



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés
Mención Inglés como Lengua Extranjera

**DISEÑO DE UN CURSO INTRODUCTORIO PARA LA
ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD
METROPOLITANA**

Trabajo de Grado que se presenta para optar al título de Magister
Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera

Autora: Helena Krizmanic

Tutora: Evelyn Izquierdo

Caracas, mayo 2022



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés
Mención Inglés como Lengua Extranjera

**DISEÑO DE UN CURSO INTRODUCTORIO PARA LA
ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD
METROPOLITANA**

Trabajo de Grado que se presenta para optar al título de Magister
Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera

Autora: Helena Krizmanic de Zambrano

Caracas, mayo 2022



CONSTANCIA DE ASIGNACIÓN DEL NÚMERO DE DEPÓSITO LEGAL

Yo, **RAMÓN EDUARDO CORTEZ MATEUS**, venezolana, mayor de edad, titular de la cédula de identidad N° 17.115.898, en mi carácter de Director de Programa de Servicios Técnicos Bibliotecarios, Según consta en Providencia Administrativa N° 064-2019 de fecha 17 de septiembre 2019, emanada de la Dirección del Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en uso de la atribución legal contenida en el Artículo 14° de la Ley de Depósito Legal, en concordancia con los Artículos 31° y 41° del Reglamento de la citada Ley; por medio del presente documento doy constancia que se le ha asignado a el editor / productor: **HELENA KRIZMANIC**.

TÍTULO DE LA OBRA / PRODUCTO / PRODUCCIÓN	NÚMERO DE DEPÓSITO LEGAL
Diseño de un curso introductorio para la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Metropolitana	DC2022000650

Cabe destacar que el (los) número (s) indicado (s) deberá (n) ser impreso (s) conforme a lo establecido en los Artículos 16°, 17°, 18° y 19° del Reglamento de la Ley de Depósito Legal, y deberá consignar ante la División de Depósito Legal los ejemplares de la obra, producto o producción dentro de los treinta (30) días siguientes a su publicación y antes de su circulación, distribución y venta. En consecuencia dentro del lapso antes citado, deberá remitir un escrito indicando la cantidad de ejemplares que consigna con las especificaciones contenidas en los Artículos 15° y 21° del Reglamento de la Ley de Depósito Legal. El incumplimiento de las obligaciones que impone la Ley de Depósito Legal, acarreará la imposición de una multa conforme a lo previsto en el artículo 11° en concordancia con el Artículo 51° del Reglamento de la citada Ley. El número asignado de Depósito Legal es valido para el año en curso tal y como lo contempla el artículo 31 del Reglamento de la Ley de Depósito Legal. En caso de que el número otorgado no sea utilizado, el mismo deberá ser devuelto por medio de notificación a la División de Depósito Legal, tal y como lo contempla el Artículo 34° del citado Reglamento. Constancia que se expide en Caracas, el día Domingo, 15 de Mayo de 2022.

RAMÓN EDUARDO CORTEZ MATEUS



29451



DC2022000650



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Postgrado
Maestría en Inglés,
mención Inglés como Lengua Extranjera



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de Facultad de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, para examinar el **Trabajo de Grado** presentado por: **Helena Krizmanic de Zambrano, C.I. No 5541441**, bajo el título: **Diseño de un curso introductorio para la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Metropolitana**, a fin de cumplir con el requisito legal para optar al grado académico de **Magister Scientiarum en Inglés, mención Inglés como Lengua Extranjera**, dejan constancia de lo siguiente:

1.- Leído como fue dicho trabajo por cada uno de los miembros del jurado, se fijó el día 13 de mayo de 2022, a las 09:30 AM., para que la autora lo defendiera en forma pública, lo que esta hizo bajo la modalidad presencial en la Sala de Reuniones de la Dirección de Tecnología, Información y Comunicaciones de la Universidad Central de Venezuela (DTIC-UCV); mediante un resumen oral de su contenido, luego de lo cual respondió satisfactoriamente a las preguntas que le fueron formuladas por el jurado, todo ello conforme con lo dispuesto en el Reglamento de Estudios de Postgrado.

2.- Finalizada la defensa del trabajo, el jurado decidió **aprobarlo**, por considerar, sin hacerse solidario con las ideas expuestas por la autora, que se ajusta a lo dispuesto y exigido en el Reglamento de Estudios de Postgrado.

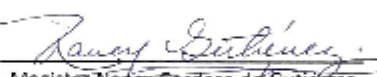
Para dar este veredicto, el jurado estimó que:

- a) La autora demostró capacidad crítica-analítica, así como el dominio teórico y metodológico propio de la investigación en el área de diseño de cursos para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

- b) La presentación oral complementó los planteamientos elaborados en el trabajo escrito.
- c) El tema presentado es novedoso dentro del contexto local y representa un aporte valioso tanto para la Universidad Metropolitana como para la comunidad lingüística dedicada a la enseñanza del inglés en Venezuela.
- d) El trabajo abre oportunidades para investigaciones futuras en el campo del diseño instruccional, por lo cual el jurado recomienda completar todas las fases del diseño propuesto, difundirlo y publicarlo.

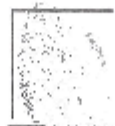
En fe de lo cual se levanta la presente ACTA, a los 13 días del mes de mayo del año 2022, conforme a lo dispuesto en el Reglamento de Estudios de Postgrado. Actuó como **Coordinadora del jurado**: MSc. Evelyn Izquierdo, C.I. 7579870. Firman:


 MSc. Yleni Belloso
 C.I. 18549684
 Escuela de Idiomas Modernos
 Universidad Central de Venezuela
 (Jurado Principal)


 Magister Nancy Cordero de Gutiérrez
 C.I. 2784737
 Escuela de Idiomas Modernos
 Universidad Metropolitana
 (Jurado principal externo)




 MSc. Evelyn Izquierdo
 C.I. 7579870
 Escuela de Educación
 Universidad Central de Venezuela
 (Tutora-Coordinadora del Jurado)



E/ve 13/05/22

DEDICATORIA

A mis hijos

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Evelyn Izquierdo, por su dedicación, su valiosa orientación y su apoyo.

A las profesoras María Natalia Ochoa, Nancy Gutiérrez y Ana Virginia Bushell por sus invaluable sugerencias.

A mis colegas del Departamento de Inglés por su estar siempre abiertos y colaborar con esta investigación.

A todos los que contribuyeron para que este proyecto fuera posible.

ÍNDICE

	pp.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I El Problema	4
1.1 El contexto	4
1.2 El problema de investigación	6
1.3 Objetivos de la investigación	7
1.4 Justificación	8
CAPÍTULO II Marco Teórico Referencial	10
2.1 Bases teóricas	10
2.1.1 El paradigma constructivista en educación	10
2.1.2 El aprendizaje colaborativo	11
2.1.3 El aprendizaje por competencias	12
2.1.4 Las competencias lingüísticas	13
2.1.4.1 Competencias generales	14
2.1.4.2 Competencias comunicativas	15

2.1.5	La evaluación por competencias	16
2.1.6	El modelo educativo de la Universidad Metropolitana	19
2.1.7	El inglés para fines específicos	22
2.1.8	El inglés para fines académicos	22
2.1.9	El análisis de necesidades	24
2.1.10	El diseño instruccional	26
2.1.11	El diseño del curso	29
2.2	Antecedentes de la investigación	30
 CAPÍTULO III Marco Metodológico		 33
3.1	Tipo y diseño de la investigación	33
3.2	Población y muestra	33
3.3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	34
3.4	Procedimientos	39
 CAPÍTULO IV Presentación de los Resultados, Análisis, Procedimientos y Ejecución		 41
4.1	Cuestionarios	41
4.1.1	Evaluación de las necesidades del idioma inglés del estudiante por parte del mismo estudiante	41
4.1.1.1	Fecha de ingreso a la Universidad Metropolitana	41
4.1.1.2	Experiencia con el idioma	42
4.1.1.3	Inglés I cursado con anterioridad	42

4.1.1.4 Dominio del idioma inglés	43
4.1.1.5 Frecuencia de uso del idioma inglés de los estudiantes	44
4.1.1.6 Necesidades académicas de los estudiantes, según los estudiantes	45
4.1.1.7 Nivel actual de competencia, según los estudiantes	47
4.1.1.8 Estrategias didácticas para ser realizadas por el docente, según los estudiantes	50
4.1.1.9 Recursos didácticos a ser utilizados por el docente.	52
4.1.10 Cómo trabajar dentro del aula	54
4.1.2 Evaluación de las necesidades del estudiante por parte del profesor	55
4.1.2.1 Necesidades académicas a ser desarrolladas por los estudiantes, según los profesores	55
4.1.2.2 Estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma inglés, de acuerdo con los profesores	58
4.1.2.3 Recursos de aprendizaje de acuerdo con los profesores	59
4.1.2.4 Formas de trabajar en el aula, de acuerdo con los Profesores	60
4.1.3 Evaluación de las necesidades del estudiante por parte de las autoridades	62
4.1.3.1 Necesidades académicas a ser desarrolladas por los estudiantes, según las autoridades	62

4.1.3.2	Estrategias para desarrollar el idioma inglés a ser realizadas por el docente de aula, según las autoridades	64
4.1.3.3	Recursos a ser utilizados según las autoridades	66
4.1.3.4	Maneras de trabajar en el aula, de acuerdo a las autoridades	67
4.2	Entrevista a la coordinadora académica del nivel de Inglés I.	69
4.2.1	Análisis de la entrevista con la coordinadora del nivel Inglés I.	71
4.3	Resultados de la validación del prototipo	72
4.3.1	Justificación	72
4.3.2	Orientación teórica	73
4.3.3	Componentes generales	73
4.3.4	Componentes específicos: objetivo	74
4.3.5	Componentes específicos: contenido	74
4.3.6	Componentes específicos: actividades y evaluación	76
4.3.7	Aspectos didácticos: organización y secuencia	77
4.4	Procedimientos y ejecución	78
	<i>Pasos 1, 2 y 3: Análisis de necesidades</i>	79
	<i>Paso 4: Análisis de la información / Fase 1 ADDIE: Análisis</i>	79
	<i>Paso 5: Identificación de los contenidos lingüísticos y metodológicos del curso</i>	80
	<i>Paso 6: Diseño del curso/Fase 2 ADDIE: Diseño</i>	81
1.	Niveles de competencia a ser desarrollados según la Universidad Metropolitana	81
2.	Contenidos	82
3.	Enfoque y metodología de la propuesta	83
4.	Estrategias de enseñanza	84

5. Evaluación	84
6. Estructura del curso	84
<i>Paso 7: Desarrollo del prototipo (Unidad 1 del curso introdutorio de inglés)/Fase 3 ADDIE: Desarrollo</i>	87
<i>Paso 8: Validación del prototipo por expertos</i>	88
Propuesta y prototipo	90
CAPITULO V Conclusiones y recomendaciones	155
REFERENCIAS	160
ANEXOS	168

INDICE DE TABLAS

Tabla No. 1	La relación entre el diseño por competencias y los procesos de evaluación	18
Tabla No. 2	Competencias genéricas que integran el perfil del egresado unimetano	20
Tabla No. 3	Ejes transversales en la Universidad Metropolitana y sus propósitos	21
Tabla No. 4	Subdivisión del Inglés para fines académicos	23
Tabla No. 5	Muestra seleccionada proporcionalmente por curso	34
Tabla No. 6	Valores de las escalas del cuestionario administrado	36
Tabla No. 7	Fecha de ingreso de los estudiantes de los cursos de Inglés I e Inglés II	41
Tabla No. 8	Experiencia previa con el idioma inglés de los estudiantes de Inglés I e Inglés II	42
Tabla No. 9	Dominio del idioma inglés según los estudiantes	43
Tabla No. 10	Frecuencia de uso de los estudiantes del idioma inglés	44
Tabla No. 11	Necesidades académicas de los estudiantes, según los estudiantes	45
Tabla No. 12	Nivel actual de competencia del idioma inglés, según los estudiantes	47
Tabla No. 13	Estrategias didácticas a ser utilizadas por el docente para la enseñanza del idioma inglés, según los estudiantes	51
Tabla No. 14	Recursos didácticos a ser usados por los docentes según los estudiantes	53
Tabla No. 15	Maneras de trabajar en el aula, según los estudiantes	54
Tabla No. 16	Necesidades académicas de los estudiantes, según los profesores	56
Tabla No. 17	Estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma inglés Según los profesores	58

Tabla No. 18	Recursos de aprendizaje que le permiten al estudiante un mejor aprendizaje de inglés, según los profesores	60
Tabla No. 19	Formas de trabajar en el aula, según los profesores	61
Tabla No. 20	Necesidades que los estudiantes deben cubrir, de acuerdo a las autoridades	63
Tabla No. 21	Estrategias a ser desarrolladas por el docente en el aula, de acuerdo con las autoridades	65
Tabla No. 22	Recursos a ser utilizados por el profesor, según las Autoridades	66
Tabla No. 23	Formas de trabajar en el aula de clase para un mejor desempeño académico por parte de las estudiantes, de acuerdo a las autoridades	68
Tabla No. 24	Validación del prototipo por expertos: justificación	72
Tabla No. 25	Validación del prototipo por expertos: orientación teórica	73
Tabla No. 26	Validación del prototipo por expertos: componentes generales	74
Tabla No. 27	Validación del prototipo por expertos: componentes específicos - objetivo	74
Tabla No. 28	Validación del prototipo por expertos: Componentes específicos - contenido	74
Tabla No. 29	Validación del prototipo por expertos: componentes específicos – actividades y evaluación	77
Tabla No. 30	Validación del prototipo por expertos: aspectos didácticos – organización y secuencia	77
Tabla No. 31	Competencias a ser desarrolladas en el curso introductorio de inglés	82
Tabla No. 32	Nivel A1. Descriptores. Tareas que el estudiante debería demostrar al finalizar este nivel.	83
Tabla No. 33	Contenidos y propósitos del curso introductorio de inglés	85
Tabla No. 34	Unidad 1: Propósitos y contenidos	88
Tabla No. 35	Resultado de la validación: sugerencias	89

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico No. 1	Organigrama de Facultades y Escuelas en la Universidad Metropolitana	5
Gráfico No. 2.	Competencias lingüísticas según el MCERL (2001)	16
Gráfico No. 3.	Fases del modelo ADDIE	28
Gráfico No. 4	Dominio del idioma inglés según los estudiantes	44
Gráfico No. 5	Necesidades que los estudiantes consideran son importantes y muy importantes.	46
Gráfico No. 6	Nivel actual de competencia. Áreas donde los estudiantes consideran tener un nivel de competencia regular o deficiente	49
Gráfico No. 7	Comparación entre las tareas que los estudiantes de Inglés I y II consideran necesarias y la frecuencia con la cual tienen un nivel de competencia regular o deficiente.	50
Gráfico No.8	Estrategias de enseñanza a ser usadas por el docente, según los estudiantes	52
Gráfico No. 9	Recursos a ser usados por el docente según los estudiantes	53
Gráfico No.10	Maneras de trabajar en el aula de clase, de acuerdo con los estudiantes	55
Gráfico No.11	Necesidades académicas a ser desarrolladas en los estudiantes, según los profesores	57
Gráfico No.12	Estrategias para un mejor aprendizaje del idioma inglés, según los profesores	59
Gráfico No.13	Importancia de los recursos de aprendizaje según los profesores	60
Gráfico No.14	Formas de trabajar en el aula, según los profesores.	61
Gráfico No.15	Necesidades académicas que los estudiantes deben cubrir, de acuerdo a las autoridades	64
Gráfico No.16	Estrategias a ser desarrolladas en el aula de clases por el profesor, según las autoridades	65

Gráfico No.17 Recursos a ser usados por el docente para un mejor aprendizaje de inglés, de acuerdo con las autoridades	67
Gráfico No.18 Formas de trabajar en el aula de clases, según las autoridades	68
Gráfico No. 19 Pasos del proceso de desarrollo de la propuesta	79



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés
Mención Inglés como Lengua Extranjera

DISEÑO DE UN CURSO INTRODUCTORIO PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA

Autora: Helena Krizmanic
Tutora: Evelyn Izquierdo
Caracas, mayo 2022

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como propósito diseñar un curso de inglés introductorio para la Universidad Metropolitana, en Caracas, para brindar a los estudiantes herramientas básicas necesarias que les permitan alcanzar un rendimiento académico adecuado y ser exitosos en los subsiguientes niveles de inglés que deben cursar en la universidad. Se realizó un análisis de necesidades dirigido a tres audiencias diferentes (estudiantes, profesores y autoridades). Los resultados arrojaron que era importante que los estudiantes lleguen al nivel de Inglés I ya con ciertos conocimientos básicos del idioma inglés. En relación con los contenidos lingüísticos, se encontró que el diseño del curso se debería basar en los cinco indicadores de desempeño de la competencia del dominio del idioma inglés propuestos (tomados del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, MCERL), haciendo énfasis especial en la comprensión e interacción oral, sin descuidar la comprensión y producción escrita, y usando diferentes estrategias. En cuanto a los aspectos metodológicos, se determinó que el curso introductorio debería ser parte del programa de inglés de la Universidad Metropolitana, con la misma duración de un trimestre, basado en el enfoque comunicativo, con énfasis en la comunicación escrita y oral en inglés, y centrado en el estudiante. Sobre la base de los resultados obtenidos, se elaboró una propuesta para el curso introductorio, con siete unidades, cada una con tres lecciones, y se diseñó una lección modelo con sus respectivas actividades. El diseño se ajusta a los parámetros requeridos por la Universidad Metropolitana para el diseño de cursos con base en competencias, y al enfoque por competencias del MCERL.

Palabras clave: inglés, curso introductorio, competencias, análisis de necesidades, diseño instruccional, MCERL



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés
Mención Inglés como Lengua Extranjera

**DESIGN OF AN INTRODUCTORY COURSE FOR THE TEACHING OF
THE ENGLISH LANGUAGE AT THE UNIVERSIDAD METROPOLITANA
(UNIMET)**

Author: Helena Krizmanic

Tutor: Evelyn Izquierdo

Caracas, May 2022

ABSTRACT

The purpose of this research was to design an introductory English course for a private Venezuelan university to provide students with the basic tools necessary to achieve adequate academic performance and be successful in the in subsequent levels of English that must be taken at the university. A needs analysis was conducted aimed at three different audiences (students, teachers and authorities). The results showed that it was important for students to start the level of English I having already acquired certain basic knowledge of the English language. Regarding the linguistic contents, the course design should be based on the five performance indicators for the competency in the English language proficiency (taken from the Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), with special emphasis in oral comprehension and interaction, without neglecting written comprehension and production, and using different teaching strategies. As for the methodological aspects, the introductory course should be part of the English program of the University with the same period of a quarter (12-week term), based on the communicative approach, with emphasis in written and oral communication in English, and focused on the student. Based on the results, a proposal for the introductory course was designed, structured in seven units, each with three lessons, and a model lesson with its respective activities was provided. The design follows the parameters required by the University for the design of competency-based courses, and the competence approach of the CEFR.

Key words: English, introductory course, competencies, needs analysis, instructional design, CEFR.

INTRODUCCIÓN

Las exigencias que nos impone nuestra sociedad actual son variadas y complejas, ya que vivimos en un mundo globalizado, altamente tecnológico, y cambiante. Ningún país puede vivir separado de los demás. A través de las redes, se entremezclan las diferentes formas culturales, económicas, socioeducativas y políticas. Por esta razón, la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación son de extrema importancia.

Según Touriñan (2000), globalidad es sinónimo de una sociedad mundial. Esta globalización contribuye en el plano de la educación, ofreciendo elementos innovadores que permiten mejorar las formas de enseñar y aprender, brindando nuevas posibilidades para explorar nuevos modelos, que no estén atados a un tiempo y lugar específicos.

Por su parte, la UNESCO, en 1998, planteó cambios para elevar la calidad de la educación y propuso un gran pacto académico para lograr el desarrollo humano sustentable por medio de la educación. (Touriñan, 2000). En este contexto, cambiante y retador, la educación tiene que transformarse y renovarse para adaptarse a las nuevas necesidades.

Adicionalmente, la Universidad Metropolitana, comprometida con el esfuerzo permanente de dar respuestas apropiadas y oportunas a las transformaciones del mundo actual, y para dar respuesta al reto de la UNESCO, ha desarrollado una propuesta educativa fundamentada en los nuevos planteamientos para una educación progresista cognitivista e interaccionista, basada en el principio de una continua evolución del hombre. De la misma manera, la universidad ha promovido cambios en sus estrategias de enseñanza para incorporar las nuevas tecnologías, y optimizar la calidad de la educación y la concepción del aprendizaje colaborativo en ambientes distribuidos: el modelo ACAD. (Castañón, 2006). La autora agrega que este modelo plantea el cambio de las actividades educativas centradas en el docente a otras centradas en el proceso de

enseñanza y aprendizaje, otorgando responsabilidad individual de cada estudiante, haciendo uso de medios convencionales, de medios sincrónicos o asincrónicos o de plataformas de informática educativa.

En este mismo orden de ideas, estos intercambios culturales y económicos que son característica de la globalización nos conducen también a la necesidad de compartir un idioma común. Por lo tanto, el aprendizaje de un idioma auxiliar común ya no es un objetivo de “autorrealización” (Cifuentes, 2017), sino que se ha convertido en un conocimiento básico. El idioma inglés se ha consolidado como la lengua global, y se ha convertido en el idioma de los negocios, la política, la economía y la tecnología.

La Universidad Metropolitana, en su afán de formar profesionales capaces de desenvolverse de manera exitosa en este contexto globalizado y multicultural de la actualidad, ha incluido en su misión la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera. Con este fin, la institución ofrece en su programa de formación académica, a través del Departamento de Inglés, cinco niveles de inglés. Sin embargo, de acuerdo con los resultados reflejados en las calificaciones y las observaciones de los profesores, el nivel de competencia comunicativa en inglés con la que están ingresando los estudiantes a la universidad es cada vez menor y, por ende, los estudiantes son menos exitosos en los cursos de inglés. Con el fin de responder a esta necesidad, proponemos en este trabajo realizar un curso introductorio en el idioma inglés que proporcione las herramientas básicas necesarias para que los estudiantes logren ser más efectivos en el aprendizaje del idioma.

El presente estudio está conformado por seis capítulos, estructurados de la siguiente manera: en el Capítulo I se describe el problema de investigación, se plantean las preguntas de investigación, se presentan los objetivos generales y específicos, se expone la justificación y se describe el contexto. Luego, en el Capítulo II se exponen las bases teóricas que sustentan la investigación y los conceptos necesarios para la propuesta a desarrollar. Posteriormente, en el Capítulo III se describen la población y la muestra, y la metodología que se usó para la búsqueda de información (las técnicas e instrumentos de recolección de datos). Seguidamente, en el Capítulo IV se presentan y se analizan los resultados de los cuestionarios y la entrevista. En el Capítulo V se exponen las conclusiones y recomendaciones. Posteriormente, en el Capítulo VI, se

plantea la propuesta final del curso introductorio de inglés junto con un prototipo de unidad. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas consultadas para este trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

El Problema

1.1 Contexto

La Universidad Metropolitana (UNIMET) es una institución venezolana privada laica de educación superior. Está estructurada como una organización civil sin fines de lucro y está dirigida a estudiantes de clase socioeconómica media y alta. Adicionalmente, la universidad ofrece un programa de becas para aquellos estudiantes que hayan logrado destacarse en su desempeño académico, deportivo, artístico, compromiso cívico y emprendimiento, otorgándoles los recursos necesarios para estudiar una carrera universitaria.

El 22 de octubre de 1970, la UNIMET abrió sus puertas en la antigua sede del colegio América, ubicada en San Bernardino, Caracas; con cinco carreras: Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, Ciencias Administrativas y Matemática. La primera cohorte fue de 198 estudiantes, con una plantilla docente conformada por 29 profesores a tiempo completo. A partir de 1976, la Universidad Metropolitana establece su sede definitiva en Terrazas del Ávila (estado Miranda). Hoy en día, la universidad cuenta con alrededor de 5.000 estudiantes, atendidos por unos 500 profesores, en cuatro facultades, como se puede apreciar en el Gráfico No. 1 *Organigrama de Facultades y Escuelas en la Universidad Metropolitana*: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Ciencias Administrativas, Economía Empresarial y Contaduría Pública), Facultad de Ingeniería (Ingeniería Civil, Mecánica, de Producción, Química, de Sistemas y Eléctrica), Facultad de Estudios Jurídicos y Políticos (Estudios Liberales y Derecho) y Facultad de Ciencias y Artes (Educación, Idiomas Modernos, Matemáticas Industriales y Psicología) (Véase **Gráfico 1**)

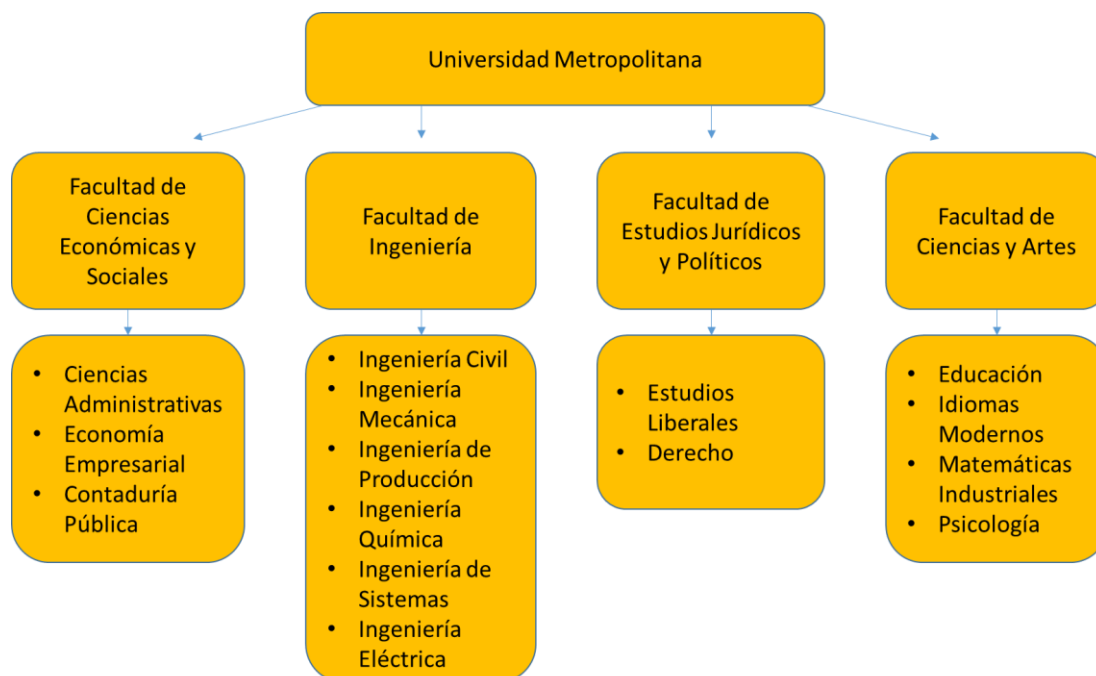


Gráfico No. 1. Organigrama de Facultades y Escuelas en la Universidad Metropolitana. Fuente: producción propia

La misión de la Universidad es “formar profesionales reconocidos por su alto nivel ético, sólida formación integral, por su capacidad emprendedora, de liderazgo y de trabajo en equipo, con dominio de al menos un segundo idioma, y comprometidos con el desarrollo del sector productivo y de la sociedad en general; por lo tanto, el aprendizaje del inglés es muy importante. Para ayudar a los estudiantes a alcanzar el nivel de competencia en ese segundo idioma exigido por la Universidad como requisito de egreso, la Universidad cuenta con el Departamento de Inglés, el cual se creó en el año 2000 y atiende a las necesidades de toda la población estudiantil. Este departamento cuenta, para el momento de la realización de este trabajo de investigación, con 10 profesores, de los cuales 2 son a tiempo completo y 10 profesores imparten materias a tiempo parcial. Se atienden a alrededor de 900 estudiantes, distribuidos en 39 secciones (en el trimestre septiembre-diciembre 2018) con un promedio de unas ocho secciones por nivel de inglés (hay cinco niveles de inglés: Inglés I, Inglés II, Inglés III, Inglés IV, e Inglés V). Los tres primeros niveles (Inglés I, Inglés II e Inglés III) no son obligatorios, aunque las notas obtenidas en estos niveles forman parte del índice académico del estudiante. Los últimos dos niveles (Inglés IV e

Inglés V) sí lo son, y su aprobación es requisito de graduación. Para el momento de la graduación, los estudiantes deben haber demostrado tener dominio del idioma inglés, y ser capaces de relacionarse con hablantes nativos sin dificultad, producir textos claros y detallados y defender un punto de vista sobre temas generales (nivel B2 del MCERL). Los estudiantes de la universidad son, en general, adultos jóvenes, mayormente entre los 18 y 25 años, con una competencia comunicativa en inglés variable.

1.2 Problema de investigación

Las necesidades de los estudiantes cambian, por lo que los cursos de idiomas también deberían cambiar. Si bien estamos adentrándonos cada vez más en una era de tecnología, la formación de los estudiantes en la escuela primaria y secundaria a nivel de la enseñanza de la lengua, en nuestro contexto, es cada vez más deficiente, debido a la crisis educativa actual (Sucre, 2019; Marín, 2018).

Con el fin de conocer el nivel de inglés con el que ingresan los estudiantes de la UNIMET, estos presentan una prueba de ubicación que los coloca en el nivel apropiado según su nivel de competencia. Se ha asumido que, al momento de ingresar, los estudiantes han tenido algún contacto con el inglés con anterioridad, ya que todos los estudiantes han cursado el bachillerato previamente, donde el inglés es una materia obligatoria. Es por ello que el nivel de Inglés I no es realmente un inglés básico.

Como mencionamos antes, los estudiantes vienen cada vez con más deficiencias y muchos de los estudiantes que son ubicados en el nivel I no consiguen ser exitosos, debido a que su nivel de competencia está por debajo de los requerimientos mínimos de este nivel, según se ha observado en el aula. Cada vez hay más estudiantes que no llegan a aprobar Inglés I o retiran la materia, viéndose en la necesidad de cursarla varias veces. Estas dificultades para aprobar Inglés I, y, al final, pasar al siguiente nivel con el puntaje mínimo posible (10 u 11 puntos), hace que tampoco sean muy exitosos en el resto de las materias de inglés (Inglés II, Inglés III, Inglés IV, e Inglés V), ya que se van arrastrando las deficiencias iniciales. Debido a esta situación, y para cubrir estas deficiencias de los estudiantes, se plantea la posibilidad de ofrecer un curso introductorio de inglés.

Este estudio identificará las necesidades reales de los estudiantes y precisará las estrategias a ser implementadas para ayudar a estos estudiantes a ser exitosos en su desempeño en los cursos de inglés.

Sobre la base de lo anterior, surgen preguntas como las siguientes: ¿Se pudiera ofrecer un curso introductorio de inglés para llenar los vacíos lingüísticos de los estudiantes? De ser así, ¿Qué necesidades lingüísticas presentan estos estudiantes? ¿Qué conocimientos básicos deben tener los estudiantes que ingresan a Inglés I para poder completar el curso de manera satisfactoria? ¿Cuáles son las necesidades lingüísticas que perciben los docentes de la materia? ¿Cuáles son las competencias comunicativas en inglés que se deberían desarrollar en este curso? ¿Cuáles serían las características de un *curso introductorio de inglés* en la Universidad Metropolitana? ¿En qué criterios pedagógicos estaría basado este curso? ¿Qué contenido metodológico tendría? ¿Qué herramientas y materiales serían usados? Para responder estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos:

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Diseñar un curso de inglés introductorio para los estudiantes de la Universidad Metropolitana, en Caracas.

Objetivos específicos

1. Identificar las características y necesidades lingüísticas de los estudiantes que ingresan en el programa de inglés de la Universidad Metropolitana.
2. Identificar los aspectos de la competencia lingüística del idioma inglés que deberán ser desarrollados en el curso introductorio.
3. Determinar los posibles contenidos lingüísticos y metodológicos del curso de inglés elaborado de acuerdo con las necesidades que se detectaron desde el punto de vista de los estudiantes, de los profesores y de las autoridades.

4. Diseñar el curso de inglés introductorio sobre la base de los resultados obtenidos en el análisis de necesidades con base en el enfoque por competencias.
5. Diseñar y producir una unidad modelo del curso introductorio.
6. Validar la unidad modelo del curso introductorio.

1.4 Justificación

La utilización del idioma inglés como una herramienta de comunicación a nivel global se ha convertido en un aspecto primordial para nuestra sociedad. Por lo tanto, se considera imprescindible diseñar planes de estudio para el aprendizaje de inglés adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes.

Hoy en día, cuando no solo es importante que los estudiantes terminen con éxito sus estudios en la universidad, sino que sean capaces, como profesionales, de crecer y ser emprendedores, es imprescindible que sean exitosos en sus cursos en la universidad. Esto es difícil para muchos estudiantes ya que presentan deficiencias en el idioma inglés al ingresar a la universidad. Por lo tanto, el principal argumento que justifica este estudio es la necesidad, cada vez más imperiosa, de determinar cuáles son las necesidades lingüísticas reales de los estudiantes que ingresan a la Universidad Metropolitana a fin de crear un curso introductorio de inglés, proveer a los estudiantes de las herramientas básicas necesarias para poder aprobar los niveles de inglés requeridos por la universidad, y permitirles proseguir sus estudios de manera regular.

La situación anterior también conduce a que, cuando un estudiante no es exitoso en un nivel del idioma inglés, y debe cursarlo varias veces, puede retrasar la posibilidad de estudiar las demás materias requeridas por el pensum para egresar de la universidad. Por lo tanto, con este curso introductorio de inglés, también se pretende ayudar a los estudiantes a proseguir sus estudios en las demás materias estipuladas en el pensum de la carrera de su elección al ritmo adecuado, en el tiempo previsto.

Por otra parte, este estudio de investigación pudiera ser el primer paso para evaluar la vigencia de los programas de los diferentes cursos impartidos por el Departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana.

De la misma manera, este trabajo representa un aporte importante para la línea de investigación de diseño instruccional del Departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana, buscando diseñar un curso adecuado a las necesidades actuales de los estudiantes, y para la Maestría de Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Central de Venezuela.

Adicionalmente, la investigadora es docente del Departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana, conoce el programa de inglés que se imparte en esa casa de estudios y cuenta con el apoyo de las autoridades para la realización de esta investigación.

CAPÍTULO II

Marco Teórico y Referencial

En el presente capítulo se hace una revisión los diversos aspectos teóricos que sustentan esta investigación. Se introduce el paradigma constructivista en educación, se continúa con el aprendizaje colaborativo y el enfoque por competencias, luego se definen las competencias lingüísticas y generales, además se exponen las competencias comunicativas, se describe la evaluación por competencias, y se explica el enfoque por competencias en la Universidad Metropolitana. Seguidamente, se introduce el tema del inglés para fines específicos y se hace hincapié en el inglés para fines académicos. A continuación, se establecen las bases del análisis de necesidades y se continúa con el diseño instruccional y se describe el diseño del curso. Finalmente, en relación con los antecedentes, se mencionan varios trabajos centrados en análisis de necesidades realizados en Venezuela.

2.1 Bases teóricas

2.1.1 El paradigma constructivista en educación

Para Serrano y Pons (2011), el constructivismo afirma que el conocimiento es un proceso dinámico e interactivo y no sólo el resultado de una copia de la realidad preexistente. En este proceso conocemos la realidad a través de los modelos que construimos. La mente va construyendo procesos explicativos cada vez más complejos. Por ello, el aprendizaje es un proceso dinámico e interactivo.

Rojas (s.f.), por su parte, agrega que el constructivismo integra la epistemología genética de Jean Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y los conceptos de mediación y zona de desarrollo próximo de Vigotsky.

De acuerdo con esta teoría, el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento. Ríos (1999) y Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Moreno (2006) coinciden en afirmar que el constructivismo en educación explica cómo llegamos a concebir al aprendiz como un participante activo, apoyado de agentes mediadores, que establecerá

conexiones entre sus conocimientos previos y la nueva información para lograr una reestructuración en su conocimiento para lograr atribuir significado a las situaciones que se le presenten.

En el momento de diseñar un curso con enfoque constructivista se debe tomar en cuenta que el aprendizaje sea activo y dinámico y centrado en el estudiante, quien tendrá la responsabilidad de asimilar y acomodar la nueva información en los esquemas previos. Así tendrá la posibilidad de potenciar su autonomía intelectual y podrá aplicar los nuevos conocimientos en su vida diaria (Rojas, s.f.). El autor también hace énfasis en la necesidad del trabajo colaborativo, donde el aprendiz pueda compartir sus opiniones con sus compañeros y profesores, para así lograr establecer relaciones significativas con situaciones de la vida cotidiana. Por lo tanto, el docente debe procurar incentivar la autonomía del aprendiz, pasando de aprendizajes de bajo nivel cognitivo a alto nivel cognitivo que presenten situaciones de análisis para estimular el pensamiento crítico. Para potenciar este aprendizaje, se deben facilitar recursos, si es posible interactivos, que estimulen los sentidos.

2.1.2 Aprendizaje colaborativo

El trabajo colaborativo sea tan importante, ya que es una parte importante del constructivismo (Gosden, 1994). Según Calzadilla (2002), los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose mutuamente, usando una variedad de recursos informativos que les permitan solucionar los problemas planteados y así cumplir con los objetivos de aprendizaje. Gosden (1994) agrega que el aprendizaje colaborativo busca mejorar el aprendizaje a través del trabajo conjunto, por medio de grupos. Scagnoli (2005), añade que en el aprendizaje colaborativo la contribución de cada uno de los miembros del grupo genera una interdependencia positiva para lograr una solución que será más importante que las contribuciones personales de cada uno.

