



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Facultad de Ciencias de la Electrónica.

Desarrollo de la competencia comunicativa en cursos de inglés en línea

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos.

Presenta:

María de los Milagros Cruz Ramos.

Miembros del comité tutorial:

Asesores

Dr. Juan Manuel González Calleros.

Dra. Luz Edith Herrera Díaz.

Evaluadores externos

Dra. Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo.

Dr. César Alberto Collazos Ordoñez.

Lectores

Dra. Josefina Guerrero García.

Dr. Daniel Mocencahua Mora.

Agosto 2020.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi compañero, cómplice e inquebrantable aliado. Mario, gracias por creer en mí incluso cuando a mi misma me costaba trabajo hacerlo. Si bien es cierto que tanta fe en ocasiones me ponía más nerviosa, te agradezco no haberme dejado rendirme. Estoy infinitamente agradecida por tu amor, dedicación y paciencia. No podría haber concluido este paso de nuestro proyecto de vida sin contar con tu apoyo. Gracias por todo tu sacrificio; sólo tú comprendes lo difícil que este proceso ha sido desde mi trinchera y lo que ha requerido desde la tuya. Me has ayudado a ver más allá de las expectativas sociales y familiares para darme la oportunidad de explotar mis capacidades académicas. Gracias por ser mi *fan* número uno. Soy increíblemente afortunada de tenerte en mi vida.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico brindado durante mi proceso de formación doctoral.

Asimismo, mi más profundo agradecimiento y respeto a mis asesores de tesis por su guía y apoyo. Al Dr. Juan Manuel González Calleros por su paciencia y todo el tiempo dedicado a discutir temas relacionados con esta tesis y mis experiencias en este programa doctoral. En especial quiero agradecer a mi co-asesora, la Dra. Luz Edith Herrera Díaz, por creer en mis capacidades y haberme impulsado a estudiar este doctorado. Gracias por ser una gran mentora e introducirme en el mundo del trabajo académico.

Un especial agradecimiento a los Dres. Yunuén Ixchel Guzmán Cedillo y César Alberto Collazos Ordoñez, quienes a pesar de la distancia geográfica hicieron invaluable aportes a este trabajo.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo estudiar la Competencia Comunicativa del idioma inglés (como lengua extranjera) mostrada por estudiantes de un curso de nivel básico en la modalidad virtual. El diseño instruccional del curso se modificó siguiendo los principios del modelo tecno pedagógico RASE (Recursos, Actividades, Soporte y Evaluación) así como los del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas. El diseño del estudio es de tipo mixto convergente, y utiliza un grupo experimental y un grupo control. Por un lado, la investigación cuantitativa se basa en un diseño de medidas repetidas de tres momentos: un Pre-Test, un Test-Control y un Post-Test. El análisis cuantitativo se apoya en un instrumento de tipo rúbrica, validado, que mide la Competencia Comunicativa oral de los estudiantes al tomar pruebas comunicativas del idioma. Estos datos se analizaron a través de una prueba de medidas repetidas, cuyos resultados mostraron que el grupo experimental tuvo mejoras derivadas de las modificaciones al diseño instruccional entre el inicio y el fin de la intervención. La parte cualitativa de la investigación se basó en la observación de los actos comunicativos llevados a cabo en sesiones sincrónicas, utilizando una guía de observación y un formato de notas de campo de registro inmediato. Los instrumentos cualitativos permitieron la selección de cuatro incidentes críticos para hacer el análisis de contenido. Las participaciones de los estudiantes se codificaron en función al uso de un grupo de micro y macro habilidades del idioma que fungieron como indicadores alternos para estudiar las tres dimensiones de la competencia comunicativa: competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística. Los resultados muestran que las modificaciones al diseño instruccional benefician a los estudiantes tanto

en evaluaciones formales de la Competencia Comunicativa como en otras interacciones donde se observa que su uso de distintas micro y macro habilidades del idioma va creciendo en complejidad, según avanza el curso. Una distinción importante entre este estudio y estudios previos es el hecho de que la Competencia Comunicativa se estudia de forma holística, es decir, tomando en cuenta sus tres dimensiones.

Palabras Clave: Competencia Comunicativa, inglés, interacción en la lengua meta, diseño instruccional.

Abstract

This dissertation reports on a project aimed at determining if the integration of *language skills* and interaction, under the principles of the RASE model and the communicative approach, have an impact on the development students' *communicative competence* in an online English course for beginners. The modifications to the instructional design of the experimental group's online course are founded on the revised version of the Interaction Hypothesis, the study of *communicative competence*, the principles of the CLT approach, and those of the RASE model. The methodology follows convergent mixed methods design under which the qualitative information is expected to be used to triangulate the quantitative results. The study uses an experimental and a control group. Results for the quantitative part are drawn from the application of communicative tests as part of a repeated measures design in three moments: Pre-Test, Test-Control and Post-Test. The tests are complemented with the use of a rubric specifically created to measure aspects related to the dimensions of the competence under study. The qualitative part is based on the observation of the communicative acts carried out in synchronous, for which an observation guide and a format for field notes were used. These instruments helped in the selection of four critical incidents. Students' participations within the four critical incidents were coded using a group of micro and macro language skills, which were used as an alternative set of indicators of the three dimensions of the Communicative Competence: Linguistic Competence, Pragmatic Competence and Sociolinguistic Competence. The results demonstrate that the modifications of the instructional design are beneficial to the students in both formal evaluations of the Communicative Competence and in other

interactions where this competence is observed through the increasingly complex use of micro and macro language skills. Unlike previous studies, this project collects data related to all three dimensions of said competence.

Keywords: communicative competence, EFL, interaction in the target language, instructional design.

Tabla de Contenidos

1. Introducción	1
1.1 Presentación	1
1.2 Marco epistémico	4
1.2.1 Justificación	4
1.2.2 Planteamiento del problema de investigación.....	4
1.2.3 Preguntas y objetivos de investigación	6
1.2.3.1 Pregunta de investigación y objetivo general	6
1.2.3.2 Preguntas de investigación.....	7
1.2.3.3 Objetivos específicos	7
1.2.4 Supuestos preliminares e hipótesis	7
1.2.5 Delimitación del estudio	8
1.2.6 Motivaciones para la realización del estudio	10
1.2.7 Reflexión sobre posturas filosóficas	11
1.3 Capitulo	13
2. Estado del arte.....	15
2.1 Metodología de revisión	15
2.2 Investigación en torno al desarrollo de habilidades de comunicación.....	18
2.2.1 Discusión de los resultados obtenidos	20
2.3 Investigación en torno a la interacción en la lengua meta en medios virtuales	23
2.3.1 Discusión de los resultados obtenidos en las revisiones sistemáticas.....	28
2.4 Conclusiones respecto al estado del conocimiento	30
3. Marco teórico	32
3.1 Competencia comunicativa	32
3.1.1 Modelo de competencia comunicativa.....	34

3.1.2 Implicaciones para la pedagogía de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	40
3.2 Interacción y lenguaje	42
3.3 Aprendizaje social.....	44
3.3.1 Incidentes críticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.....	47
3.4 Enfoques de enseñanza del idioma	49
3.4.1. El enfoque CLT.....	50
3.5 La evaluación y el seguimiento de la competencia comunicativa	53
3.5.1 Definición operacional para la evaluación de la competencia comunicativa ..	57
3.5.2 Definición operacional para el seguimiento de la competencia comunicativa	59
3.6 Diseño instruccional.....	59
3.6.1 Modelo tecno pedagógico RASE.....	61
3.6.2 Sistemas de gestión de aprendizaje.....	65
3.7 Articulación teórico-conceptual.....	68
3.8 Conclusiones respecto al marco teórico.....	69
4. Marco metodológico	70
4.1 Diseño metodológico	70
4.1.1 Enfoque cuantitativo	72
4.1.2 Enfoque cualitativo	74
4.1.3 Congruencia metodológica	76
4.2 Tipo de estudio.....	77
4.3 Contexto	77
4.3.1 Análisis del diseño instruccional original	79
4.4 Modificación al diseño instruccional para el curso “Lengua II (Inglés II)”	80
4.5 Población y muestra	84

4.6 Instrumentos de recolección de datos	87
4.6.1 Validez	90
4.6.2 Confiabilidad.....	93
4.6.3 Reflexión sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos	95
4.7 Consideraciones éticas	96
4.7.1 Consentimiento informado.....	97
4.8 Recolección de datos.....	98
4.9 Análisis de los datos.....	99
4.9.1 Organización y procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos.....	100
4.9.2 Análisis básico de datos cuantitativos.....	102
4.9.3 Análisis avanzado de los datos cuantitativos	105
4.9.4 Análisis a profundidad de los datos cuantitativos.....	105
4.9.4.1 Selección de software estadístico.....	106
4.9.4.2 Pruebas de normalidad	106
4.9.4.3 Selección de pruebas de hipótesis.....	108
4.9.4.4 Análisis de medidas repetidas	109
4.9.5 Análisis básico de datos cualitativos (codificación)	111
4.9.6 Análisis avanzado de los datos cualitativos	117
4.9.7 Análisis a profundidad de los datos cualitativos.....	118
4.10 Conclusiones respecto al marco metodológico.....	118
5. Resultados y discusión.....	119
5.1 Resultados cuantitativos.....	119
5.1.1 Resultados cuantitativos desde la estadística descriptiva	119
5.1.2 Condiciones para aplicar la prueba de medidas repetidas con un factor inter-sujetos y un factor intra-sujetos	125
5.1.3 Pruebas de normalidad.....	125
5.1.4 Prueba de esfericidad	128
5.1.5 Prueba de homogeneidad de varianza.....	128

5.1.6 Prueba de medidas repetidas	129
5.2 Resultados cualitativos.....	135
5.2.1 Códigos y comentarios.....	135
5.3 Competencia sociolingüística	138
5.3.1 Comunicación efectiva.....	139
5.4 Competencia pragmática.....	142
5.4.1 Funciones comunicativas	142
5.4.2 Estrategias conversacionales.....	146
5.4.3 Entonación y pausas.....	147
5.4.4 Dispositivos cohesivos.....	150
5.5 Competencia lingüística.....	152
5.5.1 Reglas gramaticales	153
5.5.2 Tiempos gramaticales	155
5.5.3 Ortografía.....	158
5.5.4 Ritmo de producción de lenguaje	161
5.5.5 Pronunciación	162
5.6 Discusión de los resultados.....	164
5.7 Validez interna y externa	179
6. Conclusiones.....	187
6.1 Implicaciones para la enseñanza del inglés en cursos virtuales.....	188
6.2 Recomendaciones para brindar práctica contextualizada en línea.....	190
6.3 Limitaciones del estudio	193
6.4 Trabajo futuro	194
Referencias.....	198
Apéndices.....	217
Apéndice A. Componentes RASE incluidos en el diseño original del curso	217

Apéndice B. Desglose de cambios a los elementos RASE por unidad.....	222
Apéndice C. Lista de cotejo para realizar cambios al diseño instruccional.....	229
Apéndice D. Rúbrica para evaluar la competencia comunicativa	231
Apéndice E. Guía de observación.....	232
Apéndice F. Formato de notas de campo.....	233
Apéndice G. Guía para el uso del instrumento cuantitativo	234
Apéndice H. Consentimiento informado	235
Apéndice I. Comentarios introducidos en cada subcódigo durante la codificación ...	236

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz de congruencia.	9
Tabla 2. Resumen de decisiones tomadas en cada búsqueda sistemática.	17
Tabla 3. Principales resultados de la primera revisión sistemática de literatura.....	19
Tabla 4. Soluciones implementadas para la interacción en línea.....	25
Tabla 5. Definiciones de Competencia Comunicativa.....	33
Tabla 6. Dimensiones e indicadores de la Competencia Comunicativa.	58
Tabla 7. Dimensiones e indicadores alternos de la Competencia Comunicativa.....	59
Tabla 8. Relación entre el modelo RASE y el enfoque comunicativo.....	64
Tabla 9. Matriz de congruencia metodológica.....	76
Tabla 10. Población accesible y población muestra en el GE y el GC.....	86
Tabla 11. Coeficiente V de Aiken.....	92
Tabla 12. Libro de códigos cuantitativo.	103
Tabla 13. Aspectos que considerar antes de la selección de la prueba estadística.	108
Tabla 14. Definiciones operacionales de los códigos y subcódigos.	115
Tabla 15. Muestra del estudio antes y después de descartar datos perdidos.....	121
Tabla 16. Estadísticos descriptivos para la variable Competencia Comunicativa.....	123
Tabla 17. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para muestras pequeñas.....	127
Tabla 18. Prueba de esfericidad de Maulchy ^a	128

Tabla 19. Prueba de igualdad de varianzas de Levene.	129
Tabla 20. Prueba de efectos intra-sujetos.	130
Tabla 21. Comparaciones por parejas en los tres momentos de medición.	133
Tabla 22. Comparación entre momentos de medición para GE y GC.	133
Tabla 23. Comentarios introducidos en cada subcódigo durante la codificación.	137
Tabla 24. Ejemplo de un intercambio oral.	139
Tabla 25. Ejemplo de un intercambio escrito.	139
Tabla 26. Ejemplo de comunicación no planeada en el cuarto incidente crítico.	140
Tabla 27. Ejemplo de comunicación no planeada (limitada).	141
Tabla 28. Uso de funciones comunicativas en la primera mitad de la colecta.	143
Tabla 29. Uso conjunto de funciones comunicativas.	144
Tabla 30. Uso conjunto de funciones vistas previamente en comunicación planeada. ..	144
Tabla 31. Uso conjunto de funciones previas en comunicación no planeada.	145
Tabla 32. Ejemplo de estrategia conversacional usada en el tercer incidente crítico.	146
Tabla 33. Ejemplo de estrategia conversacional usada en el cuarto incidente crítico.	147
Tabla 34. Ejemplo de entonación inadecuada aparentemente intencional en el segundo incidente crítico.	148
Tabla 35. Ejemplo de entonación inadecuada aparentemente intencional en el primer incidente crítico.	149

Tabla 36. Ejemplo de pausa adecuada.	149
Tabla 37. Ejemplo de uso de dispositivos cohesivos en el input del instructor.....	151
Tabla 38. Ejemplo de uso de conjunciones.....	151
Tabla 39. Ejemplo de uso inadecuado de conjunciones.	152
Tabla 40. Ejemplo de uso inadecuado artículo indefinido.....	153
Tabla 41. Ejemplo de uso un patrón gramatical de más de una cláusula.....	154
Tabla 42. Ejemplos de patrones gramaticales más complejos, pero con errores.....	155
Tabla 43. Ejemplo de tiempo gramatical visto previamente no rescatado.....	156
Tabla 44. Uso inadecuado del futuro aún al final de la intervención.....	157
Tabla 45. Combinación de tiempos gramaticales.	157
Tabla 46. Uso adecuado de grafías.	158
Tabla 47. Omisión de mayúscula en el pronombre ‘I’.....	159
Tabla 48. Omisión de mayúsculas iniciales.....	160
Tabla 49. Ejemplo de palabra con una pronunciación inadecuada dentro de frase.	162
Tabla 50. Ejemplo donde se requería esfuerzo del interlocutor.....	163
Tabla 51. Problemas en la pronunciación de verbos en pasado.....	164

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Proceso de búsqueda sistemática de literatura.....	15
<i>Figura 2.</i> Trabajos citados en relación con elementos de los objetivos este estudio.....	18
<i>Figura 3.</i> Distribución geográfica de las investigaciones.....	24
<i>Figura 4.</i> Aproximación teórica al objeto de estudio.	32
<i>Figura 5.</i> Evolución cronológica de la Competencia Comunicativa.....	35
<i>Figura 6.</i> Modelo de Competencia Comunicativa.....	39
<i>Figura 7.</i> Representación visual del modelo RASE.	62
<i>Figura 8.</i> Diseño del estudio.....	72
<i>Figura 9.</i> Cambios realizados al diseño instruccional.	83
<i>Figura 10.</i> Perfil característico de los estudiantes de la población accesible.	85
<i>Figura 11.</i> Plantilla de códigos obtenidos deductivamente.	114
<i>Figura 12.</i> Unidad de análisis cualitativa.	117
<i>Figura 13.</i> Comparativa de puntuaciones medias obtenidas por el GC y el GE.	120
<i>Figura 14.</i> Comparativa de puntuaciones medias obtenidas por el GC y el GE.	122
<i>Figura 15.</i> Distribución normal de la Competencia Comunicativa en el Pre-Test.....	126
<i>Figura 16.</i> Distribución normal de la Competencia Comunicativa en el Test-Control..	126
<i>Figura 17.</i> Distribución normal de la Competencia Comunicativa en el Post-Test.	127
<i>Figura 18.</i> Medias obtenidas por cada grupo en las tres mediciones.	131
<i>Figura 19.</i> Matriz de códigos obtenida al analizar los incidentes críticos.....	136
<i>Figura 20.</i> Corrección de error recurrente en la presentación final.....	160
<i>Figura 21.</i> Resumen de resultados cualitativos y cuantitativos destacados del GE.	174

1. Introducción

1.1 Presentación

La importancia económica y funcional que el idioma inglés ha adquirido a nivel nacional e internacional se vislumbra a través de las estadísticas aportadas por instituciones nacionales como el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), el Consejo Mexicano de Comercio Exterior (COMCE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP); así como por instituciones internacionales con presencia en nuestro país como Education First (EF) y el British Council. A nivel económico, este idioma es considerado una herramienta de integración a la economía global (IMCO y COMCE, 2015); e incluso se afirma que existe una correlación entre la habilidad de los habitantes para comunicarse en el idioma y el ingreso per cápita de un país (EF, 2016; IMCO y COMCE, 2015). A nivel funcional, se estima que para el año 2020 al menos una cuarta parte de la población mundial lo usa para comunicarse o lo aprende con ese fin (British Council, 2013; SEP, 2017a), y que casi la mitad de las personas que actualmente lo estudian en nuestro país lo consideran una puerta a mejores oportunidades laborales (British Council, 2015).

De hecho, en el año 2017, la SEP presentó la Estrategia Nacional de Inglés, perteneciente al nuevo modelo educativo, con lo que se pretende que en veinte años la totalidad de la población que haya culminado la educación básica pueda certificarse en el idioma. Aunque esta estrategia pudiera sufrir modificaciones debido a la entrada de un nuevo gobierno a finales de 2018, hasta el momento el propósito general de la asignatura Lengua Extranjera Inglés es que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas que les permitan participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas con

todo tipo de hablante, tanto nativos como no nativos (SEP, 2017b). A su vez, esta meta es representativa de programas y cursos de inglés como lengua extranjera, o EFL (del inglés *English as a Foreign Language*) que buscan lograr que los estudiantes adquieran habilidades para comunicarse. Ante esto, en la última década una de las modalidades que ha ganado popularidad son los cursos de inglés en la modalidad virtual.

Estos cursos son cada vez más comunes tanto en instituciones educativas públicas como privadas. Chen (2014) y Connolly (2014) afirman que algunos de los objetivos de ofrecer una modalidad virtual para aprender inglés son facilitar el acceso a la información y brindar mayor libertad al estudiante, eliminando así limitaciones de espacio y tiempo. No obstante, este tipo de cursos se enfrenta a diversos inconvenientes tales como el abandono, bajos niveles de participación, y problemas en el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua meta. Estas habilidades de comunicación son típicamente evaluadas por medio de pruebas que se enfocan en la comunicación. Las habilidades se dividen en dos grupos: 1) las de producción: *speaking* (producción oral) y *writing* (producción escrita); 2) las receptoras: *listening* (comprensión auditiva) y *reading* (comprensión lectora).

Como ejemplo de cursos EFL en línea mencionaremos a:

- 1) Los cursos en línea de una institución internacional.
- 2) Los cursos EFL virtuales de una institución de educación superior en la región sureste del país.

Al comparar sus diseños y las herramientas tecnológicas utilizadas dentro y fuera de sus respectivas plataformas de gestión de aprendizaje, también llamadas LMS (del inglés *Learning Management Systems*), es posible afirmar que ninguno de los dos cursos

contempla un desarrollo integrado de las cuatro habilidades del idioma, ni una interacción entre estudiantes que les permita comunicarse eficientemente y los prepare para evaluaciones y certificaciones del idioma orientadas a la comunicación. Fincham (2015) reconoce que el utilizar modelos que brindan pocas oportunidades para interactuar en la lengua meta y practicar la habilidad de producción oral (*speaking*) ha sido una debilidad inherente de los cursos de inglés en línea, desde sus inicios alrededor del mundo. Además, después de realizar un análisis de algunas de las herramientas tecnológicas (desde software especializado, hasta aplicaciones o *apps*) disponibles en nuestro país para el aprendizaje del inglés como una lengua extranjera, es posible afirmar que no se contempla ni la integración de las habilidades del idioma ni la interacción entre estudiantes en la lengua meta (Cruz-Ramos, González-Calleros, y Herrera Díaz, 2019a).

Este proyecto de investigación es un paso hacia la obtención de evidencia empírica concreta sobre la relación entre un diseño instruccional, que contempla la integración de habilidades del idioma y se basa en la interacción entre estudiantes en la lengua meta (inglés), y los logros comunicativos obtenidos por estudiantes de tales cursos virtuales en nuestro contexto regional. En concordancia con los planteamientos hechos en esta sección, se realizó una investigación de métodos mixtos, que busca descubrir y analizar cómo se beneficia el desarrollo de la competencia comunicativa, así como el uso de diferentes micro y macro habilidades de la lengua meta a partir de la interacción entre participantes y la integración de las habilidades del idioma.

En consecuencia, el estudio abona a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) denominada Redes de Conocimiento y Aprendizaje del Doctorado

en Sistemas y Ambientes Educativos (DSAE), la cual gira en torno a la generación, adquisición y gestión del conocimiento en el contexto de un mundo globalizado a través de las redes sociales y tecnológicas. Recordando que en este caso el contexto es un curso de inglés de la modalidad virtual en el que se aplican tecnologías del internet para propiciar la integración de habilidades de la lengua meta (inglés) y la práctica comunicativa-contextualizada de la misma.

1.2 Marco epistémico

1.2.1 Justificación

La justificación académica de este estudio está relacionada con la necesidad de investigar el tema de la interacción y comunicación en la lengua meta en cursos de inglés básico de la modalidad virtual más a fondo que otras investigaciones previas, llevadas a cabo tanto en el contexto específico como en otros contextos que guardan gran semejanza. Además, el desarrollo de la Competencia Comunicativa en cursos de inglés en línea es un tema que parece poco explorado. Por otro lado, la justificación social del estudio radica en las implicaciones de la implementación y los resultados de este estudio como contribución en la formación de estudiantes universitarios, así como en el cumplimiento de los propósitos del Área de Formación Básica en la institución de educación superior donde se llevó a cabo el estudio.

1.2.2 Planteamiento del problema de investigación

Distintas instituciones que imparten cursos en línea de inglés como lengua extranjera, o EFL (del inglés *English as a Foreign Language*), mencionan de forma directa o indirecta el desarrollo de habilidades de comunicación en sus objetivos (Sampieri y

Moreno, 2015; SEP, 2017a). Dichas habilidades pueden ser englobadas dentro de la denominada Competencia Comunicativa; término propuesto por Hymes (1972), quien lo definió como el conocimiento y uso no sólo de lo que es gramaticalmente correcto en un idioma determinado, sino también de lo que es apropiado a nivel discursivo/pragmático y sociolingüístico. Diversos autores (Bachman, 1995; Canale y Swain, 1980; Council of Europe, 2001; Sanhueza y Burdiles, 2012; Savignon, 1976) han abordado y abonado a esta definición a lo largo de las últimas cuatro décadas.

El uso al que se refiere Hymes (1972), implica la utilización de las cuatro principales habilidades del idioma, las dos de producción (*speaking* y *writing*), y las dos receptivas (*listening* y *reading*) (Nguyen y Le, 2013). Desafortunadamente existe evidencia de un desarrollo desigual de las habilidades de producción y las receptivas en cursos EFL virtuales, lo cual se relaciona de forma directa con las escasas oportunidades de interacción en la lengua meta típicas de este tipo de cursos (Flesvig, 2013). Este desarrollo desigual de las habilidades impacta el desarrollo de la Competencia Comunicativa de los estudiantes y, a su vez, provoca síntomas como: altos niveles de reprobación; bajos niveles de participación; e incluso, el abandono de dichos cursos (Ocampo y González, 2016).

En el caso particular de los cursos EFL virtuales impartidos en la institución donde se lleva a cabo el estudio, los índices de reprobación van del 37.5 al 50% de los alumnos inscritos en dicha modalidad en las cinco regiones de la universidad. Para tan precario desempeño, se reportan al diseño del programa, los contenidos y el apoyo brindado a los estudiantes como principales motivos (Ocampo y González, 2016). Herrera y González (2017) estudiaron el desarrollo de la habilidad de producción oral en este contexto

específico, encontrando que el diseño del curso podría ser una de las principales limitantes, por lo cual dicho aspecto debería abordarse en investigaciones futuras. Es importante señalar que el estudio de dichas autoras no abordaba las habilidades de forma integral, como ocurre al pensar en la Competencia Comunicativa, sino de forma separada.

El reporte de resultados del Área de Formación Básica General (AFBG) de la institución, la cual está a cargo de los cursos EFL que forman parte del plan de estudios de cada licenciatura, señala la importancia de aprovechar las ventajas de la modalidad virtual para resolver problemas comunes en la universidad, tales como el traslape de horarios, al tiempo que se aprovecha la infraestructura con la que se cuenta para potenciar la flexibilidad del actual modelo educativo empleado (Ocampo, 2017). Este reporte afirma que, aunque el AFBG tiene como propósito desarrollar el aprendizaje autónomo y el uso de herramientas informáticas, no se ha aprovechado la modalidad virtual, pues sólo el 19.5% de los estudiantes cursa experiencias en dicha modalidad. Esto también queda evidenciado en el tamaño relativamente pequeño y muy variable de los cursos EFL virtual ofrecidos en la región particular donde se implementó el proyecto.

1.2.3 Preguntas y objetivos de investigación

1.2.3.1 Pregunta de investigación y objetivo general

El objetivo general de este estudio es analizar el impacto de un diseño instruccional modificado, siguiendo los principios del modelo RASE y del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, sobre la Competencia Comunicativa de estudiantes en un curso virtual de inglés, siendo la pregunta de investigación de la cual emana:

¿Cómo se beneficia el desarrollo de la Competencia Comunicativa oral de la implementación de un diseño instruccional modificado para promover la interacción en la lengua meta y la integración de habilidades?

1.2.3.2 Preguntas de investigación

- a. ¿Existe una correlación entre el diseño instruccional empleado y la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes para comunicarse en la lengua meta al final del curso?
- b. ¿Cómo se manifiesta la Competencia Comunicativa en la lengua meta a lo largo de un curso virtual de inglés como lengua extranjera?

1.2.3.3 Objetivos específicos

- 1) Determinar si existe correlación entre la Competencia Comunicativa oral demostrada por los participantes en tres momentos de medición y el diseño instruccional empleado.
- 2) Contrastar el uso de ciertas micro y macro habilidades del idioma inglés por parte de los participantes de un curso virtual para comunicarse en cuatro incidentes críticos.

1.2.4 Supuestos preliminares e hipótesis

El primer supuesto presume que es posible que estudiantes en un curso virtual de inglés básico se comuniquen en la lengua meta, siempre y cuando las cuatro habilidades del idioma se contemplen en el diseño instruccional y se les brinde práctica contextualizada. Mientras que el segundo supuesto asume que la integración de las cuatro habilidades, aunada a una mayor interacción entre pares impactará de forma positiva su

desempeño no sólo en evaluaciones formales, sino en los actos comunicativos en los que se vean involucrados.

A la parte cuantitativa corresponde la hipótesis nula (H0) y su correspondiente hipótesis alterna (H1), descritas a continuación:

H0= El diseño instruccional empleado no tiene un impacto en los resultados obtenidos por los participantes en la evaluación oral de su Competencia Comunicativa.

H1= El diseño instruccional empleado tiene un impacto en los resultados obtenidos por los participantes en la evaluación oral de su Competencia Comunicativa.

1.2.5 Delimitación del estudio

De acuerdo con Sabino (2002), delimitar un tema de investigación significa establecer nuestra área de interés en cuanto a su contenido, espacio y tiempo. Es decir, al delimitar se deben establecer los aspectos concretos que serán estudiados en relación con un tema, decidiendo sus fronteras de espacio y tiempo. Las delimitaciones de la presente investigación son las siguientes:

- **Contenido:** El presente proyecto aborda la interacción y comunicación en medios virtuales en cursos de inglés como lengua extranjera (o EFL), en particular en lo concerniente al desarrollo de la denominada Competencia Comunicativa.
- **Espacio:** El estudio se enfoca a los cursos de inglés II (también llamados Lengua II) de la modalidad virtual, impartidos a través de la plataforma institucional de una institución de educación superior en el sureste del país.

- **Tiempo:** El estudio se limita a las 16 semanas en las que comprendieron el periodo primavera 2019 (febrero a junio). No se pretendió dar seguimiento al progreso de los estudiantes más allá del periodo en el que estén inscritos en el curso.

A continuación, se presenta una matriz de congruencia entre las preguntas y objetivos presentados anteriormente, siendo estos los elementos que completan la delimitación del estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Matriz de congruencia.

Objeto de estudio: Desarrollo de la Competencia Comunicativa a través de la interacción y la comunicación en medios virtuales en cursos de inglés II en una institución de educación superior en el sureste mexicano.			
Pregunta general	Objetivo General	Preguntas específicas	Objetivos específicos
¿Cómo se beneficia el desarrollo de la Competencia Comunicativa oral de la implementación de un diseño instruccional modificado para promover la interacción en la lengua meta y la integración de habilidades?	Analizar el impacto de un diseño instruccional modificado, siguiendo los principios del modelo RASE y del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, sobre la Competencia Comunicativa de estudiantes en un curso virtual de inglés	¿Existe una correlación entre el diseño instruccional empleado y la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes para comunicarse en la lengua meta al final del curso?	Determinar si existe correlación entre la Competencia Comunicativa oral demostrada por los participantes en tres momentos de medición y el diseño instruccional empleado.
		¿Cómo se manifiesta la Competencia Comunicativa en la lengua meta a lo largo de un curso virtual de inglés como lengua extranjera?	Contrastar el uso de ciertas micro y macro habilidades del idioma inglés por parte de los participantes de un curso virtual para comunicarse en cuatro incidentes críticos.

1.2.6 Motivaciones para la realización del estudio

El interés en la presente investigación emana de la propia experiencia de la autora como moderadora de diversos cursos de inglés en línea y docente de cursos presenciales, así como de su propia formación en el área. El haber podido involucrarse en la impartición de cursos virtuales en al menos tres instituciones le ha permitido a la investigadora notar las disparidades que existen entre la instrucción que reciben los estudiantes de cursos presenciales y la de aquellos inscritos en cursos de la modalidad virtual.

Del mismo modo, la investigadora se ha percatado de la desarticulación que hay entre el objetivo y el diseño instruccional de los cursos virtuales de las distintas instituciones para las que ha trabajado. Aunque la experiencia de la autora también abarca el contexto específico de los cursos de inglés básico en la modalidad virtual en la institución donde se realizó el estudio, la desarticulación entre objetivo del curso y el diseño instruccional del mismo no son exclusivas de ese contexto. Esto queda evidenciado en estudios realizados en otros contextos en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera en la modalidad virtual (Fincham, 2015; Flesvig, 2013).

Debido a la formación y experiencia de la investigadora (la cual también incluye el diseño y elaboración de materiales, así como la planeación de actividades para cursos de la modalidad virtual), ésta cuenta con un sistema de creencias respecto a distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Este sistema de creencias tiene bases teóricas que a la investigadora le interesa analizar más a fondo. Por último, aunque ha realizado investigaciones previas sobre el uso de herramientas tecnológicas para reforzar temas vistos en clase y proporcionar práctica contextualizada del idioma a los estudiantes de

cursos presenciales (Cruz y Herrera, 2016; Cruz y Sandoval, 2015; Herrera, Cruz y Sandoval, 2014), es necesario realizar investigación sobre el uso de este tipo de herramientas para coadyuvar el desarrollo de la comunicación entre estudiantes en la lengua meta en cursos de la modalidad virtual.

1.2.7 Reflexión sobre posturas filosóficas

Autores como Guba y Lincoln (1994) y Madrones (1982) han afirmado que algunos enfoques se relacionan más directamente con lo cualitativo o lo cuantitativo, siendo comúnmente considerados incompatibles entre sí. Creswell y Plano (2018) explican que esto se debe principalmente a posturas ontológicas (cómo conciben a la realidad), epistemológicas (la postura del investigador en relación con el objeto de estudio, y cómo obtiene conocimiento sobre el mismo), y axiológicas (los valores que orientan la investigación) que tienen implicaciones metodológicas (el proceso que sigue la investigación) distintas para cada enfoque. De hecho, Hall (2013) explica que, esta incompatibilidad de posturas es un debate que ha llevado a la “búsqueda de un paradigma adecuado para legitimar el uso de métodos mixtos comparable al de los paradigmas ampliamente aceptados para justificar el uso de métodos cualitativos o cuantitativos por separado” (Hall, 2013, p.2).

Este estudio de métodos mixtos se adhiere a un paradigma pragmático, el cual se ha utilizado ampliamente en diseños mixtos en las últimas décadas (Creswell y Plano, 2018; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Kaushik y Walsh, 2019); en primer lugar como un método y en segundo como una teoría de lo que se entiende por verdad (Bautista, 2011). La siguiente explicación del paradigma adoptado se basa principalmente en lo expuesto

por Bautista (2011), Creswell y Plano (2018), y Patton (2002): A nivel *ontológico*, el pragmatismo acepta que existe más de una realidad, y que esta realidad o realidades pueden ser estudiadas desde más de una perspectiva. A nivel *epistemológico* se considera relacional-práctico (pues se toman decisiones previendo, o en relación con, las consecuencias de las acciones que se tomen bajo el criterio o creencias del investigador). A nivel axiológico se busca, ante todo, *beneficiar* a la sociedad con la investigación y sus resultados. Bajo este paradigma, el conocimiento se construye desde lo individual, tal como lo señala Bautista (2011), pero también se basa en la realidad del mundo en el que vivimos y experimentamos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), es decir en nuestro contexto (Patton, 2002).

Con relación a la forma en la que se espera que los participantes del estudio construyan conocimiento, es compatible con las teorías y modelos adoptados en el marco teórico, según los cuales el aprendizaje de una lengua extranjera se construye por medio de la interacción social la cual brinda modelos que los estudiantes analizan, comparan, repiten y modifican (Ellis, 1991; Larsen-Freeman y Anderson, 2012; Savignon, 2017). De hecho, es por esta forma de entender al conocimiento, que se adoptó una estrategia o intervención de bases constructivistas derivada de los principios para la enseñanza aprendizaje del idioma inglés bajo un enfoque comunicativo y del modelo tecno pedagógico RASE (Recursos, Actividades, Soporte y Evaluación), utilizado para llevar a cabo las modificaciones al diseño instruccional del curso de inglés virtual.

Se considera que el problema de investigación es de naturaleza predominantemente cuantitativa en su origen, debido a la amplia cantidad de literatura encontrada en torno al

objeto de estudio (la Competencia Comunicativa). Debido a esto, se ha decidido estudiarlo utilizando un diseño mixto de tipo convergente con triangulación de los datos obtenidos, será de tipo QUAN + qual para destacar su naturaleza. En línea con el paradigma seleccionado, se admite que se ha elegido medir la Competencia Comunicativa oral demostrada por los estudiantes del curso virtual para probar una hipótesis, como se haría desde una postura postpositivista (Bautista, 2011); así como observar las interacciones sincrónicas de los estudiantes en la lengua meta en cuatro incidentes críticos, como se haría desde una postura interpretativa (Bautista, 2011).

En este sentido, Kivunja y Kuyini (2017) afirman que el paradigma pragmático es adecuado para estudios de tipo cuasi-experimental, lo cual lo hace compatible con el diseño del presente estudio pues la muestra no se obtuvo aleatoriamente. En relación con lo anterior, es necesario agregar que el paradigma seleccionado da cabida a la falibilidad de los resultados, ya que se no se pretende que éstos sean absolutos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Lo anterior resulta particularmente útil para este estudio, pues no se aspira a obtener resultados universalmente generalizables, sino resultados que sean útiles a la comunidad de práctica que enseña inglés como lengua extranjera en medios virtuales.

1.3 Capitulo

El primer capítulo presenta los datos generales del trabajo de investigación realizado y se compone por una muy breve descripción de los antecedentes, la justificación y el planteamiento del problema de investigación. Además, se presentan los objetivos, hipótesis y supuestos, así como la delimitación del estudio en términos de contenido, espacio y tiempo. El segundo capítulo presenta un panorama del conocimiento producido

alrededor del tema de estudio en la presente década, a través del estado del arte compuesto por dos revisiones sistemáticas de literatura. Se presentan investigaciones y artículos científicos los cuales son analizados comparativamente. El capítulo termina con la descripción de las limitantes de tipo metodológico y ontológico encontradas en la literatura revisada.

En el tercer capítulo, Marco Teórico, se presentan las teorías, modelos y posturas asociados a la investigación. El capítulo tiene cinco secciones principales: una que presenta la definición e implicaciones de la Competencia Comunicativa, una que discute la hipótesis de la interacción para el aprendizaje de lenguas, una que aborda el constructivismo social, una que presenta los principios para la evaluación y el seguimiento de la competencia, y otra que aborda lo referente a los principios y elementos del diseño instruccional. El cuarto capítulo describe el diseño metodológico, iniciando con una descripción general del método y los pasos a seguir. Posteriormente, se describe la población, el contexto, los participantes, así como la recolección y procesamiento de datos. El capítulo cinco se encarga de los resultados, presentando a los resultados cuantitativos y cualitativos de forma separada, uniéndolos en la discusión al dar una explicación de ellos para posteriormente ligarlos con la teoría y el estado del arte. El último apartado, conclusiones, presenta las conclusiones, hallazgos, recomendaciones, limitaciones y trabajo futuro.

2. Estado del arte

Este apartado aporta un panorama de la investigación realizada en la última década en torno al desarrollo de habilidades de comunicación, es decir, lo relacionado con la Competencia Comunicativa del idioma inglés en ambientes virtuales. Se realizaron dos revisiones sistemáticas de literatura siguiendo la metodología propuesta por Okoli y Schabram (2010), cuyas etapas se describen a continuación.

2.1 Metodología de revisión

La metodología de Okoli y Schabram (2010) consiste en ocho pasos, divididos en cuatro etapas principales: planeación, selección, extracción y ejecución (Ver Figura 1).

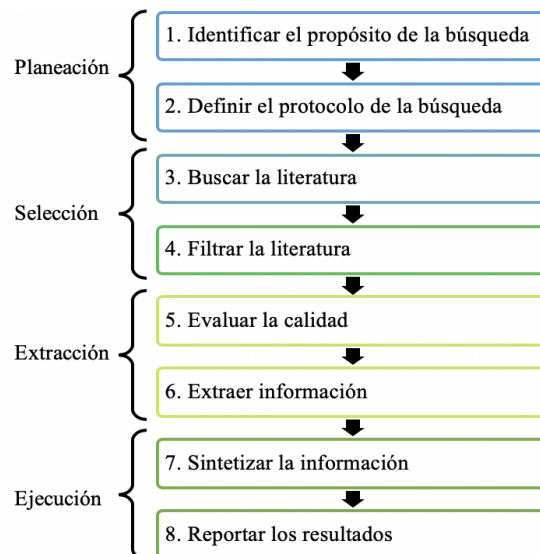


Figura 1. Proceso de búsqueda sistemática de literatura. Adaptado de “*A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research*” por C. Okoli & K. Schabram, 2010, *Sprouts*, 10(26), p.9. (doi:10.2139/ssrn.1954824). Creative Commons 2010.

Estas etapas se realizaron de forma independiente en cada una de las dos revisiones sistemáticas realizadas. En primer lugar, se definió el propósito de cada búsqueda y se estableció un protocolo para la misma, el cual se encarga de seleccionar las palabras clave a utilizar, así como los años que abarca. La búsqueda no se limitó a México, ni a América Latina, pues se partió de un grupo de palabras claves y conceptos relacionados con los temas centrales de la investigación, y no del contexto particular de ésta.

En segundo lugar, se realizó la búsqueda en bases de datos y repositorios considerados confiables, y se ocuparon dos idiomas: español e inglés. En ambas búsquedas se llevó a cabo una evaluación práctica, descartando aquellos estudios que se enfocan más en aspectos como la motivación o actitud de los participantes que en la comunicación en la lengua meta. En la tercera etapa, se llevó a cabo una evaluación de calidad de los productos rescatados, por lo que el número de trabajos analizados se redujo a 15 en la primera revisión y 20 en la segunda.

Una vez seleccionados los trabajos a considerar, se extrajo información específica respecto al contexto en que se desarrollaban, los objetivos que perseguían, las herramientas tecnológicas utilizadas, y los métodos empleados, entre otros. Como se mencionó al inicio de este apartado, **el mismo proceso fue seguido para ambas revisiones sistemáticas de literatura**, aunque las decisiones tomadas en cada revisión variaron ligeramente debido al propósito que cada una de ellas perseguía. De hecho, el propósito de cada búsqueda es precisamente la primera decisión que se toma en la etapa de planeación.

Las decisiones tomadas en cada etapa se sintetizan a continuación (Ver Tabla 2) a fin de resaltar el contraste entre ambos procedimientos.

Tabla 2.

Resumen de decisiones tomadas en cada búsqueda sistemática.

Etapa	Decisiones tomadas en la primera búsqueda	Decisiones tomadas en la segunda búsqueda
Planeación	<p>Propósito de la búsqueda: determinar el estado del conocimiento del tema aquí referido.</p> <p>Protocolo de búsqueda: conocimiento producido entre 2010 y 2017, utilizando las palabras clave: competencia comunicativa, enfoque comunicativo, inglés como lengua extranjera, interacción en línea.</p>	<p>Propósito de la búsqueda: determinar cómo se abordan la interacción y la comunicación EFL en medios virtuales (herramientas, teorías, enfoques, y evaluación)</p> <p>Protocolo de búsqueda: conocimiento producido entre 2010 y 2019, utilizando la cadena ((EFL OR TEFL) AND (synchronous OR asynchronous) AND (communication OR interaction) AND (L2 OR Target Language) AND (communicative competence OR communication skills OR production) NOT (attitude OR motivation))</p>
Selección	<p>Búsqueda en inglés en: Web of Science y en Taylor and Francis</p> <p>Búsqueda en inglés y español en: Redalyc, Scielo, Google Scholar</p> <p>Criterios de inclusión: estudios con un contexto principalmente virtual.</p> <p>Criterios de exclusión: estudios enfocados en motivación o actitudes de los estudiantes.</p> <p>Consideraciones especiales: la búsqueda se amplió para incluir el término 'lenguas extranjeras'.</p>	<p>La búsqueda se realizó en inglés y español en las bases de datos: Web of Science; EBSCO host; Cambridge University Press; Science Direct.</p> <p>Criterios de inclusión: estudios cuyo título y resumen hicieran referencia a la interacción en la lengua meta y a la utilización de herramientas sincrónicas o asincrónicas.</p> <p>Criterios de exclusión: estudios enfocados en motivación o actitudes de los participantes; o en interacción presencial</p>
Extracción	<p>Evaluación de calidad: niveles de detalle con que se describe la metodología, contexto e implementación, descritos con claridad, sin errores evidentes de lenguaje.</p> <p>Rescate de información sobre: el tipo de trabajo, el objetivo, los participantes, la metodología, los resultados obtenidos.</p>	<p>Evaluación de calidad: niveles de detalle con que se describe la metodología, contexto e implementación, descritos con claridad, sin errores evidentes de lenguaje.</p> <p>Rescate de información sobre: el tipo de trabajo, el enfoque EFL utilizado, la propuesta tecno pedagógica, la metodología, los resultados obtenidos, y las herramientas tecnológicas utilizadas.</p>
Ejecución	Análisis y reporte aquí presentados.	Análisis y reporte aquí presentados.

2.2 Investigación en torno al desarrollo de habilidades de comunicación

La primera revisión pretendía analizar la producción de conocimiento en torno al desarrollo de habilidades de comunicación en cursos EFL en línea. Entre los trabajos seleccionados se encuentran once artículos que reportan investigación, un artículo de revisión, un artículo conceptual y dos tesis de posgrado. De estos **quince** trabajos, el 80% involucra a estudiantes del idioma inglés. El 20% restante a estudiantes en contextos donde el francés y el español son consideradas lenguas extranjeras. Los diseños de investigación que predominaron fueron el cualitativo y el mixto, con siete trabajos cada uno, seguidos de un solo estudio cuantitativo. La ocurrencia de los elementos clave de la presente investigación en los estudios situados se muestra a continuación (ver Figura 2).



Figura 2. Trabajos citados en relación con elementos de los objetivos este estudio.

La información extraída de cada trabajo se presenta a detalle en Cruz-Ramos, González-Calleros y Herrera-Díaz (2018), y se divide en: a) tipo de trabajo; b) método; c) objetivo; d) contexto; e) número de participantes; f) herramientas tecnológicas empleadas; g) técnica de recolección de datos; y, h) los enfoques o teorías empleados en relación con la comunicación y la enseñanza de idiomas. Algunos datos sobresalientes se presentan a continuación (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Principales resultados de la primera revisión sistemática de literatura.

Tema	Hallazgos
Contexto de los trabajos referenciados	Casi todos los trabajos reportan resultados en educación media superior o superior. Sólo dos hablan de contextos multinivel (Dooly, 2015; Wong, Sing y Poh, 2017). El contexto geográfico, los ubica en países donde el aprendizaje de la lengua meta es relevante por motivos económicos y profesionales, en al menos tres continentes.
Pertinencia	La pertinencia y relevancia de los trabajos parece guardar una estrecha relación con el contexto en el cual se originan a fin de brindar oportunidades adicionales para practicar el idioma, satisfacer una necesidad inmediata, o contribuir a la formación profesional de los participantes.
Enfoques orientados a la comunicación	Wong et al. (2017) y Dooly (2015) discuten el potencial de la integración de un enfoque orientado a la comunicación y a la instrucción virtual.
Estudio de la interacción en la lengua meta	Flesvig (2013) encuentra que, aunque se cuente con los medios para propiciar interacción en la lengua meta en cursos completamente virtuales, no es la norma utilizarlos. Sin embargo, al menos cinco trabajos (Herrera y González, 2017; Chang y Windeatt, 2016; Cruz y Sandoval, 2015; Dooly, 2015; Cabrales, 2011) coinciden en que la interacción en la lengua meta es posible, a través de herramientas sincrónicas o asincrónicas, incluso entre participantes con un nivel básico de habilidad en la lengua meta.
Impacto de las estrategias tecno pedagógicas	Tres estudios (Chang y Windeatt, 2016; Arias, 2012; Vine y Ferreira, 2012) concluyen que las estrategias tecno pedagógicas empleadas mejoran algunos aspectos relativos al conocimiento lingüístico, tal como lo son la adquisición de vocabulario, expresiones, o precisión gramatical.

Tema	Hallazgos
	Un par de estudios (Dogoriti, Pange y Anderson, 2014; Gudiño, Lozano y Fernández, 2014) afirman que la interacción en la lengua meta y la socialización del conocimiento que esto conlleva contribuyen al desarrollo de las habilidades, o logros lingüísticos (sin examinar a qué grado se logran)
Desarrollo de habilidades del idioma	Amante y Gómez (2017), Herrera y González (2017), Flesvig (2013), Levak y Son, (2016), y Rosales, Zárate y Lozano (2013) se enfocan en el desarrollo de una o dos de las habilidades de producción o comprensión. Flesvig (2013) señala, como parte de sus conclusiones, la pertinencia de realizar investigación respecto a todas las habilidades en conjunto.
Enfoques de investigación	La importancia de la interacción en la lengua meta parece abordarse, primordial y casi exclusivamente, desde una perspectiva cualitativa. De hecho, aún en el caso de estudios de corte mixto, los resultados que se presentan a favor de la interacción en la lengua meta se basan primordialmente en las percepciones de los estudiantes, o en las observaciones de los propios investigadores.

2.2.1 Discusión de los resultados obtenidos

En cuanto al contexto geográfico en el que se desarrollan los estudios, algunos de ellos se ubican en Asia o Europa (Chang y Windeatt, 2016; Dogoriti, Pange y Anderson, 2014; Levak y Son, 2016), mientras que algunos otros se realizaron en países latinoamericanos como México (Cruz y Sandoval, 2015; Gudiño, Lozano y Fernández, 2014; Herrera y González, 2017; Rosales, Zárate y Lozano, 2013) y Colombia (Amante y Gómez, 2017; Arias, 2012; Cabrales, 2011).

