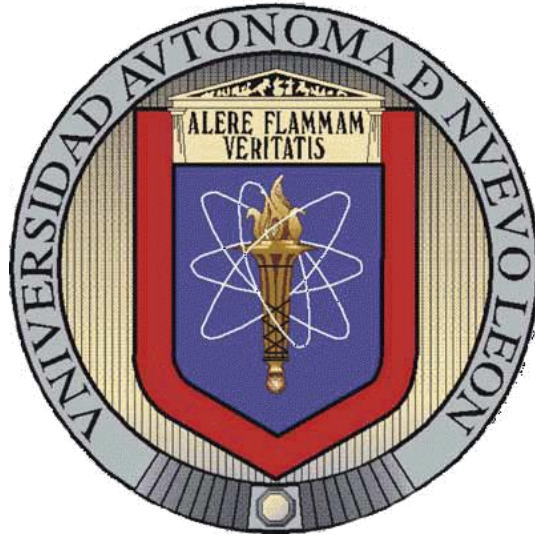


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**USO DEL TÁNDEM ACADÉMICO VIRTUAL COMO HERRAMIENTA PARA
APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN
INGLÉS**

PRESENTA:
DAN ISAÍ SERRATO SALAZAR

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA CON
ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

DICIEMBRE, 2021

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN



**USO DEL TÁNDEM ACADÉMICO VIRTUAL COMO HERRAMIENTA PARA
APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN
INGLÉS**

PRESENTA

DAN ISAÍ SERRATO SALAZAR

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA CON
ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. BRENDA CECILIA PADILLA RODRÍGUEZ

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO, DICIEMBRE 2021

Carta del Comité
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y
EDUCACIÓN

El presente trabajo titulado “Uso del tándem académico virtual como herramienta para aprendizaje autorregulado y competencia comunicativa oral en inglés” presentado por Dan Isaí Serrato Salazar, ha sido aprobado por el comité de tesis.

Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez
Directora de Tesis

Dra. Natalia Auer
Co-directora de Tesis

Dr. José Armando Peña Moreno
Revisor de Tesis

Dra. Martha Patricia Sánchez Miranda
Revisora de Tesis

Cirilo Humberto García Cadena
Revisor de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, diciembre 2021

Dedicatoria

Quiero dedicar esta tesis principalmente a Dios, ya que Él es quien me prestó la vida, la salud en una época de incertidumbre debido a la pandemia y puso a las personas en los momentos apropiados para apoyarme en esta investigación. También la dedico a mi esposa Blanca Briones y mis hijos Danna Serrato y Derek Serrato quienes siempre entendieron la seriedad que implicaba realizar este estudio.

Agradecimientos

Agradezco todo el apoyo incondicional que me brindaron durante la realización de esta tesis, a la Directora de la Facultad de Filosofía y Letras, la M.C. Ludivina Cantú Ortiz y al Director de la Facultad de Psicología, el Dr. Álvaro Antonio Ascary Aguillón Ramírez, quienes me apoyaron con la beca para poder realizar mis estudios de doctorado.

A mi directora de tesis, la Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez, quien con todo su profesionalismo me dirigió. Nunca olvidaré cuando me dijo desde el primer día “salte de tu cajita”. Esa frase tan sencilla cambió la perspectiva de mi trabajo y me llevó a realizar esta investigación con una mirada de alcance internacional, teniendo resultados concretos en las prácticas de la enseñanza de idiomas y de internacionalización en nuestra máxima casa de estudios. Gracias infinitas.

A mi revisor de tesis, el Dr. José Armando Peña Moreno, quien con su calidez humana y siempre con optimismo me retroalimentó e impulsó a terminar.

A mi revisora de Dinamarca, la Dra. Natalia Auer, quien a pesar de la distancia siempre estuvo al pendiente dándome retroalimentación de mejora para este trabajo.

A la maestra Mtra. Lexa Olivera-Smith por llevar a cabo de manera profesional todas las gestiones necesarias con los alumnos de la universidad de Essex.

Al Ingeniero Rubén Suarez Escalona por su apoyo en la codificación de los datos y aspectos cuantitativos de este estudio.

A la Mtra. Perla Bueno Reina quien facilitó la realización de los instrumentos de manera digitalizada.

A mis padres Ramiro Serrato y Gloria Salazar y hermanos Azael Serrato y Abigail Serrato por sus oraciones las cuales fueron esenciales durante estos años.