Como consecuencia de lo anterior, el papel del docente cambia. Ya no es el simple transmisor de conocimientos sino se convierte en el facilitador y guía. (Hsu, 2002).

Adicionalmente, Johnson y Johnson (1986, citados por Wagoneer, 1992), establecen unas pautas para aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo en el aula: a) interdependencia positiva: se persigue un objetivo común y se comparten los recursos y la información; b) promoción a la interacción: los integrantes de un grupo se ayudan entre ellos para trabajar de manera eficiente y efectiva, contribuyendo individualmente; c) responsabilidad individual: cada uno de los miembros del grupo es responsable por su aporte individual y cómo éste contribuye al aprendizaje de todos; d) habilidades y destrezas de trabajo grupales: la comunicación, apoyo y solución de conflictos entre los miembros del grupo debe ser manejada constructivamente; e) interacción positiva: se debe mantener una buena relación de cooperación entre los miembros del grupo y cada quien debe estar dispuesto a dar y recibir comentarios y críticas constructivas.

2.1.3 Aprendizaje por competencias

El aprendizaje basado en competencias es un enfoque educativo donde la demostración de los resultados de aprendizaje deseados es el centro del proceso de aprendizaje del estudiante.

Para el psicólogo David McClelland la competencia es el comportamiento exitoso en una actividad (en Savignon, 1983), que él sugiere medir a través de exámenes de destrezas que reflejen suficiencia. De la misma manera, Poblete (2004) afirma que “competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”. El mismo autor asevera que competencia es el “buen desempeño en contextos diversos”.

Según Tobón (2006), el concepto de competencias comenzó a desarrollarse con base en la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970, citado por Tobón, 2006) define la competencia como una capacidad idealizada localizada como una propiedad o función mental o psicológica, mientras que el desempeño es la producción efectiva de las unidades de habla. Tobón (2006) agrega que, a partir de este momento, el concepto de competencia comenzó a tener diferentes desarrollos, críticas y reelaboraciones en lingüística, psicología, y en educación. Poco a poco se ha ido considerando la competencia como un comportamiento efectivo, y hoy

en día hay “un sólido modelo conductual de competencias”, basado en el comportamiento observable, efectivo y verificable, integrándose entre sí, el desempeño y la competencia.

El Proyecto Tuning América Latina (2013), por su parte, define las competencias como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo.

Para Ducci (1997) el enfoque de competencias se adapta a la necesidad de cambio, la cual es una característica de la sociedad actual, ya que es un concepto dinámico que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, preparándose para él, en vez de esperarlo pasivamente.

El auge de las competencias en la educación de hoy en día se relaciona con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial. En tal sentido, Bello (2013), afirma que la formación basada en competencias ha adquirido fuerza en las universidades a nivel mundial y se está posicionando como el centro de las reformas e innovaciones en el diseño curricular, ya que parte de una educación permanente contextualizada basada en necesidades previamente determinadas y responde a los cambios originados por la sociedad del conocimiento.

En este sentido la Universidad Metropolitana ha hecho grandes esfuerzos por migrar hacia la formación en competencias.

2.1.4 Competencias lingüísticas

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), las personas desarrollan una serie de competencias lingüísticas, tanto generales como comunicativas. Si bien las generales no se relacionan directamente con la lengua, el individuo puede recurrir a ellas ya que estas son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que le permiten realizar acciones. Las competencias comunicativas se refieren específicamente a los medios lingüísticos que hacen posible que las personas actúen en un determinado contexto.

2.1.4.1 Competencias generales. Las competencias generales de los estudiantes agrupan sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, así como su capacidad de aprender (MCERL, 2001). El conocimiento (el saber) se entiende como todo aquello que el individuo posee derivado de su experiencia práctica aunado al aprendizaje formal. En el aprendizaje y la práctica de una lengua, los conocimientos no están relacionados exclusivamente con el uso de la lengua y la cultura. Este conocimiento del mundo puede ser adquirido a través de la experiencia a lo largo de la vida, a través de la educación formal, o a través de diferentes fuentes de información. Se trata de lo relativo al país en que se habla el idioma, al igual que sus características geográficas, ambientales, económicas y políticas.

Estas competencias también incluyen el conocimiento de la sociedad y la cultura en la que se habla el idioma, las características en cuanto a la vida diaria (rutinas, trabajo, actividades recreativas, relaciones personales, creencias, identidad nacional, tradiciones, entre otros) y la conciencia intercultural, es decir, la comprensión que tiene el individuo de la relación que existe entre el mundo en que se desenvuelve con el mundo objeto de estudio (MCERL, 2001).

Las destrezas y habilidades (saber hacer) dependen de la capacidad para desarrollar conocimientos más que de los conocimientos declarativos (MCERL, 2001). Se refiere a las destrezas sociales, las cuales son la capacidad que tiene el individuo de actuar según las convenciones socioculturales del ambiente donde se desenvuelve, así como ser capaz de adquirir las convenciones específicas de la cultura de los países donde se habla el idioma en estudio, de tal manera que le permita comportarse de la forma esperada y apropiada. Entre estas destrezas se encuentran las destrezas y habilidades interculturales, las cuales permiten al individuo relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera, su habilidad de identificar y relacionarse con personas de otras culturas, cumplir con el papel de intermediario cultural a fin de manejar con eficiencia malentendidos interculturales y situaciones conflictivas y tener la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

La competencia existencial (saber ser) son las características individuales, los rasgos y las actitudes de la personalidad que tienen que ver con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás, además del interés de interactuar socialmente.

También se relaciona con las motivaciones, los valores éticos y morales, las creencias religiosas, ideológicas, filosóficas y los estilos cognitivos (MCERL, 2001).

La capacidad de aprender (saber aprender) relaciona las competencias mencionadas anteriormente (la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas). Es la habilidad que tiene el individuo de descubrir qué es lo que es diferente, ya sea en otra lengua, otra cultura, otras áreas de conocimiento e incorporar nuevo conocimiento a los saberes ya existentes, modificándolos cuando sea necesario. Le permite al estudiante analizar las opciones que tiene y hacer el mejor uso de ellas en lo que se refiere al aprendizaje de un idioma. Esta capacidad se compone por la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis (MCERL, 2001).

2.1.4.2 Las competencias comunicativas. Canale y Swain (1980), han analizado la interacción entre el contexto social, la gramática y el significado (el significado social) y afirman que la competencia comunicativa, término que fue acuñado por Hymes (1972) está conformada, al menos, por tres competencias principales: la competencia gramatical, que incluye el conocimiento de ítems léxicos y reglas morfológicas, sintácticas, semánticas y fonológicas, la sociolingüística y la estratégica, conformada por estrategias verbales y no verbales que compensen las fallas de comunicación debidas a variables de desempeño o insuficiente competencia gramatical. La competencia sociolingüística, está, a su vez, conformada por reglas sociolingüísticas y discursivas (Canale, 1983, citado por Zhuang, 2007). Para ser eficaz, un enfoque comunicativo para la enseñanza de un idioma debe integrar todas las competencias anteriores.

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), por su parte, afirma que las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona a que actúe utilizando específicamente medios lingüísticos, y las desglosa en tres componentes (componente sociolingüístico, lingüístico y pragmático). Estos se desarrollan por medio de las competencias generales de la persona. Cada uno de ellos agrupa la competencia existencial (saber ser), los conocimientos declarativos (saberes), y las destrezas (saber hacer y aprender). El componente sociolingüístico se

refiere a las reglas sociales del uso del lenguaje; el componente lingüístico cubre todo aquello relacionado con los aspectos léxicos, fonológicos y sintácticos; y el componente pragmático se refiere a la interacción por medio del lenguaje y a todos los aspectos extralingüísticos que hacen posible la comunicación (Véase **Gráfico No. 2**)



Gráfico No. 2. Competencias lingüísticas según el MCERL (2001)

Entonces, con la relación exitosa de todas estas competencias mencionadas anteriormente, se obtiene una comunicación eficiente entre los individuos. Por lo tanto, en este trabajo se diseñó un curso basado en competencias para satisfacer esas necesidades expresadas por los estudiantes, vistas también por los profesores y autoridades, quienes tienen una visión más enfocada en los aspectos lingüísticos y holísticos de acuerdo con el perfil del futuro egresado unimetano.

2.1.5 La evaluación por competencias

De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010), la evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje, basada en los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias adecuadas, tomando en cuenta su desempeño en la realización

de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. La esencia de la evaluación será la retroalimentación, siendo necesario que se brinde en forma oportuna y asertiva.

Camperos (2008) agrega que al evaluar competencias se debe asegurar que haya un ajuste entre el concepto adoptado sobre competencia y el asumido en la evaluación; y que los tipos de competencias definidas sean por igual abordadas en la evaluación.

Para Camperos (2008), Orozco (2006) y Díaz y Barriga (2002), deben utilizarse tres propósitos en la evaluación: a) la de diagnóstico, realizada al inicio de la carrera o de una unidad curricular, que responde, bien a la necesidad de ubicar al estudiante en cierto nivel, sugerirle algún reaprendizaje o replantear la programación; b) la evaluación de proceso con propósitos formativos que permite ubicar avances, fallas y dificultades y c) la evaluación sumativa con fines de calificar, reconocer y acreditar el aprendizaje de las competencias.

Por su parte, Cano García (2008) considera que los encargados de la evaluación deberían ser, aparte de los profesores, también los compañeros y el propio estudiante. Igualmente, debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

Asimismo, para Cano García (2008) la evaluación ha de ser coherente con el resto de los elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Adicionalmente, la autora considera que la evaluación es *efecto*, pero a la vez es *causa* de los aprendizajes, y tiene una función formativa, ya que debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, Cano e Ion (2012), establecen una relación entre el diseño por competencias y los procesos de evaluación (**véase Tabla No. 1**). Para las autoras, la integración de conocimientos puede hacerse de manera interesante por medio de prácticas externas o pasantías y en los proyectos finales. Las ejecuciones deben evaluarse de ambas maneras, como proceso y como producto. Las autoras sugieren que la recogida de la información, a través de la observación, sea realizada tanto por registros cerrados (listas de control, escalas de valoración y rúbricas, como

por registros abiertos (diarios, registros observacionales). La resolución de casos, el aprendizaje por resolución de problemas y las simulaciones nos ayudan a proyectar nuestros conocimientos y demostrar nuestro grado de competencia. Igualmente se mencionan a las evaluaciones diagnósticas como muy importantes en la evaluación por competencia. Las autoras aclaran que es difícil llevar a cabo la evaluación por competencias únicamente con pruebas escritas, ya que requerirían de observación, toma de muestras de ejecuciones de los estudiantes, etc., por lo que muchas veces estas evaluaciones se limitan a procesos de autoevaluación. Necesitamos mejorar nuestro trabajo de manera decidida por medio de la revisión de los procesos paso a paso. Cano e Ion (2012) agregan que eso significa aprender y desaprender constantemente. Aprender a aprender es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, y organizarlo, para un control eficiente del tiempo y la información, a nivel individual y como grupo.

Tabla No. 1 La relación entre el diseño por competencias y los procesos de evaluación

¿Qué implica el concepto de competencias?	¿Qué consecuencias tiene para la enseñanza –aprendizaje y para la evaluación?	¿Qué posibles instrumentos de evaluación se pueden utilizar?
Integrar conocimientos, habilidades y actitudes	Evaluar ejecuciones	Proyecto final Pasantías
Realizar ejecuciones	Evaluar la capacidad de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Tablas de observación (listas de cotejo, escalas)
Actuar de forma contextual	Evaluar el desarrollo	Casos, proyectos y simulaciones
Entenderlos de forma dinámica (no “se es” o “no se es”)	Evaluar la capacidad de autorreflexión	Rúbricas
Actuar con autonomía, corresponsabilizándose del aprendizaje		Foros, wikis, blogs, portafolios, mecanismos de autorregulación

Tomado de Cano e Ion (2012)

Para el diseño instruccional del curso introductorio que nos concierne, se toman en cuenta las ejecuciones de los estudiantes y se evaluarán de las dos maneras, como proceso y como producto. Se hace énfasis en el proceso, el cual tiene un propósito formativo para ubicar los avances, las fallas y las dificultades, y para una

retroalimentación asertiva y oportuna. Se utiliza la observación, las escalas de valoración y las rúbricas. De la misma manera, los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido a través de la autoevaluación.

2.1.6 El modelo educativo de la Universidad Metropolitana

De acuerdo con la Coordinación AcAd (2002), el modelo AcAd es un modelo educativo de aprendizaje colaborativo en ambientes distribuidos propuesto por la Universidad Metropolitana, bajo las premisas de la UNESCO (1998). Este modelo está centrado en el estudiante, y es una propuesta educativa para responder a los cambios que se necesitan en educación. Es un proyecto institucional, evaluable de acuerdo con los criterios y normas que rigen las instituciones académicas universitarias. Se basa en actividades de investigación y experimentación de los mismos profesores de la universidad.

Castañón (2003) agrega que este modelo se plantea el cambio de las actividades educativas centradas en el profesor a otras centradas en el aprendizaje, mediante el uso de medios convencionales, sincrónicos o asincrónicos o de plataformas educativas. La autora agrega que dentro de estos cambios se propone el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, y se busca que la educación fomente que el individuo aprenda a aprender.

Este modelo está fundamentado en la teoría constructivista, donde el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje y el docente toma el rol de mediador. Adicionalmente, se apoya en el uso de la tecnología como la herramienta facilitadora del proceso de enseñanza y aprendizaje y estimula el aprendizaje colaborativo (Coordinación AcAd, 2002).

Para la Universidad Metropolitana, la elección de las competencias como principio organizador de un currículo “es una manera de llevar la vida real al aula” (UNESCO, 2007). Se trata de dejar atrás la idea de que el currículo se cumple con la reproducción del conocimiento teórico y la memorización de hechos. Ya no se trata sólo del conocimiento, sino de saber aplicarlo.

El modelo educativo de la Universidad Metropolitana tiene como objetivo “la preparación de un graduado con formación integral, competencias profesionales

pertinentes, capacidad gerencial y emprendedora, y comprometido con el entorno local y global” (Universidad Metropolitana, 2018). Las premisas en las que se sustenta este modelo educativo están instrumentadas mediante el desarrollo de cuatro ejes educativos (los cuatro pilares de la educación en el Siglo XXI. (Según el Informe Delors – UNESCO 1998):

- Aprender a ser: Ejes de formación general y de formación básica comunes
- Aprender a convivir: Eje de desarrollo social (mediante prácticas sociales)
- Aprender a hacer: Eje de desarrollo de competencias y de capacidad emprendedora
- Aprender a saber: Área de construcción de conocimientos

Con la Declaración de la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI Delors, (1998) y para lograr esas metas educativas, se parte de la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción y desarrollo de perfiles profesionales por competencias, combinando las competencias transversales o genéricas y las competencias instrumentales, personales y genéricas, dirigidas a los cuatro saberes (conocer, hacer, ser y convivir), respectivamente.

Actualmente, en la Universidad Metropolitana, los planes de estudio de pregrado incluyen un Área Inicial, y en todas las carreras se desarrollan competencias genéricas (véase **Tabla No. 2**) vinculadas al crecimiento personal, por medio de los Ejes Transversales de Formación General y Básica, comunes a todas las disciplinas, y competencias específicas a través de los Ejes Profesionales, particulares para cada carrera.

Tabla No. 2. Competencias genéricas que integran el perfil del egresado unimetano

Competencias genéricas en la Universidad Metropolitana			
1. Destrezas para comunicarse	7. Aptitud para emprender	13. Motivación al logro	18. Valoración de la actividad física para la salud
2. Solución de problemas	8. Autoestima	14. Autonomía para aprender	19. Interacción social efectiva
3. Toma de decisiones	9. Trabajo en equipo	15. Negociación	20. Sensibilidad estética
4. Pensamiento crítico	10. Gestión de información	16. Compromiso cívico	21. Ubicación en tiempo y espacio
5. Innovación	11. Liderazgo	17. Proactividad	22. Sensibilidad Social
6. Manejo de las TIC	12. Dominio de un segundo idioma		

Tomado de *Una conceptualización de las competencias en la Unimet* (2016)

Con la finalidad de desarrollar estas competencias genéricas, se decidió organizar las asignaturas de todos los planes de estudio alrededor de ejes transversales de formación general y básica. Lombao (2011b: 8) define los ejes como “dimensiones articuladas a lo largo y ancho del currículum, que permean la formación en todas las disciplinas y crean condiciones favorables para el desarrollo permanente de individuos integrales”. Estos siete ejes transversales son los siguientes:

Tabla No. 3. Ejes transversales en la Universidad Metropolitana y sus propósitos

Eje transversal	Propósito
Expresión lingüística	Fomentar la expresión lingüística culta para comunicar con eficacia los contenidos del pensamiento, mediante la comprensión y construcción de textos orales y escritos de calidad.
Dominio del contexto cultura	Estimular la comprensión del contexto en que vivimos, a partir de los espacios de surgimiento del conocimiento y el desarrollo de la cultura universal.
Desarrollo del pensamiento y destrezas instrumentales	Propiciar la activación consciente de los procesos mentales, motivacionales e instrumentales necesarios para aprender y desempeñarse con autonomía, tanto individualmente como en equipo.
Gestión de la información	Procurar el dominio tanto del método como de la técnica para alcanzar altos estándares de desempeño en la búsqueda, selección, análisis, evaluación y comunicación de la información
Cultivo de las dimensiones personales y manejo de las relaciones con otros	Fortalecer la formación integral del estudiante a través del desarrollo congruente y armónico de sus dimensiones personales
Emprendimiento	Estimular la generación de soluciones sostenibles e innovadoras a las necesidades de la sociedad, a partir de su comprensión como oportunidades para producir beneficios individuales y colectivos
Responsabilidad social	Fomentar la formación ética para el ser y para el convivir en sociedad, fundamentada en el reconocimiento de la dignidad de la persona y orientada hacia el ejercicio responsable de la libertad, la justicia y la solidaridad

Tomado de *Una conceptualización de las competencias en la Unimet* (2016)

Cada eje transversal agrupa un subconjunto de competencias genéricas coherente de acuerdo con su propósito y desde esa perspectiva aborda el desarrollo

estratégico e intencional de esas competencias genéricas en las diferentes asignaturas distribuidas a lo largo y ancho de la malla curricular.

Actualmente, se están haciendo esfuerzos para migrar los *pensa* de todas las carreras hacia la formación por competencias. Siguiendo esa línea, uno de los objetivos de este trabajo de investigación es diseñar el curso de inglés con base en el enfoque de competencias, a partir del eje de expresión lingüística.

2.1.7 Inglés para fines específicos (IFE)

El interés por un enfoque lingüístico interdisciplinario, funcional y comunicativo ha ido creciendo cada vez más. Lo anterior, aunado a que el inglés es la lengua franca para comunicar conocimientos en la mayoría de los campos especializados, junto con las amplias perspectivas de investigación, ha hecho que el inglés para fines específicos tenga tanta importancia. En términos generales, está basado en el diseño de cursos específicos para dar respuesta a las necesidades de estudiantes, quienes, además de aprender el lenguaje, requieren de una práctica relacionada a algunas áreas profesionales. Para Hutchinson y Waters (1987), el IFE es un enfoque para lograr un resultado. La naturaleza de los fines específicos en IFE se determina de acuerdo con la naturaleza y al tipo de necesidades de los estudiantes.

En general, el inglés para fines específicos se clasifica en inglés para fines ocupacionales/vocacionales/profesionales (IFO), y el inglés para fines académicos (IFA), que es el que nos concierne a nosotros, y sobre el cual se diseñó el curso introductorio de inglés.

2.1.8 Inglés para fines académicos (IFA)

El inglés para fines académicos constituye una de las sub-áreas del inglés para fines específicos y es en la actualidad una de las sub-áreas de mayor expansión de la Lingüística Aplicada. Para Flowerdew y Peacock (2001), el IFA tiene como finalidad ayudar a los estudiantes en sus estudios universitarios. Hyland y Hamp-Lyons (2002) agregan que se deben proporcionar a los estudiantes las destrezas comunicativas necesarias para poder participar en contextos académicos y culturales específicos, además de ayudarlos para que puedan realizar sus estudios en inglés.

Dudley Evans y St. John (1998), enumeran las diferentes situaciones donde se puede aplicar el IFA: a) donde el inglés sea el idioma general (p.ej. Estados Unidos); b) donde el inglés se utilice como el idioma académico, y se enseñe el inglés como segundo idioma (p.ej. antiguas colonias británicas); c) donde el inglés se utilice para enseñar algunas asignaturas (p.ej. Alemania); y d) donde las asignaturas se enseñan en el idioma oficial del país, pero el inglés es muy importante (p. ej. Latinoamérica). De acuerdo con esta clasificación, el inglés que se enseña en la Universidad Metropolitana, estaría comprendido en la última situación (d), ya que en el ámbito de esta universidad el inglés es considerado como un idioma muy importante, ya que, si bien la mayoría de las clases se imparten en español (hay materias dictadas en inglés), los estudiantes deben cursar cinco niveles de inglés y deben demostrar un alto nivel de competencia como requisito de graduación.

Basturkmen (2010), por otro lado, menciona el IFE, y su división en inglés para fines académicos específicos e inglés para fines académicos generales. (**Véase Tabla No. 4**).

Tabla No.4. Subdivisión del Inglés para fines académicos.

Rama	Sub-rama	Ejemplo
Inglés para fines académicos	Inglés para fines académicos específicos	Inglés para el área jurídica
	Inglés para fines académicos generales	Inglés para escritura académica

Tomado de Basturkmen (2010). Traducción propia.

El inglés para fines académicos específicos se ocupa de las necesidades particulares de los estudiantes en disciplinas específicas, mientras que el inglés para fines académicos generales se relaciona con el lenguaje y las prácticas comunes a todos los estudiantes de inglés para fines académicos. Es en esta última categoría donde se ubica esta investigación.

2.1.9 El análisis de necesidades

De acuerdo con Gillet (1973), citado por Basturkmen (1998), la meta del análisis de necesidades es identificar las dificultades y las situaciones estándar mediante entrevistas y cuestionarios para determinar los elementos a ser enseñados.

En este orden de ideas, Munby (1978), considera que el análisis de necesidades está constituido por dos partes: las necesidades enfocadas en el objetivo y las necesidades centradas en el estudiante. Las primeras se refieren a las situaciones específicas donde el estudiante utilizará el idioma, y las segundas se refieren a los conocimientos previos y a las carencias que posee el estudiante cuando comienza el curso. La finalidad de este modelo de análisis de necesidades es averiguar lo que el estudiante necesita conocer para funcionar efectivamente en la situación meta.

Por otro lado, de acuerdo con Hutchinson y Waters (1987), las necesidades pueden ser objetivas (aquellas necesidades percibidas por los diseñadores del curso) y subjetivas (las percibidas por los estudiantes), o lo que los estudiantes quieren o desean. Las necesidades subjetivas no deben ser ignoradas ya que formarán y estimularán la motivación de aprendizaje de los estudiantes. Los autores también diferencian las necesidades (las habilidades que el estudiante considera como relevantes para sí mismo), los deseos (aquellas necesidades que los estudiantes consideran como prioritarias, y las carencias (la diferencia entre la competencia actual y la competencia deseada).

Zabalza, (1997), por su parte, opina que una necesidad es establecida por la diferencia entre lo que debería ser (la demanda), pudiera ser (las necesidades de desarrollo) o cómo quisiéramos que fuera (las necesidades individuales) y la manera en que algo realmente es.

El análisis de necesidades ha estado relacionado, en general, con los cursos de inglés para fines específicos, ya que estos se diseñan tomando en cuenta los motivos y fines particulares para los que un grupo de estudiantes en particular necesita aprender inglés. Según Moreno (2004), el análisis de necesidades debería ser el punto de partida de todo curso de inglés, general o específico. De acuerdo con la autora, los primeros análisis de necesidades se enfocaron en inglés ocupacional. Luego, la atención se

centró en el inglés para fines académicos, y posteriormente, en el inglés para fines generales.

Para Richards (2001) el análisis de necesidades consiste en los procedimientos utilizados para recoger información acerca de las necesidades de los estudiantes, y agrega que el análisis de necesidades puede ser usado con fines diversos, tales como (y entre otros) para recoger información acerca de un problema en particular experimentado por los estudiantes. Este propósito puede ser aplicado a este caso en específico, donde el objetivo es diseñar un curso introductorio de inglés para proveer a los estudiantes de las herramientas básicas necesarias para poder aprobar los niveles de inglés requeridos por la universidad.

De la misma manera, para Richards (2001), lo que identificamos como una necesidad depende de un juicio y refleja los valores e intereses de las personas que emiten ese juicio. En nuestro caso particular, es el juicio de los estudiantes de Inglés I e Inglés II, reflejando sus valores e intereses. De acuerdo con eso, los usuarios finales de este análisis serán los estudiantes cuyo resultado en la prueba de ubicación de inglés indique que no van a ser exitosos en Inglés I, y la persona responsable de diseñar este curso y el material para ello será la autora de este trabajo de investigación. De igual manera, la audiencia de este análisis de necesidades será el coordinador del curso y los profesores de la materia Inglés I. Para Richards, determinar la audiencia es el primer paso para planificar el análisis de necesidades, para asegurar la obtención de la información necesaria y para que el análisis de necesidades tenga el impacto debido.

Algunas de las preguntas mencionadas por Richards (2001) pudieran ser relevantes para este caso específico: ¿quién montará el proyecto? y ¿a quién afecta este proyecto? En este caso, el proyecto será montado por la autora y las personas afectadas son los estudiantes, los profesores y los representantes de las autoridades (en este caso, el coordinador del área académica del departamento de inglés y el jefe del departamento de inglés de la Universidad Metropolitana).

En este caso, los estudiantes también son la población meta, junto con los profesores y los representantes de las autoridades. En un análisis de necesidades, y de acuerdo con Richards (2001), la población meta se refiere a las personas de las que se va a recoger la información. La población meta pudiera también incluir a las personas

encargadas de establecer normas, el personal del ministerio de educación, los profesores, los estudiantes, los académicos, los empleados, los padres, etc.

Al momento de desarrollar un análisis de necesidades, debemos asegurarnos de no generar demasiada información. La información recogida debería ser aquella que realmente se vaya a usar, y debe representar realmente los intereses de las personas afectadas (en este caso, los estudiantes).

De acuerdo con Richards (2001), un análisis de necesidades pudiera identificar un gran número de necesidades potenciales. Sin embargo, estas necesidades deben ser priorizadas, en términos de practicidad. Por lo tanto, se debe examinar el currículo existente para identificar cuáles de las necesidades son cubiertas, cuales son críticas, importantes o sólo deseables, y cuáles se pueden resolver. En nuestro caso, se van a determinar aquellas necesidades no cubiertas (competencias académicas) que son críticas para los estudiantes, y que pueden ser resueltas con la creación de un nivel introductorio de inglés.

2.1.10 Diseño instruccional

Según Faryaid (2007), el diseño instruccional es un método utilizado por el docente a efectos de conceptualizar, crear materiales y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bruner (1969) por su parte, afirma que el diseño instruccional se refiere de la planificación, preparación, y el diseño de recursos para poder conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje a buen término.

En general, los modelos de diseño instruccional tienen como objetivos la identificación de resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de contenido de instrucción y el establecer como proceso de enseñanza y aprendizaje será evaluado. Lo anterior con el fin de asegurar la calidad del proceso de enseñanza y maximizar el valor de la instrucción para el estudiante. (De la Torre y Sosa, 2018).

Entre los modelos de diseño instruccional, se puede mencionar el modelo de Dick y Carey. Este modelo (citado por Sharif y Cho, 2015) se basa en la teoría de sistemas (Instructional System Design – ISD) el cual inicia con la identificación de las metas instruccionales y termina con una evaluación sumativa. El proceso de desarrollo de la instrucción se da en nueve pasos secuenciales: a) evaluar las necesidades para

identificar las metas, b) realizar un análisis de la instrucción, los estudiantes y su contexto, c) redactar las actividades de desempeño, d) desarrollar los instrumentos de evaluación, e) desarrollar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, f) desarrollar y escoger materiales instruccionales, g) diseñar y aplicar evaluaciones formativas, h) revisar la instrucción y i) diseñar y aplicar las evaluaciones sumativas.

De la misma manera, Kemp propone otro diseño instruccional, el cual, al igual que el de Dick y Carey cuenta con nueve pasos: a) identificación de los problemas instruccionales, b) identificación de las características de los estudiantes, c) análisis de las tareas, d) diseño de los objetivos instruccionales, e) diseño del contenido secuencial, f) diseño de las estrategias de instrucción, g) diseño del mensaje, h) desarrollo de la instrucción y i) desarrollo de los instrumentos de evaluación (Kurt, 2016).

Por otro lado, Heinich, Molenda, Russell y Smaldino desarrollaron el modelo ASSURE en 1993. De acuerdo con De la Torre y Sosa (2018), este modelo toma su nombre por las iniciales de cada una de sus fases: a) análisis de los estudiantes, tomando en cuenta sus características generales, así como sus habilidades, conocimientos y actitudes, b) establecimiento de los objetivos, marcando las metas al término de la instrucción, las condiciones y el grado en que será aceptado lo que los estudiantes realicen, c) selección de los métodos de enseñanza y aprendizaje, medios y materiales, d) uso de medios y materiales y e) requerimiento de participación de los estudiantes, a través de ejercicios y prácticas, donde se proporcione retroalimentación antes de la evaluación formal, y f) evaluación y revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje (aplicación de instrumentos, objetivos, métodos, medios, uso materiales y uso de retroalimentación).

Adicionalmente, y quizás el más conocido, está el modelo ADDIE. Aldoobie (2015) aclara que este modelo de diseño instruccional establece cinco fases diferentes: a) la fase de análisis, donde se identifica a los estudiantes meta, los conocimientos previos de los aprendices, el ambiente de aprendizaje y los problemas y objetivos instruccionales, b) la fase de diseño, donde se desarrollan y seleccionan los objetivos de aprendizaje, las tareas y las lecciones, c) la fase de desarrollo, donde se amplía el contenido y se utilizan las tecnologías apropiadas, d) la fase de implementación, cuando los docentes y estudiantes son capacitados en ambientes de aprendizaje y en otras

tecnologías implementadas en el curso y e) la fase de evaluación, la cual se repite durante todo el proceso mediante acciones formativas y al final del proceso donde se establece la evaluación sumativa, con retroalimentación para los estudiantes (Véase **Gráfico No. 3**).

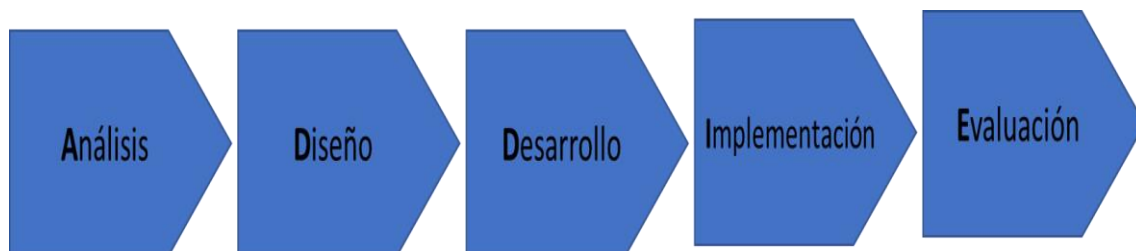


Gráfico No. 3. Fases del modelo ADDIE.

El desarrollo del diseño instruccional de este estudio se basó en este último modelo (ADDIE). De acuerdo con los objetivos de esta investigación se cumplieron las siguientes fases:

Fase 1: Análisis de necesidades. Por medio del análisis de necesidades que se describirá más adelante, se identificaron los estudiantes meta, los conocimientos previos del idioma inglés de los estudiantes, sus necesidades lingüísticas, además de las estrategias y requeridas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera se determinaron los contenidos, de acuerdo con las especificaciones del modelo.

Fase 2: Diseño. Seguidamente, se determinó el enfoque pedagógico y la organización y la secuencia del contenido.

Fase 3: Desarrollo. De igual manera, se diseñaron las estrategias y se elaboró el material de aprendizaje de la Unidad 1 del curso introductorio, que funge de prototipo a los fines de esta investigación. Seguidamente, se validó el prototipo, quedando pendiente el desarrollo y la validación de las demás unidades del curso introductorio.

Las fases 4 y 5, correspondientes a la implementación y a la evaluación del modelo, se efectuarán próximamente.

2.1.11 El diseño del curso

De acuerdo con Richards (2001) un curso estará diseñado con base en un plan de estudios o *syllabus*, el cual establece el contenido del curso de instrucción y enumera lo que será enseñado y evaluado.

Anteriormente, Breen (1984), había diferenciado entre *syllabi* enfocados en el contenido (objetivos predeterminados y contenido pre-organizado) y *syllabi* orientados en el proceso, basado en los procesos pedagógicos y sociales que ocurren en el aula, tomando en cuenta la participación de los estudiantes, el proceso de aprendizaje, y el tema a ser aprendido.

Hay diferentes tipos de planes de estudio o *syllabi*, según la finalidad que se busca. Según Nunan (1988) lo esencial de acuerdo con la perspectiva lingüística sería qué elementos deberían enseñarse, y desde la perspectiva del estudiante, lo esencial sería lo que el estudiante desea hacer con el lenguaje. Finalmente, desde el punto de vista del aprendizaje, lo que se debe considerar son las actividades que estimularán o promoverán la adquisición del lenguaje. De acuerdo con esta idea, podemos diferenciar *syllabi* orientados al producto, enfocados en el conocimiento y las habilidades y las destrezas que los estudiantes deben obtener como resultado de una instrucción, y *syllabi* orientados al proceso, enfocados en las experiencias de aprendizaje y los medios a través de los cuales se desarrollarán las destrezas.

Entre los *syllabi* orientados al proceso, Nunan (1998) menciona los *syllabi* basados en tareas. Los estudiantes completan tareas, y para lograrlo, necesitan comunicarse. Candlin (1987, citado por Nunan 1998) menciona algunos criterios que el docente debe tomar en cuenta al momento de diseñar su curso basado en tareas. Las tareas adecuadas, según el autor, deberían cumplir con: a) promover la atención al significado, propósito y la negociación; b) establecer objetivos a partir de las necesidades lingüísticas de los estudiantes; c) tomar en cuenta las contribuciones de los estudiantes, sus afectos y sus actitudes; d) definir problemas a ser resueltos por los estudiantes, centrados en el estudiante y guiados por el docente; e) tomar en cuenta el uso del lenguaje para la solución de la tarea; f) proporcionar oportunidades para la metacognición; g) proporcionar el monitoreo y la retroalimentación tanto hacia el estudiante como hacia la tarea; g) ayudar a los estudiantes a reflexionar acerca del

proceso de adquisición del lenguaje. Todos puntos anteriores son claves en el diseño de un enfoque por competencias, que es lo que se busca con el diseño de la propuesta de esta investigación.

2.2 Antecedentes de la investigación

En Venezuela, en los últimos años, varios de nuestros investigadores se han enfocado en trabajar con análisis de necesidades, ya sea para el diseño de cursos o para dar respuesta a preguntas específicas. La mayoría de estos trabajos han estado en el ámbito del inglés para fines específicos. A continuación, se presentan varios trabajos de investigación, todos enfocados en el análisis de necesidades dirigidas a resolver problemas en el área del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Luego, Izquierdo, en 2001, describe la realidad en la enseñanza de inglés en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, para determinar las necesidades comunicativas que presentaban los estudiantes de educación durante sus estudios universitarios, y una vez fuera, en el ámbito profesional, y observar si concordaba lo que se estudiaba y lo que los estudiantes realmente necesitaban aprender. Según sus resultados, tanto los estudiantes, como los profesores, como las autoridades coincidían en el uso de las cuatro destrezas (comprensión auditiva, comprensión lectora, escritura y habla), pero había que enfatizar la comprensión de la lectura y la auditiva.

Posteriormente, Malán, en 2010, investigó la situación real de los estudiantes de informática del Colegio Universitario de los Teques Cecilio Acosta para determinar las destrezas lingüísticas que permitan a los estudiantes el propósito comunicativo de una manera efectiva. La investigación arrojó como resultado, que tanto los estudiantes, como los profesores, como las autoridades, están de acuerdo en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas (oír, hablar, leer y escribir), haciendo hincapié en la comprensión lectora y auditiva. Los resultados igualmente reflejaron la necesidad de proporcionar a los estudiantes nuevos recursos de ayuda audiovisual y el uso de áreas de contenido relacionadas con la tecnología e información.

Asimismo, Gómez, también en 2010, determinó las competencias comunicativas necesarias para los estudiantes de administración de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (núcleo Palo Verde). Los resultados

reflejaron la necesidad de impartir las cuatro destrezas lingüísticas, y no sólo la comprensión lectora, y la necesidad de un mayor número de semestres de estudio del idioma inglés.

Ya de manera específica enfocados en diseño instruccional, se pueden mencionar los siguientes trabajos de investigación:

González (2015) diseñó un programa de inglés para fines específicos para trabajadores de hotelería, con bases académicas, respondiendo a las carencias, necesidades y expectativas de sus participantes potenciales, basándose en los resultados del análisis de necesidades y las competencias a desarrollar. Incluyó tres módulos divididos en unidades, con un prototipo de lección con la correspondiente guía para el facilitador.

Por su parte, Delgado diseñó, en 2018, una propuesta de un módulo instruccional en la web para la enseñanza de la escritura de resúmenes en español de textos escritos en inglés. El diseño de esta investigación se llevó a cabo en distintas fases partiendo desde el análisis de necesidades del contexto y las necesidades de los estudiantes en lo referente al aprendizaje de estrategias de resumen, continuando con la construcción de un referente teórico para enseñar a resumir, la elaboración del diseño instruccional del curso, la selección del medio para presentar el módulo y finalmente la elaboración de un primer prototipo de módulo instruccional enseñanza de la escritura de resúmenes en español de textos escritos en inglés.