En relación con el estudio de la interacción entre participantes en la lengua meta, Flesvig (2013) encontró que, aunque las instituciones participantes contaban con acceso a herramientas de interacción sincrónica, no era la norma utilizarlas. Esto, a pesar de que al menos cinco trabajos incluidos en esta revisión sistemática (Cabrales, 2011; Chang y Windeatt, 2016; Cruz y Sandoval, 2015; Dooly, 2015; Herrera y González, 2017) afirman que la interacción en la lengua meta, bien sea por medios asincrónicos o sincrónicos, es

posible aún entre estudiantes con un nivel o conocimiento básico del idioma. No obstante, ninguno de esos estudios evalúa el desarrollo del lenguaje ni las habilidades de comunicación que se relacionan con la Competencia Comunicativa.

Un par de trabajos (Dooly, 2015; Wong, Song y Poh, (2017) discuten el potencial de la integración de un enfoque orientado a la comunicación y a la instrucción virtual. Uno de ellos, Wong, Song y Poh (2017), describe un modelo tecno pedagógico virtual en el cual la interacción en la lengua meta no es únicamente el objetivo por lograr, sino también el medio. De forma similar, un tercer estudio (Amante y Gómez, 2017), realiza aportes respecto a las buenas prácticas necesarias al diseñar un curso que integre al menos una habilidad receptiva y una de producción.

Las herramientas tecnológicas utilizadas son variadas. Aproximadamente dos tercios de los estudios involucran herramientas de comunicación como correo electrónico, foros, y sistemas de video llamada, o conferencia web; mientras sólo un tercio recurre a los otros tipos de herramientas mencionados. El fácil acceso a la mayoría de estas herramientas permite que las estrategias tecno pedagógicas propuestas sean replicables en cualquier curso EFL virtual. Al menos tres de los estudios (Arias, 2012; Chang y Windeatt, 2016; Vine y Ferrerira, 2012) concluyen que las estrategias tecno pedagógicas empleadas contribuyen a mejorar algunos aspectos relativos al conocimiento lingüístico, tal como lo son la adquisición de vocabulario, expresiones, o precisión gramatical. No obstante, es importante recordar que, de acuerdo con la definición establecida por Hymes (1972), los conocimientos lingüísticos por sí solos no constituyen habilidades de comunicación ni garantizan el desarrollo de la Competencia Comunicativa.

Aunque los trabajos seleccionados para este primer análisis podrían considerarse escasos, todos ellos parecen apuntar a la importancia de contribuir al desarrollo de las habilidades de comunicación en cursos virtuales. Sin embargo, un aspecto digno de cuestionarse es que algunos (Amante y Gómez, 2017; Flesvig, 2013; Herrera y González, 2017; Levak y Son, 2016; Rosales, Zárate y Lozano, 2013) se enfocan en el desarrollo de una o dos de las habilidades de producción o comprensión, cuando en un acto comunicativo convencional dichas habilidades se utilizan de forma conjunta, entremezcladas. De hecho, el estudio de Flesvig (2013) señala como parte de sus conclusiones la pertinencia de realizar investigación respecto a todas las habilidades en conjunto.

A lo anterior se suma que la importancia de la interacción en la lengua meta parece abordarse primordialmente desde una perspectiva cualitativa. De hecho, aún en el caso de estudios de corte mixto como el de Arias (2012) y el de Gudiño, Lozano y Fernández (2014), los resultados que se presentan a favor de la interacción en la lengua meta se basan primordialmente en las percepciones de los estudiantes, o en las observaciones de los propios investigadores. En otras palabras, las evidencias a favor de dicha interacción se basan en el componente cualitativo del estudio, lo cual podría pensarse limita la generalización de los resultados obtenidos.

No obstante, se asume que en el caso de los estudios cualitativos o mixtos con muestras poblacionales grandes (Amante y Gómez, 2017; Chang y Windeatt, 2016; Dogoriti y Pange, 2014; Gudiño, Lozano y Fernández, 2014; Rosales, Zárate y Lozano, 2013) y/o un diseño metodológico que permita la triangulación de resultados utilizando

más de un instrumento (Arias, 2012; Chang y Windeatt, 2016; Cruz y Sandoval, 2015) la transferibilidad de los resultados sí sería posible.

Se distinguen al menos tres estudios que se basan en el componente cuantitativo: un estudio que establece una correlación entre la interacción en la lengua meta y los logros lingüísticos orales de los estudiantes (Flesvig, 2013); un estudio que identifica variación en la tasa de discurso de los participantes respecto al diseño de las actividades (Gatrell, 2012); y el trabajo en el cual, por medio de un Pre-Test y un Post-Test se concluye que la interacción en mundos virtuales y las herramientas de video llamada contribuyen a mejorar la comprensión auditiva de los participantes (Levak y Son, 2016).

2.3 Investigación en torno a la interacción en la lengua meta en medios virtuales

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la segunda revisión de literatura se siguió nuevamente la metodología propuesta por Okoli y Schabram (2010) y las decisiones tomadas en cada paso del proceso se han presentado con anterioridad (Ver Tabla 2). Esta segunda revisión tuvo como propósito rescatar información relativa al tratamiento que se da a la interacción en la lengua meta (inglés) en medios virtuales con el uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas. Es decir, determinar qué se está haciendo de forma más concreta para propiciar y cómo se está estudiando el uso del idioma en línea, a fin de establecer la pertinencia y posible aporte de la presente investigación. Se analizaron dieciocho artículos de investigación, un artículo de divulgación y una revisión de literatura.

El tipo de metodología empleada para los estudios en el 45% de los casos fue la cuantitativa; seguida por el 25 y el 20% de los artículos en los que se utilizaron las metodologías mixta y cualitativa; los artículos de revisión y de divulgación, los cuales

consisten principalmente en una revisión documental, constituyen el 10% de la producción analizada. La mayor parte de la producción se encuentra publicada en dos revistas con altos índices de impacto (H índice 28 y H índice 35), lo cual en sí mismo justifica que los trabajos se hayan conservado para esta segunda revisión sistemática de literatura. También se observa que el 80% de la investigación ocurre en contextos donde el inglés es una lengua extranjera, mientras que un 10% adicional se realizó con estudiantes cuya primera lengua no es inglés (Ver Figura 3).

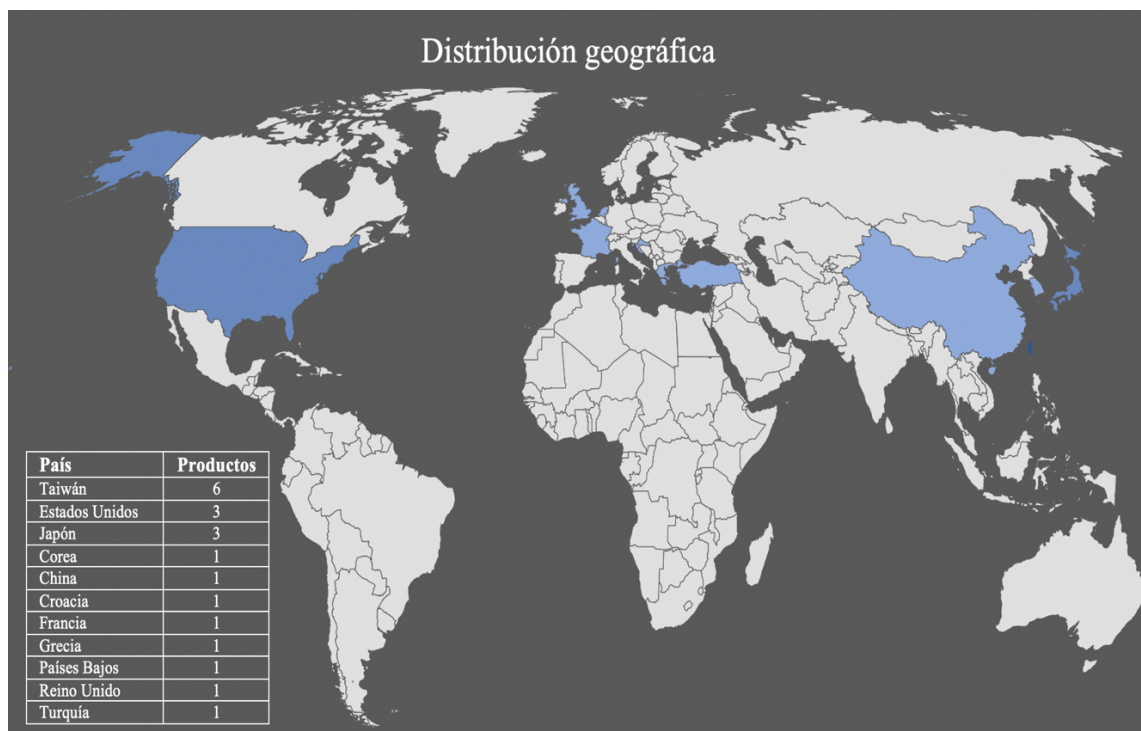


Figura 3. Distribución geográfica de las investigaciones rescatadas.

A continuación, se presenta un resumen de las soluciones implementadas, herramientas utilizadas y principales resultados de cada estudio relativo a la interacción y

comunicación en la lengua meta en línea. En primer lugar se muestra la referencia de la publicación, incluyendo los apellidos de los autores y el año en que el documento fue publicado; en segundo lugar se presenta un breve resumen de la solución implementada; en tercer lugar, se indica si la propuesta de solución se apoya explícitamente en alguno de los enfoques comunicativos existentes para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE); en cuarto lugar se presenta un listado de las herramientas tecnológicas empleadas como parte de la solución tecno pedagógica; en último lugar se resumen los principales resultados arrojados por cada una de las investigaciones (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Soluciones implementadas para la interacción en línea.

Referencia	Solución implementada	Enfoque ELE	Herramienta tecnológica	Principales Resultados
Levak y Son (2017)	Interacción en la lengua meta en un mundo virtual y un servicio de videollamada para proporcionar práctica auditiva.	No	Mundo virtual (Second Life) Herramienta de video llamada (Skype)	Hubo ganancias estadísticamente significativas en la comprensión de los estudiantes.
Zeng (2017)	Los estudiantes construyen historias juntos en la lengua meta, utilizando imágenes que les son proporcionadas.	Sí	Chat	La comunicación mediada por computadora puede ayudar a los estudiantes a mejorar la competencia lingüística. Los ayuda a concentrarse en la forma.
Chang y Windeatt (2016)	Los estudiantes comparten productos escritos en foros de discusión donde otros compañeros les hacen comentarios. También se contactan en mensaje privado para discutir dudas.	No	Foros de discusión Mensajería instantánea	La naturaleza de las interacciones contribuyó al éxito del curso en términos de la adquisición de nuevo vocabulario y expresiones.
Eslami y Kung (2016)	Conversaciones sincrónicas en la lengua meta con y sin la participación de hablantes nativos.	Sí	Mensajería instantánea	La interacción en la lengua meta ocurre aún si no hay nativos proporcionando retroalimentación.

Referencia	Solución implementada	Enfoque ELE	Herramienta tecnológica	Principales Resultados
Hsu (2016)	Los estudiantes graban presentaciones y las publican en un blog de clase donde pueden escuchar y comentar el trabajo de sus compañeros.	No	Blog, notas de voz	Los participantes incrementaron la complejidad de su producción oral, aunque no hubo cambios significativos en fluidez y precisión.
Newgarden y Zheng (2016)	Los estudiantes interactúan en la lengua meta en un ambiente virtual en el que deben llevar a cabo tareas con objetivos en común.	No	Juego de rol virtual (World of Warcraft)	El ambiente seleccionado proporcionó práctica contextualizada a los estudiantes, quienes fueron capaces de interactuar de acuerdo con su nivel de dominio del idioma.
Dogoriti, Pange y Anderson (2015)	Los estudiantes interactúan y se comunican en Facebook en la lengua meta para complementar la práctica de clase.	No	Red social (Facebook)	El uso de Facebook como herramienta instruccional adjunta puede facilitar el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
Huang (2015)	Los estudiantes planean, organizan, graban y comparten notas de voz sobre temas de su interés con sus compañeros en un blog.	No	Blog, notas de voz	El idioma se utilizó con propósitos reales. Hubo altos índices de participación. Las actividades involucraron las 4 habilidades.
Liao y Fu (2014)	Los estudiantes planean sus aportaciones para actividades de discusión en chat, de forma repetida con distintos compañeros.	Sí	Herramienta de simulación, mensajería instantánea	Hubo mejoras a nivel léxico y sintáctico. Los participantes se beneficiaron más de trabajar en distintos grupos que con un grupo fijo.
Lin (2014)	Realizar una búsqueda sistemática del conocimiento producido de 2000 a 2012.	No	Diversas herramientas	La comunicación mediada por computadora puede beneficiar la producción oral, la pronunciación, el léxico, y la sintaxis (es decir la competencia lingüística) pero se teme que afecte la fluidez y la precisión.
Yuksel e Inan (2014)	Los alumnos reciben distintas piezas de información, de la cual deben negociar el significado para escribir una historia con dicha información.	No	Chat sincrónico, Procesador de textos colaborativo	Es posible que interactúen y se ayuden mutuamente para superar instancias en las que no están seguros de cómo comunicar una idea.
Canto, Jauregui y Van Den	Los estudiantes interactúan en uno de dos medios virtuales en la lengua meta.	No	Mundo virtual (Second Life), Herramienta de	Hubo un crecimiento comunicativo oral significativo para los participantes de grupos experimentales.

Referencia	Solución implementada	Enfoque ELE	Herramienta tecnológica	Principales Resultados
Bergh (2013)			Video conferencia	
Chen y Eslami (2013)	Los estudiantes interactúan en actividades comunicativas tanto con nativos como con no nativos.	Sí	Chat	Los estudiantes retienen la retroalimentación que les es proporcionada en las interacciones (gramática, vocabulario)
Averianova (2012)	Incluir la comunicación mediada por tecnología utilizando herramientas y sitios que los estudiantes ya utilizan de forma cotidiana.	Sí	Redes sociales, chat, video llamadas	Este tipo de comunicación los ayuda a comprender mejor no sólo lo que es aceptable sino también lo que se espera de ellos al interactuar.
Hampel y Stickler (2012)	Se utilizan diversas herramientas incluidas en un software de conferencia web para permitir a los estudiantes participar en sesiones sincrónicas y practicar el lenguaje.	Sí	Herramienta de conferencia web	Los estudiantes se adaptan a las herramientas que tienen a su disposición para tomar parte en distintos tipos de interacción.
Peterson (2012)	Enganchar a los estudiantes en actividades colaborativas en un mundo virtual	Sí	Mundo virtual, chat	Se propicia la corrección entre pares, utilizando exclusivamente la lengua meta. La interacción fue efectiva, los estudiantes se apoyan para evitar malentendidos.
Murphy (2010)	Comunicación asincrónica anónima con un compañero para completar ejercicios de lectura.	No	Correo electrónico	Los estudiantes interactuaron y colaboraron en la lengua meta de forma efectiva.
Rivens (2010)	Crear blogs sobre temas de interés y comentar las contribuciones de los compañeros.	No	Blog	Hubo altos niveles de participación, aunque esta no fue homogénea entre participantes. Se sugiere realizar un análisis lingüístico de las contribuciones.
Sauro y Smith (2010)	Los alumnos se dividen en grupos pequeños dentro de un aula virtual y deben complementar información.	Sí	Aula virtual de un LMS (Blackboard)	Todas las parejas interactuaron y completaron las tareas en L2. Se tomaron el tiempo de planear sus aportaciones
Yilmaz y Granena (2010)	Los estudiantes escriben historias de forma colaborativa utilizando mensajería instantánea	No	Mensajería instantánea	La comunicación mediada por computadora facilita que los estudiantes sean conscientes de las características de la información de entrada o input en el idioma.

2.3.1 Discusión de los resultados obtenidos en las revisiones sistemáticas

Como se puede observar en la Tabla 3, los estudios analizados hacen referencia tanto a herramientas de comunicación sincrónica, como a herramientas de comunicación asincrónica. Estas herramientas suelen ser de uso común hoy en día y de fácil acceso, lo cual apunta hacia una alta posibilidad de replicabilidad de las soluciones tecno pedagógicas empleadas. Entre las herramientas utilizadas se encuentran: chat, o servicios de mensajería instantánea; blogs, aunque son utilizados para compartir tanto texto como audio; servicios de videollamada, y de conferencia web, recordando que la diferencia entre ambos radica en las funciones que pueden emplearse dentro de cada herramienta; redes sociales, en especial Facebook; y mundos virtuales o juegos de rol en línea como World of Warcraft y Second Life. Tan solo ocho de los estudios (Levak y Son, 2017; Chang y Windeatt, 2016; Huang, 2015; Yuksel e Inan, 2014; Averianova, 2012; Peterson, 2012; Sauro, 2010) involucran el uso de más de una herramienta tecnológica dentro de la misma intervención. Sin embargo, sólo dos de ellos (Chang y Windeatt, 2016; Averianova, 2012) utilizan una combinación de herramientas sincrónicas y asincrónicas para promover la interacción en la lengua meta.

En lo referente a las bases teóricas que guían las soluciones implementadas, se detectó que menos de la mitad de los artículos rescatados en la segunda revisión hacen mención a alguno de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas (Zeng, 2017; Eslami y Kung, 2016; Liao y Fu, 2014; Chen y Eslami, 2013; Averianova, 2012; Hampel y Stickler, 2012; Peterson, 2012; Sauro y Smith, 2010; Yilmaz y Granena, 2010). Esto resulta irónico, pues la mayoría de las implementaciones se llevaron a cabo con

estudiantes para los que el inglés es una lengua extranjera y esto debería reflejarse en los enfoques y soluciones propuestas. Es decir, aunque en su mayoría las intervenciones descritas contaban con la participación de estudiantes de inglés como lengua extranjera, no se tomaron en cuenta los principios de enseñanza aprendizaje propios de dicha disciplina al diseñarlas. El resto de los estudios toma en cuenta teorías y modelos de aprendizaje basados en la colaboración, el constructivismo social, y la propia teoría de la interacción para intentar comprender el papel que juega el input en las interacciones.

Dado que casi la mitad de los estudios en la segunda revisión son de corte cuantitativo, algunos estudios pretenden medir la fluidez en la producción del lenguaje tomando en cuenta las tasas de producción (Eslami y Kung, 2016; Chen y Eslami, 2013; Rivens, 2010), la frecuencia con la que se utilizan ciertas convenciones del lenguaje (Peterson, 2012), o incluso el tiempo de respuesta (Sauro y Smith, 2010). Sin embargo, los logros comunicativos de los participantes no parecen evaluarse de forma holística en relación con el concepto de Competencia Comunicativa. Tanto el estudio de Hsu (2016) como el de Canto, Jauregui y Van Den Bergh (2013) son una excepción, pues evalúan distintos indicadores de la Competencia Comunicativa: el rango del lenguaje utilizado, la precisión gramatical de las contribuciones, la fluidez y la coherencia. Estos indicadores corresponden a dos de las dimensiones de la Competencia Comunicativa: la Competencia Lingüística, y la Competencia Pragmática.

En ese caso solo haría falta la evaluación de algún indicador de la competencia sociolingüística, lo cual se pretende incorporar en el presente estudio sobre el desarrollo de la Competencia Comunicativa en cursos EFL en línea.

2.4 Conclusiones respecto al estado del conocimiento

Los resultados de la primera búsqueda sistemática de literatura pusieron de manifiesto la necesidad de realizar investigación a mayor profundidad sobre el desarrollo de las habilidades de comunicación, la integración de habilidades, la interacción en la lengua meta y el diseño instruccional en ambientes virtuales (Ver sección 2.2.1). En particular, se hizo evidente un vacío en el conocimiento sobre los efectos de la integración de habilidades y la interacción en la lengua meta sobre las habilidades reales de comunicación de los participantes pues, aunque algunos de los estudios rescatados se proponían estudiar esta relación, sus resultados no fueron concluyentes, o se basaron mayormente en la percepción de los participantes.

La segunda revisión pone de manifiesto la necesidad de realizar investigación sobre el desarrollo de la Competencia Comunicativa de forma holística, es decir considerando no sólo subcompetencias de algunas de sus dimensiones de forma individual, sino indicadores representativos de cada una de ellas para obtener una evaluación integral. Algo similar ocurrió en los estudios incluidos en la primera revisión, pues los estudios rescatados parecen limitarse al estudio de aspectos de la competencia lingüística como la gramática y el vocabulario. Esto, a pesar de que dichos elementos en sí mismos no garantizan la comunicación. De hecho, aún en los estudios cualitativos en los que se codificaron las participaciones orales y escritas sincrónicas de los participantes en medios virtuales en búsqueda de algunos indicadores de la Competencia Comunicativa, dichas codificaciones se limitan solo a uno o dos aspectos de una o dos de las dimensiones que componen a esa competencia.

En este sentido, se vislumbra un vacío en el conocimiento en lo relativo a los efectos de la interacción en la lengua meta sobre la Competencia Comunicativa de los participantes. Esta última puede medirse a través de pruebas comunicativas del idioma, pero también podemos observar el uso de algunos de los elementos que la componen durante la comunicación sincrónica entre participantes. En consecuencia, y de acuerdo con los objetivos específicos de esta investigación, presentados en el marco epistémico (Ver Sección 1.3.3.3), se propone estudiar la competencia demostrada por los participantes de forma cuantitativa en tres momentos, así como monitorear su desarrollo de forma cualitativa a través de observaciones de la interacción en la lengua meta en cuatro incidentes críticos para distinguir indicadores de la Competencia Comunicativa empleados por los participantes similares a las realizadas por algunos de los estudios aquí citados (Newgarden y Zhen, 2016; Yilmaz y Granena, 2010).

Por otro lado, las intervenciones descritas en los documentos analizados en ambas revisiones sistemáticas resultan valiosas, pues ponen de manifiesto la posibilidad de realizar actividades comunicativas que permitan a los estudiantes de un curso en línea de EFL interactuar en la lengua meta a través de medios sincrónicos y asincrónicos. Es de mencionar que, algunas de estas intervenciones pueden replicarse en su totalidad, o en parte, en futuros proyectos que busquen crear espacios propicios para la comunicación en la lengua meta. Algunas de las pautas obtenidas de los trabajos rescatados se conjugan con el Marco Teórico (Ver Capítulo 3) para guiar las modificaciones realizadas al diseño instruccional del curso virtual de inglés II, descritas en el capítulo 4 (Ver Sección 4.4).

3. Marco teórico

Dado que el lenguaje es un proceso social, podemos inferir que la interacción con otras personas es relevante para lograr desenvolvernos en el idioma meta y desarrollar habilidades de comunicación. Hecha esta observación, el presente capítulo analiza el tema de estudio desde distintas teorías y enfoques que brindan soporte a la propuesta de solución implementada en un curso virtual de inglés. Por lo tanto, este capítulo gira en torno a seis principales temas (ver Figura 4).

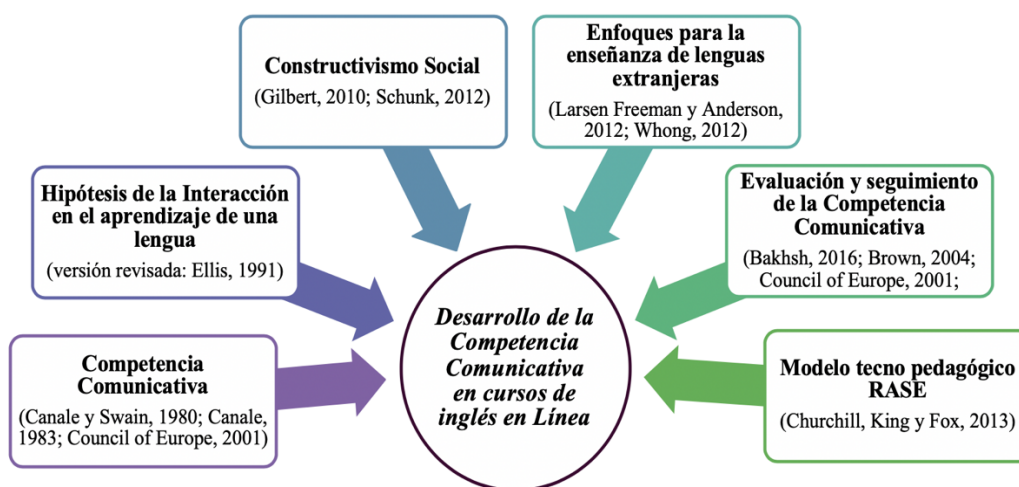


Figura 4. Aproximación teórica al objeto de estudio.

3.1 Competencia comunicativa

Hymes (1972) define por primera vez a la *Competencia Comunicativa*, relacionándola con la importancia de aprender no sólo lo que es gramaticalmente correcto sino también de comprender lo que es apropiado. Aunque el trabajo de Hymes no fue originalmente creado en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, dio pie a que

lingüistas como Canale y Swain (1980) y Savignon (1983) reevaluaran la definición original, determinando que esta competencia es observable en actos comunicativos. Estos autores también identificaron la necesidad de buscar formas de coadyuvar en el desarrollo de la Competencia Comunicativa, así como su evaluación al considerarla medible.

Este concepto también ha sido definido y estudiado por distintos autores a lo largo de cuatro décadas (ver Tabla 5).

Tabla 5.

Definiciones de Competencia Comunicativa.

Canale y Swain (1980)	Conocimiento que permite saber qué decir y cuándo decirlo, de forma que los atributos lingüísticos en un acto comunicativo van impregnados de un contexto sociocultural (papel del locutor, interlocutor, y aspectos no verbales).
Savignon (1983)	Conocimiento y uso no sólo de lo que es gramaticalmente correcto en un idioma determinado sino también de lo que es apropiado a nivel: lingüístico, sociolingüístico y discursivo/pragmático.
Widdowson (1983)	Relación e interacción entre el conocimiento de las reglas gramaticales y el de las reglas de uso, así como con estrategias de comunicación verbal y no verbal.
Bachman (1995)	Uso del lenguaje que involucra conocimiento: del mundo, de actos comunicativos, de secuencias de interacción, de gramática y pragmática.
Pilleux (2001)	Habilidad de implementar el conocimiento del lenguaje utilizando competencias lingüísticas y estratégicas en actos comunicativos; tomando en cuenta que este uso comprende acciones como leer, escribir, hablar, escuchar, recibir, interpretar, entender y comprender.
Council of Europe (2001)	Suma de competencias que permiten la producción e interpretación del habla socialmente aceptada e involucran elementos lingüísticos, sociolingüísticos pragmáticos y psicolingüísticos.
Sanhueza y Burdiles (2012)	Conjunción de tres competencias que se encuentran presentes en todo uso del lenguaje: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática

Estos autores han sentado las bases para el desarrollo de nuevas técnicas, métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje de idiomas, así como para la evaluación de la comunicación. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje, enseñanza, y evaluación de lenguas (*Council of Europe, 2001*) ha aportado una de las descripciones más aceptadas de lo que entendemos por Competencia Comunicativa desde la de Hymes.

Para fines de este estudio, **Competencia Comunicativa se define como** el uso que un individuo da a su conocimiento gramatical de morfología, fonología y sintaxis, así como a su conocimiento social para emitir, interpretar y adaptar los mensajes que recibe durante la interacción en la lengua meta (inglés).

3.1.1 Modelo de competencia comunicativa

La importancia del término Competencia Comunicativa con relación al uso de lenguas extranjeras radica en el siguiente razonamiento: si el propósito de estudiar un idioma es utilizarlo con fines comunicativos, entonces es necesario desarrollar y evaluar la habilidad que el individuo tiene para comunicarse en dicha lengua meta (Savignon, 2017). A lo largo de las décadas, se han propuesto distintos modelos para explicar los componentes de un uso comunicativo del lenguaje y cómo estos se relacionan para conformar la Competencia Comunicativa definida en el capítulo previo.

Al igual que la Competencia Comunicativa se ha definido y redefinido a lo largo de los años para contener un mayor o menor número de dimensiones que la distinguen, los modelos para relacionar dichas dimensiones se han modificado de acuerdo con los componentes que se contemplan. Por ejemplo, Celce-Murcia (2008) lista seis modelos

como algunos de los más relevantes para describir la evolución histórica de la Competencia Comunicativa (ver Figura 5).

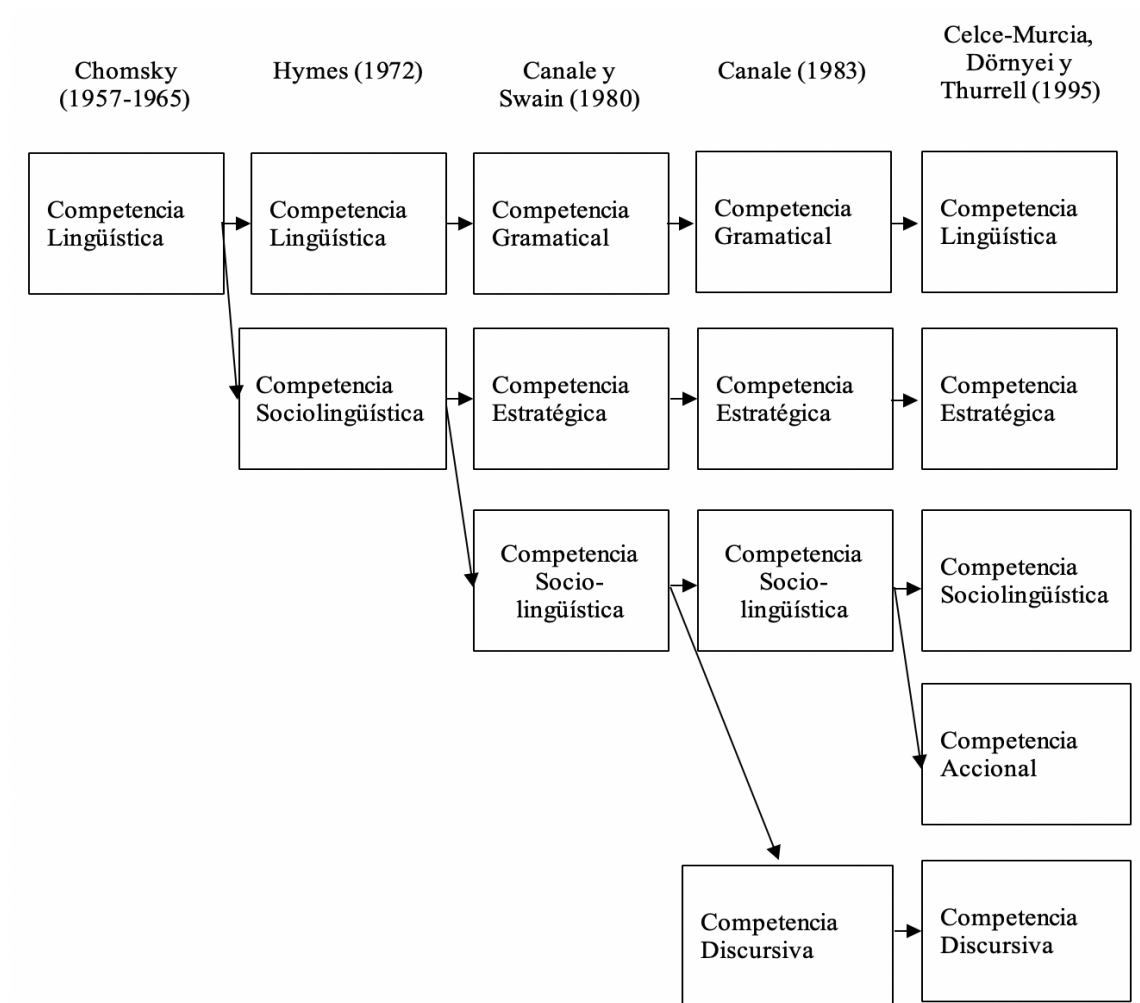


Figura 5. Evolución cronológica de la Competencia Comunicativa. Tomado de “Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching,” por M. Celce-Murcia, 2008, *Intercultural Language Use and Language Learning*, p. 43. Copyright 2008 por Springer, Dordrecht.

El trabajo de Chomsky (el cual data de al menos una década antes del de Hymes) se encuentra en dicha lista, a pesar de no abordar la Competencia Comunicativa, ya que el término surge como respuesta directa al trabajo de este autor quien distingue únicamente entre competencia y desempeño lingüístico. Aunque Celce-Murcia (2008) incluye como principal antecedente el trabajo de Hymes, deja notablemente fuera a uno de los referentes más importantes hoy en día para entender la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la comunicación en una lengua extranjera: el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el cual retomaremos más adelante. De hecho, distintos autores reconocen que no ha sido posible llegar a un consenso o a un modelo único de Competencia Comunicativa (Reza, 2017; Canale, 1983; Celce-Murcia, 2008; Bagaric y Mihaljevic, 2007).

La introducción de metodologías y enfoques, orientados al aprendizaje y evaluación comunicativos de un idioma, para reflejar los componentes de la denominada Competencia Comunicativa fueron nada menos que revolucionarios (Savignon, 2017). A raíz de un trabajo realizado por Savignon hace casi cinco décadas, se demostró que la precisión gramatical (relacionada con la competencia lingüística) podría desarrollarse en el mismo grado en grupos que hubiesen tenido práctica enfocada a la comunicación y en grupos que no hubiesen estado expuestos a ese tipo de práctica. Sin embargo, serían los grupos expuestos a la práctica comunicativa los que mostrarían un mayor dominio de la lengua extranjera al ser expuestos a distintas situaciones comunicativas (Savignon, 2017). Por otra parte, para Canale (1983), son las investigaciones de carácter empírico y teórico los elementos esenciales que ayudaron a elevar al marco teórico que definía a la Competencia Comunicativa al status de modelo explicativo. Esto ocurre a través de la descripción de los

elementos o dimensiones que conforman esta Competencia, y de cómo estas dimensiones y elementos interactúan y se desarrollan.

Es de mencionar que los modelos propuestos por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) son los que mayor impacto han tenido hasta el día de hoy. Bagaric y Mihaljevic (2007) describen al modelo de Canale y Swain como un modelo simple, pero destacan su rol como alternativa dominante en la enseñanza y evaluación de segundas lenguas y lenguas extranjeras desde hace años. De hecho, la tendencia a utilizar el modelo de Canale y Swain ha permanecido aún después de que modelos más complejos como el de Bachman (1995), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), y el de Littlewood (como se citó en Reza, 2017) aparecieran. En el modelo de Canale y Swain, la Competencia Comunicativa se entiende como una parte esencial de la comunicación, la cual solo se refleja de forma indirecta y, en ocasiones, imperfecta; además hace referencia tanto al conocimiento como a la habilidad de utilizar dicho conocimiento para comunicarse. A continuación, se describen los componentes contemplados por este modelo:

- Competencia gramatical: concierne al dominio del código de lenguaje (verbal y no verbal), por lo cual comprende a las reglas de vocabulario, formación de palabras, formación de oraciones, pronunciación, ortografía y semántica.
- Competencia sociolingüística: se refiere al grado en que los enunciados o expresiones se producen y entienden adecuadamente en contextos sociolingüísticos, tomando en cuenta el propósito de la interacción y las normas para interactuar.

- Competencia discursiva: se trata del dominio mostrado para combinar formas y significados de forma cohesiva y coherente.

Canale (1983) agrega un cuarto componente: la competencia estratégica. Dicha competencia se compone de las estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden usarse para compensar ineficiencias en la comunicación debido a condiciones limitantes, o para mejorar la efectividad de la comunicación de forma deliberada (Canale, 1983). Dado que este cuarto componente suele desarrollarse en los niveles intermedios y avanzados según el MCER (B1-C2), y que el propio Canale considera que el tipo de estrategias asociadas con la competencia estratégica se adquieren con el primer idioma, o lengua materna, en el presente estudio no se consideran más que los tres componentes descritos por Canale y Swain (1980).

Debe tenerse en cuenta que el MCER es considerado por autores como Bagaric y Mihaljevic (2007) como uno de los modelos más relevantes de la Competencia Comunicativa. No olvidemos que, según el Council of Ministers of Education, Canadá (CMEC), el modelo de Canale y Swain (1980) es considerado como una de las bases para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras de acuerdo con el MCER (CMEC, 2010). Debido a la importancia que el MCER ha adquirido en las últimas décadas a nivel internacional, el modelo utilizado en dicho documento ha impactado la forma en que se enseña y evalúa el idioma alrededor del mundo. Debido a esto los componentes de la Competencia Comunicativa contemplados por el MCER coinciden con los contemplados en esta investigación y presentados en las dos definiciones operacionales de la Competencia Comunicativa (Ver secciones 3.5.1 y 3.5.2). Dentro del modelo de

Competencia Comunicativa del MCER, cada componente de la competencia se define en función del conocimiento de sus indicadores o elementos y de la habilidad para utilizarlos (Bagaric y Mihaljevic, 2007) al comunicarse.

En línea con lo planteado por Canale (1983), en el presente estudio, la comunicación se entiende como: “El intercambio y negociación de la información entre al menos dos individuos con el uso de símbolos verbales y no verbales, de forma oral o escrita, así como de los procesos de producción y comprensión” (p.4). La Competencia Comunicativa entonces, se refleja durante la comunicación e interacción entre individuos por medio del uso de componentes lingüísticos (competencia lingüística), incluyendo un uso coherente y adecuado de acuerdo con la función o necesidad que el individuo pretende cumplir/satisfacer (competencia pragmática) de acuerdo con el contexto social en que la comunicación se desarrolle (competencia sociolingüística) (Ver Figura 6). Así, la comunicación es el elemento central del modelo pues a través de ella se hace evidente la puesta en práctica de los tres componentes de la Competencia Comunicativa.

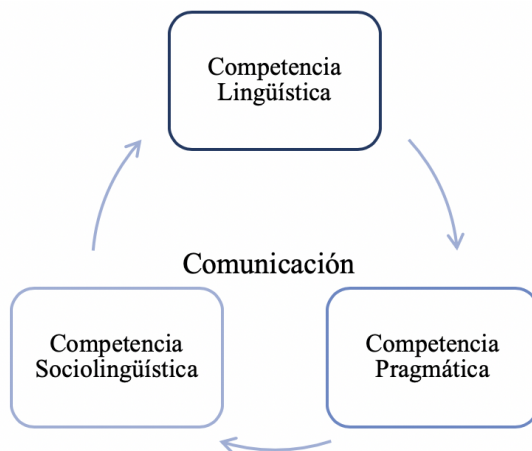


Figura 6. Modelo de Competencia Comunicativa.

3.1.2 Implicaciones para la pedagogía de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Reza (2017) plantea que todo docente que pretenda ayudar a sus estudiantes a desarrollar la Competencia Comunicativa debe entender no sólo como usar sus dimensiones, sino también la importancia que todos los elementos tienen en la enseñanza-aprendizaje del idioma para la comunicación. Canale (1983) argumenta que las distintas dimensiones de la Competencia Comunicativa son esenciales no sólo para entender a la comunicación en una lengua distinta de la lengua materna, sino también como una base práctica sobre la cual aplicar principios pedagógicos del lenguaje. En concordancia, Savignon (2017) explica que para que los tres elementos de la Competencia Comunicativa se desarrollen, es necesario integrar el uso de ejercicios enfocados en la forma y los aspectos lingüísticos, con ejercicios enfocados en el significado del lenguaje. Esto quiere decir que, si bien los elementos gramaticales de morfología, fonología y sintaxis son importantes para la comunicación, es necesario que los estudiantes los utilicen para interactuar en situaciones comunicativas.

Por su parte, Canale (1983) y Celce-Murcia (2008) mencionan que desde los niveles iniciales de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, es esencial que exista un balance entre el conocimiento y el uso de los elementos de la Competencia Comunicativa de forma integrada, y de las habilidades comunicativas del idioma en la práctica y evaluación. Canale (1983) también sentó las bases de lo que hoy conocemos como principios de los enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas extranjeras

(Ver sección 3.4). Canale (1983) sugiere cinco principios básicos para este tipo de enfoque orientado a la comunicación son:

- a) La integración de las distintas dimensiones de la Competencia Comunicativa de forma balanceada, es decir, donde ninguna de las dimensiones tenga precedencia sobre otra.
- b) Las necesidades e intereses comunicativos de los estudiantes son la base del enfoque, por lo que el estudiante debe estar expuesto a variedades del lenguaje que pueda encontrarse en situaciones comunicativas reales.
- c) La interacción significativa y realista entre individuos utilizando situaciones que asemejan sus necesidades comunicativas.
- d) El rescate y uso de habilidades del primer idioma de los individuos, en especial de las normas sociolingüísticas básicas de interacción.
- e) La transversalidad con otras áreas del conocimiento para facilitar la integración natural del conocimiento de la lengua que se está aprendiendo y de la cultura de esa lengua.

Para otros, como Celce-Murcia (2008), el verdadero reto, desde el punto de vista pedagógico, es mantener un balance entre los aspectos lingüísticos o gramaticales, y aquellos que tienen que ver con la parte social y funcional de la comunicación. Así que, como recomendaciones finales, ellos mencionan que los materiales utilizados en la enseñanza deben centrarse en el estudiante y permitir la comunicación, por lo que las tareas de aprendizaje deben ser interactivas (en parejas, en grupo, etc.) siempre que sea posible. En cambio, Canale (1983) enfatiza que los estudiantes deben recibir información de entrada

o input en la lengua meta que resulte comprensible, ya que debe haber una etapa de comprensión que debe preceder a la producción en la lengua meta. El papel que esta información de entrada o input juega en el aprendizaje de idiomas por medio de la interacción se relaciona con el contenido de la siguiente sección gracias a la denominada Hipótesis de la Interacción (HI).

3.2 Interacción y lenguaje

Se sabe que gracias a la interacción los estudiantes son expuestos a modelos de lenguaje que constituyen información de entrada, o *input*, como lo denominaremos de ahora en adelante. El papel que este *input* juega en el desarrollo del lenguaje suele analizarse desde tres puntos de vista: el conductista, enfocado en el medio ambiente lingüístico, es decir, los estímulos y retroalimentación obtenidos del medio; el nativista, enfocado en la forma interna en que cada individuo procesa el lenguaje; y el interaccionista, que considera los dos anteriores (Ellis, 1985). Ellis (1991) revisa la denominada teoría de la interacción, y propone que para adquirir un nuevo idioma por medio de la interacción son necesarias tres fases:

1. La fase de ilustración o toma de conciencia (del inglés *noticing*), donde el individuo percibe y es consciente de las características lingüísticas del input.
2. La fase de comprensión o análisis contrastivo (del inglés *comparison*), donde el individuo compara las características del input con su propia habla (o su propio *output*).

3. La fase experimental o de integración (de inglés *integration*), donde el individuo construye su propio conocimiento lingüístico, gracias a los dos elementos anteriores, y lo internaliza.

Respecto a su versión revisada de la hipótesis de la interacción, Ellis (2008) advirtió que existen aspectos adicionales a tomarse en cuenta, tales como la habilidad de los estudiantes, así como qué tan preparados se encuentran para negociar significados. No obstante, Ellis (2008) concluye que su versión de la hipótesis ha generado suficiente investigación en el área y ha demostrado su poder explicativo. Esto queda comprobado con estudios como el de Sundari (2017), quien utilizó la versión revisada de la hipótesis como una de las bases para construir un modelo de interacción en contextos EFL basada en la teoría fundamentada derivada de las perspectivas de los docentes.

Según dicho modelo, la interacción en la lengua meta puede entenderse gracias a la interrelación de al menos seis factores: 1) las prácticas de interacción, las cuales involucran prácticas verbales, pedagógicas y personales; 2) factores relativos a los profesores y los estudiantes, tales como la actitud, la competencia, la experiencia y la personalidad de los sujetos; 3) los objetivos de aprendizaje, al ser estos los que guían el diseño de actividades comunicativas; 4) los materiales o recursos, los cuales son creados con un grado de dificultad acorde a los objetivos; 5) el contexto interno, tal como el número de estudiantes y las instalaciones, medio y herramientas con las que se cuenta; 6) el contexto externo, conformado por los planes de estudio, y la propia institución y sistema escolar.

Ghaemi y Salehi (2014) afirman que la hipótesis de la interacción aún es una de las hipótesis más coherentes y consistentes respecto al aprendizaje o adquisición de un idioma,

ya que no parece contener contradicciones internas y la terminología que utiliza está explicada clara y ampliamente. Sin embargo, advierten que no se toma mucho en cuenta el rol de la instrucción; Gass y Mackey (2007) aceptan que la hipótesis de la interacción es capaz de explicar el proceso de aprendizaje, definido en este estudio como el proceso en el que un individuo recibe información de entrada o *input* en la lengua meta a través de la interacción con otros individuos; *input* que constituye modelos de lenguaje cuyos patrones son entendibles, reproducibles y adaptables por el estudiante con el fin de expresar significado.

Al mismo tiempo, Ghaemi y Salehi (2014) recomiendan complementar los principios de la hipótesis de la interacción con la perspectiva del constructivismo social para vencer algunas de sus limitaciones, lo cual se toma en cuenta en el presente estudio. En particular, se considera que la perspectiva constructivista social adoptada por los enfoques comunicativos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras contribuye precisamente a la explicación del proceso de enseñanza bajo el cual se desarrollarán la interacción y la comunicación entre estudiantes. De acuerdo con Hatch (como se citó en Ellis, 2008), un individuo aprende a interactuar y conversar, y es gracias a esa interacción que se desarrollan estructuras sintácticas. Así retomamos una idea fundamental para la presente investigación: la interacción es el medio por el cual se logra el aprendizaje de un idioma (Myles, 2002).

3.3 Aprendizaje social

El constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje, la cual toma en cuenta las propias contribuciones del individuo

a lo que construye o aprende (Schunk, 2012). En este sentido, Ertmer y Newby (1993) explican que, bajo una perspectiva constructivista, un individuo no ‘adquiere’ significados y conocimientos, los crea a partir de sus experiencias. Es decir, el individuo interpreta lo que recibe del mundo real y con ello crea una interpretación de ese mundo y esas experiencias, por lo que pueden existir interpretaciones diferentes y no es posible hablar de conocimientos únicos o correctos.

Por su parte, Gilbert (2010) afirma que la construcción del conocimiento no se logra exclusivamente a partir del procesamiento cognitivo que el individuo haga de la información, sino también desde la interacción que el propio individuo tenga con su contexto. Esta descripción hace referencia a dos tipos de constructivismo: el cognitivo o individual, y el social. El constructivismo social basado en el trabajo de Vygotsky (1998) propone que los procesos denominados superiores, tales como el lenguaje, se adquieren en primera instancia en un contexto social antes de ser internalizados. En ese sentido, Carretero (2009) sugiere que el constructivismo social puede beneficiar a los estudiantes, siempre que la interacción social y la colaboración sean tomadas en cuenta.

Es importante mencionar que algunos de los enfoques más ampliamente usados para la enseñanza de lenguas extranjeras otorgan un papel central a la interacción en torno a situaciones donde se esperaría que los individuos usen el idioma como lo harían en el mundo real. Esto de acuerdo con los principios derivados del modelo de la Competencia Comunicativa abordados en el presente capítulo, y coincidiendo con otro principio del constructivismo, el uso de situaciones en las que los estudiantes sean participantes activos interactuando con el contenido y entre sí (Schunk, 2012).

Respecto a la relación entre el constructivismo y la metodología o enfoque utilizado para la enseñanza, Granja (2015) señala que las características mínimas que se deben considerar al diseñar la instrucción son:

- a. El contexto
- b. Los aprendizajes previos
- c. La implicación activa de los estudiantes en la actividad
- d. El uso de distintas técnicas y materiales
- e. El intercambio de ideas, posturas y pensamientos entre los participantes
- f. La prominencia de operaciones mentales de tipo inductivo

De manera similar, Schunk (2012) hace recomendaciones y pone especial énfasis en la importancia del rol activo que los estudiantes deben tomar en el proceso de aprendizaje. No obstante, este autor admite que al inicio de una situación de aprendizaje es posible que el instructor deba proporcionar un cierto andamiaje o soporte que les permita a los estudiantes desenvolverse hasta que puedan actuar de forma independiente, de manera que este andamiaje sea retirado gradualmente.

Las implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras son muy obvias, especialmente cuando se trabaja con grupos en un curso de nivel básico del idioma en medios virtuales: es importante que los estudiantes se involucren en la actividad, aún si necesitan de modelos de lenguaje, ejemplos y soporte del profesor para utilizar la lengua extranjera. Sin embargo, a medida que el soporte sea retirado los estudiantes deben contar con oportunidades de intercambiar ideas y expresarse para comunicarse con los demás. Como ya se ha comentado, el andamiaje se relaciona con el concepto de *input* mencionado

en la sección anterior, pues los modelos que el instructor aporta son los que le permitirán al estudiante identificar patrones de lenguaje con los que debe experimentar para lograr expresarse de forma independiente al haberlos internalizado.

