnóstico y posprueba.....	90
Anexo 4. Vocabulario incluido en el curso en línea	93
Anexo 5. Presentaciones interactivas elaboradas para el curso	95
Anexo 6. Fichas interactivas creadas para el curso	96
Anexo 7. Cuestionarios aplicados en cada unidad del curso	97
Anexo 8. Video de bienvenida al curso	98
Anexo 9. Encuesta de evaluación del curso.....	99

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Unidad de aprendizaje de inglés en el CECyT 2</i>	20
Tabla 2	<i>Escala de niveles de dominio de una lengua extranjera con base en el MCER</i>	27
Tabla 3	<i>Unidad de aprendizaje de inglés en el NMS del IPN</i>	28
Tabla 4	<i>Grados de conocimiento de forma-significado de vocabulario</i>	33
Tabla 5	<i>Teorías del aprendizaje y generaciones de diseño instruccional</i>	40
Tabla 6	<i>Clasificación de herramientas tecnológicas educativas</i>	44
Tabla 7	<i>Objetivos específicos de cada unidad del curso de vocabulario</i>	57
Tabla 8	<i>Medios y materiales empleados en el curso de vocabulario</i>	61
Tabla 9	<i>Cronograma de actividades</i>	64
Tabla 10	<i>Tareas entregadas por los usuarios del curso</i>	68

Índice de figuras

Figura 1	<i>Modelo ASSURE</i>	41
Figura 2	<i>Escala de conocimiento de vocabulario y Quizlet</i>	46
Figura 3	<i>Resultados individuales del diagnóstico aplicado al grupo experimental</i>	52
Figura 4	<i>Resultados individuales del diagnóstico aplicado al grupo control</i>	53
Figura 5	<i>Estilos de aprendizaje del grupo experimental</i>	56
Figura 6	<i>Unidades de estudio creadas en Quizlet</i>	58
Figura 7	<i>Videotutoriales subidos a YouTube</i>	59
Figura 8	<i>Curso de vocabulario creado en Google Classroom</i>	62
Figura 9	<i>Unidades y actividades creadas en el curso</i>	63
Figura 10	<i>Evaluación del curso</i>	69

Figura 11 <i>Resultados por rangos del diagnóstico del grupo experimental</i>	72
Figura 12 <i>Resultados por rangos del diagnóstico del grupo control</i>	73
Figura 13 <i>Resultados por sección del diagnóstico aplicado a ambos grupos</i>	73
Figura 14 <i>Resultados por rangos de la posprueba del grupo experimental</i>	74
Figura 15 <i>Resultados individuales del diagnóstico y posprueba del grupo experimental</i>	75
Figura 16 <i>Resultados por rangos de la posprueba del grupo control</i>	76
Figura 17 <i>Resultados individuales del diagnóstico y posprueba del grupo control</i>	77
Figura 18 <i>Resultados por sección de la posprueba aplicada a ambos grupos</i>	78
Figura 19 <i>Comparativa de los resultados globales del diagnóstico y posprueba</i>	79

Capítulo 1. Introducción

El aprendizaje de vocabulario es fundamental para el dominio del idioma inglés, considerando que es lo que comunica el significado de lo que se desea expresar, porque “without grammar little can be conveyed, without vocabulary, nothing can be conveyed” [sin gramática muy poco puede ser expresado, pero sin vocabulario nada se puede comunicar] (Wilkins, 1972, p. 111).

Sin embargo, la conjetura de que el conocimiento léxico parece ser más propenso al olvido que cualquier otro aspecto lingüístico (Schmitt, 2010), y la cantidad de vocabulario por aprender (Ministerio de Educación-Israel, 2018) pueden explicar por qué estudiantes, sobre todo principiantes, a menudo presentan problemas en la adquisición de vocabulario. Tal es el caso de muchos alumnos del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 2 Miguel Bernard (en adelante CECyT 2), quienes con frecuencia manifiestan no recordar o no saber la ortografía, pronunciación y/o significado del léxico revisado en clase, situación que no solo afecta su desempeño académico, sino que también merma su avance en el dominio del idioma extranjero.

Por lo anterior, la enseñanza y el estudio explícito de vocabulario son necesarios, ya que entre más atención y manipulación se le otorgue a una palabra, esta tendrá más oportunidades de ser recordada (Nation, 2001; Schmitt, 2010). Considerando esto, se llevó a cabo la presente investigación, planteando como objetivo principal reforzar, por medio de un curso en línea, el aprendizaje de vocabulario contemplado en la asignatura de Inglés II, la cual se estudia en segundo semestre en el CECyT 2.

Así pues, el desarrollo de la investigación se presenta por medio de cinco capítulos; en el primero se plasman los antecedentes del tema, razón por la cual, se exponen los resultados de diferentes investigaciones que dan cuenta de los beneficios del uso de la tecnología en el

aprendizaje de vocabulario en inglés (Casimiro Perlaza y Fuentes González, 2020; Hassan Taj et al., 2017; Tao Hao et al., 2021; Valdez Loera et al., 2014). Después, se proporciona una descripción del CECyT 2, lugar donde se llevó a cabo la investigación, con el fin de contextualizar la problemática planteada. Además, se establecen los objetivos particulares del estudio, la justificación y preguntas de investigación, así como los alcances y limitaciones de la intervención.

En el Capítulo 2, se abordan las teorías y referentes conceptuales en los que se apoya la investigación, puntualizando en términos tales como: la escala de conocimiento del vínculo form-significado desarrollada por Laufer y Goldstein (2004), por ser la adecuada para trabajar en etapas iniciales de adquisición de vocabulario; los tres procesos que Nation (2001) sugiere para lograr que el vocabulario pueda ser recordado (atención, recuperación y uso creativo); y el diseño instruccional, en particular el modelo ASSURE, debido a que este proporciona los principios para el desarrollo de un curso en línea.

Posteriormente, en el Capítulo 3 se expone la metodología empleada en el estudio, el cual fue de corte cuasiexperimental, de manera que, se aplicó un examen diagnóstico y una posprueba a dos grupos intactos de segundo semestre; grupo control y experimental. Por ende, en este mismo apartado se proporciona una descripción de los usuarios del curso en línea, y se concluye con la exposición del diseño e implementación de la propuesta bajo el modelo instruccional ASSURE.

Los resultados obtenidos por los participantes de la intervención se detallan en el Capítulo 4. De este modo, se muestran diferentes gráficas que dan cuenta del progreso del grupo experimental con respecto al aprendizaje de vocabulario, en comparación con el grupo control, en donde no se administró tratamiento.

Finalmente, en el Capítulo 5 se presentan las respuestas a las preguntas formuladas en esta investigación, y se precisa en torno a la concreción de los objetivos establecidos, concluyendo con sugerencias emanadas de la aplicación de la propuesta, con el propósito de optimizar el curso en línea planteado.

1.1 Antecedentes

El uso de la tecnología ha impactado todos los ámbitos de la sociedad del conocimiento, entre ellos el campo educativo, propiciando así, un mayor auge de la llamada tecnología educativa, la cual, según Serrano Sánchez et al. (2016), se encarga del estudio de los medios y recursos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos formativos. Desde esta concepción, la tecnología educativa responde a las demandas que la sociedad actual tiene (Cisco, 2010) acercando el aprendizaje a un mayor número de personas por medio de sistemas de gestión de aprendizaje o *Learning Management Systems* (LMS), por sus siglas en inglés.

Por otro lado, si bien los sistemas de gestión de aprendizaje han hecho posible la impartición de cursos en línea y a distancia en diferentes áreas del conocimiento, incluyendo el estudio del idioma inglés, resulta conveniente indagar qué tan efectivas son estas plataformas para favorecer el aprendizaje.

Al respecto, han surgido diversos estudios (Guijarro Paguay et al., 2023; Muñoz Morales, 2020; Terzioğlu y Kurt, 2022; Valdez Loera et al., 2014) en los que los participantes han realizado una evaluación positiva de plataformas como Moodle o Edmodo, y han puesto de manifiesto los beneficios que se obtienen al utilizar un LMS en la adquisición de la referida lengua extranjera.

En ese marco, Asto et al. (2023) realizaron un estudio cuyo objetivo fue mostrar el uso de las plataformas *e-learning* para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en alumnos de secundaria.

La muestra estuvo constituida por 19 estudiantes de quinto año y la investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo con un diseño preexperimental. Se aplicó un diagnóstico y un *posttest* con el que, a partir del análisis de los resultados, se concluyó que las plataformas *e-learning* contribuyen significativamente al aprendizaje del idioma inglés.

De igual forma, Muñoz Morales (2020) llevó a cabo una investigación cualitativa para establecer la manera en la que el uso del LMS Moodle fortalece el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera. En el estudio participaron ocho estudiantes de sexto semestre de una universidad en Colombia, quienes realizaron actividades interactivas a través de Moodle. Al concluir la intervención, se aplicó un *posttest* para evaluar las habilidades del idioma (comprensión auditiva y lectora, gramática, escritura y vocabulario), al igual que una entrevista semiestructurada.

Los resultados del *posttest* mostraron que los participantes presentaron una mejora significativa en gramática, comprensión lectora y comprensión auditiva (25%, 22.5% y 15% respectivamente), no obstante, la sección de vocabulario solo tuvo un incremento de 2.5% con respecto al *pretest*.

Adicionalmente, los estudiantes reportaron una buena percepción del uso de las TIC (LMS, YouTube, Prezi, etc.), y expresaron que el uso del LMS Moodle facilitó el desarrollo de las habilidades del idioma inglés, además de motivar su aprendizaje.

De modo similar, Terzioğlu y Kurt (2022) analizaron el impacto de un LMS y el uso de algunas herramientas web 2.0 en el desarrollo de las habilidades de *speaking* y *listening* en estudiantes con nivel intermedio de inglés. Dicha investigación se realizó en Turquía bajo un

enfoque mixto, por lo que se administró un cuestionario y una entrevista, al igual que un *pretest* y un *posttest* para evaluar las referidas habilidades.

La muestra estuvo constituida por 50 estudiantes de 16 años, quienes fueron asignados a un grupo control y otro experimental. El primer grupo solo llevó a cabo actividades en la clase presencial, mientras que el grupo experimental realizó tareas para fortalecer las habilidades de *listening* y *speaking* utilizando herramientas web 2.0, tales como Voki, Vocaroo, Kahoot, BBC News Videocasts y YouTube, las cuales fueron administradas por medio de la plataforma Edmodo, y constituyeron un complemento de las clases presenciales.

Los resultados revelaron que el grupo experimental superó al grupo control en ambas habilidades al obtener una media de 22.68 en la prueba de *listening* y 22.96 en la habilidad de *speaking*, en tanto que el grupo control logró una media de 18.20 en *listening* y 17.76 en *speaking*.

Hasta ahora, con base en los resultados de las investigaciones citadas, resulta evidente el impacto positivo que las plataformas o LMS tienen en el aprendizaje del idioma inglés, sin embargo, al ser el aprendizaje de vocabulario uno de los puntos centrales del presente estudio, a continuación se retoman algunas intervenciones realizadas en torno a este tema en específico.

En 2021, Tao Hao et al. llevaron a cabo un metaanálisis titulado *Technology-Assisted Vocabulary Learning for EFL learners* [Aprendizaje de Vocabulario Asistido por Tecnología para Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera]. El metaanálisis incluyó 45 investigaciones realizadas entre los años 2012 y 2018 en países asiáticos principalmente. El objetivo planteado fue examinar la efectividad de herramientas tecnológicas tales como programas de computadora, celulares o fichas interactivas, en el aprendizaje de vocabulario, y su impacto en la memoria de largo plazo en participantes de diferentes edades y grados escolares. Los resultados del

metaanálisis sugieren que el aprendizaje de vocabulario de un idioma extranjero apoyado en tecnología, resulta más eficaz en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza, y además mostraron que la tecnología también puede favorecer el aprendizaje de vocabulario a largo plazo.

Siguiendo esa línea, en una universidad en Arabia Saudita, Hassan Taj et al. (2017) desarrollaron una investigación con 122 estudiantes de primer año para evaluar el uso de la tecnología en la enseñanza de vocabulario. Dicha investigación fue de tipo cuasiexperimental por lo que incluyó un grupo control, y otro experimental al que le fueron presentadas actividades de vocabulario por medio de la aplicación *WhatsApp*, y utilizando computadoras en el laboratorio de idiomas. Al finalizar la intervención, se aplicó un *posttest* cuyos resultados mostraron una diferencia de 1.18 en la media entre los grupos, concluyendo que existe un efecto positivo al utilizar recursos tecnológicos para el aprendizaje de vocabulario en inglés como segunda lengua.

Por su parte, Juárez Salomo (2014) diseñó un sistema virtual como apoyo para el aprendizaje de inglés técnico en el área de enfermería. Para tal fin, utilizó la plataforma *SEDUCA* que se basa en la tecnología Moodle y es operada por la Universidad Autónoma del Estado de México, institución sede del estudio. De este modo, un grupo de inglés de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la referida universidad realizó durante todo un semestre, ejercicios de vocabulario técnico para reforzar su aprendizaje en tal área. Los resultados obtenidos revelaron que la plataforma fue de utilidad para que los estudiantes logaran un mejor manejo de vocabulario específico.

Continuando con el aprendizaje de inglés técnico, Casimiro Perlaza y Fuentes González (2020) realizaron el estudio denominado *Uso de tecnologías y enseñanza de vocabulario*

académico en inglés, en el que plantearon como objetivo diseñar y evaluar una unidad didáctica, para promover la enseñanza de vocabulario acompañada de la utilización de las TIC como recurso instruccional.

En la investigación de enfoque mixto, participaron 35 estudiantes Venezolanos de posgrado, los cuales trabajaron con lecturas multimedia en las que se incluyó el conocimiento de diferentes aspectos de las palabras, tales como forma, significado, pronunciación y derivaciones.

Las lecturas multimedia se desarrollaron por un periodo de 15 semanas como una actividad de aprendizaje complementaria al curso, y como resultado de este tratamiento, los estudiantes incrementaron su conocimiento, dominio y uso de vocabulario académico en inglés, por lo que se determinó que las TIC ayudan a optimizar los procesos de enseñanza y adquisición de un idioma extranjero.

Para cerrar este apartado, se retoma el estudio que Valdez Loera et al. (2014) realizaron para identificar el beneficio de la plataforma Moodle para el aprendizaje de vocabulario en inglés, y el desarrollo de la competencia comunicativa en un grupo de quinto semestre de bachillerato. La muestra estuvo constituida por 72 participantes divididos en dos grupos intactos de 36 alumnos, cuyas edades oscilaban entre 16 y 17 años.

La citada investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo correlacional con un diseño cuasiexperimental, y se suministró un tratamiento de cuatro meses. Se aplicaron ejercicios interactivos como crucigramas, sopa de letras, lecturas, rompecabezas y foros de discusión al grupo experimental, el cual presentó un incremento en el nivel de vocabulario del 11.11% respecto del grupo control. Por lo anterior, los investigadores concluyeron que la utilización de la

plataforma Moodle permitió a los estudiantes aumentar su motivación para conocer y aprender palabras nuevas en el idioma inglés.

Así, a partir de los hallazgos obtenidos en las investigaciones presentadas, es posible sugerir la incorporación de un sistema de gestión de aprendizaje para el diseño de un curso en línea que facilite el reforzamiento del aprendizaje del idioma inglés, y de manera particular de vocabulario, el cual constituye un elemento esencial para el logro de una comunicación efectiva.

1.2 Marco Contextual

El presente estudio se realizó en el CECyT 2, el cual es un plantel de Nivel Medio Superior (NMS) que forma parte del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y se localiza en Avenida Nueva Casa de la Moneda 133, colonia Lomas de Sotelo, en la alcaldía Miguel Hidalgo, Ciudad de México.

El CECyT 2 se ubica en una zona urbana, está construido en una superficie de terreno de 30, 829.31 m² (véase Anexo 1), y tiene capacidad para albergar a más de dos mil estudiantes tan solo en el turno matutino. De este modo, en el ciclo escolar 2023- 2, periodo en el que se llevó a cabo esta intervención, se registró una matrícula total de 2,377 estudiantes inscritos, los cuales se encontraban distribuidos en 21 grupos de segundo semestre, 19 grupos de cuarto semestre y 18 grupos de sexto nivel.

Para dar atención a la referida cantidad de estudiantes, actualmente la escuela cuenta con una plantilla de 294 docentes (Gobierno de México, s.f.-a), y una infraestructura de 45 salones, 31 laboratorios (incluido un hangar), 10 talleres, cuatro áreas de autoaprendizaje, cinco áreas de recreación, cinco zonas de descanso y dos de alimentación.

Por otro lado, en cuanto al tipo de educación impartida, el Manual del Sistema de Gestión de la Calidad del CECyT 2 menciona que el estudiante de esta casa de estudios, recibe una formación propedéutica, y terminal en el área de Ciencias Físico Matemáticas y en ese sentido, se ofertan siete carreras técnicas: Aeronáutica, Dibujo Asistido por Computadora, Máquinas con Sistemas Automatizados, Metalurgia, Sistemas Automotrices, Mecatrónica y Diseño Gráfico Digital, esta última también en la modalidad no escolarizada.

En ese contexto, la capacitación técnica proporciona al estudiante la posibilidad de integrarse al campo laboral, mientras que la formación propedéutica, lo dota con las actitudes, habilidades, y conocimientos mínimos necesarios que le permitirán desenvolverse en diferentes situaciones de la vida cotidiana, académica, y profesional de manera eficaz. Así, en el CECyT 2 este conjunto de saberes se desarrolla en las unidades de aprendizaje o materias del área básica y humanística, las cuales se imparten durante los seis semestres que comprende el bachillerato (CECyT 2 “Miguel Bernard”, 2021, p. 4).

Basado en lo antes expuesto, la asignatura de inglés que pertenece al área humanística está incluida en todos los mapas curriculares de todas las carreras ofertadas en el plantel (véase Subdirección Académica CECyT 2, s.f.), y se espera que en cada semestre, los estudiantes alcancen o consoliden un grado de dominio del idioma, que va del nivel A1 al B2 (se ahonda en ello en el Capítulo 2), y para lograrlo se disponen de cinco o seis horas de estudio a la semana como se muestra en la Tabla 1.

De esta forma, los alumnos que cursan Inglés II, población objetivo de la presente intervención, tienen una carga horaria de cinco horas a la semana para el desarrollo de la asignatura, y aunque el programa de estudios menciona ambientes fuera del aula para el

aprendizaje autónomo (DEMS, 2008), realmente se destinan cuatro horas de trabajo en el salón de clase, y una hora adicional en el laboratorio. Con relación a este último espacio, el CECyT 2 cuenta con tres laboratorios de inglés que tienen conexión a Internet, y están equipados con más de 40 computadoras con diademas con micrófono, recursos que hacen posible que los alumnos realicen actividades de forma individual para practicar y/o reforzar los contenidos de los temas vistos en clase por medio de herramientas tecnológicas.

Tabla 1

Unidad de aprendizaje de inglés en el CECyT 2

Unidad de aprendizaje	Semestre	Nivel	Tiempo asignado			Horas semanales
			Aula	Lab	OAA	
Inglés I	Primero	A1	3	1	1	5
Inglés II	Segundo	A1/A2	3	1	1	5
Inglés III	Tercero	A2/B1	4	1	1	6
Inglés IV	Cuarto	B1	3	2	1	6
Inglés V	Quinto	B1/B2	3	2	1	6
Inglés VI	Sexto	B2	3	2	1	6

Nota. Lab: Laboratorio; OAA: Otros Ambientes de Aprendizaje.

1.3 Planteamiento del Problema

Como ya se ha señalado, pese a que los alumnos de segundo semestre del CECyT 2 tienen una carga horaria de cinco horas semanales para el estudio de la lengua extranjera, más del 50% presenta problemas en su aprendizaje (véase Anexo 2), entre ellos la adquisición de vocabulario.