Resumen

Los tandems de idiomas son intercambios en línea sincrónicos que pueden ser utilizados en contextos educativos para apoyar a los estudiantes de idiomas a practicar sus habilidades lingüísticas. El objetivo principal de este estudio es evaluar la efectividad de un tandem académico virtual español-inglés para mejorar la autorregulación del aprendizaje y la competencia comunicativa de estudiantes mexicanos en un curso de inglés nivel intermedio B1. Esta investigación es principalmente cualitativa de diseño cuasi-experimental y longitudinal. La muestra se compuso por 12 estudiantes universitarios en México aprendiendo inglés y 12 estudiantes en Inglaterra aprendiendo español, quienes participaron en un tandem español-inglés. La autorregulación del aprendizaje se consideró dentro del modelo de Zimmerman y Moylan (2009) y la competencia comunicativa, del modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). Para evaluar estas variables se utilizó un cuestionario en línea, grupos focales, notas de campo y videograbación. El tandem académico virtual resultó ser una estrategia eficaz para mejorar la autorregulación y competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras en un contexto académico. En esta experiencia los participantes mejoraron sus procesos de autorregulación, redujeron su nerviosismo y aumentaron su seguridad y motivación para comunicarse en la lengua meta. Asimismo, el tandem ayudó a que los estudiantes estuvieran en contacto directo con personas de otras culturas, fortaleciendo la conciencia intercultural.

Palabras clave: tandem, autorregulación, competencia comunicativa, aprendizaje de idiomas

Abstract

Language tandems are synchronous online exchanges used in educational contexts to support language learners in practicing their language skills. The main objective of this study was to evaluate the effectiveness of a Spanish-English virtual academic tandem to improve learning self-regulation and sociocultural competence of students taking an intermediate English course, level B1. The research was predominantly qualitative. It used a quasi-experimental and longitudinal design. Twelve university students in Mexico and 12 students in England, between 18 and 20 years old, participated in a Spanish-English tandem. The evaluation of self-regulation was based on the model of Zimmerman and Moylan (2009). The communicative competence considered the model of Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell (1995). Data collection instruments included an online questionnaire, focus groups, field notes and video recording. The virtual tandem was an effective strategy to improve self-regulation and communicative competence of foreign language students in an academic context. Participants improved their self-regulation processes, reducing their nervousness and increasing their self-confidence to communicate in the target language. Their motivation to learn English increased. Students self-assessed their performance and monitored their learning. Moreover, the tandem helped participants connect with people from other cultures, strengthening their intercultural awareness.

Keywords: tandem, self-regulation, communicative competence, language learning

Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Índice.....	1
Capítulo I. Introducción	4
1.1 Antecedentes.....	5
1.2 Planteamiento del problema	17
1.3 Justificación	20
1.4 Objetivos.....	24
Capítulo II. Marco Teórico	25
2.1 ¿Qué es el aprendizaje autorregulado?.....	25
2.2 Modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman	26
2.3 Modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich.....	32
2.4 Similitudes y diferencias entre el modelo de Zimmerman y Pintrich	35
2.5 Rol docente en la promoción del aprendizaje autorregulado.....	37
2.6 Competencia Comunicativa.....	38
2.7 Competencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas	43
2.8 ¿Qué es el tándem virtual de lenguas?	47
2.9 Reciprocidad y el tándem	53
2.10 Tándem virtual como herramienta auténtica de aprendizaje	55
Capítulo III. Estudio piloto	58
3.1 Participantes.....	58

3.2 Instrumentos.....	58
3.3 Procedimiento.....	60
3.4 Resultados del estudio piloto.....	62
3.5 Lecciones aprendidas.....	66
Capítulo IV. Método.....	68
4.1 Diseño	68
4.2 Participantes.....	69
4.3 Instrumentos.....	71
4.4 Procedimiento.....	73
4.5 Ética.....	78
Capítulo V. Resultados.....	80
5.1 Autorregulación.....	80
5.2 Competencia comunicativa oral: factores socioculturales y comunicación no verbal	88
Capítulo VI. Discusión y Conclusiones.....	94
6.1 Autorregulación.....	94
6.2 Competencia comunicativa oral.....	96
6.3 Limitaciones.....	100
6.4 Implicaciones prácticas.....	102
6.5 Recomendaciones para futuros estudios.....	102
6.6 Conclusiones	104
Referencias.....	107
Anexos	131
Anexo 1. Metodología propuesta a la maestra de Inglaterra	131
Anexo 2. Notas de campo del estudio piloto.....	134

Anexo 3. Cuestionario del estudio piloto.....	136
Anexo 4. Guía del grupo focal del estudio piloto	139
Anexo 5. Encuesta en línea del estudio principal	142
Anexo 6. Guía para grupos focales del estudio principal.....	147
Anexo 7. Notas de campo del estudio principal.....	153