Con respecto a la instrucción, Whong (2011) la describe en relación con un enfoque para la enseñanza de lenguas orientado a la comunicación denominado *enfoque comunicativo*, y lo hace en términos muy similares a los utilizados por Schunk (2012) y Ortiz (2015) al referirse a la instrucción desde una perspectiva constructivista. En general, Whong (2011) destaca la importancia de: a) la participación activa de los estudiantes; b) su eventual independencia en el uso del lenguaje; y c) la interacción con el contexto y con otros estudiantes. Aunque este enfoque de enseñanza orientado a la comunicación (el cual se discute en la sección 3.4.1) no es referido directamente como constructivista, las similitudes en su descripción nos hablan de lo compatibles que son sus principios y fundamentos.

3.3.1 Incidentes críticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

Flanagan (1954) acuñó el término incidente crítico y lo definió como cualquier actividad humana observable que es lo suficientemente completa para permitir realizar inferencias o predicciones sobre la persona que la realiza, y que además ocurre en una situación donde el propósito de la actividad es claro para el observador. En el ámbito de la docencia, la teoría de incidentes críticos suele aplicarse para mejorar la práctica docente. De acuerdo con Lengeling y Mora (2016), para que un incidente sea considerado crítico en la docencia de un profesor de idiomas, éste debe relacionarse con algo aprendido, tal como

un valor o una lección de vida. Esto se debe principalmente a que se espera que la reflexión y análisis lleve a los docentes a evaluar su práctica y a buscar soluciones alternativas a las empleadas en el momento del incidente (Atai y Nejadghanbar, 2016; Farrell, 2008; Lengeling y Mora, 2016).

No obstante, Finch (2010) propone que es posible adoptar una perspectiva distinta, enfocada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Para lograr esto, es necesario considerar aquellos eventos críticos que puedan involucrar ‘momentos *ajá*’, entendidos como aquellos momentos de iluminación o verdad donde un individuo cobra conciencia de algo, “donde una pieza del rompecabezas encaja” (Koestler como se citó en Finch, 2010). La relación entre este tipo de momentos y la fase de ilustración (o toma de conciencia) descrita en la sección 3.2 al referirnos a la hipótesis de la interacción es evidente. De este modo, un evento o incidente crítico para el desarrollo de la Competencia Comunicativa, como se plantea en esta investigación, debe permitir que un individuo perciba y sea consciente de las características lingüísticas del *input* al que se encuentra expuesto.

Como se ha establecido anteriormente (ver secciones 3.2 y 3.3) para que un individuo reciba *input*, o información de entrada, deberá interactuar tanto con el contexto como con otros individuos. Por lo tanto, para que un incidente sea considerado crítico para el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el desarrollo de la Competencia Comunicativa, es necesario tomar en cuenta: a) las implicaciones que el modelo de Competencia comunicativa mencionadas en la sección 3.1.2 tienen para la pedagogía de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; y b) los principios de instrucción bajo una

perspectiva constructivista presentados en la sección 3.3. Esto se debe a que ambos se relacionan directamente con la interacción en la lengua meta y por ende con la hipótesis de la interacción y su fase de toma de conciencia. Además, al hablar de incidentes críticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera inglés en medios virtuales, se deberán tomar en cuenta tanto los principios de algún enfoque disciplinar como el *enfoque comunicativo* (presentados la sección 3.4.1), como los principios de diseño instruccional que involucren a la parte tecnológica (abordados en las secciones 3.6.1 y 3.6.2)

En consecuencia, en este estudio se consideran incidentes críticos aquellos eventos que permiten al estudiante interactuar de forma significativa en la lengua meta, tanto con el contexto como con otros estudiantes, a fin de cumplir necesidades comunicativas apoyándose en materiales que permitan esta comunicación para el intercambio de ideas en medios virtuales. En otras palabras, los incidentes críticos serán aquellas oportunidades que los estudiantes tengan para recibir práctica contextualizada del idioma; las cuales deben ser cuidadosamente planeadas o diseñadas siguiendo principios pedagógicos y tecnológicos expuestos en todas las secciones de este capítulo.

3.4 Enfoques de enseñanza del idioma

Entre los diversos enfoques utilizados en enseñanza EFL, podemos destacar al menos dos que dan importancia a la interacción entre participantes, al tiempo que contemplan la integración de las diferentes habilidades del idioma: el enfoque basado en Tareas, TBLT por sus siglas en inglés (*Task-Based Language Teaching*) y el enfoque comunicativo, mejor conocido como CLT (del inglés, *Communicative Language Teaching*). Larsen-Freeman y Anderson (2012) afirman que el enfoque CLT se distingue

por considerar que la comunicación en el idioma no es sólo el objetivo, sino el medio para lograrlo. Dado que el enfoque TBLT es más propenso a favorecer la comunicación y la interacción sobre las formas lingüísticas (dejando de lado uno de los elementos de la Competencia Comunicativa), se considera al enfoque CLT como el más apto para el desarrollo de la Competencia Comunicativa en estudiantes en un curso de inglés como lengua extranjera.

3.4.1. El enfoque CLT

Existen diferentes versiones del enfoque CLT, y esto puede deberse a la flexibilidad que otorga el no contar con un grupo de técnicas prescritas para su aplicación. Larsen-Freeman y Anderson (2012) argumentan que es esta flexibilidad la que ha permitido que el enfoque CLT haya perdurado más de tres décadas. De hecho, hoy en día aún es considerado uno de los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras más usados alrededor del mundo, en especial en enseñanza EFL (Dooly, 2015; Al-Khatib, 2017; Karimi y Biria, 2017), aunque con distintos grados de éxito. Es posible encontrar diferentes interpretaciones de los roles de la comunicación y la forma lingüística en CLT, sin embargo, un equilibrio entre los dos parece más en línea con el concepto aquí discutido.

El enfoque CLT sigue una serie de principios (Larsen-Freeman y Anderson, 2012) que se consideran aplicables en la instrucción e interacción sincrónica en línea (Sandoval y Cruz, 2018):

- a) El lenguaje auténtico debe usarse e introducirse en el aula siempre que sea posible.

- b) Uno de los elementos de ser comunicativamente competente es poder entender las intenciones del interlocutor.
- c) El uso del idioma no es sólo el objetivo, también es el medio para lograrlo.
- d) Los errores son un resultado natural del desarrollo de la comunicación. Deben observarse y abordarse sin desviar la atención de la comunicación.
- e) El profesor debe establecer situaciones que puedan promover la comunicación.
- f) La interacción comunicativa entre los estudiantes les da la oportunidad de negociar un significado.
- g) El contexto comunicativo es esencial para dar sentido a las expresiones.
- h) Es importante aprender a usar las formas del lenguaje de manera apropiada.

Whong (2012) agrega que, las reglas del idioma solo deben enseñarse de forma explícita si esto ocurre dentro de un contexto de uso. Es decir, el enfoque CLT en efecto permite que los estudiantes reciban instrucción sobre los elementos lingüísticos relacionados con lo que es correcto, pero esto debe ocurrir sin dejar de lado el uso contextual, o lo que es apropiado. En consecuencia, se hace referencia a las tres dimensiones de la Competencia Comunicativa: los elementos lingüísticos correspondientes a la forma (competencia lingüística), y el uso o función que este lenguaje debe cumplir (competencia pragmática) de acuerdo con el contexto en el que la comunicación se desarrolle (competencia sociolingüística).

Otro aspecto importante que considerar en relación con la instrucción, según Whong (2012), es el uso de habilidades integradas del idioma, tal como ocurriría en situaciones reales. De hecho, las actividades que los estudiantes realicen para practicar la

comunicación deben contar con las características anteriormente mencionadas: requerir de la integración de habilidades, brindar práctica situacional o contextualizada a través de la interacción entre participantes, utilizar lenguaje auténtico, mantener un balance entre forma y uso, además de servirse de materiales que detonen la comunicación.

En consecuencia, el papel del instructor consiste principalmente en facilitar la comunicación al establecer situaciones que la promuevan, actuando como monitor durante las actividades comunicativas mientras los estudiantes interactúan y se comunican utilizando la lengua meta. Larsen-Freeman y Anderson (2012) argumentan que esto contribuye a que los estudiantes sean más responsables de la construcción de su conocimiento. De acuerdo con el MCER, la función de facilitar un ambiente de aprendizaje lo más lingüísticamente rico posible en el cual la comunicación pueda ocurrir aún sin instrucción explícita, constituye la labor más importante de un instructor en el aprendizaje de lenguas (Council of Europe, 2001). El soporte o *andamiaje* proporcionado por el instructor, en relación con la instrucción constructivista (Schunk, 2012), también es mencionado en el MCER donde se sugiere el uso de actividades preparatorias, previas a la actividad de interacción comunicativa. Estas actividades preparatorias sirven como ensayo de la comunicación que se espera de parte de los estudiantes, ayudándolos a crear expectativas y a activar conocimientos y experiencias previas (Council of Europe, 2001).

Tanto para Larsen-Freeman y Anderson (2012) como para Whong (2012), los errores de forma deben ser tolerados, pues se considera que un individuo puede comunicarse efectivamente en la lengua meta aún desde un nivel básico. Para este estudio, esta afirmación resulta particularmente importante, pues sugiere que no existen motivos

para negar la oportunidad de interactuar en la lengua meta a estudiantes de cursos virtuales aún cuando cuenten con un conocimiento básico del idioma. De acuerdo con Larsen-Freeman y Anderson (2012), la evaluación debe cubrir tanto la forma como el uso. De hecho, el trabajo en torno a la evaluación de la comunicación es amplio, y se liga también a los principios de enseñanza del idioma mencionados en esta sección, los cuales se relacionan con el denominado modelo de la Competencia Comunicativa, y que también tiene un impacto en la evaluación de lenguas extranjeras como se presentará en la siguiente sección.

3.5 La evaluación y el seguimiento de la competencia comunicativa

Tal como su nombre lo indica, el MCER no sólo proporciona guías para la enseñanza, sino también para la evaluación de las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras. Según el MCER, es de suma importancia que el procedimiento de evaluación sea práctico (Council of Europe, 2001). Es decir, los evaluadores solo ven una muestra limitada del idioma que el estudiante puede producir, y deben usar esa muestra para evaluar un número limitado de descriptores o categorías en un tiempo limitado. Lo que significa que, si estuviéramos tratando de evaluar todos los indicadores de las tres dimensiones de la Competencia Comunicativa de los estudiantes, el procedimiento no sería práctico y podría no ser factible debido a las limitaciones de tiempo durante la evaluación.

Además, el MCER establece que los procedimientos de evaluación oral "generalizan sobre el dominio que los participantes tienen del idioma, a través de su desempeño al utilizar una variedad de estilos de discurso considerados relevantes en el

contexto de aprendizaje y para cubrir las necesidades comunicativas de los alumnos"¹ (Council of Europe, 2001, p.187). Por lo tanto, un procedimiento de evaluación oral debería mantener una relación con ciertas necesidades y situaciones que los hablantes de un idioma enfrentan en la vida real.

El MCER también aborda la naturaleza subjetiva de las calificaciones otorgadas a los estudiantes. La calificación del desempeño oral se otorga en base a un juicio personal del evaluador. Estas decisiones generalmente están guiadas por un conjunto preestablecido de pautas que se nutre de la propia experiencia del evaluador. Sin embargo, la ventaja de este enfoque subjetivo es que reconoce "que el lenguaje y la comunicación son muy complejos, no se prestan a la atomización y son mayores que la suma de sus partes"² (Council of Europe 2001, p.188). En otras palabras, la evaluación basada en el juicio guiado es una solución adecuada para un problema complejo, especialmente porque el factor subjetivo puede controlarse mediante el uso de un conjunto claro de criterios o pautas para la evaluación, y la realización de capacitación sobre cómo usar dichos criterios.

Otro tema clave para la evaluación de la comunicación oral es qué evaluar. Al intentar evaluar la Competencia Comunicativa de los estudiantes, parecería obvio medir cada uno de los indicadores que se mostraron en la definición operacional de esta variable (Ver sección 3.1.1). Sin embargo, evaluar diez indicadores de forma simultánea reduciría el factor práctico que debe mantener un procedimiento de evaluación oral. En

¹ Traducción propia

² Traducción propia

consecuencia, el MCER recomienda que los indicadores se combinen, reduzcan e incluso cambien de nombre en un conjunto más pequeño de criterios que se consideren apropiados para las necesidades comunicativas de los alumnos y los requisitos de la tarea a desempeñar.

Los criterios resultantes podrían recibir el mismo peso o no, dependiendo de si ciertos factores se consideran más críticos que otros (Council of Europe, 2001). Aquí incluso podemos proponer que, al evaluar la Competencia Comunicativa es importante encontrar un equilibrio entre la forma (representada por la competencia lingüística) y el uso (relacionado con las competencias pragmática y sociolingüística). Así, podemos argumentar que encontrar este equilibrio en los indicadores de forma y uso se relaciona con los principios originales de Hymes (1972) y, por lo tanto, ayuda a evaluar si los estudiantes han aprendido lo que es gramaticalmente correcto y pueden usarlo adecuadamente.

Las pautas proporcionadas por el MCER, además de las de autores como Brown (2005) y Fulcher y Davidson (2007) permiten el desarrollo de pruebas orientadas a la comunicación que también pueden denominarse pruebas comunicativas. Brown (2005) señala cinco características que debe poseer una prueba para ser considerada comunicativa: 1) uso de situaciones auténticas; 2) producción del lenguaje creativo; 3) comunicación significativa; 4) habilidades lingüísticas integradas; 5) entrada de lenguaje impredecible.

Bakhsh (2016) agrega que, las pruebas comunicativas difieren de otras pruebas de lenguaje en el hecho de que pretenden predecir cómo reaccionarían los estudiantes en una situación comunicativa real, recordando que enfrentarse a situaciones de comunicación reales involucra el uso integrado de las habilidades del lenguaje. Qué tan efectiva sea la

comunicación dependerá de la medida en que la conversación ayude a los alumnos a satisfacer la necesidad ficticia que se les asignó dentro de la prueba comunicativa.

Brown (2001) propone, además, una serie de micro y macro habilidades que son observables y las cuales pueden relacionarse con las distintas dimensiones de la Competencia Comunicativa. Brown (2004) describe a las micro habilidades como aquellas relacionadas con la producción de pequeñas porciones de lenguaje, tales como lo son los fonemas, morfemas, palabras, colocaciones y frases. Por su parte, las macro habilidades son aquellos “elementos más grandes en los que el interlocutor puede enfocarse, tales como la fluidez, el discurso, las funciones, el estilo, la cohesión y la comunicación no verbal” (Brown, 2004, p.142).

Aunque Brown (2004) suele listar a las micro y macro habilidades por separado, para cada una de las habilidades lingüísticas (receptivas y de producción) también señala que estas micro y macro habilidades pueden utilizarse como una taxonomía de la cual pueden elegirse algunas para fines de evaluación. De entre las mencionadas por el autor destacan once que pueden relacionarse con las dimensiones de la Competencia Comunicativa y funcionar como indicadores alternos para evaluar, o incluso dar seguimiento al desarrollo de la Competencia Comunicativa a través de actividades comunicativas que impliquen la interacción en la lengua meta.

Los diez indicadores seleccionados para este estudio representan un balance entre las formas lingüísticas utilizadas (relacionadas con la competencia lingüística) y la efectividad de la comunicación en contextos sociales específicos (en relación con las competencias pragmática y sociolingüística):

- 1) Ritmo adecuado de producción de lenguaje – Competencia Lingüística
- 2) Pronunciación mayormente entendible – Competencia Lingüística
- 3) Ortografía adecuada – Competencia Lingüística
- 4) Uso adecuado de tiempos gramaticales – Competencia Lingüística
- 5) Uso adecuado de reglas gramaticales – Competencia Lingüística
- 6) Uso de dispositivos cohesivos – Competencia Pragmática
- 7) Uso adecuado de entonación y pausas – Competencia Pragmática
- 8) Uso de estrategias conversacionales – Competencia Pragmática
- 9) Uso adecuado de funciones comunicativas – Competencia Pragmática
- 10) Comunicación efectiva – Competencia sociolingüística

Encontrar un equilibrio entre los indicadores de forma y los de uso se relaciona directamente con los principios propuestos por Hymes (1972), y puede, por lo tanto, ayudar a diseñar instrumentos de medición y observación que coadyuven a cumplir los objetivos del estudio. De acuerdo con el trabajo de Cruz-Ramos, González-Calleros y Herrera-Díaz (2020) es posible aplicar los principios de evaluación de la comunicación descritos en esta sección tanto para el proceso de evaluación en sí mismo, como para decidir los instrumentos a emplear. En suma, los trabajos mencionados en esta sección son relevantes para el presente estudio pues permiten tomar decisiones respecto a la evaluación y el seguimiento del desarrollo de la Competencia Comunicativa de los estudiantes del curso de inglés II virtual del cual se toma la muestra.

3.5.1 Definición operacional para la evaluación de la competencia comunicativa

La revisión de la literatura presentada en las secciones anteriores hace posible la definición operacional de la variable dependiente de este estudio (la Competencia Comunicativa) tanto para su medición como para su seguimiento. Por un lado, la operacionalización de esta variable para su medición, es decir, su división en dimensiones e indicadores se ha tomado directamente de la información proporcionada por el MCER (Council of Europe, 2001). Por otro lado, las definiciones de las dimensiones son de autoría propia, aunque como se mencionó anteriormente se basan en la revisión de literatura realizada, la cual involucró a diversos autores (Council of Europe, 2001; Pilleux, 2001; Bachman y Palmer, 1996; Bachman, 1990). La definición operacional de la variable Competencia Comunicativa queda conformada por el siguiente conjunto de dimensiones e indicadores (Ver Tabla 6).

Tabla 6. *Dimensiones e indicadores de la Competencia Comunicativa.*

Dimensiones	Indicadores
Competencia Pragmática Uso comunicativo de la lengua que resulta coherente, y adecuado conforme a la función o necesidad que el individuo pretenda cumplir al interactuar en la lengua meta.	Organización del discurso Estilo Registro Fluidez Coherencia Cohesión
Competencia Lingüística Uso que un individuo da a sus conocimientos gramaticales, léxicos, y fonológicos u ortográficos, dependiendo del medio o modalidad de la comunicación.	Precisión, control, y rango gramatical Precisión, control, y rango léxico Precisión, control, y rango fonológico/ortográfico (según corresponda)
Competencia Sociolingüística Uso apropiado de las competencias lingüística y pragmática, acorde al contexto en el que se lleve a cabo el acto comunicativo.	Propiedad contextual

3.5.2 Definición operacional para el seguimiento de la competencia comunicativa

Partiendo de las micro y macro habilidades señaladas por Brown (2004), es posible obtener una operacionalización alterna de la variable dependiente de este estudio, la Competencia Comunicativa. Esta segunda operacionalización posibilitaría dar seguimiento a la competencia a través de la observación del uso que un individuo da a las micro y macro habilidades del idioma listadas en la sección 3.5 al comunicarse de forma oral o escrita durante incidentes críticos como los que se definen en la sección 3.3.1. Esta operacionalización se presenta a continuación (Ver Tabla 7).

Tabla 7. Dimensiones e indicadores alternos de la Competencia Comunicativa.

Dimensiones	Indicadores
Competencia Pragmática Uso comunicativo de la lengua que resulta coherente, y adecuado conforme a la función o necesidad que el individuo pretenda cumplir al interactuar en la lengua meta.	Funciones comunicativas Estrategias conversacionales Entonación y pausas Dispositivos cohesivos
Competencia Lingüística Uso que un individuo da a sus conocimientos gramaticales, léxicos, y fonológicos u ortográficos, dependiendo del medio o modalidad de la comunicación.	Reglas gramaticales Tiempos gramaticales Ortografía Ritmo de producción de lenguaje Pronunciación
Competencia Sociolingüística Uso apropiado de las competencias lingüística y pragmática, acorde al contexto en el que se lleve a cabo el acto comunicativo.	Comunicación efectiva

3.6 Diseño instruccional

Las conceptos y enfoques mencionados en secciones previas tienen importantes implicaciones en el diseño instruccional en ambientes virtuales a nivel sistema, curso y

lección, según lo señalado por Belloch (2013). El diseño instruccional puede definirse como un proceso dirigido a la mejora y aplicación de métodos y modelos de instrucción. Por ello, la selección de métodos de instrucción es necesaria para lograr los cambios deseados en el conocimiento y las habilidades de los estudiantes en un contexto y curso específicos (Reigeluth, 1983). En el caso de los cursos que se basan en el uso de la tecnología, como los que incluyen el aprendizaje multimodal o el aprendizaje en línea, los principios del diseño de instrucción se traducen en modelos de diseño instruccional (Belloch, 2013). Cada uno de estos modelos funciona en torno a una teoría de aprendizaje que orienta la planificación y ejecución de la instrucción.

Coll, Mauri y Onrubia (2008) mencionan que estos modelos de diseño instruccional también pueden denominarse tecno pedagógicos. Esto se debe a las dos dimensiones que suelen considerar: 1) la tecnología, que se ocupa de las herramientas y recursos que se aplicarán en el entorno de aprendizaje; 2) lo pedagógico, que atañe a las características y necesidades de los alumnos, así como a los objetivos de aprendizaje, las habilidades y competencias a alcanzar, los materiales y actividades que se diseñarán e implementarán, entre otros factores. Sin embargo, se ha argumentado que las diferencias disciplinares rara vez se tienen en cuenta al diseñar o investigar la instrucción en cursos en línea (Smith, Torres-Ayala y Heindel, 2008).

Esta falta de diferencias disciplinares aplicadas al diseño instruccional parece evidente al analizar la investigación existente sobre interacción y comunicación en un idioma extranjero en línea. De hecho, los cursos en línea EFL (inglés como lengua extranjera) en general no parecen tener en cuenta dos elementos disciplinarios esenciales:

los enfoques EFL para la enseñanza-aprendizaje, mencionados en la sección previa, y sus implicaciones para la interacción y la comunicación (Fincham, 2015; Flesvig, 2013). Para entender los cambios tecnológicos y pedagógicos que son necesarios en los cursos EFL en línea en el contexto específico donde se desarrolló este estudio, es preciso comprender primero las condiciones existentes.

3.6.1 Modelo tecno pedagógico RASE

El modelo RASE (acrónimo de Recursos, Actividades, Soporte, Evaluación) contempla el diseño e implementación de recursos, actividades y evaluación. De forma adicional, destaca la importancia del soporte que se brinda a los estudiantes. Los cuatro componentes del modelo (Recursos, Actividades, Soporte y Evaluación) deben integrarse de forma holística a la práctica del docente, quien, de acuerdo con Churchill, King y Fox (2013), es considerado un diseñador del aprendizaje. De acuerdo con sus autores, cada uno de los componentes contempla distintos principios, características y elementos, los cuales pueden hacerse disponibles en distintos medios o herramientas tecnológicas. Una representación visual de este modelo tecno pedagógico se presenta a continuación (Ver Figura 7).

De acuerdo con Churchill, King, Webster y Fox (2013), el enfoque del modelo es primordialmente constructivista, pues centra el aprendizaje en las actividades realizadas por los estudiantes, las cuales deberán ser llevadas a cabo en un ambiente que propicie la construcción de conocimiento, más allá de su mera transmisión. El modelo RASE puede abordarse desde dos perspectivas: 1) instruccional, pues ayuda a los profesores a centrarse en el estudiante al tiempo que integran tecnologías educativas; y 2) de aprendizaje, ya que

ayuda a los estudiantes a aprender contenidos disciplinares y desarrollar nuevos saberes (Fox, 2015).



Figura 7. Representación visual del modelo RASE. Adaptado de “Integrating Learning Design, Interactivity, and Technology” por D. Churchill, M. King, R. Fox, 2013, *30th ascilite Conference Proceedings*, p. 140 (<https://www.learntechlib.org/p/171118/>). Copyright por Association for the Advancement of Computing in Education 2013.

Churchill, et al. (2013) presentan algunos de los conceptos teóricos contemplados en este modelo y que guardan relación con lo propuesto en el presente estudio, tales como:

- Los ambientes de aprendizaje constructivistas permiten que el alumno construya su conocimiento con ayuda de la interacción social, así como de la exploración y la consideración de múltiples perspectivas.

- b) El aprendizaje comprometido consiste en lograr que los estudiantes sean más activos en su propio aprendizaje y en el uso de la propia tecnología.
- c) Los ambientes de aprendizaje mediados por tecnología, como lo son los cursos virtuales, se caracterizan porque los componentes tecnológicos deben ir más allá de ser el medio para la transmisión de conocimientos del instructor a los estudiantes. Bajo esta perspectiva, Churchill et al. (2013) nos hablan no de profesores, sino de mediadores.
- d) Los ambientes de aprendizaje interactivos propician el uso de los recursos, actividades y soporte disponible con un fin específico. Bajo una perspectiva constructivista, la tecnología proporciona el ambiente en el que el resto de los elementos, incluidos los propios estudiantes, pueden interactuar.

La tecnología puede utilizarse en cualquiera de los aspectos principales que el modelo considera, **siendo un elemento inherente en cada uno de ellos**. De esta forma podemos contemplar el uso no sólo de sistemas de gestión de aprendizaje o LMS, sino de las propias herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación utilizables dentro y fuera de dichos sistemas de gestión y plataformas. La Universidad de Hong Kong (s.f.), a través del sitio web oficial del modelo³, habla de tres momentos o etapas importantes en la ejecución del modelo:

³ <https://sites.google.com/site/hkumoodle/putting-it-together>

- Antes de construir la unidad de aprendizaje es necesario identificar las unidades que serán verdaderamente necesarias para lograr el aprendizaje, y alinear la evaluación, a dichas unidades y logros.
- Al introducir una unidad de aprendizaje es necesario describir el tema, presentar los logros esperados, explicar qué hacer en caso de necesitar soporte, y hablar de los conocimientos previos necesarios para construir el nuevo aprendizaje.
- Al describir una actividad es necesario explicar la tarea, dar instrucciones; describir los productos a entregar y proporcionar plantillas o ejemplos para los mismos; proveer las rúbricas de evaluación y estándares para la misma; explicar las opciones de soporte.

Adicionalmente, el modelo RASE tiene principios en común con el enfoque comunicativo (CLT) para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Los principios de ambos se pueden comparar como se muestra a continuación (Ver Tabla 8).

Tabla 8.

Relación entre el modelo RASE y el enfoque comunicativo.

Elemento RASE	Principio RASE	Principio CLT
Recursos	Semejantes a la vida real	Lenguaje auténtico (real)
Actividades	Auténticas (semejantes a la vida real) y centradas en el estudiante.	Situaciones comunicativas contextualizadas (semejantes a la vida real).
Soporte	El soporte debe ser preventivo y continuo. También debe estar disponible por distintos medios de modo que sea accesible y permita	El soporte es un elemento importante que ayuda a los estudiantes a activar conocimiento previo, establece

Elemento RASE	Principio RASE	Principio CLT
	rescatar conocimientos previos, facilitar la tarea, y comunicar expectativas.	expectativas y facilita la comunicación.
Evaluación	Presentaciones alineadas a las actividades previas. Oportunidad de dar retroalimentación	Pruebas comunicativas o presentaciones. La retroalimentación considera al error como parte del proceso.

Este modelo se presenta como una opción versátil para diseñar o modificar la instrucción en un ambiente virtual ya que no se necesita un grado especializado de conocimiento para su implementación, según lo establecido por sus propios autores. El modelo tiene fundamentos teóricos sólidos, algunos de los cuales guardan relación con el resto de los modelos, hipótesis y teorías presentados en este capítulo.

3.6.2 Sistemas de gestión de aprendizaje

Kern y Warschauer (citados por Chen, 2014) explican que, debido al continuo avance de la tecnología, así como al surgimiento de la Internet, o *World Wide Web*, los estudiantes tienen cada vez más recursos y herramientas a su alcance para comunicarse con el fin de intercambiar información. Es así como surgen, y eventualmente proliferan alrededor del mundo, los cursos EFL (inglés como lengua extranjera) a distancia y en línea, los cuales son el objeto del presente trabajo. Estos cursos se llevan a cabo en un ambiente virtual, y comúnmente se apoyan de diversos recursos tecnológicos, tanto sincrónicos como asincrónicos. Estos ambientes virtuales, suelen involucrar plataformas denominadas sistemas de gestión de aprendizaje, las cuales son conocidas como LMS por sus siglas en inglés (*Learning Management System*). Ormart y Navés (2014) describen a los LMS como cualquier plataforma que funciona desde un servidor web, utilizada para gestionar usuarios,

recursos, materiales y actividades diseñadas para dar seguimiento al proceso de aprendizaje, realizar evaluaciones escritas y generar informes.

Oliveira, Crisanto y Nakayama (2016) aclaran que, desde la perspectiva del usuario, un LMS debe simular la interacción de un ambiente de aprendizaje presencial con el uso de TIC, permitiendo al usuario interactuar y comunicarse de forma sincrónica o asincrónica. Es decir, un LMS es un sistema que gestiona el aprendizaje, no sólo por medio de la distribución de contenidos, sino de una interacción en tiempo real o diferida. Por su parte, Watson y Watson (2007) advierten que las características de un LMS pueden ser difíciles de listar hoy en día ya que cada desarrollador puede incluir elementos diferentes. Sin embargo, estos autores establecen algunas características básicas que pueden dividirse en: a) manejo de datos; b) evaluación; c) supervisión y reporte; y d) método instruccional.

De acuerdo con las mencionadas características, el método instruccional es el que nos competen y se relaciona con las dos áreas del diseño instruccional de un curso virtual; la tecnología y la pedagogía. Para estos autores, los elementos básicos que un LMS debe soportar o contener en relación con el diseño instruccional son:

- Gestión y presentación del contenido
- Apego a estándares curriculares
- Instrucción dirigida por el profesor
- Centro de mensajería en línea
- Opciones de idioma

Sin embargo, Medina-Flores y Morales-Gamboa (2015) afirman que un LMS debe contar con un mínimo de cuatro tipos de espacio para la implementación de un proceso educativo:

- Espacios informativos para presentar y consultar contenidos educativos y materiales de referencia (guías, diapositivas, documentos, etc.).
- Espacios de exhibición para entregar productos de aprendizaje (documentos, videos, etc.).
- Espacios de interacción para el intercambio de información (chats, foros, etc.).
- Espacios de producción (procesador de textos, ejercicios interactivos, pruebas, etc.).

Es evidente que ciertos LMS cuentan con características adicionales tales como: avance según el ritmo del propio estudiante, salas de chat, e incluso actividades adaptativas. De acuerdo con los autores aquí citados, sin importar qué tan complejo o sencillo sea un LMS, debe contar con las herramientas y espacios necesarios para que los participantes accedan a los contenidos, materiales y recursos que forman parte de la instrucción que reciben, permitiéndoles realizar las actividades o tareas, y comunicarse e interactuar.

En la presente investigación, partimos del entendido que un LMS debe tener al menos todos los espacios descritos por Medina-Flores y Morales-Gamboa (2015), aunque no se descarta la posibilidad de que pueda ser complementado por herramientas externas, bien sea sincrónicas o asincrónicas, a las que los estudiantes puedan ser redireccionados desde el LMS seleccionado.

3.7 Articulación teórico-conceptual

En resumen, las obras de los autores citados en este capítulo sugieren que, para ayudar a los participantes de un curso de inglés, ya sea presencial o virtual, a comunicarse de forma competente en esta lengua extranjera, es necesario un elemento esencial: la interacción. Esta interacción debe seguir los principios de los enfoques de enseñanza-aprendizaje comunicativos derivados de un modelo de Competencia Comunicativa como el propuesto en el presente trabajo, y deben apuntar a la integración de los componentes lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos de dicha competencia. Además, todos estos elementos deben guardar un balance entre sí. Esto puede lograrse a través del diseño e implementación de actividades que constituyan incidentes críticos para proporcionar práctica contextualizada del idioma a los estudiantes.

La literatura también señala que los recursos, actividades, soporte y evaluación brindados a estudiantes de cursos de inglés en la modalidad virtual pueden y deben encontrarse articulados. Además, estos elementos deben ser congruentes entre sí, así como con los principios de enseñanza disciplinares de un enfoque como el comunicativo. El trabajo empírico y teórico de los autores aquí mencionados proporciona bases sólidas acerca de la Competencia Comunicativa, el aprendizaje de lenguas extranjeras por medio de la interacción, y el aprendizaje social. No obstante, de acuerdo con lo establecido en el estado del arte (Ver capítulo 2), aún no existen hallazgos suficientes sobre los efectos de la conjunción de estos elementos sobre los logros lingüísticos y comunicativos de los estudiantes en pruebas estandarizadas, ni sobre el desarrollo y aplicación de estos preceptos en el diseño instruccional de un curso a distancia y/o en línea.

3.8 Conclusiones respecto al marco teórico

La revisión de la literatura presentada en este capítulo sustenta la integración de elementos tecnológicos, en específico de cuatro elementos del modelo tecno pedagógico RASE, con los principios disciplinares para la enseñanza y evaluación de la Competencia Comunicativa bajo un ambiente constructivista. Asimismo, partiendo de la literatura es posible afirmar que la interacción a través del uso integrado de las cuatro habilidades del idioma es el elemento clave al que deben estar expuestos los estudiantes de un curso de inglés, y es precisamente el punto de convergencia entre la tecnología y la pedagogía de enseñanza del idioma a través de la aparición de incidentes críticos que promuevan práctica comunicativa del idioma. Lo anterior resulta especialmente relevante si tomamos en cuenta que en el estado del arte se demostró que muchos estudios suelen ignorar las diferencias disciplinares propias de la enseñanza de idiomas al estudiar la comunicación e interacción en cursos virtuales.

4. Marco metodológico

En conjunto, los conceptos, teorías, modelos y enfoques abordados en el marco teórico, aunados a algunas de las propuestas de intervención e investigación presentadas en el estado del arte, nos permiten identificar los cambios que deben realizarse al modelo instruccional de un curso de inglés virtual para coadyuvar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Al mismo tiempo, nos ayudan a entender cómo se puede estudiar o dar seguimiento a dicho desarrollo. En consecuencia, los capítulos 2 (Estado del Arte) y 3 (Marco teórico) impactan de forma directa las decisiones metodológicas presentadas en este capítulo, en particular en lo referente a los cambios realizados al diseño instruccional y a los instrumentos desarrollados para medir y observar la Competencia Comunicativa.

4.1 Diseño metodológico

Este estudio, que tiene como objetivo analizar el impacto de un diseño instruccional modificado siguiendo los principios del modelo RASE y del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas sobre la Competencia Comunicativa de estudiantes de un curso virtual de inglés y que se ha llevado a cabo utilizando métodos mixtos, tiene un diseño convergente o paralelo. Debido a esto, aunque se involucra la colecta y análisis de datos de tipo cualitativo y cuantitativo esta se realiza por separado (Creswell, 2015). Para efectos de claridad y eficacia, la intención es unir los datos en la interpretación o discusión. Esto equivale a utilizar una triangulación metodológica de tipo QUAN + qual, ya que la naturaleza del problema de investigación es principalmente cuantitativa, y a que el proyecto

fue direccionado por un mapa conceptual obtenido a priori (Arias, 2000; Molina, López, Pereira, Pertusa y Tarí, 2012).

La representación QUAN + qual corresponde al modelo propuesto por Morse (1991) donde las mayúsculas en el primer elemento, las minúsculas en el segundo y el signo (+) indican que el método cuantitativo toma precedencia sobre el cualitativo en un diseño convergente pues se inspira en un marco teórico obtenido *a priori*. Es decir, tanto los instrumentos como la colecta y el análisis de los datos de tipo cuantitativo y cualitativo fueron guiados por el amplio cuerpo de literatura (conceptos, modelos, y teorías) presentado en el Marco Teórico (Ver Capítulo 3).

Según lo explica Arias (2000), un problema de investigación es predominantemente cuantitativo cuando es posible localizar literatura substancial acerca del tópico central, lo cual hace posible reunir una serie de conceptos a su alrededor y formular hipótesis de investigación. En el caso de esta investigación en particular, el tópico central es la Competencia Comunicativa en una lengua extranjera, y la hipótesis respecto a su desarrollo en cursos de inglés de nivel básico en línea, que ya se ha presentado en el Capítulo 1 del presente documento, y se enuncia así: H0= El diseño instruccional empleado no tiene un impacto en los resultados obtenidos por los participantes en la evaluación oral de su Competencia Comunicativa.

Al utilizar la notación QUAN + qual se siguen los pasos cuantitativos para medir la variable Competencia Comunicativa en las interacciones orales de los estudiantes en tres momentos de evaluación, y se utiliza el método cualitativo para examinar o explorar el uso de ciertos indicadores alternos de la variable, también conocidos como micro y macro

habilidades. Siguiendo las recomendaciones de Creswell (2015) para un diseño de este tipo se pretende que en el capítulo 5: primero se reporten los resultados cuantitativos, seguidos de los resultados cualitativos para posteriormente entretejerlos en la discusión de los resultados (Ver Figura 8).

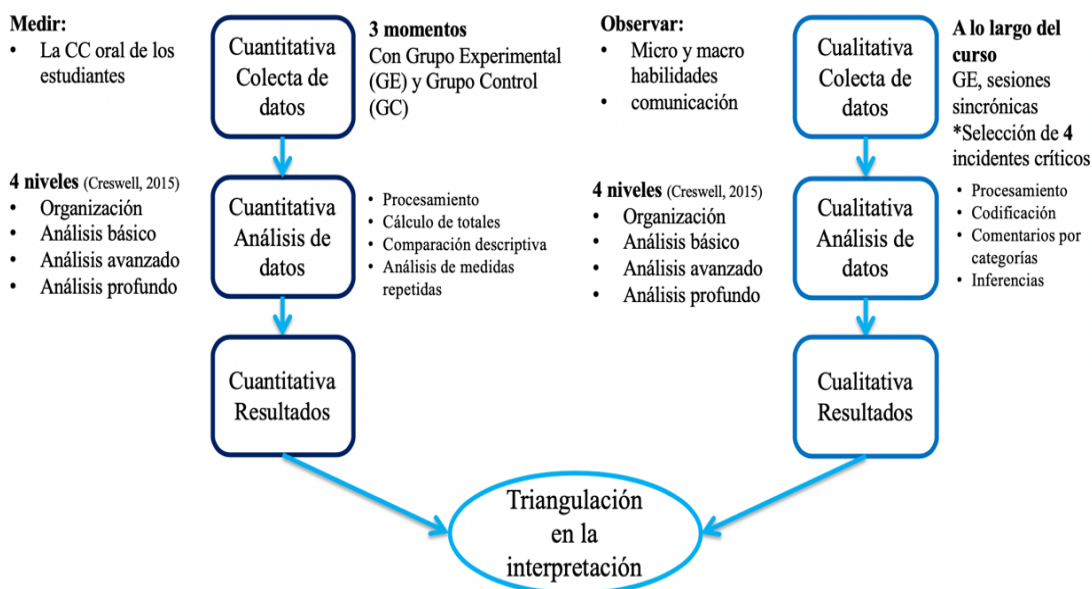


Figura 8. Diseño del estudio.

4.1.1 Enfoque cuantitativo

Cuantitativamente se midieron seis indicadores de la Competencia Comunicativa tomando en cuenta los principios de practicidad discutidos en el capítulo anterior para la evaluación de la comunicación en el idioma (Ver sección 3.5). Estos seis indicadores emergieron de la operacionalización inicial para la evaluación de la Competencia Comunicativa presentada en la sección 3.5.1, quedando distribuidos en relación con las tres dimensiones de la competencia de la siguiente forma:

- Dimensión pragmática:
 - Estilo y registro
 - Fluidez y coherencia
- Dimensión lingüística:
 - Precisión y control léxico gramatical
 - Rango léxico gramatical
 - Pronunciación
- Competencia sociolingüística
 - Propiedad contextual

Debe mencionarse que la parte cuantitativa tiene un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas. Los diseños cuasi-experimentales pretenden poner a prueba una hipótesis manipulando al menos una variable independiente en contextos donde no es posible hacer muestreo aleatorio (Fernández-García, Vallejo-Seco, Livacic-Rojas y Tuero-Herrero, 2014). En este estudio la variable a manipular fue el diseño instruccional del curso de inglés en línea, y el muestreo se realizó por conveniencia.

Por otro lado, se ha elegido utilizar medidas repetidas, pues en línea con lo establecido tanto por Campbell y Stanley (2011) como por Fraenkel, Wallen y Hyun (2012), este tipo de diseño gana certidumbre en la interpretación de sus resultados precisamente debido a las múltiples mediciones realizadas. No obstante, autores como Fernández-García et al. (2014) advierten que existen múltiples amenazas a la validez interna de los estudios de tipo cuasi-experimental, algunas de las cuales tienen que ver con los tamaños de la muestra, la pérdida de datos y el abandono de sujetos.

Se decidió realizar tres mediciones a modo de que al menos dos de ellas coincidieran con el calendario institucional de evaluaciones para cursos de inglés en la modalidad virtual en el periodo primavera 2019. El primer momento de medición seleccionado fue la semana previa al inicio del curso. El segundo momento, ocurrió después de la octava semana del curso, la cual se ubicó antes del receso escolar por Semana Santa. El tercer y último momento de medición ocurrió después de la semana dieciséis, al final del curso. Los datos se extrajeron específicamente de las evaluaciones orales de la muestra, pues es en ellas donde los estudiantes deben interactuar en la lengua meta para satisfacer necesidades comunicativas de acuerdo con lo establecido en la sección 3.5.

4.1.2 Enfoque cualitativo

Cualitativamente se observó el uso que los estudiantes daban a las micro y macro habilidades del idioma presentadas en la operacionalización para el seguimiento de la Competencia Comunicativa. Dado que el uso que estos estudiantes dieron a los indicadores seleccionados en esta segunda operacionalización estaba enfocado en aquellas actividades de práctica comunicativa (o contextualizada) que no constituían un momento de evaluación, la información cualitativa se recogió de los incidentes críticos derivados de los cambios al diseño instruccional (Ver sección 4.4). Estos incidentes críticos fueron planeados de acuerdo con las características definidas en la sección 3.3.1 con el fin de proporcionar práctica contextualizada del idioma a los estudiantes.

Para la colecta de datos sobre los indicadores seleccionados, se utilizaron instrumentos propios de la técnica de incidentes críticos según Butterfield, Borgen, Amundson, y Maglio (2005) y Flanagan (1954). Posteriormente, el corpus generado de esta

colecta de datos en todos los incidentes críticos se utilizó para la selección de los 4 incidentes críticos más relevantes para el objetivo que se perseguía en ellos: brindar práctica comunicativa del idioma por medio de la interacción en la lengua meta a los estudiantes del curso virtual. Esto se realizó buscando cumplir con los criterios de credibilidad presentados por Butterfield, et al. (2005). El proceso de selección se detalla en la sección correspondiente al procesamiento de datos (Ver sección 4.9.1). Una vez seleccionados los cuatro incidentes críticos, se empleó la técnica de análisis de contenido, para la cual Andréu (2000) señala cinco pasos o momentos del proceso:

- 1) Determinar el objeto o tema de análisis, lo cual implica también la elección de la unidad de análisis.
- 2) Determinar las reglas de codificación.
- 3) Determinar el sistema de categorías.
- 4) Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.
- 5) Hacer inferencias.

Dado que el problema a investigar es el desarrollo de la Competencia Comunicativa en un curso de inglés en línea, el análisis de contenidos empleado permitió comprender el uso que los estudiantes dieron a los indicadores previamente mencionados en cuatro momentos a lo largo del curso. Previo al análisis fue necesaria la transcripción de videos de las sesiones de práctica realizadas en la plataforma de conferencia web Zoom correspondientes a los incidentes críticos seleccionados como más relevantes. Andréu (2000) indica que, adicionalmente, se deben distinguir tres tipos de unidades que conforman la unidad análisis: la unidad de muestreo, la cual constituye la porción del

universo a ser analizada; la unidad de registro, entendida como la parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada; y la unidad de contexto, definida como la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para caracterizar a la unidad de registro. Estas unidades se describen a detalle en la sección 4.9.5.

4.1.3 Congruencia metodológica

La relación entre los objetivos y preguntas presentados en el marco epistémico, así como entre las técnicas e instrumentos empleados queda expresada en la matriz de congruencia presentada a continuación (Ver Tabla 9).

Tabla 9.

Matriz de congruencia metodológica.

Objeto de estudio: Desarrollo de la denominada Competencia Comunicativa a través de la interacción y la comunicación en medios virtuales en cursos de inglés II en una institución de educación superior en el sureste mexicano.					
Pregunta general	Objetivo General	Preguntas específicas	Objetivos específicos	Técnica/ Instrumentos	Uso
¿Cómo se beneficia el desarrollo de la Competencia Comunicativa oral de la implementación de un diseño instruccional modificado para promover la interacción en la lengua	Analizar el impacto de un diseño instruccional modificado, siguiendo los principios del modelo RASE y del enfoque comunicativo o para la enseñanza de lenguas,	¿Existe una correlación entre el diseño instruccional empleado y la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes para comunicarse en la lengua meta al final del curso?	Determinar si existe correlación entre la Competencia Comunicativa oral demostrada por los participantes en tres momentos de medición y el diseño instruccional empleado.	Observación: • Guía de observación • Notas de campo de registro inmediato	Selección de cuatro incidentes críticos para el análisis de contenido cualitativo

Objeto de estudio: Desarrollo de la denominada Competencia Comunicativa a través de la interacción y la comunicación en medios virtuales en cursos de inglés II en una institución de educación superior en el sureste mexicano.

Pregunta general	Objetivo General	Preguntas específicas	Objetivos específicos	Técnica/ Instrumentos	Uso
meta y la integración de habilidades?	sobre la Competencia Comunicativa de estudiantes en un curso virtual de inglés	¿Cómo se manifiesta la Competencia Comunicativa en la lengua meta a lo largo de un curso virtual de inglés como lengua extranjera?	Contrastar el uso de ciertas micro y macro habilidades del idioma inglés por parte de los participantes de un curso virtual para comunicarse en cuatro incidentes críticos.	Test: • Rúbrica para medir la competencia comunicativa oral en relación con indicadores de sus tres dimensiones	Evaluación de la CC en pruebas comunicativas en tres momentos (Pre-Test, Test-Control, Post-Test)

4.2 Tipo de estudio

El presente estudio contiene elementos de tipo correlacional ya que, de acuerdo con lo señalado por Bisquerra (2009), a través de la hipótesis previamente planteada se pretende conocer la relación entre dos variables, el diseño instruccional y la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes de un curso de inglés virtual. No obstante, éste tiene un alcance descriptivo, debido al tamaño de la muestra y a la forma de obtención de esta. Con base en estas acepciones, se analiza si el desarrollo de la Competencia Comunicativa de los estudiantes guarda relación con el diseño instruccional modificado o no. Se asume que la explicación producida es parcial, pues puede haber otros factores vinculados más allá de los dos que se pretende relacionar.

4.3 Contexto

El estudio se llevó a cabo en el curso de inglés básico llamado “Lengua II”, impartido en la modalidad virtual, en una universidad pública de la región sureste del país.

Este curso consta de diez unidades temáticas y se imparte Eminus. El aprendizaje en línea de la comunidad educativa se gestiona en esta plataforma institucional desde el año 2000 (Universidad Veracruzana, 2020; Vera, Hernández, Sagahón y Reyes, 2015). La plataforma, cumple con las características mínimas necesarias para considerarse un sistema de gestión de aprendizaje presentadas en la sección 3.6.2. Por su parte, el diseño original del curso guarda ciertas semejanzas con el modelo tecno pedagógico de Dick y Carey. Chávez-Espinoza, Balderrama-Trápaga y Figueroa-Rodríguez (2014) comentan que, bajo dicho modelo las actividades son puestas en aplicaciones o entornos virtuales de aprendizaje, que contemplan el empleo de recursos asincrónicos o sincrónicos, individuales y grupales. Estas aplicaciones y entornos, o plataformas, a su vez, alojan no sólo los materiales, y actividades, sino que constituyen el medio en el que la instrucción se lleva a cabo en todas sus etapas.