Respecto a este último punto, en la clase es común escuchar frases como “no sé cómo se dice”, “no me acuerdo como se escribe”, “no recuerdo cómo se pronuncia esa palabra” “no

comprendí nada del texto” o “no entendí nada de lo que dijo”. Estas expresiones denotan falta de conocimiento de vocabulario, y esta carencia ocasiona que los estudiantes no puedan llevar a cabo tareas que implican el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma de manera apropiada. Esta situación afecta no solo su desempeño escolar, sino que también reduce sus posibilidades de utilizar la lengua inglesa en contextos reales de manera efectiva.

En ese sentido, resulta primordial implementar estrategias que le permitan al estudiante adquirir el vocabulario que requiere para lograr utilizar el idioma de forma competente. Por lo tanto, en la presente intervención se propone la creación de un curso en línea como un recurso complementario para reforzar el aprendizaje de vocabulario, planteando los siguientes objetivos y preguntas de investigación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Reforzar el aprendizaje de vocabulario de la asignatura de Inglés II de los estudiantes del CECyT 2 apoyado con un curso en línea, para mejorar el conocimiento de la forma-significado del léxico.

1.4.2 Objetivos Particulares

1. Analizar las características generales de los usuarios a los que va dirigido el curso.
2. Diseñar el curso en línea para reforzar el aprendizaje de vocabulario de la asignatura de Inglés II.
3. Implementar el curso de aprendizaje de vocabulario en un grupo experimental de segundo semestre del CECYT 2.

4. Evaluar y comparar la adquisición de vocabulario del grupo experimental y control después de haber llevado a cabo el curso.

1.5 Preguntas de Investigación

1.5.1 Pregunta General de Investigación

¿Un curso en línea ayuda a reforzar el aprendizaje de vocabulario de los estudiantes del CECyT 2 que cursan la materia de Inglés II?

1.5.2 Preguntas Específicas

1. ¿Qué elementos tomar en cuenta para elaborar el diagnóstico de los usuarios a los que va dirigido el curso?
2. ¿Qué actividades y/o recursos facilitan el aprendizaje de vocabulario?
3. ¿Cómo implementar el curso de aprendizaje de vocabulario en un grupo experimental de segundo semestre del CECYT 2?
4. ¿La realización de un curso en línea mejora el aprendizaje de vocabulario de los estudiantes que cursan la asignatura de Inglés II en el CECyT 2 “Miguel Bernard”?

1.6 Hipótesis

La realización de un curso en línea refuerza el aprendizaje de vocabulario en inglés de los estudiantes que cursan la asignatura de Inglés II en el CECyT 2 “Miguel Bernard”.

Variable independiente: curso en línea

Variable dependiente: aprendizaje de vocabulario en inglés

1.7 Justificación

El aprendizaje de vocabulario es una parte esencial del dominio del idioma inglés, ya que se requiere para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (Nation, 2001; Schmitt, 2010).

En relación con dichas habilidades, Laufer (Ministerio de Educación-Israel, 2018) señala que se necesitan conocer entre 2,000 y 3,000 familias de palabras (palabra base, más sus inflexiones y derivaciones) para expresar ideas simples; de 4,000 a 5,000 familias de palabras para comprender el 95% de un texto auténtico; y de 6,000 a 7,000 familias de palabras para entender el 98% de una conversación.

En consecuencia, el aprender estas grandes cantidades de vocabulario y la conjetura de que el conocimiento léxico parece ser más propenso al olvido que cualquier otro aspecto lingüístico (Schmitt, 2010), podrían ser las causas por las que los estudiantes del idioma inglés, sobre todo principiantes, a menudo enfrentan complicaciones en la adquisición de vocabulario.

Este escenario es el que experimentan muchos alumnos del CECyT 2 que cursan la materia de Inglés II quienes tienen dificultades para recordar el vocabulario presentado en clase, y aunque este problema puede tener diferentes causas como las ya expuestas, también se retoman las ideas de Laufer (The TEFLology Podcast, 2018) quien apunta que la enseñanza del léxico ha sido minimizada pretendiendo que este sea adquirido por medio de la sola exposición del estudiante a tareas enfocadas en otros aspectos lingüísticos del idioma, que si bien son importantes no son suficientes, ya que para dar una atención adecuada al vocabulario, este debe ser el objeto de estudio y no el resultado.

Por lo tanto, la enseñanza y el estudio explícito de vocabulario se tornan necesarios, porque entre más atención y manipulación se le otorgue a una palabra, esta tendrá más oportunidades de ser recordada (Nation, 2001; Schmitt, 2010).

1.8 Alcances y Limitaciones

1.8.1 Alcances

El curso aquí planteado procura brindar a los participantes del grupo experimental la posibilidad de practicar el significado, la forma escrita, y la pronunciación de vocabulario utilizando herramientas tecnológicas con la finalidad de reforzar su aprendizaje, y con ello mejorar tanto su rendimiento académico en la asignatura de Inglés II, como el desarrollo de las habilidades propias de este idioma.

1.8.2 Limitaciones

El curso en línea para el reforzamiento del aprendizaje de vocabulario, se aplica a un solo grupo de segundo semestre del turno matutino del CECyT 2, y únicamente contempla los contenidos de uno de los tres periodos de evaluación de un ciclo escolar.

Capítulo 2. Marco Teórico

En este capítulo se presentan las teorías que sustentan la presente investigación. Para tal efecto, en primer lugar se aborda el aprendizaje de vocabulario en inglés por ser eje principal de esta intervención educativa, y se toman como referencia los tres procesos que Nation (2001) sugiere para lograr que este pueda ser recordado. Así mismo, se considera la escala de conocimiento del vínculo forma-significado de vocabulario desarrollada por Laufer y Goldstein (2004) por ser el grado recomendado para trabajar en etapas iniciales de adquisición de vocabulario, es decir, con estudiantes con niveles A1/A2 que es la población a la que va dirigida la presente propuesta, por ello, se proporciona una descripción de dichos niveles con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y se precisa el concepto de vocabulario señalando los elementos que engloban su conocimiento.

Más adelante, se escudriñan los términos; curso en línea, y diseño instruccional, para después ahondar en el modelo ASSURE, debido a que este proporciona los principios para el desarrollo de un curso en línea al considerar la integración de la tecnología para su realización.

Finalmente, se exponen diferentes categorías en las que se clasifican una gran variedad de herramientas tecnológicas, y se puntualiza en aquellas que fueron incluidas en el curso en línea como un medio para el aprendizaje de vocabulario en inglés.

2.1 El Aprendizaje del Idioma Inglés

En el mundo globalizado que se vive actualmente se requiere de una lengua en común que permita llevar a cabo actividades académicas, profesionales, sociales y comerciales, y el inglés, que es el idioma más hablado en los seis continentes, (Crystal, 2003) se ha convertido en la *lingua franca* que posibilita entablar relaciones personales y profesionales, realizar transacciones comerciales, y acceder a oportunidades educativas, y laborales en distintas partes del mundo. Adicionalmente, es el medio para obtener información actual, y de interés común en cualquier área del conocimiento.

En la vida cotidiana, el inglés está presente en los instructivos de dispositivos electrónicos, en los manuales de aparatos electrodomésticos, en los empaques de productos alimenticios, en el cine, el Internet, la televisión, etc., por lo tanto, el contacto con esta lengua es ineludible, y por ende, su manejo se torna cada vez más necesario.

Dada su relevancia, a partir de 2008, en México se instauró el Programa Nacional de Inglés (Gobierno de México, s.f.-b) para implementar el estudio de este idioma desde la educación básica, y con la Reforma a la Educación Media Superior en el mismo año, esta lengua también fue incluida en el currículo de las instituciones de Educación Media Superior del país, con el objetivo de que el egresado de este nivel, se comunique en la lengua extranjera “mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa” (SEP, 2008, p. 7).

No obstante lo anterior, todavía queda un largo camino por recorrer en cuanto a la metodología empleada para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, ya que según refiere el Financiero (2021) solo el 5% de los mexicanos habla inglés, a pesar de tener como vecino a Estados Unidos, el país con la mayor cantidad de angloparlantes en el mundo.

2.1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El nivel de dominio que un usuario del idioma inglés posee se realiza con base en la escala establecida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, en adelante (MCER), el cual se explica a continuación.

El MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 1)

Tabla 2

Escala de niveles de dominio de una lengua extranjera con base en el MCER

	Usuario competente	C2	Maestría (<i>Mastery</i>)
		C1	Dominio operativo eficaz (<i>Effective Operational Proficiency</i>)
	Usuario independiente	B2	Avanzado (<i>Vantage</i>)
		B1	Umbral (<i>threshold</i>)
	Usuario básico	A2	Plataforma (<i>Waystage</i>)
		A1	Acceso (<i>Breakthrough</i>)

Nota. Adaptada de “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Instituto Cervantes” por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002 (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Obra de Dominio Público.

El MCER fue creado para ofrecer una base común entre los distintos sistemas educativos europeos con respecto al dominio de una lengua extranjera, sin embargo, se ha retomado de manera mundial para establecer los criterios que describen el dominio de la lengua con base en una escala de seis niveles que van desde A1 hasta C2 como se observa en la Tabla 2.

En México, el MCER es utilizado por numerosas escuelas para la elaboración de programas de estudio concernientes a idiomas extranjeros. Tal es el caso del IPN en cuyos programas de la asignatura de Inglés del NMS, las competencias disciplinares, se encuentran definidas con base en este Marco (DEMS, 2008). Por lo tanto, en cada semestre se espera que los estudiantes alcancen o consoliden un grado de dominio del idioma (véase Tabla 3).

Tabla 3

Unidad de aprendizaje de inglés en el NMS del IPN

Asignatura	Semestre	Nivel
Inglés VI	Sexto	B2
Inglés V	Quinto	B1/B2
Inglés IV	Cuarto	B1
Inglés III	Tercero	A2/B1
Inglés II	Segundo	A1/A2
Inglés I	Primero	A1

De esta forma, el programa de Inglés II, asignatura de interés en esta intervención, establece los contenidos para consolidar el nivel A1 e iniciar con el A2 (DEMS, 2008), que corresponden al usuario básico del idioma, población a la cual está destinada esta propuesta educativa, por tal motivo, a continuación se recupera la descripción de las mencionadas categorías con base en el MCER.

Nivel A1. El usuario es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Nivel A2. Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 26)

Así, para que el estudiante de los niveles A1 y A2, pueda desenvolverse de manera adecuada en las situaciones comunicativas antes descritas, además de emplear estructuras gramaticales correctamente, requiere el conocimiento de vocabulario, el cual no solo se refiere a palabras individuales, sino que incluye frases, expresiones, colocaciones, unidades compuestas, etc., lo que Schmitt (2017) ha denominado *formulaic language*.

El conocimiento de vocabulario facilitará, como se expone enseguida, el desarrollo de las habilidades del segundo idioma, lo que también permitirá el avance de los estudiantes con relación a los seis niveles del MCER, y en consecuencia, se fortalecerá la competencia comunicativa, que es el objetivo principal al aprender una lengua extranjera.

2.1.2 El Aprendizaje de Vocabulario en Inglés

El aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera es esencial para el desarrollo de las diferentes habilidades del idioma, y en ese sentido, son varios los investigadores que han dado cuenta de ello. Un ejemplo de lo anterior, es el estudio realizado por Meara (como se citó en Schmitt, 2010) en el que comparó resultados de varias pruebas de vocabulario con puntuaciones de otros componentes de la lengua; escritura, lectura, comprensión auditiva y gramática, y encontró que el vocabulario tiene una fuerte relación con las habilidades del idioma, particularmente con la de escritura.

En otra investigación llevada a cabo en el 2011, Schmitt et al. concluyeron que se requiere conocer el 98% de palabras en un texto académico para comprenderlo adecuadamente, hecho que sugiere que el conocimiento de vocabulario es determinante para desarrollar la habilidad lectora.

En cuanto a las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva, el vocabulario es una parte sustancial, considerando que es necesario conocer entre 2,000 y 3,000 familias de palabras (palabra base, más sus inflexiones y derivaciones), para expresar ideas simples, y de 6,000 a 7,000 familias de palabras para entender el 98% de una conversación (Ministerio de Educación-Israel, 2018, min. 5).

Basado en lo antes mencionado, el aprendizaje de vocabulario es fundamental para el dominio del idioma inglés, lo que hace preciso que se le otorgue la atención adecuada. Por ende, en este estudio se diseñaron actividades con base en los tres procesos que Nation (2001) propone para que el vocabulario pueda ser recordado, los cuales son atención, recuperación y uso creativo.

Nation (2001) señala que el primer proceso que motiva el aprendizaje es la atención. Esto implica que los estudiantes se enfoquen en el vocabulario, y lo consideren un elemento útil del

idioma. Para el autor, la atención involucra la descontextualización, lo cual no quiere decir que las palabras no tengan lugar en una oración con contexto, sino que la palabra es removida de su mensaje para ser enfocada como un elemento del idioma. Esto puede suceder de formas diferentes, por ejemplo, cuando el profesor explica una palabra proporcionando una definición, un sinónimo o una traducción. De este modo, la atención puede tener lugar cuando se enseña el vocabulario de manera explícita, cuando los estudiantes tienen la necesidad de comprender o producir una palabra, o cuando el vocabulario se estudia de manera intencional.

En este punto, es conveniente prestar especial atención al vocabulario que pueda representar un mayor reto para los estudiantes, ya sea porque es menos frecuente o porque no exista un equivalente en el idioma materno. Tal es el caso de las frases idiomáticas o colocaciones que muchos estudiantes tienden a utilizar de manera incorrecta produciendo frases como “*take breakfast*” en lugar de “*eat o have breakfast*”, “*hear music*” en vez de “*listen to music*” o “*arrive to the airport*” en lugar de “*arrive at the airport*”, por citar algunos ejemplos.

El segundo proceso al que Nation (2001) alude es la recuperación, la cual supone el recuerdo del vocabulario previamente presentado, y el objetivo es que este sea retenido en la memoria, considerando que con cada recuperación, se fortalece el recuerdo. La recuperación puede ser receptiva o productiva. La primera implica percibir la forma y tener que recuperar el significado del vocabulario en tareas de comprensión lectora o auditiva, en tanto que, la recuperación productiva supone recordar la forma hablada o escrita para comunicar su significado. Finalmente, el uso creativo del vocabulario conlleva encontrarse o producir el idioma de un modo distinto, por ejemplo, al llevar a cabo un juego de roles o contar una historia por segunda vez con un propósito diferente.

En suma, los tres procesos se interrelacionan entre sí, y conllevan, de manera conjunta, al recuerdo del vocabulario de manera exitosa.

2.1.3 Conocimiento de Vocabulario

El conocimiento de vocabulario involucra diferentes aspectos que suponen su dominio, al respecto Lindsay (2014) menciona que el conocimiento de una palabra implica el reconocimiento (identificar la palabra en la forma escrita o hablada); denotación, connotación (se conocen las asociaciones emocionales que conlleva una determinada palabra o frase); colocación (se conocen las frases que frecuentemente pueden acompañar una determinada palabra); gramática (se sabe la categoría gramatical a la cual pertenece la palabra: sustantivo, adjetivo, verbo, etc.); sonido / pronunciación (se conoce como se pronuncia la palabra o frase, y se produce adecuadamente para que pueda ser entendida por quienes la escuchan); y registro (se sabe el nivel de formalidad o informalidad que posee una palabra o frase de acuerdo con la situación o contexto).

Por su parte, Nation (2001) refiere tres aspectos que implican este conocimiento: la forma (escrita y hablada), el significado (forma y significado, concepto, referentes y asociaciones), y el uso (funciones gramaticales, colocaciones, registro, la frecuencia). Así, por ejemplo, un estudiante de nivel básico sabrá que *hi* y *hello* significan hola, pero un estudiante con un conocimiento mayor sabrá que *hi* es más común en contextos informales. Este mismo estudiante probablemente también sabrá que el significado más frecuente de los verbos *make* y *do* es hacer, pero que hay frases fijas (*collocations*) que distinguen su uso, por ejemplo: *make time, make your bed, make breakfast, make an effort, do homework, do housework, do your best*, entre otras.

De esta manera, se puede observar que el conocimiento léxico supone el dominio de distintos elementos, no obstante, no se puede pretender que un estudiante aprenda todos de manera

simultánea, por lo que con base en necesidades, intereses y/o prioridades, el docente puede determinar qué aspectos enseñar.

2.1.4 Vínculo *Forma-Significado*

Como ya se estipuló, el conocimiento léxico implica más que el conocimiento de la forma o el significado de las palabras, sin embargo, Schmitt (2010) señala que este vínculo (forma-significado), es el aspecto que se logra en las etapas iniciales de la adquisición de vocabulario.

Para medir la intensidad de conocimiento del vínculo forma-significado, Laufer y Goldstein (2004) desarrollaron la prueba *Computer Adaptive Test of Size and Strength* (CATSS) que mide este vínculo de manera pasiva y activa empleando una jerarquía de cuatro grados posibles de conocimiento. Posteriormente, Schmitt (2010) sugirió sustituir los términos *pasivo* y *activo*, por *significado* y *forma*, al considerarlos más claros, y lograr tener una mejor visión de este aspecto (véase Tabla 4).

Tabla 4

Grados de conocimiento de forma-significado de vocabulario

Nivel de conocimiento de Laufer y Goldstein (2004)	Términos propuestos por Schmitt (2010)	Tarea requerida
Recuerdo activo	Recuerdo de la forma	Proporcionar la palabra en L2 a partir de un término en L1.
Recuerdo pasivo	Recuerdo del significado	Proporcionar la palabra en L1 a partir de un término proporcionado en L2.
Reconocimiento activo	Reconocimiento de la forma	Seleccionar la palabra en L2.
Reconocimiento pasivo	Reconocimiento del significado	Seleccionar el significado en L1 de un término en L2

Nota. L1: Lengua materna; L2: Segunda lengua o lengua extranjera.

De este modo, el conocimiento del vínculo forma-significado constituye una jerarquía en la cual algunos grados son más avanzados que otros, por consiguiente, el reconocimiento del significado supone el nivel más bajo, mientras que el recuerdo activo representa el más alto grado de conocimiento de forma-significado de una palabra con el estudiante siendo capaz de producirla en la lengua extranjera.

En conclusión, se establece que el conocimiento de vocabulario es parte sustancial del desarrollo de las habilidades del idioma inglés e incluye diferentes aspectos que implican su dominio, sin embargo, el vínculo forma-significado es el aspecto mínimo de conocimiento de una palabra, por lo que resulta apropiado para estudiantes que se ubican en el nivel básico del idioma.

Por lo anterior, el curso en línea que aquí se propone contiene actividades con el propósito de fortalecer la conexión de forma-significado del vocabulario, debido a que este nivel es el adecuado para los estudiantes de segundo semestre del CECyT 2, destinatarios del curso.

2.2 Diseño Instruccional para Cursos en Línea

Considerando que uno de los ejes principales de la presente intervención es la creación de un curso en línea, en esta sección se conceptualiza el término, y se precisa el sentido de este, partiendo del objetivo de reforzar el aprendizaje de vocabulario en inglés. Así mismo, también se define el término *Learning Management System* (LMS) por ser el medio que hospeda el referido curso. Después, se aborda el surgimiento del diseño instruccional y su definición por ser la base para la elaboración del curso. Además, se hace referencia a las distintas generaciones de diseño instruccional que albergan diversos modelos que emergieron en función de las corrientes educativas en boga. Por último, se describe el modelo ASSURE, pues está en consonancia con los objetivos particulares de esta investigación.

2.2.1 Cursos en Línea

Según la Dirección de Educación Virtual (s.f.) un curso en línea “es una modalidad educativa que emplea el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como el medio a través del cual se produce el aprendizaje, de tal forma que emplea recursos de comunicación síncronos y asíncronos” (p.6).