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1 Fases y procesos de autorregulación basado en Zimmerman y Moylan (2009)	28
Tabla 2 Fases, áreas y subprocesos implicados en el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000)	34
Tabla 3 Evolución de la Competencia Comunicativa basado en Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995).....	40
Tabla 4 Sumatoria de los ítems relacionados a cada fase de autorregulación	81
Tabla 5 Significancia entre las muestras relacionadas de autorregulación	82
Figura 1 Estudiantes de México en estudio piloto	63
Figura 2 Estudiantes de México en segundo tándem	65
Figura 3 Estudiantes de Inglaterra en segundo tándem.....	66
Figura 4 Participación en México durante la intervención	70
Figura 5 Participantes en Inglaterra durante la intervención	71
Figura 6 Estudiante de apoyo tomando notas de campo	75
Figura 7 Procedimiento del estudio.....	77
Figura 8 Estudiante en la parte posterior con seña de dedo índice y medio	90
Figura 9 Estudiante en primera fila con manos en forma de corazón	92

Capítulo I. Introducción

Este trabajo parte de una problemática observada en la falta de promoción de herramientas donde se desarrollen estrategias de autorregulación y competencia comunicativa dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, particularmente la competencia sociocultural. Las estrategias de autorregulación del aprendizaje son elementales dentro del Modelo Educativo (2015) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). También, se propone dentro de dicho modelo, que los alumnos deben desarrollar su competencia comunicativa en una lengua extranjera y competencias interculturales para entrar en competitividad internacional. Por lo anterior, esta investigación hace un análisis crítico de lo que actualmente se está haciendo referente a este tema para posteriormente fundamentar una herramienta metodológica que fomente oportunidades de mejora en los procesos de autorregulación del aprendizaje del inglés y mejorar la competencia comunicativa.

La presente investigación se desarrolla en un contexto universitario y se enfoca en la teoría de la autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009) y competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). La importancia de generar espacios donde se desarrollen los procesos de autorregulación es fundamental, ya que ésta es considerada como un proceso de construcción por el cual el aprendiente debe seleccionar metas académicas, monitoreo, regulación de la cognición, motivación, conducta y análisis del contexto (Pintrich, 2000). Es de relevancia que el estudiantado desarrolle procesos de autorregulación, ya que, como lo describe Daura (2017), es una

capacidad fundamental para que los estudiantes universitarios puedan enfrentar los diferentes retos en este nivel educativo y en el medio laboral.

1.1 Antecedentes

La comunicación en el idioma inglés se ha convertido en un factor importante en el desarrollo de los países. Es una habilidad que sirve para el desarrollo personal y la empleabilidad. Representa un medio para la colaboración internacional. Su uso se correlaciona positivamente con la adopción tecnológica y la innovación (Education First, 2019; Eurostat, 2019).

El inglés es el idioma extranjero más comúnmente estudiado en el mundo (Lyons, 2017). Según la Secretaría de Educación Pública de México (2015), hay alrededor de 1.400 millones de personas que viven en países donde el idioma inglés tiene algún carácter oficial; 372 millones hablan inglés como lengua materna, cerca de 375 millones como segundo idioma y más de 750 millones como idioma extranjero. Se estima que una de cada cinco personas en la población mundial habla inglés con cierto nivel de competencia y que aproximadamente mil millones de personas estudian inglés.

En América Latina se ha ido incrementando el interés por el aprendizaje del inglés, lo cual resulta evidente dada la emergencia de políticas nacionales y programas educativos relacionados (Cronquist & Fiszbein, 2017). En México, el inglés es particularmente importante por la proximidad a los Estados Unidos de América. A pesar de esto, México sigue siendo un país con un bajo porcentaje de población con

competencia para comunicarse en inglés. De acuerdo con los resultados del Índice de Competencia en inglés (EPI, por sus siglas en inglés), México se ubica en el lugar ochenta y dos de cien países evaluados. Este puntaje coloca al país en un nivel de aptitud muy bajo (EF EPI, 2020). Lo anterior se presenta aun y cuando la proporción del gasto en educación se encuentra entre las más altas de América Latina.

En los siguientes estudios de índole internacional se denota la importancia del papel de la competencia comunicativa y de las estrategias de autorregulación dentro de la motivación, el contexto, el uso de la tecnología, el trabajo colaborativo, las emociones y la autoevaluación del aprendizaje y su efecto en el rendimiento académico del aprendizaje de una lengua extranjera.