Adicionalmente, Belloso (2018) elaboró una propuesta de diseño de un material instruccional de Inglés con Fines Específicos para el Programa Nacional de Formación en Turismo del Colegio Universitario de Caracas. Se llevó a cabo un análisis de necesidades y los resultados indicaron que los estudiantes y los docentes deseaban y necesitaban un material impreso y colorido con actividades prácticas para aprender vocabulario del área turística usando las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés. Se hizo una adaptación de un modelo de diseño instruccional obteniéndose un material visualmente atractivo, enfocado en las necesidades lingüísticas de los estudiantes, los docentes, y del perfil del egresado, incorporando nuevas tecnologías, trabajo independiente y centrado en el estudiante.

La metodología aplicada para la recolección de datos de las investigaciones anteriores al igual que para el diseño de los cursos y materiales antes arriba mencionados es similar a la que se aplicará en esta investigación.

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

3.1 Tipo y Diseño de Investigación

Este estudio es una investigación proyectiva, ya que, de acuerdo con Hurtado (2008), en este tipo de investigación se diagnostica el problema, que puede ser una necesidad de un grupo social o de una institución, se explica el porqué del problema, y, a partir del diagnóstico de las necesidades del momento, se desarrolla una propuesta o un modelo. Según la autora, la configuración de la investigación proyectiva considera el problema a resolver (el evento a modificar), el evento deseado (las intenciones, lo que se quiere), lo que se puede hacer, o las posibilidades, lo que se está haciendo, las ventajas y debilidades de lo que hay, por qué ocurre, hacia dónde va la situación a modificar, y qué se va a hacer (la propuesta).

Podemos concluir que este trabajo de investigación se ajusta a la definición anterior. La finalidad de la presente investigación es una propuesta de diseño de instrucción que responderá a las necesidades de los estudiantes cuyo resultado en la prueba de ubicación de inglés indique que necesitan una preparación adicional para poder lograr la competencia en inglés requerida. Igualmente, este diseño se llevará a cabo con base en los resultados que se obtendrán de un análisis de necesidades como proceso investigativo.

3.2 Población y Muestra

Según Tamayo y Tamayo (1997), la población es un conjunto de individuos de la misma clase, limitada por el estudio, y se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación. En el caso de este estudio, la población estuvo compuesta por tres grupos de individuos: el primer grupo estaba constituido por todos los estudiantes cursantes del nivel Inglés I de la Universidad Metropolitana en el trimestre de septiembre a diciembre de 2018, al igual que todos los estudiantes que habían cursado el nivel Inglés I el trimestre anterior, y que en ese momento estaban en inglés II. Según los registros de la Universidad, el total de

estudiantes para el primer trimestre del año académico 2018-2019 (septiembre-diciembre 2018) que estaban cursando algún nivel de inglés era de 907 estudiantes. De estos estudiantes, 163 inscribieron inglés I y 150 inscribieron inglés II, para un total de 313 estudiantes. El segundo grupo estaba formado por los tres profesores que dictaron la materia inglés I en la oportunidad de la recolección de la información. El tercer grupo se refiere a las autoridades del departamento de inglés. Este grupo estaba conformado por el jefe del departamento, el coordinador académico del departamento de inglés y los cinco coordinadores de los cinco niveles de inglés. Sin embargo, para el momento de la encuesta, el cargo de coordinador del nivel inglés V estaba vacante. De manera adicional, la coordinadora del nivel de encuesta inglés I también es era docente de ese nivel, por lo que se prefirió solicitarle que llenara la encuesta dirigida a los docentes y no la dirigida a las autoridades. Al final, el grupo formado por las autoridades consistió en 5 personas, cada una de las cuales completó un cuestionario

A sugerencia de Hernández, Fernández y Baptista (2007), se calculó de manera automática un tamaño de muestra aleatoria simple, utilizando el programa Stats®, con un nivel de confianza del 95% y un error máximo aceptable del 5%. La muestra que representa la población de 313 personas es de 173 individuos.

La distribución por curso se hizo de manera proporcional. El grupo de estudiantes, entonces, está repartido así:

Tabla No. 5. Muestra seleccionada proporcionalmente por curso.

Curso	No. de estudiantes	Porcentaje
Inglés I	90	52.1%
Inglés II	83	47,9%

Se observa en la tabla anterior (**Tabla No. 5**), que fueron encuestados 90 estudiantes de inglés I y 83 estudiantes de inglés II.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Según Hernández, Fernández y Baptista (2007) existen varias técnicas para la recolección de datos, entre las cuales están los cuestionarios y las entrevistas estructuradas. Brown (2001, citado por Mackey y Gass, 2005) define los cuestionarios

como cualquier instrumento escrito donde se reacciona a preguntas o aseveraciones por medio de una respuesta o seleccionando entre una serie de respuestas ya existentes. Para Mackey y Gass (2005), la encuesta, que es un tipo de cuestionario, es uno de los métodos más comunes para recoger datos relacionados con opiniones y actitudes a partir de una muestra grande de individuos. Estas encuestas permiten recoger información acerca de las creencias y motivaciones de los sujetos.

De acuerdo con las autoras previamente mencionadas (Mackey y Gass, 2005), existen varias ventajas al usar cuestionarios: son más económicos y prácticos para administrar que las entrevistas, pueden ser administrados de diferentes maneras (por teléfono, correo electrónico o en persona, pueden ser entregados a grupos grandes de sujetos a la misma vez), y los datos tienden a ser más acertados.

Acerca del tipo de método, se siguió el propuesto por Richterich y Chancerel (1980), quienes toman en consideración a los estudiantes, los profesores, y a la institución (en este caso específico, a las autoridades). Los ítems relacionados con la información personal de los estudiantes y su nivel de competencia de inglés fueron tomados de Dudley-Evans y St. John (1998).

Se usaron tres cuestionarios diferentes (uno para los estudiantes de Inglés I e Inglés II, uno para los profesores, y uno para las autoridades). Los cuestionarios fueron administrados de manera impresa a todos los participantes. Los tres tipos de cuestionarios requirieron que los sujetos proveyeran información en respuesta a preguntas o aseveraciones. Las respuestas del cuestionario fueron expresadas por escrito por los encuestados. Estos cuestionarios fueron tomados y adaptados de Izquierdo (2001), con base en la teoría de Hutchinson y Waters, (1987), tomando en cuenta lo que el estudiante necesita conocer y lo que ya conoce, y las situaciones del uso del idioma y lo que necesita saber para manejarse de manera correcta en esas situaciones. Igualmente se basaron en los descriptores del nivel de competencia lingüística en el idioma inglés A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa, 2001). Los cuestionarios contemplaron tres partes:

(a) Información básica (situación del estudiante y su experiencia previa con el idioma);

- (b) Necesidades académicas (competencias a ser desarrolladas y las áreas de contenido);
- (c) Aprendizaje del idioma inglés (metodología, estrategias y recursos).

De la misma manera, se condujo una entrevista semiestructurada con la coordinadora del nivel de Inglés I, la cuales se realizó en las oficinas del Departamento de Inglés. Las preguntas para esta entrevista fueron adaptadas del instrumento de González (2015), y contemplan la opinión de la profesora acerca de las necesidades académicas que el estudiante necesita cubrir para lograr el nivel de competencia lingüística adecuado, las dificultades presentadas en la enseñanza del idioma inglés, y qué características debería tener el curso. La entrevista se efectuó en las oficinas del Departamento de Inglés de la UNIMET y fue grabada y transcrita por la autora.

En relación con los cuestionarios, a excepción de la parte 1 (información básica), los ítems fueron diseñados para ser respondidos con una escala de Lickert. Cada ítem se subdividió en propuestas más específicas y los encuestados debieron responder con una "X" cada una de estas propuestas de acuerdo con la escala presentada. Las escalas tienen 4 valores, según la siguiente tabla (**Tabla No. 6**). Los cuestionarios se aplicaron impresos en los salones de clase correspondientes y en presencia de la investigadora.

Tabla No. 6. Valores de las escalas del cuestionario administrado

Ítem	4	3	2	1
Dominio del idioma inglés	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Frecuencia de uso del idioma inglés	Muy frecuente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Necesidades académicas	Mucho (muy necesario)	Bastante (necesario)	Poco (necesario)	Nada (necesario)
Nivel actual de competencia	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Aprendizaje del idioma inglés (actividades)	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
Recursos	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
Formas de trabajar	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante

El cuestionario No. 1 estuvo dirigido a los estudiantes y tiene como título *Evaluación de las necesidades del estudiante por parte del estudiante*. Fue aplicado a los estudiantes que cursaban Inglés I e Inglés II en el momento de la recopilación de los datos.

La parte 1 se refiere a información básica, con preguntas con espacios para respuestas cortas (ítem No. 1), respecto a la fecha ingreso (ítem No. 2). El ítem No. 3 se refiere al nivel de inglés que el estudiante estaba cursando en ese momento. El ítem No. 4 se relaciona con haber cursado Inglés I con anterioridad, en el caso de estar cursando Inglés I en ese momento. El ítem No. 5 tiene que ver con la experiencia previa con el idioma, el ítem No. 6 se refiere al dominio que los estudiantes creen que tengan en el idioma inglés y el ítem No. 7 tiene que ver con la frecuencia con la que los estudiantes usan las cuatro destrezas del idioma.

La parte 2 consta de 2 ítems y se refiere a las necesidades del idioma inglés. Las necesidades se verán expresadas en el instrumento de recolección de datos como competencias académicas y con ello nos referimos a las necesidades que desde el punto de vista académico y lingüístico tienen los estudiantes. El ítem No. 1 se relaciona con cuán necesario es para los estudiantes poder cumplir con las diferentes tareas que describen el nivel de competencia deseado (Nivel A1 del MCERL). El ítem No. 2, por su parte, está dirigido a conocer cómo se evalúan los estudiantes en relación con el nivel de competencia en el idioma inglés deseado.

La parte 3 abarca 3 ítems y se relaciona con la mejor manera de aprender el idioma inglés. El ítem No. 1 tiene que ver con las actividades que realiza el docente en el aula, el ítem No. 2 se relaciona con los recursos que debe utilizar el docente, y el ítem No. 3 busca determinar las mejores maneras de trabajar en el aula.

El cuestionario No. 2 estaba dirigido a los profesores de la materia Inglés I y tenía como título *Evaluación de las necesidades del estudiante por parte del profesor*. Este cuestionario es similar al anterior y busca evaluar las necesidades de los estudiantes desde el punto de vista de los profesores de la materia Inglés I.

La parte 1 se refiere a información básica, con preguntas para espacios de respuestas cortas: asignatura que dicta (ítem No. 1), años de servicio (ítem No. 2), tiempo como profesor en la Universidad Metropolitana (ítem No. 3), últimos estudios

formales realizados (ítem No. 4), título obtenido (ítem No. 5), si ha realizado estudios en el exterior (ítem No. 6), si considera el idioma inglés como importante (ítem No. 7), experiencia con el idioma inglés (ítem No. 8).

La parte 2 consta de 1 ítem y está orientado a las necesidades (expresadas como competencias) que tienen los estudiantes del idioma inglés, identificando cuán necesario es para los profesores que los estudiantes puedan cumplir con las diferentes tareas que describen el nivel de competencia deseado (Nivel A1 del MCERL).

La parte 3 agrupa 3 ítems y se refiere a la mejor manera de aprender el idioma inglés. El ítem No. 1 tiene que ver con las actividades que realiza el docente en el aula, el ítem No. 2 se relaciona con los recursos que el docente considera como más importantes para un mejor aprendizaje del idioma inglés, y el ítem No. 3 busca determinar la opinión del profesor acerca de las mejores maneras de trabajar en el aula de clases.

El cuestionario No. 3 está dirigido a las autoridades del departamento de inglés y tenía como título *Evaluación de las necesidades del estudiante por parte de las autoridades*. Este cuestionario es exactamente igual al cuestionario dirigido a los profesores de Inglés I.

Adicionalmente, y después del diseño del curso, también se efectuó la validación del prototipo de la primera unidad correspondiente a ese curso. El instrumento de validación fue aplicado en físico y fue respondido por tres profesoras del Departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana, expertas en la enseñanza del idioma inglés.

Los ítems fueron diseñados para ser respondidos con una escala de Lickert. Cada ítem se subdividió en propuestas más específicas y los encuestados debieron responder con una "X" cada una de estas propuestas de acuerdo con la escala presentada. Las escalas tienen 4 valores: mucho, bastante, poco y nada. Adicionalmente, cada ítem tenía un espacio donde colocar las observaciones y sugerencias pertinentes.

El instrumento de validación fue adaptado a partir de los instrumentos de validación de cursos de Santoveña (2010) y el de University of Suffolk (n.d.) y cubrió cinco aspectos diferentes: ítems relacionados con la justificación del curso, orientación

teórica, componentes generales (objetivo general, contenidos, modalidad, audiencia), componentes específicos (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) y aspectos didácticos (organización y secuencia).

3.4 Procedimientos

Los cuestionarios se basaron en aquellos utilizados por la Prof.^a Evelyn Izquierdo en su trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela, en el 2001: El inglés para educadores: las exigencias académicas y profesionales. Las propuestas para evaluar las necesidades académicas se basaron en los descriptores del nivel de competencia lingüística A1 del MCERL.

Se validaron tanto los cuestionarios (el que se aplicó a los estudiantes de Inglés I e Inglés II, el que estaba dirigido a los docentes de Inglés I, y el que se aplicó a las autoridades) como la entrevista estructurada (véase anexos C, D y E) modificándose los instrumentos según las observaciones hechas. Los instrumentos fueron validados por profesoras del Departamento de Inglés y del Departamento de Lingüística, expertas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Una vez validados los instrumentos se procedió a administrar los mismos para recolectar la información que condujo a cumplir los objetivos de esta investigación. En referencia a los estudiantes, se escogieron al azar cuatro cursos de Inglés I y tres cursos de Inglés II (cada uno con 30 estudiantes). Estos instrumentos fueron aplicados, en todas las instancias, por el mismo investigador. De los instrumentos contestados, se tomaron al azar 90 encuestas correspondientes a Inglés I y 83 encuestas para Inglés II. De la misma manera, completaron la encuesta los tres profesores de Inglés I, como profesores de la materia. En relación con el grupo de las autoridades, respondieron el cuestionario la jefe del departamento, la coordinadora académica, y tres coordinadoras de nivel, según se explicó al inicio de este capítulo.

Después de obtener la data, se procedió al análisis de la información a través de cifras y tablas, triangulando la información e identificando los contenidos lingüísticos y metodológicos del curso introductorio. (ADDIE: Fase 1)

Posteriormente, a partir de la información obtenida en el análisis de necesidades y la identificación de los contenidos, se diseñó el plan de estudios o *syllabus* (ADDIE: Fase 2)

Con base en este *syllabus* se seleccionó y se desarrolló la primera unidad correspondiente a este curso, que funcionó como prototipo. Esta unidad fue validada, desde el punto de vista metodológico y pedagógico, por tres profesoras del Departamento de Inglés, expertas en el tema (ADDIE: Fase 3).

Se espera continuar en fases posteriores con el desarrollo de las demás unidades del curso (ADDIE: Fase 3): la implementación del curso y su evaluación (ADDIE: Fase 4) y la implementación (ADDIE: Fase 5) del diseño instruccional.

CAPÍTULO IV

Presentación de los resultados, análisis, procedimientos y ejecución

A continuación, se presentan y se analizan los resultados obtenidos por medio de los 173 cuestionarios administrados a los estudiantes, aplicados de manera anónima, 3 cuestionarios a los profesores y 5 instrumentos aplicados a las autoridades. De igual manera, se presenta y se analiza la entrevista aplicada a la Coordinadora de la materia Inglés I. Por último, se detalla el procedimiento y la ejecución de la propuesta.

4.1 Cuestionarios

4.1.1 Evaluación de las necesidades del idioma inglés del estudiante por parte del mismo estudiante

De acuerdo con lo que mencionamos en el capítulo anterior, participaron en este estudio 173 estudiantes, de los cuales 90 eran estudiantes de inglés I y 83 eran estudiantes de inglés II.

4.1.1.1 Fecha de ingreso a la Universidad Metropolitana. Como se señaló con anterioridad, las materias de la cadena de inglés ofrecidas por el Departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana son parte del Área Inicial. Se sugiere a los estudiantes cursarlas en los primeros trimestres de sus carreras. Sin embargo, aunque la mayoría así lo hace, hay estudiantes que deciden cursar las materias de inglés posteriormente.

Tabla No. 7. Fecha de ingreso de los estudiantes de los cursos de Inglés I e Inglés II.

Trimestre de ingreso	Inglés I	Inglés II
1819-1	85,56%	50,60%
1718-3	5,56%	7,23%
1718-2	2,22%	24,46%
1718-1	4,44%	15,66%
Trimestres anteriores	0%	12,05%

La **Tabla No. 7** refleja la fecha de ingreso a la universidad de los estudiantes encuestados. Se puede observar que la mayoría de los estudiantes de Inglés I son

estudiantes de nuevo ingreso, siendo el trimestre 1819-1 (primer trimestre del año académico 2018-2019) su primer trimestre en la Universidad. Si observamos las frecuencias de la tabla anterior con respecto a los estudiantes de Inglés II, podemos ver que la mitad (50,60%) de los estudiantes son de nuevo ingreso, habiendo sido ubicados en inglés II por la Prueba de Ubicación de Inglés que se aplica en la Universidad, y el 12,05% de estos estudiantes ya tienen más de un año en la universidad.

4.1.1.2 Experiencia con el idioma. La **Tabla No. 8** muestra los resultados obtenidos en relación con la experiencia con el idioma de los estudiantes previo a su ingreso a la universidad. Aquí se refleja que todos tuvieron algún contacto con el idioma inglés antes de comenzar sus estudios en la Universidad Metropolitana. El 92,22% de los estudiantes de Inglés I y el 91,57% de los estudiantes de inglés lo estudiaron como materia en bachillerato. 38,89% de los estudiantes de Inglés I y 42,17% de los estudiantes de Inglés II tomaron algún curso de inglés, y 10% de los estudiantes de Inglés I y 7,23% de los estudiantes de Inglés II vivieron en un país de habla inglesa.

Tabla No. 8. Experiencia previa con el idioma inglés de los estudiantes de Inglés I e Inglés II.

Experiencia previa	%	
	Inglés I	Inglés II
Estudió inglés como asignatura en bachillerato	92,22	91,57
Estudió algún curso de inglés en una academia o escuela de idiomas	38,89	42,17
Vivió en un país de habla inglesa	10,00	7,23
Su idioma materno es el inglés	0,00	0,00

4.1.1.3 Inglés I cursado con anterioridad. Ante la pregunta de si estando en inglés I en este momento, había cursado la misma materia con anterioridad, ninguno contestó de manera afirmativa. Todos los estudiantes encuestados que estaban cursando Inglés I, lo estaban haciendo por primera vez. En el grupo encuestado no había repitientes.

4.1.1.4 Dominio del idioma inglés. La **Tabla No. 9** muestra el dominio que los estudiantes consideran tener del idioma inglés.

Tabla No. 9. Dominio del idioma inglés según los estudiantes.

Área de dominio	%							
	Inglés I				Inglés II			
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Entiende cuando lo oye	14,44	32,22	41,11	12,22	20,48	40,96	28,92	9,64
Habla	4,44	21,11	45,56	28,89	3,61	30,12	46,99	19,28
Lee	10,00	44,44	34,44	11,11	9,64	60,24	25,30	4,82
Escribe	4,44	22,22	48,89	24,44	3,61	19,28	55,42	21,69

Según los resultados reflejados en la **Tabla No. 9**, podemos observar que la mayoría de los estudiantes, tanto de Inglés I como de Inglés II, se evaluaron entre *bueno* y *regular*. Si eliminamos aquellos estudiantes que se evaluaron como deficiente, podemos ver que, de los estudiantes de Inglés I, el 87,78% consideran que entienden cuando les hablan en el idioma inglés, el 71,11% lo habla de alguna manera, el 88,89% lo lee, y el 75,56% lo escribe. De la misma manera, el 90,36% de los estudiantes de Inglés II considera que lo entiende cuando lo oye, el 80,72% lo habla, el 95,18% lo lee, y el 78,31% lo escribe. Esto se puede apreciar con más claridad en el **Gráfico No. 4**. Los altos porcentajes, tanto en Inglés I como en Inglés II, en relación con las habilidades de comprensión oral y escrita se deben, probablemente, a la exposición de videos y mensajes en inglés en las redes sociales.

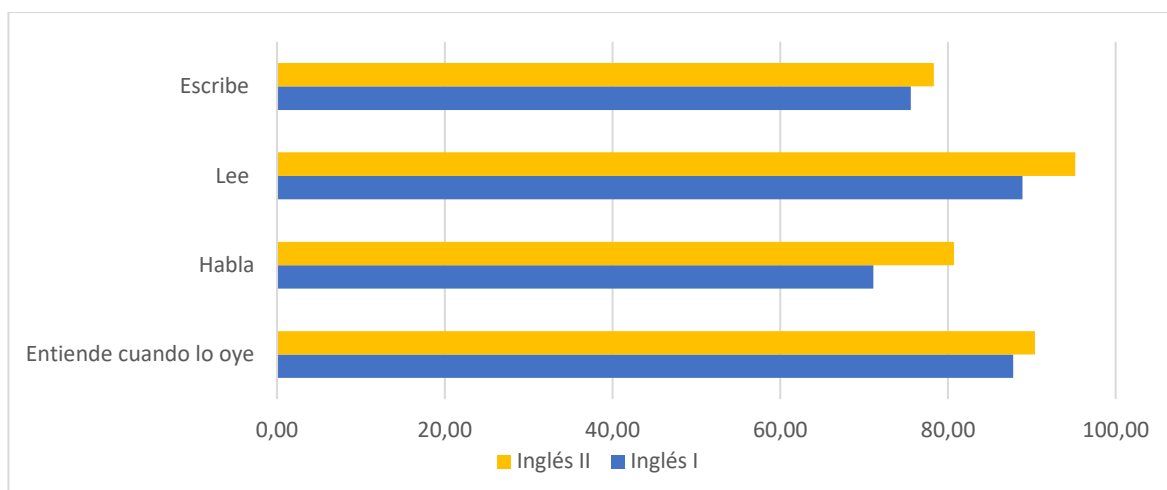


Gráfico No. 4. Dominio del idioma inglés según los estudiantes (% de los estudiantes que considera que su desempeño en el idioma inglés se encuentra entre regular, bueno y excelente).

4.1.1.5 Frecuencia de uso del idioma inglés de los estudiantes. En relación con la frecuencia con la cual los estudiantes usan el idioma inglés, se observó en la **Tabla No. 10** que, tanto en Inglés I como en Inglés II, los estudiantes hablan, leen y escriben con *poca frecuencia*. Esta frecuencia sube ligeramente con referencia al *escuchar el idioma inglés*. El 41,11% de los estudiantes de Inglés I consideraron que lo hacían con *frecuencia* y el 34,94% de los estudiantes de Inglés II lo hacía de la misma manera. Esto probablemente se deba a la exposición a películas y videos en el idioma inglés.

Tabla No. 10. Frecuencia de uso de los estudiantes del idioma inglés

Uso	%							
	Inglés I				Inglés II			
	Muy frecuente	Frecuente	Poca frecuencia	Nunca	Muy frecuente	Frecuente	Poca frecuencia	Nunca
Escucha el idioma	25,56	41,11	32,22	0,00	32,53	34,94	30,12	2,41
Habla en inglés	5,56	18,89	50,00	25,56	3,61	19,28	66,27	10,84
Lee en ingles	5,56	32,22	51,11	11,11	10,84	27,71	55,42	6,02
Escribe en ingles	2,22	22,22	55,56	20,00	6,0	10,84	62,6	20,4

4.1.1.6 Necesidades académicas de los estudiantes, según los estudiantes.

En la **Tabla No. 11** se describen las necesidades académicas que desde el punto de vista académico y lingüístico tienen los estudiantes. Según lo señalado en el capítulo anterior, estas necesidades están expresadas según los descriptores de la competencia lingüística del primer nivel del MCERL (A1).

De acuerdo con lo observado, para todos los estudiantes, todas las tareas expresadas por los descriptores de la competencia lingüística se consideran necesarias. Los estudiantes de Inglés I consideran como *necesario* poder cumplir con las tareas relacionadas con la comprensión auditiva (*reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente*), con la interacción oral (*planteo y contesto a preguntas sencillas*), y con la expresión escrita (*puedo escribir mensajes de texto, cortos y sencillos*), mientras consideran como *muy necesarios* los ítems relacionados con la comprensión de la lectura (*comprendo palabras y nombres conocidos*), la interacción oral (*puedo participar en una conversación de forma sencilla*), la expresión oral (*utilizo expresiones y frases sencillas*) y la producción escrita (*sé rellenar formularios con datos personales*). Para los estudiantes de Inglés II, todos los ítems fueron considerados como *muy necesarios*.

Tabla No. 11. Necesidades académicas de los estudiantes, según los estudiantes

Descriptor	%							
	Inglés I				Inglés II			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad	38,89	40,00	16,67	4,44	55,42	27,71	14,46	2,41
Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos	43,33	37,78	18,89	0,00	53,01	27,71	19,28	0,00

Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir.	38,89	32,22	24,44	4,44	54,22	25,30	18,07	2,41
Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales	32,22	37,78	23,33	6,67	48,19	22,89	24,10	4,82
Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco	38,89	34,44	23,33	3,33	46,99	33,73	14,46	4,82
Puedo escribir mensajes de texto, cortos y sencillos; por ejemplo, para enviar felicitaciones.	37,78	44,44	14,44	3,33	45,78	32,53	19,28	2,41
Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	44,44	27,78	23,33	4,44	61,45	14,46	16,87	7,23

Estos resultados se pueden observar más claramente en el **Gráfico No. 5**, donde se comparan las necesidades que los estudiantes de Inglés I e Inglés II creen que deben ser cubiertas.

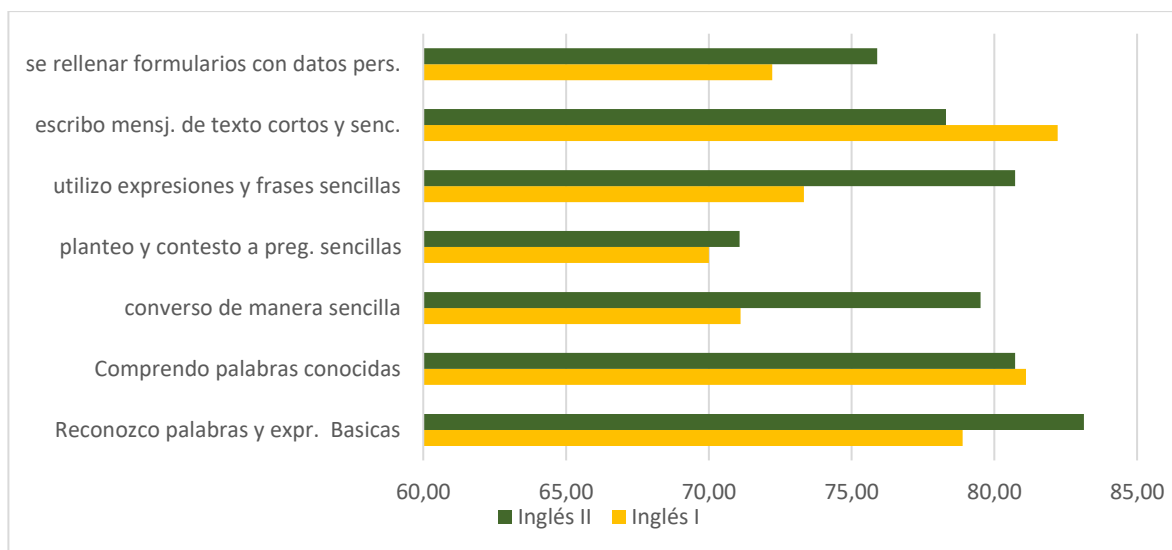


Gráfico No. 5. Necesidades que los estudiantes consideran son importantes y muy importantes (%).

4.1.1.7 Nivel actual de competencia. La **Tabla No. 12**, al igual que la tabla anterior (**Tabla No. 11**) está basada en los descriptores del MECRL para el nivel A1. Debido a que en la propuesta de esta investigación se busca afianzar los conocimientos de aquellas áreas que se consideran regulares o deficientes, vamos a analizar estos resultados.

En relación con nivel actual de competencia que los estudiantes consideran tener, podemos observar en esta tabla (**Tabla No. 12**) que el 27,78% de los estudiantes de Inglés I consideran tener un nivel *regular o deficiente* para los ítems *reconozco palabras y expresiones muy básicas*, (comprensión auditiva), el 17,78% piensa de la misma manera en referencia a *comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas* (comprensión de lectura), y el 48,89% considera tener un nivel regular o deficiente para *puedo participar en una conversación de forma sencilla* (interacción oral). Asimismo, el 45,55% de los estudiantes considera tener un nivel regular o bajo para *planteo y contesto a preguntas sencillas* (interacción oral), el 36,57% estima tener un nivel similar para *utilizo expresiones y frases sencillas* (expresión oral), el 25,56% considera regular o bajo su nivel de *puedo escribir mensajes de texto, cortos y sencillos* (expresión escrita), y el 25,55% piensa que su nivel para *sé rellenar formularios con datos personales* (expresión escrita) es regular o deficiente.

Tabla No. 12. Nivel actual de competencia del idioma inglés, según los estudiantes

Descriptor	%							
	Inglés I				Inglés II			
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad	32,22	40,00	25,56	2,22	61,45	24,10	14,46	0,00
Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos	38,89	43,33	15,56	2,22	62,65	27,71	9,64	0,00

Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir.	23,33	27,78	32,22	16,67	34,94	43,37	14,46	7,23
Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales	21,11	33,33	33,33	12,22	25,30	32,53	37,35	4,82
Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco	25,56	37,78	28,89	7,78	38,55	36,14	25,30	0,00
Puedo escribir mensajes de texto, cortos y sencillos; por ejemplo, para enviar felicitaciones.	33,33	41,11	15,56	10,00	37,35	37,35	22,89	2,41
Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	41,11	33,33	22,22	3,33	53,01	27,71	14,46	4,82

Tomando en cuenta a los estudiantes de Inglés II, el 14,46% considera como regular o deficiente su nivel en referencia a *reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente* (comprensión auditiva), el 21,69% considera que su dominio para *comprendo palabras y nombres conocidos* (comprensión de la lectura) es regular o deficiente, el 21,69% piensa que su nivel es similar para *puedo participar en una conversación de forma sencilla* (interacción oral), y el 42,17% de los estudiantes reflejaron un nivel similar para el descriptor *planteo y contesto a preguntas sencillas* (interacción oral). Asimismo, el 25,3% piensa que su nivel para el ítem *utilizo expresiones y frases sencillas* (expresión oral) es similar, el 25,20% considera que su nivel para *puedo escribir mensajes de texto, cortos y sencillos* (expresión escrita) es regular o deficiente, y el 15,28% piensa de la misma manera en cuanto al descriptor *sé rellenar formularios con datos personales*.

En el gráfico siguiente (**Gráfico No. 6**), se pueden observar las tareas donde los estudiantes consideran tener un nivel de competencia regular o deficiente, tanto para Inglés I, como para Inglés II.

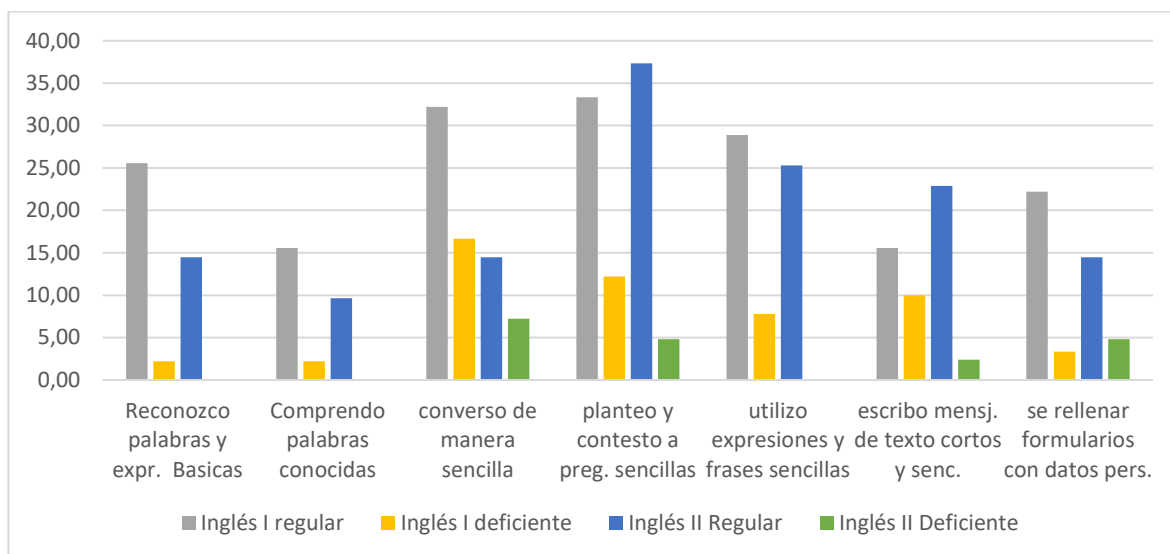


Gráfico No. 6. Nivel actual de competencia. Áreas donde los estudiantes consideran tener un nivel de competencia regular o deficiente (%)

En el gráfico anterior (Gráfico No. 6) se muestra la frecuencia con la que los estudiantes de Inglés I e Inglés II consideran que no tienen la competencia lingüística necesaria para cumplir con las tareas que se mencionan. Las tareas donde los estudiantes de Inglés I consideran tener un nivel de competencia *regular o deficiente* con más frecuencia fueron *converso de manera sencilla* (48,89%) y *planteo y contesto a preguntas sencillas* (45,56%). Estas dos tareas están relacionadas con la interacción oral. Para los estudiantes de Inglés II, *la tarea planteo y contesto a preguntas sencillas* también representa con mayor frecuencia (42,17%) un nivel regular o deficiente. Le siguen *escribo mensajes de texto cortos y sencillos* (expresión escrita) (25,30%) y *utilizo expresiones y frases sencillas* (expresión oral) (25,30%). Esto se puede ver con más claridad, en el próximo gráfico, (**Gráfico No. 7**) donde se comparan la frecuencia en las tareas donde los estudiantes consideran que su nivel de competencia es *regular o deficiente* y la importancia que le atribuyen a esas tareas.

La interacción oral es definitivamente la mayor preocupación de los estudiantes, y donde ellos creen tener mayores deficiencias. (Véase **Tabla No. 11. Necesidades académicas de los estudiantes, según los estudiantes**).

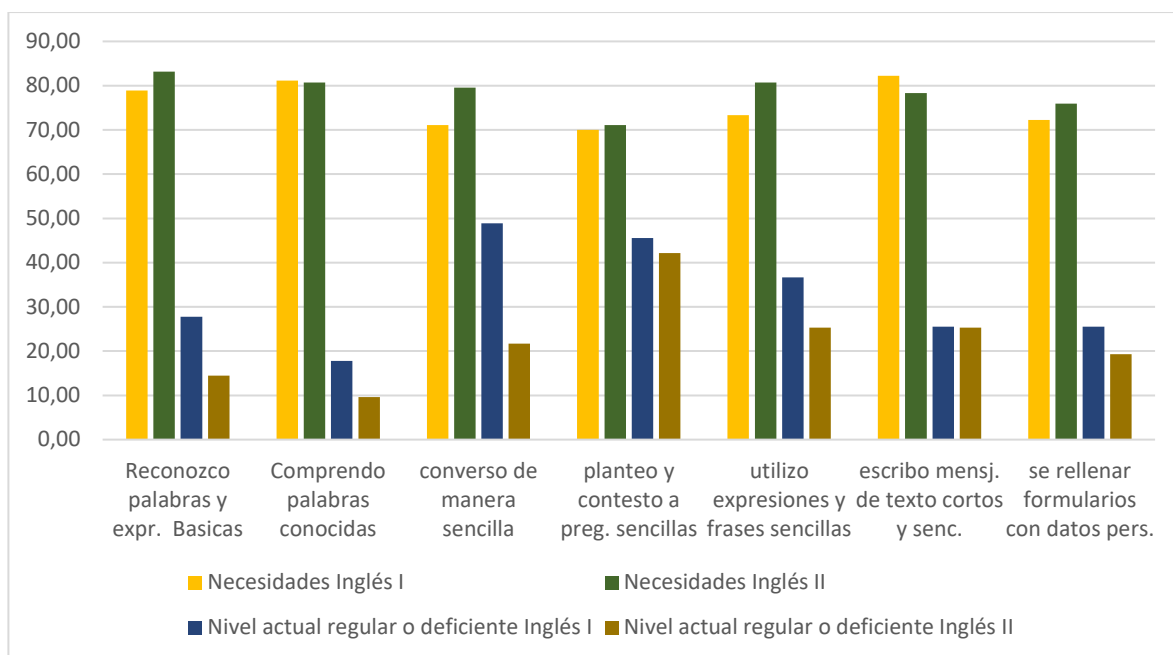


Gráfico No. 7. Comparación entre las tareas que los estudiantes de Inglés I y II consideran necesarias y la frecuencia con la cual tienen un nivel de competencia regular o deficiente (%)

4.1.1.8 Estrategias didácticas para ser realizadas por el docente, según los estudiantes. Con respecto a las estrategias didácticas que emplean los docentes para la enseñanza del idioma inglés, de acuerdo con la **Tabla No. 13**, tanto los estudiantes de Inglés I como los de Inglés II, consideran a todas las estrategias como muy importantes. Para los estudiantes de Inglés I, las más importantes son las prácticas de sonido y pronunciación (71,11%) y las oportunidades para expresarse oralmente en inglés (70%). Para los estudiantes de Inglés II, por su parte, las estrategias que presentan mayor frecuencia son, al igual que para los estudiantes de Inglés I, las prácticas de sonido y pronunciación (84,34%) y las estrategias para aprender vocabulario (74,70%).