De modo similar, Alvarado (2003) considera que “los cursos en línea se refieren a entornos de enseñanza y aprendizaje ... soportados generalmente en una plataforma ... que permiten generar experiencias instruccionales donde se integran Internet y las posibilidades de otras Tic’s [sic]” (p. 12).

En el Glosario de términos básicos para la educación abierta y a distancia, un curso en línea es definido como “un conjunto de contenidos temáticos, estrategias y recursos que, de forma integral y por medio del Web, están metodológicamente estructurados para proporcionar al estudiante un ambiente adecuado de aprendizaje” (Alatorre, 2000, p. 21).

Tomando en cuenta las concepciones anteriores, es posible estipular que un curso en línea comprende una serie de contenidos, actividades, y recursos que se encuentran organizados de manera lógica y ordenada, los cuales están alojados en una plataforma que funciona por medio de Internet. Además, un curso en línea puede ser utilizado de forma distinta según los fines perseguidos (López, 2006). Por lo tanto, puede funcionar como un elemento de un entorno virtual de aprendizaje donde todo el programa se trabaja a distancia, formar parte de un sistema presencial o constituir un apoyo a las clases presenciales, siendo este último, el propósito de esta intervención, pues se procuró que los estudiantes contaran con un espacio virtual en el que pudieran reforzar el vocabulario revisado en la clase de Inglés II.

Por otro lado, como ya se ha mencionado, debido a la naturaleza del curso, fue necesario el uso de una plataforma para el alojamiento y la administración de este, razón por la cual a continuación se ahonda en ello.

2.2.2 ¿Plataformas Educativas o Sistemas de Gestión de Aprendizaje?

De acuerdo con Sánchez Rodríguez (2009) para referirse a un sistema de educación a través de Internet, se utilizan diferentes términos como pueden ser plataformas de aprendizaje, plataformas educativas o *Learning Management System* (LMS), pero dado que todos estos términos comparten elementos muy similares, todos ellos se pueden agrupar bajo el término de plataforma, el cual “engloba un amplio rango de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor cuya función es la de facilitar al profesorado la creación, administración, gestión y distribución de cursos a través de Internet” (p. 218).

Otros autores (Chan Chi et al., 2019; Clarenc et al., 2013; Palacios et al., 2016) también coinciden con lo anterior, y utilizan los términos de manera indistinta para referirse a un software que es utilizado para la creación y administración de cursos de manera virtual. En consecuencia, en este trabajo se adopta el término *Learning Management System* (LMS) el cual se define enseguida.

Los LMS “son programas a través de los cuales se puede administrar y gestionar procesos de enseñanza y aprendizaje por medio del uso integrado de diferentes herramientas, bien sea para formación no presencial o como una herramienta de ayuda para la formación presencial” (Palacios et al., 2016, p. 1).

Por su parte, Clarenc et al. (2013) definen los LMS como “un software instalado generalmente en un servidor web, que se emplea para crear, aprobar, administrar, almacenar, distribuir y gestionar las actividades de formación virtual y puede utilizarse como complemento de clases presenciales o para el aprendizaje a distancia” (p. 29).

En virtud de las definiciones anteriores, se puede señalar que los LMS constituyen un software por medio del cual es posible la creación y administración de cursos virtuales o en línea, que contienen temas, actividades, y recursos estructurados metodológicamente, con la finalidad de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, los LMS facilitan el aprendizaje (Tarango Ortiz et al., 2019) al proporcionar tanto a docentes como a estudiantes, un aula en línea que refuerza el proceso de aprendizaje (Bradley, 2021), y entre sus funciones principales se encuentran la administración de usuarios, recursos, contenidos, y actividades para la enseñanza de un tema en particular; calendarización y organización de eventos; control y seguimiento del proceso de aprendizaje; evaluación y generación de informes; así como la gestión de servicios de comunicación (Clarenc et al., 2013).

2.2.3 Diseño Instruccional

Reiser (2001) refiere que el diseño instruccional tiene sus orígenes en el desarrollo de programas de entrenamiento que se realizaron para los servicios militares durante la Segunda Guerra Mundial. Al finalizar la guerra, los psicólogos encargados de los programas de entrenamiento militar continuaron trabajando en la solución de problemas instruccionales. Así, a finales de los 40 y en la década de los 50, los psicólogos desarrollaron procedimientos novedosos de análisis, diseño y evaluación, dando paso a los primeros modelos de diseño instruccional que fueron publicados en los años 60 y 70.

Desde su creación, los procedimientos instruccionales han recibido diferentes denominaciones, al respecto Gustafson y Branch (1997) indican los siguientes nombres: tecnología instruccional, sistemas instruccionales, sistemas instruccionales tecnológicos, diseño de sistemas instruccionales, diseño sistemático de instrucción, desarrollo instruccional y, por supuesto, diseño instruccional, que es el término empleado en este documento.

Una vez hecha la distinción anterior, se retoman algunas de las conceptualizaciones que se han elaborado para definir el diseño instruccional. En este sentido, Berger y Kam señalan que:

Es el desarrollo sistemático de especificaciones instruccionales utilizando teorías de la enseñanza y el aprendizaje para asegurar la calidad de la instrucción. Es el proceso completo de análisis de las necesidades y objetivos de aprendizaje y el desarrollo del sistema de entrega para satisfacer esas necesidades. Incluye el desarrollo de los materiales y actividades instruccionales; la prueba y la evaluación de toda instrucción y actividades del aprendiz. (1996, p. 1)

Por su parte, Branch y Kopcha (2014) indican que el diseño instruccional es un proceso de planificación de resultados, selección de estrategias efectivas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, que implica la elección de tecnologías relevantes y la medición del desempeño.

Los citados autores coinciden en que el diseño instruccional es un proceso estructurado y ordenado que toma en cuenta todas las fases de organización de un curso, desde el análisis hasta la evaluación, utilizando bases pedagógicas para lograr una enseñanza y aprendizaje efectivos.

Partiendo de las consideraciones previas, es factible establecer que el diseño instruccional es el sistema que permite la planificación detallada de un curso, ya sea presencial o en línea, en

función de las necesidades y/o intereses de la población objetivo, para así seleccionar y/o diseñar los materiales; actividades de enseñanza, y aprendizaje que permitan el cumplimiento de los propósitos planteados, todo esto con base en fundamentos pedagógicos.

2.2.4 Modelos de Diseño Instruccional

Los primeros modelos de diseño instruccional surgieron en los 60, sin embargo, conforme fueron emergiendo nuevas corrientes pedagógicas, estos también fueron evolucionando, dando como resultado diferentes modelos de diseño instruccional, los cuales se fundamentan en las teorías del aprendizaje que se asumían en distintos periodos. Por lo anterior, Belloch (s.f.) y Flores et al. (2009) refieren que se distinguen cuatro generaciones de diseño en las que los diferentes modelos se fueron transformando e incorporando nuevos elementos en su organización instruccional (véase Tabla 5), y aunque la combinación de procedimientos varía de un diseño a otro, todos, como refieren Branch y Kopcha (2014), proporcionan herramientas conceptuales para visualizar y dirigir los procesos para crear materiales de enseñanza y aprendizaje de alta calidad.

Finalmente, a pesar de las diferencias, muchos de los modelos de diseño instruccional poseen los siguientes pasos en común: análisis, diseño, desarrollo, evaluación y revisión de los procedimientos y materiales. Tal es el caso del modelo ASSURE, el cual se describe a continuación, y que fue seleccionado de entre la gran variedad de modelos para el diseño del curso en línea propuesto, porque de acuerdo con Bajracharya (2019) implica la integración de la tecnología para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.

Tabla 5

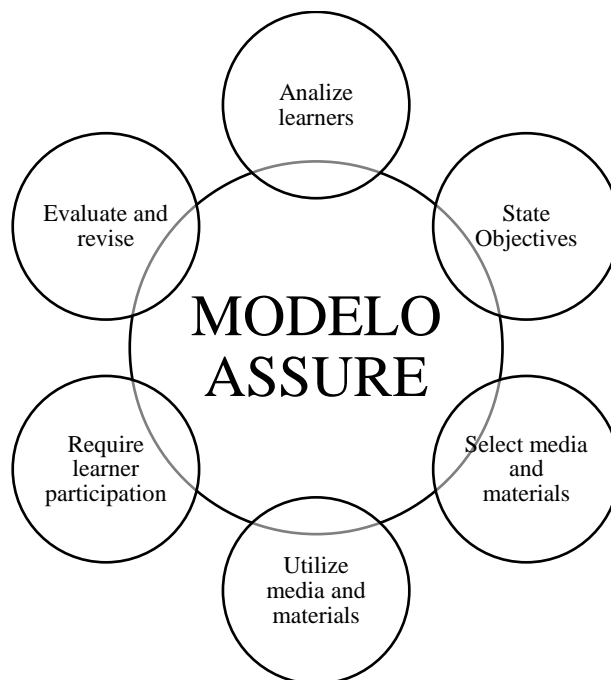
Teorías del aprendizaje y generaciones de diseño instruccional

Teoría del aprendizaje	Generación	Características de los modelos	Modelos
Conductismo	Primera (años 60)	-Lineales, sistemáticos y descriptivos. -Objetivos de aprendizaje observables y medibles.	Modelo de Barson Modelo de Gagné Modelo de Glaser
Teoría de sistemas	Segunda (años 70)	-Sistemas abiertos. -Mayor participación de los estudiantes.	Modelo de Dick y Carey Modelo de Gagné y Briggs
Teoría cognitiva	Tercera (años 80)	-Interactividad -Estructura, organización y secuencia de la información para facilitar su procesamiento. -Comprensión de los procesos cognitivos.	Modelo de Kirk y Gustafson Modelo de Jerrold Kemp
Teorías constructivistas y de sistemas	Cuarta (años 90)	-Rol activo del estudiante. -Centrados en el proceso de aprendizaje. -Aprendizaje significativo a partir de experiencias y conocimientos previos.	Modelo de Jonassen Modelo ASSURE

Nota. Adaptada de “Análisis comparativo de los modelos de diseño instruccional para una educación a distancia con calidad” por G. M. Flores, V. Torres, V. López, y V. R. De la Torre, 2009 (<https://is.gd/MaRhZY>). Obra de Dominio Público.

2.2.5 Modelo ASSURE

En la década de los 80 se comenzó el interés por incluir el uso de microcomputadoras con fines instruccionales, pero no fue sino hasta los 90 que las prácticas de diseño instruccional fueron impactadas de manera significativa por el movimiento tecnológico. Es así como Heinich, Molenda, Russell y Smaldino desarrollaron el modelo ASSURE, denominado así por sus siglas en inglés, las cuales constituyen un acrónimo que representa los seis pasos del modelo: *Analyze learners, State objectives, Select media and materials, Utilize media and materials, Require learner participation* y *Evaluate and revise* (Figura 1).

Figura 1*Modelo ASSURE*

Nota. Adaptada de “Instructional Design and Models: ASSURE and Kemp” (p. 4), por J. Bajracharya, 2019, *Journal of Education and Research*, 9(2).

El primer paso abarca el análisis de los estudiantes, incluyendo información personal y demográfica, características generales, estilos de aprendizaje y competencias de entrada, propiciando así el aprendizaje significativo al tomar en cuenta conocimiento, y experiencias previas.

El paso siguiente conlleva el planteamiento de objetivos de aprendizaje, es decir, precisar cuáles son los resultados que se desean obtener, de esta manera todos los esfuerzos y acciones emprendidas estarán encaminadas al logro de estos. Esta concreción de objetivos permitirá la selección adecuada de estrategias, medios tecnológicos, y materiales, que es el cuarto paso del modelo.

La quinta fase consiste en requerir la participación del estudiante quien hace uso de los materiales instruccionales para la realización de una determinada evidencia de aprendizaje.

En la etapa final, se realiza una evaluación de los logros de los estudiantes con respecto a los objetivos planteados, con la finalidad de mejorar la instrucción (los medios, métodos y materiales).

En los seis pasos del modelo ASSURE se puede observar la influencia del constructivismo el cual se basa, entre otros enfoques, en los postulados del aprendizaje significativo de Ausubel, los planteamientos de mediación de Vygotsky; y la asimilación, y la acomodación de Jean Piaget.

Desde la perspectiva constructivista, el estudiante se concibe como un sujeto activo que construye su propio conocimiento al integrarlo a las estructuras cognitivas ya existentes a partir de una enseñanza organizada inmersa en contextos reales.

Con base en lo anterior, es evidente que cualquier tipo de instrucción, presencial o en línea, debe ser estructurada y poseer una secuencia lógica de pasos para garantizar en la medida de lo posible una enseñanza efectiva. En este sentido, el diseño instruccional brinda las pautas para llevar a cabo esta organización, considerando todos los elementos involucrados en el proceso, tales como las actividades, los medios, los materiales, etc., con base en el análisis de los destinatarios del curso.

2.3 Integración de las Herramientas Tecnológicas en el Contexto Educativo

En la actualidad la influencia de la tecnología en el ámbito educativo ha originado la conformación de la sociedad del aprendizaje en la que el uso de las nuevas tecnologías brinda acceso al conocimiento en cualquier momento y lugar, haciendo posible que las opciones educativas sean cada vez mayores y estén más diversificadas. Bajo esta visión, existen más

oportunidades de aprender, y atender las necesidades que la sociedad actual demanda para desenvolverse adecuadamente en ella.

Con la adopción de las nuevas tecnologías, los estudiantes utilizan nuevas formas de comunicación y precisan nuevas formas de enseñanza, ya que como apunta Schmelkes (Eme Equis Tres Sesenta, 2012, min. 1:30) “no se puede formar con métodos antiguos a quienes necesitan métodos enteramente diferentes”. En este contexto, en esta era digital los jóvenes utilizan de manera cotidiana herramientas tecnológicas para búsqueda de información, entablar relaciones personales y/o profesionales, con fines recreativos, lúdicos, etc., por lo tanto, su proceso de formación académica no debería estar ajeno a este mundo, sino estar en consonancia con todo este bagaje. Por lo anterior, resulta adecuado insertar herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que estas solo constituyen un medio y no el fin en sí mismo.

2.3.1 Tipos de Herramientas Tecnológicas

Existe un sinnúmero de herramientas tecnológicas que son utilizadas con distintos propósitos, sin embargo, es conveniente puntualizar que en esta investigación se abordan las herramientas tecnológicas educativas teniendo en cuenta la conceptualización de Borja Velezmoro y Carcausto (2020) quienes las definen como el conjunto de aplicaciones y plataformas que pueden ayudar tanto a docentes y alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, se retoma la clasificación realizada por Mujíca Sequera (2021) en torno a las herramientas tecnológicas más utilizadas en el ámbito educativo, precisando que de acuerdo con la autora, dicha taxonomía no es definitiva, y seguirá actualizándose a medida que surjan nuevas

herramientas. A la fecha se contemplan 18 categorías en las que están incluidas una gran variedad de aplicaciones y plataformas, como se aprecia en la Tabla 6.

Tabla 6

Clasificación de herramientas tecnológicas educativas

	Categoría	Herramientas
1	Presentaciones	PowerPoint, Keynote, Prezi, etc.
2	Esquemas, diagramas o instrumentos	CmapTools, FreeMind, etc.
3	Almacenamiento	Google Drive, OneDrive, Dropbox, Mediafire, etc.
4	Líneas de Tiempo	Timerime, Timeglider, Capzles, etc.
5	Documentos	Office, Google Drive, Open Office, etc.
6	Video	YouTube, Vimeo, Powtoon, Animoto, etc.
7	Comunicaciones	Google Meet, Skype, Zoom, Microsoft Teams, WhatsApp, Telegram, etc.
8	Audios	Soundcloud, Spotify, Apple Podcast, Audio Recorder, etc.
9	Redes sociales	Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, WhatsApp, etc.
10	Portafolios	Blogs, wikis, repositorios, etc.
11	Cognitivos	Animal Puzzle, Tap the Frog, etc.
12	Investigación	Web of Science, Enago, EndNote, etc.
13	Curación	Buffer, flipboard, pocket, etc.
14	Evaluación	Socrative, GoConqr, etc.
15	Gestión	ClassLink, Classlife
16	Teleformación	Moodle, Google Classroom, Canvas, etc.
17	Terapéuticas	TherapyChat, Cita, etc.
18	Inteligentes	HubSpot, Veripass, Snappet.

Para efectos de este estudio, se consideraron cinco de las 18 categorías, teniendo en cuenta en primer lugar la teleformación porque esta corresponde a la plataforma que hospeda el curso en línea, y para el desarrollo de las actividades del curso, se implementaron otras herramientas que pertenecen a los grupos; presentaciones, cognitivas, video y evaluación.

2.3.2 Herramientas Tecnológicas para el Aprendizaje de Vocabulario

En el amplio inventario de aplicaciones y plataformas disponibles en la red que pueden ser utilizadas para el aprendizaje de vocabulario en inglés, las que aquí se incluyen fueron seleccionadas tomando como referencia los procesos para recordar el vocabulario señalados por Nation (2001), la escala de conocimiento del vínculo forma-significado, y los preceptos del aprendizaje significativo.

Para trabajar la citada escala de conocimiento, se escogió la aplicación de Quizlet, dado que esta posee diferentes actividades que favorecen los distintos grados de conocimiento de vocabulario.

Por otra parte, se utilizó el sitio de videos YouTube con el objetivo de presentar tutoriales para dar a conocer el funcionamiento de Quizlet. Además, se hizo uso de Genially con el propósito de crear presentaciones interactivas para un aprendizaje memorable y duradero; y Socrative y Google Forms para la evaluación del vocabulario.

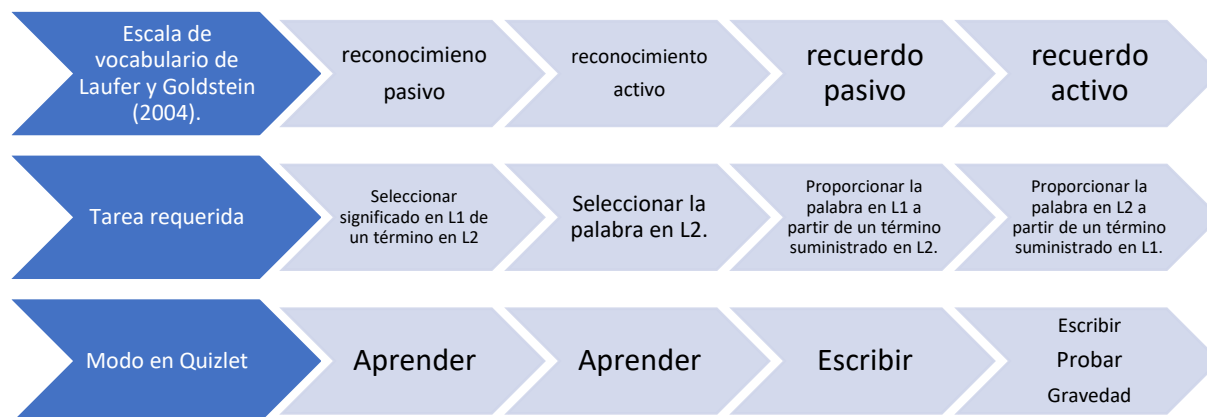
Enseguida se describen las aplicaciones y plataformas mencionadas.

Quizlet. Es una aplicación creada por Andrew Sutherland cuya misión es el aprendizaje de vocabulario por medio de siete modos diferentes de estudio: fichas, aprender, escribir, ortografía, probar, combinar y gravedad. De este modo, todas estas actividades favorecen los procesos de atención y recuperación para lograr recordar el vocabulario (Nation, 2001), además de permitir

trabajar el vínculo forma-significado con base en la escala desarrollada por Laufer y Goldstein (2004) que va del formato más fácil al más difícil (véase Figura 2).

Figura 2

Escala de conocimiento de vocabulario y Quizlet



Nota. L1: Lengua Materna; L2: Segunda lengua o lengua extranjera

De acuerdo con la escala de conocimiento del vínculo forma-significado de vocabulario, los grados de reconocimiento pasivo y activo se pueden practicar utilizando el modo aprender configurando el ejercicio para que solicite respuestas de opción múltiple primero en español (reconocimiento pasivo) y luego en inglés (reconocimiento activo).

De igual manera, el modo escribir fortalece el recuerdo pasivo si se configura para solicitar las respuestas en español (L1), mientras que la escala de recuerdo activo, la más difícil de las pruebas, se puede llevar a cabo intercalando los modos de escribir, probar y gravedad, ya que cualquiera de las tres actividades puede ser programada para que los alumnos proporcionen las respuestas en inglés (L2).

Quizlet es una herramienta tecnológica que está diseñada para repasar los términos hasta lograr su dominio, por lo que, si no se recuerda determinado vocabulario, la misma aplicación

muestra los términos para que el usuario los observe, y posteriormente vuelve a preguntarlos hasta obtener respuestas correctas.

Finalmente, un punto importante para considerar al utilizar esta herramienta es que al crear las unidades de estudio, el léxico debe ser capturado de manera correcta, ya que de lo contrario, se corre el riesgo de aprender información errónea, lo que perjudicaría el proceso de aprendizaje en lugar de beneficiarlo.

YouTube. Es una plataforma para crear, subir, compartir y ver videos de contenido diverso, lo que la hace ser uno de los sitios más populares en la red con usuarios, que en su conjunto visualizan alrededor de seis mil millones de horas de video cada mes (GFCGLOBAL, s.f.). El alcance que actualmente tiene esta plataforma permite que se puedan crear grandes comunidades de aprendizaje en las que el estudiante puede interactuar con personas que comparten sus mismos gustos e intereses.

De esta forma, se puede exponer a los estudiantes no solo a videos elaborados con fines netamente educativos, sino emplear videos musicales, de videojuegos, de comedia, videoblogs, etc., con el objetivo de que los alumnos expresen sus opiniones y/o ideas en la lengua meta (inglés) utilizando y practicando determinado vocabulario. Todo esto en un contexto real que hará que este aprendizaje sea significativo, y por ende, duradero.

Genially. Es una herramienta que facilita la creación de contenido interactivo como *escape rooms*, infografías, guías, imágenes, presentaciones, etc., y debido a su naturaleza interactiva favorece los estilos de aprendizaje auditivo, kinestésico y visual. Esto es posible gracias a que la plataforma permite el uso de imágenes de todo tipo a las cuales se les puede agregar movimiento,

texto y audio, elementos que en conjunto convierten a Genially en un recurso efectivo para el aprendizaje de vocabulario.

Al respecto, se ha demostrado que el uso de imágenes ayuda al cerebro a realizar una conexión entre las palabras y el significado, por lo que se facilita recordar las palabras cuando se necesitan. Esto fue corroborado por Tahir, et al. (2020) quienes llevaron a cabo un estudio con el objetivo de mejorar el aprendizaje de vocabulario en inglés, en el que introdujeron imágenes para presentar y practicar 45 términos en un grupo experimental, cuyos resultados mostraron un puntaje mayor con respecto al grupo control, donde no se utilizó el procedimiento.

Lo anterior enmarca la utilidad de los recursos visuales como una estrategia mnemónica para recordar vocabulario, y por esta razón Genially constituye un medio para favorecer el aprendizaje de vocabulario en inglés a través de presentaciones e imágenes interactivas.

Socrative. Esta aplicación proporciona a los docentes herramientas de evaluación que miden la comprensión de contenidos en tiempo real. Esto permite ajustar la enseñanza para hacer el aprendizaje más efectivo (Socrative, 2023).

Utilizando Socrative se pueden crear pruebas con diferentes formatos: falso o verdadero, opción múltiple o respuesta corta. Además, estas evaluaciones se pueden configurar para que los estudiantes puedan visualizar una pregunta a la vez, o todas en conjunto.

Google Forms. Es una herramienta que posibilita la creación y publicación de formularios que pueden ser configurados como encuestas, listas de asistencia, exámenes, etc. Facilita la obtención de resultados de manera inmediata, ya sea de manera individual o por grupo. También genera gráficas de los resultados, los cuales pueden ser exportados a una hoja de datos para su análisis posterior. Finalmente, Google Forms posee más variedad en cuanto al tipo de preguntas

en comparación con Socrative por lo que es factible configurar preguntas que requieran respuestas cortas, párrafos, subir archivos, etc.

A la luz de lo antes expuesto, se sugiere la utilización de herramientas tecnológicas para facilitar el repaso y estudio de vocabulario en inglés, toda vez que en la actual sociedad del aprendizaje, sus integrantes son nativos digitales, y la integración de estas herramientas fomentan nuevas modalidades de enseñar y aprender. En ese marco, se proponen herramientas que favorezcan el conocimiento del vínculo forma-significado del léxico, y el aprendizaje significativo por medio de recursos mnemónicos como imágenes y sonido, así como el repaso constante y la utilización del vocabulario en contextos reales.

Capítulo 3. Intervención y Metodología

En este apartado se describe la metodología empleada para llevar a cabo el curso en línea para reforzar el aprendizaje de vocabulario en inglés. De este modo, en la primera parte se menciona el tipo, nivel y alcance de la investigación realizada para ejecutar el proyecto, y posteriormente, se proporciona una descripción de los participantes del curso que fueron estudiantes con nivel básico del idioma inglés del grupo 2IM21 que cursaban la materia de Inglés II en el CECyT 2.

Debido a que esta investigación fue de corte cuasiexperimental con prueba y posprueba, se seleccionaron 27 estudiantes del grupo 2IM21 para formar parte del grupo experimental, y otros 27 alumnos del grupo 2IM04 para conformar el grupo control. A ambos grupos se les aplicó un diagnóstico, y una posprueba para observar el impacto del curso de vocabulario en su aprendizaje. Por ello, en esta sección también se describe el instrumento que fue utilizado para tal propósito.

Finalmente, se concluye con la descripción de la aplicación de la intervención y desarrollo del curso bajo el modelo instruccional ASSURE, detallando el procedimiento que se llevó a cabo con base en los seis pasos que este modelo establece.

3.1 Tipo de Investigación

En esta intervención, se realizó una investigación aplicada, ya que de acuerdo con McMillan y Schumacher (2005) este tipo de investigación tiene como propósito dar solución a un problema general en un campo de práctica habitual. Así mismo, el estudio tiene un enfoque cuantitativo cuasiexperimental porque “se administran estímulos o tratamientos y/o intervenciones a grupos intactos” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 131), es decir, grupos previamente formados, y se manipula al menos una variable independiente para observar sus efectos sobre la variable dependiente.

El tipo de diseño fue con prueba-posprueba a los grupos intactos (experimental y control) en donde el primero fue expuesto a la presencia de la variable independiente (curso en línea) y el segundo no, con la finalidad de comparar sus resultados respecto a la variable dependiente (aprendizaje de vocabulario).

3.2 Sujetos de Estudio

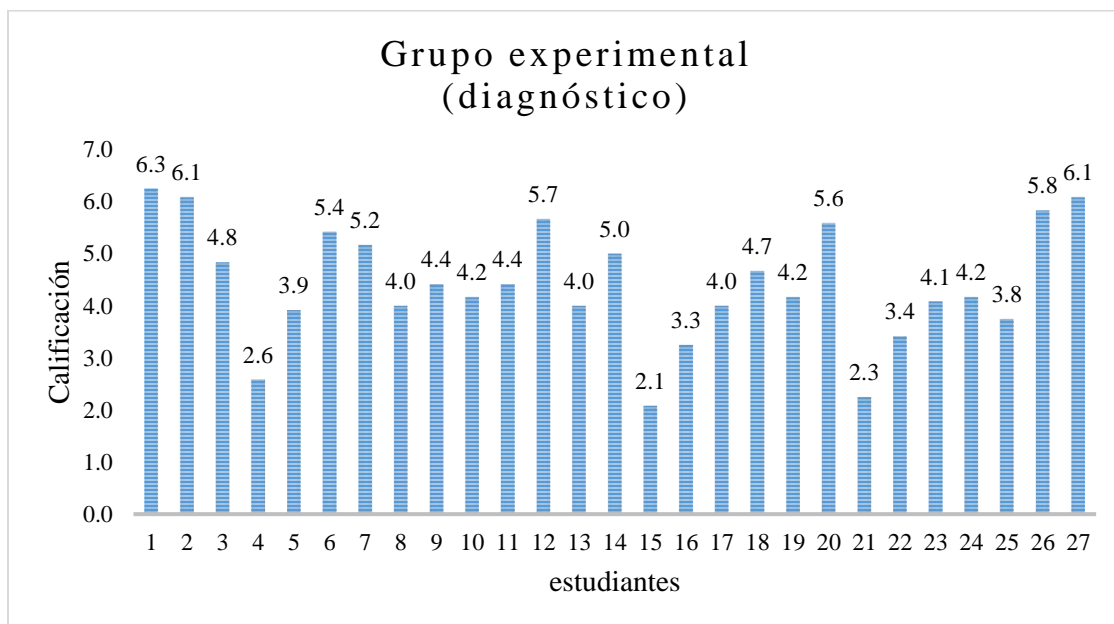
El curso en línea se aplicó en el CECyT 2 con alumnos de segundo semestre, cuya matrícula total en el periodo 23-2 fue de 952 estudiantes en el turno matutino. Esta población cursaba la asignatura de Inglés II, cuyos contenidos corresponden al nivel básico de la lengua inglesa, como se revisó en el Capítulo 2. Por lo anterior, para llevar a cabo el estudio, se seleccionó al grupo 2IM21 como grupo experimental y al grupo 2IM04 como grupo control, ambos conformados por 39 alumnos.

Para evaluar el conocimiento del vocabulario propuesto, y elegir a los candidatos apropiados para el curso, en ambos grupos se aplicó un diagnóstico. Esto debido a que en el CECyT 2, los grupos son heterogéneos, es decir, los alumnos tienen distintos niveles de

competencia en inglés. De esta manera, todos los integrantes del grupo experimental que obtuvieron en la prueba diagnóstica un promedio igual o menor a 6.0, en una escala del 1 al 10, fueron seleccionados para realizar el curso, teniendo un total de 27 alumnos inscritos (véase Figura 3).

Figura 3

Resultados individuales del diagnóstico aplicado al grupo experimental

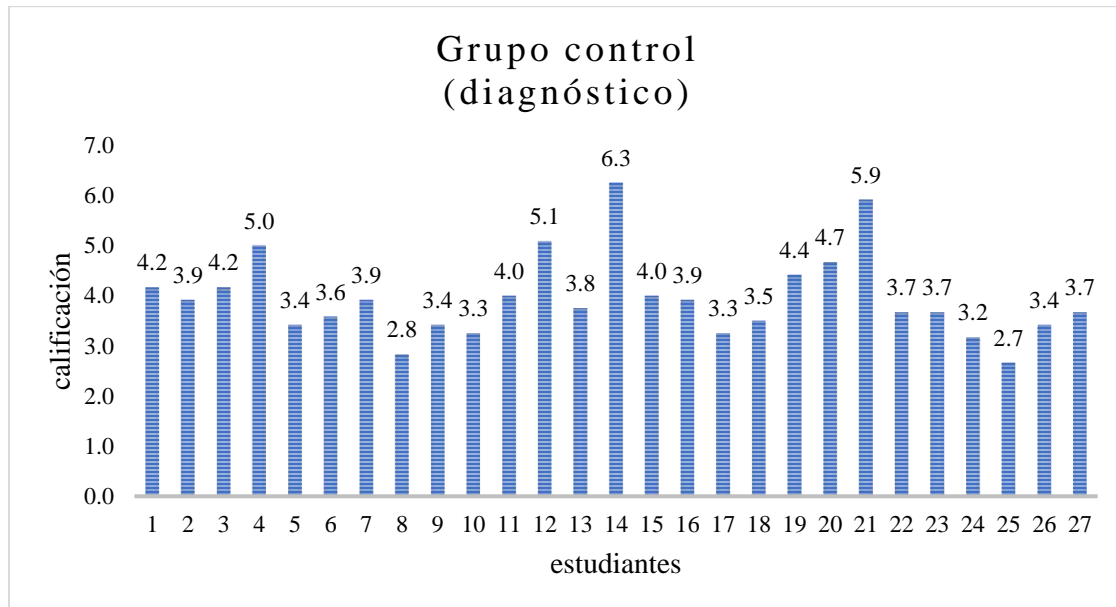


Nota. En el grupo experimental, más del 80% de los participantes obtuvo una calificación por debajo del 6.0.

En cuanto al grupo control, también se aplicó el mismo diagnóstico, y para realizar un contraste respecto al grupo experimental, se seleccionaron 27 estudiantes cuyos promedios fueran igual o menor a 6.0 como se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Resultados individuales del diagnóstico aplicado al grupo control



Nota. El 96% del grupo control obtuvo una calificación menor a 6.0.

3.3 Técnicas e Instrumentos

Como ya se mencionó, antes de aplicar las actividades del curso en línea, se suministró un examen diagnóstico (véase Anexo 3) cuyo diseño se basó en la prueba CATSS desarrollada por Goldstein y Laufer (2004) que mide cuatro grados posibles de conocimiento del vínculo forma-significado del vocabulario, siendo el recuerdo activo el grado más alto de conocimiento del vínculo forma-significado, y el reconocimiento pasivo el formato más fácil de la prueba (véase Tabla 4, Capítulo 2).

Así, para seleccionar el vocabulario que sería evaluado en el diagnóstico, se tomaron como referencia las actividades de escritura planteadas en la clase presencial de Inglés II. La primera consistía en elaborar una descripción de la escuela de los alumnos, mencionando

carreras ofertadas, reglamento, etc., y en la segunda actividad los estudiantes tenían que narrar sus últimas vacaciones.

Cabe mencionar que ambas tareas se encontraban alineadas con los descriptores del MCER en cuanto a que el usuario del nivel A2 “sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 26). Además de contribuir al logro de la competencia general del programa de Inglés II, la cual establece que el estudiante “resuelve sus necesidades comunicativas, utilizando el presente simple, ... y el pasado simple, así como expresiones y frases sencillas, en forma oral y escrita en contextos simulados y reales” (DEMS, p. 5). Por consiguiente, se elaboraron listados con palabras o expresiones que podrían ser requeridas por los estudiantes para el desarrollo de las referidas tareas de escritura. Estos listados se complementaron con vocabulario incluido en el libro de texto de los estudiantes, el cual, versaba sobre los mismos contextos; escuela, y actividades recreativas y/o vacacionales (véase Anexo 4).

Una vez seleccionado el vocabulario que contendría el curso, se procedió a la elaboración del diagnóstico, el cual contenía una muestra representativa del vocabulario elegido. Así pues, el diagnóstico se conformó por 40 reactivos divididos en cuatro secciones, cada una con diez ítems, que evaluaron el vocabulario correspondiente a cada unidad del curso, y tres de los grados de conocimiento del vínculo forma-significado, como sigue.

En la primera sección se evaluó el reconocimiento pasivo de términos concernientes al contexto de escuela, por ello, por cada expresión en inglés, se proporcionaron tres opciones para seleccionar la equivalencia correcta del término en español. En la sección dos, se midió el recuerdo activo de vocabulario concerniente a adjetivos, por lo tanto, se suministraron los términos en español para que los alumnos produjeran su contraparte en inglés, facilitando la

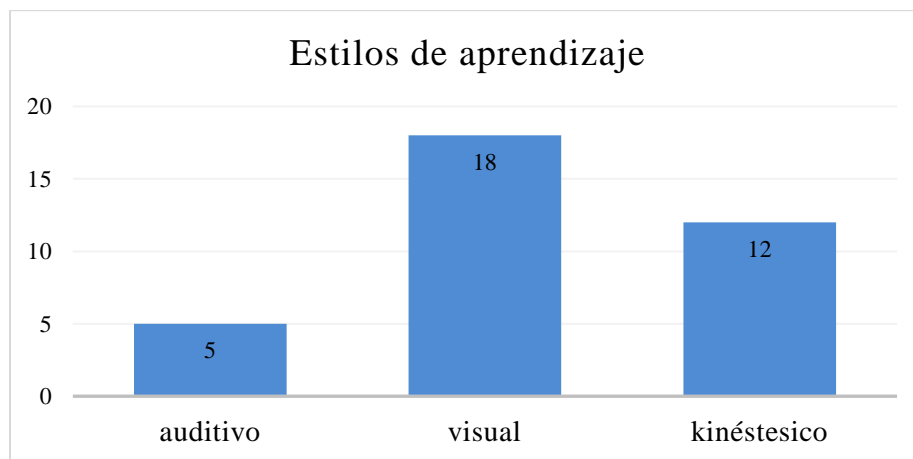
primera letra de las palabras para evitar discrepancias. En la sección tres, se evaluó el reconocimiento activo de actividades recreativas o pasatiempos, por lo cual, los alumnos tenían que seleccionar los términos en inglés a partir de los términos proporcionados en español. Finalmente, en la sección cuatro, se evaluó el recuerdo activo de colocaciones referentes a actividades vacacionales, por lo que los estudiantes tenían que producir los términos en inglés en función de los provistos en español.

3.4 Procedimiento

Tal como se refirió previamente, el curso sugerido en este estudio se desarrolló atendiendo los principios del diseño instruccional, y utilizando el modelo ASSURE, el cual está conformado por seis etapas o pasos, que están en correspondencia con los objetivos particulares de esta investigación, por tanto, dichos pasos se describen a continuación con base en la intervención realizada.

3.4.1 Análisis de los Estudiantes

Para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes, y tener un panorama general de sus competencias de entrada, se aplicó el examen diagnóstico anteriormente descrito. Los resultados ahí obtenidos fueron un componente fundamental para el diseño de las lecciones. En ese marco, y a fin de seleccionar los medios más adecuados para llevar a cabo el curso, y realizar un diseño acorde de los materiales, también se aplicó un cuestionario para conocer los estilos de aprendizaje predominantes de los participantes, cuyos datos se presentan en la Figura 5.

Figura 5*Estilos de aprendizaje del grupo experimental*

Nota. El 26% de estudiantes reportó tener dos estilos de aprendizaje predominantes.

En función de lo anterior, el grupo experimental se constituyó con 27 estudiantes de nivel medio superior, 13 mujeres y 14 hombres cuyas edades oscilaban entre los 15 y 16 años, y que en su mayoría tenían preferencia por aprender con imágenes y/o videos, así como juegos o actividades que implicaran movimiento. Todos estos alumnos se encontraban inscritos en segundo semestre en el CECyT 2, y cursando la materia de Inglés II, cuyo programa comprende contenidos de nivel básico o A2, de acuerdo con el MCER.

3.4.2 Planteamiento de Objetivos

Al concluir el análisis de los estudiantes, el siguiente paso fue establecer los objetivos de las unidades del curso, con la finalidad de seleccionar las estrategias, y las herramientas tecnológicas apropiadas para el logro de los propósitos establecidos. En todos ellos, el eje rector fue el reforzamiento del vínculo forma-significado del vocabulario, como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7

Objetivos específicos de cada unidad del curso de vocabulario

<i>Unit 1. School</i>	Repasar el significado y la ortografía de vocabulario referente al contexto de escuela.
<i>Unit 2. Emotions</i>	Identificar y practicar la pronunciación, y la ortografía de adjetivos que expresan emociones y sentimientos.
<i>Unit 3. Staycation</i>	Practicar la ortografía, significado y pronunciación de vocabulario para expresar actividades realizadas en casa en periodo de vacaciones.
<i>Unit 4. On vacation</i>	Practicar y reforzar la ortografía, significado y pronunciación de vocabulario para comunicar preferencias por actividades vacacionales.