En el mismo sentido, Dick, Carey y Carey (2015) señalan que, en cursos virtuales la participación de los estudiantes en las actividades, e incluso la retroalimentación, se llevan a cabo en el propio ambiente virtual. En este modelo tecno pedagógico, la instrucción se define como el conjunto de ejemplos, materiales y actividades a realizar por los alumnos para lograr el comportamiento o aprendizaje deseado (Dick, Carey y Carey, 2015). Como hemos señalado en la sección 3.2, en este estudio el aprendizaje se define como el proceso mediante el cual un individuo recibe información que constituye modelos de entrada o *input*, en el cual debe distinguir, reproducir y adaptar modelos de lenguaje a fin de expresar significados. Así pues, pareciera que existe una disparidad entre la instrucción propuesta en los cursos y el objetivo que se persigue (la comunicación).

A través de la plataforma institucional, los estudiantes tienen a su disposición materiales de estudio, con explicaciones comúnmente en español y ejemplos en inglés. Debido a esto, aunque las explicaciones en español podrían considerarse prácticas o útiles, no constituyen input para el aprendizaje de la lengua extranjera. Algo similar ocurre con algunas de las actividades que los estudiantes deben realizar de forma asincrónica en la plataforma, ya que cuentan con instrucciones en español a pesar de que se espera que las realicen en inglés. Además, al prescindir de la interacción, entre estudiantes, en la lengua meta de forma oral y al limitar la interacción escrita a unas pocas participaciones en foros asincrónicos, se deja de lado uno de los requisitos principales para el logro de la comunicación en la lengua meta de acuerdo con el enfoque comunicativo.

En el capítulo 3 ya se ha abordado la relevancia de dicho enfoque en la instrucción y la evaluación de la comunicación, y se ha decidido tomarlo en cuenta en las estrategias tecno pedagógicas a implementar como parte de la modificación al diseño instruccional del curso, que a continuación se detalla.

4.3.1 Análisis del diseño instruccional original

Las modificaciones al diseño instruccional del curso inglés II en la modalidad virtual se realizaron tomando en cuenta los cuatro componentes del modelo tecno pedagógico RASE en relación con los principios pedagógicos para la enseñanza de la Competencia Comunicativa presentados en el capítulo 3. Esto implicó, en primer lugar, determinar los elementos u opciones incluidos como Recursos, Actividades, Soporte y Evaluación del diseño original para cada una de las 10 unidades temáticas del curso. La

relación de elementos por componente se muestra en el Apéndice A. De forma general, se observó que:

- Los recursos no eran variados y que se limitaban a dispositivos disponibles en formato PDF, las cuales contenían explicaciones en español de los temas gramaticales de cada unidad.
- Las actividades eran mecánicas y abordaban contenidos léxicos y gramaticales. Es decir, las actividades consistían en su mayoría de ejercicios para practicar la gramática y vocabulario de cada unidad, sin contemplar la interacción en la lengua meta. Además, no involucraban las distintas habilidades del idioma, ni de forma integrada ni por separado. Existen escasas actividades que involucran la producción escrita, y la comprensión lectora, mientras que en el caso de la producción oral y la comprensión auditiva la práctica es casi nula.
- El soporte se limita al contacto que los estudiantes pueden establecer con su profesor por medio del correo institucional integrado a la plataforma.
- La evaluación oral y escrita se realiza de forma presencial en pruebas comunicativas. Además, se contempla la entrega de un proyecto final de forma asincrónica, el cual solo involucra “comunicación” planeada de parte del estudiante.

4.4 Modificación al diseño instruccional para el curso “Lengua II (Inglés II)”.

En el caso del grupo experimental (EG), el diseño original del curso se modificó siguiendo los principios del modelo tecno pedagógico RASE y los principios del enfoque CLT. Los cambios al diseño instruccional se realizaron para garantizar que las herramientas

tecnológicas coadyuven al desarrollo de la Competencia Comunicativa de los estudiantes en la lengua meta, en las diez unidades que conformaban el curso. Los recursos, las actividades, el apoyo y la evaluación fueron modificados o enriquecidos. Los nuevos recursos incluyeron:

- a) Presentaciones multimedia y videos, enfocados en presentar el lenguaje tal como se usaría en contextos reales y en dar instrucciones para que las actividades se lleven a cabo sincrónicamente bajo la guía del instructor, o asincrónicamente como refuerzo;
- b) Audios, grabados por hablantes con un nivel C2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), para proporcionar práctica auditiva (listening), una habilidad lingüística ignorada en el diseño original;
- c) Tarjetas de vocabulario interactivas a las que los estudiantes podían acceder en línea y que contenían representaciones visuales y escritas del vocabulario de cada unidad, así como la pronunciación de las palabras.

Los recursos se recuperaron posteriormente como parte de dos tipos principales de actividades: foros asincrónicos en la plataforma institucional y sesiones de práctica sincrónicas en la herramienta de conferencia web Zoom⁴. Algunas veces se introdujeron audios en los foros y se utilizaron para establecer un modelo de interacción para los estudiantes integrando diferentes habilidades lingüísticas y proporcionando así mayores oportunidades para la práctica contextualizada del idioma.

⁴ <https://zoom.us/>

Un cambio adicional en los foros consistió en el intercambio de mensajes de audio grabados utilizando una herramienta gratuita en línea llamada VoiceSpice⁵, la cual puede integrarse fácilmente con plataformas que no permitan la grabación de voz (Putri, Nurkamto y Sumardi, 2019). Las sesiones de conferencias web sincrónicas proporcionaron a los estudiantes práctica contextualizada del lenguaje basada en los principios del enfoque CLT aplicables en línea y descritos por Sandoval y Cruz (2018). Se utilizaron también presentaciones multimedia para explicar/repasar el lenguaje presentado en la unidad, seguido de actividades que ayudaron a los estudiantes a practicar gramática y, se les exigió utilizar el idioma de manera contextualizada. La interacción durante las sesiones implicó el uso de las cuatro habilidades del idioma de forma integrada, por lo que las sesiones constituyeron **incidentes críticos** durante los que los estudiantes podían interactuar con fines comunicativos de forma realista y significativa en la lengua meta.

Así mismo, se brindó apoyo de forma asincrónica (a través del correo electrónico personal e institucional) y de forma sincrónica (al final de las sesiones de práctica). El apoyo proporcionado fue continuo ya que los estudiantes podían tener acceso a él en cualquier momento a lo largo de las diez unidades. Del mismo modo, se proporcionó apoyo preventivo a través de manuales que ampliaron los aspectos técnicos anticipando las necesidades de los estudiantes; dicho apoyo incluyó recordatorios de tareas semanales e informes de progreso mensuales. A solicitud de los propios estudiantes, se utilizó un servicio de mensajería instantánea para proporcionar opciones de apoyo adicionales. La

⁵ <https://voicespice.com/>

evaluación, el último elemento del modelo RASE, también se modificó con la ayuda de la herramienta de conferencia web Zoom. Los exámenes orales parciales y las presentaciones finales del proyecto se realizaron en línea, cumpliendo con la labor adicional de brindar comentarios sobre el progreso de los estudiantes.

El desglose de los cambios realizados al diseño instruccional por cada unidad se encuentra en el Apéndice B. Aunque los cambios se realizaron tomando como referencia todos los principios presentados en el capítulo 3 con el apoyo de la propia experiencia de docente y formación de la investigadora (Ver sección 1.2.6), se incluye una lista de cotejo que se espera sirva de apoyo a otros docentes de inglés que quieran introducir cambios similares a la instrucción en línea que reciban sus estudiantes (Ver Apéndice C). El resumen de los cambios a los componentes se presenta en la Figura 9.

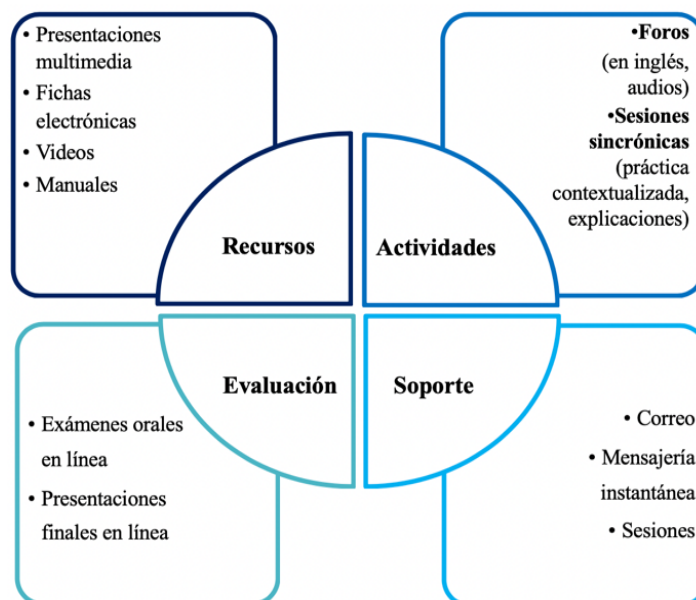



Figura 9. Cambios realizados al diseño instruccional.

4.5 Población y muestra

Con respecto a la población que constituyó este estudio, Fraenkel et al. (2012) describen en concreto dos tipos de población para investigaciones educativas. La primera, a la cual denominan población objetivo, se describe como aquella para la cual los investigadores quisieran generalizar los resultados de la investigación. La segunda, a la cual denominan población accesible, se describe como aquella que resulta no sólo accesible, sino factible de estudiar, y es de ella de donde se tomará la muestra a estudiar. La población objetivo del presente estudio la conformaron los 221 estudiantes inscritos al curso Inglés II en la modalidad virtual durante el periodo febrero-julio 2019, en las cinco regiones de la universidad pública donde se llevó a cabo el estudio. Mientras que la población accesible fueron los 46 estudiantes inscritos en dicho curso en la región Veracruz-Boca del Río para el mismo periodo.

Los estudiantes inscritos a cursos de inglés virtuales suelen tener antecedentes diversos en la experiencia educativa previa (Inglés I); pueden: a) haberla acreditado en cualquiera de las modalidades que la universidad ofrece (presencial, multimodal, autónoma, o virtual); b) haberla cursado en el periodo anterior, o aún antes del mismo; c) haberla acreditado por medio de un examen, sin cursarla; d) haber tenido diferentes niveles de desempeño. Sin embargo, todos tienen como característica común haber acreditado Inglés I. Como caracterización arquetípica de los estudiantes que se toman parte en estos cursos se presenta la siguiente ficha de personas (Ver Figura 10).



“Debo estudiar dos niveles de inglés como parte de mi programa de estudios”

Valeria estudia una de las 81 licenciaturas disponibles en una institución de educación superior en Veracruz

- **Demografía:** estudiante universitaria, 20-25 años de edad, nivel socioeconómico medio.
- **Persona:** soltera, sin hijos, no es metódica.
- **Antecedentes académicos:** acreditó inglés I hace más de un semestre, nunca ha tomado un curso en la modalidad virtual
- **Tecnología:** cuenta con conexión a internet en casa, tiene computadora personal y smartphone.
- **Motivaciones:** Necesita acreditar inglés II para graduarse, le gusta ver series y escuchar música en inglés
- **Dificultades o frustraciones:** Desconoce los criterios de evaluación, le teme al examen oral, tiene poco tiempo libre
- **Actitudes:** No respeta fechas de entrega, le agrada no tener que asistir a clases presenciales, no externa dudas

Figura 10. Perfil característico de los estudiantes de la población accesible.

Los 46 estudiantes de la población accesible pertenecían a 21 programas de licenciatura distintos. 42 estudiantes se encontraban inscritos en la región Veracruz-Boca del Río, con tan solo cuatro de ellos inscritos en otras regiones. Estos estudiantes estaban divididos en dos grupos; el primero de los cuales funcionó como grupo experimental (GE) con 24 estudiantes, y el segundo como grupo control (GC) con 22 estudiantes. Solo un 71% de los estudiantes originalmente inscritos se encontraban activos en el GE durante las primeras unidades del curso, contra un 59% de los estudiantes en el grupo control. Este fenómeno es común en los cursos de inglés en la modalidad virtual de la institución, ya que en periodos anteriores se ha observado una participación que llega a bajar hasta a un 50 o 40% de los estudiantes inscritos. La muestra para el cuasi-experimento cuantitativo fue seleccionada de forma no probabilística, por conveniencia, tomando a los 30 estudiantes

activos en ambos grupos, lo cual equivale a un 65 % de la población accesible en la región, y a un 13.5% de la población objetivo (ver Tabla 10).

Tabla 10.

Población accesible y población muestra en el GE y el GC.

GE		GC					
Inscritos (24)		Activos (17)		Inscritos (22)		Activos (13)	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
14	10	9	8	13	9	8	5

Nota: Los estudiantes inscritos equivalen a la población accesible, y los estudiantes activos a la población muestra.

La muestra cualitativa estuvo conformada por una submuestra de la contraparte cuantitativa conformada por cinco sujetos, los cuales representan casos extremos de participación en las sesiones sincrónicas de interacción en la lengua meta. De estos cinco sujetos, dos estuvieron presentes en más del 80% de las sesiones sincrónicas de práctica contextualizada del idioma, uno estuvo presente en el 50% y dos más estuvieron presentes en menos del 20% de las mismas.

También se contó con la participación de dos profesores de la universidad. Uno de los cuales cuenta con aproximadamente ocho años de experiencia como tutor, moderador y diseñador de cursos EFL virtuales. Además, ha participado como tutor de cursos EFL en línea para instituciones de talla internacional y para la institución donde se llevó a cabo el estudio. La otra profesora cuenta con al menos quince años de experiencia en enseñanza EFL en dicha institución, donde ha participado como tutora de los cursos virtuales por al

menos cuatro años. Su conocimiento del programa y el plan de estudios es extenso. Ambos cuentan con el grado de maestría.

Uno de estos dos profesores estuvo a cargo del grupo experimental, implementando los cambios y adiciones al diseño instruccional. El otro, se encargó del grupo control apegándose al diseño instruccional original, sin contemplar oportunidades adicionales para la práctica comunicativa del idioma integrando el uso de habilidades y sin propiciar la interacción entre participantes en la lengua meta. En esta investigación el **rol de la investigadora** consistió, en primer lugar, en el análisis del diseño instruccional existente, y la subsecuente planeación de los cambios que se realizaron al diseño instruccional.

No obstante, la investigadora no se vió involucrada en la instrucción que los estudiantes recibieron, a fin de poder mantenerse imparcial al momento de utilizar la rúbrica para medir su Competencia Comunicativa, pero sobretodo, a fin de poder observar las interacciones y comunicación en las que los estudiantes se veían involucrados durante las sesiones sincrónicas de práctica contextualizada del idioma que implementó el docente a cargo del GE como parte de las modificaciones al diseño instruccional del curso. Durante estas sesiones, la principal función de la investigadora era la recolección de datos a través de las guías de observación y formato de notas de campo diseñados por ella para este estudio, aunque los estudiantes tenían conocimiento de su presencia pues se apoyaba con problemas técnicos, en caso de ser necesario.

4.6 Instrumentos de recolección de datos

Para coleccionar datos durante el trabajo de campo, se diseñaron dos instrumentos de tipo cualitativo y uno de tipo cuantitativo para dar seguimiento y evaluar la Competencia

Comunicativa demostrada por los participantes en interacciones sincrónicas. El instrumento de tipo cuantitativo fue diseñado para complementar las evaluaciones de tipo comunicativo oral que la institución aplica a los estudiantes. Estas evaluaciones se llevan a cabo en parejas o tríos y constan de dos tareas, una individual en la cual el instructor hace preguntas personales a cada participante con relación a los temas cubiertos en el curso. En la segunda tarea, las parejas o tríos deben interactuar e intercambiar información entre sí de acuerdo con una situación que les es proporcionada por los instructores-evaluadores, y la cual pretende generar necesidades ficticias de comunicación y detonar la comunicación entre participantes. Cabe mencionar, que los exámenes y sus respectivas situaciones y preguntas individuales son elaboradas por un departamento específico de evaluación con el que cuenta la universidad, y son aplicados a todos los cursos de Inglés II, independientemente de la modalidad y la región en que se impartan.

El proceso de evaluación y las tareas que dicho proceso involucra encajan con los principios de evaluación comunicativa abordados en la sección 3.5. Las generalidades de los procesos de evaluación oral utilizados en la institución, y los cambios empleados en esta investigación se describen a detalle en Cruz-Ramos, González-Calleros y Herrera-Díaz (2020). Tomando en cuenta que el objetivo de los exámenes comunicativos institucionales es medir el nivel de logro de los estudiantes en relación con su habilidad para comunicarse en el idioma, el instrumento cuantitativo de tipo rúbrica fue diseñado para medir indicadores de las Competencia Comunicativa mostrados en la sección 4.1.1.

Para el diseño del instrumento se consideraron tanto las guías y ejemplos ofrecidos por el MCER (Council of Europe, 2001), como la operacionalización de la variable

Competencia Comunicativa. A fin de lograr que la rúbrica fuera práctica y manejable, se incluyeron únicamente seis aspectos directamente relacionados con los indicadores obtenidos en la operacionalización:

1. Precisión y control léxico y gramatical
2. Rango léxico y gramatical
3. Pronunciación
4. Estilo y registro
5. Fluidez, coherencia y cohesión
6. Propiedad contextual

La rúbrica utiliza una escala del 1 al 5 (siendo 5 el puntaje máximo para cada aspecto), con lo cual se tiene un puntaje máximo posible de 30 puntos (Ver Apéndice D).

Por su parte, los instrumentos cualitativos no pretenden medir las dimensiones de la Competencia Comunicativa, sino registrar la forma en la que dicha competencia se manifiesta en las interacciones sincrónicas a través del uso que los estudiantes del GE dieron a los indicadores mostrados en la sección 4.1.2 a lo largo de los 10 incidentes críticos introducidos al diseño instruccional del curso (las sesiones sincrónicas de práctica contextualizada).

Los instrumentos para la parte cualitativa se encuentran en concordancia con lo establecido por Flanagan (1954) respecto a la técnica de incidentes críticos. El primero es una guía de observación, la cual permitió registrar el uso que los participantes dieron a las micro y macro habilidades del idioma seleccionadas como indicadores cualitativos (ver Apéndice E). Estas micro y macro habilidades se seleccionaron porque son observables

tanto en interacciones orales como escritas, y porque representan un balance entre formas lingüísticas y uso del idioma en la comunicación dentro de un contexto social específico. El segundo instrumento cualitativo es un formato que permite incluir notas de observación directa, de tipo descriptivo según lo señalado por Bisquerra (2009) (ver Apéndice F). Ambos instrumentos fueron utilizados durante los incidentes críticos de práctica contextualizada.

4.6.1 Validez

El primer paso para determinar la validez de los instrumentos de colecta de datos fue la realización de un taller con tres expertos en enseñanza EFL en línea, quienes además cuentan con experiencia impartiendo este tipo de cursos en la institución donde se llevó a cabo el estudio. Durante dicho taller se emuló el proceso seguido originalmente para operacionalizar la variable dependiente Competencia Comunicativa, con el fin de determinar si los expertos elegirían un conjunto de instrumentos e indicadores similar al propuesto en este estudio. Respecto a la pertinencia de utilizar los dos instrumentos cualitativos para monitorear las interacciones entre estudiantes a lo largo de las diez unidades del curso, ésta se consultó con los expertos en el mismo taller. Además, estos dos instrumentos cubrieron las especificaciones necesarias para realizar las observaciones en los incidentes críticos respecto al uso de los indicadores seleccionados, según lo establecido por Flanagan (1954):

1. Se registra información sobre la ubicación, las personas y las condiciones en las que la observación se realizó.

2. Se registra un comportamiento específico (el uso de las micro y macro habilidades seleccionadas como indicadores)
3. La persona que registra las observaciones (la investigadora) tiene un amplio conocimiento sobre el tema en cuestión.
4. La información que se registra a través de la observación se encuentra alineada a la primera de las nueve aplicaciones (usos) de la técnica de incidentes críticos: el registro del desempeño típico.

Es decir, los instrumentos cualitativos registran información sobre el comportamiento deseado (el uso de micro y macro habilidades del idioma relacionadas con la Competencia Comunicativa) en una situación 'real' de uso que no constituye una evaluación, la cual en nuestro caso es el intercambio de información en la lengua meta a través de la práctica contextualizada del idioma.

Como resultado del taller antes mencionado, hubo un acuerdo unánime en el uso de los instrumentos, en especial en el uso de una rúbrica como instrumento de medición. Respecto al diseño de la rúbrica, se sugirió únicamente un cambio importante: cambiar el aspecto, o indicador, denominado "fluidez, coherencia y cohesión" por "fluidez y coherencia", ya que se acordó que los estudiantes con un nivel tan básico de dominio del idioma no suelen utilizar dispositivos cohesivos. Sin embargo, se decidió mantener la macro habilidad relacionada con la cohesión del lenguaje producido por los estudiantes en la guía de observación para no descartar su posible uso por parte de los estudiantes al avanzar el curso. Es decir, se consideró que, aunque en efecto era poco probable que los estudiantes del curso inglés II utilizaran dispositivos cohesivos debido a su nivel de

dominio del idioma, no debía descartarse por completo. En consecuencia, podía no resultar muy relevante para la medición, pero debía permitirse su registro en caso de observarlo.

Como segundo paso para determinar la validez del contenido de la rúbrica de medición, se pidió a otro grupo de expertos usar un formato de validación para evaluar la coherencia y la relevancia de cada aspecto en relación con la dimensión que mide. El formato también permitió a los expertos proporcionar comentarios o sugerencias respecto a las guías de uso que acompañan a la rúbrica (Ver Apéndice H), y fue adaptado de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Los puntajes proporcionados se transcribieron a una matriz en Excel con el propósito de calcular el coeficiente de V de Aiken para cada aspecto y dimensión. Los resultados se presentan a continuación (ver Tabla 11).

Tabla 11.

Coefficiente V de Aiken.

Competencia Lingüística						Competencia Sociolingüística				C. Pragmática	
Indicador 1		Indicador 2		Indicador 3		Indicador 4		Indicador 5		Indicador 6	
Coh	Rel	Coh	Rel	Coh	Rel	Coh	Rel	Coh	Rel	Coh	Rel
1.00	1.00	0.92	1.00	1.00	1.00	0.83	0.83	0.92	1.00	0.75	0.75
1.00		0.96		1.00		0.83		0.96		0.75	
0.99				0.90				0.75			
0.88											

Nota: Coh= coherencia; Rel= relevancia. Elaboración propia.

Los primeros tres aspectos, o indicadores, corresponden a la dimensión o subcompetencia lingüística, la cual tuvo un coeficiente de coherencia y relevancia global combinada de 0.99. Los aspectos correspondientes a la dimensión sociolingüística obtuvieron un coeficiente de coherencia y relevancia combinados de 0.90 para la dimensión, logrando que los aspectos utilizados para medir esta dimensión sean aceptables. El sexto y último aspecto, la adecuación contextual, el cual no es común en las rúbricas para la evaluación de la comunicación, tuvo el coeficiente más bajo. Su coeficiente de coherencia y relevancia fue de 0.75. Aunque el coeficiente obtenido es aceptable, al ser el más bajo de las tres dimensiones su pertinencia en la rúbrica se vio cuestionada.

Se pueden proporcionar argumentos a favor y en contra de mantener dicho aspecto en la rúbrica, y todos se basarán en la literatura del área (Bachman, 1995; Council of Europe, 2001; Pilleux, 2001). No obstante, la dimensión sociolingüística es lo que realmente diferencia a este trabajo de otras investigaciones previas, las cuales suelen concentrarse en lo lingüístico y/o lo pragmático (Ver sección 2.4). En consecuencia, se decidió mantener el aspecto correspondiente a la competencia sociolingüística a fin de evaluar la Competencia Comunicativa de forma holística considerando indicadores representativos de cada una de sus tres dimensiones.

4.6.2 Confiabilidad

En el caso de administración de instrumentos para evaluar la comunicación que utilizan un juicio o criterio guiado (descritos en la sección 3.5), según Fraenkel et al. (2012), se requiere un cierto grado de juicio por parte del aplicador y los investigadores están obligados a indagar e informar el grado de acuerdo de calificación entre aplicadores. Los

aplicadores deben recibir capacitación para emplear el instrumento ya sea en situaciones de evaluación reales o mediante grabaciones de video. Este proceso se debe repetir hasta que los evaluadores alcancen un acuerdo de puntuación simple de al menos el 80% al utilizar el instrumento (Fraenkel et al. 2012). Debe considerarse que la evaluación de la calidad de la comunicación es el tipo de situación en la que los evaluadores deben usar su juicio, ya que el lenguaje es una realidad compleja donde hay más de una respuesta correcta (Council of Europe, 2001).

Con el fin de estudiar el grado acuerdo de calificación de nuestro instrumento cuantitativo, uno de los expertos que participaron en el taller para validarlo cualitativamente fue invitado a participar en una prueba piloto como segundo evaluador. Tener dos examinadores orales no solo es común, sino también recomendable en ciertas evaluaciones y certificaciones orales del idioma debido al hecho de que dos interpretaciones diferentes de los criterios de calificación pueden equilibrarse entre sí, lo que lleva a la ventaja de la imparcialidad de la prueba (Sun, 2014).

Once estudiantes fueron evaluados con una prueba comunicativa al final del curso de Inglés II virtual en el periodo otoño 2018. Cuatro de los estudiantes obtuvieron el mismo puntaje total por parte de ambos examinadores. Cinco obtuvieron puntuaciones que difirieron sólo en uno o dos de los treinta puntos posibles; mientras que las calificaciones de dos de los estudiantes variaron en 5 y 6 puntos. En otras palabras, el 82% de los estudiantes recibió puntajes idénticos o mínimamente diferentes, y el 18% de ellos obtuvo puntajes con resultados drásticamente diferentes. Los resultados de la prueba piloto para determinar el acuerdo de puntajes para evidenciar la confiabilidad del instrumento

cuantitativo muestran un acuerdo a un nivel aceptable en concordancia con lo establecido por Fraenkel et al. (2012).

4.6.3 Reflexión sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos

De una u otra forma, todos los instrumentos recopilan datos sobre aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos empleados por los estudiantes del curso virtual al interactuar y comunicarse en la lengua meta tanto en evaluaciones como en incidentes que permiten dar seguimiento al desarrollo de la Competencia Comunicativa. La guía de observación cualitativa, por ejemplo, abarca habilidades secundarias (micro y macro habilidades) que cubren aspectos lingüísticos tradicionalmente relacionados con la precisión, sin dejar de lado otras relacionadas con el uso comunicativo y social de la lengua. En conjunto, los tres instrumentos corresponden con los objetivos de investigación, y contribuyen a cumplirlos.

El instrumento cuantitativo es el que se relaciona más claramente con las tres dimensiones de la Competencia Comunicativa. Para su validación, se tomaron varias medidas: se llevó a cabo un taller con expertos en instrucción de EFL en línea que tuvo éxito en la validación cualitativa del formato y contenido de la rúbrica; la posterior validación del contenido fue de naturaleza cuantitativa y mostró un problema potencial en la inclusión de un aspecto para recopilar datos sobre la dimensión sociocultural de la competencia principal.

No obstante, la medición de la dimensión sociolingüística es lo que realmente diferencia a este trabajo de otras investigaciones previas (Zeng, 2017; Hsu, 2016; Dogoriti et al., 2015; Canto et al., 2013), las cuales suelen concentrarse en lo lingüístico y/o lo

pragmático. Debido a esto, se ha decidió mantener el aspecto correspondiente a la competencia sociolingüística a fin de evaluar la Competencia Comunicativa de forma holística considerando indicadores representativos de cada una de sus dimensiones.

4.7 Consideraciones éticas

La selección de sujetos no fue sesgada ni a sujetos privilegiados, ni a sujetos vulnerables. De hecho, se estima que la población de la Universidad Veracruzana tiene, en su mayoría, un nivel socioeconómico medio, con un 21% de los estudiantes que ingresan ubicados en un nivel socioeconómico bajo, mientras que solo el 1 o 2% se encuentran en un nivel alto (Barcelata, 2016). De forma similar, la distribución de sexo no está predeterminada, sin embargo, en la muestra de este estudio, conformada por los 17 miembros activos del GE y los 13 del GC, predominó la presencia del sexo masculino, con un total de 17 hombres y 13 mujeres, distribuidos en los grupos tal como se mostró en la tabla 10 (Ver Sección 4.5).

Esta investigación se encuentra completamente enfocada en producir una mejora a beneficio de los participantes. Dado que las observaciones y mediciones se llevaron a cabo de la forma menos intrusiva posible, desarrollándose en su mayoría a la par de actividades de monitoreo y evaluación ya presentes en cualquier curso de inglés II virtual, los riesgos se consideran nulos. Por otro lado, dado que la investigadora no es la docente a cargo del grupo, y a que el docente a cargo realizó las evaluaciones de la Competencia Comunicativa de forma independiente y utilizando los instrumentos designados por la institución, no existen conflictos de interés. Es decir, ya que los grupos estuvieron a cargo de otros

docentes, la investigadora no tuvo poder alguno sobre las calificaciones que los individuos obtuvieron en el curso.

4.7.1 Consentimiento informado

En su sitio web⁶, la *American Psychological Association* (APA) indica que el consentimiento informado puede omitirse en casos donde la investigación no cause angustia, o daño a los participantes, e involucre: a) el estudio de prácticas educativas, curriculum, o métodos de gestión del aula que puedan ser considerados normales; b) utilice cuestionarios anónimos, observación y análisis documental que no conlleve riesgos civiles o criminales, y que no dañe las finanzas, empleabilidad y reputación de los involucrados, al tiempo que se protege su confiabilidad. Esta investigación cumple los criterios mencionados. No obstante, dado que se realizarían grabaciones de audio y video durante las sesiones sincrónicas de práctica comunicativa y durante los exámenes orales, se solicitó a los participantes firmar un conocimiento informado como forma de respeto a su autonomía.

En el consentimiento que firmaron (Ver Apéndice I), se les informó sobre el propósito de la investigación y los procedimientos a utilizar, al tiempo que se les brindó la oportunidad de rechazar participar. Se les informó también sobre los beneficios potenciales de la investigación, y se les brindó información de contacto para aclarar dudas adicionales que puedan tener respecto a la intervención.

⁶ <https://www.apa.org/news/press/releases/2014/06/informed-consent>

Finalmente, como medida de respeto a los participantes, se garantizaron dos condiciones:

- a. La posibilidad de retirarse de la investigación en caso de sentirse incómodos o molestos. Esto se informó en el consentimiento informado que firmaron.
- b. La protección de su privacidad, pues se codificaron sus nombres reales asignándoles nombres clave (lo cual se detalla en la sección 4.9.2).

4.8 Recolección de datos

Entre estas las etapas y elementos que anteceden a la recolección de datos encontramos al propio planteamiento del problema y a la elaboración de los marcos referencial, teórico-conceptual y metodológico; cada uno de los cuales dio forma al diseño del estudio, en el cual se conceptualizó y planeó la forma en la que se estudiaría el tema de interés. En el caso particular de mi estudio, el marco teórico-conceptual fue determinante en la elección de un diseño de métodos mixtos de tipo convergente.

Esto se debe a que, por un lado, la literatura sugiere que la Competencia Comunicativa es medible cuantitativamente en pruebas comunicativas del idioma, mientras que, por otro lado, se destaca la importancia de la interacción en la lengua meta tanto en la práctica para desarrollar habilidades del idioma como en la evaluación de dichas habilidades. Debido a esto, se decidió estudiar cualitativamente el uso de micro y macro habilidades del idioma al momento de interactuar en la lengua meta, así como características de los actos comunicativos sincrónicos en los que los estudiantes del GE se vieron involucrados. El marco referencial, presentado en la sección del estado del arte, evidencia una tendencia a estudiar interacción y logros de los estudiantes en relación con

una o dos de las tres dimensiones de la Competencia Comunicativa de forma separada y utilizando una sola perspectiva, cualitativa o cuantitativa.

La implementación de las modificaciones al diseño instruccional para el grupo experimental inició en la tercera semana de febrero y concluyó en la última semana de mayo del año 2019; proporcionando un tiempo total de 16 semanas para la colecta de datos cualitativos del GE. La colecta de datos cuantitativos se llevó a cabo tanto para el GE como para el GC en tres momentos, de acuerdo con el diseño experimental de medidas repetidas. Es decir, ambos grupos tomaron un Pre-Test en la semana previa al inicio del curso, un Test-Control en la octava semana y un Post-Test al concluir la semana dieciséis.

Los datos de tipo cualitativo se colectaron a lo largo de las dieciséis semanas del curso en los incidentes críticos constituidos por las sesiones sincrónicas de práctica contextualizada realizadas en cada una de las diez unidades, las cuales quedaron grabadas en video. Además, como se mencionó en la sección previa, se rescató información utilizando la guía de observación ya referida, y se utilizó el formato de notas de campo descrito con anterioridad.

4.9 Análisis de los datos

El procesamiento y análisis de los datos tanto cuantitativos como cualitativos ha seguido las etapas recomendadas por Creswell (2015):

- **Organización y procesamiento de datos:** Esta etapa se ocupa de preparar los datos para los posteriores niveles de análisis, principalmente en lo relativo a su digitalización.

- **Análisis básico:** Esta etapa tiene que ver con la codificación de datos. En la parte cuantitativa también incluye el cálculo de totales individuales y medias grupales.
- **Análisis avanzado:** En esta etapa se realiza la comparación entre grupos en la parte cuantitativa, y se analizan los resultados de la codificación cualitativa.
- **Análisis a profundidad:** Esta última etapa involucra el uso de pruebas estadísticas para obtener resultados en la parte cuantitativa, y el análisis descriptivo y de interpretación de la parte cualitativa.

Las siguientes secciones detallan las decisiones y acciones tomadas en cada una de estas etapas de análisis tanto para los datos cuantitativos, como para los datos cualitativos.

4.9.1 Organización y procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos

Como ya se ha mencionado, los datos cuantitativos fueron recolectados en tres momentos a lo largo del curso (Pre-Test, Test-Control y Post-Test) tanto en el grupo experimental (GE) como en el grupo control (GC). La fuente de estos datos fueron las rúbricas empleadas durante la evaluación comunicativa oral de los estudiantes. Los datos cuantitativos se procesaron de acuerdo con lo establecido por dos grupos de autores (Creswell y Guetterman, 2019; Creswell y Plano, 2018):

1. Las rúbricas y los puntajes asignados a cada indicador se digitalizaron.
2. Se sumaron los puntos asignados a cada indicador para obtener un total sobre el máximo posible de 30 puntos.
3. Los puntos obtenidos en la prueba comunicativa oral se agregaron a la base de datos anteriormente mencionada.
4. Se ‘limpió’ la base de datos, buscando posibles errores de captura.

El procesamiento de los datos cualitativos obtenidos de las guías de observación y las notas de campo ocurrió de la siguiente manera:

1. Los datos cualitativos se digitalizaron en un procesador de texto.
2. La información cualitativa fue utilizada en la selección de los momentos críticos o de contingencia más representativos según lo establecido por Butterfield, et al. (2005):
 - a. En primer lugar, la investigadora determinó la relevancia de cada situación o tarea para el cumplimiento de la finalidad que dicha tarea perseguía: brindar práctica contextualizada del idioma. En consecuencia, fue necesario contemplar qué incidentes críticos aportaban mejores oportunidades para el intercambio de información significativa entre los estudiantes, tomando en cuenta los temas gramaticales y las funciones comunicativas derivados de la unidad practicada en cada incidente.
 - b. Se realizaron repetidas lecturas de la información cualitativa y se seleccionaron los cuatro momentos que, de acuerdo con la experiencia de la investigadora brindaron mayores oportunidades a los estudiantes para el uso comunicativo de la lengua meta, inglés. Butterfield, et al. (2005) recomiendan seleccionar al menos el 25% del total de incidentes, por cuestiones de tiempo, costo y efectividad del análisis. En este caso, seleccionar cuatro incidentes equivale al 40% del total, lo que nos brinda una proporción mayor a la mínima requerida en la literatura.

- c. Además de la relevancia de cada incidente, se tomó en cuenta que la distribución del total de incidentes seleccionados fuera relativamente uniforme a lo largo del curso.
 - d. Como medida de rigor para aportar credibilidad al proceso de selección, se pidió a dos docentes con alrededor de 15 años de experiencia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera bajo enfoques comunicativos, quienes no habían participado de forma alguna en la investigación previamente, que seleccionaran los cuatro incidentes que consideraran más relevantes para proporcionar práctica comunicativa del idioma tomando en cuenta los mismos criterios que la investigadora planteó en el punto 2.1. Este proceso constituyó una extracción independiente de incidentes críticos y tuvo como resultado un acuerdo del 100% para tres de los cuatro incidentes y un 66.6% de acuerdo para uno de ellos, pudiendo considerarse esta selección válida según lo establecido por Butterfield et al. (2005).
3. Las grabaciones de las sesiones sincrónicas de los cuatro incidentes críticos seleccionados (sesiones de las unidades 3, 6, 9 y presentaciones finales) se transcribieron de forma manual en un procesador de texto.
 4. Las transcripciones se cargaron en el software MAXQDA en su versión 2018.

4.9.2 Análisis básico de datos cuantitativos

Continuando con los pasos señalados por Creswell y Guetterman (2019) para el análisis de datos cuantitativos, y tomando la base datos creada en Sheets en Google Drive se asignó tres columnas de datos:

- PTccoral- para la primera medición llevada a cabo antes del inicio del curso (Pre-Test).
- TCccoral- para la medición realizada en la semana ocho (Test-Control).
- PostTccoral- para la tercera medición al final de la semana dieciséis (Post-Test).

Dado que los datos cuantitativos obtenidos se encontraban en forma numérica desde su obtención, no fue necesario realizar una codificación o transformación adicional de los datos como la que se realiza comúnmente con los datos obtenidos de cuestionarios y escalas donde, cada respuesta suele recibir un código numérico para su procesamiento (Creswell y Guetterman, 2019). No obstante, aunque no fue necesario codificar las variables del estudio, si fue necesario codificar ciertas variables de la muestra como:

- El nombre del estudiante
- El programa de licenciatura al que pertenece
- El grupo de inglés en el que se encontraba inscrito
- Su edad
- La región de inscripción

Por razones éticas se omitió el nombre real de los estudiantes, y en su lugar se crearon etiquetas codificadas como GCE# (Grupo control estudiante, #) y GEE# (Grupo experimental estudiante, #). Además, se generó un libro de códigos o etiquetas para las variables cuantitativas, reportando los valores que cada variable puede tomar y lo que dichos valores representan (Ver Tabla 12).

Tabla 12.

Libro de códigos cuantitativo.

Elemento	Código	Rango Pre-Test	Rango Test- Control	Rango Post-Test	Observaciones
Competencia comunicativa oral	ccoral	0-30	0-30	0-30	Puntos obtenidos de acuerdo con la rúbrica para medir competencia comunicativa oral.
Elemento	Código	Valores	Observaciones		
Nombre del estudiante	ID	GE#, GC#	El número asignado a los estudiantes corresponde a su número en la lista del grupo original (población accesible).		
Grupo	grupo	GE, GC	Grupo experimental, Grupo control		
Género	género	f, m	Femenino, masculino		
Edad	edad	#	Edad en el periodo primavera 2019		
Región de inscripción	región	1, 2	Veracruz-Boca del Río, Xalapa		
	Códigos institucionales		Códigos institucionales		
Administración	ADMI		Ingeniería en Electrónica	ELCO	
Arquitectura	ARQU		Ingeniería Mecatrónica	MCTR	
Ingeniería Civil	CIVI		Medicina	MEDI	
Contaduría	CONT		Ingeniería Naval	NAVA	
Ciencias de la Comunicación	CSCO		Nutrición	NUTR	
Odontología	DENT		Psicología	PSIC	
Educación Musical	EDMU		Quiropráctica	QPRA	
Educación Física, Deporte y Recreación	EFDR		Ingeniería Química	QUIM	

Una vez etiquetados los resultados de cada sección, se calcularon las medias aritméticas obtenidas por cada grupo (GE y GC) al medir la Competencia Comunicativa de los estudiantes. Todos estos datos quedaron integrados de forma numérica en la base de datos anteriormente mencionada, la cual se integró como una matriz llenada con los valores

obtenidos a través de los instrumentos de medición en cada uno de los momentos señalados. Dicha matriz serviría posteriormente para llevar a cabo el tercer nivel de análisis propuesto por Creswell (2015), el análisis avanzado.

4.9.3 Análisis avanzado de los datos cuantitativos

Se tomó la base de datos originada en el análisis básico para calcular las medias aritméticas obtenidas por cada grupo (GE y GC) en tres momentos de medición de acuerdo con lo establecido en el diseño del estudio (Ver sección 4.1). Las puntuaciones de los grupos se compararon, y se generaron gráficas. Posteriormente, la base de datos se mudó al software estadístico SPSS, y se procedió al cálculo de los estadísticos descriptivos para cada una de las mediciones de la variable dependiente (Pre-Test, Test-Control y Post-Test). De acuerdo con Creswell y Guetterman (2019), al presentar los estadísticos descriptivos para las variables de un estudio es común reportar al menos las medidas de tendencia central y de variabilidad. Estos estadísticos se calcularon por separado para cada una de las pruebas utilizando la función Frecuencias en la sección Estadísticos Descriptivos dentro del menú Análisis de SPSS.

4.9.4 Análisis a profundidad de los datos cuantitativos

El análisis a profundidad de los datos cuantitativos constó de tres etapas particulares. En la primera, se seleccionaron y aplicaron las pruebas de normalidad para determinar si los datos seguían una distribución normal. La segunda abarcó la selección y justificación de las pruebas estadísticas necesarias para confirmar o negar las hipótesis previamente establecidas para el estudio (Ver Sección 1.2.4). En la tercera, se corrieron las pruebas estadísticas seleccionadas en el software estadístico y se obtuvieron resultados.

4.9.4.1 Selección de software estadístico.

Se seleccionó el programa SPSS de IBM, (también conocido como Paquete Estadístico para Ciencias Sociales) en su versión 26, lanzada en abril de 2019. Existen versiones del software compatibles con diversos sistemas operativos, y se considera un software sencillo de operar a través del uso un manual (Morgan, Barret, Leech y Gloeckner, 2020). A pesar de tener un costo que podemos considerar elevado, existe la posibilidad de adquirir una licencia como estudiante por un periodo de seis o doce meses.

4.9.4.2 Pruebas de normalidad

El primer paso al iniciar el análisis a profundidad de los datos cuantitativos generados con las tres aplicaciones de pruebas orales fue determinar si las variables dependientes derivadas de los mismos seguían una distribución normal o no. Determinar si la distribución de las variables dependientes era normal resultaba esencial como un primer paso ya que esto ayuda a determinar si se aplicarán pruebas paramétricas o no paramétricas para probar las hipótesis del estudio.

Los gráficos probabilísticos normales (como los gráficos cuantil-cuantil o Q-Q *plots*) nos permiten determinar si la distribución de un conjunto de datos es normal al comparar la distribución empírica con la distribución Normal (Castillo y Lozano, 2007). Cuando los puntos del gráfico se disponen próximos a la bisectriz del primer cuadrante, puede asumirse la normalidad en la distribución de los datos. No obstante, un gráfico no es suficiente ya que puede ser sensible a la elección de puntos de posición gráfica que se haya realizado y mostrar resultados diferentes para un mismo conjunto de gráficos (Castillo y Lozano, 2007), por lo que otra alternativa es la de aplicar una prueba de normalidad.

Pedrosa, Juarros-Basterretxea, Robles-Fernández, Basteiro y García Cueto (2014) afirman que las pruebas de normalidad son un paso comúnmente ignorado, o que se realizan con cualquiera de las tres pruebas disponibles en SPSS sin conocer realmente las características y poder de cada una.

La prueba de Shapiro-Wilk es especialmente recomendada para pruebas con muestra consideradas pequeñas de entre 20 y 50 sujetos (Nornadiah y Yap, 2011; Pedrosa et al., 2014). De hecho, Pedrosa, et al. (2014) afirman que esta prueba es una de las más consolidadas y con mayor potencia, teniendo como fundamento estadístico la regresión de observaciones sobre los valores esperados en una distribución hipotetizada. En los resultados de esta prueba, el estadístico W representa el cociente de dos estimaciones de la varianza en una distribución normal. Este valor se ubica entre 0 y 1, donde valores más cercanos al 0 indican una distribución anormal y valores cercanos al 1 indican normalidad.

Adicionalmente, fue necesario establecer un nivel o intervalo de confianza, definido como en rango de valores altos y bajos que se espera contenga a la media de la población objetivo o población real (Creswell y Guetterman, 2019), siendo algunos de los valores comunes 90, 95 y 99%. En el presente estudio el nivel de confianza a manejar es del 95%. De forma similar fue necesario determinar un nivel de significancia estadística, el cual se define como el margen de error que el investigador está dispuesto a correr al aceptar o rechazar la hipótesis del estudio (Ventura-León, 2017). Para el presente estudio se contempló un nivel de significancia (α) del 5% en relación con la prueba Shapiro-Wilk. Bajo estas condiciones, un valor menor a 0.05 nos llevaría a rechazar la normalidad de la distribución de los datos, al ser más cercano a 0; mientras que un valor mayor a 0.05 indica

que no hay evidencia para rechazar la normalidad en la distribución de los datos (Nornadiah y Yap, 2011).

4.9.4.3 Selección de pruebas de hipótesis

La selección de la prueba de hipótesis es un aspecto muy importante que se debe definir para el análisis estadístico a profundidad, pues es precisamente a través de los resultados obtenidos en dicha prueba que será posible rechazar o aceptar la hipótesis nula planteada en el marco epistémico (Ver sección 1.2.4).

Creswell y Guetterman (2019) nos recuerdan la importancia de tomar en cuenta ciertos elementos para la selección de la prueba estadística para probar la hipótesis. Los elementos mencionados por los autores son:

- Tipo de hipótesis (de comparación o de relación).
- El número y tipo de variables independientes en el estudio.
- El número y tipo de variables dependientes en el estudio.
- La distribución de las variables.

Las consideraciones para la selección de una prueba de hipótesis para este estudio se resumen a continuación (Ver Tabla 13).

Tabla 13.

Aspectos que considerar antes de la selección de la prueba estadística.

Aspecto	Decisión
Tipo de hipótesis a probar	De comparación entre grupos a fin de determinar si las modificaciones realizadas al diseño instruccional para el GE en un curso virtual de inglés II tienen un efecto en las mediciones realizadas o no.

Aspecto	Decisión
Variable independiente	Se cuenta con una sola variable independiente de tipo dicotómico. Los valores para esta variable serán GE y GC, para indicar si el sujeto fue sometido a los cambios del diseño instruccional.
Variable dependiente	El estudio cuenta con una variable dependiente: la competencia comunicativa demostrada por los estudiantes en evaluaciones orales. Esta variable fue medida tres veces y es de tipo continuo.
Distribución de las variables dependientes	Los tres conjuntos de datos (uno por cada medición) contaron con una distribución normal.

4.9.4.4 Análisis de medidas repetidas

Debido a que cada variable dependiente se midió en tres momentos diferentes, podemos hablar de un diseño de medidas repetidas. Tanto Ho (2006) como Pituch y Stevens (2016) se refieren a este tipo de diseño como *One-between and One-within*. Este nombre se refiere a que el diseño cuenta con una variable entre sujetos y una variable intra sujetos. En el caso particular de este estudio, la variable entre sujetos es el grupo en que fueron ubicados (GE o GC) para llevar el curso virtual de inglés II con las modificaciones al diseño instruccional, o sin ellas. Por otro lado, la variable intra-sujetos se refiere a los tres momentos en que un mismo sujeto fue medido en la variable dependiente.

French, Macedo, Pulsen, Waterson y Yu (n.d.) mencionan que este tipo de modelos pueden tomar a las variables dependientes en tantos niveles como mediciones haya habido (3 niveles en nuestro caso), o el número de variables dependientes puede multiplicarse por el número de mediciones, al considerar cada nueva medición como una nueva variable dependiente (3 variables dependientes con una distribución normal en este estudio).