Tabla 13. Estrategias didácticas a ser utilizadas por el docente para la enseñanza del idioma inglés, según los estudiantes

	Inglés I				Inglés II			
	Muy importante	Importante	Poco importante	No importante	Muy importante	Importante	Poco importante	No importante
Explicaciones gramaticales	61,11	30,00	8,89	0,00	72,29	25,30	2,41	0,00
Estrategias para aprender vocabulario	66,67	28,89	4,44	0,00	74,70	20,48	4,82	0,00
Prácticas de sonido y pronunciación	71,11	24,44	1,11	3,33	84,34	13,25	2,41	0,00
Oportunidades para expresarse oralmente en inglés	70,00	24,44	4,44	1,11	73,49	18,07	6,02	2,41
Ejercicios para desarrollar la escritura	55,56	35,56	6,67	1,11	66,27	33,73	0,00	0,00
Proveer textos sobre temas variados para la lectura	46,67	37,78	15,56	0,00	44,58	46,99	8,43	0,00
Estrategias para realizar una lectura eficaz	52,22	34,44	12,22	1,11	71,08	22,89	3,61	2,41

En el **Gráfico No. 8** se puede apreciar que tanto para los estudiantes de Inglés I como de Inglés II, todas las estrategias que el docente use en el aula de clases son importantes. Se destacan, para Inglés I, las prácticas de sonido y pronunciación y las estrategias para aprender vocabulario, mientras que para Inglés II, las más importantes son los ejercicios de escritura y las exposiciones gramaticales.

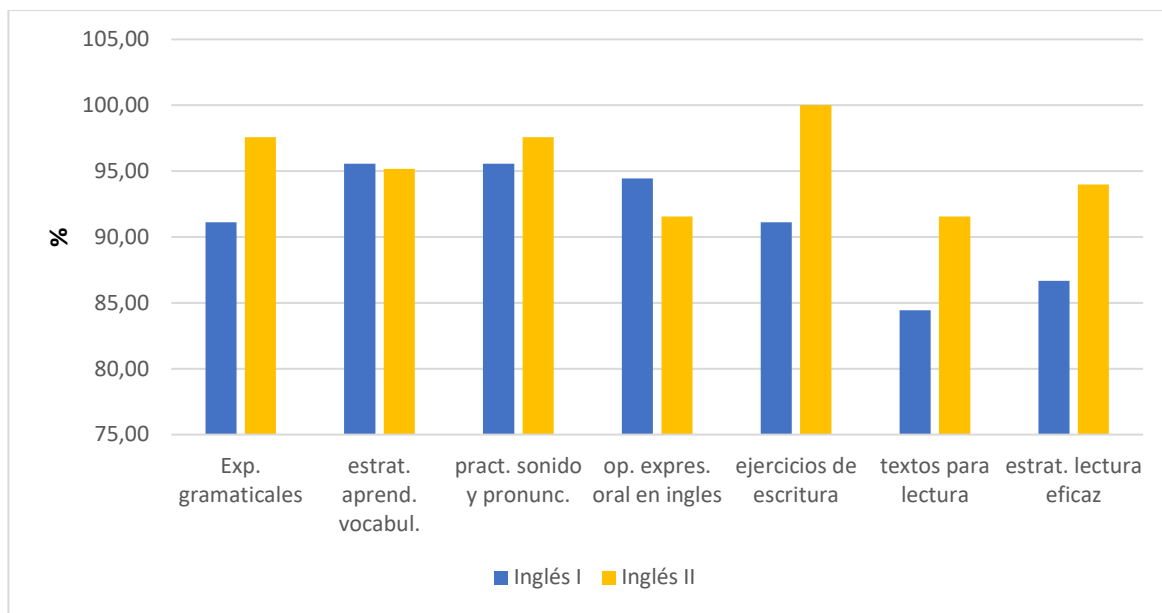


Gráfico No. 8. Estrategias de enseñanza a ser usadas por el docente, según los estudiantes (%).

4.1.1.9 Recursos didácticos a ser utilizados por el docente. La Tabla No. 14 hace referencia a los recursos didácticos para la enseñanza del idioma inglés que el docente usa en el aula. Según la tabla antes mencionada, los estudiantes consideran que todos son importantes. Los estudiantes de Inglés I, por su parte, consideran como los más importantes las actividades de escucha (56,67%) y las exposiciones orales (51,11%). Los estudiantes de Inglés II coinciden con la opinión de los anteriores, y consideran también las actividades de escucha (65,06%) y las exposiciones orales (63,83%) como los recursos didácticos más importantes.

Tabla No. 14. Recursos didácticos a ser usados por los docentes según los estudiantes

Recursos	%							
	Inglés I				Inglés II			
	Muy importante	Importante	Poco Importante	No importante	Muy importante	Importante	Poco importante	No importante
Juegos	37,78	33,33	23,33	5,56	54,22	31,33	12,05	2,41
Canciones	38,89	32,22	25,56	3,33	48,19	32,53	16,87	2,41
Actividades de escucha	56,67	38,89	3,33	1,11	65,06	32,53	2,41	0,00
Videos	48,89	38,89	10,00	2,22	62,65	30,12	7,23	0,00
Diálogos	57,78	26,67	14,44	1,11	54,22	33,73	9,64	2,41
Composiciones escritas	30,00	38,89	27,78	3,33	40,96	34,94	21,69	2,41
Exposiciones orales	51,11	28,89	15,56	4,44	63,86	21,69	10,84	3,61
Presentaciones en PowerPoint/Prezi	40,00	35,56	18,89	5,56	37,35	27,71	25,30	9,64
Actividades virtuales/en línea	37,78	42,22	16,67	3,33	56,63	16,87	19,28	7,23

En el gráfico siguiente (**Gráfico No. 9**), podemos ver en más detalle la preferencia de los estudiantes de Inglés I e Inglés II.

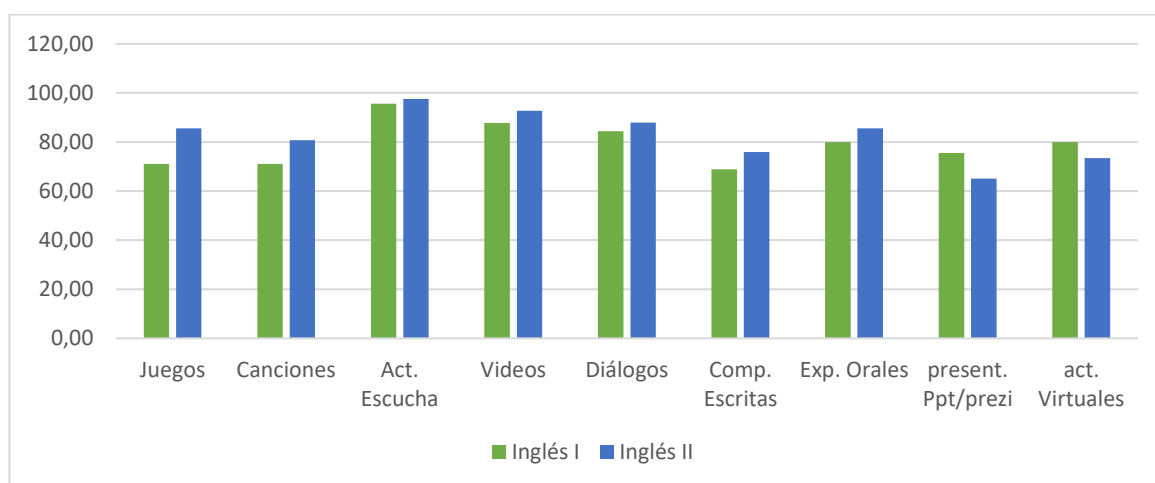


Gráfico No. 9. Recursos para usar por el docente según los estudiantes (%).

4.1.10 Cómo trabajar dentro del aula. De acuerdo con la tabla siguiente (**Tabla No. 15**), donde se consideran las diferentes formas de trabajar dentro del aula, tanto los estudiantes de Inglés I como los de Inglés II consideran todas las formas de trabajar dentro del aula como importantes.

Tabla No. 15. Maneras de trabajar en el aula, según los estudiantes

Manera de trabajar	%							
	Inglés I				Inglés II			
	Muy importante	Importante	Poco importante	No importante	Muy importante	Importante	Poco importante	No importante
De manera individual	32,22	35,56	21,11	11,11	34,94	22,89	25,30	16,87
En parejas	43,33	40,00	14,44	2,22	38,55	53,01	8,43	0,00
En grupos pequeños	37,78	44,44	13,33	4,44	60,24	33,73	1,20	4,82
En grupos grandes	18,89	25,56	31,11	24,44	15,66	27,71	31,33	25,30
La clase completa	25,56	25,56	25,56	23,33	19,28	31,33	22,89	26,51

El **Gráfico No. 10** muestra que, aunque todas las formas de trabajar dentro del aula de clases son importantes, las que los estudiantes consideran como más favorecedoras del proceso de aprendizaje son el trabajo individual, en parejas y en grupos pequeños.

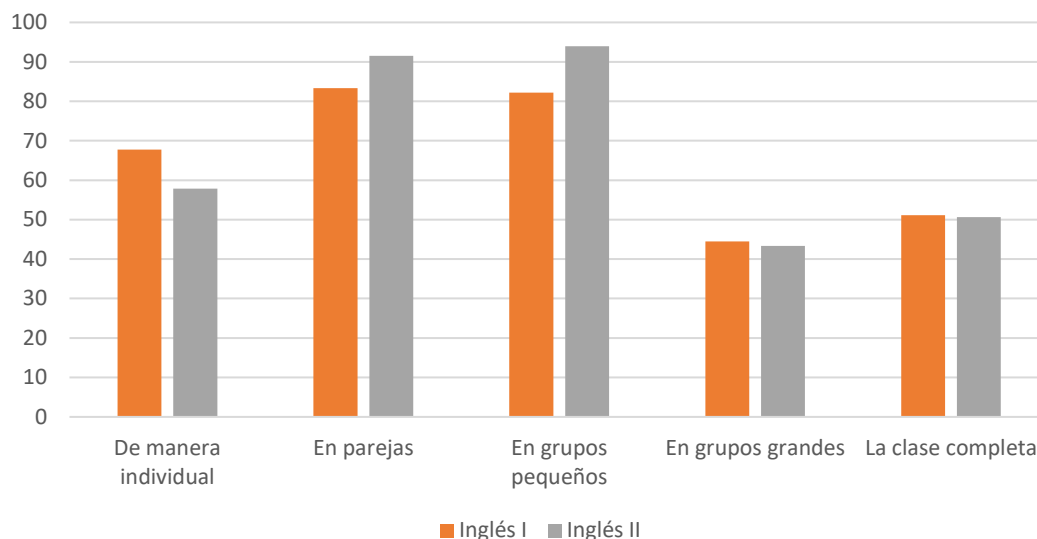


Gráfico No. 10. Maneras de trabajar en el aula de clase, de acuerdo con los estudiantes.

4.1.2 Evaluación de las necesidades del estudiante por parte del profesor

De los tres profesores de inglés I encuestados, dos de ellos (el 66,6%) respondieron tener más de 20 años de servicio, mientras uno (el 33%) tenía tres meses de experiencia. Los tres profesores trabajan en la universidad a tiempo convencional.

Con respecto a los últimos estudios formales realizados, uno ha cursado estudios de maestría y tiene la certificación CELTA British Council, uno es Licenciado en Idiomas Modernos, y uno es Licenciado en Educación Inicial. Dos de los profesores (66,66%) han realizado estudios en el exterior, y todos consideran que el idioma inglés es importante.

En referencia a la experiencia de los profesores con el idioma inglés, dos de ellos (33,33%) lo estudiaron como asignatura en la universidad y uno lo estudió como asignatura en un colegio con pensum internacional. Adicionalmente, uno de los profesores vivió en un país de habla inglesa y otro profesor asistió a cursos en una academia o escuela de idiomas.

4.1.2.1 Necesidades académicas a ser desarrolladas por los estudiantes, según los profesores. A continuación, se presentan las necesidades académicas que los profesores consideran que los estudiantes deben cubrir. Según lo señalado antes,

estas necesidades están expresadas de acuerdo con los descriptores de la competencia lingüística del primer nivel del MCERL (A1).

Si observamos la tabla siguiente (**Tabla No. 16**), podemos observar que, de acuerdo con los profesores encuestados, las necesidades académicas que se consideran como muy necesarias, y donde los tres profesores estuvieron de acuerdo, son el ítem *reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad* (comprensión auditiva) y *comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos* (comprensión de la lectura). De la misma manera, consideraron como bastante necesario lograr que los estudiantes sean capaces de cumplir con las tareas de *planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales* (interacción oral), *utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco* (expresión oral), y *sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel* (expresión escrita). El único ítem que consideraron menos importante (*poco importante*) (66,67%) fue la de *puedo escribir mensajes de texto, cortos y sencillos; por ejemplo, para enviar felicitaciones* (expresión escrita).

Tabla No. 16. Necesidades académicas de los estudiantes, según los profesores

Descriptor	%			
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	100	0	0	0
Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos	100	0	0	0
Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté	33,33	66,67	0	0

dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir.				
Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales	66,67	33,33	0	0
Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	66,67	33,33	0	0
Puedo escribir mensajes de texto, cortos y sencillos; por ejemplo, para enviar felicitaciones.	0	33,33	66,67	0
Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	66,67	0	33,33	0

En el **Gráfico No. 11**, presentado a continuación, se combinan las categorías de *muy importante e importante*, y así podemos observar que la mayoría de las tareas presentadas fueron consideradas por los profesores como importantes para ser cumplidas por los estudiantes. La única tarea que sólo un docente consideró como importante (de los tres que contestaron el instrumento fue la de *puedo escribir mensajes de texto cortos y sencillos*.

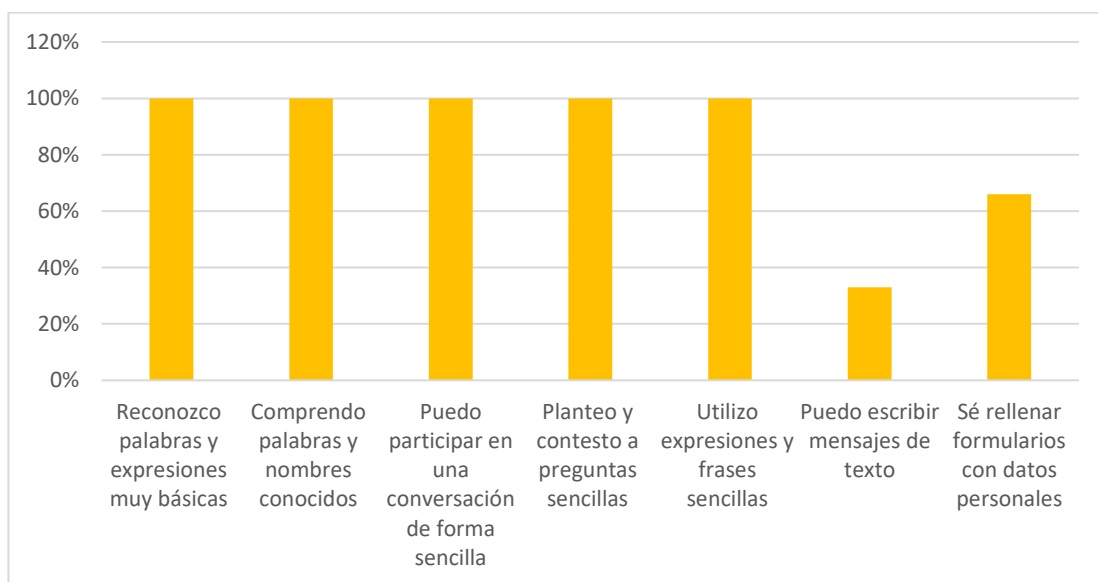


Gráfico No. 11. Necesidades académicas para desarrollar en los estudiantes, consideradas como muy importantes e importantes, según los profesores (%)

4.1.2.2 Estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma inglés, de acuerdo con los profesores. La **Tabla No. 17** muestra los resultados obtenidos en referencia a las actividades que debe realizar el profesor para un mejor aprendizaje del idioma inglés. El 66,67% considera que las explicaciones gramaticales son entre *muy importantes e importantes*, mientras un 33,33% las considera *no importantes*. En relación con las estrategias para aprender vocabulario, todos los profesores las consideran *importantes o muy importantes*. Las prácticas de sonido y pronunciación son consideradas como *importantes o muy importantes* por un 66,67% de los profesores. Acerca de las oportunidades para expresarse oralmente en inglés, todos los profesores las consideraron *importantes o muy importantes*. Los ejercicios para desarrollar la escritura y los textos sobre temas variados para la lectura son considerados como *importantes* por un 66,67%, mientras que las estrategias para una lectura eficaz no son consideradas tan importantes. Solo un 33,33% las consideró como *muy importantes*, mientras que un 66,67% las consideró como *poco importantes o no importantes*.

Tabla No. 17. Estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma inglés

Estrategia	%			
	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
Explicaciones gramaticales	33,33	33,33	33,33	0
Estrategias para aprender vocabulario	33,33	66,67	0	0
Prácticas de sonido y pronunciación	33,33	33,33	33,33	0
Oportunidades para expresarse oralmente en inglés	33,33	66,67	0	0
Ejercicios para desarrollar la escritura	33,33	33,33	33,33	0
Textos sobre temas variados para la lectura	33,33	33,33	33,33	0
Estrategias para una lectura eficaz	33,33	0	33,33	33,33

Si observamos el **Gráfico No. 12**, podemos apreciar que todas las actividades mencionadas son consideradas necesarias para un mejor aprendizaje del idioma inglés.

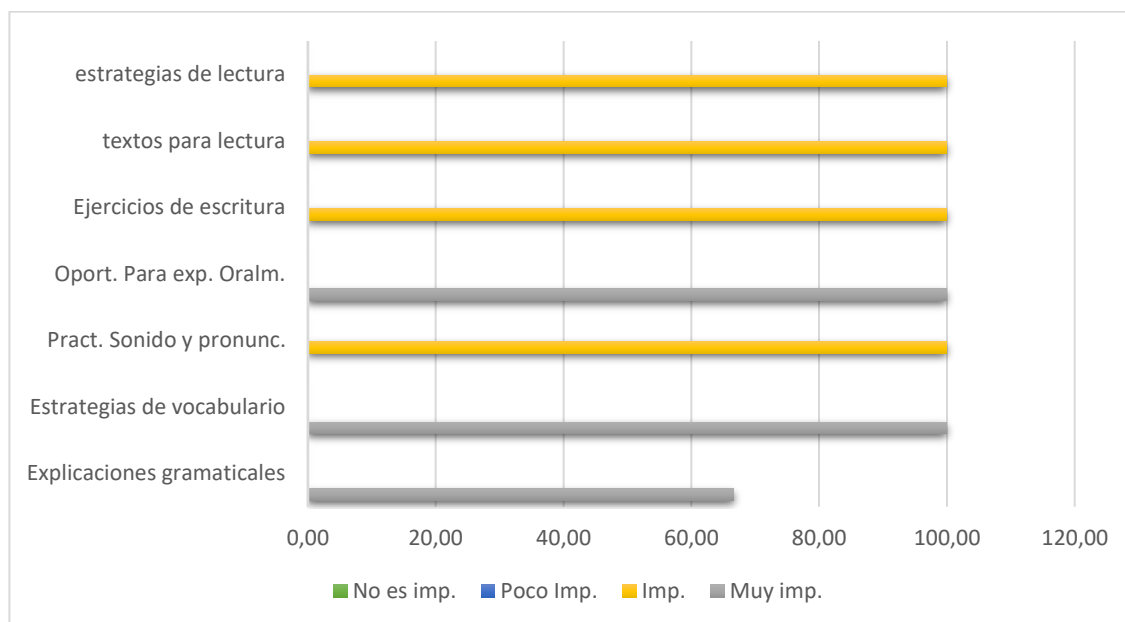


Gráfico No. 12. Estrategias para un mejor aprendizaje del idioma inglés, según los profesores

4.1.2.3 Recursos de aprendizaje. Se puede observar en la **Tabla No. 12**, que los profesores están más en favor de algunos recursos que de otros. Los juegos fueron considerados como *poco importantes* por el 66,67% e *importantes* por el 33,33%. Las canciones fueron consideradas como *no importantes*. En cambio, las actividades de escucha, los diálogos, las composiciones escritas y las exposiciones orales fueron consideradas como *importantes* (66,67% y *muy importantes* 33,33%). Los videos fueron considerados como *importantes* por un 66,67% y *no importantes* por un 33,33%. Las presentaciones de PowerPoint y Prezi, no fueron consideradas tan importantes. Un 33,33% las consideró *importantes*, mientras un 33,33% opinó que eran poco importantes, y un 33% dijo que eran *no importantes*.

Tabla No. 18. Recursos de aprendizaje que le permiten al estudiante un mejor aprendizaje de inglés, según los profesores

Recursos	%			
	Muy importante	Importante	Poco Importante	No es importante
Juegos	0	33,33	66,67	0
Canciones	0	0	33,33	66,67
Actividades de escucha	33,33	66,67	0	0
Videos	33,33	33,33	0	33,33
Diálogos	33,33	66,67	0	0
Composiciones escritas	33,33	66,67	0	0
Exposiciones orales	33,33	66,67	0	0
Presentaciones PPT y Prezi	0	33,33	33,33	33,33
Actividades virtuales	0	33,33	33,33	33,33

Esta información se puede apreciar mejor en el **Gráfico No. 13**. Aquí vemos cómo las actividades de escucha, los diálogos, las composiciones escritas y las exposiciones orales se consideran importantes.

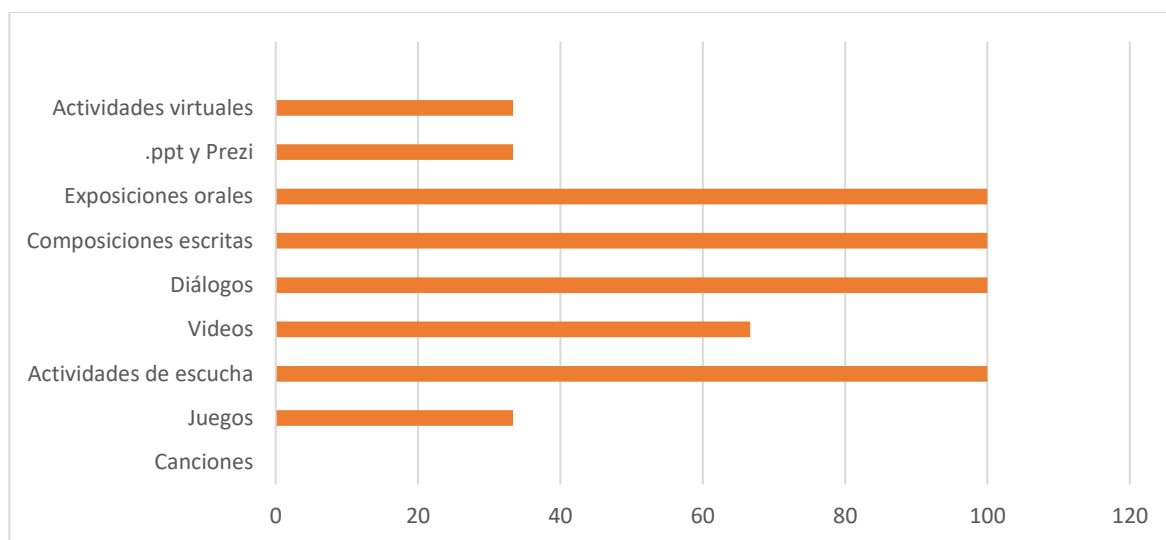


Gráfico No. 13. Importancia de los recursos de aprendizaje según los profesores (%)

4.1.2.4 Formas de trabajar en el aula. En la **Tabla No. 19** se pueden observar los resultados en referencia a la manera de trabajar en el aula de clases. Podemos ver que

todos los profesores consideran como importante o muy importante la interacción individual y en parejas de los estudiantes. De la misma manera, el 66,67% consideró como *importante o muy importante* trabajar en grupos pequeños, en grupos grandes, y la clase completa.

Tabla No. 19. Formas de trabajar en el aula, según los profesores, para un mejor desarrollo de la competencia lingüística del idioma inglés

Manera de trabajar	%			
	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
De manera individual	66,67	33,33	0	0
En parejas	33,33	66,67	0	0
En grupos pequeños	33,33	33,33	33,33	0
En grupos grandes	33,33	33,33	0	33,33
La clase completa	33,33	33,33	0	33,33

Podemos observar en el **Gráfico No. 14**, cómo todas las maneras de interactuar de los estudiantes son importantes, siendo las más importantes el trabajo en parejas y el trabajo individual.

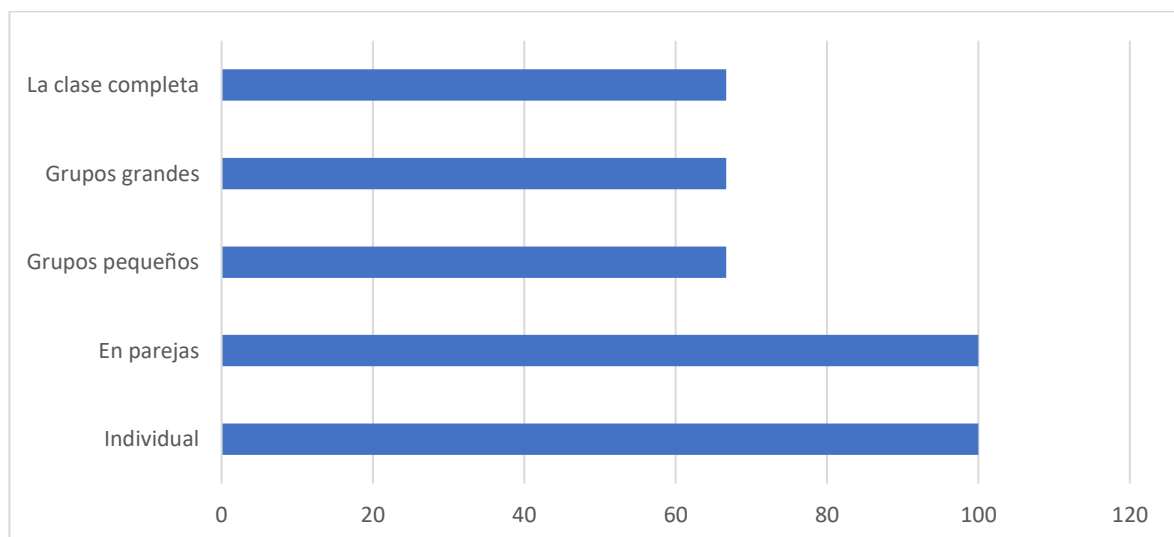


Gráfico No. 14. Formas de trabajar en el aula, según los profesores (%)

4.1.3 Evaluación de las necesidades del estudiante por parte de las autoridades.

Aquí participaron cinco profesores, que constituyen las autoridades del departamento de inglés de la Universidad Metropolitana: la jefa de departamento, la coordinadora académica y las coordinadoras de nivel: la coordinadora del nivel Inglés II, la coordinadora del nivel Inglés III y la coordinadora del nivel Inglés IV. Como se mencionó en el capítulo anterior, el cargo de coordinador del nivel V estaba vacante y la coordinadora del nivel inglés I participó en este estudio como docente de ese nivel, y completó el cuestionario correspondiente a los profesores.

Dos de las profesoras del grupo de las autoridades (la jefa de departamento y la coordinadora académica), trabajan en la universidad a tiempo completo. Las demás profesoras trabajan en la universidad a tiempo parcial. Todas las profesoras tienen más de 12 años de servicio en la universidad.

En relación con los últimos estudios formales realizados, tres de las profesoras manifestaron haber tomado o estar tomando cursos de maestría, mientras que dos de ellas tienen estudios a nivel de licenciatura.

Cuatro de las profesoras manifestaron haber vivido en un país de habla inglesa, mientras que todas habían estudiado inglés como asignatura en la universidad, ya sea a nivel de pregrado o de postgrado. Dos de las profesoras habían asistido a cursos en una academia o escuela de idiomas.

4.1.3.1 Necesidades académicas a ser desarrolladas por los estudiantes, según las autoridades. A continuación, se presentan las necesidades académicas que las autoridades consideran que los estudiantes deben cubrir. Las necesidades están expresadas en el instrumento de recolección de datos como competencias académicas y con ello nos referimos a las necesidades que desde el punto de vista académico y lingüístico tienen los estudiantes. Según lo señalado antes, estas necesidades están expresadas de acuerdo con los descriptores de la competencia lingüística del primer nivel del MCERL (A1).

La **Tabla No. 20** muestra las competencias que el estudiante debería cumplir, según las autoridades. Todas las profesoras que conforman el grupo de autoridades

coincidieron en que todas las competencias planteadas eran muy importantes. El único ítem que se consideró importante, y no muy importante por una de las profesoras fue el de escribir mensajes de texto cortos y sencillos, por ejemplo, para enviar felicitaciones (expresión escrita).

Tabla No. 20. Necesidades que los estudiantes deben cubrir, de acuerdo con las autoridades

Descriptor	%			
	Muy Importante	Importante	Poco Importante	Nada
Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	100	0	0	0
Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos	100	0	0	0
Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir.	100	0	0	0
Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales	100	0	0	0
Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	100	0	0	0
Puedo escribir mensajes de texto, cortos y sencillos; por ejemplo, para enviar felicitaciones.	80	20	0	0
Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	100	0	0	0

Este resultado se puede observar con más claridad en el gráfico a continuación (**Gráfico No. 15**). Todos los ítems se consideraron muy importantes. El ítem *escribir mensajes de texto* se consideró ligeramente menos importante, probablemente porque se consideró que la mayoría de los estudiantes ya tenían cierto dominio de esa competencia.

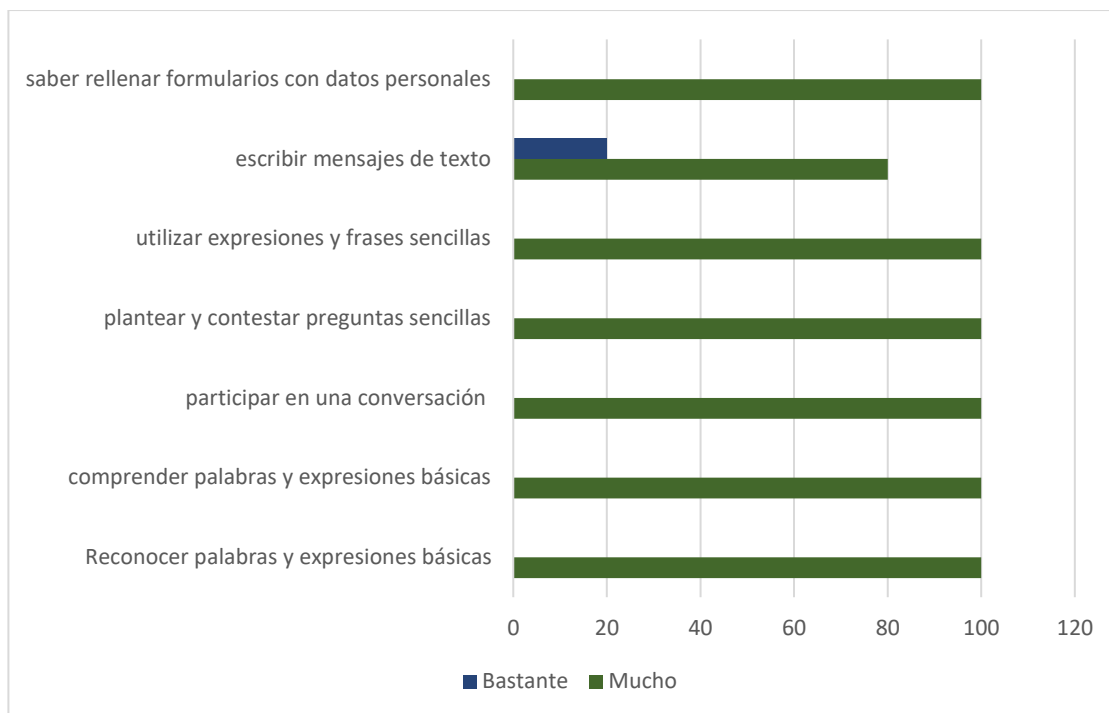


Gráfico No. 15. Necesidades académicas que los estudiantes deben cubrir, de acuerdo con las autoridades (%)

4.1.3.2 Estrategias para desarrollar el idioma inglés a ser realizadas por el docente de aula, según las autoridades. Como se puede observar en la **Tabla No. 21**, en relación de las estrategias que el docente realiza en el aula de clase, todas las profesoras del grupo de las autoridades coincidieron en que todas las estrategias eran *importantes* o *muy importantes*, en especial aquellas relacionadas con las explicaciones gramaticales y la lectura. Esto se relaciona con la enseñanza diaria. En la Universidad Metropolitana se hace un énfasis especial en la gramática y en las habilidades escritas.

Tabla No. 21. Estrategias para desarrollar por el docente en el aula, de acuerdo con las autoridades

Estrategias	%			
	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
Explicaciones gramaticales	100	0	0	0
Estrategias para aprender vocabulario	80	0	0	20
Prácticas de sonido y pronunciación	80	0	20	0
Oportunidades para expresarse oralmente en inglés	80	20	0	0
Ejercicios para desarrollar la escritura	80	20	0	0
Textos sobre temas variados para la lectura	100	0	0	0
Estrategias para una lectura eficaz	80	20	0	0

Esta información se puede detallar más claramente en el **Gráfico No. 16.**

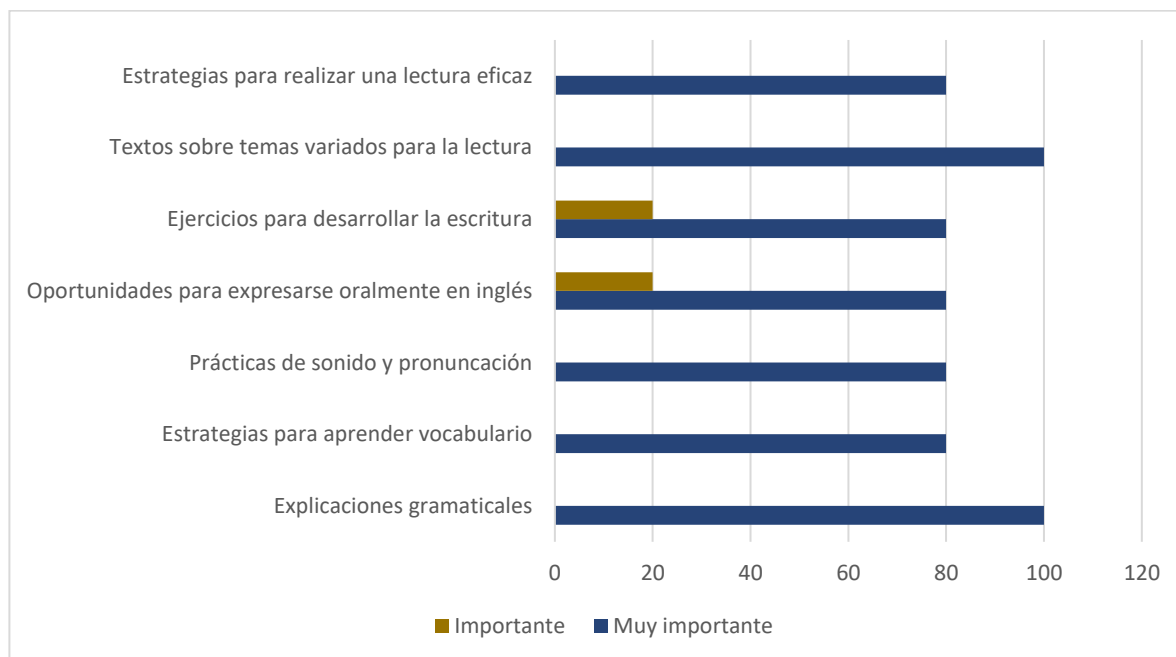


Gráfico No. 16. Estrategias para desarrollar en el aula de clases por el profesor, según las autoridades (%)

4.1.3.3 Recursos a ser utilizados por el profesor para un mejor aprendizaje del inglés, según las autoridades. En referencia a los recursos que el docente debe utilizar para un mejor aprendizaje de inglés, según las autoridades, se puede observar en la tabla anterior (**Tabla No. 22**) que todos los recursos se consideraron *importantes* (por lo menos en un 60%), siendo las actividades de escucha consideradas como las más importantes (80% del grupo de las autoridades las consideró como *muy importantes* y 20% las consideró como *importantes*).

Tabla No. 22. Recursos a ser utilizados por el profesor, según las autoridades

Recursos	%			
	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
Juegos	20	60	20	0
Canciones	20	40	20	20
Actividades de escucha	80	20	0	0
Videos	40	40	0	0
Diálogos	40	40	0	0
Composiciones escritas	60	20	0	0
Exposiciones orales	60	20	0	0
Presentaciones PPT y Prezi	60	20	20	0
Actividades virtuales	40	20	40	0

Esto se puede observar con más claridad en el **Gráfico No. 17**. Se consideró como el recurso más importante las actividades de escucha (100% entre *muy importante e importante*), seguidas por juegos, videos, diálogos, composiciones escritas, exposiciones orales y presentaciones en PowerPoint y Prezi (todas con 80% entre *muy importante e importante*). Aquí probablemente influya el hecho de que los profesores del departamento de inglés están conscientes de que las habilidades orales se deberían trabajar más de lo que se está haciendo hoy en día.

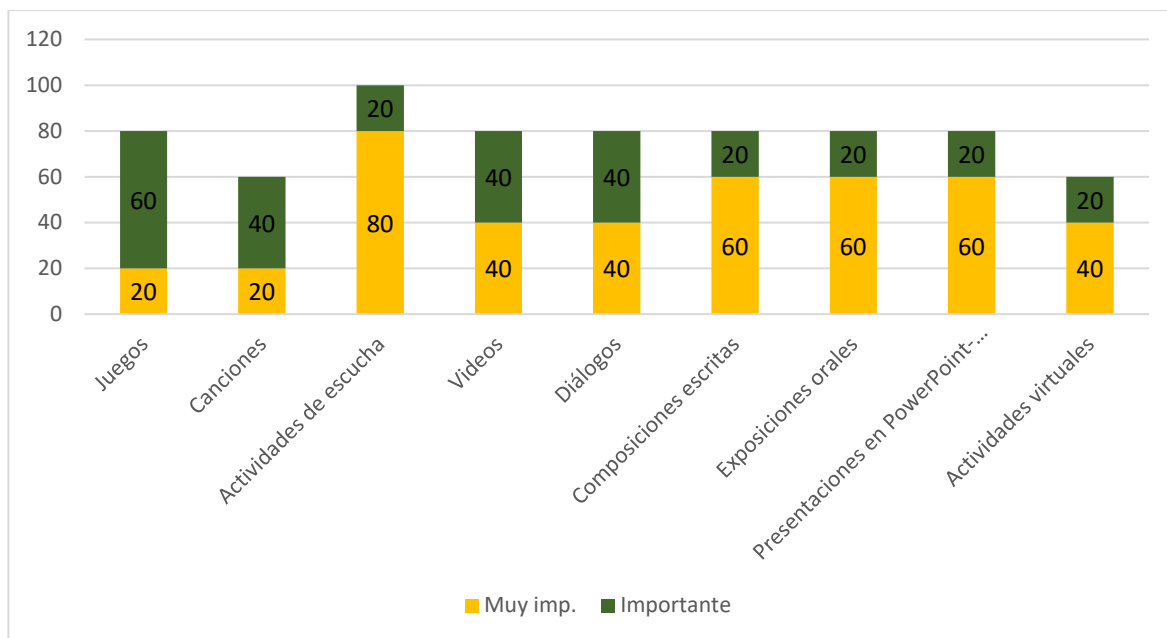


Gráfico No. 17. Recursos a ser usados por el docente para un mejor aprendizaje de inglés, de acuerdo con las autoridades (%)

4.1.3.4 Maneras de trabajar en el aula. Como podemos observar en la **Tabla No. 23**, el grupo de las autoridades, y con respecto a las maneras de trabajar en el aula de clases, consideró como las maneras más significativas para lograr el mejor desarrollo de la competencia lingüística, el trabajo individual (60% lo consideró muy importante y 40% lo consideró importante) y el trabajo en parejas (40% lo consideró muy importante y 60% lo consideró importante), ambos con una frecuencia de 100%. Le siguen el trabajo en grupos pequeños con 80% (considerado muy importante por 40% de las autoridades y 40% como importante). El grupo de las autoridades también opinó que el trabajo en grupos grandes era importante en 40% y la clase completa era importante en 20%.

Tabla No. 23. Formas de trabajar en el aula de clase para un mejor desempeño académico por parte de las estudiantes, de acuerdo con las autoridades

	%			
	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
De manera individual	60	40	0	0
En parejas	40	60	0	0
En grupos pequeños	40	40	20	0
En grupos grandes	0	40	40	20
La clase completa	20	0	60	20

En el gráfico siguiente (**Gráfico No. 18**) se puede observar lo anterior con más claridad. Aquí se combinaron las categorías muy importante e importante, para una mejor comprensión de la importancia que le adjudican las autoridades a la forma de trabajar en el aula de clases. Se puede observar claramente que el trabajo individual y el de parejas son las maneras preferidas por las autoridades. Por el contrario, el trabajo de clase incluyendo a la clase completa fue considerado como la menos importante.

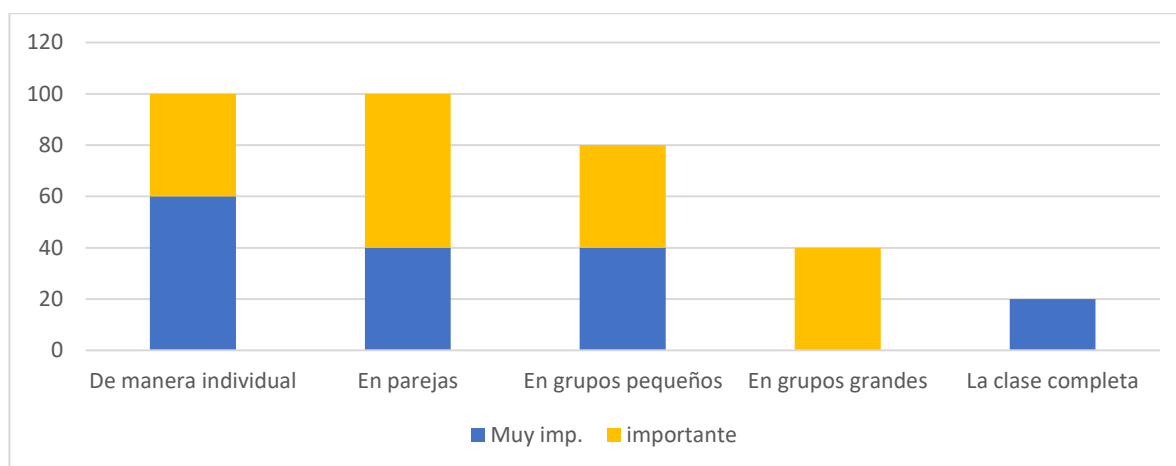


Gráfico No. 18. Formas de trabajar en el aula de clases, según las autoridades (%)

4.2 Entrevista a la coordinadora académica del nivel de Inglés I.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el segundo instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, donde se solicitó a la coordinadora académica del nivel Inglés I que contestara unas preguntas para determinar las necesidades comunicativas iniciales de inglés de los estudiantes de Inglés I y recolectar información que ayude a diseñar el curso de Inglés Inicial para la Universidad Metropolitana.

A continuación, se transcriben las respuestas:

1. **¿Cuáles competencias comunicativas necesitan los estudiantes de Inglés I al momento de empezar el curso, para ser exitosos en las diferentes actividades de este nivel?** Puesto que este nivel de Inglés I que tenemos aquí en la universidad no es realmente un inglés I cien por ciento sino que es un inglés I avanzado, ellos deberían de tener algunas competencias indiscutiblemente. Los estudiantes deberían ser capaces de leer algo, deberían ya tener algunas competencias comunicativas muy básicas: buenas tardes, como está usted... y si uno da instrucciones sencillas en inglés, ellos deberían comprenderlas, ellos deberían tener esas competencias. Pero eso no siempre sucede. El profesor recibe estudiantes que no tienen la menor idea. Aunque siempre en inglés I se utiliza como lengua principal el inglés, se utiliza mucho en el español, ya que la los estudiantes no entienden la mayoría de las instrucciones en inglés. El hecho de que ellos lleguen tan vacíos de información originariamente, hace que estos períodos de hablar en español sean un poquito más grandes e intensos.
2. **¿Qué tipo de problemas presentan los estudiantes de Inglés I con el idioma?** El mayor problema que presentan los estudiantes, el problema principal que ellos presentan, más allá de tener los conocimientos, que eso es una cosa muy medible, es pánico ante la materia y un llamarlo “aburrimiento ancestral”. Yo pienso que lo que ellos aprenden en bachillerato, en lugar de enseñarles algo, no les enseñan nada, lo que genera es que tengan un gran rechazo por la materia, y una gran aversión hacia el idioma. Casi que sería mejor que vinieran sin el inglés, porque ellos vienen con una actitud sumamente

negativa ante el idioma. Yo estoy convencida de que esto es por el tipo de clases por las que pasaron en bachillerato, que hoy en día son casi nulas. Sabemos que hay muy pocos profesores de inglés, bueno, no hay profesores de ninguna materia, pero en especial de inglés. No se puede dar inglés como si fuera un clavo que vamos a pegar en una pared, eso no entra a martillazos. Eso debe ser acompañado por una cosa más dinámica, comunicativa, que en este momento es casi imposible. Y los estudiantes llegan con una actitud negativa. Tengo uno que está saliendo estupendamente este trimestre, de hecho lleva 19 y 20 en línea, y lo primero que me dijo fue: “Teacher, yo no sé nada de inglés, yo estoy muy preocupado, porque yo no sé absolutamente nada de inglés”. Y él fue aprendiendo. Y yo le digo: “bueno, pero estás sacando 20, y entonces me dice: “Si, bueno, pero es que usted tiene una actitud, o sea, que nos ayuda, que nos habla un poco en español cuando ve que nos perdemos, y la verdad es que está todo explicado y dado y no es que sea fácil, pero ya no tengo miedo”. Entonces, evidentemente, eso es un bagaje que trae, es un odio al inglés, es la misma actitud que tienen ante la matemática. Los han tratado mal en esas materias para asustarlos, para meterles miedo, les dan la información errada, o incompleta, como para tenerlos sometidos. Y eso lo traen aquí y cuesta tiempo eliminar esa actitud. Eso, y el nivel que tienen, que es cero mata cero, hace todo muy complicado.

3. ¿Qué inconvenientes se le presentan actualmente en su curso debido a las deficiencias en el manejo de inglés por parte de los estudiantes?

Problemas... los mismos igualíticos que hace cinco años, que hace diez años, hace 15 años. Los problemas son los mismos. Siempre está el rechazo, siempre está la actitud negativa, y después hay que añadir a esto, un sentir globalizado que abarca incluso a las dependencias universitarias, que el inglés...bueno, después de todo, no es importante. Entonces todo el mundo piensa que no importa, dejan el inglés para última hora, las otras dependencias siempre quieren... bueno... es que Fulanito se va a graduar en marzo y solamente le quedan las materias de inglés, como si el inglés fuera como venir a hacer la limpieza del departamento. Esas son las cosas que hacen que las personas

tengan esa actitud hacia el inglés. Si las mismas autoridades piensan eso, ¿qué les queda a los estudiantes? Que no es importante, que no es necesario. Si a ver vamos, el inglés es más importante que las materias de ingeniería, porque tú puedes ser el mejor ingeniero del mundo, pero si no hablas inglés no vas conseguir trabajo sino aquí en el ministerio de infraestructura. El que tiene miras, y sobre todo ahora con este éxodo horrible de personas del país, puede ir a Argentina, puede ir a Chile, pero si tiene miras de ir a China o a Singapur, o quiere ir a Europa, o a Estados Unidos, si no habla inglés, afortunadamente, o desafortunadamente no va a poder ir. No tiene cómo. Los avances en tecnología, en medicina, todos los avances que hay, se publican en inglés. Entonces yo no entiendo esa actitud de “bueno, si solo lo que le falta es el inglés”.

4. ¿Cree que sus estudiantes se beneficiarían con un curso de inglés inicial?

Yo creo que necesariamente más que un curso por debajo de inglés I, hacen falta como dos cursos. Pienso que habría que quitarle cosas a éste para dárselas a otro y agregarle cosas para dejarlo a nivel inicial, porque éste tiene cosas muy iniciales. Si le quitas algunas se las tendrías que poner al inglés II. O al I. Al final deberíamos tener uno por debajo, y uno por encima.

5. ¿Qué características cree usted que debería tener ese curso? (extensivo o intensivo, evaluado o no). Yo lo asumiría como uno más, igualito, evaluado, y todo exactamente igual. Habiendo terminado el curso CELTA ahora, yo tal vez incorporaría un poquito más las dinámicas. El curso debería ser estrictamente centrado en el estudiante. Claro, el nivel lo dificulta un poco, pero es posible.

Fin de la entrevista

4.2.1 Análisis de la entrevista con la coordinadora del nivel Inglés I.

La profesora resalta la importancia de que los estudiantes lleguen al nivel de inglés I con ciertos conocimientos básicos de inglés.

De la misma manera, comenta la actitud negativa hacia el inglés como el problema fundamental que presentan muchos de los estudiantes.

Considera, adicionalmente, el curso de inglés inicial como muy importante, y como parte necesaria para una reestructuración de los demás cursos de inglés ofrecidos por el departamento de inglés de la Universidad Metropolitana.

La profesora también opina que el curso debería de seguir los mismos lineamientos que todos los demás cursos trimestrales ofrecidos por el departamento de inglés.

4.3 Resultados de la validación del prototipo

Como último paso de esta investigación, después de desarrollar el diseño instruccional del curso introductorio y de elaborar el prototipo de la primera unidad, se procedió a validar este último por tres profesoras del departamento de inglés expertas en la enseñanza del idioma inglés.

A continuación, se presentan los resultados de la validación del prototipo desarrollado:

4.3.1 Justificación

Con relación a la justificación, se observaron los siguientes resultados (Véase **Tabla No. 24**).

Tabla No. 24. Validación del prototipo por expertos: justificación

		%			
		Mucho	Bast.	Poco	Nada
Justificación	El curso es compatible con la misión y visión de la Universidad Metropolitana.	100	0	0	0
	Las necesidades de los alumnos que pudieran tomar este curso se han investigado adecuadamente.	100	0	0	0
	Se observa con claridad como las habilidades y los conocimientos adquiridos durante este curso serán beneficiosos para los alumnos posteriormente.	100	0	0	0
	Se establece suficientemente la importancia del curso	100	0	0	0

Como se puede observar en la **Tabla No. 24**, las tres profesoras expertas estuvieron de acuerdo en que *el diseño del prototipo era compatible con la misión y visión de la Universidad Metropolitana*, que *las necesidades de los alumnos que pudieran tomar este curso se habían investigado adecuadamente*, que *se podía observar con claridad como las habilidades y los conocimientos adquiridos durante este curso iban a ser beneficiosos para los alumnos posteriormente* y que *se establece suficientemente la importancia del curso*.

4.3.2 Orientación teórica

Con referencia a la **Tabla No. 25**, las tres profesoras expertas estuvieron de acuerdo en que se cumple con *mucho* el ítem que se refiere a *hay una explícita orientación teórica sobre la que se basa el curso* (Véase Tabla No. 25)

Tabla No. 25. Validación del prototipo por expertos: orientación teórica

		%			
		Mucho	Bast.	Poco	Nada
Orientación teórica	Hay una explícita orientación teórica sobre la que se basa el curso	100	0	0	0

4.3.3 Componentes generales

En relación con los componentes generales, se puede observar en la **Tabla No. 26** que las tres profesoras igualmente estuvieron de acuerdo en que se cumplía que *el objetivo general del prototipo estaba claramente enunciado*, en que *el contenido del diseño era apropiado para el nivel establecido del curso*, *la modalidad establecida era la adecuada*, y de que *se establece la audiencia de manera específica*.

Tabla No. 26. Validación del prototipo por expertos: componentes generales

		%			
		Mucho	Bast.	Poco	Nada
Componentes generales	El objetivo general está claramente enunciado.	100	0	0	0
	El contenido del diseño es apropiado para el nivel establecido del curso.	100	0	0	0
	La modalidad establecida es la adecuada.	100	0	0	0
	Se establece la audiencia de manera específica.	100	0	0	0

4.3.4 Componentes específicos: objetivo

Al igual que en los ítems anteriores, en la **Tabla No. 27** se refleja que las tres profesoras expertas coinciden en que *la unidad diseñada efectivamente ayuda a conseguir los objetivos de aprendizaje de la asignatura y se ofrece un conocimiento teórico-práctico con posibilidades de aplicación directa a la realidad.*

Tabla No. 27. Validación del prototipo por expertos: componentes específicos - objetivo

			%			
			Mucho	Bast.	Poco	Nada
Componentes específicos	Objetivo	La unidad diseñada ayuda a conseguir los objetivos de aprendizaje de la asignatura y se ofrece un conocimiento teórico-práctico con posibilidades de aplicación directa a la realidad.	100	0	0	0

4.3.5 Componentes específicos: contenido

Seguidamente se pueden detallar los resultados de la validación del prototipo con relación al contenido (componentes específicos). (**Tabla No. 28**)

Tabla No. 28. Validación del prototipo por expertos: Componentes específicos - contenido

			%			
			Mucho	Bast.	Poco	Nada
Componentes específicos	Contenido	Se cuida el desarrollo del curso. Se presta atención a cómo se lleva a cabo el proceso	100	0	0	0

		de enseñanza-aprendizaje.				
		El curso es versátil, presentando fórmulas organizativas adaptables	66,7	33,3	0	0
		Se estimula al alumno a hacer preguntas, reflexionar y a buscar respuestas.	100	0	00	0
		Es un curso atractivo, caracterizado por una combinación de colores agradable, imágenes que no sobrecargan la página, una combinación equitativa de texto/imágenes y una impresión de credibilidad y fiabilidad.	66,7	33,3	0	0
		El curso presenta exactitud y claridad de los contenidos. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos, además de presentarse de forma comprensible.	66,7	33,3	0	0
		La metodología didáctica potencia actitudes positivas hacia el estudio, mantiene el interés en el seguimiento del curso y motiva al alumno	100	0	0	0
		Los encabezados y títulos de las páginas son detallados y explícitos.	100	0	0	0

De acuerdo con la **Tabla No. 28** se evaluó el contenido. Aquí se refleja que en relación con el ítem de *se cuida el desarrollo del curso. Se presta atención a cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje*, las tres profesoras estuvieron de acuerdo en que se cumplía a cabalidad, lo mismo que los enunciados *la metodología didáctica potencia actitudes positivas hacia el estudio, mantiene el interés en el seguimiento del curso y motiva al alumno* y *los encabezados y títulos de las páginas son detallados y*

explícitos. En relación con el ítem *el curso es versátil, presentando fórmulas organizativas adaptables*, dos de las profesoras consideraron que sí se cumplía *mucho* y una profesora consideró que se cumplía *bastante*. La profesora comenta que “no queda claro si el diseño es para el profesor o tanto para el profesor y estudiante, por cómo están redactadas las instrucciones.” En relación con el ítem *es un curso atractivo, caracterizado por una combinación de colores agradable, imágenes que no sobrecargan la página, una combinación equitativa de texto/imágenes y una impresión de credibilidad y fiabilidad*, dos de las tres profesoras estuvieron de acuerdo en *mucho* y una profesora lo evaluó como *bastante*, observando que “se sugiere que el color rojo no se utilice para los títulos o subtítulos. Podría utilizarse para llamar la atención gramatical, por ejemplo, enmarcado en alguna burbuja. Debería cuidarse el layout y el tamaño y tipo de letra.” Al considerar el ítem *el curso presenta exactitud y claridad de los contenidos. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos, además de presentarse de forma comprensible*, dos de las expertas consideraron que se cumplía *mucho* y una experta lo evaluó como *bastante*, sugiriendo “utilizar señalizadores para introducir las distintas instrucciones. Por ejemplo, cuando se trate de una instrucción para una actividad oral, utilizar una imagen de un altavoz o micrófono; para una actividad escrita, un lápiz”. De la misma manera, en el caso del ítem *los encabezados y títulos de las páginas son detallados y explícitos*, dos de las expertas consideraron que se cumplía *mucho* y la tercera profesora consideró que se cumplía *bastante*, y sugirió “no utilizar puntos en títulos y subtítulos”. Los comentarios de estos cuatro ítems se tomaron en cuenta para mejorar la versión final del prototipo de la primera unidad.

4.3.6 Componentes específicos: actividades y evaluación

Según **la Tabla No. 29**, tanto en el caso del ítem relacionado con las actividades (*las actividades del curso son variadas, facilitan la comprensión y el razonamiento y convierten los contenidos en algo activo y eficiente*) y la evaluación (*se proporcionan oportunidades adecuadas para la evaluación formativa, para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Se presentan autoevaluaciones por cada tema. Se*

ofrecen exámenes interactivos de prueba y acceso a las calificaciones finales en la asignatura a través del curso) todas las expertas consideraron que se cumplía *mucho*.

Tabla No. 29. Validación del prototipo por expertos: componentes específicos – actividades y evaluación

			%			
			Mucho	Bast.	Poco	Nada
Componentes específicos	Actividades	Las actividades del curso son variadas, facilitan la comprensión y el razonamiento y convierten los contenidos en algo activo y eficiente.	100	0	0	0
	Evaluación	Se proporcionan oportunidades adecuadas para la evaluación formativa, para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Se presentan autoevaluaciones por cada tema. Se ofrecen exámenes interactivos de prueba y acceso a las calificaciones finales en la asignatura a través del curso.	100	0	0	0

4.3.7 Aspectos didácticos: organización y secuencia

A continuación, se pueden apreciar los resultados de la validación en relación con los aspectos didácticos (la organización y la secuencia de las actividades). (Véase **Tabla No. 30**).

Tabla No. 30. Validación del prototipo por expertos: aspectos didácticos – organización y secuencia

			%			
			Mucho	Bast.	Poco	Nada
Aspectos didácticos: Organización y secuencia	Actividades de producción y recepción oral	Están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa.	100	0	0	0
	Actividades de	Están presentes y facilitan la transferencia de la	100	0	0	0

	producción y recepción escrita	información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa.				
	Gramática	Están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa.	100	0	0	0
	Vocabulario	Están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa.	100	0	0	0

Por último, considerando los aspectos didácticos (organización y secuencia) de acuerdo a la **Tabla No. 30**, todas las expertas estuvieron de acuerdo en que tanto las actividades de producción y recepción oral (de acuerdo al ítem *están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa*), como las actividades de producción y recepción escrita de acuerdo al ítem *están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa*, las actividades de gramática (*están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa*) y las actividades de vocabulario (*están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa*) se cumplían a cabalidad (*mucho*).

Como se mencionó más arriba, se tomaron en cuenta todos los comentarios de las profesoras expertas a fin de mejorar la versión final del prototipo de la primera unidad del curso introductorio de inglés.

4.4 Procedimientos y ejecución

A continuación, se describe cómo se ejecutaron cada de las etapas de este proceso de investigación. Las etapas que se siguieron se basaron en el análisis de

necesidades y en las fases de ejecución consideradas por el modelo de diseño instruccional ADDIE (Véase **Gráfico No. 19**).

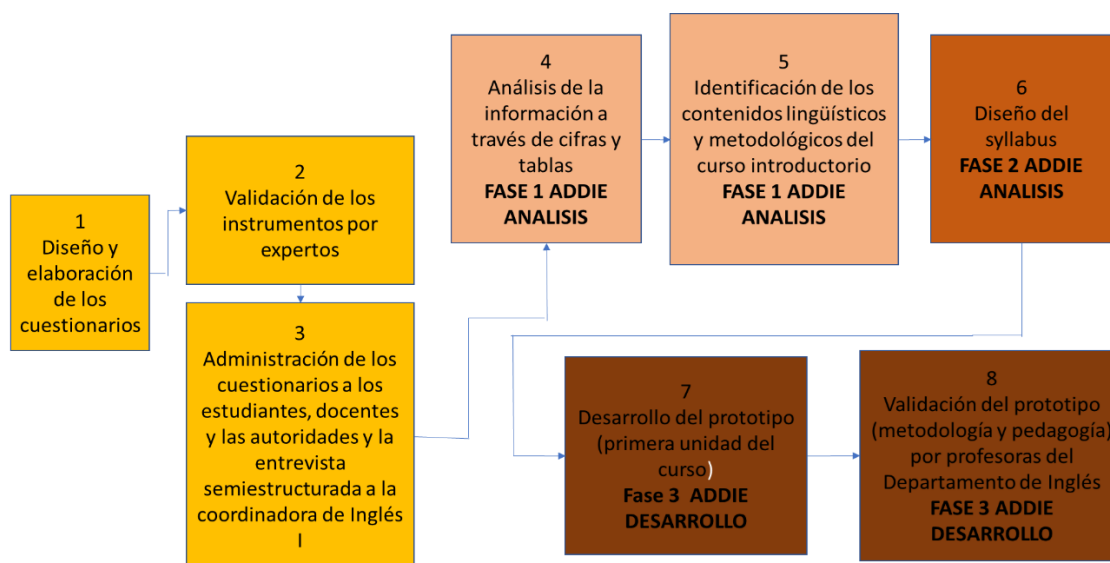


Gráfico No. 19. Pasos del proceso de desarrollo de la propuesta

Pasos 1, 2 y 3: Análisis de necesidades

Como se describe en el capítulo anterior, se diseñaron, validaron y administraron los instrumentos para determinar las necesidades de los estudiantes de acuerdo con a los mismos estudiantes, a los docentes y a las autoridades. De igual manera, se diseñó, validó y condujo la entrevista semiestructurada a la Coordinadora de Inglés I.

Paso 4: Análisis de la información

Fase 1 ADDIE: Análisis

Se analizó la información obtenida a través de tablas y gráficos. En relación con las características generales de los estudiantes, la mayoría mencionó tener un nivel que está por encima de lo que manifiestan necesitar. Fuera del aula, su uso del idioma inglés es muy limitado, enfocándose mayormente cuando lo escuchan. Las habilidades que menos usan es el hablar y el escribir en el idioma inglés; sin embargo, consideran que hablan y escriben de manera regular.

Con relación a las necesidades académicas, las áreas que los estudiantes consideran que necesitan desarrollar más son aquellas relacionadas con la producción

e interacción oral. Tanto los profesores como las autoridades consideran todas las áreas como importantes a ser desarrolladas. Sin embargo, los profesores hacen énfasis en la comprensión oral (aquí coinciden con los estudiantes) y en la comprensión de la lectura.

Tanto estudiantes, como profesores y autoridades consideran que, para un buen desempeño en sus cursos de inglés, deben ser desarrolladas las cuatro habilidades del idioma a nivel inicial. Respecto al oír, los estudiantes deberían reconocer palabras y expresiones muy básicas; acerca del leer, comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, en letreros, carteles y catálogos; acerca del hablar, necesitan poder participar en una conversación de forma sencilla, con la otra persona dispuesta a repetir y a ayudar a formular lo que intenta decir, y plantear y contestar preguntas sencillas sobre necesidad inmediata y asuntos muy habituales; para el escribir, necesita poder escribir mensajes de texto, cortos y sencillos y rellenar formularios con datos personales.

De acuerdo con los resultados, la destreza que más hay que enfatizar es el habla (comprensión auditiva, producción oral e interacción oral).

Paso 5: Identificación de los contenidos lingüísticos y metodológicos del curso

Los contenidos lingüísticos seleccionados para la propuesta responden a las necesidades expresadas por estudiantes, profesores y autoridades, y a los estándares del MCERL (A1). Estos contenidos se determinaron tomando como base los descriptores del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

A continuación, con respecto a los contenidos metodológicos, éstos se establecieron de acuerdo con las necesidades que se detectaron desde el punto de vista de los estudiantes, de los profesores y de las autoridades y los requerimientos del Modelo Educativo de la Universidad Metropolitana.

Se incluyeron las estrategias, recursos y maneras de trabajar en el aula según las necesidades detectadas. Se mencionan como muy importantes las prácticas de sonido y pronunciación, estrategias para aprender vocabulario, las oportunidades para expresarse oralmente, todas ellas dirigidas al oír y hablar, y las estrategias para una lectura eficaz, y ejercicios para desarrollar la escritura, dirigidas al leer y escribir.

Adicionalmente, según los requerimientos del modelo educativo de la Universidad Metropolitana, se tomó en cuenta el aprendizaje colaborativo y un enfoque comunicativo centrado en el estudiante. Se incluyó igualmente, el aprendizaje basado en tareas. Los contenidos serán manejados tanto de manera teórica como práctica, con apoyo de la tecnología.

Paso 6: Diseño del curso

Fase 2 ADDIE: Diseño

A continuación, se presenta la propuesta de diseño del curso introductorio para la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Metropolitana. Este curso se estructuró según los resultados del análisis necesidades efectuado y la información académica recogida en la investigación.

Siguiendo los lineamientos, tanto de la Universidad Metropolitana, como del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, este curso está centrado en el estudiante, desde una perspectiva constructivista, basado en competencias, y operacionalizando los cuatro saberes planteados por la Unesco, de acuerdo con Lombao (2017):

- (a) El saber asociado al conocimiento teórico-práctico requerido, relacionado en este caso con el idioma inglés,
- (b) el saber hacer referido a las habilidades y destrezas requeridas para el desempeño de las destrezas lingüísticas,
- (c) el saber convivir, asociado con las actitudes frente a los otros y el compromiso con el entorno y
- (d) el saber ser evidenciado en el desenvolvimiento del sujeto utilizando como guías o referentes de sus comportamientos, sus valores.

1. Niveles de competencia a ser desarrollados, establecidos por la Universidad Metropolitana

Tomando en cuenta lo que se dijo con anterioridad y los requisitos establecidos por la Universidad Metropolitana para el diseño de un curso con base en competencias, según lo mencionado con anterioridad en el Capítulo II (Marco Teórico), se delimitaron

las competencias genéricas y el eje transversal a tomar en cuenta para el diseño del curso introductorio de inglés. Ya que este curso sería el primer nivel de inglés de la cadena de inglés de la Universidad Metropolitana, y a sugerencia de la Unidad de Gestión de Tecnologías para el Aprendizaje (UGTA) de la universidad, se decidió desarrollar la competencia de Dominio de una Lengua Extranjera tomando como base el eje transversal de Expresión Lingüística, y desarrollando el primer nivel de dominio, por medio de los criterios de desempeño CD1, CD2 y CD3, según lo establecido por la Universidad Metropolitana. (véase Tabla No. 31 y Anexo F), y como competencia general se agregó la ubicación en tiempo y espacio.

Tabla No. 31. Competencias a ser desarrolladas en el curso introductorio de inglés

Eje transversal	Competencia	Nivel de dominio	Criterios de desempeño
Expresión lingüística	Dominio de una lengua extranjera	ND1: Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera	C.D.1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica.
	Ubicación en tiempo y espacio	Identificar en el tiempo y espacio determinados los elementos clave para el desarrollo de hechos de diversa índole.	CD1: Reconoce la importancia de la palabra oral y escrita para comprender hechos en distintos espacios y tiempos.

Fuente: Universidad Metropolitana

2. Contenidos

Los contenidos de la propuesta del curso fueron determinados tomando en consideración el desarrollo de las capacidades para cumplir con las tareas establecidas en el primer nivel descrito por el MCERL (A1), ya que, según el análisis de necesidades descrito anteriormente, no estaban cubiertas. (**Véase Tabla No. 32**).

Tabla No. 32. Nivel A1. Descriptores. Tareas que el estudiante debería de cumplir al finalizar este nivel.

Habilidades	Descriptores
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos
Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.
Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.

Para establecer la organización y secuencia de los contenidos se tomaron como modelos los syllabus usados por los siguientes materiales didácticos de instrucción de inglés:

English Jackpot! De Michel Vince, editado por Heinemann (1995),

My First Victory, escrito por Jorge Enrique González y Andrés Carmelo Algara, y editado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013) y

Expressions, escrito por David Nunan y Ken Beatty y editado por Heinle & Heinle (2002),

todos a nivel introductorio, y que contemplaban las estructuras lingüísticas a ser desarrolladas, determinadas por el análisis de necesidades.

3. Enfoque y metodología de la propuesta

La elaboración del diseño del curso se planteó con base en el enfoque por tareas, centrado en el significado, procesos y en el aprendizaje del estudiante. Las actividades se basan en tareas comunicativas, con el fin de que los estudiantes adquieran y dominen los contenidos lingüísticos y las competencias comunicativas necesarias. De igual manera, se utiliza el aprendizaje colaborativo (Castañón, 2006), donde los estudiantes

deben coordinarse entre sí, en pequeños grupos, para resolver tareas y construir su propio aprendizaje.

Adicionalmente, el apoyo en las TIC se considera como parte importante del diseño de este curso. Se aplicarán estrategias de aprendizajes basadas en las tecnologías de la información y la comunicación a nivel introductorio y se usarán recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje, a través del internet (tanto en el aula como para reforzar los conocimientos ya adquiridos a través de ejercicios interactivos), y el uso de plataformas educativas tales como Edmodo®.

4. Estrategias de enseñanza

En referencia a las estrategias para la enseñanza de este curso introductorio se consideran aquellas dirigidas a la enseñanza de las cuatro habilidades (comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita). En relación con la comprensión y producción oral, se utilizarán las prácticas de sonido y pronunciación, se implementarán estrategias para aprender vocabulario y se proporcionarán oportunidades para que los estudiantes puedan expresarse oralmente. Respecto a la comprensión de textos y la producción escrita, se plantearán ejercicios para una lectura eficaz, y actividades para desarrollar la escritura.

5. Evaluación

La evaluación es de dos tipos: formativa y sumativa. Con respecto a la evaluación formativa, se trabaja con un portafolio de evidencias y evaluación continua en clase. También se recurre a autoevaluación por medio de rúbricas y listas de cotejo y a la coevaluación. Se aplica la evaluación sumativa a través de pruebas cortas, dos presentaciones orales y una prueba comprensiva. El material será mayormente material auténtico, sin dejar al lado materiales adaptados.

6. Estructura del curso

El curso consta de siete unidades, y cada una de las cuales abarca tres lecciones, para un total de 21 lecciones. Se propone una lección por día, más tres días planificados

para evaluaciones, para cubrir las doce semanas académicas del trimestre, para un total de 48 horas académicas.

Considerando lo antes expuesto, se plantea un curso de modalidad presencial, con apoyo de la tecnología, para un período de doce semanas, para reforzar y consolidar las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes, según el MCERL, con base en el nivel inicial A1. (Véase **tabla No. 33**).

Tabla No. 33. Contenidos y propósitos del curso introductorio de inglés

Unidad	Tópico	Propósito	Enfoque estructural	Enfoque léxico
1	Nuevos amigos (<i>New Friends</i>)	Presentarse, saludar y despedirse, referirse a objetos del aula, preguntar acerca de otras personas, y a presentar a amigos y familiares.	Estructuras gramaticales: Verbo <i>to be</i> : <i>am, are, is</i> Pronombres personales: <i>I, you, he, she</i> <i>This, that, these, those</i> (adjetivos demostrativos) Preguntas con <i>What?</i> Estructura <i>there is, there are</i> Preguntas de confirmación (<i>yes/no questions</i>) <i>A, an</i> (artículo indefinido)	Forma plural regular de sustantivos
2	Preguntas (<i>What is this?</i>)	Formular y responder preguntas con respecto a las profesiones y ocupaciones, los números de teléfono, los miembros de la familia, y a contar personas y objetos	<i>My, your, his, her, its, our, their</i> (adjetivos posesivos) Preguntas con <i>What? Where?</i> <i>The</i> (Artículo definido) Forma plural irregular de sustantivos Forma posesiva('s) Preguntas de confirmación Preguntas con <i>How many... do you have?</i>	Nexos personales y ocupaciones Números del 0-100 Países Nacionalidades Adjetivos Sustantivos relativos a la familia
3	Actividades cotidianas (<i>Every day</i>)	Referirse al tiempo y lugar de un evento, hacer y responder llamadas telefónicas básicas, referirse al día, al mes, y a la fecha, referirse a la edad, identificar	Preguntas con <i>When? What?</i> <i>In, on, at</i> (Preposiciones de tiempo y lugar) <i>There is, there are</i> Preguntas con <i>What time?</i> <i>In, on, at</i> (Preposiciones de tiempo y lugar) Preguntas con <i>How old? What color? When?</i> Preguntas de confirmación con <i>be</i>	Partes del día, días de la semana, meses Adjetivos numerales ordinales (<i>1st, 30th</i>) Eventos Colores Partes del cuerpo

		algunos colores e identificar partes del cuerpo.		
4	Mi ciudad (<i>My town</i>)	Hablar acerca de acciones en progreso, preguntar el precio de las cosas, preguntar la localización de lugares y establecimientos en la comunidad, y a ofrecer ayuda	Presente continuo Preguntas de confirmación/información <i>now, right now, at the moment</i> (Adverbiales de tiempo) There is y There are en oraciones afirmativas, interrogativas y negativas Preguntas con <i>Where?</i> <i>Near, far from, next to, across from.</i> (Preposiciones de lugar) Preguntas con <i>How much?</i> <i>Which one/ones? What size?</i> <i>Can I/you?</i> Preguntas de confirmación (<i>yes/no</i>) Adjetivos demostrativos	Partes de la casa Lugares y establecimientos Sustantivos vestimenta y calzado
5	Cosas que me gustan. (<i>The things I like</i>)	Hablar acerca de los alimentos, manifestar gusto y desagrado, hablar acerca de las posesiones, manifestar necesidades y deseos	Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>do/does y like</i>) Preguntas con <i>How do you/does he...?</i> Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>want/s, need/s</i>) Preguntas con <i>What do you/does he want...? How do you/does he want...?</i> Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>have/has</i>)	Comidas y bebidas Formas de preparar alimentos
6	¿Qué estás haciendo? (<i>What are you doing?</i>)	Hablar de la rutina personal, hablar de la salud/el estado de ánimo, contrastar acciones rutinarias y acciones en progreso.	Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple con <i>feel</i> Preguntas con <i>How do you...? How are you...?</i> Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple con verbos de rutina <i>Never, always</i> (adverbios de rutina) Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple y presente continuo	Malestares físicos Estados de ánimo y salud.