La autorregulación de emociones, la ansiedad, la actitud y autoconfianza es elemental para el aprendizaje de una segunda lengua. En su estudio Webster y Hadwin (2015) encontraron que las emociones positivas fortalecen positivamente las evaluaciones del logro de objetivos de aprendizajes, y las emociones negativas afectan negativamente las evaluaciones de logro de objetivos. Estos autores trabajaron con 111 estudiantes de pregrado de diferentes facultades, principalmente de primer y segundo año. La forma de recopilar datos fue mediante el uso de un diario a lo largo del semestre y la herramienta de planificación personal (PPT, por sus siglas en inglés) con preguntas sobre las emociones de los estudiantes y estrategias para regular las emociones al tratar de alcanzar las metas. La PPT se implementó estratégicamente al principio, a mediados y al final del semestre. Una vez que se analizaron los resultados, Webster y

Hadwin (2015) encontraron que las emociones positivas predijeron positivamente las autoevaluaciones del logro de objetivos tanto de manera grupal como individual, y las emociones negativas predijeron negativamente las autoevaluaciones de logro de objetivos.

Por otra parte, Kwan y Downing (2015) identificaron que los estudiantes competentes autorregulados muestran un nivel bajo de ansiedad en un contexto de aprendizaje y el más alto nivel en auto-concepto, motivación y actitud académica. Se examinaron las diferencias de perfil de los estudiantes con respecto a la motivación, autoconfianza, actitud y ansiedad por el texto. El objetivo principal de su estudio fue identificar las diferentes estrategias autorreguladas que los estudiantes usan en situaciones académicas. Sus expectativas eran encontrar estudiantes con un perfil de aprendizaje autorregulado mínimo y alto. Kwan y Downing (2015) trabajaron con 828 participantes que eran estudiantes de último año de universidad. Les pidieron que respondieran un cuestionario de tipo Likert antes de los exámenes finales de grado. El cuestionario evaluó las diferentes estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales que usan los estudiantes. Después del análisis de los datos, Kwan y Downing (2015) identificaron cuatro tipos de estudiantes con diferentes estrategias autorreguladas: aprendices autorregulados competentes, aprendices autorregulados con orientación cognitiva, aprendices autorregulados orientados al comportamiento y aprendices autorregulados mínimos. Los estudiantes competentes autorregulados mostraron un bajo nivel de ansiedad por el texto y el más alto nivel en auto-concepto, motivación y actitud

académica. Los otros tres grupos demostraron un nivel autorregulado y un rendimiento inferior.

Como parte de la autorregulación, el monitoreo del aprendizaje, autoevaluarse, planificar, establecer objetivos conllevan a la autoeficacia y mejora del rendimiento académico. En el estudio realizado por Moreno, Figueroa y Arrieta (2015) se identifica que los estudiantes con alto rendimiento en el aprendizaje lo atribuyen a sus propios esfuerzos, establecen objetivos de aprendizaje y tienen autoeficacia significativa. También, Zheng, Li y Chen (2016) en su investigación concluyen que el uso de un sistema de aprendizaje autorregulado móvil que monitoree y autoevalúe el aprendizaje ayuda al alumno a mejorar sus estrategias de aprendizaje y, como consecuencia, a tener un mejor rendimiento académico.

En su estudio, Zheng et al. (2016) se centran en el impacto del uso de un programa autorregulado móvil en la educación superior con el fin de mejorar las habilidades de aprendizaje autorreguladas. Este estudio fue un experimento con 60 estudiantes de primer año. Se dividieron en dos grupos: uno era el grupo de control y el otro el grupo de experimento. A ambos grupos se les pidió que leyeran cuatro pasajes de lectura. El grupo de control trabajó de manera convencional mientras que el grupo de experimento usó el sistema móvil. Los participantes respondieron instrumentos enfocados en obtener datos sobre sus habilidades de aprendizaje autorregulado, la carga cognitiva, la aceptación de la tecnología y su conocimiento del idioma inglés. Después del experimento y el análisis de los cuestionarios, los investigadores llegaron a la

conclusión de que el uso del sistema de aprendizaje autorregulado móvil ayudó a los estudiantes a mejorar sus estrategias de aprendizaje autorreguladas y, como consecuencia, a tener un mejor rendimiento académico.

Por otra parte, Moreno et al. (2015) identificaron que las personas tienen la capacidad de crear sus propias formas de aprendizaje. Esto se llama aprendizaje autorregulado. El tema principal de su estudio fue proporcionar una base teórica y dar algunas sugerencias sobre autorregulación para promover la motivación en las clases de inglés con estudiantes de diferentes especialidades. En el estudio, hubo 60 participantes. