



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN
ORAL EN IDIOMA INGLÉS PARA
DOCENTES DE UNA
UNIVERSIDAD DE LIMA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA
OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

PATRICIA VIRGINIA TABOADA
CARRANZA

LIMA - PERÚ

2025

ASESORA

Dra. TERESA CECILIA FERNANDEZ BRINGAS

JURADO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

MG. LUIS MIGUEL CANGALAYA SEVILLANO

PRESIDENTE

MG. FLORENCIA JESUS PRETELL CHAVEZ

VOCAL

MG. MAURICIO ZEBALLOS VELARDE

SECRETARIO

DEDICATORIA.

A Dios, por haber guiado y fortalecido a mi papá y a mi mamá en su misión de educarnos.

Gracias a ellos, mis hermanas, mi hermano y yo crecimos en un hogar donde se vivieron y se nos inculcaron valores como la responsabilidad, el esfuerzo y la honestidad.

Este trabajo es reflejo de esa formación, y con todo mi amor lo dedico también a mi papá, que hoy me acompaña desde el cielo.

AGRADECIMIENTOS.

Agradezco a mi asesora, la profesora Teresa Fernández, por su orientación y apoyo a lo largo de este trabajo.

Su acompañamiento constante, su aliento y sus observaciones oportunas fueron clave para el desarrollo de este trabajo de investigación.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Trabajo de investigación Autofinanciado

DECLARACIÓN DE AUTOR			
FECHA	25	07	2025
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO	TABOADA CARRANZA PATRICIA VIRGINIA		
PROGRAMA DE POSGRADO	MAESTRÍA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR		
AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS	2009		
TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO	“PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN IDIOMA INGLÉS PARA DOCENTES DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA”		
MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO	Trabajo de Investigación		
Declaración del Autor El presente Trabajo de Grado es original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)	986707116		
E-mail	patricia.v.taboada@gmail.com		



Firma del Egresado

DNI 07892453



PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN
ORAL EN IDIOMA INGLÉS PARA
DOCENTES DE UNA
UNIVERSIDAD DE LIMA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA
OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

PATRICIA VIRGINIA TABOADA
CARRANZA

LIMA - PERÚ

2025



Informe estándar

Informe en inglés no disponible [Más información](#)

8% Similitud estándar [Filtros](#)

Fuentes

Mostrar las fuentes solapadas

1	Internet		
	repositorio.ucv.edu.pe		<1%
	8 bloques de texto	132 palabras coincidentes	
2	Trabajos del estudiante		
	Universidad Peruana Cayetano H...		<1%
	2 bloques de texto	100 palabras coincidentes	
3	Internet		
	hdl.handle.net		<1%
	7 bloques de texto	88 palabras coincidentes	
4	Internet		
	www.dykinson.com		<1%
	7 bloques de texto	79 palabras coincidentes	

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	
ABSTRACT.....	
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Planteamiento del problema	7
1.3. Pregunta de investigación.....	11
1.4. Justificación del estudio	11
II. OBJETIVOS	16
2.1. Objetivo general	16
2.2. Objetivos específicos.....	16
III. MARCO REFERENCIAL	17
3.1. Teorías del aprendizaje y fundamentos pedagógicos que sustentan el programa EEPOII	17
3.1.1. Teoría constructivista	17
3.1.2. Teoría del aprendizaje sociocultural.....	19
3.1.3. Aprendizaje activo	21
3.1.4. Enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés.....	22
3.1.5. Aula invertida (Flipped classroom).....	23
3.2. Enseñanza del idioma inglés	25
3.2.1. Clases síncronas y actividades asincrónicas	25
3.2.2. Enseñanza de inglés con videoconferencia	26
3.2.3. Espacios virtuales de aprendizaje.....	27
3.2.4. Estrategias de enseñanza del idioma inglés	27
3.2.5. Evaluación formativa en la enseñanza del idioma inglés.....	28
3.3. Producción oral en la enseñanza del idioma inglés	28
3.3.1. Definición de producción oral.....	28
3.3.2. Criterios de la producción oral.....	29
3.4. El programa EEPOII como herramienta pedagógica	30
3.4.1. El MCER como referente en el diseño del programa de EEPOII ...	30
3.4.2. El diseño del programa EEPOII.....	31

IV. DESARROLLO DEL ESTUDIO.....	32
4.1. Metodología.....	32
4.2. EEPOII	33
4.2.1. Estrategias	33
4.2.2. Técnicas.....	42
4.3. Propuesta del programa de estrategias de EEPOII	44
4.3.1. Objetivos del programa	46
4.3.2. Características del programa	47
4.3.3. Perfil y roles del docente.....	49
4.3.4. Actividades clave del docente.....	51
4.3.5. Evaluación.....	53
4.3.6. Sesiones del programa de estrategias	55
V. CONCLUSIONES.....	65
VI. RECOMENDACIONES.....	67
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Aspectos metodológicos del programa de estrategias</i>	32
Tabla 2. <i>Estrategias seleccionadas</i>	34
Tabla 3. <i>Técnicas seleccionadas</i>	42
Tabla 4. <i>Característica del programa de EEPOII</i>	48
Tabla 5. <i>Actividades de reflexión propuestas</i>	58
Tabla 6. <i>Sesiones, objetivos y contenidos del autoestudio</i>	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Roles del docente</i>	49
Figura 2. <i>Actividades clave del docente</i>	52
Figura 3. <i>Etapas de las sesiones</i>	57
Figura 4. <i>Sesiones de EEPOII</i>	64

GLOSARIO

Cognados: Palabras que existen en dos o más lenguas y que comparten un origen etimológico común, lo que da lugar a similitudes tanto en la forma como en el significado. Estas coincidencias pueden facilitar el reconocimiento léxico por parte del estudiante y favorecer el desarrollo del vocabulario receptivo y productivo en el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés.

Ejemplos: *animal* (español) – *animal* (inglés), *hospital* – *hospital*, *idea* – *idea*.

Estrategia pedagógica: Conjunto de acciones, técnicas y recursos planificados por el docente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover la participación activa del estudiante y alcanzar los objetivos educativos. Su diseño responde a las características del grupo, los contenidos por desarrollar y el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza.

Ejemplo: El modelado de conversaciones y la repetición guiada (drilling) es una estrategia pedagógica que permite a los estudiantes practicar estructuras orales en inglés de forma controlada y mejorar su pronunciación y fluidez.

MCER: Estándar internacional que describe de manera detallada las competencias lingüísticas de los aprendices de idiomas. Establece seis niveles (de A1 a C2) que permiten evaluar y comparar el dominio de una lengua extranjera, y se utiliza ampliamente como guía para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas.

Ejemplo: Una universidad puede requerir un nivel B2 de inglés, según el MCER, para permitir que un estudiante acceda a programas de intercambio.

Nivel A1: Describe al usuario básico capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer

necesidades inmediatas. También puede interactuar de forma simple si la otra persona habla despacio y con claridad.

Ejemplo: Un estudiante en nivel A1 puede decir frases como "My name is Ana" o "I live in Lima".

Producción oral: Habilidad comunicativa que permite al hablante expresar ideas, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma verbal en una lengua extranjera. Implica aspectos como fluidez, pronunciación, coherencia, corrección gramatical y adecuación al contexto comunicativo.

Ejemplo: Describir la rutina diaria en inglés durante una presentación oral es una forma de producción oral.

Rúbrica de evaluación: Instrumento que especifica criterios y niveles de desempeño para valorar el logro de aprendizajes, facilitando la retroalimentación formativa y objetiva del docente.

Nota: Las definiciones presentadas han sido elaboradas por la autora, a partir de la revisión de literatura especializada y del contexto del presente estudio.

RESUMEN

Este programa de estrategias aborda los desafíos que enfrentan los docentes universitarios al promover la producción oral en inglés, especialmente en entornos a distancia o no presenciales (online). En una universidad de Lima, se identificaron deficiencias significativas en el desempeño de estudiantes del nivel A1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), vinculadas a la ausencia de estrategias pedagógicas específicas, programas guía estructurados y formación docente en metodologías activas y herramientas digitales.

El EEPOII (Estrategias de Enseñanza de la Producción Oral en Inglés) propone un conjunto de estrategias didácticas orientadas a docentes, entre ellas el modelado de conversaciones, el role-play guiado, el emparejamiento estratégico y la creación de entornos seguros. Estas estrategias están organizadas en sesiones replicables que guían al docente paso a paso en su implementación. Además, el programa incluye una propuesta de evaluación con criterios del MCER, permitiendo monitorear avances en fluidez, pronunciación y precisión.

Esta investigación justifica la necesidad de brindar herramientas prácticas a los docentes para fortalecer la enseñanza de la producción oral en inglés desde un enfoque contextualizado, flexible y replicable. A su vez, la propuesta contribuye a la mejora de la educación universitaria y al desarrollo profesional docente, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con la calidad educativa y la equidad.

Palabras clave: producción oral, programa de estrategias, enseñanza del inglés, educación a distancia, estrategias pedagógicas, Nivel A1 (MCER)

ABSTRACT

This strategy-based program addresses the challenges faced by university English teachers in promoting oral production, especially in distance or online learning environments. At a university in Lima, significant deficiencies were identified in the oral performance of A1-level students, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). These difficulties were linked to the absence of specific pedagogical strategies, structured instructional guides, and teacher training in active methodologies and digital tools. The EEPOII (Teaching Strategies for Oral Production in English) proposes a set of didactic strategies aimed at teachers, including conversation modeling, guided role-play, strategic peer pairing, and the creation of safe speaking environments. These strategies are organized into replicable lesson plans that guide teachers step by step in their implementation. In addition, the program includes an assessment proposal aligned with CEFR criteria to monitor progress in fluency, pronunciation, and accuracy.

This research highlights the need to provide practical tools to teachers in order to strengthen the teaching of oral production in English through a contextualized, flexible, and replicable approach. Furthermore, the proposal contributes to improving higher education and teacher professional development in alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs) related to educational quality and equity.

Keywords: oral production, strategy-based program, English language teaching, distance education, teaching strategies, A1 level (CEFR)

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

El inglés es el idioma más hablado a nivel mundial, con aproximadamente 1,528 millones de hablantes, lo cual lo convierte en una lengua esencial en contextos educativos y profesionales (Galan, 2025). En Latinoamérica, el dominio del inglés se ha vuelto especialmente relevante en el mercado laboral, facilitando el acceso a oportunidades internacionales y desempeñando un papel crítico en el desarrollo económico de la región (Pearson, 2022). En respuesta a estas demandas, las universidades han incrementado la oferta de programas de inglés para que los estudiantes mejoren su competencia lingüística en un entorno globalizado (Cazar et al., 2023). Este escenario ha llevado a replantear no solo la presencia del inglés en los planes de estudio universitarios, sino también las metodologías empleadas para su enseñanza, con el fin de lograr un aprendizaje más significativo y funcional para los estudiantes.

En este contexto, caracterizado por una creciente demanda de competencia comunicativa en inglés, las instituciones de educación superior han transformado sus enfoques pedagógicos para adaptarse a las necesidades actuales del entorno académico y profesional. A nivel universitario, la enseñanza del inglés ha evolucionado en respuesta a estas demandas, y se ha implementado el uso de enfoques como el comunicativo, que promueve el uso práctico del idioma en contextos reales (Harmer, 2007). Esta metodología prioriza la fluidez y la interacción como fines del aprendizaje, y permite a los estudiantes desarrollar competencias comunicativas de forma más natural (Thornbury, 2016). Asimismo,

investigaciones de Richards y Rodgers (2014) enfatizan la importancia de actividades como juegos de roles y simulaciones, que facilitan el uso efectivo del idioma en situaciones reales y mejoran la confianza de los estudiantes en su capacidad de producción oral. En consecuencia, el enfoque comunicativo no solo responde a las demandas del mercado, sino que también fomenta un aprendizaje más significativo, centrado en la experiencia del estudiante y en su capacidad de actuar lingüísticamente en el mundo real.

El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha reforzado significativamente la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en la producción oral. Alghamdi y Khan (2021) realizaron una revisión sistemática en la que evidenciaron cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) influyen positivamente en distintos aspectos del desarrollo lingüístico, desde la lectura hasta la expresión oral, además de impactar factores psicológicos clave en el aprendizaje del inglés. Por su parte, Royero Thomas (2024) concluyó que la incorporación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés facilita el acceso a materiales auténticos y aumenta la motivación y la participación activa de los estudiantes. Estos resultados destacan que la integración efectiva de las TIC en el aula favorece un aprendizaje más inmersivo y autónomo, ya que permite a los estudiantes interactuar con hablantes nativos a través de plataformas digitales y practicar el idioma en contextos reales. En el contexto universitario ecuatoriano, Intriago Cedeño (2024) evidenció que el uso de plataformas digitales incrementa la fluidez y confianza de los estudiantes en la producción oral, subrayando la importancia del acceso a estos recursos en la educación superior. Esto resalta la necesidad de integrar las TIC no solo como recursos instrumentales, sino como

elementos estratégicos que potencien la interacción, la autonomía y la calidad del aprendizaje lingüístico en la educación superior.

El diseño de un programa de estrategias es clave para proporcionar a los docentes herramientas metodológicas que optimicen su práctica pedagógica en la enseñanza del inglés. Se entiende como un conjunto de enfoques y técnicas estructuradas para fortalecer habilidades específicas, como la producción oral en inglés. Según Figueroa-Vidal e Intriago Macías (2022), la aplicación de estrategias comunicativas y actividades prácticas favorece la interacción oral y la fluidez en el idioma. Asimismo, el uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a la autonomía y confianza del estudiante en la producción oral. De esta manera, un programa estructurado de estrategias no solo orienta la labor docente, sino que también crea condiciones propicias para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas de manera efectiva y sostenible.

Desde esta perspectiva, Chica-Esquivia (2023) enfatiza que las estrategias activas y participativas son esenciales para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que promueven la interacción y el compromiso del estudiante con el idioma. La autora destaca que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías educativas permiten desarrollar la producción oral de manera significativa. Además, señala que la efectividad de estas estrategias está directamente relacionada con la preparación del docente y su capacidad para integrar recursos metodológicos innovadores en el aula. Esto refuerza la necesidad de desarrollar un programa de estrategias que oriente a los docentes en la aplicación de metodologías adaptadas a los desafíos actuales de la enseñanza del inglés. En este sentido, fortalecer al docente con

herramientas claras y contextualizadas se convierte en un factor determinante para lograr experiencias de aprendizaje auténticas y centradas en el estudiante.

El diseño de un programa de estrategias es clave para proporcionar a los docentes herramientas metodológicas que optimicen su práctica pedagógica en la enseñanza del inglés. Se entiende como un conjunto de enfoques y técnicas estructuradas para fortalecer habilidades específicas, como la producción oral en inglés. Figueroa Vidal e Intriago Macías (2022) destacan que la aplicación de estrategias comunicativas y actividades prácticas favorece la interacción oral y la fluidez en el idioma, lo que permite a los estudiantes desarrollar mayor confianza en el uso de la lengua. De igual forma, Sagástegui et al. (2018) identificaron que estrategias didácticas basadas en la interacción y el aprendizaje cooperativo generan mejoras significativas en la producción oral de los estudiantes, al proporcionar un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo. Por ello, contar con un programa bien estructurado resulta fundamental para guiar la labor docente hacia prácticas más efectivas y alineadas con las necesidades comunicativas del estudiantado.

Desde esta perspectiva, Chica-Esquivia (2023) enfatiza que las estrategias activas y participativas son esenciales para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que fomentan la interacción y el compromiso del estudiante con el idioma. La autora resalta que metodologías como el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías educativas permiten desarrollar la producción oral de manera significativa, promoviendo un aprendizaje más contextualizado y efectivo. Además, señala que la efectividad de estas estrategias depende en gran medida de la preparación del docente, quien debe integrar recursos metodológicos

innovadores para optimizar el proceso de enseñanza. Esto refuerza la necesidad de desarrollar un programa de estrategias que oriente a los docentes en la aplicación de metodologías adaptadas a los desafíos actuales de la enseñanza del inglés, asegurando que la producción oral se fortalezca en un entorno de aprendizaje estructurado y motivador. En consecuencia, brindar al docente una orientación metodológica clara y pertinente resulta clave para transformar su práctica y enfrentar con solvencia los retos actuales de la enseñanza del inglés.

En Perú, la Ley N.º 31971, promulgada en 2023, establece la obligatoriedad del dominio de un segundo idioma, preferentemente inglés, como requisito para obtener el título profesional, reflejando la importancia de esta competencia en el ámbito académico y profesional. En este contexto, una universidad de Lima exige a sus estudiantes alcanzar el nivel B2 del MCER, asegurando su competencia en contextos académicos y laborales en inglés. Para facilitar este objetivo, la universidad ha implementado cursos de inglés en modalidad en línea, diseñados bajo el enfoque comunicativo, que busca el desarrollo de habilidades prácticas de comunicación tanto escrita como oral. Esta medida no solo responde a una exigencia legal, sino que también refleja un compromiso institucional por garantizar una formación integral que prepare a los estudiantes para desenvolverse con éxito en un entorno globalizado.

Finalmente, experiencias internacionales han evidenciado la efectividad de combinar estrategias comunicativas y TIC en la enseñanza del inglés. Por ejemplo, en Finlandia, el enfoque comunicativo apoyado por herramientas tecnológicas ha mejorado significativamente la fluidez y confianza de los estudiantes (Nikula, 2017). En Asia, estudios de Lai y Gu (2011) muestran que el uso de plataformas

digitales fomenta la autonomía y aumenta la motivación de los estudiantes al aprender inglés, reflejando un impacto positivo en su aprendizaje. Estos casos ponen de relieve el valor de adoptar enfoques integrados que combinen metodologías activas y tecnología, especialmente en entornos educativos que buscan mejorar la competencia comunicativa en una segunda lengua.

A pesar de los avances en la enseñanza del inglés, los docentes enfrentan desafíos significativos al implementar estrategias efectivas para la producción oral. Entre las principales barreras se encuentran la falta de disposición de metodologías innovadoras y la limitada familiaridad con herramientas tecnológicas. Según Cárdenas Reyes (2020), la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas extranjeras no solo facilita el aprendizaje autónomo, sino que también conecta lo tecnológico con las necesidades humanas, promoviendo experiencias educativas más significativas. Superar estas limitaciones requiere no solo acceso a recursos, sino también formación continua que fortalezca las competencias pedagógicas y tecnológicas del profesorado.

En el contexto peruano, aunque las universidades han adoptado enfoques modernos en la enseñanza del inglés, persisten dificultades para integrar estrategias específicas que desarrollen la competencia oral de manera eficiente. Un estudio realizado por Quispe Vargas (2023) en una universidad pública del sur de Perú determinó que el uso de herramientas tecnológicas en la modalidad e-learning tiene un efecto significativo en la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes universitarios. La investigación, de enfoque cuantitativo y diseño preexperimental, evidenció que el porcentaje de estudiantes que alcanzaron los niveles B1 y B2 del MCER, se incrementó del 26.1 % al 73.9 % tras la implementación de herramientas

digitales en el aprendizaje del idioma. Esto confirma que la integración de la tecnología en la enseñanza del inglés no solo mejora la comprensión y producción oral, sino que también fortalece la autonomía y motivación de los estudiantes.

Estas evidencias reafirman la necesidad de promover propuestas pedagógicas contextualizadas que aprovechen el potencial de la tecnología para mejorar los resultados de aprendizaje en la educación superior peruana.

En este contexto, esta investigación propone el diseño de un programa de estrategias enfocado en estrategias de enseñanza para la producción oral en inglés, dirigido a docentes universitarios en una universidad de Lima. Este programa busca responder a las demandas del contexto educativo actual, fortaleciendo las capacidades pedagógicas y tecnológicas de los docentes, y contribuyendo al desarrollo de competencias comunicativas en inglés de sus estudiantes. De esta manera, se espera que el programa constituya una herramienta concreta y replicable que facilite una enseñanza más eficaz, contextualizada y orientada a resultados sostenibles en la formación universitaria.

1.2.Planteamiento del problema

En el contexto actual, el dominio del inglés es fundamental para el desarrollo académico y la inserción en el mercado laboral global. En este estudio, el dominio del inglés se entiende como la adquisición de competencias lingüísticas y habilidades comunicativas, con énfasis en la producción oral, considerada la habilidad más relevante para el uso práctico del idioma (Jones, 2024). Sin embargo, en una universidad de Lima, se ha identificado un desempeño deficiente en la

producción oral en los cursos de inglés en modalidad online, nivel A1 (según el MCER).

Este desempeño deficiente queda evidenciado por un análisis de los resultados obtenidos en evaluaciones recientes:

Tendencia decreciente en el desempeño general

Se observa una disminución constante en los promedios finales de los ciclos evaluados. El promedio final en el ciclo 202400 fue de 14.47, descendiendo a 13.6 en 202401 y reduciéndose aún más a 12.36 en 202402. Esto sugiere una pérdida de desempeño académico que podría estar relacionada con factores como la complejidad del contenido, la adaptación a modalidades virtuales o la implementación de estrategias pedagógicas.

Desempeño en evaluaciones parciales (PA1 y PA2)

Los promedios de las evaluaciones parciales también reflejan esta tendencia decreciente. En el ciclo 202400, los promedios de PA1 y PA2 fueron de 14.39 y 13.89, respectivamente. En contraste, para el ciclo 202402, estos valores descendieron a 12.68 y 11.41. Este patrón sugiere que los estudiantes enfrentan dificultades para mantener un progreso constante durante el curso.

Tasa de aprobación

La tasa de aprobación también muestra una reducción significativa. En 202400, el 83.47% de los estudiantes aprobó, pero este porcentaje disminuyó al 76% en 202401 y al 69.18% en 202402. Estos datos reflejan que un mayor número de

estudiantes no está alcanzando los criterios mínimos para aprobar, lo que subraya la necesidad de ajustar las estrategias pedagógicas.

Producción oral y nivel A1 (MCER)

Los resultados sugieren que los estudiantes enfrentan retos específicos en el desarrollo de la producción oral. Dado que las evaluaciones parciales valoran habilidades clave de producción oral, el descenso en los promedios resalta la dificultad de alcanzar niveles satisfactorios en estas competencias básicas.

Falta de estrategias docentes y ausencia de programas guía

El desempeño en producción oral de los estudiantes no solo se debe a factores individuales, sino que también está relacionado con las dificultades de los docentes para aplicar estrategias metodológicas específicas en entornos virtuales. La observación de clases ha evidenciado que los docentes carecen de herramientas pedagógicas estructuradas para desarrollar eficazmente la producción oral, lo que impacta negativamente en la fluidez, confianza y desempeño general de los estudiantes. Esta situación evidencia la urgencia de contar con programas orientadores que brinden a los docentes un marco claro de actuación, alineado con las demandas de la enseñanza del inglés en entornos digitales.

A pesar de la importancia de la producción oral en el aprendizaje del inglés, existen pocos o ningún programa guía que oriente a los docentes en la planificación de sesiones diseñadas específicamente para desarrollar esta competencia en entornos online. Actualmente, la enseñanza del inglés a nivel universitario se basa en enfoques generales que no incluyen sesiones estructuradas para fortalecer la producción oral en el nivel A1. La ausencia de estrategias específicas y programas

que orienten a los docentes dificulta la aplicación de metodologías efectivas en el aula virtual. Esta carencia pone de manifiesto la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas claras, aplicables y adaptadas al nivel de competencia lingüística de los aprendices.

Implicaciones pedagógicas y necesidad de intervención

Frente a esta situación, los docentes requieren herramientas pedagógicas concretas y estrategias metodológicas diseñadas para la enseñanza de la producción oral en entornos virtuales. Esto se ha evidenciado en el caso particular de una universidad de Lima, donde la falta de enfoques estructurados y sesiones planificadas ha limitado el desarrollo de la expresión oral en los cursos de inglés. En este escenario, resulta necesario avanzar hacia propuestas estructuradas que orienten la labor docente y contribuyan de manera efectiva al fortalecimiento de la producción oral en entornos virtuales.

Hacia una solución estructurada

Estos antecedentes sustentan la necesidad de diseñar un Programa de Estrategias de Enseñanza de la Producción Oral en Inglés (EEPOII). Este programa se fundamenta en la selección e integración de estrategias pedagógicas en sesiones estructuradas para fortalecer la producción oral en el nivel A1, alineadas con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y diseñadas para su implementación en un entorno de enseñanza a distancia o no presencial. De esta manera, el EEPOII se presenta como una respuesta pedagógica integral que articula criterios internacionales con las necesidades reales del contexto universitario actual.

Su diseño responde a la pregunta

1.3.Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características que debe tener un programa de estrategias a distancia o no presencial (online) de EEPOII para docentes universitarios?

1.4.Justificación del estudio

En un mundo globalizado, el dominio del inglés es esencial para los graduandos universitarios, ya que facilita el acceso a mejores oportunidades laborales y se ha consolidado como idioma de comunicación global en sectores clave, como la tecnología, los negocios y la ciencia. Sin embargo, existen numerosos desafíos en el desarrollo de la producción oral en inglés, lo que limita la capacidad de los estudiantes para comunicarse con fluidez y confianza en contextos académicos y profesionales. Ante esta realidad, se hace imprescindible generar propuestas pedagógicas que aborden directamente esta limitación y contribuyan al desarrollo de una competencia oral sólida, pertinente y contextualizada.

Figuerola-Vidal e Intriago-Macías (2022) señalan que el desarrollo de la producción oral en inglés está estrechamente vinculado con el uso de estrategias pedagógicas que favorecen la adquisición y adaptación del idioma. Su estudio, realizado con estudiantes de pedagogía en idiomas en la Universidad Técnica de Manabí, evidencia que las estrategias didácticas orientadas a la comunicación oral impactan positivamente en la confianza y desempeño de los aprendices. La falta de oportunidades de interacción en inglés sigue siendo una de las principales barreras para el desarrollo de la competencia oral, lo que resalta la necesidad de implementar estrategias que faciliten la práctica constante y la generación de un entorno de

aprendizaje seguro y motivador. Por ello, es fundamental que los programas de formación docente incorporen estas estrategias de manera estructurada, permitiendo que la producción oral se consolide como una competencia alcanzable para todos los estudiantes.

El MCER, un referente fundamental en la enseñanza de idiomas a nivel internacional, recalca que la producción oral es esencial para desarrollar la competencia comunicativa. Según el MCER, es fundamental que los docentes cuenten con estrategias que no solo ayuden a los estudiantes a alcanzar la fluidez en el uso del idioma, sino que también fomenten la seguridad y efectividad en su expresión oral en inglés (Council of Europe, 2020). Esta perspectiva subraya la relevancia de que los programas de enseñanza incluyan herramientas y enfoques específicos que respondan a las necesidades comunicativas de los estudiantes en contextos diversos y globalizados. En este marco, orientar la práctica docente hacia el cumplimiento de estos estándares internacionales resulta clave para garantizar una formación lingüística de calidad y pertinente al contexto actual.

El programa de estrategias de EEPOII responde a estas necesidades al ofrecer herramientas prácticas y adaptables para mejorar la producción oral en inglés en un contexto a distancia o no presencial (online). Estrategias como el uso de videoconferencias, simulaciones de situaciones de la vida real y actividades de autoevaluación mediante grabaciones de voz permiten a los estudiantes practicar y fortalecer su capacidad de expresarse oralmente en inglés de manera clara y efectiva. De este modo, el programa busca no solo mejorar el rendimiento

lingüístico, sino también promover una experiencia de aprendizaje significativa y centrada en el estudiante.

El programa de estrategias de EEPOII fomenta el desarrollo profesional continuo de los docentes en pedagogía digital, preparándolos para enfrentar los desafíos de la enseñanza a distancia o no presencial (online). Este enfoque se fundamenta en la propuesta de Burgos (2019), quien plantea la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas ante el impacto de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, el programa ofrece orientaciones metodológicas contextualizadas y alineadas con estándares internacionales, que fortalecen las competencias didácticas en entornos virtuales, promoviendo experiencias de aprendizaje participativas y orientadas al logro de competencias comunicativas reales. (Burgos, 2019).

Este estudio se justifica, entonces, tanto por la necesidad de mejorar la producción oral en inglés en el contexto universitario como por su contribución al cumplimiento de los ODS. Al proporcionar estrategias efectivas y contextualizadas para la enseñanza de la producción oral, el estudio ofrece una herramienta valiosa para la comunidad universitaria que responde a las necesidades actuales de un mundo interconectado y competitivo.

La propuesta de este programa de estrategias no solo busca fortalecer la enseñanza de la producción oral en inglés, sino también contribuir a la calidad de la formación docente en el contexto universitario, alineándose con los estándares internacionales de competencia lingüística. El programa facilita las condiciones de aprendizaje al proporcionar a los docentes herramientas estructuradas y estrategias

pedagógicas seleccionadas que optimizan su práctica en entornos virtuales. De esta forma, se promueve una práctica docente más efectiva y contextualizada, que responde a los desafíos actuales de la educación superior.

El análisis de clases de inglés a nivel A1 ha evidenciado importantes carencias en el desarrollo de la producción oral durante las sesiones. Se observa con frecuencia un predominio del tiempo de habla del profesor (*Teacher Talk Time*), lo que reduce significativamente las oportunidades de interacción oral y práctica comunicativa. Por ello, este programa sitúa al docente como eje central del proceso de enseñanza, brindándole recursos claros y replicables que favorecen un enfoque más interactivo y efectivo para el desarrollo de la producción oral. Al revertir el enfoque tradicional centrado en el docente, se busca generar espacios de aprendizaje más equitativos.

Con este programa de estrategias se busca no solo mejorar los resultados en la producción oral, sino también contribuir a la calidad de la enseñanza del inglés en el contexto universitario. Además, permite que los docentes cuenten con herramientas específicas que favorezcan la planificación de sesiones estructuradas, alineadas con estándares internacionales. Este enfoque responde a una necesidad apremiante y refuerza la relevancia de este estudio en el contexto de la educación universitaria actual. Asimismo, la propuesta representa una oportunidad para repensar el rol del docente como mediador del aprendizaje en entornos virtuales, impulsando un cambio hacia prácticas centradas en el desarrollo auténtico de las habilidades comunicativas.

Desde esta perspectiva, el programa EEPOII se presenta como una guía estructurada que orienta a los docentes en la aplicación de estrategias específicas para la enseñanza de la producción oral en inglés en entornos virtuales. Este enfoque no solo optimiza la práctica docente, sino que también responde a la necesidad de contar con herramientas accesibles que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Además, contribuye a construir una cultura pedagógica más innovadora y sensible a los desafíos actuales, en la que la enseñanza del inglés deje de ser una transmisión tradicional de contenidos para convertirse en una experiencia formativa auténtica y significativa.

II. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Diseñar un programa de estrategias a distancia o no presencial (online) de EEPOII dirigido a los docentes de una universidad.

2.2. Objetivos específicos

- Seleccionar estrategias de enseñanza que promuevan la producción oral en inglés en entornos a distancia o no presencial (online).
- Elaborar las sesiones didácticas de un programa de estrategias a distancia o no presencial (online) de EEPOII.
- Diseñar otros aspectos curriculares del programa

III. MARCO REFERENCIAL

3.1. Teorías del aprendizaje y fundamentos pedagógicos que sustentan el programa EEPOII

El programa EEPOII se sustenta en teorías del aprendizaje y enfoques pedagógicos que orientan su diseño y aplicación. Estas bases explican cómo se construye el conocimiento, cómo se promueve el desarrollo de la producción oral en un idioma extranjero, y qué principios guían la práctica docente en entornos virtuales. A continuación, se presentan las teorías y enfoques que fundamentan el modelo.

3.1.1. Teoría constructivista

En el enfoque constructivista, los estudiantes construyen activamente su conocimiento a partir de la experiencia y la interacción social (Piaget, 1964; Vygotsky, 1978). Mientras que Piaget destaca el desarrollo cognitivo individual, Vygotsky subraya la importancia de la interacción social y la zona de desarrollo próximo, en la cual los estudiantes avanzan mediante el apoyo de otros. En el contexto de la producción oral en inglés, actividades colaborativas y situaciones comunicativas auténticas han demostrado mejorar significativamente la fluidez y precisión del habla (Ellis, 2018; Swain & Lapkin, 2013). Desde esta perspectiva, incorporar principios del constructivismo en el diseño del programa permite propiciar aprendizajes más duraderos y contextualizados, fundamentales para el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas extranjeras.

Desde la perspectiva del constructivismo, el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes construyen activamente su conocimiento mediante la interacción con su

entorno y la resolución de problemas significativos. En el contexto universitario, este enfoque favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, habilidades esenciales para el uso efectivo del idioma en situaciones comunicativas reales (Almulla, 2023).

El modelo constructivista constituye uno de los pilares fundamentales del programa EEPOII, ya que concibe al estudiante como un agente activo en la construcción de su conocimiento. Este enfoque promueve la creatividad, el intercambio de saberes, la reflexión crítica y la participación colaborativa, lo cual resulta esencial para el desarrollo de la producción oral en inglés. Según Ronquillo Murrieta et al. (2023), el aprendizaje constructivista favorece experiencias educativas significativas mediante propuestas interactivas, espontáneas y motivadoras, en las que los estudiantes relacionan los nuevos contenidos con sus saberes previos, generando aprendizajes más duraderos y contextualizados. En este sentido, el constructivismo permite desarrollar competencias comunicativas en entornos virtuales cuando se integran estrategias que estimulan la exploración, la experimentación y la cooperación, aspectos que orientan el diseño didáctico del programa EEPOII.

Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje de una segunda lengua se concibe como un proceso activo en el que el estudiante construye significados a partir de la interacción entre sus conocimientos previos y las nuevas experiencias lingüísticas. Esta visión se fortalece cuando se articula con el enfoque comunicativo, que promueve el uso funcional del idioma mediante tareas auténticas que favorecen la interacción, la negociación de significados y la expresión personal en contextos reales. En este sentido, ambos enfoques sustentan la necesidad de

diseñar propuestas pedagógicas centradas en el estudiante, en las que la producción oral se desarrolle de forma significativa, contextualizada y orientada a la acción comunicativa (Corrales Wade, 2009).

3.1.2. Teoría del aprendizaje sociocultural

Según la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia a través de la interacción social, especialmente dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). En un programa de estrategias enfocado en la producción oral en inglés, la interacción virtual entre docentes y estudiantes, apoyada por estrategias participativas, permite mejorar la comunicación en inglés mediante actividades colaborativas y retroalimentación en tiempo real. Este enfoque no solo favorece el desarrollo lingüístico, sino que también promueve un aprendizaje situado y significativo, al integrar el componente social del lenguaje en escenarios digitales que replican situaciones reales de comunicación.

A esta visión se suman los aportes de Lantolf y Poehner (2011), quienes profundizan en la aplicación de la teoría sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los autores destacan que el desarrollo del lenguaje ocurre a través de la mediación social y el uso de herramientas culturales, siendo el docente un agente clave dentro de la ZDP. En este marco, el aprendizaje de la producción oral se fortalece en entornos colaborativos y dialógicos, donde los estudiantes experimentan, reflexionan y construyen significados a partir de interacciones significativas. Este enfoque sitúa al alumno como protagonista de su aprendizaje y al docente como mediador estratégico, especialmente en contextos virtuales donde se desarrollan prácticas comunicativas auténticas.

La teoría sociocultural desarrollada por Vygotsky plantea que el conocimiento surge, en primer lugar, en un plano social antes de ser internalizado por el individuo, y en este proceso el lenguaje cumple una función mediadora fundamental. Desde esta perspectiva, la producción oral no solo representa una habilidad lingüística a desarrollar, sino que constituye una vía esencial para construir y reorganizar el pensamiento a través del diálogo con otros. En un entorno de aprendizaje de inglés, la interacción verbal constante permite que el estudiante no solo practique estructuras gramaticales o vocabulario, sino que también participe activamente en la creación de significados socialmente compartidos. La práctica comunicativa guiada y colaborativa, tal como la plantea esta teoría, favorece la apropiación del lenguaje al articular lo cognitivo y lo social mediante el habla, consolidando así un aprendizaje significativo que se adapta al contexto dinámico del aula y de la sociedad actual. (Guerra García, 2020).

Complementando esta visión, Lee (2020), quien analiza las perspectivas socioculturales y sociolingüísticas en entornos virtuales de aprendizaje de segundas lenguas. El autor concluye que la teoría sociocultural ofrece un marco más sólido para comprender cómo la interacción social y la mediación cultural favorecen el desarrollo de la producción oral. En particular, enfatiza que el aprendizaje en línea se basa en el diálogo colaborativo y el andamiaje, lo que permite a los estudiantes avanzar en su ZDP con el apoyo de interlocutores más competentes. Estas observaciones respaldan directamente el diseño del programa EEPOII, que prioriza la interacción virtual, la retroalimentación inmediata y el trabajo colaborativo como pilares fundamentales para el desarrollo de la competencia oral en inglés.

En la misma línea, Alkhudiry (2022) resalta que el aprendizaje de una segunda lengua debe entenderse como un proceso interactivo y mediado culturalmente, donde el conocimiento lingüístico se construye de manera colaborativa entre estudiantes y docentes. El autor subraya la importancia de la mediación y de la ZDP como ejes centrales para el desarrollo de la producción oral, señalando que esta mediación puede manifestarse a través del lenguaje, las TIC, los materiales educativos o la guía del docente. En este sentido, el programa EEPOII se alinea con estos postulados al integrar estrategias basadas en la interacción significativa, la retroalimentación oportuna y el uso de herramientas digitales que simulan contextos reales de comunicación, promoviendo un aprendizaje situado y contextualizado del idioma.

3.1.3. Aprendizaje activo

El aprendizaje activo es una metodología centrada en el estudiante que promueve su participación consciente y reflexiva en el proceso educativo. A diferencia de los enfoques tradicionales, en los que el alumno asume un rol pasivo, este modelo propone que el conocimiento se construye a través de la exploración, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la interacción con otros. Bonwell y Eison (1991) definieron los fundamentos de este enfoque, resaltando su capacidad para desarrollar habilidades cognitivas superiores como el análisis crítico y la aplicación práctica del saber.

En entornos virtuales, el aprendizaje activo se potencia mediante las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que permiten experiencias educativas más dinámicas y participativas. Prince (2004), en una revisión sistemática, evidenció

que las estrategias de aprendizaje activo no solo mejoran la comprensión conceptual, sino también la retención de los contenidos. Posteriormente, Freeman et al. (2014) demostraron que su implementación incrementa significativamente el rendimiento académico, en especial en educación superior.

En esta misma línea, Dehdary et al. (2024) exploran la eficacia de un aula de aprendizaje activo enriquecida tecnológicamente para la enseñanza del inglés, y encuentran que los entornos que integran recursos digitales permiten a los estudiantes participar en actividades colaborativas, tomar decisiones y desarrollar la competencia comunicativa de manera más significativa. Según sus hallazgos, la incorporación de tecnologías interactivas no solo promueve una mayor motivación, sino que también mejora la producción oral al ofrecer espacios donde los estudiantes pueden expresarse con confianza y recibir retroalimentación inmediata. En el programa EEPOII, este enfoque resulta esencial para fomentar la producción oral mediante experiencias prácticas, colaborativas y contextualizadas, adaptadas a los entornos virtuales actuales.

3.1.4. Enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés

El enfoque comunicativo considera que el objetivo principal de aprender un idioma es lograr una comunicación efectiva. Según Savignon (1991), los estudiantes aprenden mejor cuando participan en actividades que simulan situaciones reales, como juegos de rol y discusiones en grupo, lo cual es fundamental para desarrollar la producción oral. Este enfoque metodológico se centra en la práctica del idioma en contextos auténticos, permitiendo que los

estudiantes usen el inglés en situaciones cotidianas y se enfoquen en la funcionalidad del idioma desde el inicio. A través de simulaciones y tareas colaborativas, se busca desarrollar la capacidad de comunicarse en inglés de manera práctica y efectiva. Por ello, integrar este enfoque en el programa propuesto permite que la enseñanza del inglés trascienda la memorización de estructuras gramaticales, promoviendo en su lugar el uso funcional del idioma en contextos reales, lo cual resulta esencial para el desarrollo progresivo de la producción oral.

Según Alfonso Quitian (2022), “una actividad es comunicativa solo cuando tiene un propósito más allá de sí misma: obtener información para solucionar problemas, producir algo nuevo, o establecer y mantener relaciones sociales” (p. 3).

La enseñanza del lenguaje comunicativo (CLT) es el conjunto de principios y objetivos para permitir el aprendizaje del lenguaje utilizando las actividades del aula que mejor faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa. (Rodríguez Barboza et al., 2022, p. 2)

3.1.5. Aula invertida (Flipped classroom)

Este enfoque, aplicado en la enseñanza del inglés, promueve la autonomía y mejora las habilidades comunicativas al centrar el proceso en el estudiante. Además, Turan y Akdag-Cimen (2020) destacan que el aula invertida es especialmente útil para desarrollar habilidades orales y escritas, incrementando la participación estudiantil, aunque subrayan la necesidad de desarrollar competencias en los docentes para su implementación efectiva. Incorporar el aula invertida en el programa de estrategias propuesto representa una oportunidad para transformar la dinámica tradicional de enseñanza, promoviendo una mayor participación

estudiantil y facilitando el desarrollo de la producción oral a través de espacios más interactivos, personalizados y significativos.

De acuerdo con Medina (2023), el aula invertida implica una reorganización intencional de la secuencia tradicional de enseñanza, trasladando parte del contenido teórico al estudio autónomo previo y destinando el espacio de aula a actividades de validación, profundización y aplicación colaborativa del conocimiento. Esta estrategia permite un mayor aprovechamiento del tiempo presencial, facilitando la interacción significativa entre docentes y estudiantes.

El modelo de aula invertida representa una alternativa metodológica que contribuye a superar las limitaciones de tiempo y espacio propias de la enseñanza presencial tradicional, ya que permite que los estudiantes accedan al contenido en línea de forma flexible, según su disponibilidad y ritmo de aprendizaje. Esta autonomía favorece una mayor comprensión y preparación previa, lo cual optimiza el tiempo de interacción durante las sesiones. Además, este enfoque fomenta actividades colaborativas, en las que los estudiantes trabajan en equipo para resolver tareas significativas, generando espacios de aprendizaje cooperativo que fortalecen la participación activa y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la reflexión y la toma de decisiones. Esta dinámica no solo incrementa el interés por los contenidos, sino que también mejora la implicación del estudiante en el proceso formativo y los estudiantes tienen más ocasiones para ejercitar sus habilidades expresión oral en la lengua extranjera en aprendizaje (Haghighi et al., 2019, citado por Hava, 2024)

El aula invertida promueve la autonomía estudiantil al convertir a los alumnos en participantes activos que asumen la responsabilidad de su aprendizaje y progreso

(Deng, 2019). Esta metodología permite a los estudiantes revisar el material instruccional a su propio ritmo, lo que facilita la consolidación del conocimiento del inglés (Al-Marroof & Al-Emran, 2021). Consecuentemente, esta autonomía fomenta una mayor motivación y compromiso, ya que los alumnos perciben cómo sus esfuerzos impactan directamente en su dominio del idioma (Jiang et al., 2020).

3.2. Enseñanza del idioma inglés

3.2.1. Clases síncronas y actividades asincrónicas

El concepto de clases en vivo o síncronas se refiere a sesiones de enseñanza y aprendizaje en las que tanto los docentes como los estudiantes participan en tiempo real a través de plataformas de videoconferencia o sistemas de gestión del aprendizaje (LMS). Estas clases permiten una interacción directa y bidireccional, donde los alumnos pueden hacer preguntas y recibir respuestas inmediatas, además de participar en actividades colaborativas y recibir retroalimentación en el momento. Estudios como el de Hrastinski (2008) destacan que este tipo de clases aumentan la participación activa de los estudiantes y contribuyen a su compromiso con el aprendizaje. No obstante, las clases síncronas requieren una planificación cuidadosa para equilibrar la carga cognitiva y maximizar el tiempo de interacción significativa (McBrien, Cheng, & Jones, 2009). En este tipo de sesiones, el rol del docente adquiere una dimensión estratégica, ya que debe tomar decisiones en tiempo real, adaptarse a los ritmos de la clase y emplear herramientas digitales de forma creativa para mantener la continuidad pedagógica y garantizar la participación activa durante toda la sesión.

Las actividades asincrónicas permiten a los estudiantes trabajar a su propio ritmo, proporcionándoles flexibilidad para procesar y reflexionar sobre el contenido

sin la presión de estar en un entorno de tiempo real. Hrastinski (2008) enfatiza que el aprendizaje asincrónico fomenta una mayor reflexión y permite a los estudiantes consolidar el conocimiento, mejorando la retención de información. Por otro lado, Means et al. (2010) concluyen que, cuando se integran de manera adecuada en el aprendizaje en línea, las actividades asincrónicas complementan las sesiones síncronas, facilitando un entorno de aprendizaje enriquecido donde los estudiantes pueden reforzar sus conocimientos de forma independiente. Desde una perspectiva pedagógica, estas actividades ofrecen al docente una oportunidad para diversificar su propuesta metodológica, diseñar tareas que fortalezcan los objetivos comunicativos y gestionar el seguimiento del progreso de forma más flexible, sin renunciar a la intencionalidad formativa del proceso educativo.

3.2.2. Enseñanza de inglés con videoconferencia

La videoconferencia ha revolucionado la enseñanza de idiomas, especialmente el inglés, al facilitar la interacción en tiempo real entre estudiantes y docentes. Ramírez (2022) destaca que, aunque la videoconferencia ofrece numerosos beneficios, es crucial combinarla con otros enfoques pedagógicos para garantizar un aprendizaje equilibrado. Además, Hampel y Stickler (2015) subrayan la importancia de integrar la videoconferencia con prácticas pedagógicas basadas en la investigación, promoviendo un desarrollo continuo del profesorado en el uso de TIC para optimizar la enseñanza. Este entorno sincrónico proporciona al docente oportunidades para aplicar estrategias interactivas de producción oral, recibir retroalimentación inmediata y gestionar el proceso comunicativo de manera más

dinámica, siempre que exista una planificación metodológica sólida y una formación adecuada en el uso de estas herramientas.

3.2.3. Espacios virtuales de aprendizaje

Los espacios virtuales de aprendizaje enriquecen la interacción entre estudiantes y docentes, facilitando tanto la transmisión de información como el aprendizaje colaborativo y la personalización de actividades (Pérez y Rodríguez, 2022). Aguilar y Otuyemi (2020) destacan que estos entornos fomentan la interacción activa y el acceso continuo a materiales educativos, elementos esenciales para un aprendizaje efectivo, utilizando herramientas multimedia, foros, evaluaciones y actividades en tiempo real y asincrónicas. En este sentido, los entornos virtuales no solo amplían las posibilidades técnicas de enseñanza, sino que también ofrecen al docente un marco flexible y estructurado para planificar, organizar y adaptar sus estrategias pedagógicas de forma más eficiente y contextualizada.

3.2.4. Estrategias de enseñanza del idioma inglés

Las estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera son esenciales para desarrollar competencias comunicativas. Harmer (2015) señala que combinar la instrucción gramatical con actividades comunicativas en contextos reales es clave para un aprendizaje efectivo. Thornbury (2016) añade que el enfoque comunicativo, centrado en la fluidez más que en la precisión, facilita la interacción natural en el idioma. En esta línea, el programa incorpora una selección cuidadosa de estrategias que equilibran la comprensión lingüística con la práctica comunicativa, permitiendo

a los docentes guiar el aprendizaje hacia una producción oral funcional, contextualizada y sostenida en el tiempo.