			<i>But/and</i> (conjunciones) <i>First, then, finally</i> (conectores temporales) <i>Usually, now</i> (adverbiales de tiempo)	
7	¿Qué pasó ayer? (<i>What was that?</i>)	Hablar sobre el pasado, en diferentes situaciones, usando el verbo <i>to be</i>	Pasado del verbo <i>to be</i> Preguntas de confirmación y respuestas afirmativas y negativas <i>Yesterday, last week... last year</i> (adverbiales de tiempo) Pasado del verbo <i>to be</i> Preguntas de información y confirmación con <i>Who, How, Where</i> y <i>When</i> , y sus respuestas <i>There was/there were</i> (Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas) Verbo <i>to be</i> en presente y pasado simples, pronombre <i>it</i> en expresiones de tiempo, presente continuo y presente simple, el pasado de algunos verbos en oraciones afirmativas.	Sustantivos y adjetivos relacionados con la fecha Eventos, estaciones del año. Adjetivos relacionados con el estado del tiempo

De la misma manera, y según los requerimientos de la Universidad Metropolitana, se elaboró el programa de la materia Inglés Introductorio (Véase **Anexo F**) utilizando el formato provisto por la UNIMET, donde se especifica la justificación del curso, el propósito, la metodología, las competencias que deben desarrollarse en el curso y la evaluación. Luego, se describe cada unidad, con su nombre, detallando los contenidos, la competencia a ser desarrollada por la unidad, el nivel de dominio, los criterios de desempeño y las actividades (establecidas de manera general). Posteriormente se especifica el cronograma y el plan de evaluación.

Paso 7: Desarrollo del prototipo (Unidad 1 del curso introductorio de inglés)

Fase 3 ADDIE: Desarrollo

Para diseñar la primera unidad del curso de inglés introductorio, se tomaron los contenidos lingüísticos y metodológicos determinados por el análisis de necesidades y ya establecidos en el diseño instruccional del curso y se escogieron las actividades adecuadas con el apoyo de los materiales didácticos de instrucción de inglés a nivel

introductorio, tomando como base los descriptores del nivel A1 del MCERL (Véase **Tabla No. 34**)

Tabla No. 34. Unidad 1: Propósitos y contenidos

Unit	Purpose	Structural focus	Lexical focus
New Friends	Making introductions. Saying hello and goodbye. Asking and answering about objects in the classroom, about other people.	Verb to be: am, are, is Personal pronouns: I, you, he, she This, that, these, those (demonstrative adjectives) Questions with What? There is, there are. Confirmation questions (yes/no questions) A, an (indefinite article)	Greetings, farewells Making introductions. Alphabet

Los materiales didácticos que se tomaron como referencia fueron:

- English Jackpot! De Michel Vince, editado por Heinemann (1995),
- My First Victory, escrito por Jorge Enrique González y Andrés Carmelo Algara, y editado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013)
- Expressions, escrito por David Nunan y Ken Beatty y editado por Heinle & Heinle (2002).

Paso 8: Validación del prototipo por expertos

Fase 3 ADDIE: Desarrollo

El instrumento de validación fue adaptado a partir de los instrumentos de validación de cursos de Santoveña (2010) y el de University of Suffolk (n.d.) y fue aplicado a tres profesoras del Departamento de Inglés de la UNIMET, expertas en diseño instruccional.

Los aspectos planteados fueron los siguientes: a) justificación, b) orientación teórica, c) componentes generales y d) componentes específicos (Véase **Anexo E**).

A partir de los resultados de la validación se obtuvieron algunas sugerencias.
(Véase **Tabla No. 35**).

Tabla No. 35. Resultado de la validación: sugerencias

Componente Específico: Contenido	
Ítem	Sugerencia
El curso es versátil, presentando fórmulas organizativas adaptables	no queda claro si el diseño es para el profesor o tanto para el profesor y estudiante, por cómo están redactadas las instrucciones
Es un curso atractivo, caracterizado por una combinación de colores agradable, imágenes que no sobrecargan la página, una combinación equitativa de texto/imágenes y una impresión de credibilidad y fiabilidad	Sugiero que el color rojo no se utilice para los títulos o subtítulos. Podría utilizarse para llamar la atención gramatical, por ejemplo, enmarcado en alguna burbuja. Debería cuidarse el layout y el tamaño y tipo de letra.
EL curso presenta exactitud y claridad de los contenidos. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos, además de presentarse de forma comprensible	utilizar señalizadores para introducir las distintas instrucciones. Por ejemplo, cuando se trate de una instrucción para una actividad oral, utilizar una imagen de un altavoz o micrófono; para una actividad escrita, un lápiz”.
Los encabezados y títulos de las páginas son detallados y explícitos	no utilizar puntos en títulos y subtítulos

Las sugerencias obtenidas como resultado de la validación, especificadas en la tabla anterior (**Tabla No. 35**), se tomaron en cuenta para mejorar la versión final del prototipo de la primera unidad del curso introductorio de inglés.

A continuación, se presenta el material diseñado, compuesto por la propuesta el prototipo de la Unidad 1, el cual está diseñado como como el módulo del instructor. En este módulo se reflejan de manera explícita las actividades y objetivos a mano derecha, al igual que las respuestas de los ejercicios (páginas pares), y a la izquierda (páginas pares) se encuentran las actividades tal cual deben verse en el libro del estudiante.

000000000000000000



Imagen tomada de unimet.edu.ve.

CURSO INTRODUCTORIO PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS
UNIVERSIDAD METROPOLITANA
PROPUESTA Y PROTOTIPO

El curso introductorio para la enseñanza del idioma inglés está enmarcado dentro de la cadena de aprendizaje de inglés general del Área Inicial y está dirigido a aquellos estudiantes que necesiten una preparación adicional para complementar los conocimientos básicos que deben tener para ingresar a la asignatura Inglés I de la Universidad Metropolitana.

Autora: Helena Krizmanic

Índice

	Página
1. Información general	
Audiencia	3
Justificación	3
Propósito general	3
Competencias	4
Nivel según el MCERL	4
Duración	5
Enfoque	5
Metodología	6
Estrategias de enseñanza	6
Evaluación	7
Recursos	7
Descripción del material	7
2. Propósitos y contenidos	8
3. Prototipo	11
Unit 1: Scope and Sequence	11
4. UNIT 1	
Lesson 1: New Friends	12
Lesson 2: This is my friend	28
Lesson 3: At school	48

Audiencia

Este curso está diseñado para todos aquellos estudiantes de inglés que necesiten una preparación adicional a fin de ingresar en la cadena de inglés ofrecida por la Universidad Metropolitana.

Justificación

La asignatura de Inglés Introductorio está enmarcada dentro de la cadena de aprendizaje de inglés general del Área Inicial. Responde a la necesidad de una preparación adicional a fin de complementar los conocimientos básicos que deben tener los estudiantes para ingresar a Inglés I y poder ser exitosos en el desempeño de los diferentes cursos del programa de inglés, con la finalidad de cumplir con la misión de la Universidad Metropolitana, la cual contempla “formar profesionales con dominio de al menos un segundo idioma”.

Propósito

En esta asignatura se espera que el estudiante desarrolle competencias comunicativas básicas, a fin de alcanzar un nivel adecuado para poder continuar con el nivel Inglés I del programa de inglés general del Área Inicial, mediante la práctica de la expresión oral y la producción escrita para abordar temas de índole básica. Está basada en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el nivel más bajo del uso generativo de la lengua. Se busca que el estudiante alcance un conocimiento básico del idioma inglés que le permita comunicarse de forma sencilla, tanto en forma oral como escrita, intercambiando información sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre sus pertenencias, costumbres y vida diaria, mediante un repertorio básico de palabras y frases sencillas relacionadas con situaciones concretas. Se trabajará sobre el Eje transversal de expresión

lingüística, con el propósito de abordar la competencia del Dominio de una lengua extranjera, establecidos por la Universidad Metropolitana.

Competencias

En la asignatura Inglés Introductorio se pretende desarrollar las competencias de dominio de una lengua extranjera dentro del eje transversal de expresión lingüística, con nivel de dominio ND1 y criterios de desempeño CD1, CD2 y CD3, según lo establecido por la Universidad Metropolitana. De la misma manera, se busca desarrollar una competencia genérica, en este caso *Ubicación en tiempo y espacio*, con un nivel de dominio ND1 y el criterio de desempeño CD1.

Eje transversal	Competencia	Nivel de dominio	Criterios de desempeño
Expresión lingüística	Dominio de una lengua extranjera	ND1: Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera	C.D.1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica.
	Ubicación en tiempo y espacio	Identificar en el tiempo y espacio determinados los elementos clave para el desarrollo de hechos de diversa índole.	CD1: Reconoce la importancia de la palabra oral y escrita para comprender hechos en distintos espacios y tiempos.

Fuente: Universidad Metropolitana

Nivel según el MCERL

El curso diseñado está basado en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el nivel más bajo del uso generativo de la lengua.

Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos
Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.
Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.

Fuente: MCERL

Duración

El curso tiene una duración de un trimestre. La asignatura de Inglés Introductorio está enmarcada dentro de la cadena de aprendizaje de inglés general del Área Inicial, por lo que tiene la misma duración que los demás cursos de la cadena de inglés, comprendiendo doce semanas de clase, a razón de cuatro horas semanales, para un total de 48 horas de clase.

Enfoque

La elaboración del diseño del curso se planteó con base en el enfoque por tareas, orientado al significado, proceso y aprendizaje del estudiante, con énfasis en la comunicación escrita y verbal en inglés, y centrado en el estudiante, dotándolo de estrategias que le ayuden en su proceso de aprendizaje y en su comunicación en la vida real.

Metodología

Las actividades se basan en tareas comunicativas, con el fin de que los estudiantes adquieran y dominen los contenidos lingüísticos y las competencias comunicativas necesarias. De igual manera, se utiliza el aprendizaje colaborativo, donde los alumnos deben coordinarse entre sí, en pequeños grupos, para resolver tareas y construir su propio aprendizaje. El material a ser utilizado es producido por los profesores de la asignatura. El curso es impartido de manera presencial. Los contenidos son manejados tanto de manera teórica como práctica, con apoyo de la tecnología. Se utiliza la plataforma educativa Edmodo®, donde los estudiantes presentan evaluaciones cortas (quizzes) y pueden encontrar material adicional relacionado con los temas a ser estudiados. Las clases son dictadas en inglés con apoyo del español.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias para la enseñanza de este curso introductorio se enfocan en el desarrollo de las cuatro habilidades (comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita). En relación con la comprensión y producción oral, se utilizan las prácticas de sonido y pronunciación, se implementan estrategias para aprender vocabulario y se proporcionan oportunidades para que los estudiantes puedan expresarse oralmente, tanto de manera individual, como en parejas y en grupos pequeños. En relación con la comprensión de textos y la producción escrita, se plantean ejercicios para una lectura eficaz, y actividades para desarrollar la escritura.

Evaluación

La evaluación de la asignatura es formativa y sumativa. Dentro de las estrategias de evaluación formativa se aplican prácticas de ejercicios gramaticales y de vocabulario, orales y escritos, el portafolio, la evaluación continua en clase, la

autoevaluación y la coevaluación. Para la evaluación sumativa se aplican evaluaciones cortas, dos presentaciones orales y una evaluación escrita.

Recursos

El material utilizado es mayormente material auténtico, sin dejar al lado materiales adaptados. El curso es impartido de manera presencial. Los contenidos son manejados tanto de manera teórica como práctica, con apoyo de la tecnología. Las clases se imparten en aulas multimedia, con ayuda de un computador y un video beam, lo que permite el uso de recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje, a través del internet (tanto en el aula como para reforzar los conocimientos ya adquiridos a través de ejercicios interactivos). De la misma manera se implementa el uso de Edmodo®, una plataforma educativa manejada tanto por el profesor como los alumnos, que funciona como un grupo cerrado, y donde se comparten mensajes, enlaces, documentos y eventos tales como pruebas en línea.

Descripción del material

Para efectos del prototipo se diseñó el manual del profesor. Este material es igual al libro del estudiante, conteniendo, adicionalmente, información adicional. El material, que cubre una unidad, consiste en tres lecciones y un repaso, para consolidar las nuevas estructuras, funciones y vocabulario. Al final de la unidad hay una autoevaluación. El libro del profesor muestra, del lado derecho, la información del libro del estudiante, y en su lado izquierdo, la descripción de la unidad, sugerencias para manejar cada actividad en el aula, y las respuestas de los ejercicios.

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS

U n i d a d	Tópico	Propósito	Enfoque estructural	Enfoque léxico
1	Nuevos amigos (<i>New Friends</i>)	Presentarse, saludar y despedirse, referirse a objetos del aula, preguntar acerca de otras personas, y a presentar a amigos y familiares.	Estructuras gramaticales: Verbo <i>to be</i> : <i>am, are, is</i> Pronombres personales: <i>I, you, he, she</i> <i>This, that, these, those</i> (adjetivos demostrativos) Preguntas con <i>What?</i> Estructura <i>there is, there are</i> Preguntas de confirmación (<i>yes/no questions</i>) <i>A, an</i> (artículo indefinido)	Forma plural regular de sustantivos
2	Preguntas (<i>What is this?</i>)	Formular y responder preguntas con respecto a las profesiones y ocupaciones, los números de teléfono, los miembros de la familia, y a contar personas y objetos	<i>My, your, his, her, its, our, their</i> (adjetivos posesivos) Preguntas con <i>What? Where?</i> <i>The</i> (Artículo definido) Forma plural irregular de sustantivos Forma posesiva('s) Preguntas de confirmación Preguntas con <i>How many... do you have?</i>	Nexos personales y ocupaciones Números del 0-100 Países Nacionalidades Adjetivos Sustantivos relativos a la familia
3	Actividades cotidianas (<i>Every day</i>)	Referirse al tiempo y lugar de un evento, hacer y responder llamadas telefónicas básicas, referirse al día, al mes, y a la fecha, referirse a la edad, identificar algunos colores e identificar partes del cuerpo.	Preguntas con <i>When? What?</i> <i>In, on, at</i> (Preposiciones de tiempo y lugar) <i>There is, there are</i> Preguntas con <i>What time?</i> <i>In, on, at</i> (Preposiciones de tiempo y lugar) Preguntas con <i>How old? What color? When?</i> Preguntas de confirmación con <i>be</i>	Partes del día, días de la semana, meses Adjetivos numerales ordinales (<i>1st, 30th</i>) Eventos Colores Partes del cuerpo

4	Mi ciudad (<i>My town</i>)	Hablar acerca de acciones en progreso, preguntar el precio de las cosas, preguntar la localización de lugares y establecimientos en la comunidad, y a ofrecer ayuda	Presente continuo Preguntas de confirmación/información <i>now, right now, at the moment</i> (Adverbiales de tiempo) There is y There are en oraciones afirmativas, interrogativas y negativas Preguntas con <i>Where?</i> <i>Near, far from, next to, across from.</i> (Preposiciones de lugar) Preguntas con <i>How much?</i> <i>Which one/ones? What size?</i> <i>Can I/you?</i> Preguntas de confirmación (<i>yes/no</i>) Adjetivos demostrativos	Partes de la casa Lugares y establecimientos Sustantivos vestimenta y calzado
5	Cosas que me gustan. (<i>The things I like</i>)	Hablar acerca de los alimentos, manifestar gusto y desagrado, hablar acerca de las posesiones, manifestar necesidades y deseos	Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>do/does y like</i>) Preguntas con <i>How do you/does he...?</i> Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>want/s, need/s</i>) Preguntas con <i>What do you/does he want...? How do you/does he want...?</i> Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>have/has</i>)	Comidas y bebidas Formas de preparar alimentos
6	¿Qué estás haciendo? (<i>What are you doing?</i>)	Hablar de la rutina personal, hablar de la salud/el estado de ánimo, contrastar acciones rutinarias y acciones en progreso.	Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple con feel Preguntas con <i>How do you...? How are you...?</i> Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple con verbos de rutina <i>Never, always</i> (adverbios de rutina) Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple y presente continuo <i>But/and</i> (conjunciones) <i>First, then, finally</i> (conectores temporales)	Malestares físicos Estados de ánimo y salud.

			<i>Usually, now</i> (adverbiales de tiempo)	
7	¿Qué pasó ayer? (<i>What was that?</i>)	Hablar sobre el pasado, en diferentes situaciones, usando el verbo <i>to be</i>	Pasado del verbo <i>to be</i> Preguntas de confirmación y respuestas afirmativas y negativas <i>Yesterday, last week... last year</i> (adverbiales de tiempo) Pasado del verbo <i>to be</i> Preguntas de información y confirmación con <i>Who, How, Where</i> y <i>When</i>, y sus respuestas <i>There was/there were</i> (Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas) Verbo <i>to be</i> en presente y pasado simples, pronombre <i>it</i> en expresiones de tiempo, presente continuo y presente simple, el pasado de algunos verbos en oraciones afirmativas.	Sustantivos y adjetivos relacionados con la fecha Eventos, estaciones del año. Adjetivos relacionados con el estado del tiempo

Prototype
Unit 1
Scope and Sequence
Teacher's book

Unit	Purpose	Structural focus	Lexical focus
New Friends	Making introductions. Saying hello and goodbye. Asking and answering about objects in the classroom, about other people.	Verb to be: am, are, is Personal pronouns: I, you, he, she This, that, these, those (demonstrative adjectives) Questions with What? There is, there are. Confirmation questions (yes/no questions) A, an (indefinite article)	Greetings, farewells Making introductions. Alphabet

For more exercises and activities, please go to EDMODO® (edmodo.com).

Class key: wm4nq8

UNIT 1

	Structural focus	Lexical focus
Lesson 1	Verb <i>to be</i> : <i>am, are, is</i> , Personal pronouns. Written, speaking, and listening comprehension exercises. Interactive exercises.	Greetings, farewells Making introductions Alphabet

Lesson 1: New Friends

1. Hello!

Warm up:

Explain to students that in this unit they are going to learn to introduce and talk about themselves.

Say “Good Morning” and have students say “Hello” or “Good Morning”.

Go around the classroom and introduce yourself. Say “Good morning!” “I am _____.” Have students answer with their names, saying “I am _____.”

Activity A: Listen and repeat.

Tell students to listen to the conversation. Students repeat chorally and individually. Students practice in pairs.

Activity B: Complete and act out.

Students complete the script. Following the script, they act out the situation, in groups of 3.

Encourage students to introduce themselves to students they don’t know around the classroom.

Lesson 1: New Friends

1. Hello!

A. Listen and repeat.



Teacher: Hello everyone! I am your English teacher. I am Robert. Welcome to our English class.

Juan: Hello teacher! I am Juan and this is Anita.

Ana: Good morning, teacher! Please call me Ana. A-N-A.

Teacher: Nice to meet you, Ana!

Ana: Nice to meet you too!

Teacher: See you later!

Ana: Good bye, sir!



Image taken from depositphotos.com

B. Complete and act out.



Teacher: _____! _____ your English teacher. _____. Welcome to our English class.

Juan: Hello teacher! _____ and this is _____.

Ana: _____, teacher! Please call me _____.

Teacher: Nice to meet you, _____!

Ana: Nice to meet you too!

Teacher: See you later!

Ana: Good bye!

Helpline:

Draw on the board a semicircle, with three suns. Write Good morning between the first and the second sun, and good afternoon between the second and the third.

Elicit “Good morning” and “Good afternoon” from the students.

Activity C: Introduce yourself. Complete and act out.

Say “My name is _____,” pointing to yourself. Go to a student and ask “What’s your name?” Help the student to say “My name is _____.” Ask several students around the class. Each one replies with their name.

The students ask each other “What’s your name?” and answer “My name’s _____.”

Now introduce “I am _____”. “My name is _____.” “This is _____”, and point to a student.

The students practice as before.

Students practice introducing themselves and introducing a partner, following the script. They work in small groups.

Ask groups at random to demonstrate.

Helpline:

8:00 a.m. 2:00 p.m.

Good morning! Good afternoon!

C: Introduce yourself. Complete and act out.



Image taken from deposiphotos.com

The alphabet.

Activity A: What letter is it?

Read the letters of the alphabet, one by one. Students repeat chorally and individually.

Write a letter at random on the board. Point and ask “What letter is this?” The students answer.

Activity B: Complete and check.

Complete and check. Read the letter of the alphabet one by one. Students follow in the box and write down the letters that are missing.

Check the answer with the students.

The missing letters are:

E J C L W R Y T H N

Students say the missing letters out loud.

Write down what the students say. Repeat the names of the missing letters out loud. Have students repeat again.

2. The alphabet.

A. What letter is it?



Cunningham, S., Redston, C., Moor, P. (2007)

B. Complete and check.

Complete the alphabet with the missing letters.
Listen to your teacher and check your answer

A B . D . F G . I . K . M . O P Q . S
. U V . X . Z

Activity C: Let's spell!

Have a student spell the name in the first box. Have another student spell the second name, and so on.

In pairs, students spell the names that appear in the three boxes.

Students write their name and the name of the partner in the spaces provided.

They spell the two names working in pairs.

Activity D: Let's play bingo!

Students write their names in the space provided.

Read the letters of the alphabet while the students listen.

Students check the letters mentioned by you that appear in their names. The first student who finishes, wins.

Let's spell! 

SANDRA	ROBERT	FRANK	GABRIELA
--------	--------	-------	----------

Now, your name: _____	And your partner's name: _____
--------------------------	-----------------------------------

C. Let's play bingo! 

Listen to the letters. Mark the letter if it is in your name. Raise your hand when you finish your name.	_____ Your name
---	--------------------

I am...

Activity A: Listen and practice.

Point at a student. Say: “You are _____ (name).” Point at yourself and say “I am _____ (your name).” Point at another student and say “He is _____ (name).”

Read the dialogue. Students repeat chorally and individually.

Students practice in small groups, acting out the situation, changing characters.

Activity B: Let’s talk.

Read the dialogue. Students repeat chorally and individually. Students practice in pairs, using their own names.

Students switch pairs, and practice again.

2. I am...

A. Listen and practice.



Image taken from deposiphotos.com

B. Let's talk.

Practice with a partner. Use your own name. Change partners and practice again.



Ana: Hi, Are you in this class?
María: Yes, I am. Are you?
Ana: Yeah. My name is Ana.
María: Hi, I'm María. Nice to meet you.
Ana: Nice to meet you, too.
María: See you later, Ana!
Ana: Good bye, María!

Image taken from deposiphotos.com

Helpline:

Have students look at the grammar chart and ask how many different forms of the verb to be they can see.

Answer: three: am, is, are

Present the personal pronouns using students and yourself to clarify the meaning (point at yourself and say “I”, point at a male student and say “He”, etc.)

Give examples of sentences for the different pronouns. Write them on the board, and have students repeat them.

E.g.; I am María. He is Félix. We are students, etc.

Explain that in spoken English it is more natural to use a contracted form and that to show we have made a contraction; we use an apostrophe in place of the vowel.

Model pronunciation of the contracted forms. Check for understanding.

Activity C: Let's read.

Read the dialogue, emphasizing the verb to be. Students repeat chorally and individually.

Students practice the conversation in small groups.

Helpline:

am.... is.... Are

Short forms

I'm you're she's
it's we're they're

Full forms

I am you are he is
she is
it is we are they
are

C. Let's read.



Image taken from deposiphotos.com

What's your name?

My name **is** Tony.

Are you Susan?

Yes, I **am**.

Are you Robert?

No, I'm **not**. I'm Juan.

Is Ms. González your English teacher?

Yes, she **is**.

Is he William?

No, he **isn't**. He **is** John.

Helpline:

Tell the students that the chart represents the uses of the verb to be. Ask them what forms they can identify.

Answer: three: affirmative, negative, and questions.

Go over the different forms and give examples of sentences. Write the sentences on the board. Have students repeat them. E.g. She is not Annie. They are not students. Are they teachers?

Review

Activity A: Let's practice!

Point at the first box and do it orally, stressing the verb to be.

A: Hi, I **am** Fernando. What's your name?

B: Hi, Fernando. My name **is** Lucy.

Students complete the rest of the boxes.

Have students write on the board the dialogues of each box. Check answers and clarify doubts.

Answers.

Fill in the blanks:	
A: Hi, I am Fernando. What's your name? B: Hi, Fernando. My name is Lucy.	A: Are you Daniel? B: No, I'm not . My name is Juan.
A: Good morning! I am Ms. González. Are you Paul? B: Yes, I am .	A: Is he Rubén? B: Yes, he is .

Helpline:

I am	I'm	I am not	I'm not	Am I?
You are	You're	You are not	You aren't	Are you?
He is	He's	He is not	He isn't	Is he?
She is	She's	She is not	She isn't	Is she?

Review

A. Let's practice!



Fill in the blanks:	
A: Hi, I _____ Fernando. What' _____ your name? B: Hi, Fernando. My name _____ Lucy.	A: _____ you Daniel? B: No, I' _____. My name _____ Juan.
A: Good morning! _____ Mrs. González. _____ you Paul? B: Yes, I _____.	A: _____ he Rubén? B: Yes, he _____.

Activity B: Role play.

Start reading the dialogue and have the students complete the sentences orally.

Students fill in the blanks with appropriate responses.

Students act out the dialogue in pairs.

Choose several students at random and act out the dialogue in front of the class.

Activity C: Alphabet Song: Watch the video and sing along

Play the video in the classroom using the link provided.

Students watch the video and sing along.

B. Role play

Use your own names. Act out with a partner.

Student A: Hi, are you _____?

Student B: Yes, I am. Uh... Are you _____?

Student A: No, I'm not. My name is _____.
_____ (spell it)

Student B: Uh, nice to meet you, _____.

Student A: Nice to meet you too, _____.

C. Alphabet Song

Watch the video and sing along.



<https://www.youtube.com/watch?v=36IBDpTRVNE>

Lesson 2: This is my friend

	Structural focus	Lexical focus
Lesson 2	Questions with What? Confirmation questions. (Yes/no questions). Written, speaking and listening exercises. Verb to be	Introducing yourself and others Exchanging personal information Numbers 1 - 10

Warm up:

Before introducing the lesson, go to a student and say “Hi, I’m _____.” “What’s your name?” The student answers: “Hi _____.” I’m _____.”

Go to another student and say: “Are you _____ (wrong name)?” The student answers: “No, I’m not. I’m _____.”

Repeat this with several students.

1. Nice to meet you.

Activity A: Let’s read.

Read the conversation. Students repeat chorally and individually.

Lesson 2: This is my friend

1. Nice to meet you.

A. Let's read.

The teacher: Good afternoon! Are you Mrs. González?

Mrs. González: Yes, sir. Good afternoon!

The teacher: It's a pleasure to meet you, Mrs. González. I am Mr. Pérez, the teacher.

Mrs. González: Nice to meet you too, Mr. Pérez. This is my daughter Ana.

The teacher: Hi, Ana!

Ana: Hello, Mr. Pérez! Pleased to meet you!

The teacher: Pleased to meet you, too.



Image taken from depositphotos.com

Activity B: Complete and act out.

Students act out the dialogue, using other names, according to the script.

The purpose of this activity is to review the previous lesson.

Activity C: Greetings and goodbyes.

Read the different expressions used in English for greetings and goodbyes. Students repeat chorally and individually, and they practice in small groups, using gestures and expressions related to the different situations.

B. Complete and act out.

Student 1: _____, Are you _____?

Student 2: Yes, sir. _____.

Student 1: _____. I am
_____.

Student 2: Nice to meet you too, _____. This is my
son _____.

Student 2: Hi, _____!

Student 3: Hello, _____!
_____!

Student 2: Pleased to meet you, too.

C. Greetings and goodbyes.

Hello!

Hi, how
are you?

I'm fine,
thank you.
And you?

Very well,
thank you.

Good bye!

Bye! See you
later!

Activity D: Let's listen, read, and practice!

Read the dialogue. The students repeat chorally and individually. Students practice in small groups. Have some groups to act out the conversation in front of the class.

Activity E: Let's practice some more!

In groups of three, the students read the following dialogue. Then they repeat it with their own names.

D. Let's listen, read, and practice!



Image taken from depositphotos.com.

Susana: Hello, Juan! How are you?

Juan: Hello, Susana! I'm very well, thank you. Oh, Susana, this is Pedro.

Susana: Hi, Pedro! Nice to meet you. Are you classmates?

Juan: No, we aren't. Pedro is in section B.

Pedro: Nice to meet you too, Susana!

Susana: See you later!

Juan: Good bye, Susana!

E. Let's practice some more!



Image taken from depositphotos.com.

Activity F: Let's read!

Read the following text. Students repeat chorally and individually. Clear up any doubts. Students practice reading the text.

Activity G: Let's listen! Choose the right option.

Explain to the students that they must underline the right option in parenthesis.

Read the first sentence: "Good morning, Mr. Ramírez." Repeat the sentence. Wait until the students have identified the right choice.

Go on, and read the second sentence, and so on.

After finishing the activity, have several students read the correct sentences.

- a. Good morning, Mr. Ramírez.
- b. Nice to meet you, Ms. Fernández.
- c. This is my friend José.
- d. Hello, José!

F. Let's read!

Hello! My name is José. I am a student. My brother Juan is a student, too. Every morning in class we say: "Good morning, teacher!", and our teacher answers: "Good morning, students!" After class, we say: "Good bye! And our teacher says: "Bye, see you tomorrow!"

G. Let's listen!

Listen to your teacher and choose the right option.

- a. Good morning/good afternoon, Mr. Ramírez.
- b. Nice to meet you/pleased to meet you, Ms. Fernández.
- c. This is/he is my friend José.
- d. Hello/Hi, José!

2. From 0 to 10

Activity A: Watch and practice.

Click on the link: <https://www.youtube.com/watch?v=E-PYTeUBHxo> to watch the video.

The students watch the video and repeat the numbers.

2. From 0 to 10



depositphotos.com

A. Watch and practice.

Watch the video and say the numbers.



<https://www.youtube.com/watch?v=E-PYTeUBHxo>

Activity B: Listen to your teacher and say the numbers.

Write the numbers on the board. Say the numbers, one by one. The students repeat chorally.

At random, point to a number and say “What number is it?” The children answer. Repeat with several students.

Activity C: Let’s practice! Write a number. Your partner says it.

The students work in pairs, taking turns. One of them writes a number, and the other says its name.

B. Listen and repeat.  



c. Let's practice! Write a number. Your partner says it.



Online partners

Activity A: Read the email messages

Read the first box. Students repeat chorally and individually. Continue with the rest of the boxes.

Activity B. Write the missing information in your address book.

Tell the students that the purpose of the next activity is to look for relevant information. The students check the first box, and fill out the required spaces in the second box.

Answers:

Name	Email	Phone number
José	jm@gmail.com	2122544321
Francisco	yjz@hotmail.com	2124356722
Cristina	cristina.fernandez@yahoo.com	2123455444
Manuel	manup@gmail.com	2129876556

Have several students read the information from each one of the lines in the second box.

Activity C: Match the questions to the answers.

Students connect the information from the left column to the questions in the right column.

Answers: 1.d, 2.a, 3.d, 4.d.

3. Online partners

A. Read.

F. Read the email messages.

Hello, my name is José. My email is jm@gmail.com and my phone number is 2122544321

Hi, my name is Francisco. My email is yjz@hotmail.com and my phone number is 2124356722

Hi, my name is Cristina. My phone number is 2123455444 and my email is cristina.fernandez@yahoo.com

Hello, my name is Manuel. My email is manup@gmail.com. My phone number is 2129876556.

B. Write the missing information in your address book.

Name	Email	Phone number
José		
Cristina		2123455444
	manup@gmail.com	

C. Match.

Match the questions to the answers.

1. What's your name?	_____ a. 2128456554
2. What's his phone number?	_____ b. Her name is Susan
3. What's her email?	_____ c. My name is Ana
4. What's her name?	_____ d. superez@gmail.com

Activity D: Write about yourself.

According to the previous input, students write about themselves, stating their names, email address and phone number.

Have several students read out loud the text with the information about themselves. Check and correct any mistakes.

Review**Activity A: Listen and repeat.**

Read the different structures in the box. Students repeat chorally and individually.

Emphasize the use of the verb to be.

D. Write about yourself.

Hi, my name is Rubén.
My email is
rublanco@yahoo.com.
Please email me! Let's
study together!

__Hi, my name is _____

Review

A. Listen and repeat.

B. Are you Santiago? A: Yes, I am. B: No, I'm not. I'm José.

C. Is he Pedro? A: Yes, he is. B: No, he isn't. He is Miguel/He's Miguel

D. Is she María? A: Yes, she is. B: No, she isn't. She is Mónica.

E. Are you a teacher? No, I am not. I am a student.

F. Who is your teacher? María. María is my teacher

G. Who are they? They are Juan and Miguel. They are my friends.

Activity B: Let's practice!

The students reflect on what they learned in this lesson and complete the following dialogue.

Students practice the dialogue in small groups.

Activity C: Let's practice some more!

Ask a student “What’s your name?” The student answers. Ask another student “What’s your email?” The student answers. Go on.

Students practice the dialogue with a partner. They switch partners and practice again.

B. Let's practice!



Student 1: Hi, what's your name?

Student 2: Hello! My name is _____.

Student 1: Nice to meet you, _____!

Student 2: Nice to meet you too, _____!

What is your phone number?

Student 1: My phone number is _____.

Student 3: Good morning! Are you _____?

Student 1: No, I'm not. I am _____. This is _____.

Student 2: Nice to meet you, _____.

Student 3: It's a pleasure to meet you. Good bye!

Student 1 and 2: Bye!

C. Ask and answer.



Work with a partner. Change partners and practice again.

What's your name?

My name is...

What's your email?

My email is... (spell it)

What's your teacher's name?

Her name is....

Activity D: Find the words.

The students complete the following word search puzzle.

Additional activity:

Play an online game. Students match the words with the pictures.

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/word-games/numbers-1-10>

D. Find the words:



L	E	A	R	N	I	R	N	G	S
E	N	G	L	I	E	S	H	T	E
I	S	F	U	H	N	J	U	S	N
H	N	Y	C	S	Y	D	E	D	G
J	Z	A	Z	E	E	D	M	N	L
I	E	B	M	N	I	S	A	E	I
T	Y	A	T	L	R	R	N	I	S
P	I	S	F	L	B	K	X	R	H
L	D	E	Y	C	O	Z	M	F	T
U	V	H	J	D	M	L	Q	I	G

email – English – friends – name – students - teacher

Lesson 3: at school

Lesson 3	A, an, regular nouns. This, that, these, those Imperative form of the verb. Written, speaking and listening exercises. Interactive exercises.	Following instructions Identifying and asking about school supplies Plurals
----------	---	---

Warm up:

Approach a student and say “Are you _____?” The student answers: “Yes, I am.” Approach another student and say: (“Are you _____ (wrong name)?” The student says: “No, I’m not. I’m _____.” Ask the student (pointing someone else): “Is he _____?” The student answers: “No, he/she isn’t.” o “Yes, he/she is.” according to the case.

Do the same with other students.

1. In the classroom

Activity A: Read and act out.

Read the dialogue. Students repeat chorally and individually.

Have some students act out the dialogue in front of the class.

Lesson 3: at school

1. In the classroom

A. Read and act out.  



Depositphotos.com

Teacher: Good morning!

Students: Good morning, teacher.

Teacher: How are you today?

Students: Very well, thank you.

Teacher: Please, sit down.

Students: Thank you, teacher.

Teacher: Now, take your book and open it to page 5.

To introduce the new vocabulary:

Point at different objects in the classroom and ask: “What is this?”

Answer: “It’s an eraser.” “What is that?” “It’s a board”, and so on.

Ask the students: “What is this?” (Pointing at one of the previous objects).

Elicit: “It’s an eraser.”

Activity B: match the phrases to the pictures.

Students relate the images to the words.

Answers: 3 – 2 – 1 – 4 – 9 6 – 10 – 7 – 5 – 8

Extra activity:

Before class, write down a command on small pieces of paper —make sure that each sheet has a different command. Once finished, fold the pieces of paper and drop them into a bowl, basket, or bag.

In class, after the previous activity, divide the class into two or three teams, depending on the size of your class. Write their team names on the board, as that’s where you’ll be keeping track of points.

The teams should take turns sending one teammate to the front of the room. When the student comes to the front, have him/her choose a command from your container. Without speaking or showing the paper to anyone else, the student must act out the command for their team to see. Give their teammates one minute to correctly guess the command. If the team guesses the correct command within one minute, award them one point. If a team doesn’t guess the command by the end of the minute, the slip of paper goes back into the bowl.

Continue playing until all of the slips have been used.

Make sure each student has a chance to act out a command.

The team with the most points at the end of the game wins.

B. Match the phrases to the pictures.

- | | | | |
|---|----------------|----|----------------------|
| 1 | Work in pairs | 6 | Close your book |
| 2 | Write | 7 | Stand up |
| 3 | Listen | 8 | Read |
| 4 | Open your book | 9 | Work in small groups |
| 5 | Sit down | 10 | Speak |

School objects

Go around the classroom and point at different objects. Say: “Eraser.” Point at another object. Say: “Notebook.” Go on with several more objects.

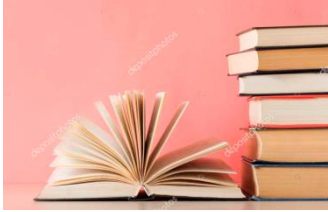
With the book opened, point at the different images of the classroom objects illustrated there. Say their names. The students repeat. Point at one of the objects and say: “What is this?” The students answer: “It’s a/an _____”. Point at an item in plural. Ask: “What are these?” The students answer: “These are _____.”

Helpline:

Point at the box and read the words, emphasizing the difference between singular and plural.

Point at an individual object and ask: “What is this?” Have the students answer: “This is a ruler.” Point at a group of objects and ask: “What are these?” Have the student answer: “These are books.”