De acuerdo con lo señalado por Ho (2006), es necesario realizar una prueba de medidas repetidas, incluyendo como factor los niveles de las mediciones (es decir, el número de mediciones tomadas), utilizando las variables generadas en los distintos niveles de medición como variable intra sujeto y la variable inter sujeto (grupo). Pituch y Stevens (2016) explican que las siguientes condiciones deben cumplirse para realizar un análisis de medidas repetidas que involucre dos grupos (o una variable inter sujetos):

- a) **Independencia de las observaciones.** En nuestro estudio, las evaluaciones orales para medir la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes en tres momentos son administradas en pares. Debido a esto se optó por utilizar las medias de los grupos para el análisis cuantitativo avanzado. Y en el análisis estadístico a profundidad se reconoce que, como en cualquier otro estudio donde estuviera involucrada la interacción entre sujetos, estos pudieron haberse influenciado mutuamente. No obstante, la interacción es una característica inherente de la evaluación de la comunicación.
- b) **Normalidad.** La normalidad de la variable en sus tres niveles o mediciones fue puesta a prueba utilizando gráficos Q-Q y la prueba Shapiro-Wilk. Los resultados se muestran en el siguiente capítulo (Ver sección 5.1.3).
- c) **Esfericidad y homogeneidad en las matrices de covarianza.** Una violación de esta condición no es grave si el tamaño de los grupos no difiere en una proporción mayor a 1.5. En caso contrario, es necesario poner a prueba dicha homogeneidad. Esta condición queda expresada de la siguiente manera:

$$(\text{grupo más numeroso}) / (\text{grupo menos numeroso}) = < 1.5$$

En este estudio en particular, el GE es más numeroso que el GC, siendo la proporción de ambos grupos:

$$17/13 = 1.3$$

No obstante, debido a los datos perdidos en los casos en que sujetos se abstuvieron de tomar alguna de las pruebas o mediciones, la proporción real es la siguiente:

$$10/5 = 2.0$$

Esta proporción hace necesario probar la homogeneidad en las matrices de covarianza.

- d) Homogeneidad de varianza en las pruebas de efecto inter sujetos. Esta condición se probó en SPSS con la prueba de Levene.

Estas cuatro condiciones guiaron el análisis estadístico reportado en el capítulo 5, Resultados.

4.9.5 Análisis básico de datos cualitativos (codificación)

De acuerdo con Gibbs (2012) es posible utilizar diversos términos para hablar sobre códigos y codificación, siendo algunos de ellos ‘índices’, ‘temas’ e incluso ‘categorías’. No obstante, este autor aclara que codificar consiste en definir de qué tratan los datos que se están analizando. Para Osses, Sánchez e Ibañez (2006), existe una distinción entre los procesos de codificación y categorización, a los cuales describen como el aspecto físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad. Para Fernández (2006) el proceso de codificación implica un trabajo intelectual y mecánico para encontrar patrones, etiquetar temas y desarrollar sistemas de categorías. En línea con estas ideas, en este estudio entendemos a la codificación como el acto de **marcar** o **etiquetar** el texto de acuerdo con ideas temáticas relativas al mismo.

Osses et al. (2006) hacen referencia a tres procesos diferentes en la elaboración de un sistema de códigos: 1) el deductivo, el cual parte de un marco teórico para establecer códigos predefinidos con los cuales se etiqueta el texto a analizar; 2) el inductivo, bajo el cual se identifican y agrupan segmentos de texto en temas que se convierten en códigos ; 3) el deductivo-inductivo, según el cual se obtienen macro-categorías del marco teórico y el resto de las sub-categorías o códigos son extraídos del texto mismo, siendo así una mezcla de proceso deductivo y el inductivo. Miles y Huberman (como se citó en Fernández, 2006), hacen referencia a estos mismos tres procesos de codificación como: a) crear una lista de códigos previa (proceso deductivo); b) técnica de codificación inductiva; y c) crear un esquema de códigos general (proceso deductivo-inductivo).

En este estudio en particular, se realizó una codificación de tipo deductivo, a la cual Gibbs (2012) ha denominado codificación guiada por conceptos. Aunque Gibbs (2012) señala que estos códigos o conceptos creados a priori pueden provenir de investigaciones publicadas, de estudios anteriores o incluso de las propias ‘corazonadas’ del investigador, se ha preferido adoptar la perspectiva de Mejía (2011) quien sugiere que la lista de códigos elaborada bajo un criterio deductivo debe provenir de un marco teórico ya establecido. Los códigos que se emplearon en este estudio provienen de la propia revisión de literatura, en específico de la lista de micro y macro habilidades observables en la interacción en la lengua meta en relación con las dimensiones de la Competencia Comunicativa mencionadas en el capítulo 3. Dado que utilizar una plantilla de códigos aporta cierta flexibilidad pues es posible refinarla y modificarla durante el proceso (Blair, 2015; Dörnyei, 2007), los once códigos producidos originalmente en relación con las once micro

y macro habilidades tomadas de Brown (2001) se redujeron a diez. Esto se debió a que las micro habilidades relacionadas con el uso de reglas gramaticales y el orden sintáctico se fusionaron en una sola.

Sin embargo, tener esta lista de códigos obtenidos deductivamente no fue suficiente para iniciar el proceso de codificación. Diversos autores (Brooks y King, 2014; Gibbs, 2012; Dörnyei, 2007) hablan de la creación de una plantilla de codificación, donde los códigos se organicen de forma jerárquica. Para este estudio, esta plantilla jerárquica de códigos obtenidos deductivamente *a priori* ubicó a las micro y macro habilidades tomadas de Brown (2001) como subcódigos de tres códigos de nivel superior, o principales. Estos corresponden a las tres dimensiones obtenidas en la operacionalización de la Competencia Comunicativa presentada en la sección 3.5.2. Dado que el análisis cualitativo, y por ende la codificación, de los datos cualitativos correspondientes a los cuatro momentos críticos seleccionados para el análisis se llevó a cabo con la ayuda del software MAXQDA en su versión 2018, la plantilla fue ingresada en dicho programa (Ver Figura 11). Estos códigos corresponden a las categorías y subcategorías iniciales para el análisis cualitativo.

Dörnyei (2007) admite que, aunque utilizar códigos o categorías obtenidos *a priori* pudiera ir en contra de ciertos principios cualitativos, es necesario reconocer que pocas veces se inicia una investigación cualitativa sin ideas preconcebidas. Por lo tanto, tener una plantilla de códigos ayuda a realizar una codificación eficiente de la información a analizar y a tornar este análisis más aceptable y confiable a aquellas personas escépticas de los métodos cualitativos. De acuerdo con Brooks y King (2014), este tipo de análisis con plantillas encaja con una postura constructivista según la cual un mismo fenómeno puede

ser interpretado o analizado de múltiples formas, las cuales pueden depender de la postura del propio autor o del contexto.

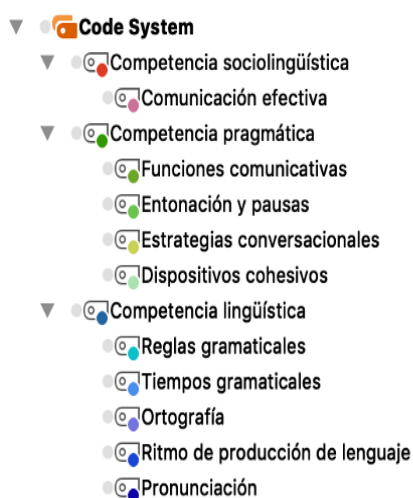


Figura 11. Plantilla de códigos obtenidos deductivamente.

Blair (2015) advierte que el rigor y la validez en este tipo de codificación dependen del análisis y verificación constante del propio trabajo del investigador. De forma similar, la validez de la codificación realizada en este estudio no depende de una técnica infalible, sino de la reflexión y escrutinio constante del trabajo propio. Sin embargo, y como medida adicional, se han seguido las recomendaciones de Dörnyei (2007) y Fernández (2006) en lo relativo a la definición o descripción de los códigos para garantizar que éstos puedan ser aplicados de forma consistente no sólo por el mismo investigador, sino por diversos investigadores en caso necesario. Las definiciones que se presentan a continuación (Ver Tabla 14), son de autoría propia.

Tabla 14.

Definiciones operacionales de los códigos y subcódigos.

Código	Sub-código	Descripción/Definición
Competencia sociolingüística		Uso apropiado de las competencias lingüística y pragmática, acorde al contexto en el que se lleve a cabo el acto comunicativo.
	Comunicación efectiva	Entender la intención del interlocutor y hacerse entender, tomar turnos.
Competencia pragmática		Uso comunicativo de la lengua que resulta coherente, y adecuado conforme a la función o necesidad que el individuo pretenda cumplir al interactuar en la lengua meta.
	Funciones comunicativas	Acciones sociales que se pueden lograr por medio del lenguaje (expresar gratitud, acuerdo, desacuerdo; pedir indicaciones; solicitar información; brindar apoyo, etc.)
	Estrategias conversacionales	Batería de estrategias para que la conversación continúe, tales como: Enfatizar palabras clave, pedir ayuda, repetir y reformular.
	Entonación y pausas	Estructura rítmica, de entonación y estrés que se da a nivel oración.
	Dispositivos cohesivos	Conexión entre ideas o eventos a través del uso de conjunciones, referencias, omisiones y sustituciones.
Competencia lingüística		Uso que un individuo da a sus conocimientos gramaticales, léxicos, y fonológicos u ortográficos, dependiendo del medio o modalidad de la comunicación.
	Reglas gramaticales	Patrones para el uso de categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, artículos, pronombres, etc.).
	Tiempos gramaticales	Formas que toma el verbo en combinación con expresiones de tiempo a nivel frase.
	Ortografía	Uso de grafías, mayúsculas y minúsculas a nivel palabra; así como de signos de puntuación a nivel frase y oración.
	Ritmo de producción de lenguaje	Habla fluida en relación con un ritmo o velocidad de producción determinado.
	Pronunciación	Sonidos y fonemas emitidos a nivel palabra.

Como recién se mencionó, la plantilla de códigos generada de forma deductiva *a priori* fue ingresada a MAXQDA para proceder a codificar las transcripciones de las cuatro sesiones sincrónicas correspondientes a los cuatro momentos o incidentes críticos seleccionados para el análisis. Estos cuatro momentos fueron seleccionados tomando como punto de partida las observaciones registradas en las notas de campo y las guías de observación recolectadas en las sesiones de cada una de las 10 unidades, y siguiendo los principios de la técnica de análisis de incidentes críticos según lo señalan Butterfield et al. (2005).

Posteriormente, se definieron las unidades de muestreo, registro y contexto que caracterizan a la unidad de análisis, tal como se indicó en la descripción del método de estudio (Ver sección 3.1). La unidad de muestreo para la parte cualitativa consiste en cuatro momentos críticos en el aprendizaje de los alumnos durante el curso en línea del periodo Primavera 2019. La unidad de registro seleccionada fueron los temas, considerados una unidad de registro de base gramatical caracterizada por Cáceres (2003) y Andréu (2000) como unidades flexibles que pueden abarcar párrafos, frases o conjuntos de palabras; es decir, conjuntos de palabras que no se encuentran delimitados explícitamente. La unidad de contexto es la interacción o intercambio comunicativo en la lengua meta presente en las transcripciones de las sesiones sincrónicas, bien sea como producto de la participación oral de los estudiantes, o de su participación escrita en el chat.

De este modo, la unidad de análisis para la parte cualitativa queda caracterizada de la siguiente manera (Ver Figura 12).

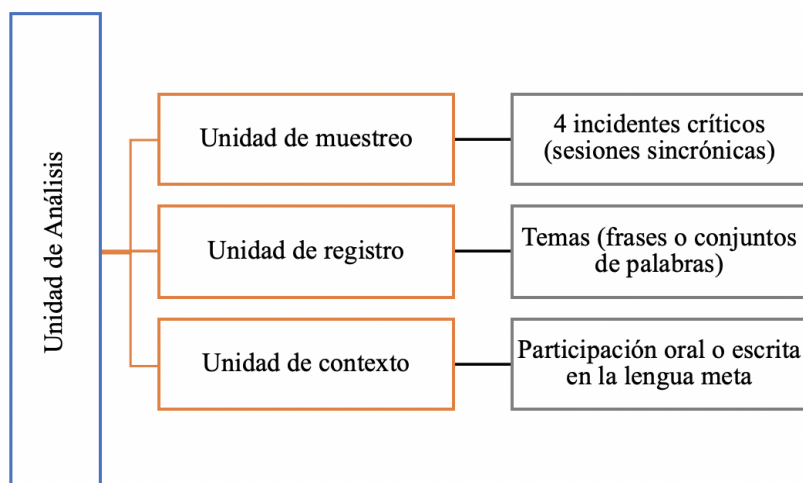


Figura 12. Unidad de análisis cualitativa.

La codificación se llevó a cabo directamente en MAXQDA utilizando cuatro documentos. Estos documentos corresponden a las transcripciones de cada uno de los incidentes o momentos críticos: las sesiones de conferencia web de las unidades 3, 6 y 9, y las presentaciones de los sujetos seleccionados de acuerdo con su frecuencia de participación en las sesiones sincrónicas de práctica contextualizada del curso. Durante todo el proceso de codificación se consultaron las definiciones operacionales de los códigos y categorías creados deductivamente a fin de garantizar que hubiera rigurosidad en el proceso, conforme a lo establecido por Cáceres (2003).

4.9.6 Análisis avanzado de los datos cualitativos

Durante esta etapa de análisis, se introdujeron comentarios por cada código introducido. Estos comentarios brindan una caracterización más específica del uso de cada una de las micro/macro habilidades presentes en la producción de lenguaje de los estudiantes. Como parte del proceso de codificación, la inserción de comentarios fue

realizada dos veces como parte del rigor para garantizar la confiabilidad del proceso según lo establecido por Cáceres (2003) y Schreier (2014). Es además necesario mencionar, que el análisis de contenido empleado fue de tipo cualitativo, por lo que la obtención de frecuencias de aparición de códigos y comentarios no resulta realmente de interés.

4.9.7 Análisis a profundidad de los datos cualitativos

La siguiente etapa en el análisis de contenido cualitativo realizado por medio de categorías y códigos producidos deductivamente fue la realización de inferencias. Estas inferencias se obtuvieron al observar y relacionar los códigos y comentarios empleados en cada micro y macro habilidad a fin de darles sentido. Es decir, lo que se buscó fue discernir qué significa la forma en la que las micro y macro habilidades se manifestaron en los cuatro incidentes críticos a lo largo del curso.

4.10 Conclusiones respecto al marco metodológico

Como se ha podido observar, las decisiones metodológicas presentadas en este capítulo emanan en primer lugar de los objetivos y las preguntas de investigación que este estudio pretende cumplir y responder, tomando siempre en cuenta las limitaciones de no contar con un muestreo probabilístico añaden a la investigación. Cabe hacer notar que las decisiones metodológicas fueron informadas por una extensa revisión de literatura sobre técnicas y procedimientos de colecta y análisis de datos. Estas decisiones se ven reflejadas en la matriz metodológica presentada en la primera sección de este capítulo (Ver Tabla 9, sección 4.1.3)

Así, los resultados obtenidos de las distintas etapas de análisis (tanto de la parte cuantitativa como de la parte cualitativa) se presentan a continuación en el capítulo 5.

5. Resultados y discusión

Toda vez que se ha explicado cómo se colectaron y analizaron los datos en este estudio, en este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las distintas etapas presentadas en el capítulo anterior. Dado que la investigación siguió un diseño de tipo mixto convergente y que la colecta, procesamiento y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos fue realizada por separado, los resultados obtenidos también se presentan por separado. Por último, se muestran las discusiones en las que se unen y comparan los resultados obtenidos tanto en la parte cuantitativa como en la parte cualitativa del estudio. La discusión expone los resultados a la luz de la teoría y del estado del arte presentados en los primeros capítulos para dar respuesta a las preguntas de investigación que guiaron el estudio.

5.1 Resultados cuantitativos

Las siguientes seis secciones describen los resultados desde la estadística descriptiva, así como los de las pruebas de normalidad, esfericidad y homogeneidad de varianzas necesarias para la realización de la prueba de hipótesis. Posteriormente, se presentan los resultados de la prueba de medidas repetidas que involucró una variable intra-sujetos y una variable inter-sujetos.

5.1.1 Resultados cuantitativos desde la estadística descriptiva

La base de datos generada en una hoja de cálculo sirvió para computar las medias aritméticas obtenidas por ambos grupos (GE y GC). Esta tarea se realizó en cada uno de los tres momentos de medición en que los estudiantes se sometieron a una prueba comunicativa oral. El instrumento utilizado permitió la asignación de 1 a 5 puntos a cada

uno de los seis indicadores representativos de las distintas dimensiones de la competencia. En consecuencia, los estudiantes recibieron puntuaciones globales que podían ir de 5 a 30 puntos con relación a la Competencia Comunicativa de forma holística.

Dado que el interés de este trabajo es estudiar a la Competencia Comunicativa de forma integrada y no de sus dimensiones por separado, las puntuaciones medias grupales se calcularon utilizando la puntuación total recibida por cada estudiante. En la primera etapa, donde las medias se calcularon en hoja de cálculo sin discriminar entre estudiantes que pudieran representar datos perdidos por no haber asistido a alguna de las evaluaciones, se obtuvieron los siguientes resultados (Ver Figura 13).

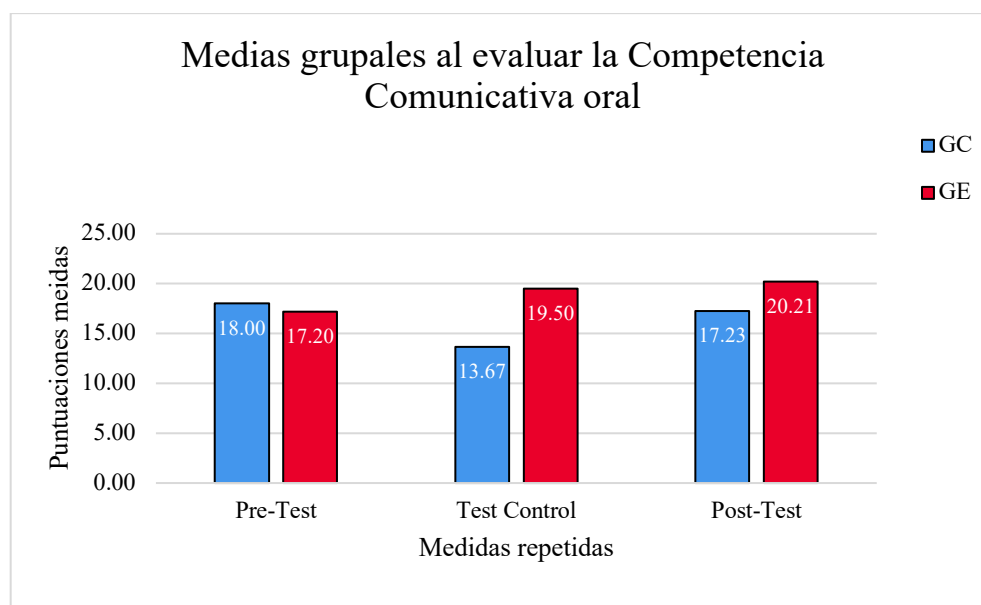


Figura 13. Comparativa de puntuaciones medias obtenidas por el GC y el GE.

Al comparar los resultados obtenidos por ambos grupos en las tres mediciones, las puntuaciones medias en relación con la Competencia Comunicativa oral del GE

aumentaron de manera constante, mientras que los puntajes promedio para el GC disminuyeron del Pre-Test al Test-Control. Aunque este grupo logró recuperarse hasta cierto punto entre el Test-Control y el Post-Test, su puntuación media fue casi tres puntos menor que la obtenida por el GE al medir la Competencia Comunicativa oral.

Al mudar la base de datos a SPSS, y al calcular las puntuaciones medias obtenidas por cada grupo en las tres mediciones de Competencia Comunicativa oral, se descartaron aquellos casos en los que se presentaban datos perdidos. Es decir, las medias que observamos en la Figura 12, corresponden a las puntuaciones medias calculadas sobre el total de estudiantes que tomaron cada evaluación en cada grupo; mientras que en SPSS se descartaron los datos de aquellos estudiantes que no tomaron alguna de las tres evaluaciones comunicativas orales. Las razones por las que ocurrió esto fueron ajenas al estudio y pueden explicarse de la siguiente forma: 1) algunos estudiantes se incorporaron tarde al curso virtual, es decir, después de que el Pre-Test había sido aplicado; 2) algunos otros estudiantes decidieron no tomar la evaluación correspondiente al parcial marcado en el calendario oficial para el curso (lo que en nuestro caso equivale al Test-Control). Esto, redujo el tamaño de la muestra de la siguiente manera (Ver Tabla 15).

Tabla 15.

Muestra del estudio antes y después de descartar datos perdidos.

Estudiantes activos durante el curso		Estudiantes que tomaron las tres evaluaciones	
GE	GC	GE	GC
17	13	10	5

De este modo, al calcular las puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en los tres momentos de evaluación oral de la Competencia Comunicativa se obtuvieron los siguientes resultados (Ver Figura 14).

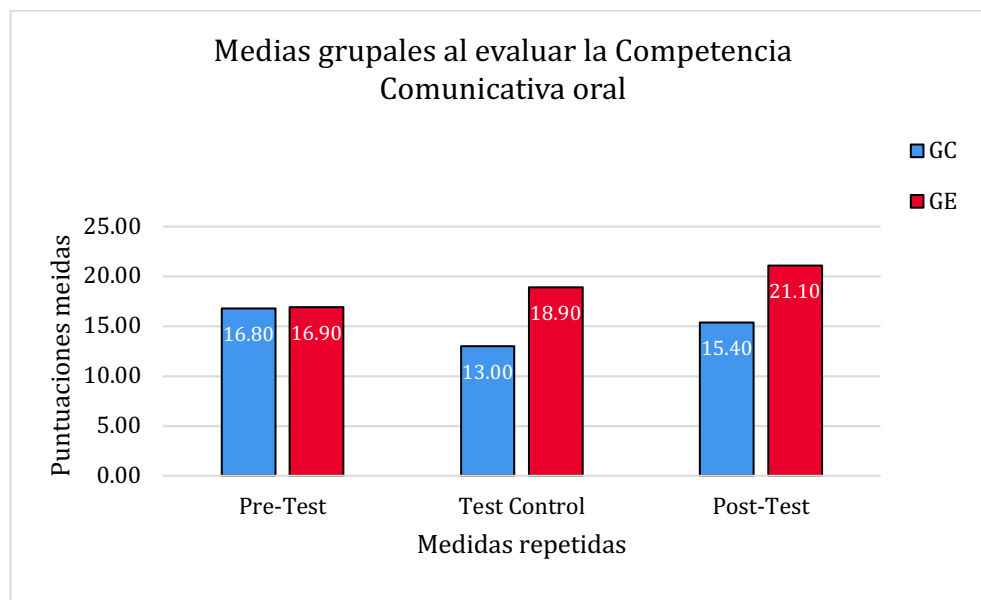


Figura 14. Comparativa de puntuaciones medias obtenidas por el GC y el GE.

Como podemos ver, las tendencias de desempeño de los grupos se mantienen, con las puntuaciones del GE aumentando entre una medición y otra, mientras que la puntuación media obtenida por el GC entre el Pre-Test y el Test-Control disminuye, aunque se recupera ligeramente en el Post-Test. Sin embargo, en la tercera medición la diferencia entre la puntuación media del GE y el GC difiere en más de 5 puntos, lo cual sugiere un mejor desempeño de parte del GE. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos para todo el conjunto de datos y para cada grupo en las tres mediciones (Ver Tabla 16).

Las puntuaciones medias obtenidas en cada grupo ya se habían discutido con anterioridad y muestran tendencias diferentes entre el comportamiento de la Competencia Comunicativa demostrada por el GE y el GC. No obstante, el resto de los datos estadísticos descriptivos aportan información adicional. Por ejemplo, al observar los valores mínimos y máximos obtenidos por cada grupo en las tres mediciones, podemos notar que si bien el valor mínimo dentro del conjunto de datos se encontró en el GE en el Pre-Test (6.00); tanto en el Test-Control como en el Post-Test los valores mínimos en el conjunto se ubicaron en el GC (7.00, 10.00).

De forma similar, podemos observar que, aunque los rangos de valores y la varianza fueron siempre mayores en el GE (mostrando una mayor dispersión en los datos), la moda en las puntuaciones obtenidas por los miembros del GE fue siempre de un valor mayor que la moda obtenida por el GC (19.00 y 10.00, 19.00 y 14.00, 21.00 y 16.00 respectivamente). Esto nos indica que las puntuaciones más comunes (o repetidas) entre los miembros del GE siempre fueron más altas que las obtenidas por sus contrapartes en el GC en el Pre-Test, Test-Control y Post-Test con respecto a la Competencia Comunicativa demostrada en evaluaciones orales.

Por último, la mediana (el valor central en el conjunto de datos una vez que estos están ordenados) fue mayor en el GC (19.0000) que en el GE (17.2000) en el Pre-Test, pero menor en las siguientes dos mediciones ($14.0000 < 19.46716$ y $16.0000 < 20.5000$). La estadística presentada en esta sección nos ayuda a analizar descriptivamente los datos obtenidos (Creswell y Guetterman, 2019) y parecen indicar una mejoría constante en el desempeño del GE a lo largo de las tres mediciones. No obstante, no es posible afirmar que

las diferencias entre ambos grupos son significativas hasta presentar los resultados de una prueba de hipótesis (o estadística inferencial).

5.1.2 Condiciones para aplicar la prueba de medidas repetidas con un factor inter-sujetos y un factor intra-sujetos

Tal como se explicó en la sección 4.9.4.4, según lo establecido por Pituch y Stevens (2016), es necesario probar al menos tres condiciones antes de realizar la prueba de hipótesis seleccionada para el diseño de medidas repetidas con un factor inter-sujetos y un factor intra-sujetos. El factor inter-sujetos es el grupo en el que se colocaron los estudiantes, lo cual determinó si fueron sometidos a los cambios al diseño instruccional del curso virtual inglés II; mientras que el factor intra-sujetos fueron las tres mediciones a la que cada sujeto fue sometido a través de una prueba comunicativa oral para medir la Competencia Comunicativa. La primera de las condiciones a someter a prueba fue la normalidad de los datos; la segunda fue la esfericidad, debido a que la proporción final entre el tamaño del GE y el GC es mayor a 1.5; y la tercera, la homogeneidad de varianza en las pruebas de efecto inter-sujetos. Pruebas cuyos resultados se presentan en las siguientes secciones.

5.1.3 Pruebas de normalidad

Los gráficos Q-Q demostraron que la variable Competencia Comunicativa tiene una distribución cercana a la normal en los tres momentos de medición (Ver Figuras 15-17). Cabe mencionar que, aunque la distribución de los datos para estos tres momentos no se apega perfectamente a las líneas de normalidad esperadas, si se apega lo suficiente para ser considerada normal.

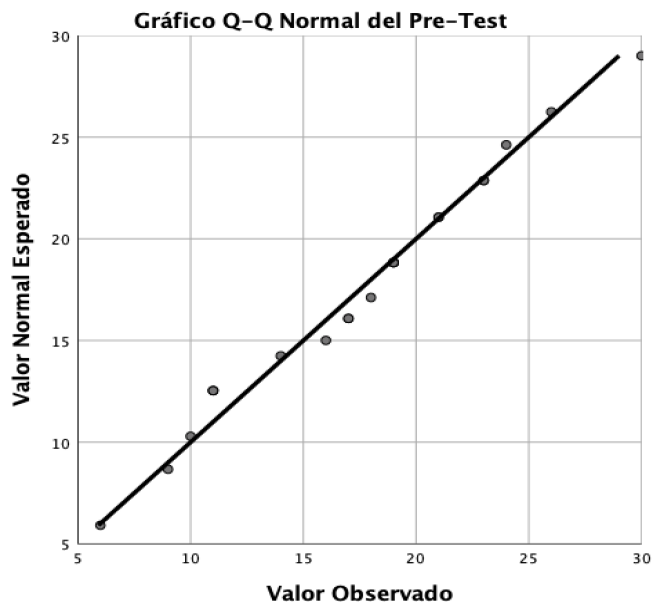


Figura 15. Distribución normal de la Competencia Comunicativa en el Pre-Test.

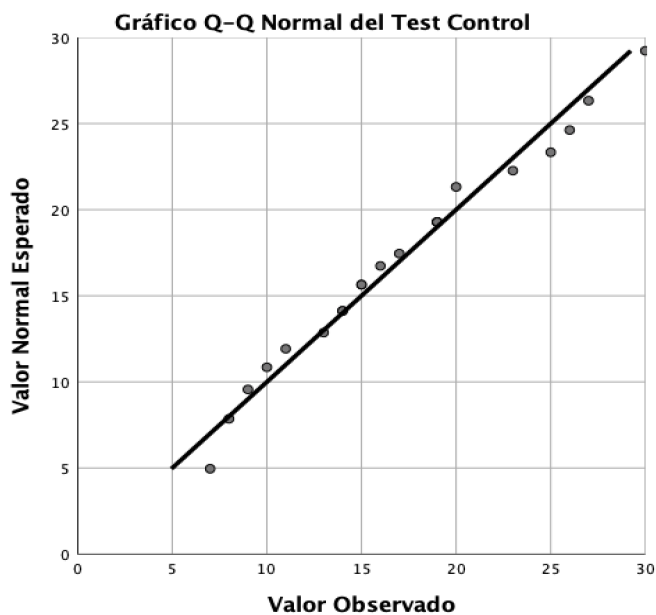


Figura 16. Distribución normal de la Competencia Comunicativa en el Test-Control.

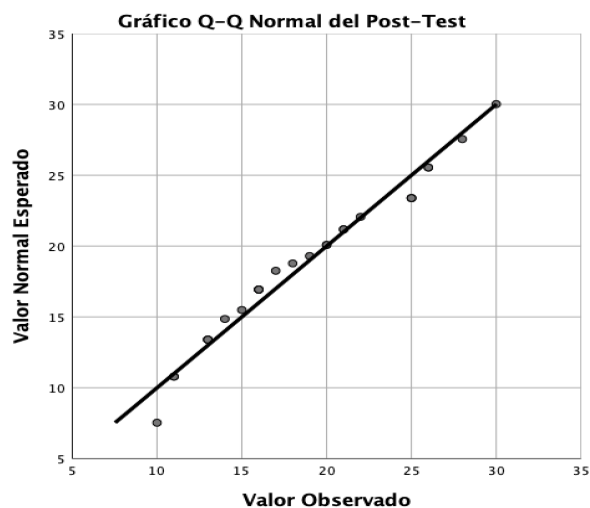


Figura 17. Distribución normal de la Competencia Comunicativa en el Post-Test.

Retomando las recomendaciones de Pedrosa et. al (2014), se aplicó también la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, cuya hipótesis nula niega la normalidad de los datos. Es decir, al obtener un valor de significancia mayor a 0.05 se rechaza la hipótesis nula, indicando así normalidad. A continuación, se presentan los resultados obtenidos para esta prueba (Ver Tabla 17).

Tabla 17.

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para muestras pequeñas.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre-Test	.151	15	.200*	.965	15	.777
Test-Control	.090	15	.200*	.953	15	.577
Post-Test	.106	15	.200*	.969	15	.835

Nota: *. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

^a. Corrección de significación de Lilliefors

5.1.4 Prueba de esfericidad

Para probar la condición de esfericidad y homogeneidad en las matrices de covarianza, se aplicó la prueba de Mauchly. Los resultados se presentan a continuación (Ver Tabla 18).

Tabla 18.

Prueba de esfericidad de Mauchly^a.

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Aprox. Chi-cuadrado	gl	Sig.	Greenhouse-Geisser	Épsilon ^b Huyn-Feldt	Límite inferior
Tiempo	.878	1.558	2	.459	.891	1.000	.500

Nota: Prueba la hipótesis nula de que la matriz de covarianzas de error de las variables dependientes con transformación ortonormalizada es proporcional a una matriz de identidad.

a. Diseño: Intersección + grupo

Diseño: intra-sujetos: Tiempo

b. Se puede utilizar para ajustar los grados de libertad para las pruebas promedio de significación. Las pruebas corregidas se visualizan en la tabla de pruebas de efecto intra-sujetos.

Dado que el valor p obtenido en la prueba (0.459) es mayor a 0.05 se debe aceptar que existe esfericidad, cumpliendo la primera condición adicional.

5.1.5 Prueba de homogeneidad de varianzas

La homogeneidad de varianzas fue comprobada con la aplicación de la prueba de Levene. Los resultados de esta prueba nos indican que no hay diferencias significativas (pues todos los valores p son mayores a 0.05), y que por ende podemos asumir la condición de homogeneidad de varianzas (Ver Tabla 19).

Tabla 19.

Prueba de igualdad de varianzas de Levene.

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Pre-Test	Se basa en la media	.001	1	13	.971
	Se basa en la mediana	.044	1	13	.837
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	.044	1	12.731	.837
	Se basa en la media recortada	.003	1	13	.959
Test-Control	Se basa en la media	.173	1	13	.684
	Se basa en la mediana	.241	1	13	.632
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	.241	1	12.817	.632
	Se basa en la media recortada	.156	1	13	.699
Post-Test	Se basa en la media	.035	1	13	.854
	Se basa en la mediana	.023	1	13	.881
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	.023	1	12.743	.881
	Se basa en la media recortada	.028	1	13	.871

Nota: Diseño: Intersección + grupo
Diseño intra-sujetos: Tiempo

5.1.6 Prueba de medidas repetidas

Habiendo cumplido las condiciones previamente señaladas, se procedió a realizar pruebas de efectos intra-sujetos. Los resultados de la prueba de efectos intra-sujetos (Ver Tabla 20) indican que el valor p para Tiempo no es significativo ($p=.185$) con esfericidad asumida, por lo que, aunque hay cambios en la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes a lo largo del tiempo, estos no ocurrieron en toda la muestra.

Tabla 20.

Prueba de efectos intra-sujetos.

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro sin centralida d	Potencia observada ^a
Tiempo	Esfericidad asumida	35.822	2	17.911	1.804	.185	.122	3.608	.342
	Greenhouse- Geisser	35.822	1.738	20.092	1.804	.189	.122	3.216	.321
	Huynh-Feldt	35.822	2.000	17.911	1.804	.185	.122	3.608	.342
	Límite inferior	35.822	1.000	35.822	1.804	.202	.122	1.804	.238
Tiempo* grupo	Esfericidad asumida	72.267	2	36.133	3.639	.040	.219	7.279	.619
	Greenhouse- Geisser	72.267	1.783	40.533	3.639	.047	.219	6.489	.582
	Huynh-Feldt	72.267	2.000	36.533	3.639	.040	.219	7.279	.619
	Límite inferior	72.267	1.000	72.267	3.639	.079	.219	3.639	.424
Error (Tiempo)	Esfericidad asumida	258.133	26	9.928					
	Greenhouse- Geisser	258.133	23.178	11.137					
	Huynh-Feldt	258.133	26.000	9.928					
	Límite inferior	258.133	13.000	19.856					

Nota: a. Se ha calculado utilizando $\alpha = .05$

Al obtener un valor p menor a 0.05 (0.040) para la interacción Tiempo*grupo, entonces podemos afirmar que, los cambios en la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes no fueron equivalentes entre los miembros del GE y los del GC. Debido a que la interacción Tiempo*Grupo es significativa, se han ignorado las pruebas de efectos inter-sujetos, siguiendo lo establecido por Ho (2006), y nos hemos concentrado en la

interacción entre estos dos factores. Para ello, se diagramaron los resultados de las evaluaciones de Competencia Comunicativa oral tomadas por ambos grupos en los tres momentos (Ver Figura 18).

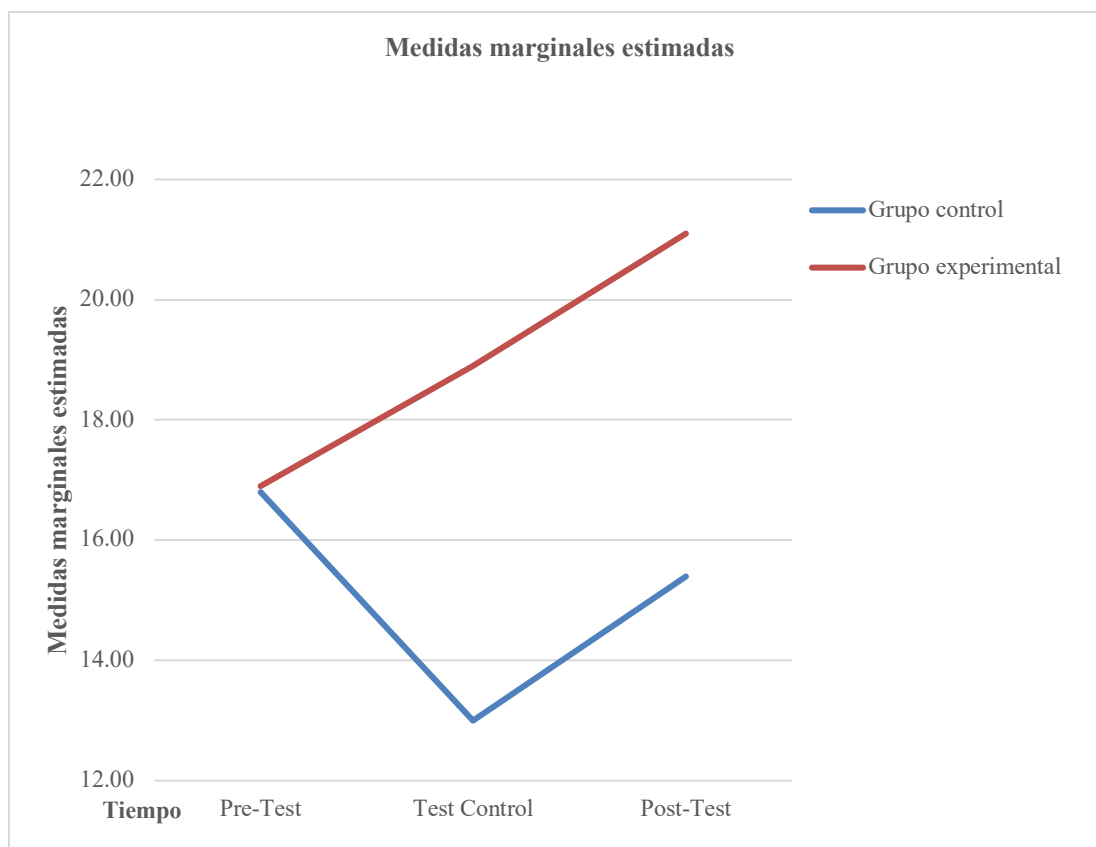


Figura 18. Medias obtenidas por cada grupo en las tres mediciones.

Esto nos ha permitido observar que las puntuaciones medias de ambos grupos eran muy similares en el Pre-Test. Sin embargo, las puntuaciones medias muestran tendencias diferentes al pasar el tiempo (las mediciones). Mientras que la media del GE muestra una tendencia ascendente, la media del GC disminuye en el Test-Control y aunque se recupera en el Post-Test, queda por debajo de la puntuación media del GE.

Para determinar si la interacción entre los factores intra-sujetos e inter-sujetos es significativa, fue necesario examinar dicha relación modificando algunos comandos de la prueba linear de medidas repetidas realizada con anterioridad a través de la opción *Pegar* en el menú de la prueba.

Las modificaciones a la sintaxis de la prueba de medidas repetidas se muestran a continuación:

```

DATASET ACTIVATE ConjuntoDatos1.
GLM PTccoral TCccoral PostTccoral BY group
  /WSFACTOR= time 3 Polynomial
  /METHOD= SSTYPE(3)
  /PLOT=PROFILE(time*group)TYPE=LINE      ERRORBAR=NO      MEANREFERENCE=NO
  YAXIS=AUTO
  /EMMEANS=TABLES(time) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
  /EMMEANS=TABLES(group*time) COMPARE (group) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
  /EMMEANS=TABLES(group*time) COMPARE (time) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
  /PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY
  /CRITERIA= ALPHA(0.5)
  /WSDESIGN= time
  /DESIGN=group.

```

Al ejecutar este nuevo comando, se determinó que **no había diferencias significativas entre los grupos al momento de la primera medición (Pre-Test)**, tal como se demuestra por el valor de significancia obtenido de 0.979 en las comparaciones por pareja (Ver Tabla 21).

Tabla 21.

Comparaciones por parejas en los tres momentos de medición.

Tiempo	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig. ^a	95% de intervalo de confianza para diferencia ^a	
						Límite inferior	Límite superior
1	Grupo control	Grupo experimental	-.100	3.683	.979	-8.056	7.856
	Grupo experimental	Grupo control	.100	3.683	.979	-7.856	8.056
2	Grupo control	Grupo experimental	-5.900	3.359	.103	-13.156	1.356
	Grupo experimental	Grupo control	5.900	3.359	.103	-1.356	13.156
3	Grupo control	Grupo experimental	-5.700	2.969	.077	-12.115	.715
	Grupo experimental	Grupo control	5.700	2.969	.077	-.715	12.115

Nota: Se basa en medias marginales estimadas

a. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni

Sin embargo, al analizar las comparaciones por pareja, entre momentos de medición por grupo se **determinó que hubo diferencias significativas entre la primera y la tercera medición para el GE** (valor $p=0.031$), mas no para el GC (valor $p= 0.255$) (Ver Tabla 22).

Tabla 22.

Comparación entre momentos de medición para GE y GC.

Grupo	(I) tiempo	(J) tiempo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
						Límite inferior	Límite superior
Grupo control	1	2	3.800	2.276	.357	-2.451	10.051
		3	1.400	1.988	1.000	-4.058	6.858
	2	1	-3.800	2.276	.357	-10.051	2.451
		3	-2.400	1.668	.521	-6.980	2.180
	3	1	-1.400	1.988	1.000	-6.858	4.058
		2	2.400	1.668	.521	-2.180	6.980
Grupo experimental	1	2	-2.000	1.610	.708	-6.420	2.420
		3	-4.200*	1.405	.031	-8.059	-.341
	2	1	2.000	1.610	.708	-2.420	6.420
		3	-2.200	1.179	.255	-5.438	1.038
	3	1	4.200*	1.405	.031	.341	8.059
		2	2.200	1.179	.255	-1.038	5.438

Nota: Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni

Debido a esto, y retomando la información presentada en la Figura 16, podemos afirmar que la mejora que el GE experimental presentó a lo largo del tiempo con respecto al GC fue significativa entre el primer momento de medición (donde $M=16.80$ para el GE y 16.90 para el GC) y el tercer momento (donde $M=21.10$ para el GE y 15.40 para el GC). Aunque las diferencias presentadas respecto al segundo momento no han sido significativas para ninguno de los dos grupos. En otras palabras, esto indica que **en el caso del GE la mejora en las puntuaciones obtenidas para la Competencia Comunicativa dependió del tratamiento recibido por medio de las modificaciones al diseño instruccional del curso de inglés II virtual que se encontraban tomando.**

5.2 Resultados cualitativos

Con respecto a los datos cualitativos, en las siguientes secciones se presenta un desglose de los códigos introducidos, así como de los comentarios insertados en cada uno de esos códigos. Posteriormente se presentan las inferencias obtenidas al observar y relacionar tanto los códigos como los comentarios empleados para cada una de las micro y macro habilidades utilizadas por los estudiantes al interactuar en la lengua meta de forma sincrónica en los cuatro incidentes críticos cuyas transcripciones se estudiaron. Lo que se buscó en esas subsecciones fue discernir qué significa la forma en la que las micro y macro habilidades se manifestaron en los incidentes críticos.

5.2.1 Códigos y comentarios

Con el apoyo de las definiciones operacionales de los códigos incluidos en la plantilla creada *a priori* (Ver sección 4.9.5), se insertaron 1385 códigos en las transcripciones de los cuatro incidentes críticos seleccionados de entre las distintas sesiones de práctica sincrónica contextualizada del idioma llevadas a cabo en la plataforma de conferencia web Zoom. De hecho, gracias a las herramientas visuales de MAXQDA podemos notar que todos los códigos y subcódigos se encuentran presentes en mayor o menor medida durante la práctica contextualizada del idioma a lo largo de los cuatro incidentes críticos seleccionados (Ver Figura 19).

Como se mencionó en la sección 4.9.6, se agregaron comentarios para caracterizar el uso de las micro/macro habilidades utilizadas por los estudiantes, las cuales eran representadas por cada uno de los códigos insertados. Es decir, en total se agregaron 1385

con el fin de describir cómo se manifestaba cada micro/macro habilidad en el discurso de los estudiantes durante las sesiones sincrónicas.

Code System	Zoom 3 transcripción	Zoom 6 transcripción	Zoom 9 transcripción	Zoom final presentations	SUM
▼ Competencia sociolingüística					158
Comunicación efectiva					158
▼ Competencia pragmática					137
Funciones comunicativas					98
Estrategias conversacionales					13
Entonación y pausas					88
Dispositivos cohesivos					24
▼ Competencia lingüística					187
Reglas gramaticales					167
Tiempos gramaticales					105
Ortografía					64
Ritmo de producción de lenguaje					82
Pronunciación					104
SUM	354	333	259	439	1,385

Figura 19. Matriz de códigos obtenida al analizar los incidentes críticos. Los círculos en las columnas correspondientes a cada incidente representan la presencia de los códigos y subcódigos.

A continuación, se presentan los comentarios o caracterizaciones introducidos en los subcódigos Funciones comunicativas y Pronunciación (Ver Tabla 23) con el fin de ilustrar el trabajo realizado. La totalidad de los comentarios introducidos para los 1385 códigos está disponible en el Anexo I. Por ende, en dicho anexo se presenta toda la variación de uso de cada una de las micro y macro habilidades contempladas en este estudio, las cuales se han organizado de acuerdo con la dimensión de la Competencia Comunicativa a la que corresponden.

Tabla 23.

Comentarios introducidos en cada subcódigo durante la codificación.

Código	Sub-código	Comentario/Caracterización			
Competencia pragmática	Funciones comunicativas	-Aceptar una invitación	-Hablar de deseos a futuro		
		-Dar ejemplos	-Hablar de eventos pasados		
		-Dar explicaciones	-Hablar de experiencias		
		-Dar información adicional	-Hablar de planes a futuro		
		-Dar información sobre familiares	-Hablar de planes y posibilidades		
		-Dar opiniones	-Hacer planes		
		-Dar recomendaciones	-Hacer una invitación		
		-Dar una excusa	-Informar sobre algo		
		-Dar una explicación	-Pedir información		
		-Dar una opinión	-Presentarse		
		-Expresar simpatía/solidaridad	-Rechazar un ofrecimiento		
		-Expresar un problema	-Saludar		
		Competencia lingüística	Pronunciación	-Clara en toda la frase	
				-Entendible en toda la frase	
-Entendible más no adecuada en una palabra dentro de una frase					
-Entendible con esfuerzo del interlocutor en toda la frase					
-Clara en palabra aislada					
-Clara en palabra aislada (después de recibir input de alguien más)					
-Entendible en palabra aislada					
-Entendible más no adecuada en palabra aislada					
		-Entendible con esfuerzo del interlocutor en palabra aislada			

Esta lista de comentarios podría considerarse como un nivel adicional de códigos o subcategorías surgidas de forma inductiva, dado que emergieron de los datos mismos y no fueron determinados *a priori* como lo fue la plantilla de códigos presentada previamente. No obstante, se descartó la idea de considerarlos como un nuevo subnivel de categorías seleccionadas *a priori* (tomadas de la literatura), pues se anticipaba que de haberlos utilizado así, algunos de ellos se utilizarían un número limitado de veces. De hecho, eso es precisamente lo que ocurre con algunos de los comentarios insertados. Por ejemplo, en el

caso del código ‘funciones comunicativas’, perteneciente la categoría inicial ‘competencia pragmática’ se insertaron veinticinco comentarios diferentes. Cada uno de estos veinticinco comentarios representa precisamente veinticinco funciones comunicativas, de entre cientos que existen; y algunas de estas funciones se utilizaron únicamente en una o dos ocasiones.

Es además necesario recalcar nuevamente que el análisis de contenido empleado es de tipo cualitativo, por lo que **la obtención de frecuencias de aparición de códigos y comentarios no es de interés**. El resumen de códigos utilizados (Ver Figura 19) y la lista de comentarios insertados (Ver Anexo F) se presenta en esta etapa de análisis no para producir comparaciones entre los mismos sino para sacar a relucir el contenido manifiesto de los datos analizados, lo cual constituye un fin de utilizar esta técnica de análisis (Cáceres, 2003). Además, la profundización de este contenido manifiesto es lo que permite la interpretación del contenido latente en el análisis a profundidad para producir inferencias (Andréu, 2000).

5.3 Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística ha sido definida en este estudio como “el uso apropiado de las competencias lingüística y pragmática, acorde al contexto en el que se lleve a cabo el acto comunicativo”. En el caso de estudiantes con un nivel básico de uso de la lengua extranjera inglés, este uso apropiado del idioma queda evidenciado por una de las macro habilidades tomadas de Brown (2004), la comunicación efectiva. Esta comunicación efectiva entre estudiantes de niveles básicos se ha definido a su vez como la habilidad de entender la intención del interlocutor y hacerse entender tomando turnos en la comunicación. En la siguiente sección se presentan extractos y comentarios que pretenden

evidenciar la efectividad de la comunicación entre los estudiantes, así como las inferencias respecto a lo que esto representa para su competencia sociolingüística.

5.3.1 Comunicación efectiva

Dado que la comunicación efectiva se refiere al acto de entender los mensajes que recibe al comunicarse y hacerse entender respondiendo acorde, es posible afirmar que, en cada uno de los incidentes críticos analizados, la comunicación en la lengua meta fue predominantemente efectiva. Es decir, los estudiantes demostraron ser capaces de entender y darse a entender en la lengua meta sin importar el tema gramatical que estuvieran viendo. Algunos ejemplos se muestran en las siguientes tablas (Ver Tablas 24 y 25).

Tabla 24.

Ejemplo de un intercambio oral.

Subcategoría: Comunicación efectiva	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 2 (Unidad 6)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente perfecto	GEE2: Has your family ever eh eaten breakfast in a hotel?	Entendible
Función comunicativa: Hablar de experiencias.	GEE9: Yes, we have. I prefer coffee and cookies for breakfast.	Respuesta adecuada

Tabla 25.

Ejemplo de un intercambio escrito.

Subcategoría: Comunicación efectiva	Comunicación	Tipo de producción: Escrito (chat)
Incidente crítico seleccionado 3 (Unidad 9)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple y modales	GEE2: [chat] Hi GEE4, you have plans for Saturday?	Entendible pero no del todo adecuado
Función comunicativa: Hacer, aceptar y rechazar invitaciones	GEE4: [chat] No, I don't	Respuesta adecuada
	GEE2: [chat] Would you like to go have coffee with me?	Entendible y adecuado
	GEE4: [chat] thats a good idea. GEE4: [chat] yes	Entendible y aceptable

En el caso particular del cuarto incidente crítico, las presentaciones finales, los estudiantes demostraron poder comprender las preguntas que recibían del instructor en la parte no planeada de la comunicación (Ver Tabla 26).

Tabla 26.

Ejemplo de comunicación no planeada en el cuarto incidente crítico.

Subcategoría: Comunicación efectiva	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Futuro	Instructor: Can you imagine living here in Veracruz, or would you like to live in another city?	Producido por el instructor
Función comunicativa: Hablar de planes y posibilidades a futuro	(GEE4): Uhm, I think I want to live here because	Respuesta entendible

Subcategoría: Comunicación efectiva	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios
	my parents live here, but maybe moved a Xalapa, because I don't know. I like it, Xalapa.	

No obstante, hubo un caso en el que lo que el sujeto pudo dar a entender fue muy limitado. Coincidentemente, este sujeto que acudió únicamente al 20% de las sesiones. Lo limitado de su producción fue notorio, en especial en comparación con los sujetos que asistieron con mayor frecuencia a las sesiones de práctica (Ver Tabla 27). Aunque, la respuesta la pregunta puede considerarse adecuada, la información brindada fue en extremo corta.

Tabla 27.

Ejemplo de comunicación no planeada (limitada).

Subcategoría: Comunicación efectiva	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Pasado simple	Instructor: and how long...how many days were you in Orlando?	Producido por el instructor
Función comunicativa: Hablar de eventos pasados.	(GEE6): Seven, seven days	Respuesta adecuada, aunque limitada

5.4 Competencia pragmática

La competencia pragmática ha quedado definida en este trabajo como el “uso comunicativo de la lengua que resulta coherente, y adecuado conforme a la función o necesidad que el individuo pretenda cumplir al interactuar en la lengua meta”. En conjunto con la competencia sociolingüística representa el uso apropiado y contextual que se hace del idioma, haciendo contrapeso al uso correcto que es determinado por la competencia lingüística de acuerdo con lo planteado por Hymes (1972) (Ver sección 3.1). En este estudio, se ha relacionado a la competencia pragmática con cuatro macro habilidades propuestas por Brown (2004), las cuales se relacionan con el uso de funciones comunicativas, estrategias conversacionales, entonaciones y pausas, así como con el uso de dispositivos cohesivos.

En las siguientes secciones se presentan extractos que hacen evidente el uso de los indicadores antes mencionados por parte de los estudiantes al interactuar en la lengua meta en los incidentes críticos, o sesiones sincrónicas de práctica contextualizada, seleccionados para el análisis.

5.4.1 Funciones comunicativas

La definición operacional que este estudio adopta para funciones comunicativas es la de acciones sociales que se pueden lograr por medio del lenguaje. Algunos ejemplos de este tipo de funciones son: expresar gratitud, acuerdo o desacuerdo, pedir indicaciones, solicitar información y brindar apoyo. En otras palabras, las funciones comunicativas son los fines que un hablante puede alcanzar al interactuar en la comunicación.

Desde el primer incidente crítico o sesión, los estudiantes demostraron poder comunicarse por medio de diversas funciones comunicativas. Sin embargo, estas funciones eran abordadas de una en una (Ver Tabla 28) y de forma mecánica con la guía del instructor en relación directa con la instrucción y los ejemplos recibidos durante el incidente crítico analizado. Es decir, los estudiantes utilizaban una sola función a la vez, limitándose a las funciones presentadas en la sesión de la cual estaban tomando parte.

Tabla 28.

Uso de funciones comunicativas en la primera mitad de la colecta.

Subcategoría: Funciones comunicativas	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 1 (Unidad 3)	Intercambio	Comentarios (función)
Tema gramatical: Presente simple	GEE17: ...eh...What's the matter?	Pedir información
Función comunicativa: Hablar de problemas de salud y dar recomendaciones.	GEE2: I have...mmm...a, a back...backache	Expresar un problema
	Instructor: Recommendation, GEE17.	Apoyo del instructor
	GEE17: You should put muscle cream, you should apply, you should apply.	Dar una recomendación

En los siguientes dos momentos, se hace notorio que los participantes empiezan a producir lenguaje más complejo, el cual llega a cumplir con más de una función. Un ejemplo de estas funciones abordadas en conjunto es cuando hablan de experiencias y dan explicaciones al respecto (Ver Tabla 29).

Tabla 29.

Uso conjunto de funciones comunicativas.

Subcategoría: Funciones comunicativas	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 2 (Unidad 6)	Intercambio	Comentarios (función)
Tema gramatical: Presente perfecto	GEE9: Have you read any good books this year?	Preguntar por experiencias
Función comunicativa: Hablar de experiencias	GEE4: Yes, I have. I love 'Memorias de una Geisha'.	Hablar de experiencias y preferencias

Las funciones abordadas por los estudiantes en cada uno de los primeros tres incidentes tienen relación directa con los temas abordados y las actividades comunicativas planteadas en sus respectivas sesiones. Es decir, en cada uno de los primeros tres incidentes críticos, los estudiantes utilizaron la función comunicativa que se estaba trabajando dentro de la propia sesión de práctica y para la cual el instructor les brindaba modelos de lenguaje. No obstante, en el cuarto incidente, donde los temas fueron de elección libre, los estudiantes demostraron ser capaces de recuperar funciones vistas previamente en la parte planeada de la comunicación (Ver Tabla 30), la presentación que ellos mismos prepararon y planearon utilizando temas de su propia elección.

Tabla 30.

Uso conjunto de funciones vistas previamente en comunicación planeada.

Subcategoría: Funciones comunicativas	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios (función)
Tema gramatical: Pasado simple	(GEE2): I worked in a place called 'La Clave' disco bar and grill, but I stopped working because I was a dangerous...	Hablar de experiencias y dar razones/explicaciones
Función comunicativa: Hablar de eventos pasados		

Nota. Elaboración propia

Esto también ocurrió en la parte no planeada de la comunicación durante ese cuarto incidente seleccionado para el análisis (Ver Tabla 31), cuando el instructor hacía preguntas sobre la información presentada que los estudiantes debían responder de forma espontánea.

Tabla 31.

Uso conjunto de funciones previas en comunicación no planeada.

Subcategoría: Funciones comunicativas	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico: 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios (función)
Tema gramatical: Futuro con will, going to y modales	Instructor: is there something specifically that you want to do?	Producido por el instructor
Función comunicativa: Hablar de planes y posibilidades futuras	(GEE4): Uhm, I don't know but I want to buy a house in the future. I don't know, in 10 years or less.	Hablar de planes futuros

En este ejemplo, el estudiante GEE4 habla de sus planes a futuro de forma espontánea tras recibir una pregunta del instructor y lo hace adecuadamente.

5.4.2 Estrategias conversacionales

En este estudio las estrategias conversacionales se entienden como un conjunto de estrategias que permiten que la conversación tenga continuidad. Entre ellas se encuentran enfatizar palabras clave, pedir ayuda, repetir información y reformularla. Es decir, las estrategias conversacionales son tácticas que un hablante puede emplear para evitar que la conversación se vea interrumpida, se tengan problemas para entender o para darse a entender.

Las estrategias conversacionales son una micro habilidad que no se enseñó o abordó en ningún momento de la instrucción, y o estaban contempladas en ninguno de los componentes RASE (recursos, actividades, soporte, evaluación). No obstante, y aunque su uso es escaso, no se puede negar que fueron utilizadas por diversos participantes, en especial durante el tercer (Ver Tabla 32) y el cuatro incidente crítico (Ver Tabla 33).

Tabla 32.

Ejemplo de estrategia conversacional usada en el tercer incidente crítico.

Subcategoría: Estrategias conversacionales	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple	Instructor: ...Do you have plans for this weekend?	Producido por el instructor

Subcategoría: Estrategias conversacionales	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios
Función comunicativa: Hablar de planes y hacer invitaciones	GEE4: Yes, I have. I do! I do.	Se auto corrige

En este ejemplo, el estudiante utiliza el auxiliar erróneo para una respuesta corta con esta estructura, pero es capaz de autocorregirse utilizando el auxiliar adecuado.

Tabla 33.

Ejemplo de estrategia conversacional usada en el cuarto incidente crítico.

Subcategoría: Estrategias conversacionales	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Pasado simple	Instructor: Six months. Ok. And did you like it a lot?	Producido por el instructor
Función comunicativa: Hablar de eventos pasados	(GEE2): Can you repeat the question?	Solicita ayuda
	Instructor: Yeah, did you like working a lot. Did you like it?	Producido por el instructor
	(GEE2): Uhm yes. Always I liked work.	

5.4.3 Entonación y pausas

La entonación y las pausas constituyen una macro habilidad de la expresión oral (Brown, 2004). Esta macro habilidad se define en este estudio como la estructura rítmica, de entonación y estrés que se da a nivel de oración.

Se puede decir que la entonación empleada por los estudiantes fue mayormente adecuada. De hecho, en algunas ocasiones en las que la entonación no era adecuada, esto parecía ser una entonación intencional de parte del participante. Es decir, en ocasiones la entonación no era adecuada pero el estudiante parecía estar haciendo un uso consciente de dicha entonación.

Por ejemplo, un par de participantes (GEE4 y GEE2) quienes fueron seleccionadas por su alto nivel de asistencia a las sesiones de práctica fueron las únicas en utilizar una entonación ascendente en oraciones afirmativas, pero lo hacían cuando parecían buscar confirmación de su uso del idioma (Ver Tablas 34 y 35).

Tabla 34.

Ejemplo de entonación inadecuada aparentemente intencional en el segundo incidente crítico.

Subcategoría: Entonación y pausas	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 2 (Unidad 6)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente Perfecto	GEE4: I haven't spoken to my brother?	Entonación ascendente al final de la oración parece indicar duda sobre si leyó correctamente o no de la pantalla, tal vez con el fin de obtener confirmación.
Función comunicativa: Hablar de experiencias		

Tabla 35.

Ejemplo de entonación inadecuada aparentemente intencional en el primer incidente crítico.

Subcategoría: Entonación y pausas	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 1 (Unidad 3)	Intercambio	Comentarios
	Instructor: What should her mother do?	Producido por el instructor
Tema gramatical: Presente Perfecto	GEE2: She should take pills?	Entonación ascendente al final de la oración parece indicar duda sobre si su respuesta es correcta.
Función comunicativa: Hablar de malestares y dar recomendaciones	Instructor: Ok, so she should give Lily pills, yes!	Confirmación

En estos dos casos, el uso de pausas mostró un cambio en la segunda mitad del curso. En las primeras sesiones las pausas parecían involuntarias, y en ocasiones eran demasiado prolongadas. No obstante, eventualmente las pausas empezaron a emplearse de una forma que parecía natural y les brindaba tiempo a los estudiantes para pensar en la información que querían expresar (Ver Tabla 36).

Tabla 36.

Ejemplo de pausa adecuada.

Subcategoría: Entonación y pausas	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple	Instructor: June 26, ok. So, he's going to be one year old?	Producido por el instructor
Función comunicativa: Dar información sobre familiares	(GEE4): Mmh, no. He's 20...2, sorry.	Toma tiempo para pensar, y posteriormente para auto corregirse

Debe mencionarse que en el caso de los estudiantes que acudieron moderadamente no parece haber habido modificación en el uso de estas micro habilidades.

5.4.4 Dispositivos cohesivos

De acuerdo con la definición operacional presentada en la sección 4.9.5, el uso de dispositivos cohesivos es una micro habilidad del idioma que involucra el uso de conjunciones, referencias, omisiones y sustituciones a fin de conectar ideas o eventos. En el proceso de validación del instrumento, de la contraparte cuantitativa de este estudio, se cuestionó la pertinencia de evaluar la cohesión del discurso de los estudiantes debido a que tienen un nivel básico de uso del idioma, con solo un curso previo validado por la institución (Ver sección 4.6.3). Sin embargo, se decidió incluir esta micro habilidad del idioma para evidenciar la posible conexión de ideas en el discurso de los estudiantes, aunque estas ideas sean expresadas a través de oraciones que pueden considerarse simples.

El uso de dispositivos estuvo contemplado en los recursos incluidos en la plataforma un poco antes de la mitad del curso. No obstante, no se contempló de forma intencional dentro de la instrucción y el soporte brindado durante las sesiones. Solo se

presentaron modelos para su uso de forma incidental como parte del discurso del instructor a lo largo del curso (Ver Tabla 37).

Tabla 37.

Ejemplo de uso de dispositivos cohesivos en el input del instructor.

Subcategoría: Entonación y pausas	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 1 (Unidad 3)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente Simple	Instructor: It's so cool, [chuckles] ok, thank you GEE4... So , we have the topic 'health' and health is really really important, because...	Ejemplo de uso incidental de conjunciones por parte del instructor
Función comunicativa: Hablar de malestares y dar recomendaciones		

El uso de dispositivos cohesivos se limitó mayormente a dispositivos cohesivos básicos, adecuados a su nivel de dominio del idioma y al curso en el que se encontraban inscritos, (Ver Tabla 38).

Tabla 38.

Ejemplo de uso de conjunciones.

Subcategoría: Entonación y pausas	Tipo de producción: Escrita (chat)	
Incidente crítico seleccionado 2 (Unidad 6)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente perfecto	[En pantalla, Prezi]: Have you ever been to Mexico City?	

Subcategoría: Entonación y pausas	Tipo de producción: Escrita (chat)	
Incidente crítico seleccionado 2 (Unidad 6)	Intercambio	Comentarios
Función comunicativa: Hablar de experiencias	GEE2: [chat] 1.- No, I haven't, but I been to Puebla with my family.	Uso adecuado de la conjunción <i>but</i>

Aunque en algunas ocasiones su uso no era adecuado (Ver Tabla 39), su aparición debe destacarse pues no puede atribuirse a la instrucción y parece haber ocurrido de forma natural.

Tabla 39.

Ejemplo de uso inadecuado de conjunciones.

Subcategoría: Entonación y pausas	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 2 (Unidad 6)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente perfecto	Instructor: Have you ever taken your own... food into the movie theater?	
Función comunicativa: Hablar de experiencias	GEE2: [chat] Yes, I have, but I'm poor	Uso inadecuado de la conjunción <i>but</i>

5.5 Competencia lingüística

La revisión de literatura presentada en el Marco teórico (Ver capítulo 3) permitió definir a la competencia lingüística como “el uso que un individuo da a sus conocimientos gramaticales, léxicos, y fonológicos u ortográficos, dependiendo del medio o modalidad de la comunicación”. Esta definición permite relacionar a esta competencia con algunas de las micro y macro habilidades propuestas por Brown (2004), a partir de las cuales se generó la

plantilla de códigos *a priori* (Ver sección 4.9.5) utilizada para la codificación de las transcripciones de los incidentes críticos.

Esta sección presenta una serie de extractos que evidencian el uso que los participantes dieron a sus conocimientos gramaticales. De igual forma, se presentan las inferencias producidas respecto a la forma en que la competencia lingüística se manifestó en los incidentes críticos a través de los indicadores de uso seleccionados en la plantilla.

5.5.1 Reglas gramaticales

La definición operacional que en este estudio se da a las reglas gramaticales es la de patrones para el uso de categorías gramaticales, tales como sustantivos, adjetivos, artículos, y pronombres, entre otros. Es decir, lo que las reglas gramaticales vigilan es que las ideas de los estudiantes estén expresadas en patrones completos y que los elementos se encuentren ordenados adecuadamente.

En general, una vez que el instructor demostraba el modelo de lenguaje a seguir, los patrones gramaticales utilizados por los estudiantes fueron adecuados y estuvieron completos la mayor parte del tiempo. Sin embargo, es posible señalar problemas en el uso de algunos elementos gramaticales, en algunas ocasiones por omisión.

Un problema común que se puede mencionar en el primer y cuarto incidentes seleccionados para el análisis es el uso de artículos determinados e indeterminados (*a, an, some, the*), los cuales en ocasiones se omitían o se utilizaban incorrectamente (Ver Tabla 40).

Tabla 40.

Ejemplo de uso inadecuado artículo indefinido.

Subcategoría: Reglas gramaticales	Tipo de producción: Escrita (chat)	
Incidente crítico seleccionado 1 (Unidad 3)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple y modales	GEE17: [chat] he should take a medicine	
Función comunicativa: Hablar malestares y dar recomendaciones		Patrón completo pero inadecuado (artículo)

De hecho, después del segundo incidente se empezaron a manifestar nuevos problemas en el uso de ciertos elementos gramaticales, pero esto puede relacionarse con el uso de patrones más complejos que incluían más de una oración y/o cláusula (Ver Tabla 41).

Tabla 41.

Ejemplo de uso un patrón gramatical de más de una cláusula.

Subcategoría: Reglas gramaticales	Tipo de producción: Escrito (chat)	
Incidente crítico seleccionado 3 (Unidad 9)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple y pasado simple	GEE2: [chat] I can't do it because I didn't have the internet	
Función comunicativa: Dar excusas		Patrón complejo (2 cláusulas), falta concordancia (verbos), elemento innecesario (artículo definido) 'the'

Esto puede significar que, aunque aparentemente los errores en el uso de reglas gramaticales no se erradicaron aún al final del curso, el lenguaje utilizado por los estudiantes aumentó en complejidad (Ver Tabla 42).

Tabla 42.

Ejemplos de patrones gramaticales más complejos, pero con errores.

Subcategoría: Reglas gramaticales	Tipo de producción: Oral (micrófono)		
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios	
Tema gramatical: Futuro con will y going to	GEE22: ... After I finish the race, I will work where I do the service. I would like to have my first job there because I will gain experience	Múltiples patrones complejos, 1 inadecuado (sustantivo).	
Función comunicativa: Hablar de planes y posibilidades a futuro			
Subcategoría: Reglas gramaticales	Tipo de producción: Oral (micrófono)		
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios	
Tema gramatical: Futuro con will y going to	GEE4: I had a baby during my second semester. Since then, he's my partner in life and scholar things. For the future I still don't know what I want to do. I guess in the future it all on the road.	Múltiples patrones, 2 adecuados, 1 inadecuado e incompleto	

5.5.2 *Tiempos gramaticales*

Los tiempos gramaticales se definen, en este estudio, como las formas que toma el verbo en combinación con expresiones de tiempo a nivel de frase. En el discurso oral de los estudiantes de un curso de inglés II esto se traduce al uso del lenguaje para hablar de actividades rutinarias, eventos pasados y planes a futuro.

De hecho, estos usos del lenguaje se relacionan con los principales tiempos gramaticales (el presente simple, el pasado simple y el futuro con 'will') que se espera los

estudiantes sean capaces de utilizar al concluir un curso de inglés II en la modalidad virtual. Este uso del lenguaje involucra una conjugación del verbo y el uso de una expresión de tiempo que sean congruentes con lo que se pretende expresar.

En los incidentes críticos donde había instrucción y modelos de lenguaje de un tiempo gramatical determinado, estos tiempos se utilizaban de forma adecuada. No obstante, entre un incidente y otro, no siempre se rescataban tiempos gramaticales vistos previamente de forma acertada (Ver Tabla 43).

Tabla 43.

Ejemplo de tiempo gramatical visto previamente no rescatado.

Subcategoría: Tiempos gramaticales	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 3 (Unidad 9)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Pasado simple	Instructor: ... How was school? How were your classes?	Producido por el instructor
Función comunicativa: Hablar de eventos pasados	GEE4: [sighs] I don't have class	Uso inadecuado del presente simple, debió ser pasado simple.

A pesar del ejemplo anterior, el uso del pasado simple es uno de los que más se rescató entre incidentes críticos. Un caso donde notoriamente no se rescató de forma adecuada el uso del tiempo gramatical fue el de las distintas formas de representar planes y posibilidades a futuro. Este tiempo gramatical no representó un problema cuando se le introdujo originalmente, pero sí lo hizo en el cuarto y último incidente crítico seleccionado para el análisis (Ver Tabla 44).

Tabla 44.

Uso inadecuado del futuro aún al final de la intervención.

Subcategoría: Tiempos gramaticales	Tipo de producción: Escrito (chat)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Futuro con will, going to, y modales	GEE2: I will uhm. I work in television. I will live in Coatepec	Uso inadecuado de 'will' para futuro (no se distingue como posibilidad)
Función comunicativa: Hablar de planes y posibilidades futuras		

Algo más que resultó notorio fue que, a partir del segundo incidente, se manifestó el uso combinado de tiempos gramaticales complementarios a las funciones comunicativas que el sujeto quisiera cumplir (Ver Tabla 45).

Tabla 45.

Combinación de tiempos gramaticales.

Subcategoría: Tiempos gramaticales	Tipo de producción: Escrito (chat)	
Incidente crítico seleccionado 2 (Unidad 6)	Intercambio	Comentarios
Tema gramatical: Presente perfecto	Instructor: Have you ever taken your own... food into the movie theater?	Producido por el instructor
Función comunicativa: Hablar de experiencias	GEE9: [chat] Yes I have. But its a secret jaja	Combinación adecuada del presente perfecto y el presente simple para hablar de experiencias

Este uso combinado demostró ser mayormente exitoso, aunque llegaron a presentarse ocasiones en las que se combinó inadecuadamente el pasado simple con algún

otro tiempo gramatical, como quedó evidenciado en los comentarios insertados para los códigos de esta micro habilidad (Ver Apéndice I).

5.5.3 Ortografía

La definición de ortografía que se presenta en este estudio coincide con las micro habilidades propias de la producción escrita listadas por Brown (2004), las cuales se concentraron en una sola definición en la sección 4.9.5. La ortografía se define entonces como el uso de grafías (mayúsculas y minúsculas) a nivel palabra, así como el de signos de puntuación a nivel frase y oración.

La ortografía demostrada por los estudiantes en las interacciones escritas en la herramienta chat durante los incidentes críticos fue mayormente adecuada durante toda la intervención. Desde el primer momento crítico, los estudiantes demostraron poder usar adecuadamente las grafías necesarias para deletrear palabras básicas correctamente (Ver Tabla 46).

Tabla 46.

Uso adecuado de grafías.

Subcategoría: Ortografía	Tipo de producción: Escrito (chat)			
Incidente crítico seleccionado 1 (Unidad 3)	Intercambio	Comentarios		
Tema gramatical: Presente simple y modales	GEE22:	[chat]	Her	Adecuada en toda la
Función comunicativa: Hablar de malestares y dar recomendaciones	mother medicine	get	some	frase

No obstante, se destaca un uso inadecuado de la minúscula ‘i’ para representar el pronombre ‘I’. Este error fue recurrente por parte del sujeto GEE4 quien no recibió

correcciones directas al respecto, pero, por el mismo medio, recibió *input* constante para usarlo adecuadamente. Este uso inadecuado de la minúscula para el pronombre se hizo evidente en los primeros dos incidentes críticos seleccionados para el análisis (Ver Tabla 47).

Tabla 47.

Omisión de mayúscula en el pronombre 'I'.

Subcategoría: Ortografía		Tipo de producción: Escrito (chat)	
Incidente crítico seleccionado 1 (Unidad 3)		Comentarios	
Tema gramatical: Presente simple y modales	Instructor: Can you see the presentation?	Omisión de mayúscula inicial. Uso inadecuado de minúscula en el pronombre 'I'	
Función comunicativa: Hablar de malestares y dar recomendaciones	GEE4: [chat] yes i can, is soooo cool		
Subcategoría: Ortografía		Tipo de producción: Escrito (chat)	
Incidente crítico seleccionado 2 (Unidad 6)		Comentarios	
Tema gramatical: Presente simple y modales	Instructor: ... what excuses do you use when you don't want to go out, or go to a party?	Producido por el instructor	
Función comunicativa: Hacer, aceptar y rechazar invitaciones.	GEE4: [chat] i can't, i want to sleep	Omite el uso de mayúscula en el pronombre 'I'. Uso inadecuado de signo de puntuación	

Sin embargo, en el cuarto incidente crítico seleccionado para el análisis, es decir en su presentación final, el pronombre fue utilizado en mayúscula de forma adecuada como se muestra más adelante (Ver Figura 20).

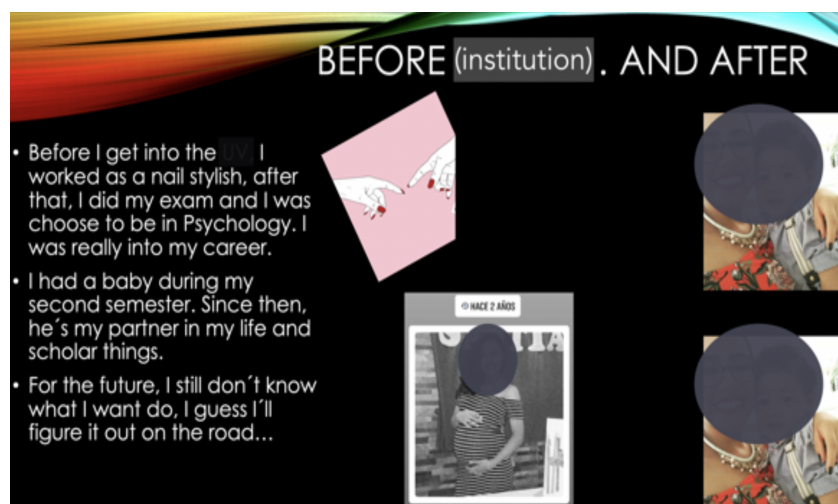


Figura 20. Corrección de error recurrente en la presentación final.

Las mayúsculas al inicio de una oración, y los signos de puntuación como el ‘punto y seguido’ y la ‘coma’ eran comúnmente obviados por la mayoría de los sujetos durante sus interacciones en el chat (Ver Tabla 48).

Tabla 48.

Omisión de mayúsculas iniciales.

Subcategoría: Ortografía	Tipo de producción: Escrito (chat)	
Incidente crítico seleccionado 1 (Unidad 3)	Producción	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple y modales	GEE22: [chat] drink lots of liquids	Omisión de mayúscula inicial.
Función comunicativa: Hablar de malestares y dar recomendaciones		
Incidente crítico seleccionado 2 (Unidad 6)	Producción	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple y modales		

Subcategoría: Ortografía	Tipo de producción: Escrito (chat)	
Función comunicativa: Hablar de malestares y dar recomendaciones	GEE4: [chat] do you want to go to the cinema in the nighth?	Omite el uso de mayúscula inicial. Deletrea incorrectamente 'nighth'
Subcategoría: Ortografía	Tipo de producción: Escrito (chat)	
Incidente crítico seleccionado 1 (Unidad 3)	Producción	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple y modales	GEE22: [chat] he has a stomachache	Omisión de mayúscula inicial.
Función comunicativa: Hablar de malestares y dar recomendaciones		

Sin embargo, sí se utilizaron adecuadamente durante las presentaciones finales en sus diapositivas de apoyo en PowerPoint.

5.5.4 Ritmo de producción de lenguaje

En línea con lo propuesto por Brown (2004), en este estudio el ritmo de producción de lenguaje se considera una micro habilidad que guarda relación con la fluidez, ritmo y velocidad del habla producida. Es importante no confundir el hecho de que el lenguaje se produzca con un ritmo adecuado, con que la producción sea rápida.

El ritmo o velocidad de producción del lenguaje fue mayormente apropiado a lo largo de los incidentes críticos. En algunas ocasiones llegaba a ser muy apresurado en el caso de un estudiante al que se puede considerar aventajado (GEE17), respecto a sus compañeros. En un caso en particular, el de una estudiante con la menor frecuencia de asistencia (GEE6), el ritmo de producción nunca presentó cambios entre el primer y el último incidente. En el caso de una de las estudiantes que acudió con mayor frecuencia a

las sesiones (GEE2), el ritmo pareció mejorar en los incidentes 2 y 3, pero presentó problemas nuevamente en el incidente 4.

5.5.5 Pronunciación

De forma similar al ritmo de producción de lenguaje, la pronunciación es otra micro habilidad que guarda relación directa con la producción oral del idioma (Brown, 2004). En este estudio se le relaciona directamente con la producción de sonidos y fonemas a nivel palabra y no se le caracteriza como ‘correcta’ o ‘incorrecta’, pues se reconoce que existen múltiples formas de pronunciar una misma palabra, sin que esto impida que dicha pronunciación sea adecuada al ser entendible.

La pronunciación de los estudiantes fue mayormente clara a lo largo de toda la implementación. En ocasiones, la pronunciación de algunas palabras dentro de frases completas era inadecuada pero entendible (Ver Tabla 49).

Tabla 49.

Ejemplo de palabra con una pronunciación inadecuada dentro de frase.

Subcategoría: Pronunciación	Tipo de producción: Escrito (chat)	
Incidente crítico seleccionado 1 (Unidad 3)	Producción	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple y modales	GEE17: You should put muscle cream, you should apply, you should	Entendible más no adecuada en una palabra dentro de una frase (muscle).
Función comunicativa: Hablar de malestares y dar recomendaciones		

No obstante, la pronunciación de un par de sujetos, uno de los cuales tuvo la menor frecuencia de asistencia a las sesiones de práctica, era entendible únicamente gracias al

esfuerzo realizado por el interlocutor (Ver Tabla 50). Es decir, no resultaba imposible entender la pronunciación, pero esta requería un esfuerzo adicional del interlocutor por ser poco entendible. Esto se debe a que los fonemas producidos eran mayormente incorrectos a nivel sílaba.

Tabla 50.

Ejemplo donde se requería esfuerzo del interlocutor.

Subcategoría: Pronunciación		Tipo de producción: Escrito (chat)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)		Producción	Comentarios
Tema gramatical: Presente simple y futuro		GEE6: Yes. Hello, my name is Alondra Corona. I am going to talk about my life before university	Entendible solo con esfuerzo del interlocutor en toda la frase
Función comunicativa:	Dar una introducción		

Aún cuando durante una sesión sincrónica previa (correspondiente a la unidad 5) se practicó y se logró una pronunciación adecuada de verbos en pasado, en el cuarto incidente crítico seleccionado para el análisis se detectaron problemas en la pronunciación de estos verbos. Esto ocurrió particularmente en el caso de los verbos regulares, los cuales tienen la característica de contar con una misma terminación en su forma escrita (ed) y tres posibles pronunciaciones en su forma oral (las cuales dependen de el fonema previo a la terminación “ed”). Lo que se busca señalar es que, aunque los estudiantes ya habían recibido práctica respecto a las posibles diferencias en pronunciación derivadas de la terminación en cuestión para verbos en pasado y se había documentado un buen uso de la

pronunciación, no se utilizaron de formada adecuada en el cuarto y último incidente crítico seleccionado para el análisis (Ver Tabla 51).

Tabla 51.

Problemas en la pronunciación de verbos en pasado.

Subcategoría: Pronunciación	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Incidente crítico seleccionado 4 (Presentaciones finales)	Producción	Comentarios
Tema gramatical: Pasado y presente simple	GEE17: Ok, so my introduction. The idea of choosing this topic wasn't about memories or moments that are gone now, but to talk about what I learned thanks to that moments. I do not consider myself as someone who looks back, but I chose this topic because I ran a few months ago with my best friend of primary and ...next slide please	Entendible más no adecuada en una palabra dentro de una frase (introduction, chose).
Función comunicativa: Hablar de eventos pasados		
Subcategoría: Pronunciación	Tipo de producción: Oral (micrófono)	
Tema gramatical: Pasado simple	GEE2: Uhm, I was worked six months	Entendible más no adecuada en una palabra dentro de una frase (worked).
Función comunicativa: Hablar de eventos pasados		

5.6 Discusión de los resultados

En capítulos previos se buscó resaltar la desarticulación que existe entre la forma en que los cursos de inglés virtuales, impartidos por una institución de educación superior en el sureste mexicano, se encuentran estructurados y el objetivo que dichos cursos persiguen, permitir a los estudiantes comunicarse en la lengua meta, inglés. Tal como se

planteó en el Marco Teórico (Ver Capítulo 3), en la comunicación, entendida como el intercambio de información entre individuos, se involucran las tres dimensiones de la Competencia Comunicativa. Estas tres dimensiones, denominadas Competencia Lingüística, Pragmática y Sociolingüística, involucran el conocimiento y uso contextual adecuado de formas gramaticales para cumplir necesidades comunicativas de los individuos. En consecuencia, este estudio ha hecho planteamientos (derivados del Marco Teórico y el Estado del Arte) sobre la importancia y la factibilidad de proporcionar práctica contextualizada del idioma a estudiantes de un curso de inglés II virtual, a través de la interacción en la lengua meta para promover el desarrollo de su Competencia Comunicativa en incidentes críticos que contemples principios disciplinares de la enseñanza de idiomas.

Este trabajo involucró a estudiantes universitarios inscritos en un curso de inglés II en la modalidad virtual. Estos estudiantes estaban inscritos en dos grupos, uno de los cuales fue tomado como grupo experimental, siendo sometido a una versión modificada del diseño instruccional del curso. Las modificaciones, como se ha podido leer en la sección 4.4, abarcaron los cuatro componentes del modelo tecno pedagógico RASE (Recursos, Actividades, Soporte y Evaluación) para hacer coincidir su diseño y ejecución con los principios de este modelo tecno pedagógico y con los del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas. Estas modificaciones buscaban articular los cuatro elementos RASE de forma coherente para brindar práctica contextualizada, promoviendo la interacción sincrónica en la lengua meta con el instructor y entre estudiantes, así como el uso integrado de las cuatro habilidades del idioma tanto en medios sincrónicos como asincrónicos.

Con lo anterior en mente, el presente estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de la implementación de un diseño instruccional modificado siguiendo los principios del modelo RASE y del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, sobre la Competencia Comunicativa demostrada por estudiantes universitarios a lo largo de un curso inglés II virtual. El estudio ha buscado explorar este impacto a través de dos preguntas específicas de investigación, las cuales se responden a continuación a la luz de la teoría, el estado del arte y los resultados obtenidos por medio de un diseño de investigación de métodos mixtos convergente.

¿Existe una correlación entre el diseño instruccional empleado y la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes para comunicarse en la lengua meta al final del curso?

El objetivo que corresponde a esta primera pregunta de investigación fue determinar si existe una correlación entre la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes en evaluaciones comunicativas orales a lo largo del curso y el diseño instruccional empleado, el cual fue modificado siguiendo los principios del modelo pedagógico RASE y el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas. Los resultados del análisis cuantitativo avanzado, basado en una comparación descriptiva de las puntuaciones medias para la variable Competencia Comunicativa de cada grupo (Cruz-Ramos, González-Calleros y Herrera-Díaz, 2019b) indican que la Competencia Comunicativa oral demostrada por los estudiantes del GE mejoró entre cada una de las tres mediciones.

De hecho, al comparar los resultados obtenidos por ambos grupos (GE y GC) en los tres momentos, la Competencia Comunicativa oral del GE aumentó de manera

constante, mientras que los puntajes promedio para el GC disminuyeron del Pre-Test al Test-Control. Aún cuando el GC logró recuperarse del Test-Control al Post-Test, el puntaje de Competencia Comunicativa de este grupo para el Post-Test fue **casi tres puntos menor** que el obtenido por su contraparte. Este primer análisis fue realizado en hoja de cálculo, mientras que el segundo (el análisis a profundidad) fue realizado en SPSS y descartó a aquellos sujetos que omitieron alguna de las pruebas.

El segundo análisis mostró tendencias similares para ambos grupos; la puntuación media del GE mejoró entre medición y medición, mientras que la del GC registró un decremento entre el Pre-Test y el Test-Control, siendo la puntuación media del GC en el Post-Test cinco **puntos y medio menor** que la obtenida por el GE. Una causa aparente de la disminución del puntaje oral del GC es el hecho de que Inglés II presenta un tema que generalmente se considera desafiante para los estudiantes: el pasado simple. Además, durante la segunda mitad del curso, se les pide que utilicen distintos tiempos verbales en conjunto para discutir rutinas, experiencias pasadas y planes futuros, por primera vez.

Teniendo en cuenta que diversos autores han afirmado que la práctica contextualizada de los contenidos ayuda a la subsecuente producción del lenguaje (Larsen-Freeman y Anderson, 2012) y que la interacción es clave para proporcionar a los estudiantes modelos que puedan modificar y personalizar (Ellis, 1991), parece ilógico esperar que los estudiantes que carecen de esa interacción contextualizada produzcan un lenguaje contextualizado con los mismos resultados que los estudiantes que han sido expuestos a esas condiciones. Por ende, la mejora del GE se encuentra en línea con los

hallazgos de un estudio cuantitativo previo (Flesvig, 2013) sobre el desarrollo de la habilidad oral en una lengua extranjera distinta al inglés.

Los resultados de la prueba estadística realizada para someter la hipótesis nula del presente estudio a prueba (El diseño instruccional empleado no tiene un impacto en los resultados obtenidos por los participantes en la evaluación oral de su Competencia Comunicativa), comprobaron que la Competencia Comunicativa demostrada por los grupos no difería significativamente antes del inicio de la intervención, pero que los resultados del GE sí guardan relación con el diseño instruccional al que estuvieron sometidos. Los cambios en este diseño buscaron dar prioridad a la interacción en la lengua meta y al uso de habilidades integradas del idioma, lo cual está respaldado por un amplio cuerpo de trabajo teórico y empírico (Bachman, 2011; Canale y Swain, 1980; Cruz y Sandoval, 2015; Ellis, 1985; Ellis, 1991; Ellis, 2008; Flesvig, 2013; Hymes, 1972; Larsen-Freeman y Anderson, 2012; Pilleux, 2001; Savignon, 1983; Widdowson, 1983).

Como demuestran las revisiones sistemáticas de literatura referidas en este documento (Ver capítulo 2), una de las cuales ya ha sido publicada (Cruz-Ramos, González-Calleros y Herrera-Díaz, 2018), múltiples investigadores alrededor del mundo están interesados en el uso de tecnologías de comunicación sincrónica y asincrónica en EFL. Sin embargo, estudios previos no han tomado en cuenta todas las dimensiones de la Competencia Comunicativa oral de los estudiantes, al menos no de forma integral. En consecuencia, este estudio produce resultados estadísticamente significativos basados en la evaluación holística de la Competencia Comunicativa (considerando sus tres dimensiones), a través del uso de pruebas comunicativas orales aplicadas en medios

virtuales. Pruebas que demuestran que sí existió una correlación con el diseño instruccional empleado para el contexto específico estudiado.

¿Cómo se manifiesta la Competencia Comunicativa en la lengua meta a lo largo de un curso virtual de inglés como lengua extranjera?

Recordando que de acuerdo con Canale (1983), la comunicación implica el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos de forma oral y escrita, así los procesos de producción y comprensión, podemos señalar que, en efecto fue posible para los estudiantes tener comunicación en la lengua meta inglés durante los incidentes críticos en los que se encontraban expuestos a la práctica comunicativa del idioma. Esta práctica se encontraba principalmente ligada al uso de situaciones comunicativas planteadas por el instructor en las sesiones sincrónicas. La comunicación en la lengua meta queda evidenciada en las transcripciones de los momentos críticos, donde se observa que, si bien el instructor se apoyaba en ciertos momentos del idioma español, los intercambios comunicativos durante sesiones se daban principalmente en inglés.

El modelo que se presentó en la sección 3.1.1 alude a una Competencia Comunicativa que se hace presente, o se manifiesta en la comunicación que se da entre individuos gracias al uso de:

- Componentes lingüísticos, relacionados con la competencia lingüística de los hablantes.
- Uso coherente y adecuado de las funciones comunicativas que el hablante pretende cumplir, así como de otros elementos o indicadores asociados a la competencia pragmática.

Además, estos componentes deben estar enmarcados en un contexto de intercambio de información según el cual dicho intercambio sea efectivo; es decir, el hablante debe poder darse a entender y entender los mensajes que recibe en la comunicación; relacionándose así con la competencia sociolingüística. Los códigos obtenidos deductivamente representan algunas de las micro y macro habilidades propuestas por Brown (2004), y no aparecen de forma aislada cuando los estudiantes se involucran en actividades comunicativas que les demanden interacción. Al interactuar en la lengua meta en una situación comunicativa relacionada con sus propias experiencias, se manifiestan códigos relacionados con cada una de las dimensiones de la Competencia Comunicativa durante la comunicación.

En particular, cuando se presenta el subcódigo correspondiente a la competencia sociolingüística, el cual tiene que ver con la efectividad de la comunicación, se presentan también subcódigos de las competencias pragmática y lingüística. Esto, a su vez, se apega al modelo de Competencia Comunicativa presentado en el marco teórico. Dicho modelo se basa en el trabajo de diversos autores a lo largo de las últimas cinco décadas, pero en particular en el trabajo de Hymes (1972), Canale (1983) y el Council of Europe (2001). La aparición conjunta de las micro y macro habilidades seleccionadas en la codificación implica que los estudiantes demuestran Competencia Comunicativa aún en un curso de un nivel de inglés considerado básico.

Como queda evidenciado en los comentarios introducidos en los fragmentos codificados, las micro y macro habilidades del idioma no siempre son aplicadas correctamente por los estudiantes. Sin embargo, resulta claro que el uso de algunas de las

micro y macro habilidades mejoró entre el primer incidente y el último. Tomemos como ejemplo el caso de la micro habilidad relacionada con el uso de tiempos gramaticales, la cual deriva de una de las dimensiones lingüísticas de la Competencia Comunicativa. En el primer incidente crítico, los estudiantes utilizaban un único tiempo verbal a la vez (el presente simple), pero después del segundo incidente empezaron a combinar distintos tiempos verbales a la vez, produciendo patrones más complejos de lenguaje. Estos patrones se ligan con la micro habilidad correspondiente al uso de reglas gramaticales (también ligado a la dimensión Lingüística de la Competencia Comunicativa), pero también integra el uso de dispositivos cohesivos (pertenecientes a la dimensión Pragmática). Cabe mencionar, que, aunque los dispositivos cohesivos utilizados, sean básicos, denotan un desarrollo en la Competencia Comunicativa de los estudiantes.

La interacción en la lengua meta se promovió en los incidentes críticos para brindar a los estudiantes las condiciones necesarias para utilizar y apropiarse del lenguaje de acuerdo con lo planteado en la hipótesis de la interacción formulada por Ellis (1991) y estudiada posteriormente por autores como Gass y Mackey (2007), quienes afirman que es posible explicar el proceso de aprendizaje de una lengua meta. La condición principal para el aprendizaje de una lengua es la propia interacción con otros recursos y con otros individuos, de forma que los elementos con los que se interactúa proporcionen información de entrada o *input* que a su vez dote de modelos de lenguaje al individuo o individuos que están aprendiendo el idioma.

En este estudio en particular, el *input* fue proporcionado por los recursos, actividades y soporte brindados al grupo experimental (GE). Las grabaciones,

transcripciones y subsecuente codificación de las sesiones, demuestran que los estudiantes pasaron por las tres etapas o procesos que marca la hipótesis de la interacción según Ellis (1991): 1) Percibir las características del *input*; 2) Compararlo con su propio *output* para producir o expresarse en la lengua meta; 3) Integrar este conocimiento.

Los primeros dos procesos quedan evidenciados en todas las ocasiones en que los estudiantes aplican los temas vistos y responden a las situaciones comunicativas dadas tras recibir explicaciones y ejemplos por medio de los recursos proyectados durante las sesiones, así como por aquellos proporcionados de forma oral por el instructor. El tercer proceso, la integración del conocimiento, se puede discutir tomando como referencia tanto los datos cualitativos como los datos cuantitativos. Como revela la codificación de la transcripción de las presentaciones finales de los sujetos seleccionados para la submuestra cualitativa, los estudiantes rescatan temas previos tanto en el tercer como en el último incidente crítico.

Tomando en cuenta que la primera parte del lenguaje producido por los estudiantes en el cuarto incidente crítico sometido a análisis de contenido (es decir, sus presentaciones finales) fue planeado con anticipación, no podríamos afirmar que esto demuestra realmente retención, pues es muy probable que hayan consultado recursos previos para su elaboración. No obstante, la segunda parte de su producción en dicho incidente crítico responde a comunicación no planeada con el instructor, es decir cumple con la espontaneidad requerida para valorar la producción comunicativa del idioma de acuerdo con lo establecido por Brown (2005). Es aquí donde se vinculan los resultados del análisis cuantitativo.

Según dichos resultados, la Competencia Comunicativa oral del GE mejoró gradualmente entre el primer y el tercer momento de evaluación, por lo que podríamos afirmar que los estudiantes integraron el conocimiento. Es decir, que los estudiantes integraron los patrones y modelos de lenguaje y que los emplearon al comunicarse en evaluaciones orales según lo establece la hipótesis de la interacción (Ellis, 1991), ya que no se apoyaron de los recursos y soporte disponibles en la plataforma y en las sesiones, ni inmediatamente antes ni durante la evaluación. Aún si cometieron errores, la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes dependió exclusivamente de la información que habían internalizado anteriormente.

Esto es cierto también para el GC. No obstante, cabe recordar que los resultados de análisis estadístico muestran que entre en las segunda y tercera mediciones el GE mostró un mejor desempeño. Además, mientras que el análisis estadístico a profundidad demostró que la mejora presentada por el GE dependió de la intervención, no se puede afirmar lo mismo de los cambios sufridos por el GC. Es precisamente aquí, en estas diferencias entre grupos, donde se debe discutir el papel que jugó la instrucción recibida. Para ello, se responde a la pregunta general de investigación.

¿Cómo se beneficia el desarrollo de la Competencia Comunicativa oral de la implementación de un diseño instruccional modificado para promover la interacción en la lengua meta y la integración de habilidades?

El progreso de los estudiantes en lo que respecta a su Competencia Comunicativa durante la comunicación sincrónica tanto con el instructor como con sus compañeros queda evidenciado en los resultados cualitativos y cuantitativos de este estudio. Por un lado, los

resultados cualitativos han mostrado un cambio en la forma en que los estudiantes manifiestan su Competencia a través del uso de distintas micro y macro habilidades correspondientes a las tres dimensiones de ésta. De hecho, podemos hablar de un desarrollo en la complejidad del lenguaje que utilizan, no sólo a través de elementos lingüísticos, sino también de elementos pragmáticos del idioma.

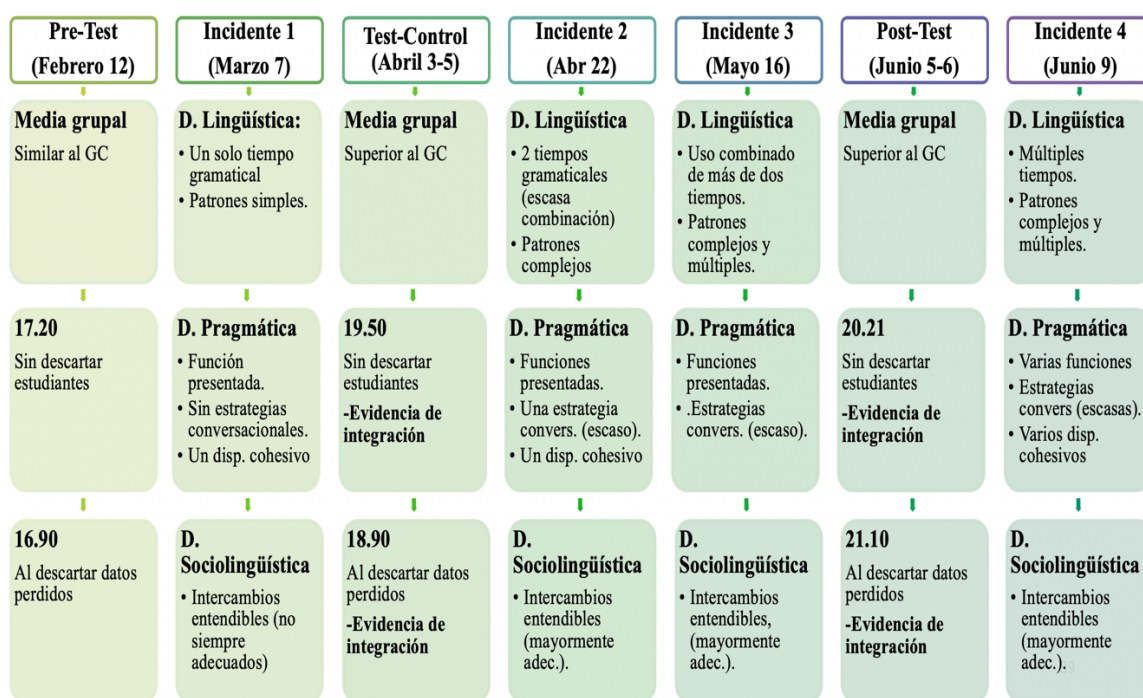


Figura 21. Resumen de resultados cualitativos y cuantitativos destacados del GE.

Por otro lado, los resultados cuantitativos muestran diferencias significativas al final de la intervención entre los grupos, siendo la Competencia Comunicativa demostrada por el grupo que se sometió a cambios en el diseño instruccional no sólo superior a la del otro grupo, sino también superior a su propio desempeño inicial. Es decir, lo que los estudiantes del GE eran capaces de expresar y cómo eran capaces de expresarlo mejoró del

inicio al final del curso. Además, esto sucedió en mayor medida que en los estudiantes del GC quienes no tuvieron el mismo desempeño al utilizar los temas nuevos que se incorporaron como parte del programa del curso virtual. Por ende, se ha probado que los estudiantes del GE se vieron beneficiados por el diseño instruccional empleado. En conjunto, estos resultados se resumen en la Figura 21.

Estos resultados permiten afirmar que las modificaciones específicas realizadas a los recursos, actividades, soporte y evaluación del diseño instruccional del curso han sido adecuadas y han producido resultados positivos. Cada uno de los elementos que se añadió o modificó en el diseño instruccional (Ver Apéndice B) cumple con principios disciplinares de enseñanza del idioma y de diseño instruccional señalados en el capítulo 3. Desde una perspectiva instruccional, los recursos y las actividades se diseñaron para proporcionar modelos de lenguaje auténtico, y asemejarse a situaciones de la vida real con el fin de permitir a los estudiantes la toma de conciencia sobre las características del input, que posteriormente les permita comparar, y experimentar modificando dichos modelos (Ellis, 1991).

Es un hecho que los recursos también apoyaron en la integración de las cuatro habilidades del idioma, incluyendo materiales auditivos (ignorados en el diseño original) para ejercitar la comprensión, y lecturas en la lengua meta (originalmente incluidos en español). Los recursos, en particular, cumplieron con las condiciones básicas establecidas por Churchill et al. (2013): a) son variados, involucran contenido web y material multimedia; b) constituyen herramientas que se recuperan en las actividades; y c) involucran la instrucción sincrónica. Todo esto, a su vez, da pie a un ambiente de

aprendizaje constructivista apoyado por la tecnología. El instructor se convirtió en un mediador que apoyó en la integración de los recursos a un sistema de gestión de aprendizaje preexistente.

Desde una perspectiva de aprendizaje, los recursos permiten que los estudiantes se involucren activamente en la construcción de su conocimiento, pues les proporcionan ejemplos sobre contenido lingüístico (incluida la pronunciación de nuevo vocabulario) y situaciones que ejemplifican el uso de funciones comunicativas de tipo pragmático a las cuales pueden acceder fácilmente y sin depender de la instrucción de un profesor. De acuerdo con Churchill, et al. (2013), esto promueve un aprendizaje comprometido en los estudiantes.

Las actividades, por su parte fueron diseñadas tomando en cuenta las características de instrucción constructivista mencionadas por Granja (2015), entre las cuales se destaca tomar en cuenta el contexto de los estudiantes, sus aprendizajes previos, y el uso de distintos materiales. De hecho, los materiales se rescataron en las actividades de tipo asincrónico (los foros en la plataforma institucional) y sincrónico (las sesiones de práctica contextualizada en la herramienta de conferencia Web, Zoom). Esto permitió al instructor plantear situaciones comunicativas que permiten a los estudiantes resolver necesidades de comunicación ficticias con el propósito de prepararlos para resolver necesidades similares en la vida real según los principios del enfoque comunicativo presentados por Larsen-Freeman y Anderson (2012) y Whong (2011), y que por ende constituyeran incidentes críticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

Las actividades se apoyan en la tecnología para permitir la interacción entre participantes, tanto en Eminus para comunicación planeada, como en Zoom para comunicación no planeada, siendo esta última el principal interés de la investigación. Esta interacción propiciada por las actividades también ocasionó que los estudiantes hicieran uso de más de una habilidad del idioma a la vez, como ocurriría en una situación comunicativa real. Es decir, hacían uso de al menos una habilidad receptiva y una de producción a la vez, aunque en ocasiones llegaban a integrar dos habilidades receptivas con una de producción, o viceversa. Esta integración de habilidades se dio también en la contraparte asincrónica del curso, aunque de forma más limitada.

Para coadyuvar la construcción del conocimiento de los estudiantes, las actividades se apoyaron de distintas técnicas y materiales (los recursos), que a través de la lengua meta permitieron el intercambio de ideas, pensamientos y experiencias entre los participantes. Además, siguiendo las recomendaciones de Granja (2015) para fomentar un ambiente de aprendizaje constructivista, durante las actividades realizadas en las sesiones sincrónicas, la instrucción proporcionada dio prioridad a las operaciones mentales de tipo inductivo sobre las de tipo deductivo. Esto, por supuesto, dependió en gran parte del propio estilo del instructor, cuyas decisiones en las sesiones sincrónicas quedaron registradas en las notas de observación utilizadas para la selección de incidentes críticos para el análisis.

De forma similar, en línea con las recomendaciones de Schunk (2012), el instructor proporcionaba andamiaje en la forma de modelos de lenguaje adicionales a los proporcionados en los recursos, que eventualmente permitieron a los estudiantes actuar de forma independiente hasta llegar a las fases de análisis contrastivo y experimentación de la

hipótesis de la interacción presentadas por Ellis (1991). El soporte y la evaluación se articularon con los recursos y las actividades para contribuir también a la generación de un ambiente de aprendizaje interactivo mediado por tecnología, en la que cada elemento constituye una oportunidad adicional que otorga responsabilidad al estudiante sobre su propio aprendizaje.

Incluso la evaluación se apegó a los principios del modelo tecno pedagógico descrito por Churchill, et al. (2013), ya que, al seguir los principios para la evaluación comunicativa propuestos por Bakhsh (2016) y Brown (2004), y ser llevados a cabo en línea fue posible mantenerlos alineados a las actividades previas realizadas en el curso. En el caso de la segunda evaluación (el Test Control cuantitativo), ésta constituyó una oportunidad para brindar retroalimentación, como lo sugieren Churchill, et al. (2013). Por lo tanto, es la integración de todos estos elementos y de las cuatro habilidades del idioma tanto en la instrucción como en la práctica del lenguaje la que benefició el desarrollo de la Competencia Comunicativa en un grupo de nivel básico de inglés en la modalidad virtual.

En suma, es evidente que las modificaciones al diseño instruccional empleado para el curso de inglés en la modalidad virtual en el que participó el GE, les permitió desarrollar su Competencia Comunicativa de modo que ésta queda evidenciada tanto en las puntuaciones que obtuvieron en pruebas comunicativas formales como en otras interacciones sincrónicas donde utilizaron la lengua meta. Este desarrollo se manifiesta en su habilidad de percibir, comparar e integrar los modelos de lenguaje que se les proporcionaron a lo largo del curso, de forma que al enfrentarse a nuevos elementos lingüísticos (como lo son nuevos tiempos y estructuras gramaticales, y la pronunciación de

nuevas palabras) y pragmáticos (como lo son las funciones comunicativas) son capaces de comunicarse efectivamente en correspondencia con la competencia sociolingüística.

Además, no sólo son capaces de integrar y combinar estos nuevos elementos que se les van presentando a través del *input*, también rescatan modelos de lenguaje que les han sido mostrados con anterioridad para personalizar información, demostrando que son capaces de integrar el *input* para expresar experiencias, rutinas, planes y preferencias en la lengua meta de forma que en la mayoría de los casos resulta entendible y adecuada.

5.7 Validez interna y externa

Este apartado resume lo referente a la validez interna y externa del estudio, las posibles amenazas a éstas y la forma en la que se ha pretendido controlarlas. En lo referente a la validez interna, antes del periodo de recolección de datos e implementación a los cambios al diseño instruccional, se consideraron las diez amenazas mencionadas por Fraenkel et. al (2012) y se determinó cómo afectaban a este estudio particular. Una breve reflexión sobre la relevancia de cada tipo de amenaza se presenta a continuación:

1. Características de los sujetos: Como se abordó en distintas secciones a lo largo del Marco Metodológico (Ver secciones 4.5 y 4.7), la selección de los sujetos no se vio sesgada por características como su edad, status socioeconómico, género, ni actitud. Esto se debe a que los participantes no fueron seleccionados y asignados al GE y al GC de forma premeditada, pues la asignación a los grupos de la modalidad virtual disponibles en la región para inglés II fue determinada por los propios estudiantes, sin que el sistema de inscripción les proporcionara datos que distinguieran a un grupo de otro. En consecuencia, no

se considera que esta sea una amenaza relevante al estudio, aunque se tiene consciencia de que otras características como la inteligencia, experiencia previa en el idioma, o hábitos de estudio no fueron analizadas. No obstante, los resultados del análisis estadístico a profundidad negaron la existencia de diferencias significativas en la Competencia Comunicativa demostrada por ambos grupos antes del inicio de la intervención (Ver sección 5.1.6).

2. Mortalidad: Esta es una de las amenazas principales al estudio, pues constituye uno de los riesgos más comunes en cursos virtuales. El abandono del curso es tan común, que los grupos de inglés en la modalidad virtual suelen verse reducidos a diez participantes activos o menos. Como parte de los elementos del modelo RASE, el soporte brindado a los estudiantes de forma preventiva y remedial fue la estrategia principal para intentar reducir la mortalidad. Aunque no fue posible evitar la pérdida de sujetos, es importante señalar que, aunque algunos sujetos no tomaron alguna de las 3 pruebas comunicativas orales de las cuales dependía la medición de su Competencia Comunicativa para los fines de este estudio, esto no necesariamente significa que abandonaran el curso en sí mismo. Así, 14 de los 17 estudiantes activos en el GE trabajaron en el curso de forma constante, mientras que 8 de los 13 estudiantes del GC hicieron lo mismo. Para evitar que la mortalidad sufrida al no obtener las tres mediciones de cada participante afectase la validez de la investigación, aquellos participantes que no tomaron las tres pruebas comunicativas fueron omitidos

del análisis cuantitativo a profundidad (Ver sección 5.1.6), aunque esto redujo considerablemente el tamaño de la muestra para esa prueba.

3. Ubicación: Las condiciones de aplicación de las pruebas fueron uniformes para ambos grupos tanto en el Pre-Test, como en el Post-Test, aunque se reconoce que hubo una diferencia fundamental en la aplicación del Test Control, ya que el GE lo tomó en línea y el GC lo tomó de forma presencial. En lo que respecta al curso, ambos grupos trabajaron en la plataforma institucional Eminus, aunque evidentemente el GE utilizó herramientas tecnológicas adicionales. No obstante, no se considera que la ubicación haya sido una amenaza seria para el estudio.
4. Instrumentos: El conjunto de instrumentos utilizados es metodológicamente congruente con los objetivos perseguidos en este estudio (Ver Capítulo 4). Además, la forma en la que fueron utilizados fue uniforme a lo largo de todo el proceso, y la investigadora fue la única persona a cargo de utilizarlos. Como se señaló en las consideraciones éticas (Ver sección 4.7), no existió un conflicto de interés que influyera en la forma en que la investigadora los utilizaba. Como medida adicional para mantener la imparcialidad en el procesamiento de los datos, en el caso del instrumento de tipo cuantitativo, la suma de los puntos obtenidos por cada estudiante no se realizaba de forma inmediata. Es decir, se realizaba un registro del desempeño de cada estudiante de acuerdo con el instrumento utilizado, pero se evitaba calcular los totales individuales y grupales hasta días después para mantener la imparcialidad respecto al

progreso de cada grupo y evitar comparaciones prematuras en la mente de la investigadora. En lo que respecta a los instrumentos de observación, estos también tuvieron un uso uniforme en los que la investigadora siempre procuró hacer anotaciones sobre los aspectos adecuados e inadecuados que llegaban a manifestarse en la interacción.

5. Administración de test: Aunque se ha mencionado que la ubicación para la segunda medición fue diferente para el Test-Control para el GE y el GC, la administración se mantuvo uniforme ya que siempre se contó con la participación del mismo administrador. Además, el proceso de aplicación de la evaluación comunicativa oral respetó los mismos principios institucionales y teóricos en todas las aplicaciones. Es decir, ambos grupos fueron evaluados utilizando el mismo tipo de actividades comunicativas.
6. Historia: Todo estudio es susceptible a eventos externos que puedan ocurrir en el transcurso de la implementación, o incluso entre mediciones. No obstante, reducir esta amenaza fue una de las principales razones para seleccionar un modelo de medidas repetidas de tres mediciones y así como un conjunto de cuatro incidentes críticos. Tanto las mediciones como los incidentes críticos seleccionados para el análisis de contenido estuvieron distribuidos de la forma más uniforme posible a lo largo de los cuatro meses que duró el curso virtual. Las mediciones correspondientes a la parte cuantitativa estuvieron distanciadas ocho semanas entre sí, iniciando con la semana de inducción al curso cuando se aplicó el Pre-Test. Los incidentes críticos seleccionados para el análisis,

ocurrieron cada tres unidades a excepción del cuarto incidente, que ocurrió en la semana posterior a la unidad 10.

7. **Maduración:** Se considera que la maduración de los participantes no es una amenaza mayor a la validez interna de este estudio, dado que los estudiantes de ambos grupos son todos estudiantes universitarios cuyas edades van de los 20 a los 30 años. Al igual que en el caso de la Historia, se espera que la periodicidad elegida tanto para las mediciones, como para los incidentes críticos analizados ayude a controlar esta amenaza.
8. **Actitud de los sujetos:** Los sujetos pertenecientes al GE no recibieron mayor reconocimiento ni concesiones especiales por formar parte de la implementación. Los estudiantes de ambos grupos fueron tratados con la misma imparcialidad tanto por la investigadora como por los docentes a cargo de los grupos de la modalidad virtual. De hecho, para evitar un posible cambio de actitud en los sujetos, todos recibieron el mismo formato de consentimiento informado y en ningún momento se hizo explícito quiénes pertenecían al GE y quiénes al GC. De este modo, se esperaba que los estudiantes inscritos en cada curso pensarán que la instrucción, recursos, materiales y soporte eran parte regular de su curso.
9. **Regresión:** Como se explicó en el punto 1, la selección de los sujetos de estudio no estuvo sesgada por ninguna característica particular de los sujetos. De hecho, los grupos fueron seleccionados como GE y GC antes de la realización del Pre-Test y esto se basó únicamente en el hecho de que el GE contaba con

dos estudiantes inscritos más que el GC. Además, como se comprobó en los resultados cuantitativos avanzados (Ver sección 5.1.1) y a profundidad (Ver Sección 5.1.6), no existían diferencias significativas en la Competencia Comunicativa demostrada por cada grupo antes del inicio de la intervención. En consecuencia, ésta no se considera una amenaza importante para la validez interna del estudio.

10. Implementación: La investigadora no estuvo involucrada en la instrucción del curso. Es decir, no se involucró en la implementación de los cambios al diseño instruccional más allá de las observaciones y mediciones que le era necesario realizar. El tener a otros dos docentes haciéndose cargo de cada uno de los grupos permitió a la investigadora monitorear la implementación de cada instructor del diseño que correspondía a su grupo virtual sin interferir con la instrucción. En consecuencia, es posible asegurar que cada docente se involucraba con su grupo de la forma que indicaba el diseño instruccional que les fue asignado.

La validez interna de esta investigación se basa principalmente en la estandarización de las condiciones en las que los instrumentos y cambios al diseño instruccional fueron aplicados, así como en la estandarización de las condiciones en las que se recogieron los datos y la ausencia de sesgo en la selección de la muestra. También se espera que el propio diseño metodológico del estudio, con los diferentes momentos de colecta uniformemente distribuidos a lo largo del proceso abonen a esta validez.

Aunque desde un inicio se reconoció el limitado alcance de esta investigación debido a la falta de aleatoriedad en la selección de la muestra, y aunque no se pretende generalizar los resultados, a continuación, se presenta una breve reflexión sobre la validez externa del estudio. En primer lugar, respecto a la muestra es importante reconocer que, a pesar de no haber sido seleccionada aleatoriamente, constó de la totalidad de la población accesible activa en los cursos de inglés II de la modalidad virtual para la institución y región en la que se llevó a cabo el estudio. Adicionalmente, es posible argumentar que existió un cierto grado de aleatoriedad en la forma en la que cada estudiante fue asignado a uno de los grupos que posteriormente sería seleccionados como GE y GC. Los estudiantes realizan su inscripción a los cursos a través de un sistema institucional.

En el caso de los cursos presenciales, el sistema despliega información como el horario, sede, e instructor que corresponde a cada grupo, pero en el caso de los cursos virtuales sólo se despliega el nombre de un profesor a cargo de subir las calificaciones al sistema, aunque en muchas ocasiones el curso no esté realmente a su cargo. En el periodo en particular en el que este estudio se realizó, lo único que los estudiantes podían ver era el nombre del mismo instructor, con los campos para horario y sede en blanco. De este modo, los estudiantes tenían la misma posibilidad de seleccionar registrarse en el que se convertiría en el GE que en el que sería el GC.

Por otro lado, respecto a lo que Campbell y Stanley (2011) denominan *interferencias de tratamientos múltiples*, es posible afirmar que, en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés ninguno de los grupos involucrados estuvo sometido a tratamientos alternos. Aunque no se descarta que algún individuo pudiera haber

recibido instrucción complementaria en otra institución, esto se considera poco probable. En cuanto a lo que estos autores denominan *efecto reactivo de las pruebas*, las pruebas comunicativas (entendidas como el conjunto de actividades de interacción oral para su evaluación) en las que los estudiantes se veían involucrados fueron las mismas para ambos grupos. De hecho, como se mencionó en las consideraciones éticas (Ver Sección 4.7), los estudiantes tomaban la prueba comunicativa como parte de las evaluaciones programadas en su curso y eran evaluados por sus respectivos instructores con el instrumento utilizado a nivel institucional. Las grabaciones de sus participaciones eran evaluadas por la investigadora utilizando el instrumento diseñado para esta investigación de forma no intrusiva, por lo que esta amenaza se descarta.

En lo que respecta a la validez externa de análisis de datos cualitativo, el proceso se ha documentado de la forma más completa posible en este documento, y en línea con la propuesta de Blair (2015), se ha confiado en el rigor de la auto verificación de la investigadora sobre el propio trabajo. Este rigor, queda ejemplificado en las múltiples revisiones realizadas a la codificación e inserción de comentarios para el análisis de contenido. De hecho, esta transparencia en las acciones y decisiones involucradas en el análisis de los datos está presente a lo largo de todo el documento.

6. Conclusiones

Como se ha podido leer a lo largo del presente documento, esta investigación realiza un aporte al ámbito educativo, en particular a la enseñanza de inglés en modalidad virtual. El objeto del estudio fue la Competencia Comunicativa demostrada por estudiantes con un nivel básico de dominio del idioma inglés en un curso virtual de inglés II. A partir de los hallazgos de la investigación, se confirmó que un diseño instruccional como el que fue aplicado al curso del grupo experimental beneficia el desarrollo de la Competencia Comunicativa oral, ya que los estudiantes de dicho grupo muestran un mejor desempeño en pruebas comunicativas orales aún cuando se enfrentan a nuevos temas. Esto quedó demostrado por los resultados cuantitativos, producto de medir esta competencia en tres momentos comprendidos entre el inicio y el final del curso virtual, utilizando una rúbrica que la evalúa de forma holística. Los resultados de la prueba de hipótesis cuantitativa también permitieron rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alterna (H_1) demostrando que, en efecto, existe una correlación entre el diseño instruccional empleado y los resultados de la evaluación de la Competencia Comunicativa oral.

Por otra parte, los resultados cualitativos, basados en la observación de actos comunicativos realizados en sesiones sincrónicas sin fines de evaluación, muestran que el diseño instruccional empleado prepara a los estudiantes para utilizar funciones comunicativas y temas gramaticales nuevos, al tiempo que los expone al uso de otras micro y macro habilidades de tipo pragmático para facilitar el intercambio de información auténtica en la comunicación. Los dos supuestos de investigación también pueden ser explicados:

- 1) Los estudiantes fueron capaces de intercambiar y negociar información en la lengua meta entre ellos y con su instructor al recibir práctica contextualizada del idioma por medios sincrónicos. Es decir, durante los incidentes críticos los modelos de lenguaje aportados por medio del *input* del instructor, el cual de apoyaba de los recursos generados para explicar, dar ejemplos y práctica del tema en cuestión cumplieron con su función de acuerdo con la primera etapa de la Hipótesis de la Interacción, y posibilitaron al segunda, a través de la cual los demostraron ser capaces de analizar los patrones de lenguaje utilizados y compararlos con su propio *output* para comunicarse.
- 2) La interacción en la lengua meta y la integración de las cuatro habilidades del idioma por medio de las modificaciones al diseño instruccional impactaron de forma positiva no sólo las evaluaciones, sino también otros actos comunicativos. Estos se manifestaron al observar cuatro incidentes críticos a lo largo del curso, mostrando que la producción de los estudiantes en la lengua meta aumenta en complejidad debido a un uso que combina de patrones de lenguaje, tiempos gramaticales y funciones.

6.1 Implicaciones para la enseñanza del inglés en cursos virtuales

Las implicaciones de la presente investigación para la enseñanza del inglés en medios virtuales son claras. Las instituciones y docentes interesados en fomentar la comunicación en la lengua meta en cursos virtuales deben tener en mente la importancia de integrar Recursos, Actividades, Soporte y Evaluación (elementos del modelo RASE). Como se planteó en capítulos anteriores (Ver capítulos 3 y 4), estos cuatro elementos son

esenciales para coordinar el trabajo en línea, el cual, cuando se trata de cursos de idiomas. Su integración debe estar apoyada en teorías y enfoques para el aprendizaje de lenguas que doten al diseño instruccional de los matices particulares que la disciplina demanda para promover la comunicación.

El diseño de Recursos y Actividades mostrado en esta investigación representa formas de favorecer la práctica contextualizada del idioma a través del uso de herramientas tecnológicas gratuitas que posibilitan la integración de las cuatro habilidades del idioma, y puede ser tomado como ejemplo para quien busque replicarlo en su práctica docente.

Se reconoce que el soporte brindado consiste en un conjunto de prácticas comunes a profesores de distintas disciplinas hoy en día, sin embargo, tiene como principales cualidades haber sido variado, constante y no sólo remedial, sino también preventivo. Por su parte, la Evaluación ofrece una perspectiva sólida y validada que se relaciona con los dos elementos anteriores, pero que también constituye una forma práctica y holística de evaluar la Competencia Comunicativa oral, no contemplada en los estudios previos citados en el estado del arte (Ver capítulo 2). La forma de evaluación aplicada en este estudio cuenta con dos principales aportaciones: 1) la aplicación de pruebas comunicativas orales a través de una herramienta de conferencia web en un contexto donde las pruebas de este tipo son presenciales, aún para cursos virtuales; 2) el uso de un instrumento de tipo rúbrica que incluye indicadores representativos de cada una de las tres dimensiones de la Competencia Comunicativa consideradas en este estudio (la Competencia Lingüística, la Competencia Pragmática y la Competencia Sociolingüística). La aplicación de las pruebas comunicativas orales en línea se apegó a los procedimientos institucionales, y cumplió con

las características señaladas en la teoría para este tipo de pruebas (Ver sección 3.5), rescatando el componente tecnológico inherente de los cursos en línea, el cual es comúnmente ignorado en la institución. La rúbrica empleada, por su parte, mantiene la practicidad de uso requerida en un instrumento de este tipo debido a la selectividad utilizada en su diseño al elegir qué indicadores medir en estudiantes de un nivel básico del idioma.

6.2 Recomendaciones para brindar práctica contextualizada en línea

En lo que respecta a la instrucción y la práctica contextualizada del idioma se recomienda:

- a) Que los recursos que se proporcionen a los estudiantes se encuentren en la lengua meta, a fin de que constituyan modelos de entrada (*input*) que permita a los estudiantes identificar patrones de uso que posteriormente puedan adaptar e integrar de acuerdo con la hipótesis de la interacción.
- b) Los foros son oportunidades para la práctica contextualizada del idioma, siempre y cuando se generen las condiciones adecuadas. Para ello, se considera conveniente que las propias instrucciones de las actividades (las cuales deben conllevar el planteamiento de una situación comunicativa que detone una necesidad de intercambio de información) se encuentren en inglés. Es decir, es posible y conveniente plantear situaciones que se asemejen a las que los estudiantes pueden encontrar en la vida real, y que demanden la comunicación en la lengua meta.
- c) Dentro de una sesión sincrónica es posible utilizar presentaciones multimedia que sigan la secuencia que seguiría una clase presencial enfocada en la comunicación

entre estudiantes. De este modo, las presentaciones pueden contener una introducción a la situación o función comunicativa, ejemplos para su uso y actividades tanto de práctica individual (para brindar un momento de análisis y reflexión), como de práctica grupal y en pares (para propiciar el intercambio de información, es decir, la comunicación).

- d) Los ejemplos contenidos en las presentaciones pueden combinarse con una instrucción que promueva las operaciones mentales de tipo inductivo, pero también pueden utilizarse para proporcionar explicaciones de tipo deductivo. En otras palabras, es posible brindar instrucción variada con el apoyo de este tipo de recursos.
- e) Las sesiones sincrónicas también pueden utilizarse para la práctica de las cuatro habilidades del idioma si dentro de las presentaciones así se planea. Por ejemplo, es posible incluir videos o audios que se reproduzcan durante la sesión y que los estudiantes puedan utilizar para ejercitar su comprensión auditiva. De forma similar es posible incluir textos para actividades de comprensión lectora, e incluso brindar instrucciones para la redacción de textos cortos (los cuales no suelen exceder las 50 palabras para estudiantes de inglés II según los criterios institucionales) que se realicen de forma individual durante la sesión y que posteriormente los estudiantes compartan por medio de sus micrófonos, del chat o del pizarrón incluido dentro de la herramienta de conferencia web.
- f) Es importante cuidar el tiempo destinado a la instrucción proporcionada por el profesor a cargo, a fin de maximizar el tiempo destinado a la práctica comunicativa

del idioma. Este es uno de los principales retos, pues como instructor se pueden caer en prácticas que monopolizan en tiempo de la sesión en explicaciones. Esto se relaciona con un principio de enseñanza el cual consiste en monitorear el propio TTT (del inglés *Teacher Talking Time*), según el cual, si bien el tiempo que el profesor debe destinar a su propio discurso para explicar un tema no va determinado por un número específico de minutos o un % con respecto a la duración de la clase, siempre se sugiere que sea mucho menor al tiempo destinado a que los estudiantes practiquen el idioma.

- g) Cuando se brinda instrucción por medios sincrónicos a estudiantes con un nivel básico de dominio de la lengua extranjera inglés es importante no descartar la posibilidad de brindar andamiaje o soporte en su lengua materna si esto ahorra tiempo o simplifica la explicación de un término nuevo o complejo.
- h) Otra forma de andamiaje relevante es modelar actividades. Es decir, al introducir una situación comunicativa el instructor debe proporcionar ejemplos que no sólo le permitan al estudiante saber lo que se espera de él en la actividad, sino que también le proporcionen modelos de lenguaje que pueda analizar, adaptar e integrar.

Es de resaltar que estas recomendaciones se basan en la literatura presentada en este trabajo y sus respectivos resultados, en las prácticas observadas por el instructor en esta investigación, así como en la propia formación y experiencia de la investigadora como instructor en línea desde hace una década. Además, estas recomendaciones se apegan a los principios de enseñanza del enfoque comunicativo (CLT) y del modelo tecno pedagógico RASE, los cuales, como se ha mencionado con anterioridad, comparten bases

constructivistas. Las recomendaciones se ligan directamente con una parte del trabajo futuro que se presenta en la sección 6.4.

6.3 Limitaciones del estudio

Con respecto a las limitaciones que se reconocen en la investigación, así como su incidencia en futuros trabajos de investigación, se puede resumir:

- a) Respecto a la muestra: La muestra representa a la totalidad de la población accesible en la región, e incluso la muerte experimental reflejada en la reducción entre el número de estudiantes inscritos y el número de estudiantes activos evidencia la realidad que viven estos cursos en la institución que los aloja. No obstante, dado que la muestra fue obtenida de forma no probabilística y representa solo una pequeña porción de la población objetivo, se limita la posible generalización de los resultados. En consecuencia, se sugiere ampliar la muestra a otras regiones donde la institución de educación superior estudiada tiene presencia, más allá de la población accesible en estudios futuros.
- b) Respecto a las variables del estudio: se admite que pudieron existir variables extrañas al estudio que influenciaran los resultados, pero se considera que las variables más relevantes de acuerdo con lo que se pretendía estudiar eran, en efecto, la Competencia Comunicativa oral de los estudiantes y el diseño instruccional. No obstante, se sugiere estudiar las dimensiones de la competencia por separado, así como la competencia de forma holística en estudios futuros. También se propone tener más de un grupo experimental para

estudiar los cuatro elementos del diseño instruccional como variables independientes.

- c) Respecto al método: Se considera que las decisiones metodológicas tomadas refuerzan la validez interna del estudio debido al rigor metodológico aportado por la constante auto-verificación del trabajo realizado tanto en la parte cuantitativa cuasi-experimental como en la parte cualitativa. Sin embargo, se sugiere emplear a un segundo investigador para realizar una evaluación paralela utilizando el mismo instrumento a fin de poder realizar triangulación entre investigadores. En cuanto a la validez externa se sugiere mejorarla a través del estudio de los efectos a largo plazo de una intervención de este tipo, es decir, dando seguimiento a los estudiantes aún después de concluido el curso virtual inglés II.

6.4 Trabajo futuro

En cuanto al trabajo futuro éste se proyecta en dos principales actividades:

- La creación de un manual para docentes de inglés.
- La elaboración de una propuesta para reestructurar los cursos de inglés de la modalidad virtual al interior de la institución donde se llevó a cabo el estudio.

Como un producto **derivado** de este trabajo de investigación se pretende elaborar un manual orientado a profesores de inglés quienes, aunque en su mayoría se espera compartan una formación disciplinar y experiencia docente similares a las de la investigadora, posiblemente no cuenten con el grado de especialización que otorga involucrarse a fondo en un trabajo de investigación. El manual estará organizado siguiendo

los elementos mostrados en el Apéndice C, así como los principios rescatados en el capítulo 3, con el fin de guiar a los profesores de inglés interesados en este tema en el diseño e implementación de la instrucción en línea.

En ese sentido, se espera que un manual que proporcione pautas claras y ejemplos prácticos ayude a docentes de inglés que laboran en distintos escenarios y no son expertos en la parte tecnológica a coadyuvar el desarrollo de la comunicación en medios virtuales, permitiéndoles diseñar la instrucción en línea de forma ordenada y sistemática. Dado que los docentes de inglés suelen estar acostumbrados a la constante planeación y diseño de la instrucción con fines comunicativos, se espera que sean capaces de relacionar los conceptos y principios presentados en el manual a su propia práctica y experiencia como docentes. Aunque se considera que los principios del modelo RASE son aplicables a otras áreas del conocimiento, la población objetivo para el manual sería la comunidad de práctica a la que la propia investigadora pertenece.

Además, se elaborará una propuesta para la reestructuración de los cursos de inglés en la modalidad virtual en todas las regiones donde la institución de educación superior donde se realizó el estudio se encuentra presente. De forma inicial, esta propuesta implicaría replicar la investigación en otras regiones que impartan el curso virtual de inglés

2. Las actividades y los recursos empleados en esta investigación se someterán a una nueva revisión, para analizar posibles modificaciones, y se solicitará la inclusión de otros profesores con experiencia como instructores de cursos virtuales para la implementación. Esto posibilitará una nueva recolección de datos en la que, como se mencionó con anterioridad, se esperaría incluir a un segundo investigador.

Algunas de las línea de investigación que se considera pueden emerger de este trabajo son: a) el estudio del involucramiento (académico, cognitivo, y social) de los estudiantes inmersos en cursos de inglés de la modalidad virtual con un diseño similar al discutido en este documento; b) el estudio del impacto de la aplicación de estos principios en cursos de inglés en modalidades apoyadas en tecnología en la educación básica y c) la funcionalidad e impacto del diseño de una plataforma o sistema de gestión de aprendizaje de uso exclusivo para cursos de inglés.

Frente a la evidencia recaudada, y retomando las ideas que dieron pie al interés de la investigadora en este estudio, se concluye que, en efecto, es factible y necesario aplicar los principios disciplinares para la enseñanza del inglés en el diseño instruccional de cursos de la modalidad virtual, y no sólo en aquellos de la modalidad presencial. Este estudio ha demostrado que estos principios disciplinares unidos a los de un modelo tecno pedagógico en el diseño instruccional benefician el desarrollo de la Competencia Comunicativa en un curso de inglés de la modalidad virtual, logrando así una articulación entre los objetivos del curso, el diseño instruccional y los logros de los estudiantes. En consecuencia, se espera que otros investigadores retomen las ideas aquí planteadas y las adapten a los contextos y niveles de enseñanza del idioma en los que estén inmersos.

En cuanto a la formación de la investigadora, el realizar este estudio como parte del DSAE le ha permitido ahondar en los principios de su propia disciplina y realizar modificaciones sustentadas en un extenso análisis de la literatura existente a un curso de inglés básico perteneciente a la modalidad virtual de una institución de educación superior. Asimismo, la investigadora ha fortalecido su formación metodológica, lo cual le brinda una

mayor confianza en las decisiones tomadas respecto a la recopilación, procesamiento y análisis de los datos involucrados en este estudio. Pertenecer a este programa ha ampliado su perspectiva respecto al trabajo académico involucrado en la generación y divulgación del conocimiento generado.

Referencias

- Al-Khatib, H. (2017). Revisiting the Communicative Approach: The Tripod Construct. *Arab World English Journal*, 8 (1), 3-15. Retrieved from <http://doi.org/10.24093/awej/vol8no1.1>
- Amante, Y., y Gómez, M. (2017). E-estrategias de lectura y escritura del inglés en ambientes virtuales. *Campus Virtuales*, 6(1), 109-119. Recuperado de <http://bit.ly/2S8gicA>
- Andréu, J. (2000) *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 1-34.
- Arias, L. (2012). Impacto de un curso mediado por la Web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés. *Folios*, 36, 51-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932039004>
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación Y Educación En Enfermería*, 18(1), 13-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331864>
- Atai, M., & Nejadghanbar, H. (2016). Unpacking in-service EFL Teachers' Critical Incidents: The Case of Iran. *RELC Journal*, 47(1), 97-110. doi: 10.1177/0033688216631177
- Averianova, I. (2012). The language of electronic communication and its implications for TEFL. *Procedia*, 34, 14-19.
- Bachman, L. (1995). *Fundamental considerations in language testing* (pp. 82-110). Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice* (pp. 61-84). Oxford: Oxford University Press.
- Bagaric, V., & Mihaljevic, J. (2007). Defining Communicative Competence. *METODIKA*, 8(1), 94-103.
- Bakhsh, S. A. (2016). Testing Communicative Language Skills of the Speaking Test in EFL Classroom at King Abdulaziz University. *International Journal of Educational Investigations*, 3(60), 112-120.
- Barcelata, H. (2016). *Boletín 0082*. Recuperado de <https://bit.ly/3fC7DsE>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa- Epistemología, metodología y aplicaciones* (pp. 11-42). Bogotá: El Manual Moderno.
- Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional*. Recuperado de Universidad de Valencia, <http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-159). Madrid: La Muralla.
- Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in The Social Sciences*, 6(1), 14-29. doi: 10.2458/v6i1.18772
- British Council. (2013). *The English effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. London: British Council. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- British Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Mexico City: British Council Education Intelligence

- Brooks, J. & King, N. (2014) *Doing Template Analysis: Evaluating an End of Life Care Service*. Thousand Oaks, California: Sage Research Methods Cases.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Longman.
- Brown, D. J. (2005). *Testing in language program*. New York: McGraw-Hill
- Butterfield, L., Borgen, W., Amundson, N., & Maglio, A. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497. doi: 10.1177/1468794105056924
- Cabrales, M. (2011). Développement de la compétence de communication moyennant des échanges par courrier électronique. *Lenguaje*, 39(2), 419-445. Récupéré de <http://bit.ly/2FW23in>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2011). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In *Language and Communication* (pp. 2-21). New York: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Canto, S., Jauregi, K., & Van Den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value? *ReCALL*, 25(1), 105-121.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Castillo, S., y Lozano, E. (2007). Q-Q Plot Normal. Los puntos de posición gráfica. *Iniciación a la Investigación*, 9(2), 1-20.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. Alcón & M. Safont, *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). New York: Springer.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). *A Pedagogical Framework for Communicative Competence: Content Specifications and Guidelines for Communicative Language Teaching*. Lecture, Deseret Language and Linguistic Society Symposium.
- Chang, H., & Windeatt, S. (2016). Developing collaborative learning practices in an online language course. *Computer Assisted Language Learning*, 29(8), 1-16.
- Chávez-Espinoza, J., Balderrama-Trápaga, J., y Figueroa-Rodríguez, S. (2014). The Dick and Carey Systems Approach Model: Acercamiento y fundamentación. En *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (1st ed., pp. 221-236). Ciudad de México.
- Chen, P. H. (2014). *The relationship of flow experience, need satisfaction, perceptual learning style preferences, and EFL self-efficacy to EFL online learner satisfaction*

- (Ph.D.). Ann Arbor, United States. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses, 3684757.
- Chen, W.-C., & Eslami, Z. (2016). Focus on Form in Live Chats. *Educational Technology & Society*, 16(1), 147-158.
- Churchill, D., King, M., & Fox, R. (2013). Learning design for science education in the 21st century. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istraživanja*, 45(2), 404-421. doi:10.2298/zipi1302404c
- Churchill, D., King, M., Webster, B., & Fox, R. (2013). *Integrating Learning Design, Interactivity, and Technology*. Presentation, Electric Dreams. 30th ascilite Conference. Retrieved from shorturl.at/CMTWX
- CMEC. (2010). *Working with the Common European Framework of Reference for Languages in the Canadian Context* (pp. 1-5). Ontario: Council of Ministers of Education, Canada.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2019). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. Coll & C. Monereo, *Psicología de la educación virtual* (1st ed., pp. 213-232). Madrid: Morata.
- Connolly, D. (October 2014). *Distance Learning*. Proceedings from the 41st International MEXTESOL Convention, Centro Expositor, Puebla. Retrieved from <http://bit.ly/2HfsCzd>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. London: SAGE.
- Creswell, J., & Guetterman, T. (2019). *Educational research* (6th ed.). New Jersey: Pearson.
- Creswell, J., & Plano, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). London: SAGE Publications.
- Cruz, M., & Herrera, L. (2016). Providing After-School Assistance Using the Web Conferencing Tool Adobe Connect. In *Novice Teacher Emergent Concerns* (pps. 44-65). North Charleston: CreateSpace.
- Cruz, M., y Sandoval, L. (2015). Retroalimentación entre Iguales en Sesiones Virtuales Síncronas. En *Recopilación de Ponencias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Celaya 2015* (Vol. 7, Ser. 4). Recuperado de <http://www.academiajournals.com/publicaciones-celaya/>
- Cruz-Ramos, M., González-Calleros, J., & Herrera-Díaz, E. (2020). *Assessing students' communicative competence through a web conferencing platform*. Manuscript in preparation.
- Cruz-Ramos, M., González-Calleros, J., y Herrera-Díaz, L. (2019a). Aprender inglés en México en tiempos de cancelación de reformas educativas: ¿es la tecnología la solución? *RD- ICUAP*, 5(3), 1-10. Recuperado de <https://bit.ly/2WTpkft>
- Cruz-Ramos M.M., González-Calleros J.M., & Herrera-Díaz L.E. (2019b) The RASE Model Applied to the Development of Communicative Competence Online. In: Ruiz P., Agredo-Delgado V. (eds) *Human-Computer Interaction. HCI-COLLAB*

2019. *Communications in Computer and Information Science*, vol 1114. Springer, Cham.
- Cruz-Ramos, M., González-Calleros, J., y Herrera-Díaz, L. (2018). Desarrollo de Habilidades de Comunicación en Cursos de Inglés en Línea: Una Aproximación desde el Estado del Conocimiento. En Prieto-Méndez, M., Pech-Campos, S. & Francesa-Alfaro, A. *Tecnologías y Aprendizaje: Investigación y Práctica* (pp. 175-184). Ciudad Real: CIATA.org-UCLM.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2015). Introduction to Instructional Design. In W. Dick, L. Carey & J. Carey, *The Systematic Design of Instruction* (8th ed., pp. 1-13). New Jersey.
- Dogoriti, E., Pange, J., & Anderson, G. (2014). The use of social networking and learning management systems in English language teaching in higher education. *CWIS*, 31(4), 254-263. Retrieved from <http://bit.ly/2G5WWPY>
- Dooly, M. (2015). It takes research to build a community: Ongoing challenges for scholars in digitally supported communicative language teaching. *CALICO (Online)*, 32(1), 173-194. Retrieved from <http://10.1558/calico.v32i1.25664>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics* (1st ed., pp. 242-256). Oxford: Oxford University Press.
- EF. (2016). *Mexico. English Proficiency Index*. EF Learning Labs. Retrieved from <http://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1991). *The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED338037>
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6 (1), 27-36.
- Eslami, Z. & Kung, W. (2016). Focus-on-form and EFL learners' language development in synchronous computer-mediated communication: Task-Based interactions. *The Language Learning Journal*, 44 (4), 401-417.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí Larecerca*, 7, 1-13.
- Fernández-García, P., Vallejo-Seco, G., Livacic-Rojas, P. E., y Tuero-Herrero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad: se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2), 756-771.
- Fincham, N. X. (2015). *Metacognitive knowledge development and language learning in the context of web-based distance language learning: A multiple-case study of adult EFL learners in China* (Ph.D.). Ann Arbor, United States. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses, 3718760.

- Farrell, T. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, 62(1), 3-10. doi: 10.1093/elt/ccm072
- Finch, A. (2010). Critical incidents and language learning: Sensitivity to initial conditions. *System*, 38(3), 422-431. doi: 10.1016/j.system.2010.05.004
- Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. doi: 10.1037/h0061470
- Flesvig, N. (2013). *Examining the relationship between interaction and linguistic outcomes: Is the online learning environment a viable alternative to traditional classroom instruction for beginning language learners?* (Ph.D.). Florida State University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses, 3612411.
- Fox, R. (2015). The rise of open and blended learning. In *Studies and Practices for Advancement in Open and Distance Education* (1st ed., pp. 93-103). Hong Kong: Cheon Li, Kam; Sun Yuen, Kin.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8^o ed.). New York: McGraw-Hill.
- French, A., Macedo, M., Pulsen, J., Waterson, T., & Yu, A (n.d.). *Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)* [Ebook] (pp. 1-8). Retrieved from <http://online.sfsu.edu/efc/classes/biol710/manova/MANOVAnewest.pdf>
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment. An advanced resource book* (1st ed., pp. 36-51). New York: Routledge.

- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gatrell, D. A. (2012). *The Impact of Learning Design on Participation and Interaction in E-Moderator Development Webinars* (MA). The University of Manchester. Retrieved from <http://bit.ly/2IECYdE>
- Ghaemi, F., & Salehi, N. (2014). Interaction Hypothesis: A Comprehensive Theory of SLA? *International Journal for Teachers of English*, 4(4), 23-33.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (1st ed., pp. 111-147). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Gilbert, J. (2010). *Constructivism within the second language classroom*. Boise State University. Recuperado de <http://edtech2.boisestate.edu/gilbertj/504/synthesis.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Y. S. Lincoln, & N. K. Denzin, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Londres, Inglaterra: Sage.
- Gudiño, S., Lozano, F., y Fernández, J. M. (2014). Uso de Facebook para la socialización del aprendizaje de una segunda lengua en nivel medio superior. *Sinéctica*, (42), 1-16.
- Hall, R. (2013). Mixed Methods: In Search of a Paradigm. In T. Lê & Q. Lê, *Conducting Research in Challenging Disclosure*. London: Nova Science Publishers.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116-137.

- Herrera, L. E., Cruz, M., & Sandoval, M. A. (2014). Using personal portable devices as learning tools in the English class. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 21(2), 74-93.
- Herrera, L., & González, D. (2017). Developing the Oral Skill in Online English Courses Framed by the Community of Inquiry. *PROFILE*, 16(1), 73-88. Retrieved from <http://bit.ly/2HMhIGQ>
- Ho, R. (2019). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS* [Ebook] (pp. 141-154). Rockhampton: Chapman/Hall CRC. Retrieved from <http://bit.ly/33VSLlj>
- Hsu, H.C. (2016). Voice blogging and L2 speaking performance. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 968-983.
- Huang, H.C. (2015). From web-based readers to voice bloggers: EFL learners' perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 28(2), 145-170.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- IMCO, y COMCE. (2015). *Inglés para la competitividad y movilidad social* (1st ed., pp. 6-26). Ciudad de México. Recuperado de <http://bit.ly/2u973Pk>
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karimi, M., & Biria, R. (2017). Evaluating instructional efficacy of communicative language teaching: The case of high schools in Isfahan. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(1), 176-194.

- Kaushik, V., & Walsh, C. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Social Sciences*, 8(9), 255-272. doi: 10.3390/socsci8090255
- Kivunja, C., & Kuyini, A. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. doi: 10.5430/ijhe.v6n5p26
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2012). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lengeling, M., & Mora Pablo, I. (2016). Reflections on Critical Incidents of EFL Teachers During Career Entry in Central Mexico. *HOW*, 23(2), 75-88. doi: 10.19183/how.23.2.158
- Levak, N., & Son, J. (2016). Facilitating second language learners' listening comprehension with Second Life and Skype. *ReCALL*, 29(2), 1-19.
- Liao, P.-L., & Fu, K. (2014). Effects of Task Repetition on L2 Oral (in Written Form) Production in Computer-Mediated Communication. *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 221-236.
- Lin, H. (2014). Computer-mediated communication (CMC) in L2 oral proficiency development: A meta-analysis. *ReCALL*, 27(3), pp. 261-287.
- Medina-Flores, R., & Morales-Gamboa, R. (2015). Usability Evaluation by Experts of a Learning Management System. *IEEE Revista Iberoamericana De Tecnologías Del Aprendizaje*, 10(4), 197-203. doi: 10.1109/rita.2015.2486298

- Mejía, J. (2019). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana De Metodología De La Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Molina, J., López, M., Pereira, J., Pertusa, E., & Tarí, J. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos De Economía Y Dirección De La Empresa*, 15(2), 55-62. doi: 10.1016/j.cede.2012.01.001
- Morgan, G., Barrett, K., Leech, N., & Gloeckner, G. (2020). *IBM SPSS for intermediate statistics*. New York: Routledge.
- Morse, J. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123. doi: 10.1097/00006199-199103000-00014
- Murphy, P. (2010). Web-based collaborative reading exercises for learners in remote locations: the effects of computer-mediated feedback and interaction via computer-mediated communication. *ReCALL*, 22 (2), 112-134.
- Myles, F. (2002). *Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide
- Newgarden, K., & Zheng, D. (2016). Recurrent languaging activities in World of Warcraft: Skilled linguistic action meets the Common European Framework of Reference. *ReCALL*, 28(3), 274-304.
- Nguyen, C., & Le, D. (2013). *Communicative Language Testing: Do School Tests Measure Students' Communicative Competence?* In The 3rd International Conference on

- Foreign Language Learning and Teaching 2013 (FLLT 2013) (pp. 856-864). Bangkok: Thammasat University. Retrieved from <http://bit.ly/2HQMxpz>
- Nornadiah, M., & Yap, B. (2019). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Ocampo, E. (2017). *Reporte de resultados del Área de Formación Básica General del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana* (Versión Preliminar). Recuperado del portal de la Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Reporte-Tecnico-AFBG.pdf>
- Ocampo, E. y González, E. (2016). *Reporte de resultados del Área de Formación Básica General del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana* (Versión Preliminar). Recuperado 19 de junio de 2016 del portal de la Universidad Veracruzana: <https://goo.gl/zfkUgW>
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-50.
- Oliveira, P., Crisanto, J., & Nakayama, M. (2016). Learning Management Systems (LMS) and e-learning management: an integrative review and research agenda. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 13(2), 157-180. doi: 10.4301/s1807-17752016000200001

- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846096005>
- Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. doi: 10.4067/s0718-07052006000100007
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed., pp. 68-73, 247-257, 574-588). Thousand Oaks: Sage.
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., y García-Cueto, E. (2014). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.pbad>
- Peterson, Mark. (2012). EFL learner collaborative interaction in Second Life. *ReCALL*, 24(1), pp. 20-39.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, (36), 143–152. doi: 10.4067/S0071-17132001003600010
- Pituch, K., & Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6th ed., pp. 219-262). New York: Routledge.
- Putri, A., Nurkamto, J., & Sumardi, S. (2019). Using VoiceSpice to Spice up ESP/EFL Teaching: Experience of ELT Teachers in an Aviation Training Center. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 4(2), 179-205. Retrieved from <http://jflet.com/jflet/index.php/jflet/issue/view/9>

- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional-design theories and models. an overview of their current status*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Reza, A. (2017). Models of Communicative Competence: Implications for Language Teachers and Teacher Educators. *ROSHD FLT*, 31(3), 28-40.
- Rivens, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL*, 22(3), 376-395.
- Rosales, B., Zárate, J., y Lozano, A. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. Sinéctica. *Revista Electrónica De Educación*, 41, 1-11. Recuperado de <http://bit.ly/2GaOJtW>
- Sabino, C. (2002). *El Proceso de Investigación* (pp. 44-45). Caracas: Editorial Panapo de Venezuela.
- Sampieri, M., y Moreno, Z. E. (2015). Experiencias Educativas en Modalidad Virtual: Una Opción para Desarrollar Competencias Básicas en la Universidad Veracruzana. En *Modelos de educación superior a distancia en México* (pp. 201-214). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Sandoval, M., & Cruz, M. (2018). *The CLT approach in online synchronous sessions*. In Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Celaya 2018 (Vol. 10, Ser. 8). Retrieved from goo.gl/at4gTM.
- Sanhueza, M. G. & Burdiles, G. A (2012). A diagnosis of the English communicative competence of a group of Chilean students: - Some common issues with their strategic profile. *Folios*, (36), 97–113. Recuperado de <https://goo.gl/QP9ux3>

- Sauro, S., & Smith, B. (2010). Investigating L2 Performance in Text Chat. *Applied Linguistics*, 31(4), 554-577.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Savignon, S. (2017). Communicative Competence. In J. Liontas, *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed., pp. 1-7). Albuquerque: John Wiley & Sons, Inc.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje* (6th ed., pp. 228-276). Naucalpan de Juárez, Estado de México: PEARSON.
- SEP. (2017a). *Resumen Ejecutivo de la Estrategia Nacional de Inglés del Nuevo Modelo Educativo* (pp. 1-2). Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017b). *Lengua Extranjera. Inglés* (pp. 265-277). Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2WmQaN7>
- Smith, G.G., Heindel, A.J. & Torres-Ayala, A.T. (2008). E-learning commodity or community: Disciplinary differences between online courses. *Internet and Higher Education*, 11(3), 152-159. Elsevier Ltd. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/102584/>
- Sun, H. (2014). Paired and Group Oral Assessment. *Working Papers in Applied Linguistics & TESOL*, 14(20), 68-83. doi: 10.7916/D8MC9BNG

- Sundari, H. (2017). Classroom Interaction in Teaching English as Foreign Language at Lower Secondary Schools in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 147-154.
- Universidad Veracruzana. (2020). *Eminus. Guía del Alumno*. Recuperado de <https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/03/EMINUS-Guia-de-alumnos.pdf>
- Ventura-León, J. (2017). El significado de la significancia estadística: comentarios a Martínez-Ferrer y colaboradores. *Salud Pública De México*, 59(5), 499. doi: 10.21149/8482
- Vera, A., Hernández, R., Sagahón, M., y Reyes, C. (2015). *La plataforma Eminus como herramienta tecnológica en las experiencias educativas virtuales: desde la opinión de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía. Campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México*. En 3er Congreso Internacional de Investigación Educativa. Educación y Globalización (pp. 1-10). San José: Universidad de Costa Rica.
- Vine, A., y Ferreira, A. (2012). Mejoramiento de la Competencia Comunicativa en Español como Lengua Extranjera a Través de la Videocomunicación. *Revista De Lingüística Teórica Y Aplicada*, 50(1), 139-160. Recuperado de <http://bit.ly/2u5PhfB>
- Vygotsky, L.S., 1998. In: Rieber, Robert W. (Ed.), *The Collected Works, Child Psychology*, vol. 5. Plenum Publishers, New York.
- Watson, W., & Watson, S. (2007). An Argument for Clarity: What are Learning Management Systems, what are they not, and what should they become? *Techtrends*, 51(2), 28-34. doi: 10.1007/s11528-007-0023-y

- Whong, M. (2011). *Language Teaching Theory and Practice*. Edinburgh, GBR: Edinburgh University Press.
- Widdowson, H. (1983). *Learning purpose and language use* (pp. 114-119). Oxford: Oxford University Press.
- Wong, L, Sing, C. C, & Poh, A. G (2017). Seamless Language Learning: Second Language Learning with Social Media. *Comunicar*, 25(50), 9-20. doi:10.3916/C50-2017-01
- Yilmaz, Y., & Granena, G. (2010). The effects of task type in Synchronous Computer-Mediated Communication. *ReCALL*, 22(1), 20-38.
- Yuksel, D., & Inan, B. (2014). The effects of communication mode on negotiation of meaning and its noticing. *ReCALL*, 26(3), 333-354.
- Zeng, G. (2017). Collaborative dialogue in synchronous computer-mediated communication and face-to-face communication. *ReCALL*, 29(3), 257-275.

Apéndices

Apéndice A. Componentes RASE incluidos en el diseño original del curso

UNIDAD 1: Let's review		Fechas: febrero 18-23
Función comunicativa: Intercambiar información personal; hablar de rutinas.		
Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
Imperativos 1. Pronombres personales 2. Adjetivos posesivos y demostrativos 3. To Be 4. Presente simple 5. Rutina diaria 6. Adverbios: frecuencia y modo 7. Preguntas (Yes/No questions y Wh-questions) 8. Revisión y consolidación de <i>there is/ there are</i> 9. Sustantivos contables y no contables 10. Presente continuo para hablar de algo que sucede en el momento en el que se está hablando	Materiales PDF con explicaciones en español de cada uno de los contenidos.	Foro: Producir un texto en inglés con información personal y publicarlo en el foro. De ser posible, comentar el texto de algún compañero. Tarea 1: Producir un párrafo donde hablen de su rutina. Tarea 2: Escribir 10 oraciones con <i>there is</i> and <i>there are</i> usando la imagen proporcionada.
	Soporte original	Evaluación original
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	N/A
UNIDAD 2: Where is the bank?		Fechas: 24 de febrero- 1 de marzo
Función comunicativa: Dar y pedir direcciones.		
Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
1. Lugares públicos 2. Preposiciones para dar direcciones 3. Expresiones útiles para preguntar y dar direcciones (<i>Where + to be / How can I... / Is there, etc.</i>) 4. Imperativo para dar direcciones	Materiales PDF con explicaciones en español de cada uno de los contenidos.	Foro en español sobre un texto, también en español que habla de diferencias culturales al momento de dar direcciones. Tarea 1: Producir un párrafo describiendo el lugar de origen. Tarea 2: Elaboración de un diálogo.
	Soporte original	Evaluación original
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	N/A
UNIDAD 3: How are you feeling today?		Fechas: 2-11 de marzo
Función comunicativa: Hablar de problemas de salud; dar recomendaciones.		
Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
	Materiales PDF con explicaciones en español	Foro 1: discusión en español sobre hábitos relacionados con la salud.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbos <i>have</i>, <i>feel</i> y <i>hurt</i> para hablar de problemas de salud 2. Imperativo 3. Verbo modal: <i>should</i> 	de cada uno de los contenidos.	<p>Foro 2: socialización de hábitos relacionados con la salud en inglés.</p> <p>Foro 3: Los estudiantes se dan recomendaciones para mejorar sus hábitos unos a otros.</p> <p>Tarea 1: Los estudiantes completan una tabla con síntomas, medicamentos y remedios caseros comúnmente utilizados para ciertos males.</p> <p>Tarea 2: Los estudiantes escriben una lista de recomendaciones para diversos males.</p>
	Soporte original	Evaluación original
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	N/A
UNIDAD 4: Were you born in this city?		Fechas: 12-20 de marzo
Función comunicativa: Hablar de periodos pasados (como la niñez).		
Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasado del verbo <i>to be</i> (afirmaciones, negaciones, y preguntas). 2. <i>There was</i> y <i>There were</i> (afirmaciones, negaciones, y preguntas). <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura: <i>scanning</i> 	Materiales PDF con explicaciones en español de cada uno de los contenidos.	<p>Foro 1: Actividad de reflexión en español sobre el aprendizaje a distancia.</p> <p>Tarea 1: Producción de un párrafo corto sobre su niñez y sus días en la escuela primaria.</p>
	Soporte original	Evaluación original
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	N/A
UNIDAD 5: We went to the beach last summer		Fechas: 21-30 de marzo
Función comunicativa: Hablar de eventos y momentos específicos en pasado; describir actividades en pasado.		
Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasado simple de los verbos regulares e irregulares 2. Forma afirmativa, negativa e interrogativa del pasado simple 3. Expresiones de tiempo para el pasado 4. Información biográfica 5. Días de escuela 	Materiales PDF con explicaciones en español de cada uno de los contenidos.	<p>Foro 1: Los estudiantes elaboran cinco preguntas sobre la niñez de sus compañeros.</p> <p>Tarea 1: Los estudiantes producen un texto hablando del pasado de su familia.</p> <p>Tarea 2: Los estudiantes escriben la biografía de un miembro de su familia, o de alguna persona que admiren.</p>
	Soporte original	Evaluación original

	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	Primer examen parcial presencial
UNIDAD 6: Have you ever been to Africa?		Fechas: 8-22 de abril
Función comunicativa: Intercambiar información sobre experiencias pasadas; ligar experiencias a eventos pasados, rutinas y preferencias.		
Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
1. Presente Perfecto 2. <i>Ever</i> y <i>Never</i> en oraciones en presente perfecto	Materiales PDF con explicaciones en español de cada uno de los contenidos.	Foro 1: Los estudiantes elaboran oraciones sobre experiencias que han o no han tenido. Foro 2: Los estudiantes producen un texto reportando las experiencias de un compañero. Tarea 1: Los estudiantes escriben un guion de entrevista para una persona famosa. (Las preguntas y respuestas se basan en las indicaciones que aparecen en pantalla) Tarea 2: Los estudiantes reportan los resultados de la entrevista en un párrafo.
	Soporte original	Evaluación original
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	N/A
UNIDAD 7: What are you going to do on vacation?		Fechas: 23 de abril-1 de mayo
Función comunicativa: Hablar de planes a futuro.		
Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
1. Futuro con <i>to be going to</i> + verbo en infinitivo (forma afirmativa, negativa e interrogativa) 2. Presente continuo: idea de futuro	Materiales PDF con explicaciones en español de cada uno de los contenidos.	Foro 1: Los estudiantes elaboran un párrafo hablando de sus planes para después de graduarse. Foro 2: Los estudiantes escuchan una canción y comparan sus planes con los de la letra de la misma. Tarea 1: Los estudiantes investigan el significado de algunos términos. Tarea 2: Los estudiantes responden preguntas acerca de sus planes a futuro.
	Soporte original	Evaluación original
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	N/A
UNIDAD 8: My house is bigger than yours		Fechas: 2-11 de mayo
Función comunicativa: Hablar de planes a futuro.		

Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
1. Pronombres posesivos 2. Forma comparativa de los adjetivos	Materiales PDF con explicaciones en español de cada uno de los contenidos.	Foro 1: Los estudiantes elaboran un párrafo hablando de sus planes para después de graduarse. Foro 2: Los estudiantes escuchan una canción y comparan sus planes con los de la letra de la misma. Tarea 1: Los estudiantes investigan el significado de algunos términos. Tarea 2: Los estudiantes responden preguntas acerca de sus planes a futuro.
	Soporte original	Evaluación original
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	N/A
UNIDAD 9: I must leave now!		Fechas: 14-21 de mayo
Función comunicativa: Hacer, aceptar y rechazar planes; hablar de obligaciones.		
Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
1. Hacer, aceptar y rechazar invitaciones 2. Expresiones comunes al ir de compras y a un restaurant 3. Verbos para expresar tareas y deberes en la casa, oficina y escuela 4. Obligaciones y necesidades: <i>have to / must / need to</i> (forma afirmativa, interrogativa y negativa) 5. Verbos <i>do</i> y <i>make</i> 6. Verbos <i>want to / like to / hate to</i> 7. Conectores de secuencia, causa y efecto	Materiales PDF con explicaciones en español de cada uno de los contenidos.	Foro 1: Los estudiantes invitan a dos compañeros a realizar diferentes actividades. Aceptan y declinan invitaciones. Foro 2: Los estudiantes especulan sobre las diferencias entre <i>have to</i> y <i>must</i> en español. Foro 3: Los estudiantes hablan de sus principales obligaciones en el curso virtual. Tarea 1: Completan frases sobre invitaciones en inglés. Tarea 2: Los estudiantes escriben frases sobre sus obligaciones en casa.
	Soporte original	Evaluación original
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	N/A
UNIDAD 10: It will be rainy and stormy tomorrow		Fechas: 14-21 de mayo
Función comunicativa: Hablar de predicciones y promesas a futuro.		
Contenidos	Recursos originales	Actividades originales
1. <i>Will</i> en predicciones, promesas y decisiones que se toman al momento	Materiales PDF con explicaciones en español de cada uno de los contenidos.	Foro 1: Los estudiantes hacen predicciones sobre temas nacionales para el resto del año.

<p>(formas: afirmativa, negativa e interrogativa.</p> <p>2. Palabras que expresan probabilidad: <i>maybe, probably</i></p>		<p>Foro 2: Los estudiantes eligen uno de los tres temas disponibles y responden preguntas en futuro.</p> <p>Tarea 1: Responden preguntas sobre su futuro después de la universidad</p> <p>Tarea 2: Distinguen entre promesas, predicciones y planes</p>
	Soporte original	Evaluación original
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	Segundo examen parcial presencial Envío de proyectos (presentaciones o videos) finales.

Apéndice B. Desglose de cambios a los elementos RASE por unidad.

UNIDAD 1: Let's review		Fechas: febrero 18-23
Función comunicativa: Intercambiar información personal; hablar de rutinas.		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas
Imperativos 1. Pronombres personales 2. Adjetivos posesivos y demostrativos 3. To Be 4. Presente simple 5. Rutina diaria 6. Adverbios: frecuencia y modo 7. Preguntas (Yes/No questions y Wh-questions) 8. Revisión y consolidación de <i>there is/ there are</i> 9. Sustantivos contables y no contables 10. Presente continuo para hablar de algo que sucede en el momento en el que se está hablando	N/A *Unidad de familiarización	Foro (modificado): Al tercer día, los estudiantes comentarán en los textos de dos compañeros y harán preguntas adicionales basándose en las instrucciones proporcionadas por su tutor. El sexto día, deberán regresar a leer los comentarios que recibieron. Dado que la primera unidad se considera de adaptación, no se realizan cambios a las actividades, mas allá del cambio en la dinámica del foro.
	Soporte adicional	Evaluación modificada
	Video en inglés explicando la mecánica de trabajo. Explicación de la calendarización y temporalidad de las etapas del foro en PDF.	N/A
UNIDAD 2: Where is the bank?		Fechas: 24 de febrero- 1 de marzo
Función comunicativa: Dar y pedir direcciones.		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas
1. Lugares públicos 2. Preposiciones para dar direcciones 3. Expresiones útiles para preguntar y dar direcciones (Where + to be / How can I... / Is there, etc.) 4. Imperativo para dar direcciones	Audio con una conversación donde se muestre el uso contextualizado del imperativo. Mapa de la zona universitaria tomado de Google Maps. Presentación multimedia Prezi con explicación gráfica de las expresiones útiles y práctica contextualizada del idioma.	Foro (adicional): Se inserta el audio y el mapa de la zona universitaria. Los estudiantes deben escuchar los ejemplos y pedirse instrucciones entre sí para llegar a los lugares marcados en el mapa. Este nuevo foro se relaciona de forma directa con las tareas 1 y 2, pero permite que los estudiantes interactúen. Sesión sincrónica en Zoom para proporcionar práctica contextualizada del idioma.

	Soporte adicional	Evaluación modificada
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus. Se otorga un espacio para aclarar dudas al inicio y al final de la sesión sincrónica.	N/A
UNIDAD 3: How are you feeling today?		Fechas: 2-11 de marzo
Función comunicativa: Hablar de problemas de salud; dar recomendaciones.		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas
<p>4. Verbos <i>have</i>, <i>feel</i> y <i>hurt</i> para hablar de problemas de salud</p> <p>5. Imperativo</p> <p>6. Verbo modal: <i>should</i></p>	<p>Set de fichas de estudio interactivas en Quizlet, para presentar el vocabulario relativo a los problemas de salud. Estas fichas contienen audios de la pronunciación de los términos.</p> <p>Presentación multimedia Prezi, que contiene explicaciones en inglés, así como un audio que muestra el uso contextualizado de los contenidos.</p>	<p>Foro 1 (modificado): Se pide que la discusión sea en inglés. Al tercer día, los estudiantes comentan en las contribuciones de dos compañeros y hacen preguntas adicionales basándose en las instrucciones proporcionadas por su tutor. El sexto día, regresan a leer los comentarios que recibieron.</p> <p>Foro 2 (modificado): Se pide a los estudiantes que pretendan tener un problema de salud. Al tercer día se integra la actividad Foro 3 dentro del Foro 2. Esto brinda mayor sentido a la etapa de intercambio de recomendaciones. El sexto día, deberán regresar a leer los comentarios que recibieron.</p> <p>Tarea 3 (adicional): Se indica a los estudiantes que además deben escribir una carta a su mamá (quien se encuentra fuera de la ciudad), para contarle que tienen un problema de salud de la tabla. Le hablan de sus hábitos, le piden recomendaciones e indican qué medicamentos o remedios están tomando.</p> <p>Sesión sincrónica en Zoom para proporcionar práctica contextualizada del idioma.</p>
	Soporte adicional	Evaluación modificada
	Soporte asincrónico constante mediante la mensajería de Eminus.	N/A

	Se otorga un espacio para aclarar dudas al inicio y al final de la sesión sincrónica.	
UNIDAD 4: Were you born in this city?		Fechas: 12-20 de marzo
Función comunicativa: Hablar de periodos pasados (como la niñez).		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas
<p>1. Pasado del verbo <i>to be</i> (afirmaciones, negaciones, y preguntas).</p> <p>2. <i>There was</i> y <i>There were</i> (afirmaciones, negaciones, y preguntas).</p> <p>8. Lectura: <i>scanning</i></p>	Presentación power point con ejemplos de celebridades mexicanas.	<p>Foro 2 (adicional): Los estudiantes se presentan nuevamente en inglés al inicio del foro dando tanta información adicional como sea posible. Al cuarto día reciben indicaciones para hacer preguntas a dos compañeros sobre su origen, y educación inicial utilizando el pasado de be.</p> <p>Foro 3 (adicional): Los estudiantes colocan el párrafo creado en la tarea 1 en el foro, y comentan las publicaciones de compañeros que hayan dado información similar a la suya.</p> <p>Sesión sincrónica en Zoom para proporcionar práctica contextualizada del idioma.</p>
	Soporte adicional	Evaluación modificada
	<p>Se otorga un espacio para aclarar dudas al inicio y al final de la sesión sincrónica.</p> <p>Se envían reportes de progreso personalizados a los estudiantes.</p>	N/A
UNIDAD 5: We went to the beach last summer		Fechas: 21-30 de marzo
Función comunicativa: Hablar de eventos y momentos específicos en pasado; describir actividades en pasado.		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas

<p>6. Pasado simple de los verbos regulares e irregulares</p> <p>7. Forma afirmativa, negativa e interrogativa del pasado simple</p> <p>8. Expresiones de tiempo para el pasado</p> <p>9. Información biográfica</p> <p>10. Días de escuela</p>	<p>Set de fichas de estudio interactivas en Quizlet para practicar la forma pasada de los verbos regulares e irregulares más comunes. Estas fichas contienen audios de la pronunciación de los términos.</p> <p>Presentación multimedia Prezi, que contiene explicaciones en inglés, así como un audio que muestra el uso contextualizado de los contenidos.</p> <p>Audio con la descripción de la niñez de un individuo ficticio, grabado por un hablante C2.</p> <p>Manual de uso Voice Spice</p>	<p>Foro 1 (modificado): Los estudiantes escuchan el audio colocado al inicio del foro. Dentro de los primeros tres días, publican dos preguntas que podrían hacer a la persona del audio para obtener información adicional.</p> <p>Al cuarto día publican su propio audio, grabado utilizando la herramienta Voice Spice.</p> <p>Los estudiantes tienen tres días adicionales para escuchar los audios de dos compañeros y realizar preguntas complementarias.</p> <p>Sesión sincrónica en Zoom para proporcionar práctica contextualizada del idioma.</p>
UNIDAD 6: Have you ever been to Africa?	Fechas: 8-22 de abril	
Función comunicativa: Intercambiar información sobre experiencias pasadas; ligar experiencias a eventos pasados, rutinas y preferencias.		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas
<p>1. Presente Perfecto</p> <p>2. <i>Ever</i> y <i>Never</i> en oraciones en presente perfecto</p>	<p>Set de fichas de estudio interactivas en Quizlet para practicar el pasado y pasado participio de los verbos regulares e irregulares más comunes. Estas fichas contienen audios de la pronunciación de los términos.</p> <p>Presentación multimedia Prezi, que contiene explicaciones en inglés, y actividades para dar uso contextualizado al contenido.</p>	<p>Foro 1 (modificado): Los estudiantes elaboran oraciones sobre experiencias y hacen preguntas adicionales a sus compañeros usando el pasado simple para obtener detalles.</p> <p>Foro 2 (modificado): Los estudiantes reportan las experiencias de un compañero. Posteriormente, contactan a otro compañero y colaboran con el/ella haciendo preguntas adicionales en WhatsApp.</p> <p>Sesión sincrónica en Zoom para proporcionar práctica contextualizada del idioma.</p>

	Soporte adicional	Evaluación modificada
	Se otorga un espacio para aclarar dudas al inicio y al final de la sesión sincrónica. Se resuelven dudas a través de los Mensajes de Eminus y del grupo de apoyo en WhatsApp.	N/A
UNIDAD 7: What are you going to do on vacation?		Fechas: 23 de abril-1 de mayo
Función comunicativa: Hablar de planes a futuro.		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas
3. Futuro con <i>to be going to</i> + verbo en infinitivo (forma afirmativa, negativa e interrogativa) 4. Presente continuo: idea de futuro	Presentación multimedia Prezi, que contiene explicaciones en inglés, y actividades para dar uso contextualizado al contenido.	Foro 1 (modificado): Los estudiantes graban un audio hablando de sus planes a futuro. Hacen preguntas adicionales a los compañeros. Foro 2 (modificado): Los estudiantes forman parejas de trabajo y discuten sus 'propósitos' para el resto del año. Las parejas publican sus planes en el foro 2. Sesión sincrónica en Zoom para proporcionar práctica contextualizada del idioma en relación con el título de la unidad.
	Soporte adicional	Evaluación modificada
	Se otorga un espacio para aclarar dudas al inicio y al final de la sesión sincrónica. Se resuelven dudas a través de los Mensajes de Eminus y del grupo de apoyo en WhatsApp.	N/A
UNIDAD 8: My house is bigger than yours		Fechas: 2-11 de mayo
Función comunicativa: Hablar de planes a futuro.		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas
3. Pronombres posesivos 4. Forma comparativa de los adjetivos	Video powtoon comparando personas, objetos y lugares https://www.youtube.com/watch?v=hYiEr90TgMk&rel=0	Foro 2 (modificado): Los estudiantes se hacen preguntas adicionales de acuerdo con la información que han brindado.

	Presentación multimedia Prezi, que contiene explicaciones en inglés, y actividades para dar uso contextualizado al contenido.	Tarea 3 (adicional): Los estudiantes escriben una carta a un viejo amigo para contarle cómo ha cambiado su vida desde que están en la universidad. Usarán los contenidos de las últimas 3 unidades. Sesión sincrónica en Zoom para proporcionar práctica contextualizada del idioma en relación con el título de la unidad.
	Soporte adicional	Evaluación modificada
	Se otorga un espacio para aclarar dudas al inicio y al final de la sesión sincrónica. Se resuelven dudas a través de los Mensajes de Eminus y del grupo de apoyo en WhatsApp.	N/A
UNIDAD 9: I must leave now!		Fechas: 14-21 de mayo
Función comunicativa: Hacer, aceptar y rechazar planes; hablar de obligaciones.		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas
1. Hacer, aceptar y rechazar invitaciones 9. Expresiones comunes al ir de compras y a un restaurant 10. Verbos para expresar tareas y deberes en la casa, oficina y escuela 11. Obligaciones y necesidades: <i>have to / must / need to</i> (forma afirmativa, interrogativa y negativa) 12. Verbos <i>do</i> y <i>make</i> 13. Verbos <i>want to / like to / hate to</i> 14. Conectores de secuencia, causa y efecto	Documento con ejemplos adicionales en inglés. Presentación multimedia Prezi, que contiene explicaciones en inglés, y actividades para dar uso contextualizado al contenido. Audios con conversaciones cortas para invitaciones.	Foro 2 (modificado): Los estudiantes realizan sus publicaciones en inglés. En una segunda etapa votan por su publicación favorita. Foro 3 (modificado): Los estudiantes hablan de sus obligaciones en el curso virtual y las comparan con sus obligaciones en otros cursos presenciales. Tarea 3 (adicional): Los estudiantes reciben un documento Word, con enlaces a audios donde reciben 2 invitaciones. Deben aceptar una de ellas y rechazar la otra. Sesión sincrónica en Zoom para proporcionar práctica contextualizada del idioma en relación con el título de la unidad.
	Soporte adicional	Evaluación modificada

	<p>Se otorga un espacio para aclarar dudas al inicio y al final de la sesión sincrónica.</p> <p>Se resuelven dudas a través de los Mensajes de Eminus y del grupo de apoyo en WhatsApp.</p>	N/A
UNIDAD 10: It will be rainy and stormy tomorrow		Fechas: 14-21 de mayo
Función comunicativa: Hablar de predicciones y promesas a futuro.		
Contenidos	Recursos agregados	Actividades nuevas o modificadas
<p>3. <i>Will</i> en predicciones, promesas y decisiones que se toman al momento (formas: afirmativa, negativa e interrogativa.</p> <p>4. Palabras que expresan probabilidad: <i>maybe</i>, <i>probably</i></p>	<p>Links a videos auténticos sobre el futuro de la contaminación, la ropa, y planes personales.</p> <p>Presentación multimedia Prezi, que contiene explicaciones en inglés, y actividades para dar uso contextualizado al contenido.</p> <p>Audios donde un hablante C2 menciona algunos de sus planes a futuro.</p>	<p>Foro 1 (modificado): Además de hacer predicciones sobre temas nacionales, dan sus opiniones sobre las predicciones de sus compañeros.</p> <p>Foro 2 (modificado): Ven videos en inglés sobre el tema seleccionado y después responden preguntas en futuro. Interactúan con sus compañeros.</p> <p>Sesión sincrónica en Zoom para proporcionar práctica contextualizada del idioma en relación con el título de la unidad.</p>
	Soporte adicional	Evaluación modificada
	<p>Se otorga un espacio para aclarar dudas al inicio y al final de la sesión sincrónica.</p> <p>Se resuelven dudas a través de los Mensajes de Eminus y del grupo de apoyo en WhatsApp.</p>	<p>Segunda evaluación oral a distancia en parejas, utilizando Zoom en horarios de conexión acordados con los alumnos.</p> <p>Presentación sincrónica de proyectos finales que involucra comunicación planeada (la propia presentación) y no planeada (preguntas sobre la información presentada).</p>

Apéndice C. Lista de cotejo para realizar cambios al diseño instruccional

Unidad	Función comunicativa:	
Temas gramaticales:		
Componente	Criterios	(✓)
RECURSOS	1. Involucran distintos tipos de materiales multimedia (son variados)	
	2. Presentan situaciones que se asemejan a la vida real	
	3. Están centrados en los estudiantes	
	4. Son interactivos	
	5. Contienen modelos de lenguaje (<i>input</i>) entendibles	
	6. Estos modelos representan lenguaje auténtico (como se usaría en la vida real)	
	7. Son accesibles	
	8. Las explicaciones que presentan priorizan el uso de operaciones mentales de tipo inductivo	
ACTIVIDADES	1. Se contempla la integración de habilidades del idioma.	
	2. Propician la interacción sincrónica o asincrónica entre los estudiantes en la lengua meta.	
	3. La interacción es significativa (busca cumplir una necesidad comunicativa)	
	4. La interacción propicia el uso de normas sociolingüísticas (toma turnos, consideración por normas sociales)	
	5. Son auténticas (similares a lo que los estudiantes podrían encontrar en la vida real)	
	6. La interacción promueve el uso de normas sociolingüísticas (por ejemplo, tomar turnos al hablar)	
	7. Rescatan a los recursos como herramientas	
	8. El inglés se prioriza en la comunicación sobre la primera lengua	
SOPORTE	1. Es accesible por distintos medios	
	2. Se proporciona de forma preventiva y también continua	
	3. Antes de las actividades de comunicación se brindan modelos de lenguaje (<i>input</i>)	
	4. El docente proporciona distintas formas de andamiaje durante las actividades	
	5. El andamiaje se retira poco a poco para propiciar el uso independiente del idioma	
	6. Los errores de forma se observan y se abordan sin interrumpir la comunicación	
EVALUACIÓN	1. La evaluación integra el elemento inherentemente tecnológico de la modalidad virtual	
	2. Las tareas a desempeñar en la evaluación guardan semejanza con las actividades del curso	
	3. Las tareas involucran el uso de situaciones comunicativas auténticas	
	4. La entrada de lenguaje a la que el estudiante debe responder (<i>input</i>) es impredecible	
	5. Se propicia la producción de lenguaje creativo	

	6. Se debe evaluar un conjunto pequeño de indicadores que sea manejable para el evaluador (comúnmente entre 4 y 6)	
	7. Los indicadores seleccionados representan un balance entre forma y uso	
	8. Las decisiones del evaluador se apoyan en un conjunto de pautas preestablecidas, así como en su propia experiencia	
HERRAMIENTAS	1. Permiten a los estudiantes acceso gratuito	
	2. Pueden ser utilizados con el apoyo del docente, pero también de forma independiente	
	3. Son amigables, su uso no es complicado para las habilidades del estudiante promedio	
	4. Se combina el uso de herramientas de tipo sincrónico como asincrónico	
	5. Las herramientas se pueden integrar en un LMS	
	6. Los recursos generados en las diversas herramientas se pueden compartir en distintos medios	

Apéndice D. Rúbrica para evaluar la competencia comunicativa

Examen oral. Pareja ____											
Estudiante A: _____	Excelente (5)	Buena (4)	Adecuado (3)	Pobre (2)	Insuficiente (1)	Estudiante B: _____	Excelente (5)	Buena (4)	Adecuado (3)	Pobre (2)	Insuficiente (1)
1.Precisión y control léxico-gramatical						1.Precisión y control léxico-gramatical					
2.Rango léxico-gramatical						2.Rango léxico-gramatical					
3.Pronunciación						3.Pronunciación					
4.Estilo y Registro						4.Estilo y Registro					
5.Fluidez y coherencia						5.Fluidez y coherencia					
6.Propiedad contextual						6.Propiedad contextual					
TOTAL: _____ / 30						TOTAL: _____ / 30					
Comentarios:						Comentarios:					

Apéndice E. Guía de observación

Observador:						Fecha:
Tipo de interacción: __ Sincrónica __ Asincrónica						Medio:
Unidad temática: Saberes teóricos: Saberes heurísticos:						
Participantes:						
	Casi siempre	A veces	Casi nunca	N/A	Observaciones	
1. Ritmo de producción del lenguaje adecuado						
2. Pronunciación mayormente entendible						
3. Ortografía adecuada						
4. Orden correcto a nivel sintáctico						
5. Uso adecuado de tiempos gramaticales						
6. Uso adecuado de reglas gramaticales						
7. Uso de elementos cohesivos						
8. Uso adecuado de pausas y entonación						
9. Uso de estrategias conversacionales (reformula, repite, solicita ayuda, etc.)						
10. Efectividad en la comunicación (comprende y le comprenden, toma turnos)						
11. Uso adecuado de funciones comunicativas						

Apéndice F. Formato de notas de campo

Observador:	Fecha:	
Unidad temática:		
Participante:		
Anotaciones de observación directa sobre los actos comunicativos	Aspectos destacados	
Anotaciones interpretativas sobre actitudes y disposición de los estudiantes	Aspectos destacados	
Anotaciones de reactividad de los participantes		

Apéndice G. Guía para el uso del instrumento cuantitativo

Aspecto	Criterios				
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Precisión y control léxico-gramatical	Forma y uso correctos	Errores esporádicos de forma o uso	Problemas frecuentes de forma y uso	Numerosos errores de forma y uso	Errores constantes de forma y uso
	Vocabulario y elementos gramaticales ordenados correctamente	A veces los elementos y el vocabulario no aparecen ordenados	Numerosos errores de orden	Elementos se omiten frecuentemente	Se omiten elementos casi todo el tiempo
	Vocab y elementos gramaticales empleados de forma correcta	En ocasiones el vocabulario y los elementos gramaticales están mal empleados	Numerosos errores de uso de vocabulario y elementos gramaticales	El vocabulario se emplea de forma incorrecta	Vocabulario se emplea de forma incorrecta casi todo el tiempo
Rango léxico-gramatical	(5) Contenidos del curso y del nivel anterior	(4) Contenidos del curso, aunque se recurre más a los del nivel anterior	(3) Escasos contenidos del curso, se depende del nivel anterior	(2) Contenidos del curso ausentes	(1) No se utilizan los contenidos, producción e interacción casi nulas
Pronunciación	(5) Frases y palabras claras casi todo el tiempo	(4) Palabras claras, frases en ocasiones. Comunicación no afectada.	(3) Palabras claras, pero no frases, esfuerzo considerable del interlocutor.	(2) Ni frases ni palabras claras, comunicación obstaculizada frecuentemente	(1) La pronunciación impide la comunicación efectiva
Estilo y Registro	(5) Estilo y registro corresponden a la función	(4) Estilo y registro no corresponden totalmente, pero son aceptables	(3) Poca relación con la función. Aceptable, pero podría causar confusiones.	(2) Estilo y registro inadecuados. Puede causar confusiones.	(1) Estilo y registro inaceptables. Confusiones en situaciones reales.
Fluidez, y coherencia	(5) Fluido y natural. Discurso bien organizado y coherente.	(4) Fluido solo en ocasiones. Organizado y coherente.	(3) Fluido en ocasiones. Organización no muy lógica ni coherente. Comunicación afectada.	(2) Casi nunca es fluido. Organización poco lógica y coherente. Comunicación muy afectada.	(1) Falta total de fluidez. Organización ilógica/incoherente. Comunicación obstaculizada.
Propiedad contextual	(5) Produce y entiende en la situación comunicativa. Usa reglas y patrones de interacción.	(4) Problemas ocasionales para producir o entender en la situación. Respeta reglas y patrones de interacción casi todo el tiempo.	(3) Suele tener problemas para producir y entender la situación. Algunas veces respeta reglas y patrones de interacción.	(2) Su producción y entendimiento esporádicos en la situación. No toma en cuenta reglas ni patrones de interacción social.	(1) Su producción y entendimiento del idioma son prácticamente nulos. Es incapaz de interactuar en el contexto situacional que le ha sido asignado.

Apéndice H. Consentimiento informado

Proyecto de investigación doctoral

Consentimiento informado para participar en la colecta de datos del proyecto denominado Desarrollo de Habilidades Comunicativas en Cursos de Inglés en Línea.

Este proyecto está siendo desarrollado por la Mtra. María de los Milagros Cruz Ramos como parte de sus estudios en el doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se busca mejorar el proceso de aprendizaje del idioma en cursos virtuales, al analizar si la inclusión de ciertas estrategias tecno pedagógicas tiene una influencia en el desarrollo de las habilidades de comunicación.

Lo que se pretende es analizar cómo funcionan ciertas estrategias, en especial al compararlas con las implementadas en la Universidad Veracruzana actualmente. Como parte de este proceso, tu participación sería muy valiosa al permitirnos realizar una grabación de tus evaluaciones orales y observar algunas de las actividades que ocurrirán como parte del curso.

Aclaraciones

- Tu participación no afectará tu evaluación, es decir, no repercutirá en ella.
- No habrá ninguna sanción, ni habrá ninguna consecuencia desfavorable, en caso de decidir no participar.
- No recibirás remuneración por tu participación.
- Tus datos personales serán manejados con absoluta discreción y confiabilidad.
- Las grabaciones no se harán públicas, y solo tendrán acceso a ella un par de profesores bajo la supervisión de la maestra a cargo de la investigación.

Consentimiento Informado

Yo, _____, estudiante del curso virtual de Inglés II de la Universidad Veracruzana en el periodo febrero-julio 2019, acepto participar de forma voluntaria luego de haber leído y comprendido la información anterior. Declaro que mis preguntas han sido contestadas.

Lugar: CADI-USBI Veracruz

Fecha: ____ de febrero de 2019

Firma del participante

Firma de la investigadora

Apéndice I. Comentarios introducidos en cada subcódigo durante la codificación

Código	Sub-código	Comentario/Caracterización	
Competencia sociolingüística	Comunicación efectiva	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuado y entendible -Entendible, no del todo adecuado -Entendible, no adecuado -Entendible -Respuesta entendible y adecuada a la pregunta previa -Entendible, cambio de idioma aceptable -Entiende el input -Entendible, mala comprensión del interlocutor -Medianamente entendible, no adecuado -Poco entendible, no adecuado 	<ul style="list-style-type: none"> -Poco entendible, comunicación afectada -Comunicación no efectiva, idea incompleta -Comunicación no efectiva, cambio de idioma -Comunicación afectada, cambio de idioma -Comunicación afectada, mala comprensión -Respuesta adecuada -Respuesta adecuada, aunque limitada -Respuesta no adecuada -Respuesta en español, muestra entendimiento -Complemento adecuado a la pregunta del instructor -Complemento entendible pero no adecuado
	Funciones comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> -Aceptar una invitación -Dar ejemplos -Dar explicaciones -Dar información adicional -Dar información sobre familiares -Dar opiniones -Dar recomendaciones -Dar una excusa -Dar una explicación -Dar una opinión -Expresar simpatía/solidaridad -Expresar un problema 	<ul style="list-style-type: none"> -Hablar de deseos a futuro -Hablar de eventos pasados -Hablar de experiencias -Hablar de planes a futuro -Hablar de planes y posibilidades -Hacer planes -Hacer una invitación -Informar sobre algo -Pedir información -Presentarse -Rechazar un ofrecimiento -Saludar
	Estrategias conversacionales	<ul style="list-style-type: none"> -Da información adicional para ampliar una idea -Reformula 	<ul style="list-style-type: none"> -Se auto corrige -Solicita ayuda
	Entonación y pausas	<ul style="list-style-type: none"> -Entonación adecuada -Entonación adecuada con pausas innecesarias -Entonación adecuada, uso natural de pausas -Entonación inadecuada 	<ul style="list-style-type: none"> -Entonación ascendente inadecuada -Entonación ascendente adecuada -Entonación plana -Entonación y pausas inadecuadas -Entonación adecuada, denota efusividad -Entonación adecuada, denota humor
	Dispositivos cohesivos	<ul style="list-style-type: none"> -Uso adecuado de but, Uso inadecuado de and -Uso adecuado de and -Uso adecuado de and y that's why -Uso adecuado de and, but and so 	<ul style="list-style-type: none"> -Uso adecuado de but -Uso adecuado de but y because -Uso adecuado de because -Uso inadecuado de but -Retoma tema central y lo reintroduce
Competencia lingüística	Reglas gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> -Patrón completo y adecuado -Patrón completo y adecuado, cambio de idioma -Patrón completo pero inadecuado (múltiples elementos) -Patrón completo pero inadecuado (orden) -Patrón completo pero inadecuado (artículo) -Patrón completo pero inadecuado (sustantivo) 	<ul style="list-style-type: none"> -Patrón complejo (2 cláusulas), elemento faltante (auxiliar) -Patrón complejo (2 cláusulas), falta concordancia (verbos), elemento innecesario (artículo definido)

Código	Sub-código	Comentario/Caracterización
		<p>-Patrón completo pero inadecuado (preposición)</p> <p>-Patrón completo pero inadecuado (preposición, artículo)</p> <p>-Patrón completo pero inadecuado (auxiliar)</p> <p>-Patrón incompleto (artículo indefinido)</p> <p>-Patrón incompleto (artículo indefinido, sustantivo)</p> <p>-Patrón incompleto (pronombre, verbo)</p> <p>-Patrón incompleto (auxiliar, pronombre)</p> <p>-Patrón incompleto (artículos)</p> <p>-Patrón incompleto (preposición)</p> <p>-Patrón incompleto (preposición, artículo)</p> <p>-Patrón incompleto (pronombre)</p> <p>-Patrón incompleto (sustantivo)</p> <p>-Patrón incompleto (signo)</p> <p>-Patrón incompleto, cambio de idioma</p> <p>-Patrón incompleto (modal y pronominal)</p> <p>-Patrón incompleto (modal)</p> <p>-Patrón incompleto (múltiples)</p> <p>-Patrón incompleto (pronombres, auxiliar)</p> <p>-Elemento adecuado (auxiliar)</p> <p>-Elemento adecuado (verbo)</p> <p>-Elemento adecuado pero incorrecto (verbo)</p> <p>-Elemento inadecuado (auxiliar)</p> <p>-Elemento inadecuado (adjetivo)</p> <p>-Múltiples patrones, 1 incompleto (preposiciones, verbo)</p> <p>-Múltiples patrones, 2 inadecuados (sustantivo innecesario, verbo incorrecto)</p> <p>-Múltiples patrones, 1 inadecuado (sustantivo), 1 incompleto (demostrativo, verbo, posesivo), 1 completo</p> <p>-Múltiples patrones, sin concordancia entre ellos (sustantivos, verbos)</p>
		<p>-Patrón complejo (2 cláusulas), elemento inadecuado (artículo), elemento faltante (preposición)</p> <p>-Patrón complejo (2 cláusulas), elemento inadecuado (pronombre)</p> <p>-Patrón complejo (2 cláusulas), orden inadecuado (sustantivo)</p> <p>-Patrón complejo (2 cláusulas), elemento adecuado pero incorrecto (verbo)</p> <p>- Patrón complejo (2 cláusulas), elemento inadecuado (verbo)</p> <p>-Patrón incompleto (auxiliar)</p> <p>-Patrón incompleto (cambio de código)</p> <p>- Múltiples patrones complejos, 1 inadecuado (verbo), 2 adecuados</p> <p>-Múltiples patrones, 1 inadecuado (elemento faltante-adverbio-arriba del nivel), 1 adecuado</p> <p>-Múltiples patrones, 2 inadecuados (pronombre, verbo)</p> <p>-Múltiples patrones, 1 inadecuado (verbo) e incompleto (preposición), 1 inadecuado (preposición)</p> <p>-Múltiples patrones, 1 incompleto (verbo, sustantivo), 1 adecuado, 1 inadecuado e incompleto (verbos)</p> <p>-Múltiples patrones, 1 inadecuado (adjetivo), 2 adecuados</p> <p>-Múltiples patrones, 1 inadecuado (sustantivo), 2 adecuados</p> <p>-Múltiples patrones, 2 adecuados, 1 inadecuado (verbos)</p> <p>-Múltiples patrones, 2 adecuados, 1 inadecuado (verbo, artículo)</p> <p>-Múltiples patrones complejos, 1 adecuado, 1 incompleto (pronombre, auxiliar) e inadecuado (verbo)</p> <p>-Múltiples patrones complejos, 2 adecuados, 1 inadecuado (sustantivo)</p>
Competencia lingüística	Reglas gramaticales	<p>-Múltiples patrones complejos, 2 adecuados, 1 inadecuado e incompleto</p> <p>-Múltiples patrones, 1 inadecuado (orden de elementos), 2 adecuados</p> <p>-Múltiples patrones. Completos y adecuados.</p> <p>-Múltiples patrones, incompletos</p> <p>-Múltiples patrones, elemento intermedio faltante (signo)</p> <p>-Múltiples patrones complejos, 2 adecuados, 2 inadecuados (pronombre innecesario, artículo innecesario)</p>
		<p>-Múltiples patrones complejos, 1 inadecuado (pronombre relativo-arriba del nivel)</p> <p>-Múltiples patrones complejos, 1 inadecuado (sustantivo)</p> <p>-Múltiples patrones complejos, incompletos e inadecuados</p>

Código	Sub-código	Comentario/Caracterización
	Tiempos gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> -Uso adecuado del imperativo -Uso adecuado del presente simple -Uso adecuado de presente simple con sentido de futuro -Uso inadecuado del presente simple con sentido de futuro -Uso adecuado del presente de 'be' -Uso adecuado del pasado simple -Uso adecuado del pasado de 'be' -Uso inadecuado del presente simple -Uso adecuado del presente continuo -Uso adecuado del presente perfecto -Uso inadecuado del presente perfecto -Uso adecuado del presente perfecto en respuesta corta, más no en oración completa -Uso adecuado del futuro -Combinación adecuada del presente y pasado simple -Combinación adecuada del presente y pasado simple, y el futuro -Combinación adecuada del presente y pasado simple, más no del presente simple con sentido de futuro
		<ul style="list-style-type: none"> -Combinación adecuada del presente simple y el futuro -Combinación adecuada del presente perfecto y el pasado simple -Combinación adecuada del presente perfecto y el presente simple -Combinación adecuada del presente perfecto, el pasado y el presente simples -Combinación adecuada del pasado simple y el pasado continuo -Combinación inadecuada del pasado y el presente simple -Combinación adecuada del modal 'can' y el presente simple -Combinación inadecuada de los auxiliares para presente simple y presente perfecto -Uso adecuado del gerundio como sujeto para hablar de una actividad -Uso adecuado del imperativo con 'Let's' -Uso adecuado del modal 'would' -Uso inadecuado de 'will' para futuro
	Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuada en toda la frase -Palabra aislada deletreada correctamente -Palabra dentro de frase deletreada incorrectamente -Uso inadecuado de mayúscula -Uso inadecuado de mayúscula. Palabra dentro de frase deletreada incorrectamente
		<ul style="list-style-type: none"> -Omisión de mayúscula inicial. -Uso inadecuado de minúscula en el pronombre 'I' -Uso inadecuado de signo de puntuación -Omisión de la mayúscula inicial -Omisión del apóstrofe en contracción -Omisión de signo de puntuación entre oraciones
Código	Sub-código	Comentario/Caracterización
Competencia lingüística	Ritmo de producción de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuado -Apresurado. -Lento -En ocasiones adecuado, en ocasiones apresurado -Falto de fluidez, entrecortado y lento -Falto de fluidez, entrecortado
	Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> -Clara en toda la frase -Entendible en toda la frase -Entendible más no adecuada en una palabra dentro de una frase -Entendible con esfuerzo del interlocutor en toda la frase -Clara en palabra aislada -Clara en palabra aislada (después de recibir input de alguien más) -Entendible en palabra aislada -Entendible más no adecuada en palabra aislada -Entendible con esfuerzo del interlocutor en palabra aislada