3.2.5. Evaluación formativa en la enseñanza del idioma inglés

La evaluación formativa se enfoca en brindar retroalimentación continua y específica para mejorar la producción oral de los estudiantes. Según Andrade y Heritage (2018), este tipo de evaluación les permite identificar áreas de mejora y ajustar su desempeño de forma autónoma. Desde el enfoque del programa EEPOIL, esta forma de evaluación permite al docente monitorear el progreso comunicativo en tiempo real, adaptar su intervención pedagógica según las necesidades emergentes y reforzar el proceso de enseñanza mediante una retroalimentación constructiva, oportuna y contextualizada.

3.3. Producción oral en la enseñanza del idioma inglés

3.3.1. Definición de producción oral

La producción o expresión oral es una habilidad comunicativa que permite expresar pensamientos, ideas y sentimientos de manera clara y adecuada en un idioma extranjero, mediante el uso de estrategias que favorecen la transmisión efectiva del mensaje (Mendieta Lira, 2021). Esta competencia se desarrolla a través de la educación y la práctica, y requiere ajustarse a las expectativas del público y a las convenciones del contexto comunicativo. De acuerdo con el Council of Europe (2020), la producción oral abarca tanto interacciones formales como informales, y puede incluir desde descripciones breves hasta exposiciones más elaboradas, conocidas como "turnos largos" de habla. En entornos académicos y profesionales,

su calidad se mide por la fluidez, la coherencia y la capacidad del hablante para articular sus ideas en tiempo real. Dado su carácter complejo y multifacético, el desarrollo de esta habilidad exige no solo espacios sistemáticos de práctica, sino también una orientación pedagógica clara por parte del docente, que facilite la planificación de actividades auténticas y graduales. En este sentido, el fortalecimiento de la producción oral en contextos universitarios requiere estrategias específicas que respondan a los niveles de competencia de los estudiantes y a las condiciones de enseñanza en entornos virtuales.

3.3.2. Criterios de la producción oral

Para orientar eficazmente la enseñanza de esta competencia, es necesario identificar sus componentes fundamentales y establecer criterios claros que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes en la producción oral.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020), los principales criterios para evaluar la producción oral incluyen:

Rango: variedad de estructuras gramaticales y léxico empleados por el hablante.

Precisión: grado de corrección en el uso del idioma.

Fluidez: habilidad para hablar con un ritmo natural y sin pausas excesivas.

Interacción: capacidad de participar activamente en conversaciones, responder con coherencia y mantener el intercambio comunicativo.

Coherencia y cohesión: forma en que se organizan y enlazan las ideas al hablar.

Adecuación sociolingüística: uso del lenguaje apropiado según el contexto, el propósito y el interlocutor.

Pronunciación: claridad y entonación que faciliten la comprensión del mensaje.

Además, en contextos de enseñanza universitaria en línea, estos criterios deben adaptarse para considerar el uso de herramientas digitales, el entorno virtual de interacción y la capacidad del estudiante para comunicar ideas de manera efectiva en plataformas síncronas y asincrónicas.

Por ello, el programa EEPOII toma como referencia estos componentes del MCER para orientar la planificación de actividades orales ajustados al nivel A1, asegurando coherencia entre los objetivos de aprendizaje, los recursos tecnológicos y las condiciones reales de la enseñanza remota.

3.4. El programa EEPOII como herramienta pedagógica

3.4.1. El MCER como referente en el diseño del programa de EEPOII

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), desarrollado por el Council of Europe (2020), establece una base común para la enseñanza y evaluación de lenguas en Europa y otras regiones. Este marco define competencias comunicativas específicas para cada nivel (A1–C2) y proporciona descriptores que orientan la planificación, la instrucción y la evaluación del aprendizaje lingüístico. Según North, Goodier y Piccardo (2017), el Companion Volume amplía estas descripciones, incorporando competencias como la mediación, la interacción en línea y la pluriculturalidad, aspectos especialmente relevantes en contextos educativos virtuales.

En este sentido, el programa EEPOII se articula con el MCER al ofrecer al docente una herramienta pedagógica estructurada para planificar sesiones alineadas a objetivos lingüísticos claros, organizar progresiones didácticas, y diseñar estrategias de evaluación coherentes con los descriptores del nivel A1.

3.4.2. El diseño del programa EEPOII

El diseño de un programa de estrategias es esencial para la consecución de metas de aprendizaje concretas. Gronlund (2004) define un programa de estrategias como un plan estructurado que incorpora la organización del currículo, los enfoques pedagógicos, los recursos y la evaluación del aprendizaje, todo dirigido a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. En esta línea, Merrill (2002) sostiene que un diseño instruccional efectivo debe basarse en la resolución de problemas auténticos, incluir la activación de conocimientos previos, la demostración de lo que se espera aprender, la aplicación práctica y la integración de lo aprendido. Estos principios refuerzan la planificación estratégica de programas como EEPOII, orientados al desarrollo progresivo de habilidades comunicativas.

De forma complementaria, el Centro Virtual Cervantes (s. f.) señala que diseñar un programa implica describir objetivos, seleccionar y secuenciar contenidos y actividades, así como definir la metodología y la forma de evaluación de acuerdo con el currículo, el aula y los contextos educativos específicos. En este sentido, el diseño de EEPOII no solo responde a una necesidad práctica, sino que también se sustenta en una visión pedagógica integral que articula intencionalidad, coherencia metodológica y adaptación contextual.

IV. DESARROLLO DEL ESTUDIO

4.1. Metodología

El desarrollo del programa de estrategias se basa en una metodología que integra estrategias pedagógicas cuidadosamente seleccionadas y estructuradas para fortalecer la producción oral en inglés de estudiantes nivel A1 en modalidad online. A continuación, se presenta la Tabla 1 mostrando los principales aspectos metodológicos. Esta metodología permite al docente implementar sesiones planificadas con claridad y coherencia, considerando tanto las exigencias del nivel de competencia como las condiciones de la enseñanza virtual, lo que garantiza una práctica pedagógica enfocada en la mejora continua y en la aplicación efectiva de las estrategias propuestas.

Tabla 1.

Aspectos metodológicos del programa de estrategias

Aspecto	Descripción
Objetivo principal	Diseñar un programa de estrategias pedagógicas para fortalecer la producción oral en inglés de estudiantes del nivel A1 (MCER) en modalidad online.
Selección de estrategias	1. Indagación bibliográfica: Revisión de estudios sobre estrategias efectivas de enseñanza de la producción oral en entornos virtuales. 2. Criterios: Alineación con el MCER nivel A1, enfoque comunicativo y aplicabilidad docente.
Frecuencia y duración	El programa contempla 12 sesiones sincrónicas con una frecuencia semanal, lo cual permite un aprendizaje progresivo, práctica constante y consolidación de habilidades comunicativas orales en estudiantes de nivel A1. Además, tras cada sesión en vivo se propone una actividad asincrónica,

	diseñada para reforzar los contenidos trabajados, facilitar la práctica individual y fomentar la reflexión personal sobre el propio desempeño.
Estructura del programa	Cada sesión incluye seis etapas: bienvenida y activación del tema, presentación del objetivo, actividad de calentamiento, producción oral guiada, producción oral libre y cierre.
Modalidad de aplicación	Aplicación en línea mediante sesiones sincrónicas (videoconferencias) complementadas con actividades asincrónicas (grabaciones, foros, chats) en un entorno virtual.
Técnicas complementarias	Técnicas como retroalimentación inmediata y diferida, uso de cognados, modelado, emparejamiento estratégico y andamiaje lingüístico favorecen la participación y confianza del estudiante.
Evaluación propuesta	Uso de rúbricas específicas para sesiones sincrónicas y para grabaciones orales. Se valoran aspectos como fluidez, pronunciación, vocabulario, claridad y organización del mensaje.

4.2. EEPOII

El EEPOII plantea un conjunto de estrategias pedagógicas, las cuales se complementan con un conjunto de técnicas pedagógicas que ayudan a la implementación de las estrategias seleccionadas.

4.2.1. Estrategias

A continuación, se presentan las estrategias seleccionadas en la Tabla 2:

Tabla 2.*Estrategias seleccionadas*

Estrategias	Definición y Descripción
Nº 1. Modelado de conversaciones y repetición guiada (<i>drilling</i>)	El profesor presenta diálogos o frases modelo en contextos cotidianos, y los estudiantes practican repitiendo estos ejemplos, con énfasis en la precisión y la fluidez. Esto ayuda a los estudiantes a internalizar estructuras lingüísticas y patrones de conversación. (Harmer, 2007). Esta estrategia permite al docente establecer una base sólida de producción oral, reforzando estructuras previamente trabajadas y facilitando la adquisición automática de expresiones funcionales. Su carácter repetitivo controlado contribuye a la fijación de formas lingüísticas básicas y a la mejora de la pronunciación, especialmente en niveles iniciales como el A1. Además, su aplicación en modalidad online puede complementarse con grabaciones, ejercicios interactivos y retroalimentación diferida para optimizar su efectividad.
Nº 2. <i>Role-play</i> guiado	Se asignan roles específicos a los estudiantes para practicar interacciones orales en contextos simulados. Facilita la inmersión en situaciones comunicativas y el uso espontáneo del idioma. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Esta estrategia permite al docente diseñar escenarios realistas adaptados al nivel lingüístico del grupo, promoviendo el desarrollo de la competencia comunicativa en condiciones controladas. Al guiar la interacción, el docente no solo estructura la práctica, sino que también puede observar aspectos clave del desempeño oral, como la fluidez, la adecuación pragmática y el uso de expresiones comunes. En entornos

	virtuales, el <i>role-play</i> puede adaptarse mediante el uso de salas simultáneas, grabaciones o rúbricas de observación, asegurando una retroalimentación significativa y orientada a la mejora continua.
Nº 3. Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo	Los estudiantes trabajan en pares para apoyarse mutuamente y practicar habilidades de comunicación oral en un entorno seguro, reduciendo la ansiedad y fomentando el aprendizaje significativo. (Gillies, 2016). Esta estrategia permite al docente organizar interacciones controladas que favorecen la cooperación, facilitando la participación activa mediante tareas que requieren intercambio oral. El emparejamiento planificado es particularmente útil en niveles iniciales, ya que permite crear condiciones de confianza y reduce la exposición en grupos grandes. Desde la gestión pedagógica, el docente puede seleccionar intencionalmente los pares, asignar tareas diferenciadas y observar el progreso de forma más cercana, promoviendo el desarrollo gradual de la producción oral. En la modalidad online, esta técnica se puede implementar mediante salas de trabajo en plataformas de videoconferencia, grabaciones compartidas o cuestionarios colaborativos diseñados para fomentar la interacción lingüística.
Nº 4. Facilitar un entorno seguro para hablar	Crear un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos y respetados al expresarse, reduciendo la ansiedad y fomentando la participación activa. Este ambiente es clave para motivar la comunicación sin miedo a cometer errores. (Gregersen & MacIntyre, 2014). El docente cumple un rol fundamental en la construcción de este entorno, mediante el uso de un lenguaje alentador, la validación de los intentos comunicativos y la gestión

	respetuosa del error como parte del proceso de aprendizaje. Esta estrategia es especialmente relevante en la producción oral, donde la exposición pública puede generar inseguridad. La aplicación sistemática de dinámicas de confianza, retroalimentación positiva y normas de respeto contribuye a establecer un clima emocionalmente favorable para la interacción oral. En contextos virtuales, esto implica una planificación cuidadosa de las consignas, el tono comunicativo y los recursos utilizados, asegurando que cada sesión promueva la expresión libre dentro de una estructura pedagógica inclusiva.
Nº 5. Facilitar la interacción colaborativa	Crear oportunidades para que los estudiantes trabajen juntos en actividades comunicativas, desarrollando habilidades orales mediante el intercambio de ideas y la práctica en equipo. Esto fomenta un aprendizaje activo y colaborativo. (González-Lloret & Ortega, 2014). Desde su rol como mediador pedagógico, el docente planifica y estructura las actividades colaborativas con objetivos comunicativos definidos, promoviendo la interacción auténtica en contextos significativos. Esta estrategia permite desarrollar competencias orales de manera gradual, ya que el intercambio con otros genera oportunidades para negociar el significado, ampliar el vocabulario y reforzar estructuras lingüísticas. En entornos virtuales, el trabajo colaborativo puede organizarse mediante tareas en grupo, proyectos compartidos y espacios de discusión guiada, siempre con el acompañamiento y monitoreo docente que asegure la calidad de la interacción y el cumplimiento de los propósitos comunicativos.

Nº 6. Otorgar tiempo de preparación	Dar tiempo a los estudiantes para organizar sus pensamientos antes de hablar. Esto reduce la ansiedad, mejora la calidad de las respuestas y permite una mayor fluidez en la producción oral. (Mercer, 2019). El docente, al incorporar pausas planificadas o momentos de reflexión previa en sus sesiones, propicia un entorno donde la producción oral no se ve forzada ni apresurada. Esta estrategia resulta especialmente efectiva en niveles iniciales como el A1, donde los participantes requieren mayor tiempo para acceder al léxico y estructurar sus intervenciones. En la modalidad virtual, el tiempo de preparación puede complementarse con recursos como organizadores visuales, borradores escritos o instrucciones anticipadas, lo que contribuye a que la intervención oral sea más clara, segura y alineada con los objetivos comunicativos definidos.
Nº 7. Activación del objetivo de aprendizaje	Introducir de forma clara el propósito de la actividad oral, conectando el contenido con metas específicas para orientar y motivar la participación de los estudiantes. (Dörnyei & Ushioda, 2021). La activación de aprendizajes conecta conocimientos previos con nuevos contenidos, facilitando una comprensión significativa y contextualizada (Ausubel, 2000). Desde su rol de planificación, el docente estructura las actividades orales iniciando con una explicación explícita del objetivo comunicativo, lo cual permite establecer una ruta clara de trabajo y da sentido a cada tarea. Esta estrategia contribuye a enfocar la atención, reducir la incertidumbre y vincular el contenido con situaciones reales de uso del idioma. En entornos virtuales, la activación del objetivo puede apoyarse en recursos visuales, ejemplos

	funcionales o consignas detalladas, generando así un marco referencial que favorece una participación más consciente y alineada con las competencias lingüísticas a desarrollar.
Nº 8. Crear oportunidades de autoevaluación guiada	Permitir que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje mediante rúbricas o listas de verificación que promuevan la autonomía y el autoanálisis de su desempeño. (Andrade, 2019). El docente, al proporcionar herramientas de autoevaluación guiada, fomenta un ejercicio metacognitivo que permite monitorear el progreso, identificar logros y reconocer aspectos a mejorar en la producción oral. Esta estrategia no solo favorece el desarrollo de la autonomía, sino que también fortalece la conexión entre los objetivos pedagógicos y la percepción del propio desempeño. En entornos virtuales, estas oportunidades pueden integrarse a través de formularios digitales, rúbricas compartidas o espacios de reflexión posterior a la actividad oral, guiados por preguntas orientadoras definidas previamente.
Nº 9. Fomentar la repetición de palabras clave	Enfocar la práctica en términos esenciales a través de repeticiones frecuentes, consolidando el aprendizaje y mejorando la retención de vocabulario. (Schmitt & Schmitt, 2020). Esta estrategia permite al docente seleccionar léxico prioritario de acuerdo con los objetivos comunicativos de cada sesión, e integrarlo de manera reiterativa y contextualizada en las actividades orales. La repetición guiada de palabras clave favorece la consolidación de unidades léxicas básicas y mejora la fluidez al reducir la carga cognitiva durante la producción oral. En clases virtuales, esta técnica puede ser aplicada mediante ejercicios orales, dinámicas interactivas o

	refuerzos visuales sincronizados con el contenido, promoviendo así una exposición significativa y recurrente al vocabulario objetivo.
Nº 10. Crear oportunidades para la práctica contextualizada	Exponer a los estudiantes a escenarios reales o simulados donde puedan aplicar vocabulario y estructuras lingüísticas en contextos significativos, promoviendo un aprendizaje auténtico. (Celce-Murcia, Brinton, & Snow, 2016). El docente cumple un rol clave al diseñar actividades que emulen situaciones de la vida cotidiana, lo que permite integrar de forma natural el uso del idioma con fines comunicativos. Esta práctica contextualizada facilita el vínculo entre el contenido lingüístico y su funcionalidad, favoreciendo una producción oral más espontánea, coherente y apropiada. En el entorno virtual, puede implementarse a través de simulaciones, tareas basadas en problemas o proyectos colaborativos guiados, donde el docente actúa como facilitador del proceso y orientador del uso del lenguaje en función del contexto y propósito comunicativo definido.
Nº 11. Promover la interacción en grupos pequeños	Permitir que los estudiantes practiquen en grupos pequeños, fomentando un ambiente de apoyo donde puedan mejorar la fluidez y participar de manera activa. (Long, 2015). Esta técnica permite al docente distribuir la participación oral de forma más equitativa, reducir la ansiedad que suele surgir en grupos grandes y observar con mayor detalle el desempeño lingüístico de los participantes. La interacción en grupos pequeños favorece una práctica oral más constante y significativa, ya que se generan oportunidades más frecuentes para expresarse, negociar significado y usar el idioma de forma funcional. En entornos virtuales, esta técnica puede implementarse

	mediante salas paralelas o actividades colaborativas programadas, siempre con una estructura y seguimiento docente que asegure el cumplimiento de los objetivos comunicativos propuestos.
Nº 12. Crear actividades de autoevaluación continua	Fomentar la reflexión constante de los estudiantes sobre su desempeño mediante herramientas como rúbricas, promoviendo un aprendizaje más consciente y autorregulado. (Yan & Brown, 2017). Desde la planificación didáctica, el docente puede incorporar espacios recurrentes de autoevaluación que permitan monitorear avances y detectar dificultades de forma autónoma. Al integrar rúbricas, listas de cotejo o formularios estructurados, se favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas vinculadas con la producción oral. En entornos virtuales, estas actividades pueden presentarse de manera digital y asincrónica, facilitando su uso antes o después de tareas orales específicas. Esta técnica complementa la retroalimentación docente y refuerza la conciencia del proceso de aprendizaje, aportando continuidad y profundidad al desarrollo de las competencias comunicativas.
Nº 13. Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos	Activar los conocimientos previos permite establecer una base cognitiva desde la cual los estudiantes pueden integrar nuevos contenidos de forma significativa. Según Dmitrenko (2013), el aprovechamiento de los saberes lingüísticos existentes facilita la intercomprensión y la transferencia entre lenguas, lo que sugiere que partir de lo conocido ayuda a construir puentes hacia lo nuevo. Esta estrategia puede concretarse mediante preguntas iniciales, encuestas o reflexiones que conecten con experiencias previas relevantes, generando así un punto de partida

	común para la práctica comunicativa y motivando al estudiante al reconocer su propio bagaje de conocimientos como útil para el aprendizaje.
Nº 14. Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	Relacionar el contenido académico con contextos reales, incrementando la relevancia y motivación de los estudiantes al demostrar la utilidad práctica del aprendizaje. (Vives, 2018). El docente, al vincular el contenido lingüístico con experiencias cotidianas o situaciones profesionales comunes, facilita la apropiación del idioma en contextos significativos y funcionales. Esta estrategia contribuye a que la producción oral se convierta en una herramienta útil y aplicable, alejándose de prácticas descontextualizadas o meramente mecánicas. En entornos virtuales, esta conexión puede lograrse mediante actividades basadas en problemas reales, simulaciones de situaciones sociales o laborales, y tareas que representen desafíos comunicativos auténticos. De este modo, se promueve una participación más genuina y sostenida, alineada con las metas del programa y con las demandas comunicativas del mundo actual.
Nº 15. Andamiaje: ayudas temporales	El docente guía a los estudiantes en tareas complejas mediante demostraciones iniciales, apoyo colaborativo y, finalmente, autonomía gradual. Este enfoque fortalece la confianza y las habilidades de los estudiantes. (University of San Diego, s.f.). Desde una perspectiva pedagógica, el andamiaje permite al docente ajustar su nivel de intervención según el progreso observado, brindando apoyo inicial intensivo que se reduce gradualmente a medida que el participante gana seguridad y competencia. Esta estrategia es especialmente útil en el desarrollo de la producción oral, donde las tareas pueden estructurarse en

etapas, incorporando modelos, pautas de desempeño y ejemplos guiados antes de solicitar una participación autónoma. En la enseñanza virtual, el andamiaje puede ofrecerse mediante recursos multimedia, instrucciones detalladas, acompañamiento en tiempo real o retroalimentación personalizada, lo cual refuerza la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.2. Técnicas

Las técnicas de enseñanza complementan las estrategias seleccionadas, proporcionando enfoques prácticos y específicos que ayudan al desarrollo de habilidades de producción oral en inglés. En la Tabla 3, se describen las técnicas identificadas para su aplicación en este programa de estrategias.

Tabla 3.

Técnicas seleccionadas

Técnica	Definición y descripción
Nº 1. Establecer límites de tiempo	Asignar un tiempo específico para que los estudiantes completen actividades orales, ayudándolos a desarrollar fluidez y precisión al enfocarse en comunicar ideas de manera clara y rápida (Lightbown & Spada, 2021).
Nº 2. Proporcionar retroalimentación inmediata	Ofrecer correcciones y comentarios en tiempo real durante las actividades de producción oral ayuda a los estudiantes a identificar errores de manera inmediata, mejorando su precisión y confianza al hablar (Hattie & Clarke, 2019).

Nº 3. Proporcionar retroalimentación diferida	Proporcionar comentarios y correcciones después de las actividades orales, lo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño y mejorar sin interrumpir su fluidez durante la actividad (Brookhart, 2017).
Nº 4. Uso de cognados en la conversación	Palabras en diferentes idiomas que comparten origen etimológico común, facilitando su aprendizaje al reducir la carga cognitiva y establecer conexiones entre lenguas. (Oxford English Dictionary; Schmitt & Schmitt, 2020). Ejemplos en español e inglés, términos como "animal," "idea," y "hospital" son cognados, ya que presentan una ortografía y significado casi idénticos.
Nº 5. Reformular instrucciones y frases	Modificar o reiterar las instrucciones de manera más comprensible para los estudiantes, asegurando que comprendan claramente las expectativas y objetivos de la actividad (Ellis & Shintani, 2014).
Nº 6. Formular preguntas guiadas sobre el contexto	Formular preguntas orientadas ayuda a los estudiantes a enfocar su atención en aspectos clave del contenido, fomentando la comprensión y organización de sus respuestas (Harmer, 2015).
Nº 7. Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario	Incorporar recursos visuales como imágenes, videos o gráficos apoya la comprensión y retención del vocabulario, especialmente en niveles iniciales de aprendizaje del idioma (Schmitt & Schmitt, 2020).
Nº 8. Hablar lentamente y de manera clara	El docente emplea un ritmo pausado y una pronunciación clara para facilitar la comprensión de los estudiantes y reducir la ansiedad asociada al aprendizaje del inglés (Brown & Lee, 2015).
Nº 9. Utilizar gestos o imágenes en pantalla	Los gestos y las imágenes refuerzan la asociación entre palabras y significados, proporcionando un contexto visual que facilita el aprendizaje del vocabulario (Mayer, 2021).