2. School objects

		
AN ERASER	A PENCIL	A NOTEBOOK
		
A BOOK	A DESK	A LAPTOP

Helpline:

a door	doors
an eraser	erasers
a box	boxes
a watch	watches
a pencil	pencils

Activity A: One or several. Write the names of the different items in the right column.

Read the words for the different items on the top box. The students repeat chorally.

Write on the board two columns, one for ONE OBJECT, and the other for SEVERAL OBJECTS (Singular and plural). Say: “A dictionary is it one object or is it several?” The students answer. Write the word “Dictionary” in the first column.

The students complete the two lists, deciding whether the name is in plural or singular. Have some students complete the columns on the board.

a dictionary an eraser a chair pencils dictionaries a desk	
a calculator books windows a notebook boxes laptops	
One object	Several objects
A dictionary An eraser A chair A desk A calculator A notebook	Pencils Dictionaries Books Windows Boxes Laptops

Activity B: Listen and answer. Listen to your teacher and underline the right option

Read the following dialogue. The students listen and mark the right answer.

A: What's this? B: It's an eraser	A: Is this a desk? B: No, it isn't.
A: What are these? B: These are pencils.	A: Are these erasers? B: No, they aren't.
A: What is that? B: That is a book.	A: Are these notebooks? B: Yes, they are.

A. One or several?



Write the names of the different items in the right column.					
a dictionary an eraser a chair pencils dictionaries a desk					
a calculator books windows a notebook boxes laptops					
One object			Several objects		

B. Listen and underline the best option.



.		
It's (a / an) eraser	(This / these) are pencils	(That / those) is a book
A: Is this a desk? B: No, it (isn't / aren't). It's a laptop	A: (Is / Are) these erasers? B: No, they aren't	A: Are (this / these) notebooks? B: Yes, (it / they) are

Helpline:

Explain the difference between this and that, and between these and those, using classroom objects.

Point at an object near you and ask: “What is this?” Have the students answer “This is a (book).” Point at an object far from you and ask: “What is that?” Have the students answer: “That is a (notebook).” Point at several objects near you and ask: “What are these?” The students answer: “These are (erasers).” Point at several objects far from you and say: “What are those?” The students answer: “Those are (rulers).”

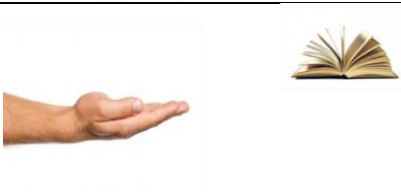
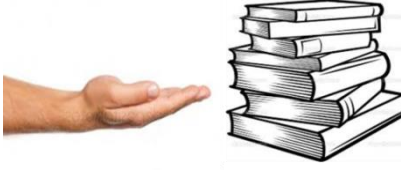
Activity C: Complete and answer.

Students complete the following dialogue.

Check answers orally.

A: What is this?	B: This is an eraser.
A: _What are these?	B: _These are books_____.
A: _What is __ that?	B: _That is a notebook_____.
A: Are these notebooks?	B: No, _they aren't_____.
A: Is this a desk?	B: Yes, _it is._____.

Helpline:

	this book
	that book
	these books
	those books

C. Complete and practice!



A: What is this? (eraser)	B: This is an eraser.
A: _____ these? (books)	B: _____ .
A: _____ that? (notebook)	B: _____ .
A: Are these notebooks? (notebooks)	B: No, _____.
A: Is this a desk?	B: Yes, _____.

Activity D: Let's work in pairs.

Students work in pairs pointing at different things in the classroom and answering.

Review

As a review, read the dialog in the box. The students repeat chorally and individually.

D. Let's work in pairs.



	A: What's this? B: This is a _____. B: What are these? A: These are _____. A: What is that? B: That is a _____. B: What are those? A: Those are _____.
--	--

Review

This (singular) That	These (plural) Those
A: What is this? A: What's that? A: What are these? A: Is this a pencil? A: Is that an eraser? A: Are these tables? A: Are those notebooks? A: Is this an English book or a Spanish book?	B: It's a laptop B: It's a dictionary. B: They are sharpeners. B: They are chairs. B: Yes, it is. B: No, it isn't. It's a cellphone. B: No, they aren't. They're desks. B: No, they aren't. They are books. It's an English book.

Activity A: Let's practice some more!

Students review the structures in the previous dialogue, reflecting on what they have learned, and complete the following conversation.

Answers:

Mr. Rojas: Good morning! I am Mr. Rojas.
 Carlos: Good morning, Mr. Rojas. How are you today?
 Mr. Rojas: Fine, thank you! This is Manuel.
 Carlos: Hello Manuel. Nice to meet you!
 Manuel: Thank you! Nice to meet you too. What is that? Is that a book?
 Carlos: No, that's not a book. It's a notebook. What are those?
 Mr. Rojas: Those are windows. Excellent! Is this an eraser, Manuel?
 Manuel: No, it isn't. It's a calculator.

Activity B: More fun!

Before this activity, prepare a list of instructions learned. Explain to the students that they are going to play a game. You are going to give them some instructions and they should follow them. Divide the class into two groups.

Say: "Please, open your books." The students open the books quickly.

Say: "Please, stand up." The students stand up, quickly.

Continue giving instructions, and the students continue following them. If someone does not follow the instruction, he/she will sit down. The group with the most students left participating wins.

A. Let's practice some more!



Mr. Rojas: Good morning _____ Mr. Rojas.

Carlos: _____, Mr. Rojas.
_____?

Mr. Rojas: Fine, thank you! _____ Manuel.

Carlos: Hello Manuel. _____!

Manuel: Thank you! Nice to meet you too. What is that?
_____?

Carlos: No, _____ book. It's _____. What are those?

Mr. Rojas: _____ windows. Excellent! Is this an eraser, Manuel?

Manuel: No, _____. It's a calculator.

B. More fun!

Please...

Open your books

Sit down

Close your books

Stand up

Open your
notebooks

Spell your name

Close your
notebooks

How am I doing?

The students reflect on what they have learned and evaluate themselves.

How am I doing?

Autoevaluación de la unidad

	Lo hago muy bien	Estoy aprendiendo	Me falta todavía
Sé saludar y despedirme.	Pronuncio bien y se entiende lo que digo perfectamente.	Pronuncio bien pero no se entiende todo lo que digo.	No pronuncio bien y no se entiende cuando hablo.
	Conozco las palabras adecuadas para saludar y despedirme.	Conozco algunas de las palabras adecuadas para saludar y despedirme.	No me acuerdo de las palabras adecuadas para saludar y despedirme.
Me presento y presento a los demás.	Pronuncio bien y se entiende lo que digo perfectamente.	Pronuncio bien pero no se entiende todo lo que digo.	No pronuncio bien y no se entiende cuando hablo.
	Conozco las palabras adecuadas para presentarme y presentar a los demás.	Conozco algunas de las palabras adecuadas para presentarme y presentar a los demás.	No me acuerdo de las palabras adecuadas para presentarme y presentar a los demás.
Sé los objetos del aula.	Reconozco cuando las oigo y se pronunciar los nombres de objetos del salón de clases.	A veces me cuesta reconocer los nombres de objetos del aula. Pronuncio bien, pero no se entiende todo.	Muchas veces me cuesta reconocer los nombres de los objetos del aula. No pronuncio bien y no se entiende cuando los digo.
Sé las letras del abecedario.	Reconozco cuando las oigo y sé referirme a cada una.	A veces me cuesta reconocer las letras cuando las oigo y me cuesta pronunciar algunas.	Me cuesta reconocerlas letras cuando las oigo y no se entiende cuando las nombro.

List of references

Vince, M. (1995). *English Jackpot!* Heinemann.

González, J.E. y Algara, A.C. (2013). *My First Victory*. Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Nunan, D. and Beatty, K. (2002). *Expressions*. Heinle & Heinle.

Kniveton, J., Llanas, A., Williams, L. (2006). *Beeline Plus 1*. Thailand: Macmillan Education.

Cunningham, S., Redston, C., Moor, P. (2007). *Cutting Edge Starter Students' Book*. Pearson Longman.

Illustrations downloaded from depositphotos.com.

Only for academic purposes. No part of this material may be reproduced.

CAPITULO V

Conclusiones y Recomendaciones

El éxito de este diseño está precisamente en los puntos antes mencionados, sobre los que reside: la concepción del MCERL, quien describe lo que deben aprender a hacer los estudiantes 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, y el modelo educativo de la Universidad Metropolitana, donde se desarrollan competencias genéricas vinculadas al crecimiento personal, por medio de los Ejes Transversales de Formación General y Básica, comunes a todas las disciplinas (Lombao, 2011).

La investigación tuvo como objetivos específicos identificar las características y necesidades de los estudiantes que ingresan en el programa de inglés de la Universidad Metropolitana (el cual consta de 5 niveles), identificar los aspectos de la competencia lingüística del idioma inglés que deberán ser desarrollados en el curso introductorio, determinar los posibles contenidos lingüísticos y metodológicos del curso de inglés elaborado de acuerdo con las necesidades que se detectaron desde el punto de vista de los estudiantes, de los profesores y de las autoridades, diseñar el curso de inglés sobre la base de los resultados obtenidos en el análisis de necesidades con base en el enfoque por competencias y diseñar, producir y validar una unidad modelo del curso introductorio.

Para cumplir con esta investigación fue necesario determinar las características de los estudiantes, sus necesidades y algunos aspectos metodológicos importantes para lograr en los estudiantes un aprendizaje adecuado del idioma inglés. Para lograr obtener esta información, se realizó un análisis de necesidades dirigido a tres audiencias diferentes (estudiantes, profesores y autoridades). Los resultados de este análisis de necesidades proporcionaron la información esencial para el diseño del curso introductorio, tanto con respecto a las necesidades de los estudiantes, como de la metodología a ser usada.

Se concluyó que era importante que los estudiantes lleguen al nivel de inglés I ya con ciertos conocimientos básicos de inglés para ser exitosos en la cadena de los cursos del idioma inglés ofrecidos por la Universidad Metropolitana. Por lo tanto, el curso diseñado está dirigido hacia todos aquellos estudiantes que necesiten una preparación adicional antes de ingresar a Inglés I, en la cadena de inglés ofrecida por la Universidad Metropolitana.

Hay una visión tal vez un poco ingenua por parte de los estudiantes cuando evalúan su nivel de inglés y de alguna manera se contradicen al autoevaluarse. La mayoría expresó tener un nivel que está por encima de lo que demuestran en la realidad o que manifiestan necesitar. Fuera del aula, usan muy poco el idioma inglés. Cuando más lo usan, es porque lo escuchan. Las habilidades que menos usan es el hablar y el escribir en el idioma inglés; sin embargo, consideran que hablan y escriben de manera regular. Las áreas que los estudiantes consideran que necesitan desarrollar más son aquellas relacionadas con la producción en interacción oral. Los profesores, por su parte, consideran todas las áreas como importantes a ser desarrolladas. En este punto coinciden con las autoridades, quienes consideran importantes todos los aspectos planteados. Sin embargo, los profesores hacen énfasis en la comprensión oral (aquí coinciden con los estudiantes) y en la comprensión de la lectura. Esta información se tomó como punto de partida para el diseño de la propuesta.

Según los resultados de esta investigación, podemos afirmar que hay una serie aspectos de la competencia lingüística (necesidades académicas) que deben ser cubiertos para que los estudiantes sean exitosos en sus estudios del idioma inglés. Tanto estudiantes, como profesores y autoridades consideran que, para un buen desempeño en sus cursos de inglés, deben ser desarrolladas las cuatro habilidades del idioma a nivel inicial. Respecto al *oír*, los estudiantes deberían reconocer palabras y expresiones muy básicas; acerca del *leer*, comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, en letreros, carteles y catálogos; acerca del *hablar*, necesitan poder participar en una conversación de forma sencilla, con la otra persona dispuesta a repetir y a ayudar a formular lo que intenta decir, y plantear y contestar preguntas sencillas sobre necesidad inmediata y asuntos muy habituales; para el *escribir*, necesita poder escribir mensajes de texto, cortos y sencillos y rellenar formularios con datos

personales. De la misma manera, la destreza que más hay que enfatizar es el habla (comprensión auditiva, producción oral e interacción oral). En la propuesta del curso, se busca que el estudiante alcance un conocimiento básico del idioma inglés que le permita comunicarse de forma sencilla, tanto en forma oral como escrita, intercambiando información sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre sus pertenencias, costumbres y vida diaria, mediante un repertorio básico de palabras y frases sencillas relacionadas con situaciones concretas.

En referencia a los contenidos lingüísticos de este curso introductorio, se concluyó que se debería tomar como base para el diseño del curso los cinco indicadores de desempeño de la competencia del dominio del idioma inglés propuestos, ya que todos eran considerados como necesarios para ser desarrollados, haciendo énfasis especial en la comprensión e interacción oral, sin descuidar la comprensión y producción escrita. Los contenidos seleccionados para la propuesta no solo responden a las necesidades expresadas por estudiantes, profesores y autoridades, sino que responde a los estándares del MCERL. De esta manera, el diseño está basado en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el nivel más bajo del uso generativo de la lengua.

En cuanto a los aspectos metodológicos, este curso de inglés está planteado de acuerdo con las necesidades que se detectaron desde el punto de vista de los estudiantes, de los profesores y de las autoridades. Se determinó que debería ser parte de la cadena de los cursos de inglés de la Universidad Metropolitana, con la misma duración de un trimestre. La metodología se basa en el enfoque comunicativo, con énfasis en la comunicación escrita y verbal en inglés, y centrado en el estudiante. El material para utilizar es producido por el profesor, o diseñador del curso. El curso está diseñado para ser impartido de manera presencial. Los contenidos son manejados tanto de manera teórica como práctica, con apoyo de la tecnología. Las clases son dictadas en inglés con apoyo del español.

Hay un total consenso en que se deben usar diferentes tipos de estrategias para la enseñanza del idioma inglés, dirigidas a la enseñanza de las cuatro habilidades del idioma inglés. Se mencionan como muy importantes las prácticas de sonido y pronunciación, estrategias para aprender vocabulario, las oportunidades para

expresarse oralmente, todas ellas dirigidas al *oír y hablar*, y las estrategias para una lectura eficaz, y ejercicios para desarrollar la escritura, dirigidas al *leer y escribir*. De la misma manera, todos los recursos didácticos planteados se consideraron importantes, tanto para los estudiantes, como para los profesores y las autoridades, siendo los más importantes las actividades de escucha, las presentaciones orales, los diálogos y las composiciones escritas. Esta información acerca de las estrategias y los recursos didácticos reflejados en la investigación sirvió de apoyo para completar el diseño del curso.

Sobre la base de los resultados obtenidos, se elaboró una propuesta para el curso de inglés introductorio a ser implementado en la Universidad Metropolitana, dividido en siete unidades. Adicionalmente, con el propósito de proporcionar una muestra tangible del curso diseñado, se presentó una propuesta de una lección, con sus respectivas actividades. El diseño se ajusta a los parámetros requeridos por la Universidad Metropolitana para el diseño de cursos con base en competencias, y al enfoque por competencias del MCERL.

El producto de esta investigación constituye un aporte para la solución de un problema. Adicionalmente, es factible a corto plazo y puede ser implementado como el primer nivel de la cadena de las materias del idioma inglés ofrecido por el departamento de inglés de la Universidad Metropolitana.

Recomendaciones

- Se recomienda presentar la propuesta del curso introductorio del idioma inglés al consejo del departamento de inglés para su aprobación y posterior inclusión e implementación como parte de los cursos de inglés ofrecidos.
- Se sugiere implementar una prueba piloto para hacer seguimiento del desenvolvimiento y rendimiento académico del primer grupo de estudiantes del curso propuesto en las asignaturas subsiguientes.
- Se recomienda la realización del diseño de las demás unidades del curso introductorio de inglés que complementan esta propuesta.

- Se propone que otras investigaciones analicen las necesidades de los demás cursos de inglés ofrecidos por la Universidad Metropolitana, para su actualización y mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldoobie, N. (2015). ADDIE Model. American International Journal of Contemporary Research Vol. 5, No. 6. Retrieved from http://www.aijcrnet.com/journals/Vol_5_No_6_December_2015/10.pdf
- Barreto, C., Gutiérrez, L, Pinilla, B. y Moreno, C. (2006). Límites de constructivismo pedagógico. Educación y educadores. vol.9 no.1 Chia Enero-Junio 2006
- Basturkmen, H. (1998). Refining Procedures. *A Needs Analysis Project at Kuwait University*. Forum. Vol. 36.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave MacMillan. Retrieved from <https://es.slideshare.net/kkjejen/helen-basturkmen-developingcoursesinenglishfbookfiorg>
- Bello, M.E. (2013). Ponencia: *Formación basada en competencias en la universidad. ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos? Evento: Cuatro visiones en la gestión del conocimiento en el currículo universitario del Siglo XXI*. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.curricular.info/visiones/documentos/bello.pdf>
- Belloso, Y. (2018). *Propuesta de diseño de un material instruccional de inglés con fines específicos para el programa nacional de formación en turismo*. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.
- Breen, M. (1984). Process Syllabuses for the Language Classroom. General English syllabus design. In *SYLLABUS DESIGN. Curriculum and syllabus design for the general English classroom*. Editor: C.J. Brumfitt. Oxford: University of London Institute of Education. ELT Documents 118. Published in association with THE BRITISH COUNCIL and Pergamon Press. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/F044%20ELT-37%20General%20English%20Syllabus%20Design_v3.pdf

- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 29, No. 1. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/322Calzadilla.pdf>
- Camperos, M. (2008). *La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos*. Foro Universitario. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400017
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*.
- Cano, C. M. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano E. e Ion, G. (2012) *Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias*. *Estudios sobre educación*. VOL. 22 155-177.
- Castañón, N. (2003). Aprendizaje colaborativo en ambientes distribuidos. Charla. Taller Internacional de Software Educativo. Santiago, Chile.
- Castañón, N.(2006). *Especialización virtual en Informática Educativa*. Caracas: Editorial Académica Española.
- Cifuentes, L. (2017) *La importancia de hablar inglés en un mundo globalizado*. Estrella Digital. Recuperado de <https://www.estrelladigital.es/articulo/sociedad/importancia-hablar-ingles-mundo-globalizado/20170117155049310531.html>
- Consejo de Europa (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Coordinación AcAd (2002). *Modelo Educativo AcAd. Fundamentación*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- De la Torre, V. y Sosa, R. (2018). *La pertinencia del modelo de diseño instruccional ASSURE para la implementación de la educación a distancia*. *Revista FILHA Revista Digital de la Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad*

- Autónoma de Zacatecas. Num. 19. Recuperado de [http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2018-12/la-pertinencia-del-modelo-de-diseno-instruccional-assure-para-la-implementacion-de-la-educacion-a-distancia-por-victor-ricardo-de-la-torre-garcia-y-raul-sosa-mendoza#:~:text=Se%20define%20como%20un%20modelo,Russell%20y%20Smaldino%20\(2005\).](http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2018-12/la-pertinencia-del-modelo-de-diseno-instruccional-assure-para-la-implementacion-de-la-educacion-a-distancia-por-victor-ricardo-de-la-torre-garcia-y-raul-sosa-mendoza#:~:text=Se%20define%20como%20un%20modelo,Russell%20y%20Smaldino%20(2005).)
- Delgado, G. (2018). *Diseño de un módulo en la Web para la enseñanza de la escritura de resúmenes en español de textos en inglés*. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.
- Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de <https://es.slideshare.net/RamnMartnez1/informe-delors-1998>
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Ducci, M.A. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. En Organización Internacional del Trabajo, Formación basada en competencia laboral (pp. 15-26). Montevideo: Organización Internacional del Trabajo-Cinterfor-Conocer.
- Dudley-Evans, T., & St. John M.J. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: University Press.
- Faryaid, Q. (2007). *Instructional design models. What a Revolution*. (ERIC Document Reproduction Source N° ED495711). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495711.pdf>
- Flowerdew, J. y Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. En Flowerdew, J. & M. Peacock (eds.) *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 8-24.
- Franklin de Martínez, E. (2007). *Diseño y evaluación de un programa de competencias docentes en modalidad semi-presencial dirigido a profesores de la Universidad Metropolitana*. Ponencia. VII Reunión Nacional de Currículo. I Congreso

- Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior en <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/>
- Gómez, Y. (2010). *El inglés con propósitos específicos. Exigencias comunicativas para estudiantes y profesionales de administración*. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.
- González, A. (2002) Diseño Instruccional Universidad Metropolitana. (DIUM). Mimeo. Caracas: Universidad Metropolitana
- González, M. (2015). *Diseño de un programa de instrucción en inglés para hotelería*. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.
- Gosden, C. (1994) Social Being and Time. Oxford: Blackwell
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hsu, Wei-Yuan (2002). Online education on campus: A technological frames perspective on the process of technology appropriation. Doctoral Thesis, University of London, London. Retrieved from <http://etheses.lse.ac.uk/2657/>
- Hurtado de Barrera, J. (2008). *Metodología de la investigación, una comprensión holística*. Recuperado de <http://investigacionholistica.blogspot.com/2008/02/la-investigacin-proyectiva.html>
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. y Hamp-Lyons, L. (2002). *EAP: Issues and directions*. Journal of English for Academic Purposes 1, 1-12.
- Hymes, D. H. (1972) On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Izquierdo, E. (2001) *El inglés para educadores: las exigencias académicas y profesionales*. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.
- Kurt, S. (2016). *Kemp Design Model*. Educational Technology. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/kemp-design-model/>

- Lombao, M.C. (2017) La transversalidad y su relación con el desarrollo de Competencias Genéricas a través de la Formación General y Básica en los planes de estudio de la Universidad Metropolitana. *En Una Visión de la Transversalidad en la Universidad Metropolitana*. Compiladores: Maria Eugenia Bello y Pedro Certad. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Malán, A. (2010). *Inglés para fines específicos. Competencias comunicativas de los técnicos de informática*. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.
- Mackey, A. y Gass, S.M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Marín, S. (2018). Venezuela: profesores y estudiantes en «peligro de extinción». Panampost. Recuperado de <https://es.panampost.com/sabrina-martin/2018/09/20/profesores-estudiantes/>
- Markov, A. (1997). *Una propuesta para el análisis de necesidades de los cursos de inglés con fines específicos a nivel de educación superior en Venezuela*. Trabajo de ascenso no publicado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Moreno, A.I. (2004). *Análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en Filología Inglesa: un estudio de caso*. Monográfico. BELLS (Barcelona English Language and Literature Studies), vol 12. The Foreign Languages in Higher and Adult Education. Recuperado de: <http://digital.csic.es/handle/10261/12388>
- Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1998). *Syllabus design*. Oxford: University Press. Retrieved from [https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG522/Downloads/David%20Nunan%20-%20Syllabus%20Design%20\(1988,%20Oxford%20University%20Press\).pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG522/Downloads/David%20Nunan%20-%20Syllabus%20Design%20(1988,%20Oxford%20University%20Press).pdf)
- Orozco, M. (2006) *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción*. En: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los*

- estudios de traducción e interpretación. Sevilla: Bienza. p. 47-68 ISBN: 978-84-933962-8-2. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/235673317_La_evaluacion_diagnostica_formativa_y_sumativa_en_la_ensenanza_de_la_traducccion
- Poblete, M. (2004). *Las competencias: un enfoque paradigmático de la gestión de los RR.HH.* II Symposium de Psicología Organizacional, Monterrey, México. <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIAIISIMPOSIOLPO.htm>
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richerich R. & Chancerel L. (1980). *Identifying the needs of adults learning foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- Ríos, P. (1999). Constructivismo en educación. Revista Laurus, año 1999. 5(8), 16-23.
- Rojas, F. (s.f.) Paradigma constructivista. Material Teorías del Aprendizaje II. Especialización de Tecnología, Aprendizaje y Conocimiento. Universidad Metropolitana.
- Santoveña, S. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 25. 15 de diciembre de 2010. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/25/santovena.pdf>
- Savignon, S. (1997). *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*. New York: McGraw-Hill.
- Scagnoli, N. (2005). *Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia*. College of Education. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativoscagnoli.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Serrano, J. y Pons, M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE vol.13 no.1 Ensenada. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001

- Sharif, A. y Cho, S. (2015). Diseñadores instruccionales del siglo XXI: cruzando las brechas perceptuales entre la identidad, práctica, impacto y desarrollo profesional. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 12, núm. 3, julio, 2015, pp. 72-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78038521006.pdf>
- Sucre, A. (2019). *Educación en Venezuela, la gran estafa*. El Estímulo. Recuperado de <https://elestimulo.com/climax/educacion-en-venezuela-sin-herramientas-para-el-futuro/>
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación científica*. Editorial Limusa S.A. México.1997.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos en la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, Juan (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Education. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf
- Tuning America Latina (2013). <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Turiñan, J.M. (2001). *Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización*. Revista de Educación. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/292159278_Tecnologia_digital_y_sistema_educativo_el_reto_de_la_globalizacion
- UNESCO (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Educación para todos en 2015*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/>
- Universidad Metropolitana (2018). *Modelo académico*. Recuperado de <https://www.unimet.edu.ve/la-universidad/modelo-academico/>

- University of Suffolk (n.d.) Guidance Notes for Course Validation Panels.
Recuperado de <https://www.uos.ac.uk/sites/default/files/guidance-notes-validation-panels.pdf>
- Waggoner, M. (1992) A case study approach to evaluation of computer conferencing.
In: Kaye, A. R. (Ed.), Collaborative learning through computer conferencing.
The Najaden papers. NATO ASI Series F: Computer and Systems Sciences,
(90) Berlin:Springer-Verlag. p.137-146.
- Zabalza, M.A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Nancea, S.A. Madrid.
- Zhuang, X. (2007). *From communicative competence to communicative language*.
Sino-US English Teaching. Volume 4, No.9. Retrieved from
<https://file200s12communicativecompetence.files.wordpress.com/2012/06/from-communicative-competence-to-communicative-language-teaching>
- Sharif, A. y Cho, S. (2015). *Diseñadores instruccionales del siglo XXI: cruzando las brechas perceptuales entre la identidad, práctica, impacto y desarrollo profesional*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 12, núm. 3, julio, 2015, pp. 72-86. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78038521006.pdf>

ANEXO A

Operacionalización de la variable

Objetivos específicos	Variable	Dimensión	Indicadores	Ítem
Identificar las características y necesidades de los estudiantes que ingresan en el programa de inglés de la Universidad Metropolitana.	Información básica del estudiante		Características y necesidades expresadas por los estudiantes	Cuestionario 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7
Identificar los aspectos de la competencia lingüística del idioma inglés que deberán ser desarrollados en el curso introductorio.	Competencia lingüística	Nivel actual de competencia	Comprensión auditiva Expresión oral Interacción oral Comprensión de lectura Expresión escrita (descriptores del MCERL)	Cuestionario 1.6, 1.7, 2.1 Entrevista 1, 2, 3
Determinar los posibles contenidos del curso de inglés elaborado de acuerdo con las necesidades que se detectaron, desde el punto de vista de los estudiantes, de los profesores y de las autoridades.	Contenidos del curso	Necesidades académicas: Contenidos gramaticales y funcionales	Comprensión auditiva Expresión oral Interacción oral Comprensión de lectura Expresión escrita (necesidades expresadas por los participantes – descriptores del MCERL)	Cuestionario 2.2 Entrevista 1, 2, 3
Diseñar el curso de inglés con base en el enfoque por competencias.	Aprendizaje del idioma		Actividades	Cuestionario 3.1, 3.2, 3.3 Entrevista 1, 2, 3, 4, 5
			Recursos	
			Formas de trabajar en el aula de clases	

Nota: algunos ítems abarcan más de un objetivo específico

Basado en González, M. (2015). Diseño de un programa de instrucción en inglés para la hotelería. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.

Anexo B
Cuestionario No. 1
Evaluación de las necesidades del estudiante por parte del estudiante

El presente cuestionario forma parte del trabajo de investigación titulado DISEÑO DE UN CURSO INTRODUCTORIO PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA que se lleva a cabo en la Universidad Central de Venezuela, para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, cuya finalidad es la determinación de las necesidades de los estudiantes de la asignatura Inglés I del programa de inglés para estudiantes de pregrado de la Universidad Metropolitana. Se busca determinar cuáles necesidades no son cubiertas apropiadamente para diseñar un curso introductorio

Se le agradece completar este cuestionario, el cual le debería tomar aproximadamente 10 minutos de su tiempo.

1. Información básica

1.1 Fecha de ingreso a la Universidad Metropolitana _____

1.2 ¿Qué trimestre está cursando actualmente? _____

1.3 ¿Qué nivel de inglés está cursando en este momento? Marque con una X la opción adecuada:

Estoy cursando Inglés I		Estoy cursando Inglés II	
-------------------------	--	--------------------------	--

Si en la pregunta anterior respondió con una X la opción Estoy cursando Inglés I, responda la pregunta siguiente, marcando con una X la alternativa adecuada:

1.4 Si está en Inglés I, ¿había cursado Inglés I con anterioridad? Si ____ No ____

1.5 **Experiencia con el idioma antes de ingresar a la Universidad.** Marque con una X la (s) alternativa (s) que se ajuste (n) a su realidad.

Estudió inglés como asignatura en bachillerato	
Estudió algún curso de inglés en una academia o escuela de idiomas	
Vivió en un país de habla inglesa	
Su idioma materno es el inglés	
Otro. Especifique:	

1.6 **Dominio del idioma inglés.** Marque con una "X" cada una de las propuestas que se le hacen, atendiendo a la siguiente escala:

4 = Excelente

3 = Bueno

2 = Regular

1 = Deficiente

1.6	Evalúe su dominio del idioma inglés	4	3	2	1
1.6.1	Entiende cuando lo oye				

1.6.2	Habla				
1.6.3	Lee				
1.6.4	Escribe				

1.7 Frecuencia de uso. Marque con una “X” cada una de las propuestas que se le hacen, atendiendo a la siguiente escala

4 = Muy frecuentemente 3 = Frecuentemente 2 = Con poca frecuencia 1 = Nunca

1.7	Indique la frecuencia con la que usted	4	3	2	1
1.7.1	Escucha el idioma inglés				
1.7.2	Habla en inglés				
1.7.3	Lee en inglés				
1.7.4	Escribe en inglés				

2. Necesidades académicas

2.1 Competencias a desarrollar. Marque con una “X” cada una de las propuestas que se le hacen, atendiendo a la siguiente escala:

4 = Mucho 3 = Bastante 2 = Poco 1 = Nada

2.1	¿Cuán necesario es para usted el poder cumplir, de manera apropiada, con estas tareas:	4	3	2	1
2.1.1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mi mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.				
2.1.2	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos				
2.1.3	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir.				
2.1.4	Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales				
2.1.5	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.				
2.1.6	Puedo escribir mensajes de texto, cortos y sencillos; por ejemplo, para enviar felicitaciones.				
2.1.7	Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.				

Tomado del MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Pàgina 32 Autoevaluación

2.2 Nivel actual de competencia. Marque con una “X” el nivel de competencia que usted considera tener en este momento.

4 = Excelente

3 = Buena

2 = Regular

1 = Deficiente

2.2	¿Qué nivel de competencia en inglés cree usted tener para cada una de las tareas mencionadas a continuación?	4	3	2	1
2.2.1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.				
2.2.2	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos				
2.2.3	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir.				
2.2.4	Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales				
2.2.5	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.				
2.2.6	Escribo mensajes de texto, cortos y sencillos, por ejemplo para enviar felicitaciones.				
2.2.7	Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.				

Tomado del MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Pàgina 32 Autoevaluación

3. Aprendizaje del idioma inglés

3.1 Responda las siguientes preguntas marcando con una “X” cada una de las propuestas que se le hacen, atendiendo a la siguiente escala:

3 = Muy importante

2 = Importante

1 = No importante

3.1	Para aprender mejor el inglés que ofrece la Unimet, ¿cuán importante es que el docente realice las siguientes actividades?	3	2	1
3.1.1	Explicaciones gramaticales			
3.1.2	Estrategias para aprender vocabulario			
3.1.3	Prácticas de sonido y pronunciación			
3.1.4	Oportunidades para expresarse oralmente en inglés			
3.1.5	Ejercicios para desarrollar la escritura			

3.1.6	Provea textos sobre temas variados para la lectura			
3.1.7	Estrategias para realizar una lectura eficaz			
3.1.8	Otros. Especifique			

3.2	Para aprender mejor el inglés que ofrece la Unimet, ¿cuán importante es que el docente utilice los siguientes recursos?	3	2	1
3.2.1	Juegos			
3.2.2	Canciones			
3.2.3	Actividades de escucha			
3.2.4	Videos			
3.2.5	Diálogos			
3.2.6	Composiciones escritas			
3.2.7	Exposiciones orales			
3.2.8	Presentaciones en PowerPoint/Prezi			
3.2.9	Videos			
3.2.10	Actividades virtuales/en línea			
3.2.11	Otros. Especifique:			

3.3	Para un mejor desarrollo de mi competencia lingüística, quisiera trabaja	3	2	1
3.3.1	De manera individual			
3.3.2	En parejas			
3.3.3	En grupos pequeños			
3.3.4	En grupos grandes			
3.3.5	La clase completa			

Cuestionario adaptado de Izquierdo, E. (2001) El inglés para educadores: las exigencias académicas y profesionales. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.

Anexo C
Cuestionario No. 2
Evaluación de las necesidades del estudiante por parte del profesor

El presente cuestionario forma parte del trabajo de investigación titulado DISEÑO DE UN CURSO INTRODUCTORIO PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA que se lleva a cabo en la Universidad Central de Venezuela, para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjer, cuya finalidad es la determinación de las necesidades de los estudiantes de la asignatura Inglés I del programa de inglés para estudiantes de pregrado de la Universidad Metropolitana. Se busca determinar cuáles necesidades no son cubiertas apropiadamente para diseñar un curso introductorio

Se le agradece completar este cuestionario, el cual le debería tomar aproximadamente 10 minutos de su tiempo.

1. Información básica

- 1.1 Asignatura(s) que dicta: _____
- 1.2 Años de servicio: _____
- 1.3 ¿Durante cuánto tiempo ha sido profesor en la Universidad Metropolitana? _____
- 1.4 Últimos estudios formales realizados _____
- 1.5 Título obtenido: _____
- 1.6 ¿Ha realizado estudios en el exterior? Si ____ No ____
- 1.7 ¿Considera usted que el idioma inglés es importante? Si ____ No ____
- 1.8 Experiencia con el idioma inglés: Marque la opción (las opciones) correspondiente(s).

1.8.1	Lo estudió como asignatura en la universidad	
1.8.2	Asistió a cursos en una academia o escuela de idiomas	
1.8.3	Vivió en un país de habla inglesa	
1.8.4	Su idioma materno es el inglés	
1.8.5	Otro. Especifique	

2. Necesidades académicas

2.1 **Competencias a desarrollar.** Marque con una "X" cada una de las propuestas que se le hacen, atendiendo a la siguiente escala:

4 = Mucho

3 = Bastante

2 = Poco

1 = Nada

2.1	¿Cuán necesario es para usted el estudiante pueda cumplir, de manera apropiada, con estas tareas:	4	3	2	1
2.1.1	Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.				
2.1.2	Comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos				
2.1.3	Participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y le ayude a formular lo que intento decir.				

2.1.4	Plantear y contestar a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales				
2.1.5	Utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas a las que conoce.				
2.1.6	Escribir mensajes de texto, cortos y sencillos; por ejemplo, para enviar felicitaciones.				
2.1.7	Saber rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.				

Tomado del MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Pàgina 32 Autoevaluación

3. Aprendizaje del idioma inglés

3.1 Responda las siguientes preguntas marcando con una "X" cada una de las propuestas que se le hacen, atendiendo a la siguiente escala:

3 = Muy importante

2 = Importante

1 = No es importante

3.1	Para un mejor aprendizaje del inglés que ofrece la Unimet por parte de los estudiantes ¿cuán importante es que el docente realice las siguientes actividades?	3	2	1
3.1.1	Explicaciones gramaticales			
3.1.2	Estrategias para aprender vocabulario			
3.1.3	Prácticas de sonido y pronunciación			
3.1.4	Oportunidades para expresarse oralmente en inglés			
3.1.5	Ejercicios para desarrollar la escritura			
3.1.6	Provea textos sobre temas variados para la lectura			
3.1.7	Estrategias para realizar una lectura eficaz			
3.1.8	Otros. Especifique			

3.2	Para un mejor aprendizaje del inglés que ofrece la Unimet por parte de los estudiantes, ¿cuán importante es que el docente utilice los siguientes recursos?	3	2	1
3.2.1	Juegos			
3.2.2	Canciones			
3.2.3	Actividades de escucha			
3.2.4	Videos			
3.2.5	Diálogos			
3.2.6	Composiciones escritas			
3.2.7	Exposiciones orales			

3.2.8	Presentaciones en PowerPoint/Prezi			
3.2.9	Videos			
3.2.10	Actividades virtuales/en línea			
3.2.11	Otros. Especifique:			

3.3	Para un mejor desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, ellos deberían trabajar:	3	2	1
3.3.1	De manera individual			
3.3.2	En parejas			
3.3.3	En grupos pequeños			
3.3.4	En grupos grandes			
3.3.5	La clase completa			

Si tiene algún comentario adicional por favor utilice este espacio:

Cuestionario adaptado de Izquierdo, E. (2001) El inglés para educadores: las exigencias académicas y profesionales. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.

Anexo D
Cuestionario No. 3
Evaluación de las necesidades del estudiante por parte de las autoridades

El presente cuestionario forma parte del trabajo de investigación titulado DISEÑO DE UN CURSO INTRODUCTORIO PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA que se lleva a cabo en la Universidad Central de Venezuela, para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjer, cuya finalidad es la determinación de las necesidades de los estudiantes de la asignatura Inglés I del programa de inglés para estudiantes de pregrado de la Universidad Metropolitana. Se busca determinar cuáles necesidades no son cubiertas apropiadamente para diseñar un curso introductorio

Se le agradece completar este cuestionario, el cual le debería tomar aproximadamente 10 minutos de su tiempo.