Con los objetivos bien definidos, y considerando las competencias de entrada, y los estilos de aprendizaje de los participantes, el siguiente paso fue diseñar las actividades y recursos que conformarían el curso, los cuales se detallan enseguida.

3.4.3 Selección de estrategias, tecnología, medios y materiales

Presentaciones Interactivas. Para introducir el vocabulario a estudiar, se crearon presentaciones interactivas para las unidades dos, tres y cuatro del curso utilizando la plataforma Genially, ya que esta herramienta permite la incorporación de imágenes, audio, video e incrustación de vínculos a distintos sitios web. Así pues, por cada término presentado, se incluyó la forma escrita de las palabras, su pronunciación, significado en español e imágenes, elementos que además de facilitar el conocimiento del vínculo forma-significado del vocabulario, también favorecieron los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo; visual y kinestésico (véase Anexo 5).

Unidades de Estudio o Listas de Palabras. Con el propósito de fortalecer los cuatro grados de conocimiento del vínculo forma-significado del vocabulario, se empleó la herramienta Quizlet en la primera, tercera y cuarta unidad del curso. Quizlet es una aplicación que fue creada con el objetivo principal de repasar vocabulario y tanto maestros como estudiantes pueden crear listas de palabras o, como la herramienta las ha titulado, unidades de estudio e incluir el vocabulario que se desea practicar. Por lo tanto, en la primera y cuarta unidad, se proporcionó a los estudiantes una unidad de estudio (véase Figura 6), y en la unidad tres, los alumnos tenían que crear la propia.

Figura 6

Unidades de estudio creadas en Quizlet

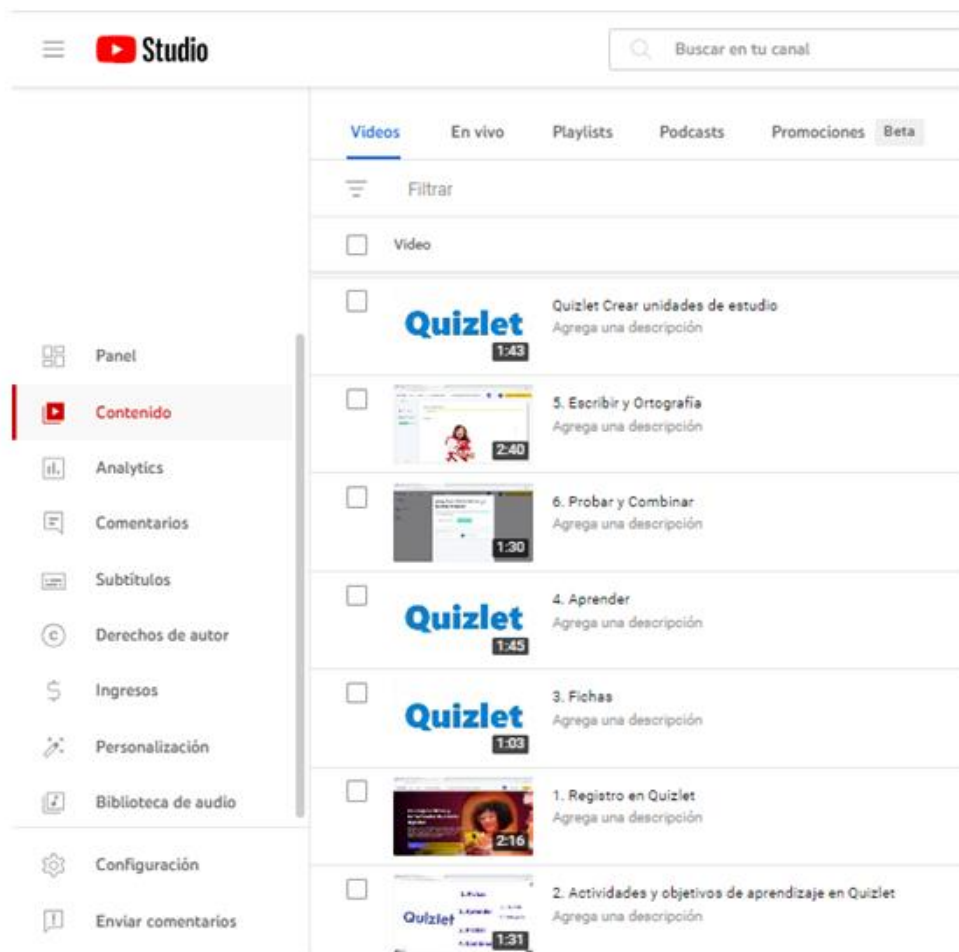
The screenshot displays the QuizletPlus interface for a study set titled "English Vocabulary (A2)". The interface includes a search bar at the top with the text "Unidades de estudio, libros de texto, preguntas". Below the search bar, there are navigation tabs for "Unidades", "Miembros", and "Avance". The main content area shows three study units, each with a date, the number of terms, the creator's name, and the set name:

- EN MAYO DE 2023:** 15 términos, viridiana2522 Maestro, English Vocabulary (A2). Unit name: **On Vacation**.
- EN ABRIL DE 2023:** 19 términos, viridiana2522 Maestro, English Vocabulary (A2). Unit name: **School (verb phrases)**.
- EN MARZO DE 2023:** 12 términos, viridiana2522 Maestro, English Vocabulary (A2). Unit name: **School (nouns)**.

Videos. Para la primera unidad del curso, se realizaron seis videotutoriales con el propósito de explicar cómo utilizar la herramienta Quizlet, la cual era nueva para los estudiantes. Estos videos fueron subidos a la plataforma de YouTube, como se muestra en la Figura 7, y en ellos se explicó cómo realizar el registro en la aplicación, su utilidad, los seis modos de práctica con los que cuenta, y cómo configurarlos según los objetivos de aprendizaje.

Figura 7

Videotutoriales subidos a YouTube



Fichas Interactivas. Para promover el recuerdo activo, y la pronunciación del vocabulario, tanto en la unidad dos como en la unidad cuatro, se diseñaron ejercicios en formato PDF, y utilizando la plataforma de *Liveworksheets* se añadió interactividad, esto es, se pidió a los estudiantes escribir los términos y grabar su pronunciación (véase Anexo 6).

Foros. Para propiciar la interacción entre los participantes y promover el uso creativo de vocabulario, en las unidades dos y tres, se incluyeron preguntas para que los estudiantes las contestaran utilizando el léxico estudiado, y así también fomentar el aprendizaje significativo.

Cuestionarios. Al final de cada unidad del curso, se incluyó un cuestionario con 10 reactivos en el que se solicitó a los alumnos escribir los términos en inglés a partir de los términos proporcionados en español (recuerdo activo). Para ello, se emplearon las herramientas de Socrative y Formularios de Google (Anexo 7).

En suma, tanto los recursos diseñados como los medios seleccionados buscaron atender un propósito, como se muestra en la Tabla 8, el cual guarda relación con el objetivo general de este proyecto, y los objetivos particulares de cada unidad del curso.

Tabla 8*Medios y materiales empleados en el curso de vocabulario*

Herramienta Tecnológica	Recursos y/o materiales	Objetivo
Genially	Presentaciones	Presentar el vocabulario a practicar en cada unidad.
Liveworksheets	Fichas interactivas	Promover el conocimiento del vínculo forma-significado del vocabulario.
Quizlet	Listas de palabras o unidades de estudio	
YouTube	Videotutoriales	Dar a conocer el funcionamiento de la aplicación Quizlet.
Google Classroom	Foros	Fomentar el uso del vocabulario con fines comunicativos.
Socrative Google Forms	Cuestionarios	Evaluar el recuerdo activo del vocabulario estudiado.

3.4.4 Utilizar los Medios Tecnológicos y los Materiales

Después de crear los materiales y recursos para el curso, se realizaron varias pruebas para verificar que todas las actividades operaran correctamente. Para ello, se visualizaron las presentaciones, y los videos en repetidas ocasiones para asegurar su buen funcionamiento, y en su caso hacer las modificaciones pertinentes. De igual modo, se contestaron todos los ejercicios, y cuestionarios propuestos para detectar posibles fallas y calcular los tiempos de realización. Por último, y dado que no fue posible utilizar la plataforma Moodle del CECyT 2, en su lugar se eligió Google Classroom para implementar el curso, en virtud de que todos los participantes conocían su funcionamiento. Así, se procedió a subir todo el material en dicha plataforma como sigue:

Primero, se creó una clase bajo el título *English Vocabulary (A2)*, y se elaboró un video utilizando Genially para dar la bienvenida al curso, en el cual se incluyó el objetivo, las unidades a estudiar, y la forma de evaluación (véase Anexo 8). Posteriormente, se creó una sección con la información del curso que incorporaba el video de bienvenida, una sección con consejos para llevar a cabo las actividades, y un espacio para dudas, como se observa en la Figura 8.

Figura 8

Curso de vocabulario creado en Google Classroom



Después se agregaron las unidades del curso en donde, con excepción de la primera, se procuró utilizar el mismo formato para tener consistencia en las mismas. De esta manera, cada unidad contenía una presentación donde se introducía el vocabulario a repasar, dos actividades para practicar dicho vocabulario, un cuestionario para evaluar el recuerdo activo, y un espacio para dudas o sugerencias (véase Figura 9).

Así, teniendo el curso conformado, se procedió a presentarlo a los participantes del grupo experimental. Se explicó el objetivo general, las actividades a realizar, y la forma de

evaluación. En este punto, es importante señalar que las actividades se diseñaron en plataformas en las que los estudiantes pudieran tener una retroalimentación inmediata de su desempeño, por ello, para que la actividad fuera considerada como completa, era requisito obtener una calificación mínima de ocho, por lo que en caso de conseguir una calificación igual o menor a siete, los alumnos tenían que repetir la actividad cuantas veces fuera necesario hasta lograr la calificación mínima requerida. Esto con la finalidad de que los alumnos tomaran conciencia de sus errores, y mejoraran su desempeño.

Figura 9

Unidades y actividades creadas en el curso

The image displays a course interface with four units, each containing a list of activities and a 'Dudas o sugerencias' (Questions or suggestions) option. The units are:

- Unit 1. School**
 - U1. Activity 1. Tutorial de Quizlet
 - U1. Activity 2. Quiz on School
 - Unidad 1. Dudas o sugerencias
- UNIT 2. 😊 Feelings and Emotions**
 - Presentation: Emotions
 - U2. Activity 1. Emotions (spelling and pronu...
 - U2. Activity 2. How do you feel when you ar...
 - U2. Activity 3. Quiz on Emotions
 - Unidad 2. Dudas o sugerencias
- Unit 3. 🏠 Staycation**
 - Presentation: Staycations
 - U3. Activity 1. Staycations (Creación de unid...
 - U3. Activity 2. What would you like to do ne...
 - U3. Activity 3. Quiz on Staycations
 - Unidad 3. Dudas o sugerencias
- Unit 4. 🌞🚗 On vacation**
 - Presentation: On Vacation
 - U4. Activity 1. Quizlet. On Vacation
 - U4. Activity 2. On vacation (pronunciation)
 - U4. Activity 3. Quiz on Vacation
 - Unidad 4. Dudas o sugerencias

En la segunda semana de intervención, los estudiantes se dieron de alta en el curso *English Vocabulary (A2)* alojado en la plataforma de Google Classroom, y se iniciaron las actividades de acuerdo con el cronograma mostrado en la Tabla 9.

Tabla 9

Cronograma de actividades

Semana	Fecha	Actividades
1	22 de marzo	Diagnóstico de vocabulario
2 y 3	03 al 05 de abril 17 al 21 de abril	<i>Unit 1. School</i> <i>Activity 1. Quizlet Tutorial</i> <i>Activity 2. Quiz</i>
4	24 al 28 de abril	<i>Unit 2. Feelings and Emotions</i> <i>Presentation: Emotions</i> <i>Activity 1. Liveworksheets (spelling and pronunciation)</i> <i>Activity 2. Forum</i> <i>Activity 3. Quiz</i>
5	08 al 12 de mayo	<i>Unit 3. Staycation</i> <i>Presentation: Staycation</i> <i>Activity 1. Quizlet</i> <i>Activity 2. Forum</i> <i>Activity 3. Quiz</i>
6	16 al 19 de mayo	<i>Unit 4. On Vacation</i> <i>Presentation: On Vacation</i> <i>Activity 1. Quizlet (spelling)</i> <i>Activity 2. Liveworksheets (Pronunciation)</i> <i>Activity 3. Quiz</i>

3.4.5 Requerir la Participación de los Estudiantes

Unit 1. School. En la segunda semana de intervención, los alumnos comenzaron a realizar las actividades correspondientes a la primera unidad del curso, que contenía vocabulario relativo al contexto de escuela. En esta primera unidad, a diferencia de las demás,

no se facilitó a los estudiantes una presentación interactiva debido a que el vocabulario ya había sido revisado y practicado en la clase presencial.

Por lo anterior, para reforzar lo visto en clase, se solicitó a los alumnos contestar dos unidades de estudio en Quizlet, llevando a cabo todos los modos de aprendizaje. Sin embargo, algunos alumnos no se registraron en la aplicación, según lo explicado en los videotutoriales proporcionados, otros realizaron el trabajo de manera parcial, y algunos más no cumplieron con la actividad. En consecuencia, se amplió el tiempo para la elaboración de la tarea, y para motivar la participación de los usuarios en el curso, se comunicó que la realización correcta y completa de todas las actividades, les daría un punto extra sobre su calificación parcial. Al cierre de la tercera semana, 24 de 27 estudiantes entregaron la tarea asignada.

Por otro lado, aunque el curso de vocabulario se planteó originalmente como un complemento de la clase presencial de Inglés II, es decir, un curso en línea, y a distancia en el que los estudiantes trabajarían de manera autónoma, al cierre de la segunda semana, y con base en el desempeño de los alumnos, se decidió que en lo sucesivo algunas actividades del curso se llevarían a cabo en el laboratorio de inglés.

Unit 2. Emotions. La primera actividad de la semana cuatro se llevó a cabo en el laboratorio, y consistió en contestar un cuestionario para evaluar el recuerdo activo del vocabulario referente al contexto de escuela, practicado la semana previa. Al concluir, se otorgaron 10 minutos para la visualización de la presentación correspondiente a vocabulario de emociones y sentimientos, y se monitoreó la actividad para asegurar que se realizara según lo indicado, y atender posibles dudas. En este punto surgió un problema técnico, ya que el Internet en el laboratorio comenzó a fallar. Al concluir la presentación, se publicó la primera actividad de la unidad, la cual consistió en contestar dos ejercicios, uno para que los alumnos

practicaran la forma escrita de las palabras y el otro, la pronunciación, siendo este último el que representó mayor dificultad para los estudiantes.

Es importante señalar que, aunque el laboratorio de inglés contaba con diademas nuevas, a tres alumnos no les funcionó el micrófono, además de que las fallas con el Internet continuaron, motivo por el cual, se solicitó terminar los ejercicios de tarea, además de contestar la segunda actividad de la unidad que implicaba participar dentro de un foro, con el fin de utilizar el vocabulario de manera comunicativa, respondiendo las preguntas: *How do you feel when you are...with your friends? /at a party? / at home? / at school? /in the park? /in the gym?*

Por último, a pesar de que hubo fallas con el Internet, al concluir la segunda unidad, los 27 participantes entregaron la actividad uno, y 21 estudiantes participaron en el foro.

Unit 3. Staycation. La quinta semana de intervención comenzó con la aplicación del cuestionario para evaluar el recuerdo activo del vocabulario referente a emociones y sentimientos revisado en la unidad dos. Al finalizar el cuestionario, se publicó la presentación que contenía el vocabulario concerniente al tema de *Staycation*. No obstante, debido a que esta semana el Internet continuó fallando en el laboratorio, las imágenes en la presentación tardaban en cargarse, y los audios estaban retrasados. Afortunadamente, la mayoría de los alumnos contaban con Internet en sus celulares y varios, por iniciativa propia, visualizaron la presentación desde sus dispositivos.

Por lo anterior, se asignó como tarea elaborar su propia unidad de estudio en la aplicación Quizlet, con el objetivo de que de los 16 términos presentados, los alumnos seleccionaran solo ocho de acuerdo con sus preferencias, y así crear su unidad de estudio.

Cabe señalar que al inicio de la unidad tres, el número de participantes se modificó de 27 a 25 en virtud de que dos alumnos se dieron de baja del curso, el primero de ellos porque consideraba que el vocabulario expuesto ya lo dominaba, mientras que la segunda alumna solicitó no realizar dichas actividades. Ante ello, se informó nuevamente a todos los usuarios el objetivo del curso, haciendo énfasis en que el vocabulario estudiado era el que, con base en su diagnóstico, necesitaban practicar, además de que les serviría también para elaborar sus evidencias de escritura. Al finalizar la unidad, 22 participantes crearon su unidad de estudio en Quizlet utilizando el vocabulario de *Staycation*.

Unit 4. On Vacation. Al inicio de la última semana de intervención, los estudiantes contestaron el cuestionario destinado a evaluar el recuerdo activo de los términos pertenecientes a la unidad tres, y al concluir, visualizaron la presentación correspondiente a la cuarta unidad, la cual incluía vocabulario referente a actividades recreativas y vacacionales. En esta presentación, se incluyeron varios códigos, a manera de candados, con el fin de que los estudiantes la visualizaran en el orden programado, y de manera completa. Este tipo de interactividad a modo de *escape room* fue del agrado de los participantes, pues mostraron mayor involucramiento en la actividad.

Así pues, los alumnos observaron la presentación de la unidad en el laboratorio, y para reforzar el vocabulario, se asignaron como tarea, las actividades de escribir y ortografía en la aplicación de Quizlet, además de una ficha interactiva en la plataforma de Liveworksheets. La primera tarea fue entregada por 17 alumnos, mientras que la segunda, la completaron 24 participantes de los 25 inscritos.

Con base en lo antes descrito, es posible concluir que la participación de los estudiantes en el curso fue constante, y aunque en la tercera unidad, el número de alumnos

cambió de 27 a 25, la mayoría de los usuarios del curso realizó y entregó las actividades según lo estipulado, como se aprecia en la Tabla 10.

Tabla 10

Tareas entregadas por los usuarios del curso

Unidad	Actividad	Tareas entregadas
<i>Unit 1. School</i>	<i>Activity 1. Quizlet</i>	24/27
<i>Unit 2. Feelings and Emotions</i>	<i>Activity 1. Liveworksheets (spelling and pronunciation)</i>	27/27
	<i>Activity 2. Forum</i>	21/27
<i>Unit 3. Staycation</i>	<i>Activity 1. Quizlet</i>	22/25
	<i>Activity 2. Forum</i>	20/25
<i>Unit 4. On Vacation</i>	<i>Activity 1. Quizlet (spelling)</i>	17/25
	<i>Activity 2. Liveworksheets (Pronunciation)</i>	24/25

3.4.6 Evaluar y Revisar

Al concluir el curso, se aplicó una encuesta con 10 preguntas, ocho de opción múltiple y dos de tipo abierta, con el fin de conocer la opinión de los participantes con respecto a la tecnología, medios y materiales empleados, así como también para obtener sugerencias para la optimización del curso. Este sondeo se realizó por medio de Google Forms, como se muestra en la Figura 10.

De esta manera, más del 80% de los usuarios evaluaron los medios y materiales como muy buenos o buenos, mientras que el 76% consideró que el curso fue útil para el aprendizaje de vocabulario de la asignatura de Inglés II. Así mismo, el 4% de los estudiantes sugirió mejorar las presentaciones, los videotutoriales y las fichas interactivas (véase Anexo 9). Al

respecto, cabe recordar que la conexión a Internet presentó fallas, lo que ocasionó que las presentaciones no fueran mostradas correctamente, y en cuanto a las fichas interactivas, varios alumnos tuvieron problemas con el reconocimiento de voz en los ejercicios de pronunciación alojados en el sitio Liveworksheets. Para cerrar, algunos participantes también plantearon incluir un mayor número de actividades, y hacerlas mucho más interactivas.

Figura 10

Evaluación del curso

The screenshot shows a Google Forms interface. At the top, the title is "Evaluación del curso "English Vocabulary (A2)". Below the title, there are tabs for "Preguntas", "Respuestas" (with a count of 25), and "Configuración". The main content area is titled "Evaluación del curso "English Vocabulary (A2)" and contains the following text:

El objetivo de esta encuesta es conocer tu opinión sobre el curso de *English Vocabulary (A2)* con la finalidad de mejorarlo y ofrecer una herramienta que sea de utilidad a estudiantes del idioma inglés de nivel básico.

Por favor, contesta de manera honesta y objetiva.

¡Gracias por tu colaboración!

Correo electrónico *

Correo electrónico válido

Este formulario recopila correos electrónicos. [Cambiar la configuración](#)

Nota. La encuesta de evaluación del curso fue aplicada a 25 estudiantes, dado que en la unidad III, dos usuarios desertaron.

Por último, para evaluar el aprendizaje de vocabulario, al término de cada unidad, se aplicó un cuestionario de 10 preguntas para valorar el recuerdo activo del vocabulario estudiado, por lo que estos términos se suministraron en español, y los alumnos tenían que escribir su contraparte en inglés. Para tal propósito, se utilizó la aplicación de Socrative en las dos primeras unidades, y formularios de Google en las unidades dos y tres. En el caso de

la primera aplicación hubo problemas debido a las fallas con el Internet, por tanto, no todos los alumnos pudieron contestar el cuestionario en el tiempo establecido, y en cuanto a los formularios, la desventaja que surgió fue con el uso del teclado, ya que algunos alumnos cometían errores de dedo, y por consiguiente, su respuesta era marcada como incorrecta.

Por ende, los resultados que se obtuvieron en estos cuestionarios, utilizando las referidas aplicaciones no fueron del todo fidedignos, motivo por el cual se decidió aplicar la posprueba utilizando el mismo instrumento para el diagnóstico en versión impresa, cuyos resultados se describen en el Capítulo 4.

Capítulo 4. Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y posprueba aplicadas tanto al grupo experimental como al control. Para el análisis de datos se utilizó el programa Microsoft Excel, con el cual se obtuvieron las gráficas que muestran los resultados de ambas pruebas. Cabe señalar que, para las dos evaluaciones, se aplicó el mismo instrumento debido a las dificultades técnicas descritas en el Capítulo 3. De esta manera, se presentan los puntajes logrados primero en conjunto, y después de manera individual, para concluir con una comparación de los resultados globales de ambos grupos en los dos *tests* suministrados.

Los resultados globales obtenidos en el diagnóstico se clasificaron en cuatro rangos de calificación, por lo que en la Figura 11 se puede observar que la mayoría de los estudiantes evaluados en el grupo experimental se ubicaron en los intervalos de 3 y 6, mientras que solo tres alumnos lograron una puntuación por encima del 6.0. En el grupo control, los puntajes más frecuentes estuvieron entre 2 y 4, y solo un estudiante consiguió una calificación arriba del 6.0 como se expone en la Figura 12.

En cuanto a los resultados de cada una de las cuatro secciones del examen, ambos grupos también presentaron puntuaciones muy similares, con una diferencia que no superó las cuatro décimas en tres secciones de la evaluación (véase Figura 13).

Figura 11

Resultados por rangos del diagnóstico del grupo experimental

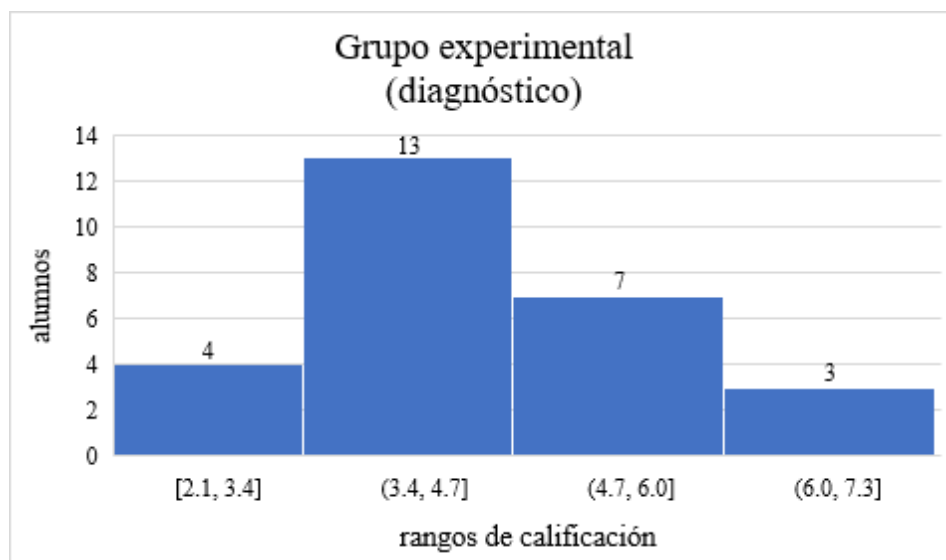
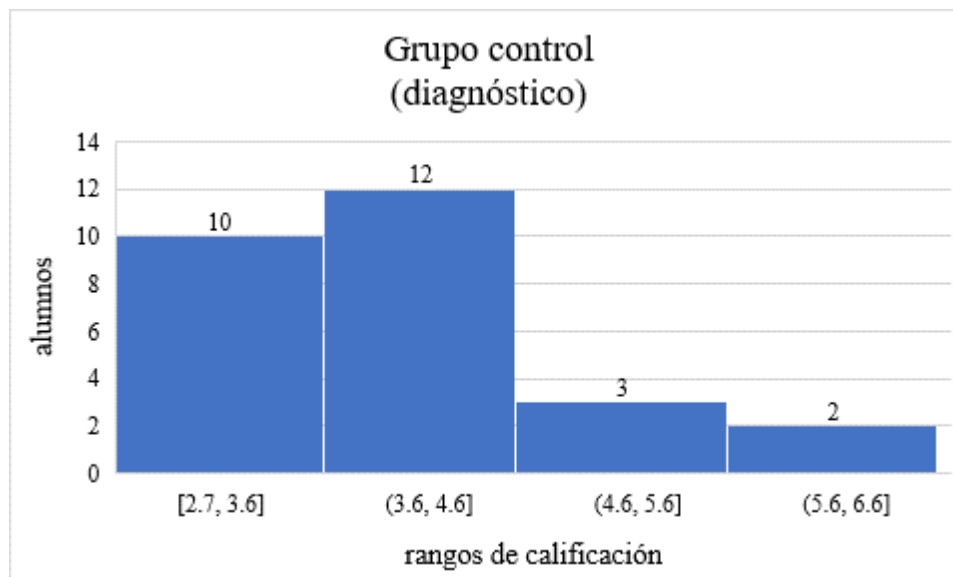
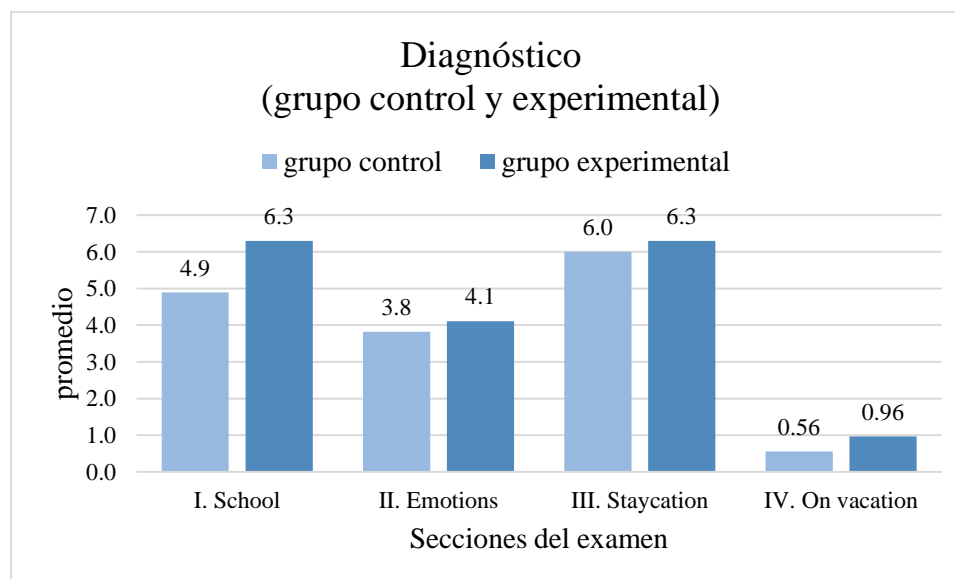


Figura 12

Resultados por rangos del diagnóstico del grupo control

**Figura 13**

Resultados por sección del diagnóstico aplicado a ambos grupos

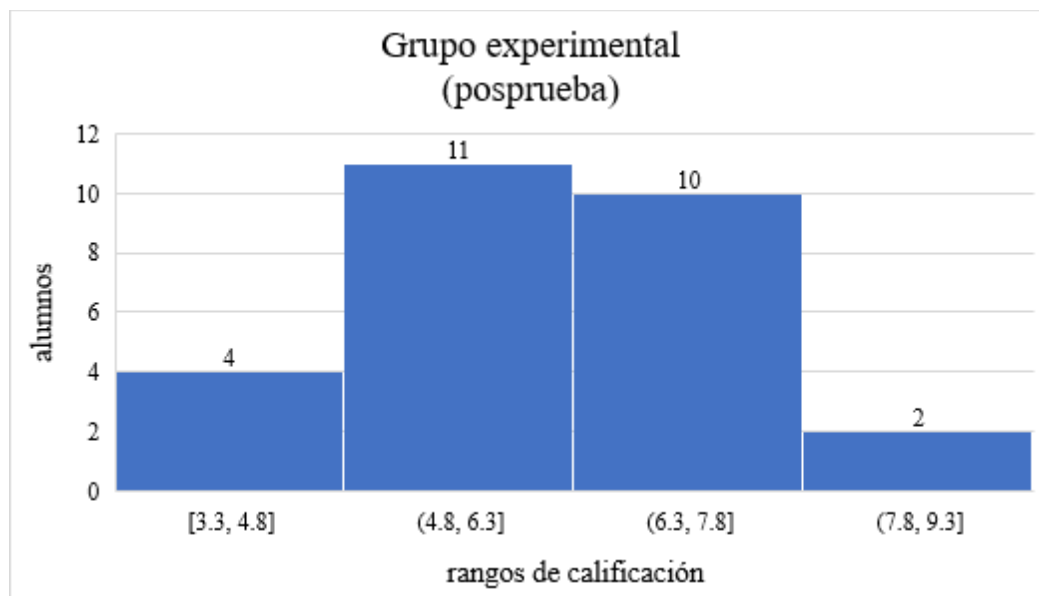


Respecto a la posprueba, la cual se suministró en versión impresa dos semanas después de haber concluido con la unidad cuatro del curso, se tienen los siguientes datos.

En los resultados globales, y en una escala del 1 al 10, 21 alumnos del grupo experimental lograron puntajes de entre 4 y 7 de calificación, y solo cuatro estudiantes obtuvieron menos de 4.0. Cabe destacar que, aunque dos de los 27 participantes desertaron del curso al comienzo de la unidad tres, también se les aplicó la posprueba, y sus resultados fueron incluidos en los datos que se muestran en la Figura 14.

Figura 14

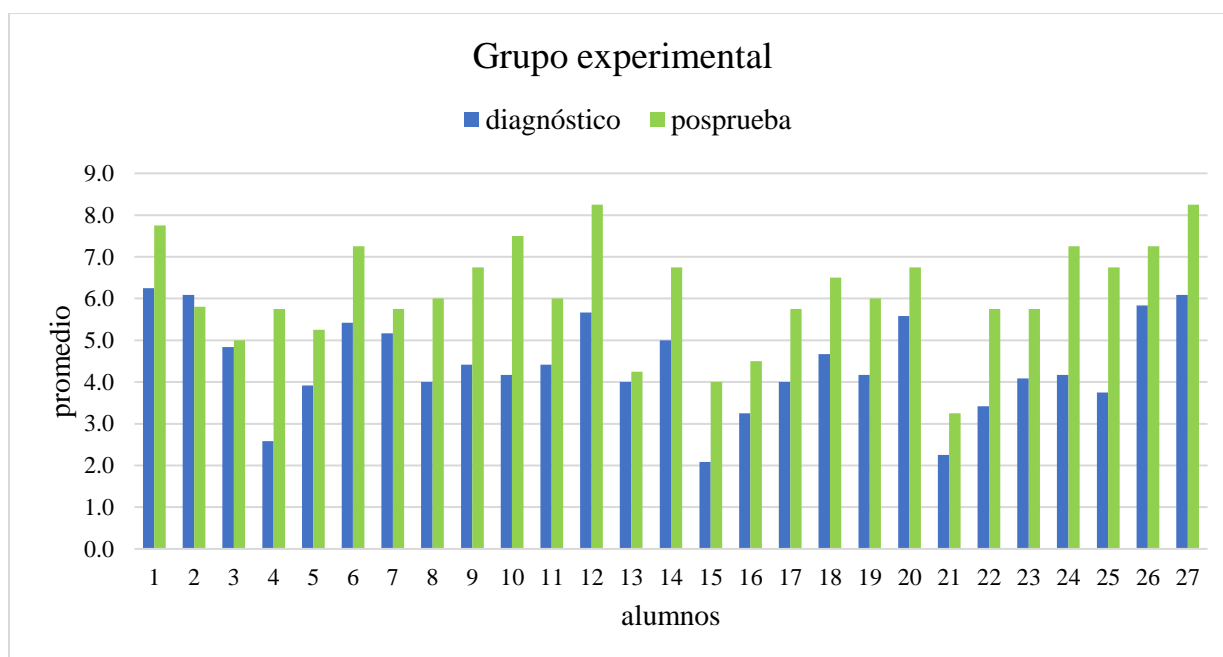
Resultados por rangos de la posprueba del grupo experimental



Así mismo, analizando los datos de manera individual, en la Figura 15, se aprecia una mejora de entre 1 y 3 puntos en la posprueba en la mayoría de los participantes del grupo experimental. Esta diferencia puede ser atribuida al número de repeticiones que algunos alumnos hacían de los ejercicios, debido a que los criterios de evaluación establecían un mínimo de 8.0 de calificación en las tareas realizadas, por lo que al tiempo que los alumnos repetían las actividades para conseguir la calificación requerida, también repasaban el vocabulario y con cada repaso, se incrementaba la posibilidad de consolidar un aprendizaje a largo plazo.

Figura 15

Resultados individuales del diagnóstico y posprueba del grupo experimental



Nota. Incluye los resultados de dos alumnos que abandonaron el curso al inicio de la unidad III. El primero identificado con el número 2, disminuyó su puntaje de 6.1 a 5.8, mientras que el segundo asignado con el número 20, lo incrementó de 5.6 a 6.8.

En cuanto al grupo control, 22 estudiantes consiguieron calificaciones de entre 3 y 5 en la posprueba, por lo tanto, la mayoría obtuvo una calificación no aprobatoria, al igual que ocurrió en el diagnóstico. De esta forma, solo tres alumnos alcanzaron un promedio aprobatorio, como se muestra en la Figura 16.

En lo concerniente a los resultados individuales, cinco de los estudiantes evaluados disminuyeron su promedio (véase Figura 17), lo cual puede encontrar explicación en dos factores; el primero, el formato del examen, ya que dos de las secciones son de opción múltiple, y el segundo motivo se puede adjudicar a que varios alumnos respondieron la posprueba sin interés, dejando incluso algunas preguntas sin contestar.

Figura 16

Resultados por rangos de la posprueba del grupo control

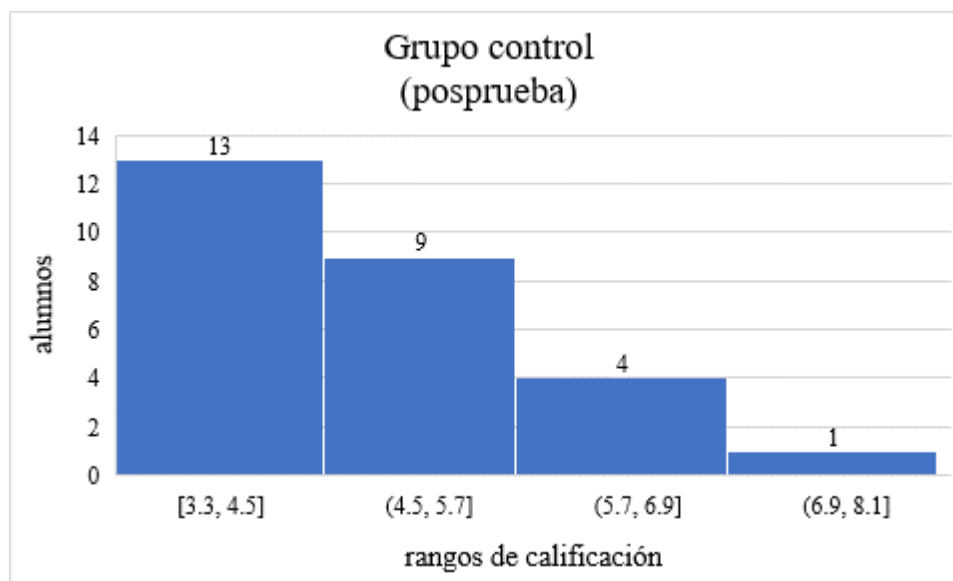
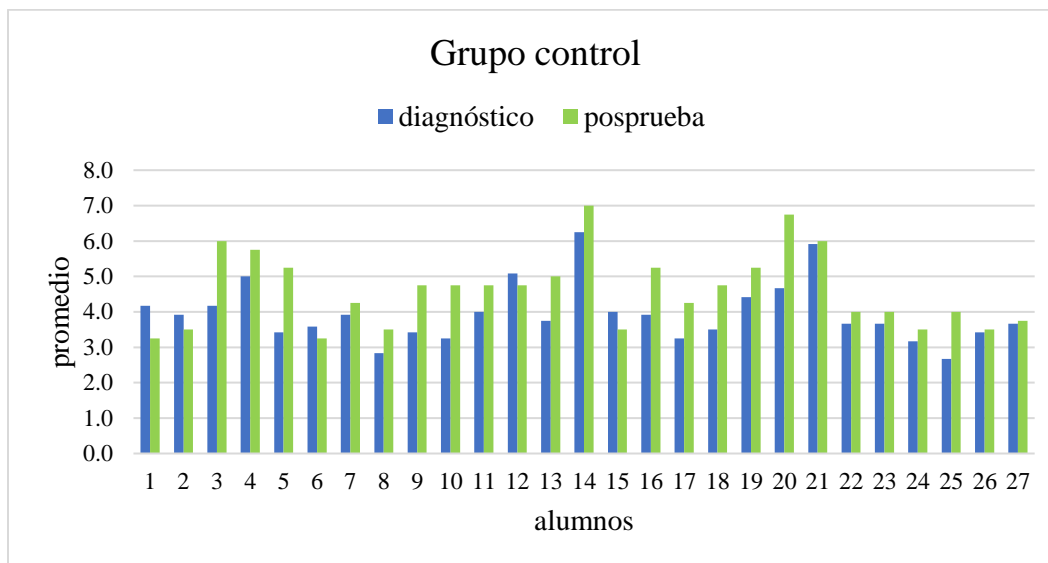


Figura 17

Resultados individuales del diagnóstico y posprueba del grupo control

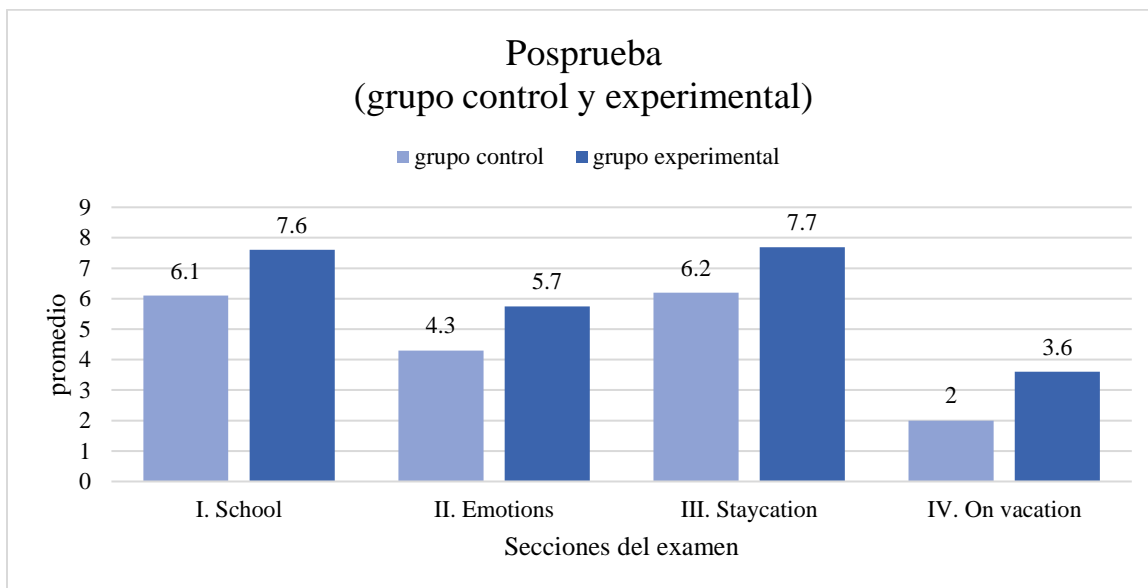


Una vez analizados los resultados del diagnóstico y la posprueba tanto del grupo experimental como del grupo control, por rangos de calificación y de manera individual, a continuación se presentan las puntuaciones de ambos grupos en cada sección del examen, y después de manera global.

En la Figura 18, se expone que en las secciones I y III que fueron de opción múltiple, ambos grupos alcanzaron los puntajes más altos, en tanto que en las secciones II y IV que evaluaron el recuerdo activo o recuerdo de la forma, los estudiantes presentaron puntajes menores a 6.0, corroborando lo planteado por Schmitt (2010) en cuanto a que este constituye el formato más difícil de los cuatro grados de conocimiento del vínculo forma-significado. Además, en la misma Figura 18, se observa que el grupo experimental reportó puntajes superiores al grupo control en todas las secciones del examen.

Figura 18

Resultados por sección de la posprueba aplicada a ambos grupos

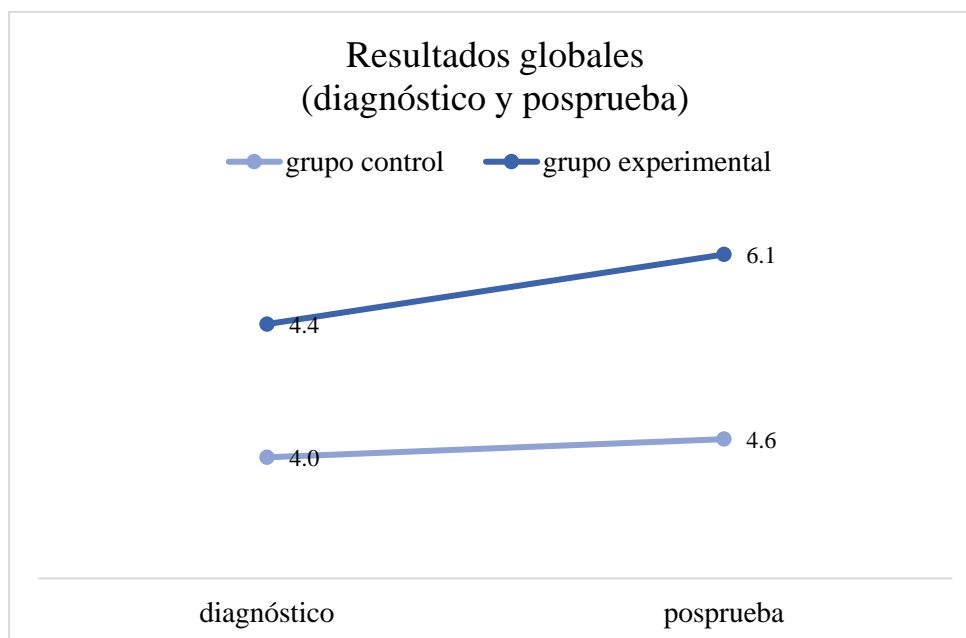


Nota. En la sección IV del examen, los estudiantes obtuvieron el puntaje más bajo. Esto puede deberse a que en dicho apartado se evaluó el recuerdo de una frase que incluía dos o tres palabras, a diferencia de la sección II, en la que solo se requería una sola palabra.

En definitiva, los resultados obtenidos por los participantes del grupo experimental en la posprueba, dan cuenta del progreso logrado respecto al aprendizaje de vocabulario, en comparación con el grupo control. Así lo corroboran los puntajes individuales de más del 80% de los usuarios del curso, quienes incrementaron su promedio entre 1 y 3 puntos con respecto al diagnóstico aplicado, en tanto que en el grupo control, menos del 50% presentó una mejora igual o superior a 1.0. En cuanto a los resultados globales de la posprueba, en la Figura 19 se revela que el grupo experimental consiguió superar al grupo control con una diferencia en la media de 1.5.

Figura 19

Comparativa de los resultados globales del diagnóstico y posprueba



Para cerrar esta sección, es posible establecer que en los dos grupos existió un avance con respecto al aprendizaje de vocabulario, sin embargo, en los usuarios del curso en línea, el progreso fue mayor gracias a que los estudiantes tuvieron la oportunidad de reforzar el vocabulario presentado en la clase presencial, por medio de la utilización de herramientas tecnológicas y la realización de actividades diseñadas para tal fin.

Capítulo 5. Conclusiones

El objetivo principal del curso en línea propuesto en esta intervención, fue reforzar el aprendizaje de vocabulario de los alumnos del CECyT 2 que estudiaban la asignatura de Inglés II, debido a lo cual, tanto las actividades como los medios seleccionados para llevar a cabo el curso, buscaron promover el conocimiento de la forma-significado del léxico, así como favorecer los tres procesos que Nation (2001) sugiere para fomentar la retención del vocabulario; atención, recuperación y uso creativo. En ese sentido, se observó que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental lograban recordar el significado y ortografía del vocabulario, y emplearlo de manera apropiada en las actividades de expresión oral desarrolladas en la clase presencial, y en particular, en las tareas de escritura.

Así mismo, más del 80% de los participantes incrementó su promedio en el *posttest* aplicado al concluir el curso, hecho que refleja una mejora en el recuerdo de la forma del vocabulario, el cual además de representar el nivel más alto de conocimiento del vínculo forma-significado, de acuerdo con Schmitt (2010), también es el primer paso para el dominio productivo. Adicionalmente, estos resultados pueden ser considerados como un aprendizaje a largo plazo, debido a que la posprueba se suministró dos semanas posteriores al término del tratamiento, tal como lo indica Schmitt (2010).

Por lo anterior, es factible determinar que un curso en línea sí ayuda a reforzar el aprendizaje de vocabulario, y por ende, el objetivo general de la investigación se concretó, corroborando lo estipulado en otros estudios (Tao Hao et al., 2021; Valdez Loera et al., 2014) en cuanto al efecto positivo de emplear la tecnología para mejorar el aprendizaje de vocabulario en inglés. No obstante, esta investigación no pretende ser concluyente, pues el tratamiento se aplicó

a un solo grupo de estudiantes de segundo semestre del CECyT 2, algunos de los cuales, no realizaron las actividades del curso en su totalidad, por lo que si bien un curso en línea es una herramienta que puede representar un apoyo para el aprendizaje de vocabulario de los usuarios del idioma inglés, ya sea como un complemento de la clase presencial o como un recurso para aprender de manera autónoma, es necesario el involucramiento y disposición del estudiante para que el curso pueda ser de utilidad.

Desde esa concepción, y para que el curso realmente constituya un refuerzo de la clase presencial, se sugiere incluir una gama más amplia de vocabulario que abarque todas las unidades del programa de estudios, acción que no fue posible realizar en esta investigación debido al tiempo designado para la misma. A la par, se recomienda integrar mayor variedad de actividades, especialmente aquellas con fines comunicativos, explorar otras herramientas tecnológicas que también promuevan el conocimiento del vínculo forma-significado de vocabulario, y eventualmente incorporar ejercicios que incluyan otros aspectos que implican el dominio del léxico, tales como la función gramatical, colocaciones, frecuencia y registro. De esta forma, el curso estará mucho más nutrido y los alumnos contarán con un mayor número de opciones para practicar el vocabulario que desean aprender.

En lo concerniente a las herramientas tecnológicas empleadas, aunque la mayoría de ellas funcionaron de manera adecuada, es conveniente contar con una versión impresa de todos los materiales del curso, a fin de que los usuarios puedan descargar los recursos y trabajar sin conexión cuando se presenten fallas con el Internet, tal como ocurrió en el desarrollo de esta intervención. Respecto a la plataforma utilizada para el curso, Google Classroom resultó ser eficaz en virtud de que todos los participantes conocían su uso, por lo cual de entre la variedad de sistemas de gestión

de aprendizaje, esta plataforma representa una buena opción por ser amigable, fácil de operar, y de uso gratuito.

Para concluir, aunque el curso en línea aquí planteado mostró ser un medio efectivo para el reforzamiento de vocabulario de un grupo de alumnos de segundo semestre del CECyT 2 que estudiaba la asignatura de Inglés II, se sugiere su optimización, tomando en cuenta las recomendaciones realizadas, con el propósito de que posteriormente, el curso pueda ser utilizado como un recurso adicional de la clase presencial por todos los alumnos del CECyT 2 que presenten problemas con el aprendizaje de vocabulario de la asignatura de Inglés II o por aquellos que aspiren a progresar en el uso de la lengua extranjera.

Referencias

- Alatorre, P. (2000). *Glosario de términos básicos para la educación abierta y a distancia*. Universidad de Guadalajara.
- Alvarado, A. (2003). Diseño Instruccional para la Producción de Cursos en Línea y e-learning. *Docencia Universitaria*, 1(4), 9-24.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4544
- Asto, E. L., Menacho, I., Chávez, P. E., Taber, Y. O., & Jáuregui, J. (2023). Las plataformas e-learning en el aprendizaje del inglés. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Horizontes*, 7(27), 62-76.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/814>
- Bajracharya, Jiwak. (2019). Instructional Design and Models: ASSURE and Kemp. *Journal of Education and Research*, 9(2), 1-8. <https://doi.org/10.3126/jer.v9i2.30459>
- Belloch, C. (s.f.). *Diseño Instruccional*. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Berger, C. y Kam, R. (1996). *Definitions of Instructional Design*.
<http://websites.umich.edu/~ed626/define.html>
- Borja Velezmoro, G. & Carcausto, W. (2020). Herramientas digitales en la educación universitaria latinoamericana: una revisión bibliográfica. *Revista Educación las Americas*, 10 (2). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/248/2481629003/html/>
- Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) Use with online instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(1), 68-92.
<https://doi.org/10.46328/ijte.36>
- Branch, R.M., & Kopcha, T. (2014). Instructional design models. En J. M. Spector et al. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 77-87). Springer Science + Business Media. DOI 10.1007/978-1-4614-3185-5_7
- Casimiro Perlaza, L. F., & Fuentes González, C. V. (2020). Uso de tecnologías y enseñanza de vocabulario académico en Inglés. *Gestión I+ D*, 5(2), 83-110.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/19116
- CECyT 2 “Miguel Bernard”. (2021). Sistema de Gestión de la Calidad. *Manual del Sistema de Gestión de la Calidad*. <https://cursomediasuperiorcecyt2.com/wp/procedimiento-5/>
- Chan Chi, G. I., Cab Canul, M. G., & Ayil Carrillo, J. S. (2019). Curso virtual para la enseñanza de una asignatura de desarrollo personal. *Revista De Investigación En Tecnologías De La Información*, 7(13), 61–69. <https://riti.es/index.php/riti/article/view/123>

- Cisco. (2010). *La sociedad del aprendizaje*.
https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/TLS_Spanish.pdf
- Clarenc, C. A., Castro, S. M., López de Lenz, C., Moreno, M. E., & Tosco, N. B. (2013). *Analizamos 19 plataformas de eLearning: Investigación colaborativa sobre LMS*. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning.
<https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1S2VZ50H1-1M30ZVD-1GCX/PLATAFORMAS%20E-LEARNING.pdf>
- Crystal, David. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
- Dirección de Educación Media Superior [DEMS]. (2008). *Programa de Estudios de la Unidad de Aprendizaje de Inglés II*.
https://drive.google.com/drive/folders/1KLA5Geccjlu7mfZHBEzKVI_Aar-4618I
- Dirección de Educación Virtual. [DEV]. (s.f.). *Glosario de Términos*.
<https://www.ipn.mx/assets/files/dev/docs/DII/Glosario-RDD.pdf>
- El Financiero. (2021, 02 de febrero). *Y a todo esto... ¿Cuál es el nivel de inglés de los mexicanos?* <https://www.elfinanciero.com.mx/tech/y-a-todo-esto-cual-es-el-nivel-de-ingles-de-los-mexicanos/>
- Eme Equis Tres Sesenta (2012, 04 de mayo). *Sylvia Schmelkes / Educación* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=95hia-ScCVY>
- Flores, G. M., Torres, V., López, V. y De la Torre, V. R. (2009). *Análisis comparativo de los modelos de diseño instruccional para una educación a distancia con calidad*.
<https://is.gd/MaRhZY>
- GFCGLOBAL. (s.f.). *What is YouTube?* <https://edu.gcfglobal.org/en/youtube/what-is-youtube/1/>
- Gobierno de México. (s.f.-a). *Personal docente por área de adscripción*. Datos Abiertos.
<https://www.ipn.mx/datosabiertos/>
- Gobierno de México. (s.f.-b) *Programa de Inglés en la Ciudad de México*.
<https://www.gob.mx/aeferm/acciones-y-programas/programa-de-ingles-en-la-ciudad-de-mexico-198306>
- Guijarro Paguay, S. L., Padilla Padilla, Y. N., Padilla Padilla, N. M., & Villegas, J. M. (2023). *Uso de la plataforma Moodle para la enseñanza del inglés con fines específicos: una experiencia universitaria*. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologías De Informação*, 266-275. <https://www.proquest.com/openview/218fdc28a94f96df1f3d602524a8deb3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>

- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (1997). Revisioning Models of Instructional Development. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 73–89.
<http://www.jstor.org/stable/30220186>
- Hassan Taj, I., Ali, F., Aslam Sipra, M., & Ahmad, W. (2017). Effect of Technology Enhanced Language Learning on Vocabulary Acquisition of EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(3), 262-272.
<https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/3104>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGrawHill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Juárez Salomo, I. E. (2014). *Generación de un espacio virtual de aprendizaje de vocabulario como apoyo a la comprensión de lectura bajo un esquema autónomo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional.
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/110534>
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), pp. 399-436.
<http://u.arizona.edu/~rgolden/LanguageLearning.pdf>
- Lindsay, P. (2014). *Teaching English worldwide. A new edition of the practical guide to teaching English*. Alta English.
- López, M. C. (2006). La implementación de cursos en línea en una universidad presencial. Caso: Centro Universitario del Sur. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 1-13.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2670>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5a ed.). Pearson Education. [https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigacion educativa 5 ed..pdf](https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan%20J.%20H.%20Schumacher%20S.%202005.%20Investigacion%20educativa%205%20ed..pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Mujica Sequera, R. (2021). Clasificación de las Herramientas Digitales en la Tecnoeducación. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 1(1).
<https://doi.org/10.37843/rtd.v1i1.257>

- Muñoz Morales, R. M. (2020). *Uso del LMS Moodle para fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría, Universidad del Norte].
<http://hdl.handle.net/10584/9270>
- Nation, P. (2001) *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Palacios, J. I., Montenegro, C. M., Gamboa, J. A., & Rodríguez, J. I. (2016). *Métrica LMS Evaluación de Plataformas Educativas*. IEEE Xplore.
<https://ieeexplore.ieee.org/document/7521434>
- Reiser, R. A. (2001). A History of Instructional Design and Technology: Part II: A History of Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 57–67.
<http://www.jstor.org/stable/30220311>
- Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 4, 217-233.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036015.pdf>
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2017). Vocabulary: principles and practice. *English Teaching professional*, 109, 4-6.
https://www.norbertschmitt.co.uk/files/ugd/5f2482_d919e633e68c4585abe3f6c6050f208d.pdf
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43.
<http://www.jstor.org/stable/41262309>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial.
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- Serrano Sánchez, J. L., Gutiérrez Porlán, I., & Prendes Espinosa, M. P. (2016). Internet como recurso para enseñar y aprender: una aproximación práctica a la tecnología educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3).
<https://relatec.unex.es/article/view/2711/1935>

Socrative. (2023). *About us*. <https://www.socrative.com/about-us/>

Subdirección Académica CECyT 2. (s.f.). *Mapas curriculares*.
<https://sites.google.com/cloudmail.ipn.mx/plataforma-sub-acad/mapas-curriculares>

Tahir, M. H. M., Albakri, I. S. M. A., Adnan, A. H. M., Shaq, M. S. Y. & Shah, D. S. M. (2020). The Application of Visual Vocabulary for ESL Students' Vocabulary Learning. *Arab World English Journal*, 11(2), 323-338. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1265901.pdf>

Tao Hao, Zhe Wang & Yuliya Ardasheva. (2021). Technology-Assisted Vocabulary Learning for EFL Learners: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(3), 645-667. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19345747.2021.1917028>

Tarango Ortiz, J., Machin-Mastromatteo, J. D., & Romo González, J. R. (2019). Evaluación según diseño y aprendizaje de Google Classroom y Chamilo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 91-104.
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/518

Terzioğlu, Y., & Kurt, M. (2022). Elevating English Language Learners' Speaking Fluency and Listening Skill Through a Learning Management System. *SAGE Open*, 12(2), 1-15.
<https://doi.org/10.1177/21582440221099937>

The TEFLology Podcast. (2018). *TEFL Interviews 19: Batia Laufer on Vocabulary Acquisition* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DK-sdR>

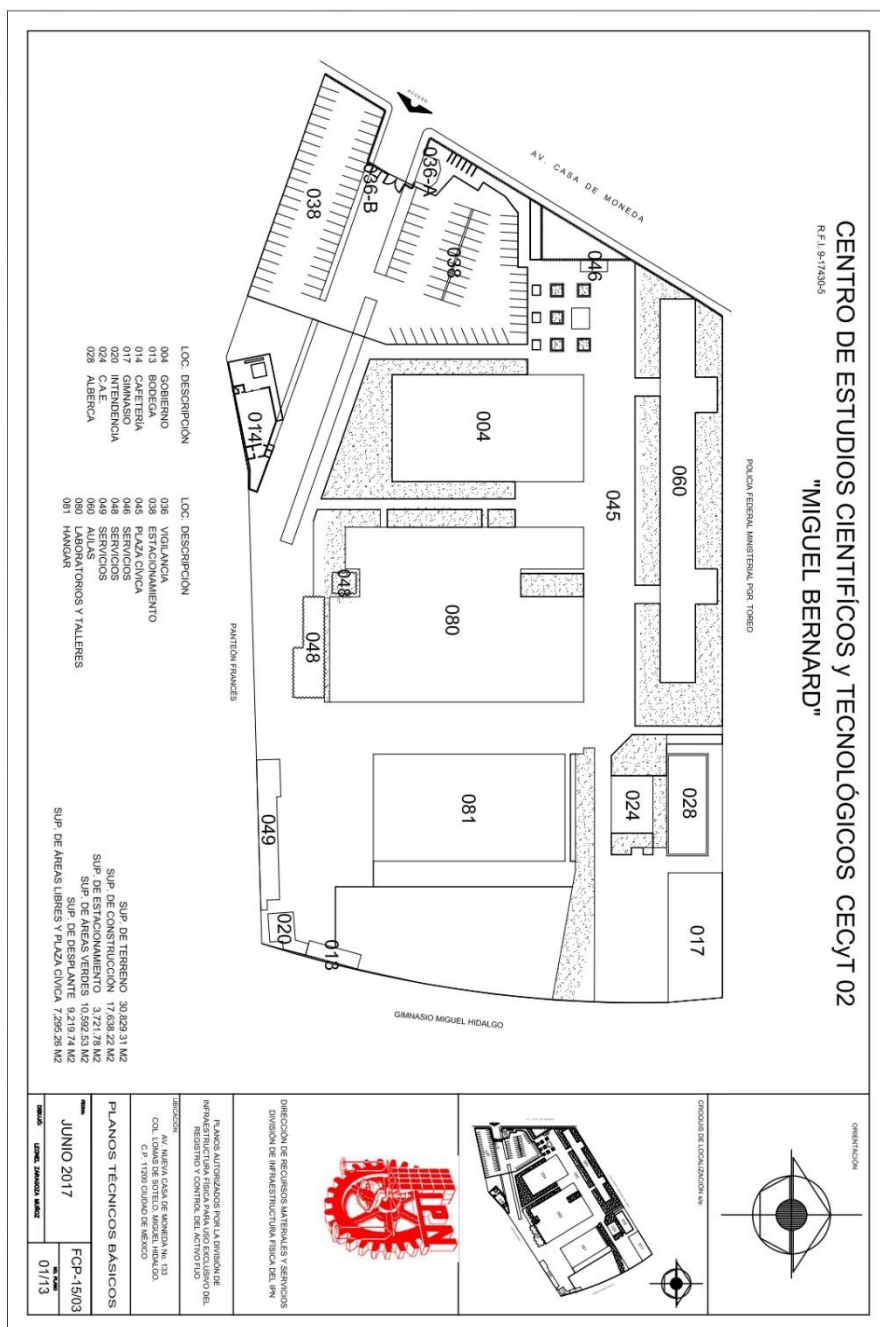
Valdez Loera, S. P., Ávila Palet, J. E., & Olivares Olivares, S. L. (2014). La plataforma Moodle como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de vocabulario del idioma inglés con alumnos de 5° semestre de bachillerato. *Revista de investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 5(9), 7-13.
https://www.academia.edu/21955914/La_plataforma_Moodle_como_estrategia_de_ense%C3%B1anza_aprendizaje_en_la_adquisici%C3%B3n_de_vocabulario_del_idioma_ingl%C3%A9s_con_alumnos_de_5_semestre_de_bachillerato

Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching*. MIT Press.

משרד החינוך משרד - ישראל [Ministerio de Educación -Israel]. (2018, 27 de Julio). *Summer School 2018 English Inspectorate* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=uoyTNVsDAwk>

Anexos

Anexo 1. Plano del CECyT 2



Anexo 2. Reprobación de la asignatura de Inglés II en el periodo 2023-2

Grupo 2IM10

	GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA	FILOSOFÍA II	COMPUTACIÓN BÁSICA II	INGLÉS II	EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA II	BIOLOGÍA BÁSICA	HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO	ORIENTACIÓN JUVENIL Y PROFESIONAL II	TECNICAS DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO
APROBADOS	33	32	36	13	31	24	25	33	37
% DE APROBADOS	77%	73%	82%	33%	70%	55%	57%	75%	84%
REPROBADOS	6	6	4	22	9	15	9	6	0
% DE REPROBADOS	14%	14%	9%	55%	20%	34%	20%	14%	0%
NO PRESENTARON	4	6	4	5	4	5	10	5	7
TOTAL DE ALUMNOS	43	44	44	40	44	44	44	44	44
PROMEDIO	6.77	6.76	7.53	4.69	6.58	5.90	6.53	7.10	8.08
ALUMNOS CON REPROBADAS	1	2	3	4	5	6 ó más			
	12	7	4	2	2	9			

Grupo 2IM12

	GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA	FILOSOFÍA II	COMPUTACIÓN BÁSICA II	INGLÉS II	EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA II	BIOLOGÍA BÁSICA	HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO	ORIENTACIÓN JUVENIL Y PROFESIONAL II	TECNICAS DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO
APROBADOS	23	32	35	14	29	30	23	33	35
% DE APROBADOS	52%	74%	83%	33%	67%	68%	56%	79%	83%
REPROBADOS	21	11	7	28	8	14	13	8	5
% DE REPROBADOS	48%	26%	17%	67%	19%	32%	32%	19%	12%
NO PRESENTARON	0	0	0	0	6	0	5	1	2
TOTAL DE ALUMNOS	44	43	42	42	43	44	41	42	42
PROMEDIO	5.50	7.12	7.45	4.19	6.89	6.23	5.78	7.22	7.05
ALUMNOS CON REPROBADAS	1	2	3	4	5	6 ó más			
	12	6	2	3	2	10			

Grupo 2IM16

	GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA	FILOSOFÍA II	COMPUTACIÓN BÁSICA II	INGLÉS II	EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA II	BIOLOGÍA BÁSICA	HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO	ORIENTACIÓN JUVENIL Y PROFESIONAL II	COMUNICACIÓN Y LIDERAZGO
APROBADOS	28	33	45	20	41	35	43	30	39
% DE APROBADOS	61%	73%	98%	47%	87%	76%	96%	67%	87%
REPROBADOS	18	12	0	23	6	11	2	13	6
% DE REPROBADOS	39%	27%	0%	53%	13%	24%	4%	29%	13%
NO PRESENTARON	0	0	1	0	0	0	0	2	0
TOTAL DE ALUMNOS	46	45	46	43	47	46	45	45	45
PROMEDIO	5.96	6.31	8.53	4.77	7.64	7.22	8.00	7.12	7.51
ALUMNOS CON REPROBADAS	1	2	3	4	5	6 ó más			
	8	5	5	1	6	4			

Anexo 3. Diagnóstico y posprueba

Nombre:		
Fecha:	Grupo:	Edad:

Vocabulary Test

Section I. School

Choose the correct translation for each of the following verb phrases and words.

1. carry an ID

- a. cargar una imagen b. portar una identificación c. matricularse

2. do procedures

- a. realizar procedimientos b. seguir pasos c. matricularse

3. sophomore

- a. estudiante de primer año de preparatoria. b. estudiante de segundo año de preparatoria. c. estudiante de tercer año de preparatoria.

4. freshman

- a. estudiante de primer año de preparatoria. b. estudiante de segundo año de preparatoria. c. estudiante de tercer año de preparatoria.

5. junior

- a. estudiante de primer año de preparatoria. b. estudiante de segundo año de preparatoria. c. estudiante de tercer año de preparatoria.

6. drop out of school

- a. inscribirse a la escuela. b. ser suspendido de la escuela. c. abandonar la escuela.

7. enroll in a course

- a. desertar de un curso. b. inscribirse en un curso c. registrarse en una lista

8. counselor

- a. orientador b. conserje c. psicólogo

9. play truant

- a. jugar b. vago c. irse de pinta

10. fail a test

- a. aprobar un examen b. fallar en la tarea c. reprobar un examen

Section II. Emotions & feelings

Translate the following words into English. The first letter of each translation is provided.

feliz h_____	estresado s_____
enojado a_____	cansado t_____
avergonzado e_____	sediento t_____
hambriento h_____	ocupado b_____
enfermo i_____	aburrido b_____

Section III. Staycation

Choose the correct translation for each of the following phrases.

- pasear al perro**
a. walk with the dog b. walk the dog c. take a walk with the dog
- salir a caminar**
a. go out to walk b. walk by c. go for a walk
- tener una pijamada**
a. sleep with a friend b. have a party c. have a sleepover
- jugar juegos de mesa**
a. do puzzles b. play board games c. play games
- andar en bici**
a. get on a bike b. drive a bike c. ride a bike
- armar rompecabezas**
a. do puzzles b. play board games c. play games
- salir a divertirse**
a. have fun b. go out c. go to be funny
- visitar un museo**
a. visit an exhibition b. visit a museum c. visit relatives
- tejer**
a. needle b. knit c. sweep
- cocinar**
a. cook b. eat c. have dinner

Section IV. On vacation

Translate the following verb phrases into English. The first letter of each translation is provided.

1. comer mariscos

e_____ s_____

2. viajar en carro

t_____ b_____ c_____

3. visitar parientes

v_____ r_____

4. ir de campamento

g_____ c_____

5. comprar recuerdos

b_____ s_____

6. reservar una habitación

b_____ a r_____

7. tomar el sol

s_____

8. visitar lugares turísticos

g_____ s_____

9. conocer gente nueva

m_____ n_____ p_____

10. tomar fotos

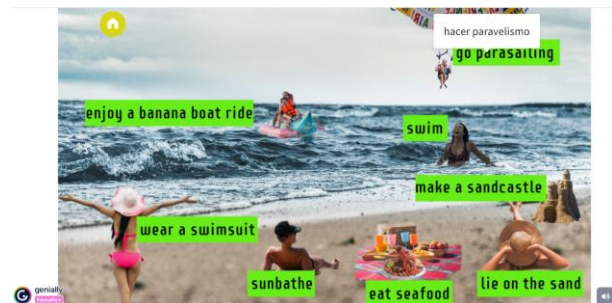
t_____ p_____

Anexo 4. Vocabulario incluido en el curso en línea

Unit 1. School		Unit 2. Feelings and emotions	
nouns	absent		
	classmates		angry
	freshman		bored
	grades		busy
	junior		cold
	major		confused
	report card		embarrassed
	scholarship		excited
	senior		happy
	sophomore		hungry
	subject		ill
	tardy		relaxed
			sad
Verb phrases	arrive on time		sleepy
	be expelled		stressed
	be suspended		surprised
	carry an ID		thirsty
	do a project		tired
	do a test		worried
	do extracurricular activities		
	do homework		
	drop out of school		
	enroll in a course		
	fail a test		
	finish homework		
	give a presentation		
	make time to study		
	study hard		
take a break			
take lessons			
turn in homework			
wear a uniform			

Unit 3. Staycation	Unit 4. On vacation
(Verb phrases)	(Verb phrases)
<p>do a puzzle</p> <p>explore your local area</p> <p>go for a walk</p> <p>go out</p> <p>have a sleepover</p> <p>keep a diary</p> <p>listen to music</p> <p>play board games</p> <p>ride a bike</p> <p>sleep in a tent</p> <p>visit a museum</p> <p>visit an exhibition</p> <p>visit relatives</p> <p>walk the dog</p> <p>watch a movie</p>	<p>book a room</p> <p>buy souvenirs</p> <p>eat seafood</p> <p>enjoy a banana boat ride</p> <p>enjoy water slides</p> <p>go camping</p> <p>go on rides</p> <p>go parasailing</p> <p>go sightseeing</p> <p>have fun</p> <p>lie on the sand</p> <p>make a sandcastle</p> <p>meet new people</p> <p>plan a holiday</p> <p>ride a roller coaster</p> <p>stay at a campsite</p> <p>stay at a friend's house</p> <p>stay in a hotel</p> <p>take a bus tour</p> <p>take photos</p> <p>travel by car</p> <p>travel by plane</p> <p>try local food</p> <p>visit archeological sites</p> <p>visit historic buildings</p> <p>visit the downtown</p> <p>wear a swimsuit</p>

Anexo 5. Presentaciones interactivas elaboradas para el curso



Anexo 6. Fichas interactivas creadas para el curso

Listen and write the words.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

LIVEWORKSHEETS

FINISH

Say the words

Click on the microphone to record your voice.

- embarrassed
- angry
- bored
- confused
- thirsty
- worried
- stressed
- busy

LIVEWORKSHEETS

FINISH

Say the words

Click on the microphone to record your voice.

- travel by plane
- stay in a hotel
- wear a swimsuit
- sunbathe
- swim
- make a sandcastle
- eat seafood
- visit historic buildings
- take a bus tour
- lie on the sand
- go sightseeing
- ride a roller coaster

LIVEWORKSHEETS

FINISH

Anexo 7. Cuestionarios aplicados en cada unidad del curso

Launch Library Rooms Reports Live Results

Library

Personal 2

SHARED

+ Shared Library **PRO**


Create, edit, and share quizzes with your peers

Quizzes Deleted

NAME

Emotions

School



Emotions

myvocabularycourse@gmail.com [Cambiar cuenta](#)

* Indica que la pregunta es obligatoria

Correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Full name: *

Example: **López Mateos Carlo**

Tu respuesta

Siguiente Página 1 de 2 [Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Google no creó ni aprobó este contenido. [Denunciar abuso](#) - [Condiciones del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios



Staycations

myvocabularycourse@gmail.com [Cambiar cuenta](#)

* Indica que la pregunta es obligatoria

Correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Si visualizaste la **presentación completa** de Staycations en el orden indicado, * podrás acceder al quiz, escribiendo los **dos números** (sin espacio) que se incluyen en dos de las diapositivas.

Tu respuesta

Siguiente Página 1 de 3 [Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Google no creó ni aprobó este contenido. [Denunciar abuso](#) - [Condiciones del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Anexo 8. Video de bienvenida al curso

English Learning

ENGLISH VOCABULARY (A2)

vocabulary mastery review
practice and use vocabulary mastery

genially Education

BIENVENIDOS

BIENVENIDOS

genially Education

WHY?

¿Para qué un curso de vocabulario?

genially Education

WHAT?!

¿Te ha pasado?

¿Cómo se dice?

¿Qué significa?

¿Cómo se pronuncia?

¿Cómo se escribe?

genially Education

Wow

Si realizas ejercicios para aprender vocabulario, tu memoria mejorará y tendrás herramientas para comunicarte en inglés de manera oral o escrita.

y..... dejarás de tener cara de what..?

YES!

genially Education

Unidades

- 1 School
- 2 Feelings and emotions
- 3 Staycation
- 4 On vacation

genially Education

Evaluación

Actividades 100% completas y con los requisitos solicitados.

10

genially Education

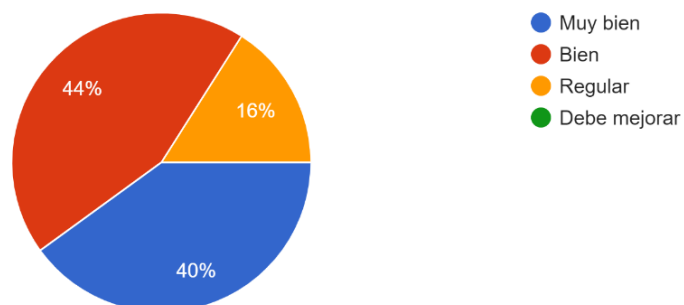
GRACIAS

genially Education

Anexo 9. Encuesta de evaluación del curso

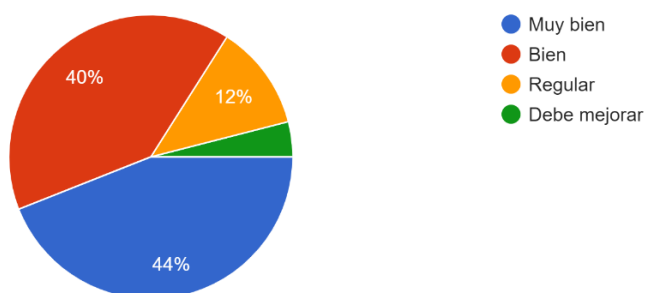
¿Qué te pareció la plataforma de classroom para el desarrollo del curso?

25 respuestas



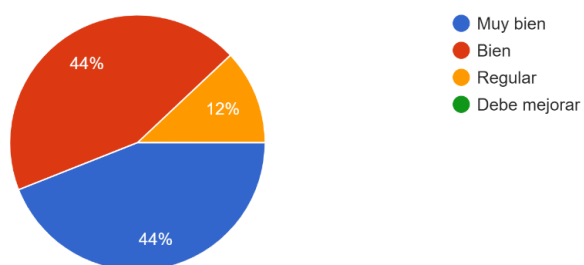
¿Las presentaciones interactivas (en Genially) fueron de tu agrado?

25 respuestas



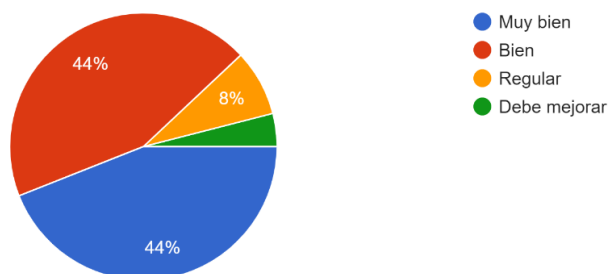
¿Las presentaciones interactivas fueron lo suficientemente claras para la presentación del vocabulario?

25 respuestas



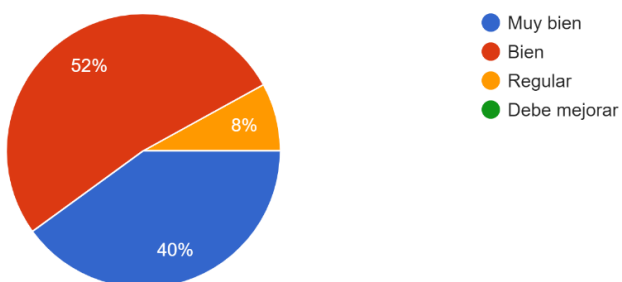
¿Qué te parecieron las fichas interactivas para practicar la ortografía y la pronunciación?

25 respuestas



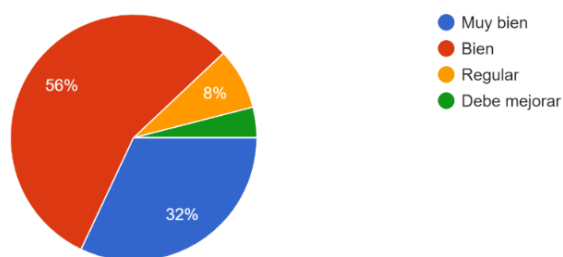
¿Las instrucciones de las actividades fueron claras?

25 respuestas



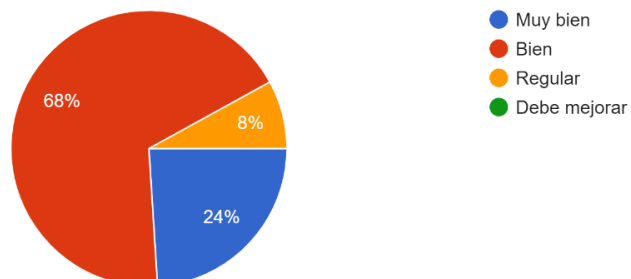
¿Los videos tutoriales de Quizlet te permitieron comprender el funcionamiento de la aplicación?

25 respuestas



¿Cómo calificarías las herramientas de Socrative y Google Forms para la aplicación de los cuestionarios de cada unidad?

25 respuestas



¿Consideras que las actividades realizadas en el curso te ayudaron con tu aprendizaje de vocabulario en la materia de inglés?

25 respuestas