Nº 10. Otorgar tiempo de preparación antes de responder	Brindar un periodo breve de reflexión permite a los estudiantes organizar sus ideas antes de responder, mejorando la claridad y precisión de sus intervenciones (Vandergrift & Goh, 2018).
---	--

4.3. Propuesta del programa de estrategias de EEPOII

El EEPOII es un programa docente compuesto por doce sesiones de clase secuenciadas, diseñado para facilitar la enseñanza de la producción oral del inglés en línea en el nivel A1 del MCER. Cada sesión presenta una estructura didáctica clara que orienta al docente en el desarrollo progresivo de la competencia oral mediante actividades significativas, contextualizadas y centradas en el estudiante. Estas sesiones fueron diseñadas con base en mi experiencia profesional como formadora de docentes y diseñadora de recursos pedagógicos en contextos virtuales.

Cada sesión incluye orientaciones detalladas para el docente, estrategias específicas de andamiaje, recursos visuales, momentos de modelado, interacción guiada y actividades comunicativas diseñadas para ser implementadas durante las sesiones sincrónicas en línea. A través de este enfoque, el programa no solo apoya la planificación, sino que también potencia la capacidad del docente para tomar decisiones didácticas efectivas en función del perfil del grupo, del tiempo disponible, del acceso a recursos y de las condiciones reales de la clase. Aunque las sesiones están listas para su implementación, el diseño contempla la flexibilidad necesaria para que cada docente adapte las actividades y el ritmo de trabajo a las necesidades particulares de sus estudiantes.

Dado que muchos docentes no cuentan con materiales estructurados para la enseñanza de la producción oral en línea, el EEPOII facilita condiciones de enseñanza eficaces, al ofrecer herramientas metodológicas listas para su aplicación, alineadas con los principios del enfoque comunicativo y los estándares del MCER. Las sesiones están organizadas con un formato detallado que describe los recursos necesarios, el objetivo comunicativo, el desarrollo paso a paso de cada etapa y las técnicas específicas para guiar la participación del estudiante.

Este enfoque coloca al docente en el centro del proceso de enseñanza, brindándole recursos prácticos que fomentan un aprendizaje activo, dinámico e interactivo. Asimismo, contribuye a optimizar la enseñanza de la producción oral en inglés en entornos virtuales, fortaleciendo la participación y la autonomía de los estudiantes mediante actividades auténticas de interacción.

Además de su carácter estructurado, el EEPOII ha sido concebido con un enfoque flexible, lo que permite su aplicación en diversos contextos institucionales y con diferentes perfiles docentes. Las estrategias propuestas pueden ajustarse según el tamaño del grupo, las características del estudiantado o la disponibilidad de recursos tecnológicos. Esta adaptabilidad permite a los docentes contextualizar las sesiones según las particularidades de sus entornos de enseñanza, sin perder de vista los objetivos comunicativos del nivel A1 definidos por el MCER.

Desde el punto de vista didáctico, el programa sigue una secuencia pedagógica progresiva, que favorece la adquisición gradual de habilidades orales. Cada sesión responde a un objetivo comunicativo específico e integra una combinación de actividades de activación, modelado, práctica guiada y producción

libre, que culminan con tareas de consolidación. Entre las estrategias destacadas se encuentran la retroalimentación guiada, el uso de *role-play*, recursos visuales, y la solicitud de grabaciones orales asincrónicas como tareas posteriores a la clase. Estas prácticas permiten al docente fomentar en los estudiantes la confianza, autonomía y fluidez en la producción oral.

El programa también proporciona rúbricas de evaluación formativa que orientan al docente en el seguimiento de las producciones orales asincrónicas. Estas rúbricas contemplan tanto aspectos del proceso —como la evolución de la fluidez, la pronunciación o la capacidad de autocorrección— como del producto final, en coherencia con los descriptores del nivel A1 del MCER. Además, las rúbricas están diseñadas para promover la reflexión docente y facilitar la retroalimentación constructiva.

A largo plazo, el EEPOII no solo busca responder a una necesidad inmediata en la enseñanza del inglés en línea en el nivel A1, sino también consolidar una práctica pedagógica sostenible, orientada a la mejora continua. Al contar con un repertorio de sesiones estructuradas y adaptables, los docentes fortalecen su capacidad de diseño didáctico, y pueden crear nuevas propuestas basadas en los principios metodológicos del programa. De este modo, el EEPOII contribuye a la profesionalización docente en la enseñanza de lenguas, promoviendo prácticas reflexivas e innovadoras, alineadas con los desafíos actuales de la educación en entornos virtuales.

4.3.1. Objetivos del programa

Los objetivos del programa de estrategias de EEPOII son los siguientes:

4.3.1.1.Objetivo general

Proporcionar a los docentes universitarios un programa estructurado de sesiones de clase que integren estrategias pedagógicas seleccionadas para la enseñanza de la producción oral en inglés en el nivel A1, en un entorno de enseñanza a distancia o no presencial (online), alineado al MCER.

4.3.1.2.Objetivos específicos

- Diseñar y proporcionar a los docentes sesiones de clase estructuradas y replicables, incorporando estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza de la producción oral en inglés en entornos virtuales.
- Diseñar orientaciones metodológicas claras que integren estrategias comunicativas y metodologías activas en las sesiones, con el propósito de fortalecer la producción oral en inglés.
- Diseñar actividades que promuevan ambientes seguros y participativos, facilitando la interacción oral y la construcción de confianza en los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones.

4.3.2. Características del programa

Con el fin de responder a las necesidades de los docentes de inglés que enseñan en entornos a distancia, se han definido una serie de características para el programa de sesiones con estrategias de enseñanza. Estas características buscan garantizar la utilidad, aplicabilidad y coherencia pedagógica del programa, el cual está orientado a guiar al docente en el desarrollo de la producción oral en estudiantes

de nivel A1 del MCER. A continuación, se detallan dichas características en la Tabla 4:

Tabla 4.

Característica del programa de EEPOII

Aspecto	Descripción
Público objetivo	Docentes de inglés que imparten clases a distancia o en modalidad no presencial (online) en una universidad de Lima que enseñan principalmente a estudiantes de nivel A1, según el MCER
Duración	12 semanas, con sesiones semanales de 60 minutos cada una
Modalidad	A distancia o no presencial (online)
Metodología	Enseñanza centrada en el aprendizaje activo, el enfoque comunicativo y el uso de tecnologías digitales. Incluye actividades basadas en el enfoque del aula invertida
Requisitos tecnológicos	El programa utiliza una plataforma LMS (<i>Learning Management System</i>) que incluye las siguientes funcionalidades:
	Videoconferencias: Herramientas que permitan la interacción en tiempo real, fundamentales para la práctica oral y actividades colaborativas
	Foros interactivos: Espacios para discusiones grupales, intercambio de ideas y reflexiones sobre actividades, fomentando la comunicación colaborativa
	Lecciones estructuradas: Sección específica para desarrollar habilidades como <i>listening</i> y <i>speaking</i> , además de recursos para gramática y vocabulario
	Grabaciones de audio y video: Herramienta para que los estudiantes suban grabaciones que serán evaluadas con retroalimentación personalizada del docente.

Anuncios: Espacio virtual para que el docente publique información relevante, garantizando una comunicación constante y eficiente.

4.3.3. Perfil y roles del docente

4.3.3.1. Perfil del docente

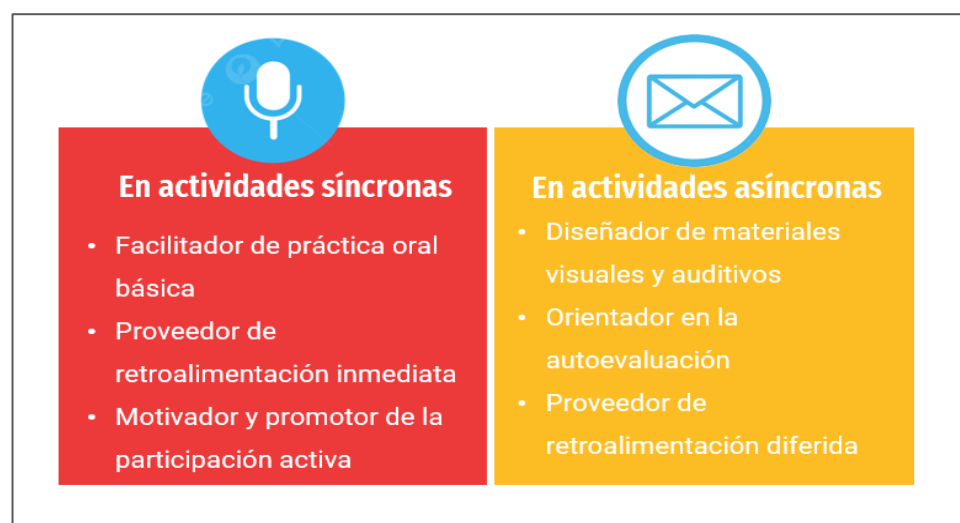
El docente de inglés para nivel A1 actúa como facilitador y motivador, adaptando la enseñanza a las necesidades de los principiantes. Debe fomentar un entorno de confianza, ser paciente y flexible, ajustando el ritmo de las clases para apoyar el desarrollo comunicativo desde el inicio.

4.3.3.2. Roles del docente en actividades síncronas y asíncronas

El docente desempeña roles fundamentales tanto en actividades síncronas como asincrónicas, adaptándose a las necesidades del entorno virtual de aprendizaje. En la Figura 1, se presenta una representación visual de estos roles, organizada según las características de cada tipo de actividad.

Figura 1.

Roles del docente



En las actividades síncronas, el docente desarrolla los siguientes roles:

- **Facilitador de práctica oral básica:** El docente guía a los estudiantes en actividades estructuradas, como juegos de rol y simulaciones, para que practiquen expresiones y diálogos básicos. Esto ayuda a los estudiantes a aplicar el idioma en contextos funcionales, mejorando su confianza y fluidez en situaciones cotidianas (Council of Europe, 2020; Richards & Rodgers, 2014).
- **Proveedor de Retroalimentación Inmediata:** En un nivel inicial, la corrección inmediata y constructiva es crucial. El docente corrige errores de pronunciación, gramática y vocabulario en el momento, ayudando a los estudiantes a desarrollar una base sólida y efectiva en el idioma (Andrade & Heritage, 2018).
- **Motivador y promotor de la participación activa:** El docente fomenta la participación activa, reduce la ansiedad y refuerza la confianza de los estudiantes. Este enfoque permite que los estudiantes se sientan cómodos al cometer errores y aprendan de ellos (Council of Europe, 2020; Andrade & Heritage, 2018).

En las actividades asíncronas, el docente desempeña un papel esencial en el diseño de materiales, orientación para el aprendizaje autónomo y retroalimentación reflexiva. Sus funciones incluyen:

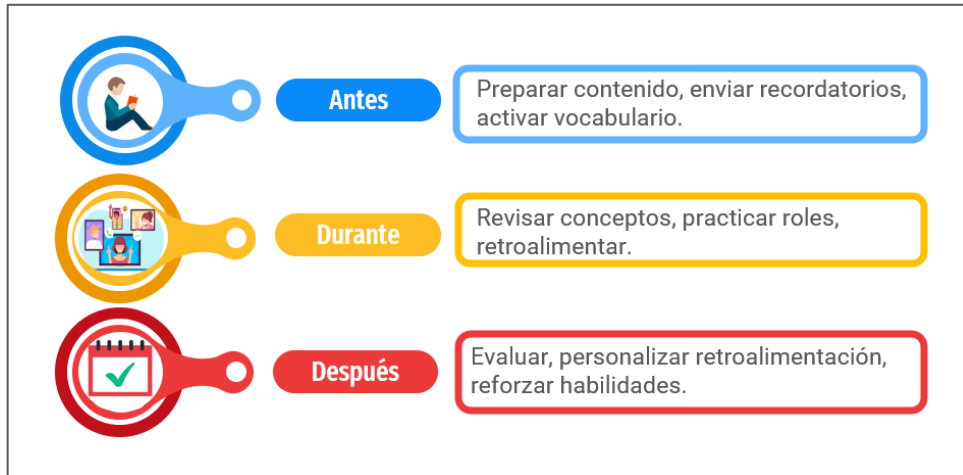
- **Diseñador de materiales visuales y auditivos:** El docente crea y selecciona recursos como videos, grabaciones de voz y gráficos que los estudiantes puedan usar para practicar y reforzar el aprendizaje. Estos materiales están diseñados para ser atractivos y accesibles, adaptados al nivel A1, fomentando la exposición repetida al idioma (Schmitt & Schmitt, 2020).
- **Orientador en la autoevaluación:** Proporciona herramientas como rúbricas o listas de verificación que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su progreso y establecer metas de mejora. Este enfoque fortalece la autonomía y fomenta la conciencia de su propio aprendizaje (Council of Europe, 2020).
- **Proveedor de retroalimentación diferida:** A través de comentarios detallados en actividades grabadas o escritas, el docente brinda retroalimentación reflexiva. Este enfoque permite al estudiante identificar fortalezas y áreas de mejora sin la presión del tiempo real, facilitando un aprendizaje progresivo y enfocado (Andrade & Heritage, 2018).

4.3.4. Actividades clave del docente

Las actividades clave del docente se estructuran en tres etapas fundamentales: antes, durante y después de la clase. La Figura 2 destaca el rol activo del docente en cada una de estas etapas.

Figura 2.

Actividades clave del docente



4.3.4.1. Antes de la clase (actividades asíncronas previas)

- **Preparación de contenido:** Publicar un resumen de objetivos y vocabulario clave en la plataforma del curso.
- **Recordatorio de autoestudio:** Enviar un recordatorio sobre la importancia de revisar el contenido previo.
- **Foro de preguntas:** Establecer un foro para activar vocabulario básico relacionado con el tema.
- **Recursos visuales:** Proporcionar materiales visuales para facilitar la comprensión de frases y vocabulario clave.

4.3.4.2. Durante la clase (sesión síncrona de producción oral)

- **Revisión rápida:** Guiar una revisión breve de los conceptos vistos.
- **Producción oral guiada:** Facilitar actividades de interacción oral en contextos simulados.

- **Trabajo en grupo:** Fomentar la colaboración en parejas o grupos con roles específicos.
- **Retroalimentación inmediata:** Ofrecer retroalimentación en tiempo real para mejorar la producción oral.

4.3.4.3.Después de la clase (actividades asíncronas posteriores)

- **Tareas de autoevaluación:** Asignar actividades de producción oral para consolidar el aprendizaje.
- **Retroalimentación personalizada:** Proveer comentarios sobre las grabaciones de los estudiantes.
- **Refuerzo y expansión:** Publicar ejercicios de práctica y solicitar grabaciones para consolidar habilidades.

4.3.5. Evaluación

4.3.5.1. Introducción a la evaluación

La evaluación de la producción oral en el nivel A1 se centra en medir cómo los estudiantes aplican habilidades básicas para comunicarse en inglés de forma sencilla. Los aspectos evaluados incluyen:

- Claridad en la expresión de ideas básicas.
- Formulación de preguntas y respuestas simples.
- Uso adecuado de vocabulario cotidiano.

4.3.5.2. Estrategias de evaluación

a. Evaluación formativa

Durante el programa de estrategias, se aplicarán estrategias de evaluación formativa mediante actividades como:

- Diálogos
- Simulaciones
- Ejercicios de rol

Estas actividades permitirán al docente ofrecer retroalimentación inmediata y en tiempo real durante las sesiones síncronas, corrigiendo la pronunciación y el uso del vocabulario. Además, incluirán tareas asincrónicas para fomentar la autoevaluación y la reflexión del estudiante sobre su progreso (William, 2018).

b. Evaluación sumativa

Al finalizar el programa de estrategias, se llevará a cabo una evaluación sumativa para determinar si los estudiantes han alcanzado los objetivos específicos. Esto incluirá:

- Pruebas orales para evaluar la capacidad de interactuar en inglés en situaciones sencillas.
- Medición de habilidades comunicativas como fluidez, precisión, pronunciación e interacción oral (Bachman & Palmer, 2017).

4.3.5.3. Retroalimentación

La retroalimentación se ofrece en dos modalidades.

Durante las **actividades síncronas**, se realizan correcciones en tiempo real, lo que permite a los estudiantes ajustar su desempeño inmediatamente. En las **actividades asincrónicas**, se proporcionan comentarios detallados y reflexivos mediante plataformas de aprendizaje, utilizando expresiones específicas para fomentar la mejora continua.

4.3.5.4. Instrumentos de evaluación

Se utilizarán los siguientes instrumentos:

- **Rúbricas de evaluación oral:** Para evaluar aspectos clave como fluidez, pronunciación y precisión gramatical (Brookhart, 2018).
- **Observación directa:** Durante actividades de simulación y *role-plays*, con retroalimentación inmediata.
- **Pruebas orales grabadas:** Permitirán una evaluación detallada del progreso (Bachman & Palmer, 2017).

4.3.6. Sesiones del programa de estrategias

El programa consta de 12 sesiones estructuradas, organizadas en torno a unidades temáticas diseñadas para guiar al docente en la enseñanza de la producción oral en inglés en entornos a distancia o no presenciales. Cada sesión incluye instrucciones detalladas que permiten su aplicación directa en la práctica pedagógica, facilitando la planificación y el uso de estrategias específicas para fortalecer la producción oral.

Las unidades han sido diseñadas con un enfoque progresivo, vinculando los contenidos con contextos reales y significativos para asegurar un aprendizaje práctico y relevante. Este enfoque promueve el desarrollo integral de las habilidades comunicativas en inglés, asegurando que el proceso de enseñanza sea dinámico e interactivo.

Las sesiones presentan un formato estructurado, proporcionando a los docentes una guía clara sobre cada actividad, los recursos necesarios y las estrategias pedagógicas seleccionadas. De esta manera, los docentes pueden implementar las sesiones sin necesidad de elaborar materiales adicionales, optimizando la enseñanza de la producción oral en contextos donde no se dispone de suficientes recursos estructurados.

4.3.6.1.Etapas de las sesiones

Las etapas de las sesiones del programa de estrategias están diseñadas para guiar a los estudiantes a través de un proceso estructurado que fomenta el aprendizaje progresivo, desde la activación de conocimientos previos hasta la consolidación del contenido. Cada etapa está orientada a maximizar la participación de los estudiantes, promover su autonomía y desarrollar sus habilidades de producción oral en inglés. A continuación, en la Figura 3, se presenta una representación visual de estas etapas clave:

Figura 3.

Etapas de las sesiones



- a. **Bienvenida y activación del tema:** Bienvenida a los estudiantes con un saludo breve y amigable y activación rápida del tema para conectar el contenido del autoestudio con las actividades prácticas de la sesión.
- b. **Presentación del objetivo:** Mostrar el objetivo de la clase en términos claros y visuales para que los estudiantes comprendan el propósito práctico de la sesión.
- c. **Actividad de calentamiento (*warm-up*):** Breve ejercicio inicial para activar conocimientos previos y preparar a los estudiantes para la práctica oral de la sesión.
- d. **Actividad de producción oral (*práctica guiada*):** Proporcionar una práctica estructurada donde los estudiantes utilizan el lenguaje objetivo siguiendo modelos o instrucciones específicas.

- e. **Actividad de producción oral libre:** Ejercicio, en pares o en grupos, menos estructurado que permite a los estudiantes utilizar el lenguaje objetivo de forma espontánea y menos controlada, aplicando lo aprendido de manera independiente.
- f. **Cierre y tarea de consolidación:** Revisión de los objetivos alcanzados, reconociendo los logros de los estudiantes y conectando la sesión con próximas sesiones.

4.3.6.2. Actividades permanentes de reflexión

A continuación, en la Tabla 5, se presentan las actividades de reflexión propuestas para cada etapa de la sesión:

Tabla 5.

Actividades de reflexión propuestas

Nº	Etapa de la sesión	Actividades de reflexión propuestas
1	Bienvenida y activación del tema	• ¿Qué recuerdas del tema que estudiaste en casa? • Piensa y comparte en el chat una palabra o frase que conoces/ya conocías sobre el tema.
2	Presentación del Objetivo	• ¿Por qué crees que es útil aprender esto? • Escribe en el chat una meta personal para la clase: Voy a ... Quiero aprender a...
3	Actividad de calentamiento (warm-up)	• ¿Qué aprendiste o recordaste en este ejercicio? • Piensa y comparte en el chat algo que te resultó fácil y algo difícil en la actividad.

4	Actividad de producción oral (práctica guiada)	• Comparte con tu compañero una cosa que te fue fácil y otra que te costó en la actividad. • Autoevalúate marcado con un <i>check</i> lo que has logrado hasta ahora.
5	Actividad de producción oral libre	• Escribe en el chat una oración o expresión que lograste decir correctamente. • Piensa y comparte algo que quiera mejorar en la próxima actividad de producción oral libre.
6	Cierre y tarea de consolidación	• Comparte en el chat o en voz alta qué te resultó más útil de la clase. • Piensa y comparte qué aspecto de la clase de hoy quieres seguir practicando.

4.3.6.3. Plan de sesiones

Este programa de estrategias consta de 12 sesiones estructuradas que siguen una progresión temática y pedagógica diseñada para el nivel A1 según el MCER. Cada sesión incluye objetivos claros, contenidos de autoestudio y actividades prácticas que facilitan el desarrollo de las habilidades de producción oral en inglés. Esta información es presentada en la Tabla 6. Ver las sesiones y las rúbricas de evaluación (de grabaciones orales de audio o video y de la producción oral en sesiones sincrónicas) en los Anexos A, B y C.

Tabla 6.*Sesiones, objetivos y contenidos del autoestudio*

Nº de sesión	Nombre de la sesión	Objetivos	Contenidos del autoestudio
1	<i>About me!</i>	• Dar información personal básica • Formular y responder preguntas básicas	• Gramática: verbo <i>to be</i>; <i>Wh-questions</i> • Vocabulario: países, nacionalidades, profesiones, números • Lenguaje funcional: ○ <i>Greetings – Introductions</i> ○ <i>Checking spelling</i>
2	<i>All about me and you!</i>	• Presentarse a sí mismo y a otras personas • Formular y responder preguntas básicas	• Gramática: verbo <i>to be</i> • Vocabulario: países, nacionalidades, profesiones • Lenguaje funcional: ○ <i>Introductions</i>
3	<i>Meet my family!</i>	• Presentar a los miembros de su familia • Describir características básicas de los miembros de su familia	• Gramática: verbo <i>to be</i>, adjetivos posesivos • Vocabulario: miembros de la familia, adjetivos básicos • Lenguaje funcional: <i>introductions</i>

4	<i>People I know</i>	• Presentar a personas de su entorno • Describir características básicas de las personas que conocen, incluyendo relación, apariencia y ocupación	• Gramática: <i>verbo to be</i>, adjetivos posesivos, <i>who be subject?</i> • Vocabulario: miembros de la familia, personas del entorno (<i>friend, neighbor</i>) adjetivos para describir personas, ocupaciones y roles comunes • Lenguaje funcional: <i>introductions</i>
5	<i>All about my home</i>	• Describir las habitaciones y espacios en su casa. • Expresar preferencias sobre su lugar favorito en casa y describirlo	• Gramática: <i>verbos be, have; there is, there are</i>, • Vocabulario: habitaciones y espacios, mobiliario y objetos comunes en el hogar, adjetivos para describir características • Lenguaje funcional: Expresar preferencias: <i>My favorite place is...</i>
6	<i>Where Is it? Finding people and things</i>	• Preguntar y responder sobre la ubicación de	• Gramática: <i>verbos be, have; there is, there</i>

		personas y objetos en distintos lugares • Describir su propia ubicación y la de otras personas en relación con espacios comunes	<i>are, preposiciones de lugar, where + BE</i> • Vocabulario: habitaciones y espacios, lugares comunes • Objetos y áreas en ubicaciones comunes: • Lenguaje funcional: Preguntar sobre ubicación
7	<i>My food favorites</i>	• Hablar sobre lo que les gusta y lo que no les gusta comer o beber • Formular y responder preguntas lo que les gusta y lo que no les gusta comer o beber	• Gramática: <i>like</i> y <i>don't like</i> para expresar preferencia • Vocabulario: alimentos, bebidas, adjetivos básicos para describir los sabores • Lenguaje funcional: expresar preferencias; describir alimentos y bebidas
8	<i>What I eat in a day</i>	• Hablar sobre qué comen y beben durante el día • Describir la frecuencia con la que consumen ciertos alimentos y bebidas	• Gramática: presente simple, <i>I have ___for (meal)</i> • Vocabulario: comidas del día, alimentos comunes, bebidas comunes

9	<i>My week</i>	• Hablar sobre lo que hacen durante la semana y el fin de semana, • Intercambiar información sobre actividades típicas de los días de semana y del fin de semana	• Gramática: presente simple; adverbios y expresiones de frecuencia • Vocabulario: actividades comunes de la semana; actividades comunes del fin de semana; días de la semana; conectores: <i>and, but</i>
10	<i>A day in my life</i>	• Describir su rutina diaria indicando la hora • Preguntar y dar la hora al hablar de rutinas	• Gramática: preguntas y respuestas sobre la hora; presente simple • Vocabulario: <i>telling the time</i>, actividades diarias
11	<i>Welcome to my town!</i>	• Describir lugares básicos de la ciudad • Expresar ubicaciones simples de estos lugares	• Gramática: <i>there is / there are</i>; preposiciones de lugar • Vocabulario: lugares en la ciudad; adjetivos para describir lugares
12	<i>Getting around my city</i>	• Hablar sobre los lugares importantes de su ciudad	• Gramática: imperativos • Vocabulario: frases para dar indicaciones de lugar,

-
- Decir cómo llegar a diferentes lugares
-

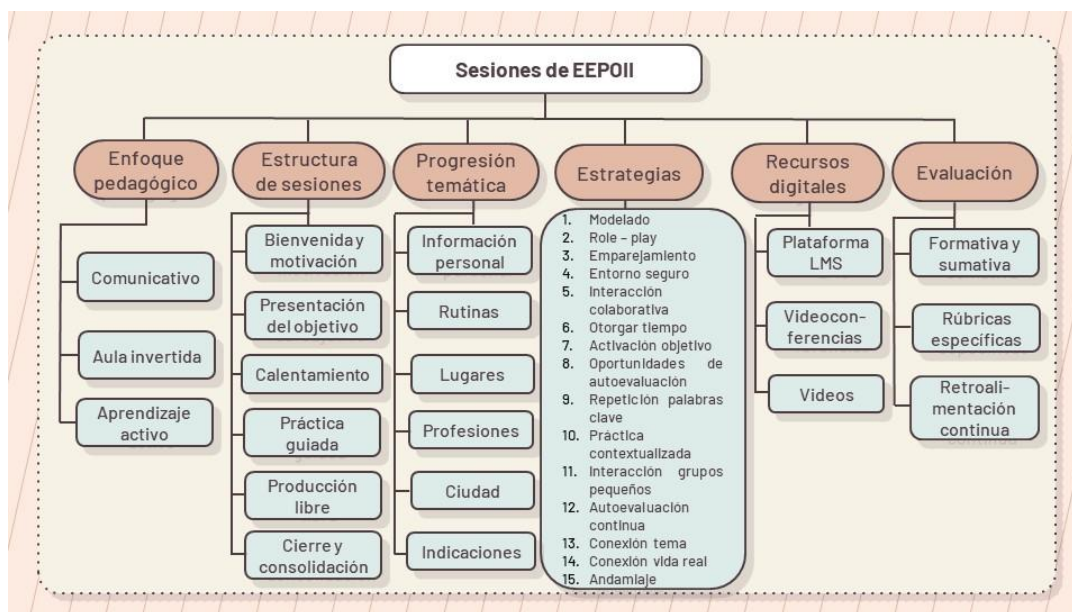
preposiciones de lugar

4.3.6.4. Mapa conceptual de las sesiones

La Figura 4 presenta un mapa conceptual que organiza de manera sintética las 12 sesiones del programa educativo propuesto. Cada sesión está estructurada con un enfoque comunicativo y sigue una secuencia didáctica común, integrando estrategias pedagógicas específicas orientadas al desarrollo de la producción oral en inglés en el nivel A1, según el MCER, en un entorno de enseñanza a distancia.

Figura 4.

Sesiones de EEPOII



V. CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones se han desarrollado a partir de investigaciones previas, análisis de lecturas especializadas y la construcción de la propuesta de este programa de estrategias.

1. Se ha elaborado un programa de estrategias pedagógicas orientado a la enseñanza de la producción oral en inglés, seleccionando técnicas como el modelado de conversaciones, el *role-play* guiado, la interacción colaborativa y la creación de entornos seguros para hablar. Estas estrategias, fundamentadas en el enfoque comunicativo y alineadas al nivel A1 del MCER, buscan fortalecer la enseñanza de la fluidez, la confianza y la participación activa en contextos virtuales. Esta propuesta representa una alternativa pedagógica concreta para afrontar las limitaciones existentes en la enseñanza del inglés en entornos digitales, proporcionando al docente recursos claros, adaptables y funcionales.
2. Las sesiones diseñadas presentan una estructura replicable que integra estrategias seleccionadas, permitiendo a los docentes implementar actividades comunicativas significativas en modalidad sincrónica y asincrónica. Esta organización favorece una práctica sistemática y progresiva de la producción oral, adaptada al nivel A1 y a las condiciones de la enseñanza remota. A través de esta estructura, se consolida una práctica docente más organizada y eficaz, que facilita la implementación de estrategias comunicativas en escenarios virtuales con un enfoque gradual y orientado a resultados lingüísticos claros.

3. Los aspectos curriculares diseñados para este programa —como la modalidad a distancia, el uso de plataformas LMS, las estrategias de evaluación formativa y sumativa, y el enfoque del aula invertida— aseguran la coherencia metodológica del EEPOIL. Estos elementos permiten a los docentes desarrollar procesos de evaluación del aprendizaje basados en los criterios del MCER y fortalecer su rol como facilitadores del aprendizaje en entornos virtuales. Esto reafirma la importancia de integrar herramientas pedagógicas estructuradas que favorezcan una práctica docente más reflexiva, innovadora y contextualizada frente a los desafíos actuales de la educación superior.

VI. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se presentan a continuación han sido elaboradas con base en los hallazgos de la investigación, el análisis teórico y la experiencia acumulada durante la formulación del programa de estrategias. Estas sugerencias buscan orientar futuras acciones o mejoras en la implementación de propuestas similares.

1. Promover la aplicación del programa diseñado en entornos universitarios similares, incentivando que los docentes de inglés en nivel A1 incorporen estrategias pedagógicas como las aquí seleccionadas, con el fin de mejorar la enseñanza de la producción oral en modalidad virtual.
2. Implementar el programa propuesto en una fase piloto, con acompañamiento docente, para recoger retroalimentación sobre las sesiones diseñadas y validar su replicabilidad en diversos contextos académicos de enseñanza a distancia.
3. Desarrollar futuras versiones del programa que integren nuevos niveles del MCER, como el A2, fortaleciendo la continuidad del aprendizaje y ofreciendo a los docentes recursos curriculares cada vez más ajustados a sus necesidades de enseñanza virtual.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. R. I., & Otuyemi, E. O. (2020). Análisis documental: importancia de los entornos virtuales en los procesos educativos en el nivel superior. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 17, 57-77. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/485/311>
- Alfonso Quitian, T. C. (2022). Y al fin, ¿en dónde nos deja el enfoque comunicativo? *Forma y Función*, 35(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v35n1.86017>
- Alkhudiry, R. (2022). The contribution of Vygotsky's sociocultural theory in mediating L2 knowledge co-construction. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(10), 2123–2132. <https://doi.org/10.17507/tpls.1210.19>
- Almulla, M. A. (2023). Constructivism learning theory: A paradigm for students' critical thinking, creativity, and problem solving to affect academic performance in higher education. *Cogent Education*, 10(1), 2172929. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929>
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, Article 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2017). *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying their Use in the Real World*. Oxford University Press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumb, M. (2012). Defining twenty-first century skills. En P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Zawacki-Richter, O. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). The George Washington University, School of Education and Human Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

- Brookhart, S. M. (2018). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Burgos, E. (2019). La pedagogía digital y la educación 2.0. *Temas de Comunicación*, (38–39), 7–21. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4506/3743>
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331466109010/html/>
- Cambridge University Press. (2020, diciembre 14). *Cambridge life competencies: Learning to learn* [Entrada de blog]. World of Better Learning. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/12/14/cambridge-life-competencies-learning-to-learn/>
- Cambridge University Press. (2020). *The Cambridge Life Competencies Framework: Learning to Learn. Introductory Guide for Teachers and Educational Managers*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/12/14/cambridge-life-competencies-learning-to-learn/>
- Cambridge Assessment International Education. (2020, abril). *Active learning*. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271174-active-learning.pdf>
- Cárdenas Reyes, Y. M. (2020). Innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una perspectiva que va de lo tecnológico a lo humano. *Revista Universidad de La Salle*, (85), 1-19. <https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol2020/iss85/5/fulltext.pdf>
- Cazar Costales, S., & Guijarro, S. (2023). La enseñanza del inglés en la educación superior latinoamericana: Una perspectiva actual. *Imaginario Social*, 6(1), 1–22. <https://www.revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/97/212>
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Diseño de programas*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado el 10 de marzo de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/disenoprogramas.htm

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2016). *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). National Geographic Learning. <https://es.scribd.com/document/610163889/Teaching-English-as-a-Second-or-Foreign-Language-4th-Edition-1>
- Chica-Esquivia, N. A. (2023). Estrategias activas y participativas como herramientas potenciadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17). <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1124>
- Corrales Wade, K. (2022). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona próxima*, 10, 156–167. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85312281011.pdf>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Dmitrenko, V. (2013). El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (13). https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53204a96e83b1.pdf
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Figuerola-Vidal, R. A., & Intriago-Macías, J. R. (2022). Estrategias para la producción oral del idioma inglés en la comunicación de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 265–292. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3730/8589>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Galan, S. (2025, 14 de abril). Los idiomas más hablados en el mundo en 2025. *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

- González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. John Benjamins Publishing Company.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.
- Gronlund, N. E. (2004). *Writing instructional objectives for teaching and assessment* (7th ed.). Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), Art. 77. <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Palgrave Macmillan.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
- Hava, K. (2024). A systematic review of flipped learning in EFL education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 175-188. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2024.12.4.556>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Intriago Cedeño, J. G. (2024). TICs en la enseñanza del idioma inglés en Educación Superior en tiempos de pandemia COVID-19. *Skopos: Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 15, 135-159.
- Jones, C. (2024). *Fostering speaking skills in the classroom* [Webinar]. Cambridge University Press.
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813850>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.

- Lee, S. (2020) Sociocultural and Sociolinguistic Approaches to the Role of the Social Context in Online L2 Learning: A Comparative Analysis of Two Empirical Studies, *Cambridge Educational Research e-Journal*, Volume 7, pp. 256-275. DOI: <https://doi.org/10.17863/CAM.58322>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mendieta Lira, K. A. (2021). Potenciando la producción oral en inglés: estrategias y herramientas en el aula. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(29), e210815. <http://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.815>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies* (ED505824). U.S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED505824>
- Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge: The selected works of Neil Mercer*. Routledge.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59.
- McBrien, J. L., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual Spaces: Employing a Synchronous Online Classroom to Facilitate Student Engagement in Online Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.605>
- Medina, J. L. (2023). *Aula invertida (Flipped classroom)* [Curso online]. Universidad de Barcelona – Coursera. <https://www.coursera.org>
- Nikula, T. (2017). CLIL: A European approach to bilingual education. En N. Van Deusen-Scholl & S. May (Eds.), *Second and foreign language education* (3.^a ed., pp. 111–124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02246-8_10
- North, B., Goodier, T., & Piccardo, E. (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Oxford English Dictionary. (s. f.). Cognate. En *Oxford English Dictionary*. Recuperado el 20 de febrero de 2025, de https://www.oed.com/dictionary/cognate_adj

- Pearson. (2022). *La importancia del inglés en el mundo* [Infografía]. Blog de Pearson. Recuperado el 13 de marzo de 2025, de <https://blog.pearsonlatam.com/ingles-para-todos/importancia-del-ingles-en-el-mundo-infografia>
- Piaget, J. (1964). *Six Psychological Studies*. Random House.
- Prince, M. J. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ramírez Ramírez, V. H. (2022). Enseñanza de inglés con videoconferencia. En A. Ramírez Martinell & M. E. Cuevas Gómez (Coords.), *Háblame de TIC: Video en educación superior* (Vol. 9, pp. 121–125). Editorial Brujas. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2022/11/Hablame-de-TIC-Vol.9.pdf>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Rodríguez Barboza, J. R., Ávila Sánchez, G. A., Pérez Saavedra, S. S., Rivera Rojas, C. N., & Acevedo Flores, J. A. (2022). *Enfoque comunicativo como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral del inglés en tiempos de pandemia* [Prepublicación]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6370130>
- Ronquillo Murrieta, G. V., De Mora Litardo, E., Bohórquez Morante, A. M., & Padilla Plaza, J. L. (2023). *Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes* [Prepublicación]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420471>
- Sagástegui Toribio, E. E., Vilca Aguilar, L. M., & González Castañeda, A. C. (2018). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para mejorar la producción oral en inglés de los estudiantes de la Escuela de Idiomas de la UCV 2017. *Revista UCV-Scientia*, 10(1), 66-75. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-scientia/article/view/1235/1121>
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–277. <https://doi.org/10.2307/3587463>
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108569057>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- Thornbury, S. (2016). *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 224–237). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676203>

- Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 590–606. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2018). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429287749>
- Vives, J. (2018, septiembre 11). *Aprender inglés para aplicarlo en situaciones reales*. La Vanguardia – Junior Report. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20180912/451779381923/aprender-ingles-aplicarlo-situaciones-reales.html>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247–1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>

VIII. ANEXOS

Anexo A. Sesiones

Sesión 1		
Etapas de la sesión – Actividades realizadas por el docente	Estrategias /Técnicas	Tiempo
Bienvenida Activación del tema: Pide a los alumnos que escriban en el chat una palabra o frase sobre el tema. Si es necesario, muestra la imagen (Figura 1) y solicita ejemplos de <i>personal information</i>, como: Name Age Phone number Address Email Anima a los estudiantes a compartir más ejemplos y amplía la lista en la pizarra virtual si es necesario.  Figura 1 Presentación del objetivo Recuperación de saberes: Pregunta a los alumnos: "¿Cómo creen que pueden decir su nombre, edad y nacionalidad en inglés?" Anima a que respondan en el chat o en voz. Si es necesario, escribe en el chat como guía: <i>What...?</i> <i>What ... is ...?</i> Refuerza con ejemplos si los estudiantes tienen dudas:	Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación Modelado de conversaciones y repetición guiada Uso de cognados en la conversación	5' 3' 5' 7'

<i>What's your name? → My name is Sofia.</i> <i>How old are you? → I'm 20 years old.</i> <i>Where are you from? → I'm from Brazil.</i> Pide a algunos alumnos que compartan sus respuestas para verificar comprensión. Actividad de calentamiento Pregunta a los alumnos: ¿En qué situaciones necesitan dar información personal? (Ej.: registrarse en una app, conocer a alguien, hacer una reserva). Pide que compartan sus ideas en el chat o en voz. Comparte un modelo en el chat o pantalla: Name: What's your name? → My name is Giorgio Moretti. Age: How old are you? → I'm 25 years old. Nationality: Where are you from? → I'm from Italy. Occupation: What do you do? → I'm a student. Brinda un minuto para que escriban su información personal y las preguntas necesarias. Confirma instrucciones. Presentación del video Luego, muestra este video dos veces: https://www.youtube.com/watch?v=vlIS2KNGuKw Primera vez: Pide que escuchen atentamente. Segunda vez: Indica que tomen nota de la información personal mencionada. Después del video, pregunta: "What personal information was mentioned in the video?" Pide respuestas en el chat o en voz alta pero todavía no corrija. Si es necesario, guía con preguntas: What's the person's name? How old is he/she? Where is he/she from? Actividad de producción oral (práctica guiada) Trabajo en pares para comparar y corregir las preguntas que han formulado.	Otorgar tiempo de preparación antes de responder Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación antes de responder Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación antes de responder	15' 15'
---	---	-------------------------------------

Envía a los estudiantes a salas de grupo en pares para comparar sus respuestas sobre la información personal mencionada en el video. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso en la sala principal, nombra alumnos para que compartan sus preguntas. Práctica de pronunciación y entonación Modela la pronunciación y entonación de frases clave. Pide a los estudiantes que repitan en coro y de forma individual. Enfatiza sonidos problemáticos y ritmo natural. Corrige suavemente y refuerza buenas producciones. Finaliza con una breve práctica de cadena de preguntas y respuestas: Ejemplo Profesor formula una pregunta a → Alumno A formula una pregunta a → Alumno B, etc. Brinda retroalimentación. Pregunta de reflexión Pregunta a los alumnos: ¿Qué les ha ayudado más a recordar cómo decir su nombre, edad y nacionalidad? ¿Escribir las frases o escuchar a sus compañeros? Actividad de producción oral libre Establece la situación para la tarea oral en pares (role-play). Explica la actividad: Los estudiantes simularán una conversación dando y solicitando información personal. Asigna roles (ej.: recepcionista y cliente, compañeros de trabajo). Recuperación de frases esenciales para la actividad Modela la actividad con un alumno. Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda un minuto de preparación. Asigna el tiempo para la actividad. Asigna pares de nivel similar y envía a salas.	Establecer límites de tiempo Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar la interacción colaborativa Facilitar un entorno seguro para hablar Proporcionar retroalimentación diferida Crear oportunidades de autoevaluación guiada Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	5'
---	---	-----------

Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso en la sala principal, los grupos presentan su role-play. Brinda retroalimentación. Cierre y tarea de consolidación Lee el objetivo, destacando lo que a partir de lo aprendido ahora pueden hacer. Reflexión: Pregunta ¿Qué te ayudó hoy a lograr el objetivo? Tarea: Pide al grupo de clase responder individualmente estas preguntas en una grabación de video y subir el enlace o archivo MP4 a la tarea creada en el aula virtual. <i>What's your name?</i> <i>Where are you from?</i> <i>How old are you?</i> <i>What's your favorite color?</i> <i>What's your favorite food?</i> Publica tu propio video como ejemplo. Despedida y cierre de sesión Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo. Recuerda indicar la tarea y explicar cómo puede ayudar al alumno en situaciones reales.		
---	--	--

Sesión 2		
Etapa de la sesión – Actividades del docente	Estrategias /Técnicas	Tiempo
Bienvenida Activación del tema Pide a los alumnos que escriban en el chat una palabra o frase sobre ellos mismos (nombre, país, o una profesión conocida). Presentación del objetivo Recuperación de saberes: Pregunta: ¿Por qué creen que es importante saber presentarse en inglés? Brinda ejemplos si es necesario: presentándose a sí mismo, o mostrando esta imagen.  https://www.shutterstock.com/image-vector/hand-drawn-style-vector-design-illustrations-1217951125	Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación Modelado de conversaciones y repetición guiada	5' 3' 5' 7'

Figura 2

Actividad de calentamiento

Pregunta: ¿En qué situaciones necesitan presentarse a otros? ¿Qué preguntas y respuestas se usan?

Brinda retroalimentación.

Invita a voluntarios o llama a alumnos a presentarse oralmente.

Si el alumno necesita ayuda para presentarse, hazle preguntas como:

What's your name?

Where are you from?

How old are you?

<i>What do you do?</i> Muestra una lista de preguntas comunes para el tema: Common questions to introduce yourself  Figura 3 Actividad de producción oral (práctica guiada) Da instrucciones para que, en pares, se presenten y luego hagan preguntas para confirmar o ampliar la información. Indica que deben iniciar con: <i>What's your name?</i> <i>Where are you from?</i> Luego, deben continuar con preguntas adicionales según la información dada, por ejemplo: <i>How do you spell your name?</i> <i>What do you do?</i> <i>How old are you?</i> <i>Do you live in (city/country mentioned)?</i> Modela la actividad con un alumno o pide a dos alumnos que modelen la actividad. Brinda un minuto al grupo de clase para prepararse.	Uso de cognados en la conversación Otorgar tiempo de preparación antes de responder Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación antes de responder Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases	15'
---	---	------------

Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda un minuto de preparación. Asigna el tiempo para la actividad. Asigna pares de nivel similar y envía a salas. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso en la sala principal Pide a cada estudiante que se presente individualmente usando frases simples, por ejemplo: My name is Lucas. I'm 20 years old. I'm from Brazil. I'm a student. Después de las presentaciones, indica a otros alumnos que formulen y respondan preguntas entre sí. Ejemplos de preguntas: What's your name? Where are you from? How old are you? What do you do? Supervisa la interacción y brinda apoyo si es necesario. Refuerza el uso correcto de las estructuras y fomenta la participación de todos. Práctica de pronunciación y entonación Modela la pronunciación y entonación de frases clave. Pide a los estudiantes que repitan en coro y de forma individual. Enfatiza sonidos problemáticos y ritmo natural. Corrige suavemente y refuerza buenas producciones. Finaliza con una breve práctica en parejas o en grupo. Establece la situación para la tarea oral. Actividad extra: <i>Reinventing yourself</i> Envía un mensaje privado a cada estudiante con detalles ficticios de una nueva identidad (nombre, país, edad, trabajo y pasatiempo).	Otorgar tiempo de preparación antes de responder Establecer límites de tiempo Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar la interacción colaborativa Facilitar un entorno seguro para hablar Proporcionar retroalimentación diferida Crear oportunidades de autoevaluación guiada Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	
---	---	--

<i>Name: Gabriela</i> <i>Country: Brazil</i> <i>Age: 30</i> <i>Job: Teacher</i> <i>Hobby: Playing guitar</i> <i>Name: Jack</i> <i>Country: Australia</i> <i>Age: 20</i> <i>Job: Student</i> <i>Hobby: Surfing</i> <i>Name: Aiko</i> <i>Country: Japan</i> <i>Age: 28</i> <i>Job: Chef</i> <i>Hobby: Watching movies</i> Explica que deben usar esta información para presentarse en pares o en grupo. Modela una presentación breve para que tengan una referencia: <i>“Hello, my name is Anna. I’m from Canada. I’m 25 years old. I work as a teacher, and I love hiking.”</i> Pide a los compañeros que formulen preguntas para confirmar o ampliar la información: Brinda retroalimentación. Pregunta de reflexión Pregunta a los alumnos: Hasta ahora, ¿qué les ha ayudado más a recordar cómo presentarse? ¿Usaron el cuadro de preguntas? ¿Escucharon a tus compañeros? Actividad de producción oral libre		15'
---	--	-----

Pide a los estudiantes que inventen un nombre, edad, país y profesión para su nueva identidad. Ejemplo: <i>My name is Emma. I am 30 years old. I am from Canada. I am a teacher.</i> Presentación al grupo: Indica que cada estudiante debe presentarse usando su nueva identidad. Modela una presentación breve antes de enviarlos a las salas. Fomenta la interacción con preguntas: Después de cada presentación, pide a los compañeros que hagan preguntas simples para confirmar o ampliar la información. Comparte un banco de expresiones para apoyar la actividad: Banco de expresiones: <i>My name is...</i> <i>I am... years old.</i> <i>I am from...</i> <i>I work as a...</i> <i>Where are you from?</i> <i>What do you do?</i> <i>Do you like your job?</i> Modela la actividad con un alumno. Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda un minuto de preparación. Asigna el tiempo para la actividad. Asigna pares de nivel similar y envía a salas. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. Pide a algunos estudiantes que presenten a un compañero usando la información obtenida. Refuerza estructuras clave y da retroalimentación general. Cierre y tarea de consolidación Reflexión final		5-10'
---	--	---------------------

Pregunta a los alumnos: ¿Qué te ha ayudado hoy a mejorar en presentarte en inglés?

Lee el objetivo resaltando lo que los estudiantes pueden hacer ahora.

Pregunta a los alumnos:

What can you say about yourself?

Can you say your name, age, and country?

Tarea

Audio de 1-2 minutos presentándose: nombre, país, edad, ocupación y despedida en la plataforma

<https://vocaroo.com/>

Despedida y cierre de sesión

Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo.

Recuerda indicar la tarea y explicar cómo puede ayudar al alumno en situaciones reales.

Sesión 3		
Etapas de la sesión – Actividades del docente		Tiempo
Bienvenida Muestra el afiche (Figura 4) mientras los alumnos se van uniendo a la sala. Anima a los estudiantes a observar y leer las respuestas en el afiche. Si es posible, interactúa con los alumnos saludándolos y usando algunas de las expresiones del afiche para modelar su uso. Pide a algunos estudiantes que respondan a los saludos utilizando las expresiones en la imagen.		5'
 The chart 'RESPONSES' is divided into 'Formal' and 'Informal' sections. The 'Formal' section lists 'How are you doing?' (I'm doing well.), 'How are you?' (I'm great, I'm fine, Great.), and 'How's it going?' (Good.). The 'Informal' section lists 'What's new?', 'What's going on?', and 'What's up?' (Not much, Nothing much, Nothing.). Illustrations show people in formal and informal settings.		3'
Figura 4 Comparte el audio de fondo con la canción: We Are Family. Después de la canción, formula preguntas para activar el tema: <i>What is the name of the song? (We are family)</i> <i>What family words do you hear in the song? (sisters, brothers)</i> Anima a los estudiantes a compartir otras palabras relacionadas con la familia.		5'
Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación Modelado de conversaciones y repetición guiada Uso de cognados en la conversación		7'

Refuerza el vocabulario familiar antes de continuar con la lección. Presentación del objetivo Pregunta: ¿Qué palabras o frases puedes usar para describir a tu familia en inglés? Recuperación de saberes Pide a los estudiantes que compartan cómo podrían describir a un miembro de la familia. Anima a mencionar nombre, edad, apariencia, personalidad y ocupación. Si es necesario, muestra ejemplos en pantalla: <i>My brother is tall and funny. He is 25 years old. He's an engineer.</i> Brinda retroalimentación y refuerza vocabulario clave. Activación del tema Actividad de calentamiento Pregunta a los estudiantes: "¿En qué situaciones necesitas hablar sobre tu familia en inglés?" Escribe en el chat una frase incompleta como ayuda: <i>When I... (meet new people).</i> <i>When I... (talk about my traditions).</i> <i>When I... (introduce someone).</i> Pide a los estudiantes que busquen una foto de miembros de su familia (puede ser una foto real o de internet). Formula la pregunta: "<i>Who is in your picture?</i>" Permite respuestas simples, como: <i>This is my mother.</i> <i>These are my parents.</i> <i>This is my sister and my nephew.</i> Muestra una foto de tu propia familia y da un ejemplo de presentación: <i>This is my brother. His name is Alex. He is 25 years old.</i>	Otorgar tiempo de preparación antes de responder Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo	15' 15' 5-10'
---	---	---

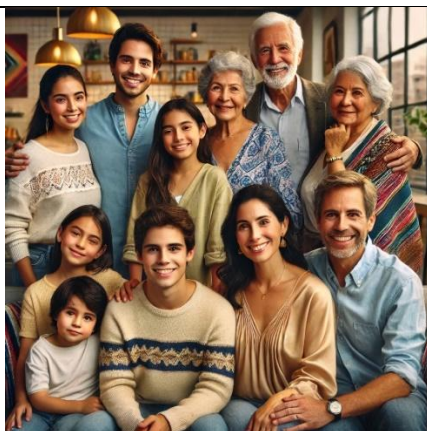


Figura 5

Si es necesario, escribe en la pizarra lo que estás diciendo oralmente para reforzar vocabulario y estructura.

Invita a que los alumnos te hagan preguntas sobre tu familia.

De ser necesario, muestra este banco de frases o cópialas en el chat:

Language bank: Talking about family	
Who is he/she?	He/She is my (relation).
How old is he/she?	He/She is (age) years old.
What's his/her job?	He/She is a/an (job).
What's his/her favorite ____?	His/Her favorite (____) is ____.
What is he/she like?	He/She is (adjective).
Is he/she (adjective)?	Yes, he/she is. No, he/she isn't. He's/She's ____.
Are you (relation)?	Yes, we are (relation)./No, we aren't We are (relation).

Figura 6

Anima a los estudiantes a compartir su foto y describir a los miembros de su familia usando frases sencillas.

Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo
Facilitar la interacción colaborativa
Facilitar un entorno seguro para hablar

Proporcionar retroalimentación diferida

Crear oportunidades de autoevaluación guiada

Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación

Actividad de producción oral (práctica guiada) Role-play guiado Pide a los alumnos que muestren imágenes de miembros de su familia (puede ser una foto real o una imagen de internet). Indica que presenten a cada persona en la imagen usando frases sencillas. Ejemplo: <i>This is my father. His name is John. He is 45 years old.</i> Explica que su compañero debe hacer preguntas usando las frases de la Figura 6. Modela la actividad con un alumno o pide a dos alumnos que modelen la actividad. Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda un minuto a los alumnos para prepararse. Asigna el tiempo para la actividad. Asigna pares de nivel similar y envía a salas. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso la sala principal, pide a los alumnos que presenten a uno o dos miembros de la familia de su compañero. Brinda retroalimentación. Reflexión: Pregunta a los alumnos: <i>What question was easy for you? (¿Qué pregunta fue fácil para ti?)</i> <i>What question was difficult for you? (¿Qué pregunta fue difícil para ti?)</i> Pregunta a los alumnos: ¿Qué parte del objetivo de hoy crees que ya lograste? ¿Qué te falta practicar más? Actividad de producción oral libre Da instrucciones para la actividad en pares. Indica a los estudiantes que trabajen en parejas para realizar un role-play presentando a miembros de familias famosas.		
--	--	--

Explica que deben incluir la relación, información personal y características. Pueden inventar detalles.

Alienta a que formulen preguntas para continuar la conversación o confirmar información.

Comparte un ejemplo en pantalla:



Figura 7

Recuperación de frases esenciales para la actividad

Modela la actividad con un alumno o pide a dos alumnos que modelen la actividad.

Confirma la comprensión de instrucciones.

Brinda minutos a los alumnos para prepararse.

Organiza las parejas y da un tiempo límite para la actividad.

Supervisa y brinda apoyo solo si la comunicación se ve afectada.

De regreso a la sala principal, pide a los alumnos que compartan información sobre los miembros de las familias famosas.

Brinda retroalimentación.

Cierre y tarea de consolidación

Reflexión final

Pregunta: ¿Qué adjetivo te gustaría usar más para describir a tu familia? Los estudiantes responden en el chat. Lee el objetivo resaltando lo que los estudiantes pueden hacer ahora. Tarea: Audio o video presentando a un miembro de su familia. Despedida y cierre de sesión Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo. Recuerda indicar la tarea y explicar cómo puede ayudar al alumno en situaciones reales.		
--	--	--

Sesión 4		
Etapas de la sesión – Actividades del docente	Estrategias/Técnicas	Tiempo
Bienvenida Activación del tema: Escribe en la pizarra: Who has a kind or friendly neighbor? Luego formula estas preguntas: <i>Who has a best friend at university?</i> <i>Who is happy with their friends?</i> <i>Who is close to their neighbors?</i> <i>Who has a neighbor who is quiet?</i> <i>Who has a best friend who is a teacher?</i> Invita a los alumnos a responder usando la herramienta levantar la mano, o estos emojis: 👋 / 🙋 - Yes 👋 / 🙋 - No Presentación del objetivo Plantea la pregunta a los estudiantes: "When do you talk about a person in English?" Si es necesario, escribe en el chat ejemplos para ayudar:	Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos	5' 3'

When I meet a new friend. When I introduce my family. When I describe my teacher. Pide a los estudiantes que respondan en el chat o en voz. Si los estudiantes tienen dificultades, reformula la pregunta: "Do you talk about your friends? When?" "Do you talk about your family?" Corrige y refuerza las respuestas con estructuras sencillas. Si es necesario, guía con más ejemplos y reformula respuestas para reforzar vocabulario y estructuras clave. Recuperación de saberes: Pide a los alumnos que digan y escriban en la pizarra adjetivos que describen a las personas, tratando de cubrir tantas letras del alfabeto como sea posible: <table><tr><td>a</td><td>b</td><td>c</td><td>d</td><td>e</td><td>f</td></tr><tr><td>g</td><td>h</td><td>i</td><td>j</td><td>k</td><td>l</td></tr><tr><td>m</td><td>n</td><td>o</td><td>p</td><td>q</td><td>r</td></tr><tr><td>s</td><td>t</td><td>u</td><td>v</td><td>w</td><td>x</td></tr><tr><td>y</td><td>z</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Para organizar la actividad, asigna una o más letras a cada alumno y explícales que deben pensar en un adjetivo que empiece con esa letra. Ejemplo: A → Active B → Brave C → Creative Anima a los estudiantes a compartir sus respuestas en voz y escribirlas en la pizarra virtual. Si es necesario, da pistas o ejemplos para ayudar a completar más letras. Refuerza la pronunciación y el significado de los adjetivos compartidos. Actividad de calentamiento Invita a los alumnos a compartir más información sobre sus amigos y vecinos usando las preguntas del sondeo como guía.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z					Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación Modelado de conversaciones y repetición guiada Uso de cognados en la conversación Otorgar tiempo de preparación Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave	5' 7' 15' 15'
a	b	c	d	e	f																											
g	h	i	j	k	l																											
m	n	o	p	q	r																											
s	t	u	v	w	x																											
y	z																															

Si es necesario, copia y pega las preguntas en el chat para facilitar la actividad. Anima a los estudiantes a responder en frases completas y dar detalles. Actividad de producción oral (práctica guiada): En pares, los alumnos van a presentar a personas de su entorno. Pide a los alumnos que digan qué expresiones pueden usar. Comparte un resumen con estas expresiones para guiarlos: Phrases to introduce someone This is [name]. He/She is my [relation]. We [activity or connection]. • "We work together." • "We live in the same building." • "We go to school together." He/She is from [place]. Describing their role or job • He/She is a [job]. • He/She is a [role]. Describing their personality • He/She is [adjective]. • He/She is always [adjective]. Favorites His/Her favorite ____ is. Other characteristics • He/She is [adjective]. • He/She isn't [adjective]. Figura 8 Pide que cada pareja se turne para presentar a alguien de su entorno usando estas estructuras. Modela la actividad con un alumno o pide a dos alumnos que modelen la actividad. Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda un minuto de preparación. Asigna el tiempo para la actividad. Asigna pares de nivel similar y envía a salas. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso la sala principal, pide a los alumnos que reporten dos cosas acerca de las personas sobre las que sus compañeros hablaron.	Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar la interacción colaborativa Facilitar un entorno seguro para hablar Proporcionar retroalimentación diferida Crear oportunidades de autoevaluación guiada	5-10'
---	---	---------------------

Brinda retroalimentación. Actividad de producción oral libre Escribe en la pizarra cinco nombres de personas de tu entorno: Claudia John Daniel Roberta Alonso Pide a los alumnos que adivinen quiénes son, formulando preguntas como: <i>Is she your sister?</i> <i>Does he work with you?</i> <i>Is she your neighbor?</i> Confirma sus respuestas y amplía la información sobre cada persona, o si no aciertan, corrige y proporciona la información correcta. Ejemplo: <i>No, she is not my sister. She is my best friend from university.</i> Anima a los estudiantes a hacer lo mismo en pares, intercambiando nombres y tratando de adivinar quiénes son. Pide a los alumnos que piensen en cinco personas de su entorno sobre las que aún no han hablado. Brinda un momento para que reflexionen y hagan una lista mental o escrita. Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda tiempo de preparación. En pares, los estudiantes presentan los nombres de personas de su entorno y realizan la misma actividad. Visita las salas y brinda retroalimentación, solo si la comunicación está siendo afectada. De regreso a la sala principal	Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	
--	--	--

Elige a otras parejas de alumnos y pídeles que realicen la actividad. Luego, invita a los demás a compartir algo que hayan aprendido sobre las personas del entorno de sus compañeros. Brinda retroalimentación. Cierre y tarea de consolidación Reflexión final Pregunta: <i>¿Qué fue lo más útil que aprendiste para describir a las personas?</i> Lee el objetivo resaltando lo que los estudiantes pueden hacer ahora. Tarea Audio en https://vocaroo.com/ presentando a dos personas y describiendo sus características y ocupación. Despedida y cierre de sesión Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo. Haz énfasis en que la tarea es una oportunidad para practicar el inglés en situaciones cotidianas.		
--	--	--

Sesión 5		
Etapa de la sesión – Actividades del docente		Tiempo
Bienvenida Activación del tema Saluda a los estudiantes y haz una pregunta sencilla para conectar con su experiencia: <i>"Where are you now? Are you in your bedroom, the living room, or the kitchen?"</i> Opcional: Comparte una imagen de una casa con diferentes habitaciones y pide que identifiquen las que conocen. Introducción de vocabulario y estructura Comparte una imagen o un slide con habitaciones y objetos de la casa.		5'
		3'
Figura 9 Pregunta: "What objects do you see in the living room?" Refuerza vocabulario con frases modelo: <i>There is a sofa in the living room.</i> <i>There are two chairs in my kitchen.</i>		5'
Presentación del objetivo		7'
		Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación Modelado de conversaciones y repetición guiada Uso de cognados en la conversación

Anima a los estudiantes a compartir sus ideas en el chat o en voz alta sobre situaciones en las que podrían describir su casa en inglés. Si es necesario, guía con ejemplos: <i>To give directions to a visitor.</i> <i>To rent or buy a house.</i> <i>To describe where we live in a conversation.</i> Presenta la siguiente información sobre la descripción de una casa. <i>Describing your home</i> <i>Answering a simple question</i> <i>Describing where things are in your home (Ej.: The kitchen is next to the living room.)</i> <i>Talking about your favorite room</i> <i>Renting your house or apartment</i> <i>Talking to a landlord or real estate agent</i> Pide a los estudiantes que observen la lámina y comenten cuál de las situaciones mencionadas les parece más útil o importante. Refuerza el propósito de la lección, explicando que los estudiantes aprenderán a describir su casa usando frases sencillas en diferentes situaciones, como las mencionadas en la lámina. Formula una pregunta para fomentar la reflexión y participación: <i>Which situation is most important for you?</i> <i>Which one do you need the most?"?</i> Recuperación de saberes Pide a los estudiantes que mencionen frases simples para describir las habitaciones de una casa. Si es necesario, proporciona ejemplos para guiarlos: <i>The kitchen is big and bright.</i> <i>My bedroom has a blue bed.</i> <i>The living room is small.</i> Anima a los estudiantes a compartir sus propias descripciones en el chat o en voz alta.	Otorgar tiempo de preparación antes de responder Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo	15' 15' 5-10'
--	--	---

Refuerza el uso correcto de adjetivos y estructura, proporcionando retroalimentación positiva. Actividad de calentamiento Pide a los alumnos: "Describe your house." Comparte en el chat o en la pizarra virtual una lista de frases guía para ayudarles a estructurar sus respuestas: <i>There is a _____ in my house.</i> <i>The _____ is _____ (adjective).</i> <i>My favorite room is _____ because _____.</i> Da un ejemplo breve para modelar la actividad. <i>There is a big kitchen in my house.</i> <i>The living room is bright and comfortable.</i> <i>My favorite room is my bedroom because it is quiet.</i> Anima a los estudiantes a escribir sus descripciones en el chat o a compartirlas en voz alta. Actividad de producción oral (práctica guiada) Indica a los estudiantes que trabajen en parejas. Comparte una lista de preguntas sobre sus casas, como: <i>How many rooms are there in your house?</i> <i>What is your favorite room?</i> <i>Do you have a ____?</i> <i>Is your (room)big or small?</i> <i>What is your _____ like?</i> <i>What is in your favorite room?</i> Explica que deben turnarse para hacer y responder las preguntas. Establece un tiempo límite para la actividad. Modela la actividad con un alumno o pide a dos alumnos que la modelen. Confirma la comprensión de instrucciones antes de iniciar.	Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar la interacción colaborativa Facilitar un entorno seguro para hablar Proporcionar retroalimentación diferida Crear oportunidades de autoevaluación guiada Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	
---	---	--

Brinda un minuto de preparación para que los estudiantes piensen en sus respuestas. Asigna el tiempo para la actividad y explica que trabajarán en parejas. Agrupa a los estudiantes por nivel similar y envíalos a salas de grupo. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso la sala principal Pide a los alumnos decir dos características acerca de sus casas. Brinda retroalimentación. Formula la pregunta: "What can you say about your house?" y anímalos a compartir más detalles. Introduce la siguiente actividad: • <i>"Now, imagine your dream house and use these ideas to talk about it."</i> Actividad de producción oral libre “My dream home” Pide a los estudiantes que imaginen su casa ideal, considerando: Habitaciones (e.g., bedroom, kitchen, garden). Muebles (e.g., sofa, bed, table). Características especiales (e.g., a big balcony, a swimming pool) Recupera frases esenciales preguntando: "What expressions can you use to describe your dream home?"		
---	--	--

Si es necesario, comparte un banco de expresiones para ayudarles:

Language bank: Describing your home and expressing preferences

Describing rooms and spaces

There is a/an ...

There are ...

The (room) is (adjective).

My house has a/an...

The (room) has a/an...

Expressing preferences

My favorite room is the (room).

I like the (room).

I love the (room).

Giving reasons

It is (adjective).

Figura 10

Indica a los estudiantes que presenten su casa ideal.

Pide que usen frases guía para estructurar su presentación, como:

My dream home is in...

It has...

There is a...

I love it because...

Después de cada presentación, otros estudiantes pueden hacer preguntas sobre la casa.

Modela la actividad con un alumno o pide a dos estudiantes que la modelen.

Confirma la comprensión de las instrucciones.

Brinda un minuto de preparación.

Asigna el tiempo para la actividad.

Forma pares de nivel similar y envía a salas de grupo.

Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita las salas y proporciona retroalimentación solo si la comunicación se ve afectada.

De regreso a la sala principal

Pide a cada alumno compartir: Una oración clave sobre su casa ideal. Una oración clave sobre la casa de su compañero. Brinda retroalimentación positiva y refuerza el uso correcto Cierre y tarea de consolidación Reflexión final Pregunta: ¿Qué palabra nueva aprendiste hoy para describir tu casa? Lee el objetivo resaltando lo que los estudiantes pueden hacer ahora. Tarea: My home on Airbnb™ Video en Youtube o archivo MP4 describiendo un hogar como si estuviera ofreciendo su casa en Airbnb™. Despedida y cierre de sesión Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo. Finaliza la sesión recordando la tarea y motivando a los estudiantes a aplicar lo aprendido en su vida diaria.		
--	--	--

Sesión 6		
Etapas de la sesión – Actividades del docente	Estrategias/Técnicas	Tiempo
Bienvenida Activación del tema: Muestra esta imagen a los alumnos. Figura 11 Formula preguntas para que describan la ubicación de los objetos o personas, por ejemplo: <i>Where is the red armchair?</i> <i>Where are the books?</i> Pide a los alumnos que respondan usando frases completas, como: <i>The red armchair is near the fireplace.</i> <i>The books are on the shelves.</i> Invita a los alumnos a hacerte preguntas sobre tu casa ideal y luego a preguntarse entre sí. Anímalos a usar preguntas como: Where is your dream home? How many rooms does it have? Is there a big kitchen? What color is your bedroom?	Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación Modelado de conversaciones y repetición guiada Uso de cognados en la conversación Otorgar tiempo de preparación	5' 3' 5'

Figura 11

Formula preguntas para que describan la ubicación de los objetos o personas, por ejemplo:

Where is the red armchair?

Where are the books?

Pide a los alumnos que respondan usando frases completas, como:

The red armchair is near the fireplace.

The books are on the shelves.

Invita a los alumnos a hacerte preguntas sobre tu casa ideal y luego a preguntarse entre sí.

Anímalos a usar preguntas como:

Where is your dream home?

How many rooms does it have?

Is there a big kitchen?

What color is your bedroom?

Fomenta el uso de preguntas de "yes/no" y "wh-" para enriquecer la interacción y desarrollar la conversación. Presentación del objetivo Pregunta a los alumnos: ¿Por qué es útil saber decir dónde están las personas y los objetos en inglés? Anima a que compartan sus ideas en el chat o en voz alta. Si es necesario, guía con ejemplos: <i>To give directions inside a building.</i> <i>To describe a room or a place.</i> <i>To ask for or give help finding something.</i> Refuerza el propósito de la lección, explicando que aprenderán a preguntar y responder sobre la ubicación de personas y objetos en distintos lugares, y a describir su propia ubicación y la de otras personas en relación con espacios comunes. Recuperación de saberes: Muestra esta imagen y las oraciones:  Figura 12 <i>There is a bed in the living room.</i> <i>The TV is under the sofa.</i> <i>The lamp is next to the chair.</i>	Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación antes de responder Establecer límites de tiempo	7' 15'
---	--	----------------------

<i>There are three tables in the living room.</i> Pide a los estudiantes que indiquen si las oraciones son correctas o incorrectas usando: ✓ (correcto) ✗ (incorrecto) Si hay respuestas incorrectas, selecciona a algunos estudiantes para reformularlas correctamente. Ejemplo: ✗ <i>"The TV is not under the sofa. It is on the table."</i> Brinda apoyo con ejemplos o modelado si es necesario. Actividad de calentamiento Pide a los estudiantes que describan un objeto de su casa e indiquen dónde está. Si un compañero cree entender la descripción, debe preguntar: "Where is...?" para confirmar comprensión. Anima a los estudiantes a usar frases sencillas como: <i>The lamp is on the table.</i> <i>There is a mirror in my bedroom.</i> <i>The sofa is next to the window.</i> Corrige y refuerza el uso adecuado de preposiciones de lugar. Actividad de producción oral (práctica guiada): Muestra las imágenes y explica la actividad: Pide a los alumnos que observen las imágenes por unos segundos para encontrar siete diferencias. Pide que describan las diferencias usando frases simples, como: <i>In picture A, the cap is striped.</i> <i>There is a mirror on the table in the second picture, but not in the first.</i> Anima a los estudiantes a que compartan sus respuestas oralmente. Corrige y confirma las diferencias encontradas, reforzando el uso correcto de las estructuras y vocabulario.	Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar la interacción colaborativa Facilitar un entorno seguro para hablar Proporcionar retroalimentación diferida Crear oportunidades de autoevaluación guiada Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	15'
---	---	-------------------



Figura 13

Trabajo en pares

Forma parejas y asigna una imagen a cada estudiante.

Explica la tarea:

Cada estudiante debe describir su imagen sin mostrarla a su compañero.

El objetivo es encontrar siete diferencias entre ambas imágenes a través de la descripción.

Recupera frases esenciales preguntando:.

How can you describe objects and positions?

What words can we use to say where something is?

Comparte este banco de expresiones para ayudarles

5-10'

Describing objects and locations
 There is/There are ...
 Prepositions of place:
 The (object) is next to-on-under-behind-in the (object/place)

Comparing pictures
Stating similarities: That's the same in my picture.
Noting differences:
 That's different in my picture.
 In my picture, ...
 In your picture, ...

Asking for clarification
 What is ... in your picture?
 Where is ... in your picture?
 Is there ... in your picture?

Confirming information
 Yes, that's correct.
 No, in my picture, it's different.
 In my picture, it's the same.

Figura 14

Brinda un minuto a los alumnos para prepararse.

Confirma la comprensión de instrucciones.

Asigna el tiempo para la actividad.

Asigna pares de nivel similar y envía a salas.

Envía una imagen a cada alumno:



Figura 15

Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada.

De regreso a la sala principal

Pide a los alumnos que compartan una diferencia encontrada.

Brinda retroalimentación.

Pregunta: *What can you say about your home?*

Reflexión

Pregunta a los alumnos: ¿Qué tan cómodo te sientes preguntando y respondiendo sobre la ubicación de personas y objetos? ¿Qué puedes hacer para mejorar aún más?

Actividad de producción oral libre

Pide a los estudiantes que elijan un lugar (su casa, un parque, una cafetería, etc.).

Indica que describan dónde están las personas y los objetos en ese lugar.

Recupera frases esenciales preguntando:

How can we describe where something is?

What words do we use to say where things are?

Comparte este banco de expresiones para apoyar su producción:

Describing your location

- *I am in the [room/place].*
- *The [object] is next to the [object].*
- *The [object] is on/in/under the [object].*
- *My [person] is in the [room/place].*

Asking about location

- *Where are you?*
- *Where is the [object/person]?*
- *Is the [object] next to the [object]?*
- *Who is in the [room/place]?*

Responding to questions

- **Affirmative responses:**
 - *Yes, it is.*
 - *It is next to the [object].*
 - *He/She is in the [room/place].*
- **Negative responses:**
 - *No, it isn't.*
 - *It is behind the [object].*
 - *He/She isn't in the [room/place].*

Figura 16

Da un ejemplo y modela la actividad:

Pregunta: *Where are you? What is next to you?*

Ejemplo de respuesta: *I am in my living room. The sofa is next to me, and the TV is in front of me.*

Refuerza las instrucciones: Alumno A describe su ubicación y la de los objetos/personas cerca de ellos. Alumno B hace preguntas para obtener más detalles. Luego, intercambian roles. Confirma la comprensión de las instrucciones. Brinda un minuto de preparación. Asigna el tiempo para la actividad. Forma pares de nivel similar y envía a salas de grupo. Monitorea la actividad y brinda apoyo si es necesario. Visita las salas y proporciona retroalimentación solo si la comunicación se ve afectada. De regreso en la sala principal Invita a los alumnos a reportar lo que su compañero les dijo. Ejemplo: <i>My partner is in his bedroom. There is a desk next to his bed.</i> Brinda retroalimentación positiva y corrige suavemente si es necesario. Cierre y tarea de consolidación Reflexión Pregunta: ¿Qué aprendiste hoy que te ayudará en situaciones reales? Lee el objetivo destacando lo que los estudiantes pueden hacer ahora, enfatizando sus nuevas habilidades y conocimientos adquiridos. Tarea Video describiendo su habitación u otro lugar que prefieran (su oficina, salón de clase físico, café favorito, etc.) Despedida y cierre de sesión Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo. Finaliza la sesión recordando la tarea y motivando a los estudiantes a aplicar lo aprendido en su vida diaria.		
--	--	--

Sesión 7		
Etapa de la sesión – Actividades del docente		Tiempo
Bienvenida Activación del tema: Muestra la imagen y permite que los estudiantes la observen por unos segundos.  Figura 17 Formula las siguientes preguntas para fomentar la participación: <i>What food can you see in this picture?</i> <i>Which food from the image do you like?</i> <i>Which food from the image don't you like?</i> <i>What's your favorite food or drink?</i> Pide a los estudiantes que respondan en el chat o en voz alta. Presentación del objetivo Recuperación de saberes: Pregunta a los estudiantes: How can you express simple preferences? Pídeles que den ejemplos y, si es necesario, guía con frases como: <i>I like pizza.</i>		Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación Modelado de conversaciones y repetición guiada Uso de cognados en la conversación Otorgar tiempo de preparación
		5' 3' 5'

<i>I don't like milk.</i> <i>My favorite food is pasta.</i> <i>I prefer juice over soda.</i> Refuerza con más ejemplos según sus respuestas. Pregunta a los estudiantes: <i>In what situations do you need to talk about your food and drink preferences?</i> Anima a que mencionen ejemplos como: <i>Ordering food at a restaurant</i> (Pidiendo comida en un restaurante). <i>Shopping for groceries</i> (Comprando en el supermercado). <i>Talking with friends</i> (Conversando con amigos). <i>Describing your diet or allergies</i> (Describiendo tu dieta o alergias). Actividad de calentamiento Di afirmaciones sobre preferencias de comida: • <i>I like spicy food.</i> • <i>I don't like chocolate.</i> Pide a los estudiantes que respondan oralmente en turnos, expresando acuerdo o desacuerdo: • <i>I agree. I like spicy food too.</i> • <i>I don't agree. I don't like spicy food.</i> Indica que cada estudiante reformule la afirmación con su propia preferencia y la comparta. Pide a los demás que reaccionen en el chat o con emojis: • 👍 → I like it. • 🙅 → I don't like it. Anima a que usen frases simples para reaccionar: • <i>Me too!</i> • <i>Me neither.</i> Actividad de producción oral (práctica guiada): <i>Describe your favorite food.</i> Divide a los estudiantes en parejas y envíalos a salas de grupo.	Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo	7' 15'
---	--	----------------------

Pide a cada estudiante que describa su comida o bebida favorita. Ejemplo: <i>I like pizza because it is delicious.</i> <i>I don't like coffee because it is bitter.</i> Indica que los compañeros deben hacer preguntas para conocer más detalles, como: _ <i>How often do you eat/drink it?</i> <i>Do you prefer it homemade or from a restaurant?</i> Recupera frases esenciales para la actividad preguntando: <i>What expressions can we use to talk about food preferences?</i> Comparte este banco de expresiones: Language bank: Food preferences Asking about preferences • <i>Do you like [food/drink]?</i> • <i>What's your favorite [food/drink]?</i> • <i>Do you like sweet/spicy/salty/ food?</i> Expressing preferences • Affirmative responses: ◦ <i>Yes, I like [food/drink].</i> ◦ <i>My favorite is [food/drink].</i> ◦ <i>I like/love [food/drink].</i> • Negative responses: ◦ <i>No, I don't like [food/drink].</i> ◦ <i>I don't like [food/drink] because it is [adjective].</i> ◦ <i>I hate [food/drink].</i> Reacting to someone's preferences • <i>Me too!</i> • <i>I don't like it either.</i> • <i>Really? I love [food/drink].</i> • <i>I feel the same.</i> Giving reasons for preferences • <i>I like [food/drink] because it is [adjective].</i> • <i>I don't like [food/drink] because it is [adjective].</i> • <i>My favorite food is [food] because it is [adjective].</i> Figura 18 Brinda un minuto de preparación.	Facilitar la interacción colaborativa Facilitar un entorno seguro para hablar Proporcionar retroalimentación diferida Crear oportunidades de autoevaluación guiada Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	15'
--	---	---

Confirma la comprensión de instrucciones. Asigna el tiempo para la actividad. Asigna pares de nivel similar y envía a salas. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso a la sala principal, pide a cada estudiante que comparta al menos una preferencia que aprendió de su compañero. Brinda retroalimentación. Reflexión Pregunta a los alumnos: <i>What was easy or difficult about talking about food preferences?</i> <i>How do you feel about asking and answering questions about food?</i> Actividad de producción oral libre: <i>My ideal refrigerator</i> Muestra la imagen (Figura 19), y explica que los estudiantes van a imaginar y crear su refrigerador ideal lleno de alimentos y bebidas que les gustan.  Figura 19 Invita a dos alumnos a modelar la actividad con un diálogo corto. Ejemplo:		5-10'
--	--	---------------------

Profesor: *Do you like juice?*

Estudiante A: *Yes, I love orange juice!*

Profesor: *Let's have some cheese in our fridge!*

Estudiante B: *That sounds great! I also want some chocolate!*

Comparte el Language bank y explica que lo usarán para describir los alimentos, expresar preferencias y reaccionar.

Language bank: key phrases for "Our perfect fridge" task

Describing Items in the fridge:

There is [singular item].

There are [plural items].

We have [food/drink].

Expressing preferences:

I like [food/drink].

I don't like [food/drink].

We like [food/drink] because it is [adjective].

I don't like [food/drink] because it is [adjective].

Reacting and discussing:

That sounds great!

Let's have [food/drink].

Do you like [food/drink]?

I like that too!

I don't like that either.

Figura 20

Confirma la comprensión de instrucciones.

Brinda un minuto para que los alumnos se preparen.

Asigna el tiempo para la actividad.

Forma pares de nivel similar y envía a salas de grupo.

Monitorea la actividad y brinda apoyo si es necesario. Visita las salas y proporciona retroalimentación solo si la comunicación se ve afectada.

Cierre de la actividad y presentación de acuerdos

De regreso a la sala principal, comparte el Language Bank en pantalla.
Explica que ahora cada pareja/grupo presentará su "Perfect Fridge" usando las frases del Language Bank.
Pide a los estudiantes que estructuren su presentación en tres partes:

Introducing the fridge

- This is our perfect fridge.
- In our fridge, there is [item].

Describing Items

- The fridge is full of ...
- There is ...
- There are ...
- We have ...

Expressing preferences

- We like (food) because they are (adjective).
- We don't like (food) , so there are no ... in the fridge.

Figura 21

Invita a cada pareja o grupo a compartir su refrigerador ideal.
Brinda retroalimentación positiva y refuerza el uso correcto de estructuras y vocabulario.

Cierre y tarea de consolidación

Reflexión

Pregunta a los alumnos: *How do you feel about asking and answering questions about food? What do you want to practice more?*

Lee el objetivo destacando lo que los estudiantes pueden hacer ahora, enfatizando sus nuevas habilidades

Tarea

Video en pares entrevistándose sobre sus preferencias de comida y bebida.

Despedida y cierre de sesión

Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo.

Indica la tarea con claridad y relaciona su propósito con un uso práctico del idioma.

Sesión 8		
Etapa de la sesión - Actividades del docente		Estrategias/Técnicas Tiempo
Bienvenida Activación del tema: Muestra estas imágenes de alimentos y bebidas comunes asociados con el desayuno, el almuerzo, la cena y los snacks. Figura 22 Figura 23 Figura 24 Figura 25 Formula preguntas para fomentar la participación y activar conocimientos previos: <i>What meal is this for?</i> <i>Do you eat this for breakfast, lunch, or dinner?</i> Pide a los estudiantes que observen la imagen y respondan en el chat o en voz alta. Si es necesario, guía con ejemplos: <i>eggs – breakfast</i> (Figura 22) <i>grilled fish – lunch or dinner</i> (Figura 23) <i>fruit salad – breakfast or snack</i> (Figura 24) <i>milk – breakfast or any meal</i> (Figura 25)		Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación. Modelado de conversaciones y repetición guiada 5' 3' 5'

Activación del tema:



Figura 23



Figura 25

What meal is this for?

Do you eat this for breakfast, lunch, or dinner?

Pide a los estudiantes que observen la imagen y respondan en el chat o en voz alta.

Si es necesario, guía con ejemplos:

eggs – breakfast (Figura 22)

grilled fish – lunch or dinner (Figura 23)

fruit salad – breakfast or snack (Figura 24)

milk – breakfast or any meal (Figura 25)

Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario

Andamiaje: ayudas temporales

Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación.

Modelado de conversaciones y repetición guiada

5'

3'

5'

Refuerza el vocabulario clave y anima a los estudiantes a interactuar entre sí. Muestra la imagen y pregunta: <i>What foods do you see in the breakfast section?</i> <i>What foods are in the lunch section?</i> <i>What foods are in the dinner section?</i>  Figura 26 Pide a los estudiantes que mencionen los alimentos y los clasifiquen en breakfast, lunch, or dinner. Opcional: Escribe las respuestas en la pizarra virtual o en un cuadro de clasificación. Presentación del objetivo Recuperación de saberes Pregunta a los alumnos para activar conocimientos previos: <i>What do you have for breakfast?</i> <i>Do you drink coffee in the morning?</i> Actividad de calentamiento: <i>Find someone who...</i>	Uso de cognados en la conversación Otorgar tiempo de preparación Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación antes de responder	7' 15'
--	--	----------------------

Explica la actividad: Los estudiantes deben encontrar compañeros que coincidan con las afirmaciones dadas. Muestra en pantalla frases como: <i>...eats fruit for breakfast.</i> <i>...drinks water with every meal.</i> Indica que, en pares, deben hacer preguntas para verificar <i>Do you eat fruit for breakfast?</i> <i>Do you drink water with every meal?</i> Supervisa la actividad y fomenta el uso de respuestas completas. Pide a algunos estudiantes que compartan lo que descubrieron sobre sus compañeros. Interacción en grupos pequeños Forma grupos de 4-5 alumnos y explica que deben hacer preguntas para encontrar a alguien que coincida con cada afirmación. Indica que respondan con frases cortas: <i>Yes, I do. / No, I don't.</i> Brinda un minuto de preparación. Confirma que todos comprendan las instrucciones. Envía a los estudiantes a salas de grupo. Visita las salas y brinda retroalimentación solo si la comunicación se ve afectada. De regreso a la sala principal, pide a los alumnos que compartan sus hallazgos. Brinda retroalimentación. Actividad de producción oral (práctica guiada): What's on my plate? Introducción a la actividad Muestra la imagen (Figura 27) y formula la pregunta: <i>What do you think I eat every day?</i> Anima a los alumnos a responder en el chat o en voz, usando frases completas.	Establecer límites de tiempo Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar la interacción colaborativa Facilitar un entorno seguro para hablar Proporcionar retroalimentación diferida Crear oportunidades de autoevaluación guiada Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	15'
---	---	-------------------

Ejemplo:

For breakfast, I have eggs, toast, and coffee. I like eggs because they are healthy.

For lunch, I usually eat chicken, rice, and vegetables. I drink orange juice because it is fresh.

For dinner, I have soup and bread. I don't like spicy food, so my meals are simple.

Anima a que respondan en el chat o en voz, usando frases completas.



Figura 27

Pide a los alumnos que te formulen preguntas sobre lo que comes y bebes en el día.

Ejemplo:

What do you usually have for breakfast?

Do you eat vegetables every day?

What do you drink with your meals?

Interacción en pares

Da instrucciones: Cada estudiante describe lo que come y bebe en desayuno, almuerzo o cena.

Su compañero hace preguntas para obtener más detalles.

Comparte el banco de expresiones (Figura 28) para guiar la conversación.

5-10'

Language bank: "What's on my plate" task Talking about meals • <i>For breakfast/lunch/dinner, I have [food/drink].</i> • <i>I usually eat [food] in the morning/at midday/in the evening/at night.</i> • <i>I like [food/drink] because it is [adjective].</i> • <i>I like rice because it is [adjective].</i> • <i>I don't like [food/drink] because it is [adjective].</i> Asking about meals • <i>What do you have for breakfast?</i> • <i>Do you eat [food] for lunch?</i> • <i>What do you drink with dinner?</i> Reacting to others • <i>Me too! I like [food].</i> • <i>Really? I don't like [food].</i> • <i>That sounds delicious!</i>	Figura 28 Brinda un minuto a los alumnos para prepararse. Confirma que comprendan las instrucciones. Divide a los estudiantes en pares usando las salas de grupo. Visita las salas y brinda retroalimentación, solo si la comunicación se ve afectada. De regreso a la sala principal Pide a cada estudiante que comparta un dato o información importante que hayan aprendido sobre su compañero. fomenta preguntas y comentarios entre los estudiantes: <i>Who else drinks orange juice for lunch?</i> <i>Do you also eat toast for breakfast?</i> <i>What do you think about Maria's meals?</i> Brinda retroalimentación positiva y refuerza el uso correcto de estructuras y vocabulario. Actividad de producción oral libre: <i>Planning a daily menu</i>		
---	---	--	--

Muestra la imagen y pregunta: *What roles do you see in this picture?*



Figura 29

Pide a los estudiantes que piensen qué podría comer cada grupo diariamente.

Ejemplos:

For breakfast, athletes have eggs, toast, and a smoothie because they need energy.

For snacks, children eat fruit and drink milk because it is healthy.

Asigna un rol a cada grupo:

- *Athletes*
- *Children*
- *Older adults*
- *College students*

Explica que deben imaginar y planear un menú diario (desayuno, almuerzo, cena y snacks) basado en las necesidades de su rol.

Comparte un banco de expresiones para ayudar con la descripción de los menús.

Language bank for "Daily Menu for Roles" task

Describing the menu

- "For [meal], [role] have [food/drink]."
- "[Role] eat [food/drink] because [reason]."

Asking questions

- What do [role] eat for [meal]?
- Do [role] drink [drink] for [meal]?
- Do [role] eat [food] for [meal]?

Figura 30

Confirma las instrucciones antes de enviar a salas de grupo.

Brinda un minuto de preparación.

Asigna el tiempo para la actividad.

Forma pares o grupos de nivel similar y envía a salas de grupo.

Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita las salas y proporciona retroalimentación solo si la comunicación se ve afectada.

De regreso a la sala principal, pide a cada grupo que presente su menú al resto de la clase.

Los compañeros hacen preguntas sobre los menús:

Why do you like this food?

Is this food good for you?

Do you eat this every day?

Si los estudiantes aún tienen dificultades, puedes reformular las preguntas con opciones:

Is this food good for you? Yes or no? Why?

Do you eat this every day? Yes or no?

Brinda retroalimentación positiva y corrige estructuras si es necesario.

Cierre y tarea de consolidación

Reflexión Formula preguntas para cerrar la sesión: <i>What new words or phrases did you learn today?</i> <i>How do you feel about talking about your meals?</i> Lee el objetivo de la clase resaltando lo que los estudiantes pueden hacer ahora. Tarea Video o audio breve describiendo qué comen y beben durante un día. Despedida y cierre de sesión Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo. Indica la tarea con claridad y relaciona su propósito con un uso práctico del idioma.		
---	--	--

Sesión 9							
Etapas de la sesión - Actividades del docente		Estrategias/Técnicas	Tiempo				
Bienvenida Activación del tema: Explica la actividad: Los alumnos completarán dos columnas con actividades que suelen hacer durante la semana y el fin de semana. <table><tr><th>Weekly activities</th><th>Weekend activities</th></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> Si es necesario, da ejemplos como: <i>On weekdays, I go to university and do homework.</i> <i>On weekends, I sleep late and go out with friends.</i> Pregunta a los alumnos: <i>What do you do during the week?</i> <i>What do you do on weekends?</i> Brinda apoyo si los estudiantes necesitan ayuda con ideas o vocabulario. Presentación del objetivo Pregunta: <i>When do you talk about your daily and weekend activities in English?</i> Anima a que mencionen ejemplos como: <i>meeting new people</i> (conocer a alguien nuevo) <i>talking about your routine</i> (hablar sobre mi rutina) <i>making plans</i> (hacer planes) <i>at school</i> (en la escuela) <i>on a trip</i> (en un viaje) Después de que los estudiantes mencionen algunas situaciones, puedes preguntar:		Weekly activities	Weekend activities			Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación. Modelado de conversaciones y repetición guiada Uso de cognados en la conversación	5'
Weekly activities	Weekend activities						

<i>Do you talk about your routine with your friends?</i> <i>What do you say when someone asks about your weekend?</i> Recuperación de saberes Pregunta a los estudiantes: <i>How do you describe one of your daily activities? Can you give me an example?</i> Brinda retroalimentación. Actividad de calentamiento Explica la actividad: <i>We will play "Spin the Wheel - Daily Activities."</i> <i>I will spin the wheel, and one student will answer the question.</i> Usa la ruleta digital con preguntas sobre actividades comunes:  Spin the Wheel - Daily Activities https://spinhewheel.io/wheels/UKqIZtugs7tpFF6OR3Zgcz0xJmU9MQ==  Gira la ruleta y selecciona un estudiante para responder la pregunta. Ejemplo: <i>Question: How often do you go to the movies?</i> <i>Student: I never go to the movies.</i> Continúa girando la ruleta hasta que varios estudiantes hayan participado. Para reforzar la interacción: Pide a los estudiantes que hagan preguntas de seguimiento: <i>Don't you like going to the movies?</i> <i>Do you prefer to watch movies at home?</i>	Otorgar tiempo de preparación antes de responder Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo	7' 15'
--	---	----------------------

Si es necesario, proporciona ejemplos y apoyo en la estructura de las respuestas. Brinda retroalimentación positiva. Actividad de producción oral (práctica guiada): Presenta el video sobre rutinas semanales: https://www.youtube.com/watch?v=m38l8uZqUIQ Indica a los estudiantes que presten atención a las actividades mencionadas.  Después del video: Verificación de comprensión Formula preguntas para comprobar la comprensión: <i>What does he/she do on Monday?</i> <i>What activity does he/she do on Friday?</i> <i>Which days does he/she exercise?</i> <i>What does he/she do on the weekend?</i> Anima a los estudiantes a responder en frases completas. <i>On Monday, he/she goes to school.</i> <i>On Friday, he/she watches a movie.</i> <i>He/she exercises on Wednesday and Saturday.</i> <i>On the weekend, he/she visits family.</i> Si es necesario, repite partes del video o escribe frases guía en el chat/pizarra virtual. Brinda retroalimentación positiva y corrige suavemente si es necesario. Muestra la imagen (Figura 31) y formula la pregunta:	Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar la interacción colaborativa Facilitar un entorno seguro para hablar Proporcionar retroalimentación diferida Crear oportunidades de autoevaluación guiada Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	15'
---	---	------------

- *What do you do on (day of the week)?*



Figura 31

Invita a un alumno a preguntarte sobre tu rutina:

Student: What do you do on Monday?

Teacher: On Monday, I wake up early and go to work.

Pide a dos alumnos que se hagan la misma pregunta entre sí y respondan.

Da instrucciones:

Now, you will practice asking and answering questions about your weekly activities.

Take turns with your partner. One student asks, the other answers, then switch roles.

Comparte el banco de expresiones en pantalla y explícalo:

5-10'

Talking about weekly activities Questions <i>What do you do on (day of the week)?</i> <i>Do you (activity) on (day of the week)?</i> <i>Do you (activity) during the week?</i> <i>When do you (activity)?</i> <i>How often do you (activity)?</i> Responses <i>I (activity) on (day of the week).</i> <i>On weekdays, I (activity).</i> <i>I sometimes/often/usually/never (activity) on (day of the week).</i>	Figura 32 Brinda un minuto a los alumnos para prepararse. Confirma la comprensión de instrucciones. Asigna pares de nivel similar y envía a salas de grupo. Monitorea la actividad y brinda apoyo si es necesario. ○ Visita las salas y proporciona retroalimentación solo si la comunicación se ve afectada. De regreso a la sala principal: ○ Pide a cada estudiante que comparta una similitud y una diferencia que haya encontrado con su compañero. ○ Guía la actividad fomentando la interacción grupal con preguntas adicionales. Brinda retroalimentación.		

Actividad de producción oral libre

Explica la actividad:

- *You will ask me questions to learn about my daily activities.*

Modela la actividad:

- Ejemplo:
 - *Student: What do you do on Monday?*
 - *Teacher: On Monday, I wake up early and go to work.*

Pide a los estudiantes que formulen preguntas en turnos:

- *What do you do on Monday?*
- *Do you exercise on Wednesday?*
- *What time do you wake up on Sunday?*

Responde usando frases completas y permite que los alumnos completen un cuadro (Figura 33) con la información que obtienen.

Al final, revisa el cuadro con toda la clase para confirmar respuestas y corregir si es necesario.

Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday

Figura 33

Da instrucciones:

Da instrucciones:

Now, you will work in pairs.

Ask your partner questions to complete the weekly activity chart.

Comparte el banco de expresiones (Figura 34) para apoyar la actividad.

Modela la actividad con un alumno antes de comenzar.

Confirma la comprensión de instrucciones.

Brinda un minuto de preparación.

Asigna el tiempo para la actividad.

Forma pares de nivel similar y envía a salas de grupo.

Monitorea la actividad y brinda apoyo si es necesario.

Visita las salas y proporciona retroalimentación solo si la comunicación se ve afectada.

Asking about weekly activities

What do you do on ...?

When do you ...?

How often do you ...?

Do you ...?

Do you usually...?

Figura 34

Presentación y cierre de la actividad

De regreso a la sala principal, invita a dos alumnos (de diferentes pares) a tener una breve conversación sobre sus actividades.

Brinda retroalimentación positiva y corrige estructuras si es necesario.

Cierre y tarea de consolidación

Reflexión final

Pregunta: *What is one word, phrase, or sentence you can use in real life from today's class?*

- *Pide a los alumnos que respondan en el chat o en voz alta.*

Revisión del objetivo

- Lee el objetivo de la clase resaltando lo que los estudiantes pueden hacer ahora.

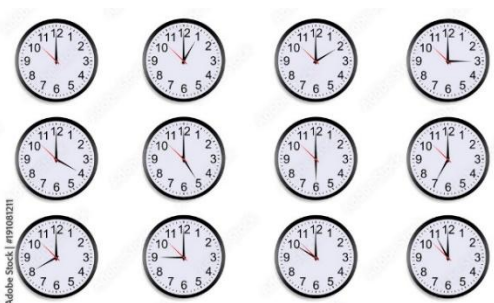
Tarea: Producción oral

Graba un audio o video breve describiendo tus actividades durante la semana y el fin de semana.

Despedida y cierre de sesión

Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo.

Indica la tarea con claridad y relaciona su propósito con un uso práctico del idioma.

Sesión 10		
Etapas de la sesión - Actividades del docente	Estrategias/Técnicas	Tiempo
Bienvenida Activación del tema Muestra la Figura 35 y formula preguntas simples para conectar con la rutina diaria de los estudiantes: <i>What do you usually do at 7:00 a.m.?</i> <i>What do you do at 8:00 p.m.?</i> Anima a los alumnos a responder en voz o en el chat usando frases cortas.  Figura 35 Presentación del objetivo Plantea la siguiente pregunta a los alumnos para conectar el tema con situaciones reales: <i>¿En qué situaciones creen que necesitarían hablar sobre sus actividades diarias y de fin de semana en inglés?</i> Escucha algunas respuestas y, si es necesario, brinda ejemplos simples para guiar: <i>When I meet new people</i> <i>When I talk to a friend</i> <i>When I make weekend plans</i>	Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación. Modelado de conversaciones y repetición guiada Uso de cognados en la conversación Otorgar tiempo de preparación	5' 3' 5'

Refuerza que aprender a hablar sobre rutinas y fines de semana les ayudará a comunicarse en situaciones reales. Recuperación de saberes Pregunta a los alumnos: <i>Does anyone (activity) at (time)?</i> <i>Who (activity e.g. wakes up at 5:30 a.m.)?</i> Pide a los alumnos hacer y responder preguntas similares. Actividad de calentamiento Presenta este video sobre rutinas diarias:  Daily routine - conversation - full https://www.youtube.com/watch?v=TDI8ct6tEGc&t=18s Indica a los estudiantes que tomen nota de las actividades y horarios mencionados en el video. Pide que comenten sobre el video. Pregunta si su rutina es similar a alguno de los personajes en el video: <i>Do you do any of the activities in the video?</i> Comparte estas frases de ayuda: <i>In the video, the woman/man..., but I...</i>	Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo	7' 15'
--	--	----------------------

<i>They go (activity) (time), but I don't ...</i> <i>The woman/man... and I do the same.</i> Actividad de producción oral (práctica guiada): Indica a los estudiantes que trabajen en pares. Pide que compartan sus respuestas sobre el video, mencionando las actividades del personaje y su horario. Anima a que comparen la rutina del personaje con la suya propia, identificando similitudes y diferencias. Pide que se hagan preguntas entre ellos, como: Talking about daily routines and time Questions <i>What time do you do ... ?</i> <i>What do you do at (specific time)?</i> <i>Do you (activity) in the morning/afternoon/evening?</i> <i>Do you (activity) at night?</i> <i>When do you (activity)?</i> Figura 36 Modela la actividad con un alumno. Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda un minuto de preparación. Asigna el tiempo para la actividad. Asigna pares de nivel similar y envía a salas. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso la sala principal, pide a algunos estudiantes que compartan con la clase una similitud y una diferencia entre su rutina y la del personaje. Brinda retroalimentación. Reflexión	Facilitar la interacción colaborativa Facilitar un entorno seguro para hablar Proporcionar retroalimentación diferida Crear oportunidades de autoevaluación guiada Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación	15'
--	--	-------------------

Actividad de producción oral libre Pregunta a los alumnos: "<i>What's your favorite day like?</i>" Invita a un alumno a hacerte la pregunta y responde con una descripción breve. Example: <i>On Saturdays, I wake up late, have pancakes for breakfast, and go to the park.</i> Alienta a los estudiantes a formularle más preguntas para obtener detalles adicionales. Explica que, en pares, hablarán sobre su día favorito y se harán preguntas para conocer más detalles. Pide que formulen y respondan más preguntas para enriquecer la interacción. Comparte el banco de preguntas (Figura 37) como guía para apoyar su producción. Questions about favorite or best day Questions What do you do on your favorite day? What is the best part of your favorite day? What time do you (activity) on your favorite day? What do you do in the morning/afternoon/evening on your best day? Do you (activity) at (time) on your favorite day? How do you feel on your favorite day? Figura 37 Modela la actividad con un alumno. Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda un minuto de preparación. Asigna el tiempo para la actividad. Forma pares de nivel similar y envía a salas de grupo. Monitorea la actividad y brinda apoyo si es necesario. Visita salas y ofrece retroalimentación solo si la comunicación se ve afectada. De regreso la sala principal, pide a los alumnos que compartan una o dos rutinas que aprendieron de sus compañeros. Brinda retroalimentación positiva y refuerza estructuras útiles de forma sencilla. Cierre y tarea de consolidación		5-10'
--	--	---------------------

Revisión del objetivo Lee el ojetivo resaltando lo que los estudiantes pueden hacer, por ejemplo: <i>Now you can describe your favorite day and ask questions about someone else's routine.</i> Reflexión final Pregunta a los estudiantes: • <i>Can you use these phrases outside of class?</i> • <i>When will you use today's lesson in real life?</i> Pide que respondan en el chat o en voz alta. Tarea  Grabar un audio o video breve describiendo su rutina diaria, indicando las horas de cada actividad. Despedida y cierre de sesión • Agradece su participación y despídete con un mensaje positivo. • Recuerda la tarea y motiva su aplicación en la vida real.		
--	--	--

Sesión 11		
Etapas de la sesión - Actividades del docente		Tiempo
Bienvenida Activación del tema: Pregunta a los alumnos: <i>What places can you see in a town?</i> <i>What places are important in your town?</i> <i>What places would you recommend to a tourist in your town?</i> Presentación del objetivo Recuperación de saberes: Muestra la Figura 38 a los alumnos. Formula preguntas como: <i>Where is the park?</i> <i>Is the post office next to the police station?</i> <i>Are there any restaurants in this town?</i>		5'
		3'
Figura 38		5'
		Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Utilizar imágenes, videos o gráficos para representar el vocabulario Activación del objetivo de aprendizaje Andamiaje: ayudas temporales Conexión con el tema de la lección para activar conocimientos previos Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación Modelado de conversaciones y repetición guiada Uso de cognados en la conversación Otorgar tiempo de preparación

Actividad de calentamiento Pide a los alumnos que hagan una lista de los lugares clave en una ciudad: <i>What places do you think are important in a city?</i> Escribe sus respuestas en la pizarra virtual y repítelas en voz alta para reforzar el vocabulario. Haz preguntas para ampliar las respuestas y fomentar la reflexión: <i>Why is a hospital important?</i> <i>What happens in a library?</i> Después de recopilar la lista, di: <i>Now that we have a list of important places, let's decide where to place them on the map.</i> Guía la discusión sobre la ubicación de los lugares en un mapa, fomentando el uso de vocabulario de direcciones y posiciones. Actividad de producción oral (práctica guiada): Comparte una plantilla de mapa en blanco de una ciudad con los estudiantes. Explica que trabajarán en parejas para completar el mapa con los lugares clave que discutieron previamente. Pide que decidan juntos dónde colocar cada lugar (ej. hospital, escuela, parque) y que se hagan preguntas para justificar sus decisiones: <i>Where is the hospital?</i> <i>The school is next to the park.</i>	Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo Facilitar un entorno seguro para hablar Role-play guiado Proporcionar retroalimentación inmediata Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas. Fomentar la repetición de palabras clave Formular preguntas guiadas sobre el contexto Otorgar tiempo de preparación Establecer límites de tiempo Reformular instrucciones y frases Otorgar tiempo de preparación antes de responder Establecer límites de tiempo	7' 15'
---	--	------------------------------------

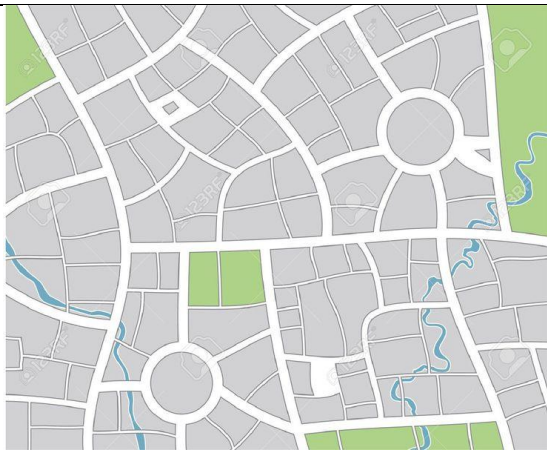


Figura 39

Anima a los estudiantes a describir la ubicación de los lugares usando frases completas:

Fomenta el uso de vocabulario básico de ubicación:

next to, in front of, between, near, on the corner of

Supervisa la actividad y apoya con ejemplos si es necesario.

Recuperación de frases esenciales para la actividad

Comparte este banco de preguntas para ayudar a los estudiantes:

Language for asking and describing places in a city

Is there a (place) in the city?

Where is the (place)?

What is next to the (place)?

Yes, there is. It's (preposition) the (place).

No, there isn't.

The (place) is next to/across from/behind the (place).

Figura 40

Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo
Facilitar la interacción colaborativa
Facilitar un entorno seguro para hablar

Proporcionar retroalimentación diferida

Crear oportunidades de autoevaluación guiada

Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación

15'

Modela la actividad con un alumno antes de que trabajen en parejas. <i>Teacher: Is there a (park) in the city?</i> <i>Student: Yes, there are four parks in our city.</i> <i>Teacher: Four! Good idea. They are really important!</i> <i>Student: Where is the first park?</i> <i>Etc.</i> Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda un minuto de preparación. Asigna el tiempo para la actividad. Asigna pares de nivel similar y envía a salas. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso la sala principal, pide a cada alumno que comparta una breve descripción de los lugares en el mapa: <i>In our city, there is a (place) (preposition) (place).</i> <i>The (place) is (preposition) (place).</i> Brinda retroalimentación. Actividad de producción oral libre: <i>Tour guide presentation</i> Muestra esta imagen a los alumnos. Formula preguntas como: • <i>Who is in the picture?</i> • <i>What is the person doing?</i> • <i>What places can you visit in a city?</i>		5-10'
--	--	---------------------

- *What places do you think are near this person?*



Figura 41

Da instrucciones: Los estudiantes trabajan en grupos pequeños y preparan una presentación breve como guías turísticos de su ciudad o de una ciudad imaginaria.

Explica que deben describir los lugares y sus ubicaciones usando frases simples y claras.

Recuperación de frases esenciales: Comparte este banco de preguntas como guía:

Language for asking and describing places in a city

Is there a (place) in the city?

Where is the (place)?

What is next to the (place)?

Yes, there is. It's (preposition) the (place).

No, there isn't.

The (place) is next to/across from/behind the (place).

Figura 42

Pide que usen frases de ubicación con preposiciones como:

The supermarket is next to the bank.

There is a school in front of the park.

Modela la actividad con un alumno.

Confirma la comprensión de instrucciones.

Brinda un minuto de preparación.

Asigna el tiempo para la actividad.

Asigna pares de nivel similar y envía a salas. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso la sala principal, pide a los alumnos que presenten su ciudad al resto de la clase. <i>Welcome to our town! There is a beautiful park next to the river. The school is behind the library.</i> Brinda retroalimentación. Cierre y tarea de consolidación Lee el objetivo resaltando lo que los estudiantes pueden hacer ahora. Reflexión final Pregunta a los alumnos: <i>When will you need to describe a town in real life?</i> <i>How can you use today's lesson in other situations?</i> Tarea: Video o audio describiendo los lugares más importantes de su ciudad y dónde están ubicados. Despedida Cierre de la sesión		
--	--	--

Comparte esta imagen. Con la herramienta de dibujo o el puntero resalta “You are here.” y hace preguntas como:



Figura 43

Actividad de calentamiento

Muestra el mapa (Figura 44) y señala el punto en rojo como el punto de partida (You are here.). Elige un lugar en el mapa (ej. movie theater) y pide a los alumnos que te den indicaciones para llegar allí.

Ejemplo de respuesta: Go straight, turn left at the bank, and the movie theater is on your right.

Pide a un alumno que elija otro lugar en el mapa (puede escribir el nombre).

El resto de la clase, por turnos, da instrucciones para llegar al lugar.

Corrige y refuerza estructuras clave si es necesario.

Anima a los estudiantes a usar frases como:

Go straight.

Turn left / Turn right.

Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo
Facilitar un entorno seguro para hablar

Role-play guiado

Proporcionar retroalimentación inmediata

Hablar lentamente y de manera clara: Pronunciar las palabras con pausas.
Repetir palabras clave.
Formular preguntas guiadas sobre el contexto

Otorgar tiempo de preparación
Establecer límites de tiempo
Reformular instrucciones y frases

Otorgar tiempo de preparación
Establecer límites de tiempo

Emparejamiento cercano para apoyo colaborativo

7'

15'

It's next to...

It's across from...

Supervisa y brinda apoyo según sea necesario.



Figura 44

Actividad de producción oral (práctica guiada)

Indica a los alumnos que trabajen en pares para dar indicaciones de un punto a otro en el mapa (ej. del punto rojo al amarillo, del amarillo al morado, etc.).

Explica que pueden representar lugares y practicar dando indicaciones para diferentes destinos.

Pide que intercambien roles para que ambos practiquen dar y seguir instrucciones.

Recuperación de frases esenciales

Comparte este banco de expresiones para guiarlos:

Facilitar la interacción colaborativa
Facilitar un entorno seguro para hablar

Proporcionar retroalimentación diferida

Autoevaluación guiada

Conexión con situaciones de la vida real para motivar la participación

15'

Language bank: Giving and confirming directions For giving directions: • Go straight. • Turn left/right at the ... • It's next to/behind/across from the (place). • Walk past the (place). • Stop at the (place) • Follow the road until you see the (place). • It's on your left/right. For confirming directions • Do I turn left or right? • Is it near the (place)? • Am I going the right way? • Can you say that again? For asking for directions • How do I get to the (place)? • Where is the (place)? • Is there a (place) near here? Figura 45 Modela la actividad con un alumno. Confirma la comprensión de instrucciones. Brinda un minuto de preparación. Asigna el tiempo para la actividad. Asigna pares de nivel similar y envía a salas. Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada. De regreso la sala principal, pide a cada pareja de alumnos que presenten una de las rutas y el lugar al que lleva. Si hay tiempo, pide a cada pareja que elija dos rutas para compartir. Pide a los demás estudiantes que formulen preguntas o compartan sus comentarios: <i>How do I get to the river from there?</i>		5-10'
---	--	---------------------

Brinda retroalimentación.

Actividad de producción oral libre “*Imagine your perfect city*”

Muestra una imagen de una ciudad y permite que los alumnos la observen.

Formula preguntas para fomentar la discusión:

What places are important in this city?

Why do you think they are important?

What makes a city ideal for you?

Anima a los alumnos a compartir sus ideas en frases completas.

Si es necesario, proporciona ejemplos:

A hospital is important because people need medical care.

An ideal city has green spaces, good transportation, and safe streets.

Refuerza vocabulario clave y anima a la participación.



Figura 46

Explica la actividad:

Los estudiantes trabajarán en pares para crear una ciudad imaginaria con al menos cinco lugares importantes.

Deben decidir dónde estarán ubicados estos lugares en el mapa.

Prepararán una breve descripción de cómo llegar a cada lugar desde un punto de referencia.

Recuperación de frases esenciales para la actividad

Comparte este banco de expresiones para ayudar a los estudiantes a dar direcciones:

Language bank: Describing places and giving directions

Describing places:

- There is/are...
- The (place) is next to/behind/across from...
- The (place) is big/small/beautiful...
- The (place) is far/near the (landmark).

Giving directions:

- Go straight.
- Turn left/right at (place/marker).
- It's on your left/right.
- Walk past the (place).
- Take the first/second left/right.
- Follow the road until you see the (place).

Figura 47

Modela la actividad con un alumno.

Confirma la comprensión de instrucciones.

Brinda un minuto de preparación.

Asigna el tiempo para la actividad.

Asigna pares de nivel similar y envía a salas.

Monitorea y brinda apoyo si es necesario. Visita salas para retroalimentar solo si la comunicación se ve afectada.

De regreso la sala principal, pide a los alumnos que presenten su ciudad al resto de la clase.

<i>Welcome to our city! There is a big park in the center. The hospital is next to the supermarket. To get there from here, go straight...</i> Pide a los alumnos de otros grupos que formulen preguntas: <i>Where is the cinema in your city?</i> <i>How do I get to the school?</i> Brinda retroalimentación. Cierre y tarea de consolidación Lee el objetivo resaltando lo que los estudiantes pueden hacer ahora. Reflexión final Pregunta: <i>When will you use directions in real life?</i> <i>What is one new phrase you learned today?</i> Tarea Audio o video dando direcciones para llegar a tres lugares desde uno de estos lugares (el centro de estudios común, la plaza de armas de la ciudad, el aeropuerto de la ciudad). Despedida Cierre de la sesión		
---	--	--

Anexo B. Rúbrica para evaluar grabaciones orales (audio o video) – Nivel A1 MCER

Uso docente de la rúbrica

Esta rúbrica ha sido diseñada como una herramienta práctica para que el docente evalúe las producciones orales grabadas (audio o video) de estudiantes de nivel A1. Su enfoque es formativo, con descriptores positivos y observables que permiten ofrecer retroalimentación clara y constructiva.

Criterio	Logro sobresaliente (3)	Buen avance (2)	En proceso (1)
Cumplimiento de la tarea	Responde completamente a la consigna y cubre todos los puntos solicitados.	Responde a parte de la consigna o deja algunos puntos sin desarrollar.	El contenido es muy breve o no corresponde con la consigna.
Pronunciación	Pronuncia con claridad; los errores no afectan la comprensión.	Algunos errores de pronunciación, pero el mensaje se comprende.	Errores frecuentes que dificultan la comprensión.
Fluidez	Habla con continuidad básica y pausas breves entre frases.	Hace pausas frecuentes, pero logra completar ideas.	Habla con muchas pausas o repite palabras; no logra mantener el ritmo.

Vocabulario	Utiliza vocabulario apropiado y variado que le permite expresar sus ideas sobre el tema.	Usa vocabulario básico y limitado, pero relacionado con el tema.	Usa muy poco vocabulario o que no corresponden al contexto y dificultan la comprensión.
Estructura gramatical	Usa estructuras básicas correctamente (presente simple, 'there is/are', etc.).	Comete errores ocasionales pero se entiende la idea.	Comete errores frecuentes que dificultan el sentido del mensaje.
Claridad del mensaje	El mensaje es claro, organizado y fácil de entender.	El mensaje es entendible, aunque con algo de desorden.	El mensaje es confuso, desorganizado o incompleto.
Duración	La grabación tiene una duración adecuada (según tiempo establecido.) y se mantiene en el tema.	La grabación es un poco corta o larga, pero el tema es relevante.	La grabación es demasiado breve o extensa, y se desvía del tema.

Anexo C. Rúbrica para evaluar la producción oral en sesiones sincrónicas (MCER A1)

Esta rúbrica está diseñada para que el docente evalúe la producción oral de estudiantes de nivel A1 durante sesiones sincrónicas. Utiliza encabezados positivos (“Logro sobresaliente”, “Buen avance”, “En proceso”) en lugar de los niveles tradicionales alto, medio y bajo, lo cual facilita una retroalimentación más motivadora y formativa. Esta estructura permite al docente identificar con claridad el nivel de desempeño de cada estudiante y ofrecer orientación específica para continuar avanzando en su proceso de aprendizaje (Brookhart, 2018).

<https://www.ascd.org/books/how-to-create-and-use-rubrics-for-formative-assessment-and-grading?chapter=what-are-rubrics-and-why-are-they-important>

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Criterio	Logro sobresaliente (3)	Buen avance (2)	En proceso (1)
Task achievement <i>(cumplimiento de la tarea)</i>	Cumple completamente con la tarea; responde a todas las preguntas o participa activamente de acuerdo con la consigna; sus respuestas son comprensibles y relevantes.	Cumple parcialmente con la tarea: responde con frases cortas o fórmulas básicas; participa solo cuando se le solicita y rara vez amplía sus respuestas.	No responde de manera comprensible o no mantiene el intercambio; sus intervenciones se limitan a una o pocas palabras que no permiten confirmar si comprendió la consigna.
Pronunciación	Pronuncia con claridad; los	Presenta algunos errores de	Comete errores frecuentes de

	errores son mínimos y no interfieren en la comprensión.	pronunciación, pero el mensaje es comprensible en general.	pronunciación que dificultan la comprensión del mensaje.
Fluidez	Habla con fluidez básica; mantiene el ritmo con pocas pausas.	Habla con fluidez básica; forma frases simples con pausas cortas que no interrumpen el mensaje.	Habla con pausas frecuentes y tiene dificultad para formar frases completas que expresen una idea clara.
Vocabulario	Utiliza vocabulario apropiado y variado que le permite expresar sus ideas sobre el tema.	Usa vocabulario básico y limitado, pero relacionado con el tema.	Usa muy poco vocabulario o que no corresponden al contexto y dificultan la comprensión.
Gramática	Utiliza estructuras gramaticales básicas con precisión (presente simple, artículos, etc.); sus	Comete errores gramaticales ocasionales, pero logra formar frases comprensibles y	Comete errores frecuentes, pero intenta construir frases; el mensaje se entiende

	frases son claras y comprensibles.	adecuadas al nivel.	parcialmente con apoyo o contexto.
Interacción	Responde, hace preguntas y participa activamente en el intercambio con su compañero o el docente.	Participa en el intercambio con frases simples, aunque necesita apoyo o hace pausas frecuentes.	Responde con una o pocas palabras, no inicia preguntas y necesita apoyo constante para mantener el intercambio.

Nota para el docente sobre la aplicación de la rúbrica

Los niveles bajos de desempeño deben interpretarse con cautela. Si un estudiante no responde o produce lenguaje muy limitado, se sugiere revisar si las condiciones pedagógicas ofrecidas fueron adecuadas: instrucciones claras, tiempo suficiente de preparación, ejemplos previos y apoyo contextual. Esta rúbrica está orientada a evaluar el desempeño del estudiante, pero también reconoce que dicho desempeño puede verse influido por la calidad de la mediación docente, especialmente en niveles iniciales como A1, donde el andamiaje y la seguridad comunicativa son fundamentales.

Parte del contenido de este trabajo fue generado con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT, OpenAI), bajo la supervisión y criterio del autor para fines de redacción, revisión y adaptación pedagógica.