1. Información básica

- 1.1 Asignatura(s) que dicta: _____
- 1.2 Años de servicio: _____
- 1.3 ¿Durante cuánto tiempo ha sido profesor en la Universidad Metropolitana? _____
- 1.4 Últimos estudios formales realizados _____
- 1.5 Título obtenido: _____
- 1.6 ¿Ha realizado estudios en el exterior? Si ____ No ____
- 1.7 ¿Considera usted que el idioma inglés es importante? Si ____ No ____
- 1.8 Experiencia con el idioma inglés: Marque la opción (las opciones) correspondiente(s).

1.8.1	Lo estudió como asignatura en la universidad	
1.8.2	Asistió a cursos en una academia o escuela de idiomas	
1.8.3	Vivió en un país de habla inglesa	
1.8.4	Su idioma materno es el inglés	
1.8.5	Otros. Especifique	

2. Necesidades académicas

2.1 **Competencias a desarrollar.** Marque con una "X" cada una de las propuestas que se le hacen, atendiendo a la siguiente escala:

4 = Mucho

3 = Bastante

2 = Poco

1 = Nada

2.1	¿Cuán necesario es para usted el estudiante pueda cumplir, de manera apropiada, con estas tareas:	4	3	2	1
2.1.1	Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.				
2.1.2	Comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos				

2.1.3	Participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y le ayude a formular lo que intento decir.				
2.1.4	Plantear y contestar a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales				
2.1.5	Utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas a las que conoce.				
2.1.6	Escribir mensajes de texto, cortos y sencillos; por ejemplo, para enviar felicitaciones.				
2.1.7	Saber rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.				

Tomado del MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Pàgina 32 Autoevaluación

3. Aprendizaje del idioma inglés

3.1 Responda las siguientes preguntas marcando con una “X” cada una de las propuestas que se le hacen, atendiendo a la siguiente escala:

3 = Muy importante

2 = Importante

1 = No es importante

3.1	Para un mejor aprendizaje del inglés que ofrece la Unimet por parte de los estudiantes ¿cuán importante es que el docente realice las siguientes actividades?	3	2	1
3.1.1	Explicaciones gramaticales			
3.1.2	Estrategias para aprender vocabulario			
3.1.3	Prácticas de sonido y pronunciación			
3.1.4	Oportunidades para expresarse oralmente en inglés			
3.1.5	Ejercicios para desarrollar la escritura			
3.1.6	Provea textos sobre temas variados para la lectura			
3.1.7	Estrategias para realizar una lectura eficaz			
3.1.8	Otros. Especifique			

3.2	Para un mejor aprendizaje del inglés que ofrece la Unimet por parte de los estudiantes ¿cuán importante es que el docente utilice los siguientes recursos?	3	2	1
3.2.1	Juegos			
3.2.2	Canciones			
3.2.3	Actividades de escucha			
3.2.4	Videos			
3.2.5	Diálogos			

3.2.6	Composiciones escritas			
3.2.7	Exposiciones orales			
3.2.8	Presentaciones en PowerPoint/Prezi			
3.2.9	Videos			
3.2.10	Actividades virtuales/en línea			
3.2.11	Otros. Especifique:			

3.3	Para un mejor desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, ellos deberían trabajar:	3	2	1
3.3.1	De manera individual			
3.3.2	En parejas			
3.3.3	En grupos pequeños			
3.3.4	En grupos grandes			
3.3.5	La clase completa			

Si tiene algún comentario adicional por favor utilice este espacio:

Cuestionario adaptado de Izquierdo, E. (2001) El inglés para educadores: las exigencias académicas y profesionales. Tesis de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela.

Anexo E
Instrumento de Validación del Prototipo

Este cuestionario es parte de un proyecto que está llevando a cabo la Universidad Central de Venezuela, para la Maestría de Inglés como Lengua Extranjera, con fines de validar el prototipo de la Unidad 1 del Curso Introductorio Para la Enseñanza del Idioma Inglés en la Universidad Metropolitana.

Marque con una “X” cada una de las propuestas que se le hacen, atendiendo a la siguiente escala:

4 = Mucho

3 = Bastante

2 = Poco

1 = Nada

Referentes técnicos	Indicadores					Observaciones
		4	3	2	1	
Justificación	El curso es compatible con la misión y visión de la Universidad Metropolitana.					
	Las necesidades de los alumnos que pudieran tomar este curso se han investigado adecuadamente.					
	Se observa con claridad como las habilidades y los conocimientos adquiridos durante este curso serán beneficiosos para los alumnos posteriormente.					
	Se establece suficientemente la importancia del curso					
Orientación teórica	Hay una explícita orientación teórica sobre la que se basa el curso					
Componentes generales	El objetivo general está claramente enunciado.					
	El contenido del diseño es apropiado para el nivel establecido del curso.					
	La modalidad establecida es la adecuada.					
	Se establece la audiencia de manera específica.					

Referentes técnicos	Indicadores						Observaciones
Componentes específicos	Objetivo	La unidad diseñada ayuda a conseguir los objetivos de aprendizaje de la asignatura y se ofrece un conocimiento teórico-práctico con posibilidades de aplicación directa a la realidad.					
	Contenido	Se cuida el desarrollo del curso. Se presta atención a cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
		El curso es versátil, presentando fórmulas organizativas adaptables					
		Se estimula al alumno a hacer preguntas, reflexionar y a buscar respuestas.					
		Es un curso atractivo, caracterizado por una combinación de colores agradable, imágenes que no sobrecargan la página, una combinación equitativa de texto/imágenes y una impresión de credibilidad y fiabilidad.					
		El curso presenta exactitud y claridad de los contenidos. Los contenidos didácticos son precisos, fiables y objetivos, además de presentarse de forma comprensible.					
		La metodología didáctica potencia actitudes positivas hacia el estudio, mantiene el interés en el seguimiento del curso y motiva al alumno					
		Los encabezados y títulos de las páginas son detallados y explícitos.					
	Actividades	Las actividades del curso son variadas, facilitan la					

		comprensión y el razonamiento y convierten los contenidos en algo activo y eficiente.					
	Evaluación	Se proporcionan oportunidades adecuadas para la evaluación formativa, para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Se presentan autoevaluaciones por cada tema. Se ofrecen exámenes interactivos de prueba y acceso a las calificaciones finales en la asignatura a través del curso.					

Referentes técnicos	Indicadores						Observaciones
Aspectos didácticos: Organización y secuencia	Actividades de producción y recepción oral	Están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa.					
	Actividades de producción y recepción escrita	Están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa.					
	Gramática	Están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa.					
	Vocabulario	Están presentes y facilitan la transferencia de la información al conocimiento, ayudando a la adquisición de la competencia comunicativa.					

Ítems basados en:

Santoveña Casal, S. (2010). *Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED*. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 25. 15 de diciembre de 2010. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/25/>

University of Suffolk (n.d.) *Guidance Notes for Course Validation Panels*. Recuperado de <https://www.uos.ac.uk/sites/default/files/guidance-notes-validation-panels.pdf>

Anexo F

Plantilla de Diseño por Competencias

Datos básicos								
Asignatura	Inglés Inicial			Código		Tipo de Asignatura		
						Electiva	X	
				Obligatoria				
Dependencia	Departamento de Inglés							
Duración	Trimestral	Horas	Modalidad del Curso	Virtual			Presencial con apoyo	X
	x	4		Semipresencial				
Nombre del Experto / Profesor			Correo Electrónico					

Presentación	
Justificación del curso	La asignatura de Inglés Inicial está enmarcada dentro de la cadena de aprendizaje de inglés general del Área Inicial. Responde a la necesidad de una preparación adicional para complementar los conocimientos básicos que deben tener los estudiantes para ingresar a Inglés I y poder ser exitosos en el desempeño de los diferentes cursos del programa de inglés, con la finalidad de cumplir con la misión de la Universidad Metropolitana, la cual contempla “formar profesionales con dominio de al menos un segundo idioma”.
Propósito	En esta asignatura se espera que el estudiante desarrolle competencias comunicativas básicas, para alcanzar un nivel adecuado para poder continuar con el nivel Inglés I del programa de inglés general del Área Inicial, mediante la práctica de la expresión oral y la producción escrita para abordar temas de índole básica. Está basado en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el nivel más bajo del uso generativo de la lengua. Se busca que el estudiante alcance un conocimiento básico del idioma inglés que le permita comunicarse de forma sencilla, tanto en forma oral como escrita, intercambiando información sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y

	sobre sus pertenencias, costumbres y vida diaria, mediante un repertorio básico de palabras y frases sencillas relacionadas con situaciones concretas.
Metodología	La metodología se basa en el enfoque comunicativo, con énfasis en la comunicación escrita y verbal en inglés, y centrado en el estudiante, dotándolo de estrategias que le ayuden en su proceso de aprendizaje y en su comunicación en la vida real. El material a utilizar es producido por los profesores de la materia. El curso es impartido de manera presencial. Los contenidos serán manejados tanto de manera teórica como práctica, con apoyo de la tecnología. Las clases serán dictadas en inglés con apoyo del español.
Competencias	En la asignatura Inglés Inicial se pretende desarrollar las competencias de dominio de una lengua extranjera dentro del eje transversal de expresión lingüística, con el propósito de abordar la competencia del Dominio de una lengua extranjera, con nivel de dominio ND1 y criterios de desempeño CD1. CD2 y CD3.
Evaluación	La evaluación de la asignatura es formativa y sumativa. Dentro de las estrategias de evaluación formativa se aplican prácticas de ejercicios gramaticales y de vocabulario, orales y escritos, el portafolio, la evaluación continua en clase, la autoevaluación y la coevaluación. Para la evaluación sumativa se aplican pruebas cortas y dos presentaciones orales y una evaluación comprensiva.

Unidad 1					
Nombre del módulo/unidad:	Unidad 1: Nuevos amigos (<i>New Friends</i>)				
Descripción del módulo/unidad:	Esta unidad tiene como propósito el que los estudiantes aprendan a presentarse, saludar y despedirse, a referirse a objetos del salón de clases, a preguntar acerca de otras personas, y a presentar a amigos y familiares. Se desarrollan las estructuras gramaticales y el vocabulario adecuado para estos fines.				
Contenido	Competencia	Nivel de dominio	Eje Transversal	Criterios de desempeño	Actividades
Estructuras gramaticales: Verbo <i>to be</i> : <i>am, are, is</i> Pronombres personales: <i>I, you, he, she</i> Preguntas con <i>What?</i> Estructura <i>there is, there are</i> Preguntas de confirmación (<i>yes/no questions</i>) Preguntas con <i>What?</i> <i>A, an</i> (artículo indefinido) Forma plural regular de sustantivos <i>This, that, these, those</i> (adjetivos demostrativos)	Dominio de una lengua extranjera	ND1: Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera	Expresión lingüística	CD1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica	Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Juegos de roles Ejercicios interactivos

Unidad 2					
Nombre del módulo/unidad:	Unidad 2: Preguntas (<i>What is this?</i>)				
Descripción del módulo/unidad:	Esta unidad tiene como propósito el que los estudiantes aprendan a formular y a responder preguntas con respecto a las profesiones y ocupaciones, los números de teléfono, los miembros de la familia, y a contar personas y objetos				
Contenido	Competencia	Nivel de dominio	Eje Transversal	Criterios de desempeño	Actividades
A, an (artículo indefinido) my, your, his, her, its, our, their (adjetivos posesivos) Sustantivos, nexos personales y ocupaciones Adjetivos numerales cardinales (0-10) Preguntas con <i>What? Where? The</i> (Artículo definido) Sustantivos (ocupaciones, países) Adjetivos (nacionalidades) Forma plural irregular de sustantivos Forma posesiva(‘s) Preguntas de confirmación Preguntas con <i>How many.. do you have?</i> Sustantivos (familia) Adjetivos numerales cardinales (0-100)	Dominio de una lengua extranjera	ND1: Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera	Expresión lingüística	CD1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica	Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Juegos de roles Ejercicios interactivos

Unidad 3					
Nombre del módulo/unidad:	Unidad 3: Actividades cotidianas (<i>Every day</i>)				
Descripción del módulo/unidad:	Esta unidad tiene como propósito el que los estudiantes aprendan a referirse al tiempo y lugar de un evento, a hacer y responder llamadas telefónicas básicas, a referirse al día, al mes y a la fecha, a referirse a la edad, a identificar algunos colores y a identificar partes del cuerpo. Se desarrollan las estructuras gramaticales y el vocabulario adecuado para estos fines.				
Contenido	Competencia	Nivel de dominio	Eje Transversal	Criterios de desempeño	Actividades
Preguntas con <i>When? What?</i> <i>In, on, at</i> (Preposiciones de tiempo y lugar) <i>There is, there are</i> Sustantivos (partes del día, días de la semana, meses) Adjetivos numerales ordinales (1 st , 30 th) Preguntas con <i>What time?</i> <i>In, on, at</i> (Preposiciones de tiempo y lugar) Sustantivos (eventos) Adjetivos numerales cardinales (desde el 100) Preguntas con <i>How old? What color? When?</i> Preguntas de confirmación con <i>to be</i> Sustantivos (días, meses, fecha, partes del cuerpo) Adjetivos calificativos (colores)	Dominio de una lengua extranjera	ND1: Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera	Expresión lingüística	CD1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica	Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Juegos de roles Ejercicios interactivos

Unidad 4					
Nombre del módulo/unidad:	Unidad 4: Mi ciudad (<i>My town</i>)				
Descripción del módulo/unidad:	Esta unidad tiene como propósito el que los estudiantes aprendan a hablar acerca de acciones en progreso, a preguntar el precio de las cosas, a preguntar la localización de lugares y establecimientos en la comunidad y a ofrecer ayuda. Se desarrollan las estructuras gramaticales y el vocabulario adecuado para estos fines.				
Contenido	Competencia	Nivel de dominio	Eje Transversal	Criterios de desempeño	Actividades
Presente continuo Preguntas de confirmación/información Sustantivos (partes de la casa) <i>now, right now, at the moment</i> (Adverbiales de tiempo) <i>There is</i> y <i>There are</i> en oraciones afirmativas, interrogativas y negativas Preguntas con <i>Where?</i> Sustantivos (lugares y establecimientos) <i>Near, far from, next to, across from...</i> (Preposiciones de lugar) Preguntas con <i>How much?</i> <i>Which one/ones? What size?</i> <i>Can I/you?</i> Preguntas de confirmación (<i>yes/no</i>) Sustantivos (vestimenta y calzados) Adjetivos demostrativos	Dominio de una lengua extranjera	ND1: Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera	Expresión lingüística	CD1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica	Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Juegos de roles Ejercicios interactivos

Unidad 5					
Nombre del módulo/unidad:	Unidad 5: Cosas que me gustan. (<i>The things I like</i>)				
Descripción del módulo/unidad:	Esta unidad tiene como propósito el que los estudiantes aprendan a hablar acerca de los alimentos, a manifestar gusto y desagrado, a hablar acerca de las posesiones, a manifestar necesidades y deseos. Se desarrollan las estructuras gramaticales y el vocabulario adecuado para estos fines.				
Contenido	Competencia	Nivel de dominio	Eje Transversal	Criterios de desempeño	Actividades
Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>do/does y like</i>) Preguntas con <i>How you do/does he...?</i> Sustantivos (alimentos) Adjetivos (formas de preparar alimentos) Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>want/s, need/s</i>) Preguntas con <i>What do you/does he want...? How do you/does he want...?</i> Sustantivos (menú comidas y bebidas) Adjetivos (formas de preparar alimentos) Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>have/has</i>). Preguntas con <i>What do you/does he have...?</i> Sustantivos (objetos escolares y mascotas), <i>in</i> (preposición)	Dominio de una lengua extranjera	ND1: Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera	Expresión lingüística	CD1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica	Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Juegos de roles Ejercicios interactivos

Unidad 6					
Nombre del módulo/unidad:	Unidad 6: ¿Que estás haciendo? (<i>What are you doing?</i>)				
Descripción del módulo/unidad:	Esta unidad tiene como propósito el que los estudiantes aprendan a hablar de la rutina personal, a hablar de la salud/el estado de ánimo, a contrastar acciones rutinarias y acciones en progreso. Se desarrollan las estructuras gramaticales y el vocabulario adecuado para estos fines.				
Contenido	Competencia	Nivel de dominio	Eje Transversal	Criterios de desempeño	Actividades
Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple con feel Preguntas con <i>How do you...?</i> <i>How are you...?</i> Sustantivos (malestares físicos) Adjetivos (estado de ánimo, salud) Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple con verbos de rutina <i>Never, always</i> (adverbios de rutina) Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple y presente continuo <i>But/and</i> (conjunciones) <i>First, then... finally</i> (conectores temporales) <i>Usually, now</i> (adverbios de tiempo)	Dominio de una lengua extranjera	ND1: Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera	Expresión lingüística	CD1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica	Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Juegos de roles Ejercicios interactivos

Unidad 7					
Nombre del módulo/unidad:	Unidad 7: ¿Qué pasó ayer? (<i>What was that?</i>)				
Descripción del módulo/unidad:	Esta unidad tiene como propósito el que los estudiantes aprendan a hablar sobre el pasado en diferentes situaciones, usando el verbo <i>to be</i> . Se desarrollan las estructuras gramaticales y el vocabulario adecuado para estos fines.				
Contenido	Competencia	Nivel de dominio	Eje Transversal	Criterios de desempeño	Actividades
Pasado del verbo <i>to be</i> Preguntas de confirmación y respuestas afirmativas y negativas <i>yesterday, last week... last year</i> (adverbios de tiempo) Pasado del verbo <i>to be</i> Preguntas de información y confirmación con <i>Who, How, Where</i> y <i>When</i>, y sus respuestas Sustantivos y adjetivos relacionados con la fecha <i>There was/there were</i> (Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas) El sustantivo (eventos) y modificadores Verbo <i>to be</i> en presente y pasado simples, pronombre <i>it</i> en expresiones de tiempo, sustantivos (estaciones del año), adjetivos (estado del tiempo), presente continuo y presente simple, el pasado de algunos verbos en oraciones afirmativas.	Dominio de una lengua extranjera	ND1: Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera	Expresión lingüística	CD1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica	Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Juegos de roles Ejercicios interactivos

Cronograma		
Semana	Fechas	Contenido y Evaluaciones
1		Día 1. Unidad 1 - Lección 1 Verbo <i>to be</i>: <i>am, are, is</i>, Pronombres personales: <i>I, you, he, she</i>. Preguntas con <i>What?</i> Estructura <i>there is, there are</i>. Día 2. Unidad 1 - Lección 2 Preguntas de confirmación, (<i>yes/no questions</i>), Preguntas con <i>What?</i> Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos Actividades formativas. Juegos de roles. Los estudiantes aprenden a presentarse, a saludar y a despedirse. Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación.
2		Día 1. Unidad 1 - Lección 3 Forma imperativa del verbo. <i>A, an</i> (artículo indefinido). Forma plural regular de sustantivos. <i>This, that, these, those</i> (adjetivos demostrativos). Día 2. Unidad 2 – Lección 1 <i>A, an</i> (artículo indefinido), <i>my, your, his, her, its, our, their</i> (adjetivos posesivos). Sustantivos, nexos personales y ocupaciones. Adjetivos numerales cardinales (0-10) Actividades formativas. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Juegos de roles. Los estudiantes aprenden a aprender a formular y a responder preguntas con respecto a las profesiones y ocupaciones, los números de teléfono, los miembros de la familia, y a contar personas y objetos.

		Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación. Evaluación sumativa (Unidad 1): prueba corta en línea (Edmodo®)
3		Día 1. Unidad 2 – Lección 2 ¿Preguntas con <i>What? Where? The</i> (Artículo definido). Sustantivos (ocupaciones, países). Adjetivos (nacionalidades) Día 2. Unidad 2 – Lección 3 Forma plural irregular de sustantivos. Forma posesiva ('s). Preguntas de confirmación. Preguntas con <i>How many... do you have?</i> Sustantivos (familia). Adjetivos numerales cardinales (0-100) Actividades formativas. Juegos de roles. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Los estudiantes aprendan a formular y a responder preguntas con respecto a las profesiones y ocupaciones, los números de teléfono, los miembros de la familia, y a contar personas y objetos. Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación.
4		Día 1. Unidad 3 – Lección 1 Preguntas con <i>When? What? In, on, at</i> (Preposiciones de tiempo y lugar), <i>There is, there are</i>, Sustantivos (partes del día, días de la semana, meses), Adjetivos numerales ordinales (1st, 30th). Evaluación sumativa (Unidad 2): prueba corta en línea (Edmodo®) Día 2. Unidad 3 – Lección 2 Preguntas con <i>What time?, In, on, at</i> (Preposiciones de tiempo y lugar), Sustantivos (eventos), Adjetivos numerales ordinales (1st, 30th) Actividades formativas. Juegos de roles. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Los estudiantes aprenden a referirse

		al tiempo y lugar de un evento, hacer y responder llamadas telefónicas, referirse al día, al mes, y a la fecha, referirse a la edad, identificar algunos colores, y a identificar partes del cuerpo. Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación.
5		Día 1. Unidad 3 – Lección 3 Adjetivos numerales cardinales (desde el 100). Preguntas con <i>How old? What color? When?</i>, Preguntas de confirmación con <i>be</i>, Sustantivos (días, meses, fecha, partes del cuerpo, Adjetivos calificativos (colores) Día 2. Unidad 4 – Lección 1 Presente continuo. Preguntas de confirmación/ información, Sustantivos (partes de la casa), <i>now, right now, at the moment</i> (Adverbiales de tiempo). Actividades formativas. Juegos de roles. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Los estudiantes aprenden a hablar acerca de acciones en progreso, preguntar el precio de las cosas, preguntar la localización de lugares y establecimientos en la comunidad, y a ofrecer ayuda Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación. Evaluación sumativa (Unidad 3): prueba corta en línea (Edmodo®)
6		Día 1. Prueba sumativa: Presentación oral Día 2. Unidad 4 – Lección 2 y 3 <i>There is y There are</i> en oraciones afirmativas, interrogativas y negativas. Preguntas con <i>Where?</i>, Sustantivos (lugares y establecimientos), <i>Near, far from, next to, across from..</i> (Preposiciones de lugar). Preguntas con <i>How much? Which one/ones? What size? Can I/you?</i> Preguntas de confirmación (<i>yes/no</i>), Sustantivos (vestimenta y calzados), Adjetivos demostrativos. Actividades formativas. Juegos de roles. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Los estudiantes aprenden a hablar acerca de acciones en progreso, preguntar el precio de las cosas, preguntar la localización de lugares y establecimientos en la comunidad, y a ofrecer ayuda

		Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación.
7		Día 1. Unidad 5 – Lección 1 Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>do/does y like</i>), Preguntas con <i>How do you/does he...?</i>, Sustantivos (alimentos), Adjetivos (formas de preparar alimentos). Evaluación sumativa (Unidad 4): prueba corta en línea (Edmodo®) Día 2. Unidad 5 – Lección 2 Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>want/s, need/s</i>), Preguntas con <i>What do you/does he want...? How do you/does he want...?</i> Sustantivos (menú, comidas y bebidas), Adjetivos (formas de preparar alimentos). Actividades formativas. Juegos de roles. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Los estudiantes aprenden a hablar acerca de los alimentos, manifestar gusto y desagrado, hablar acerca de las posesiones, y manifestar necesidades y deseos. Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación.
8		Día 1. Unidad 5 – Lección 3 Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple (<i>have/has</i>). Preguntas con <i>What do you/does he have...?</i> Sustantivos (objetos escolares y mascotas), <i>in</i> (preposición) Día 2. Unit 6 – Lesson 1 Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple con <i>feel</i>, Preguntas con <i>How do you...? How are you...?</i>, Sustantivos (malestares físicos), Adjetivos (estado de ánimo, salud). Actividades formativas. Juegos de roles. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Los estudiantes aprenden a hablar de la rutina personal, hablar de la salud/el estado de ánimo, y a contrastar acciones rutinarias y acciones en progreso.

		Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación. Evaluación sumativa (Unidad 5): prueba corta en línea (Edmodo®)
9		Día 1. Unit 6 – Lesson 2 Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple con verbos de rutina, <i>Never, always</i> (adverbios de rutina) Día 2. Unit 6 – Lesson 3 Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple y presente continuo, <i>but/and</i> (conjunciones), <i>First, then.. finally</i> (conectores temporales), <i>Usually, now</i> (adverbiales de tiempo). Actividades formativas. Juegos de roles. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Los estudiantes aprenden a hablar de la rutina personal, hablar de la salud/el estado de ánimo, y a contrastar acciones rutinarias y acciones en progreso. Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación.
10		Día 1. Unit 7 – Lesson 1 Pasado del verbo to be, Preguntas de confirmación y respuestas afirmativas y negativas, <i>yesterday, last week... last year</i> (adverbiales de tiempo). Evaluación sumativa (Unidad 6): prueba corta en línea (Edmodo®) Día 2. Unit 7 – Lesson 2 Pasado del verbo to be, Preguntas de información y confirmación con <i>Who, How, Where</i> y <i>When</i>, y sus respuestas, Sustantivos y adjetivos relacionados con la fecha. Actividades formativas. Juegos de roles. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Los estudiantes aprenden a hablar sobre el pasado usando el verbo <i>to be</i>. Evaluación formativa sin ponderación: Evaluación continua, portafolio, autoevaluación y coevaluación.

11		Día 1. Unit 7 – Lesson 3 <i>There was/there were</i> (Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas) El sustantivo (eventos) y modificadores. Pronombre <i>it</i> en expresiones de tiempo, Sustantivos (estaciones del año), Adjetivos (estado del tiempo), Presente continuo y presente simple, El pasado de algunos verbos en oraciones afirmativas. Actividades formativas. Juegos de roles. Ejercicios escritos, orales, y de comprensión auditiva. Ejercicios interactivos. Los estudiantes aprenden a hablar del estado del tiempo, de cómo trasladarse/lugar de residencia. Día 2. Evaluación sumativa: Presentación oral. Juego de roles.
12		Día 1: Evaluación Sumativa Escrita Día 2: Prueba de recuperación

Plan de Evaluación		
Fecha	Evaluación	Ponderación (%)
Semana 2	Quiz Unidad 1	10
Semana 4	Quiz Unidad 2	10
Semana 5	Quiz Unidad 3	10
Semana 6	Presentación oral	10
Semana 7	Quiz Unidad 4	10
Semana 8	Quiz Unidad 5	10
Semana 10	Quiz Unidad 6	10
Semana 11	Presentación Oral	10
Semana 12	Prueba comprensiva	20
Semana 12	Examen de recuperación	20
		100%

ANEXO F

EJE TRANSVERSAL DE EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA

Autonomía para aprender: Regular la propia cognición, supervisando, dirigiendo y evaluando el proceso de aprendizaje en función de demandas específicas.	
ND1	Resolver son independencia tareas y planteamientos propuestos, mediante la activación consciente de los recursos cognitivos para satisfacer lineamientos y condiciones preestablecidos. CD1: Aplica con independencia la técnica de lectura adecuada a la actividad propuesta. CD2: Emplea el resultado de la lectura siguiendo las instrucciones de la actividad. CD3: Valida la congruencia entre las conclusiones obtenidas del proceso y los criterios establecidos para la actividad.
ND2	Resolver necesidades personales de aprendizaje sobre temas propuestos, adaptando conscientemente las estrategias cognitivas a las condiciones que imponen la demanda y el contexto. CD1: Interroga a la lectura a partir de sus inquietudes determinadas por el contexto. CD2: Examina las diferentes partes de la lectura aplicando distintas estrategias que propicien su comprensión. CD3: Aplica las estrategias adecuadas para generar la comprensión integral de la lectura.
ND3	Identificar los aprendizajes que son relevantes para responder adecuadamente a demandas diversas y abordar su construcción independiente, evaluando y redirigiendo el proceso. CD1: Selecciona lecturas de las áreas de conocimiento relevantes para responder adecuadamente a la demanda. CD2: Integra elementos de otras disciplinas y/o áreas de conocimiento necesarios para comprender la lectura.

	CD3: Construye conocimiento sintetizando lo relevante de la lectura y sus propios aportes intelectuales en un todo coherente.
--	--

Destrezas para comunicarse: Comunicar ideas y planteamientos en forma efectiva y coherente, tomando en consideración las necesidades y características del individuo, grupo o contexto en el cual ocurre la comunicación.	
ND1	Aplicar los elementos y funciones básicas de la comunicación para interactuar y expresarse en situaciones cotidianas. CD1: Identifica los roles y las condiciones esenciales del acto comunicativo. CD2: Reconoce debilidades y fortalezas con respecto a sus destrezas para comunicarse. CD3: Examina activamente diversos actos comunicativos, con el propósito de superar sus debilidades y potenciar sus fortalezas.
ND2	Establecer una comunicación adecuada ante audiencias y situaciones determinadas, medianamente estructuradas o formales, para transmitir los contenidos del pensamiento. CD1: Participa con propiedad y fluidez en interlocuciones individuales o grupales. CD2: Reconoce expresiones propias de la oralidad y la escritura. CD3: Expone los contenidos del pensamiento en forma oral y escrita, de manera coherente y cohesiva.
ND3	Establecer una comunicación adecuada ante audiencias y situaciones diversas, muy estructuradas o formales, para expresar ideas y/o posturas con un propósito. CD1: Ejercita la comunicación a través de distintos modelos de discurso, respetando los criterios formales de cada uno. CD2: Intercambia opiniones y posturas, en interlocuciones individuales o grupales, con pertinencia y propiedad. CD3: Argumenta ideas mediante los distintos modelos del discurso con un propósito específico.

Dominio de una lengua extranjera: Comunicarse oralmente y por escrito en una lengua distinta a la materna, evidenciando dominio de las habilidades de expresión y comprensión esenciales para la vida académica y profesional.	
ND1	Comunicarse con claridad y coherencia en situaciones cotidianas en una lengua extranjera. CD1: Distingue los elementos lingüísticos fundamentales de la lengua meta. CD2: Identifica claves contextuales y elementos culturales propios de la lengua meta. CD3: Utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente para solicitar y dar información básica.
ND2	Comunicarse oralmente y por escrito, a partir del conocimiento teórico de la estructura de una lengua extranjera, para establecer conexiones con entornos diversos. CD1: Reconoce y utiliza ciertas estructuras básicas para comunicar sus ideas en distintos tiempos verbales. CD2: Se comunica con fluidez y espontaneidad, utilizando terminología básica relacionada con distintas áreas de conocimiento. CD3: Produce un discurso sobre distintas áreas de conocimiento, incorporando terminología básica correspondiente y según determinadas normas organizativas.
ND3	Comunicarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera para interactuar, debatir y sustentar ideas. CD1: Se comunica con fluidez y precisión, utilizando terminología especializada según el área de conocimiento. CD2: Comprende textos sobre temas generales o de carácter técnico, según el área de conocimiento. CD3: Produce un discurso convincente incorporando terminología y conceptos adecuados a las ideas que expone.

Gestión de información: Construir conocimiento pertinente para atender demandas diversas, articulando con rigor metodológico y científico la información relevante consolidada en el ámbito de interés y la creación intelectual propia.	
ND1	Utilizar información relevante, de procedencia y naturaleza variada, como sustento para responder a planteamientos concretos a través de concepciones personales pertinentes y respetuosas de los derechos de autor. CD1: Distingue los diversos tipos de información vinculados a planteamientos concretos. CD2: Distingue los diferentes modos de presentación de la información vinculada a planteamientos concretos. CD3: Emplea el tipo de información apropiado, en el modo de presentación pertinente para responder a planteamientos concretos.
ND2	Relacionar sistemáticamente información relevante, de procedencia y naturaleza variada, para responder con pertinencia a planteamientos diversos a través de la producción intelectual rigurosa y respetuosa de los derechos de autor. CD1: Reconoce los niveles de complejidad de los distintos tipos de información en sus diversos modos de presentación, en el marco de un planteamiento. CD2: Emplea técnicas adecuadas para extraer lo relevante de la información considerada para responder a un planteamiento. CD3: Conjuga información variada para responder a un planteamiento de forma académicamente estructurada y rigurosa.
ND3	Producir conocimiento pertinente aplicando el rigor metodológico y científico, a partir de las ideas consolidadas en el ámbito de interés y con creación intelectual propia. CD1: Selecciona la información relevante y pertinente para potenciar las propias ideas en el ámbito de interés.

	CD2: Organiza sistemáticamente ideas propias y ajenas para construir un discurso congruente y apropiado al ámbito de interés. CD3: Expresa apropiadamente las ideas según el contexto, aplicando el rigor metodológico y científico necesario.
--	--

Pensamiento crítico: Razonar apropiándose de las estructuras inherentes al acto de pensar, sometiéndolas a estándares intelectuales basados en el cuestionamiento de los supuestos, las ideas y las acciones, para asumir posturas argumentadas y emitir juicios de valor.	
ND1	Identificar el modo de pensar o la postura intelectual propia y ajena, sobre situaciones o contenidos determinados y participar activamente en las discusiones relativas. CD1: Observa cuidadosamente la expresión del pensamiento de las demás personas para identificar eventuales discrepancias, inclusive, con su propio modo de expresarse. CD2: Muestra interés y respeto ante opiniones o posturas diferentes, incluyendo las opuestas a las propias, al participar en una discusión. CD3: Considera otras opiniones o posturas a fin de (re)evaluar las propias.
ND2	Estimular continuamente el propio modo de pensar, al analizar la coherencia de las opiniones propias y ajenas, tomar decisiones, valorar sus consecuencias personales y sociales y emitir juicios de valor. CD1: Analiza y compara los diversos modos de pensar para cuestionar con propiedad determinadas ideas y posturas. CD2: Busca información pertinente para analizar y comparar debidamente diversos modos de pensar a fin de asumir un criterio sólido. CD3: Se pronuncia con propiedad en relación con su análisis sobre diversas opiniones o posturas.

ND3	Argumentar debidamente las opiniones emitidas para debatir cuestionar o asumir una postura frente a situaciones de diversa índole. CD1: Muestra disposición para (re)construir su criterio a partir de insumos externos ya debatidos. CD2: Reflexiona ante el análisis crítico de otras personas previo a la emisión de un juicio de valor. CD3: Asume una postura ética ante un debate intelectual, que oriente su propia conducta y la de los demás.
-----	--

Trabajo en equipo: Participar activamente en esfuerzos grupales con la finalidad de alcanzar eficazmente objetivos comunes.	
ND1	Identificar recursos y limitaciones personales que impactan la ejecución responsable de tareas en colaboración con otros. CD1: Reconoce la importancia de la comunicación para la efectividad del trabajo en equipo. CD2: Identifica sus debilidades y fortalezas para la comunicación en equipos colaborativos de trabajo. CD3: Establece acciones para potenciar su comunicación en la ejecución de trabajos en equipo.
ND2	Participar activamente en equipos de trabajo reconociendo e integrando fortalezas y debilidades para el logro de metas de desempeño comunes. CD1: Muestra disposición para asumir distintos roles dentro de los equipos de trabajo y ajustar el registro de su comunicación al escenario y rol en el que está inmerso. CD2: Aplica estrategias para comprender las posturas de otros integrantes a partir del registro y construcción de su comunicación. CD3: Participa en tareas grupales, regulando su comunicación a fin de lograr el entendimiento compartido de los elementos esenciales para la colaboración efectiva.

ND3	Fortalecer con convicción y constancia la consolidación de un equipo, facilitando la integración de sus miembros, el logro de acuerdos y metas conjuntas y la evaluación del proceso y los resultados. CD1: Expresa, a través de diversas formas de comunicación, compromiso personal con las metas establecidas y las acciones que de estas se deriven, a fin de continuar o asumir nuevos compromisos. CD2: Propicia la comunicación fluida entre los miembros del equipo para incentivar el sentido de compromiso, la participación activa, la sana competencia y el establecimiento de relaciones interpersonales armoniosas, de cara al alcance de las metas establecidas. CD3: Promueve procesos de evaluación de los avances y de retroalimentación constructiva entre los miembros del equipo.
-----	--

Ubicación en tiempo y espacio: Comprender el entorno social, político, económico, geográfico y cultural a partir del conocimiento de elementos clave con un sentido temporal y espacial.	
ND1	Identificar en el tiempo y espacio determinados los elementos clave para el desarrollo de hechos de diversa índole. CD1: Reconoce la importancia de la palabra oral y escrita para comprender hechos en distintos espacios y tiempos. CD2: Utiliza la lectura, la escritura, la escucha y el habla para identificar los elementos esenciales en hechos particulares. CD3: Sintetiza los elementos esenciales de hechos particulares en representaciones que los expresen con orden lógico.
ND2	Determinar los modos de interacción de distintos elementos y/o factores en un tiempo y espacio determinados. CD1: Distingue causas y efectos de diversos hechos a partir de los registros escritos y otras formas de expresión.

	CD2: Sintetiza en alguna forma de expresión la relación entre el origen y desarrollo de hechos según su ubicación en tiempo y espacios determinados. CD3: Expresa con coherencia las consecuencias derivadas de hechos pasados y su previsión del impacto que tendrán hechos presentes.
ND3	Configurar el sentido de ubicación espacio-temporal a partir del reconocimiento y comprensión crítica del entorno en sus distintos aspectos. CD1: Elabora hipótesis en cuanto a distintos escenarios o resultados derivados de hechos pasados. CD2: Revisa y actualiza su conocimiento sobre hechos locales, nacionales e internacionales, de variada índole e interés para la comprensión de su entorno. CD3: Realiza proyecciones en cuanto al impacto generado por determinados hechos pasados y presentes.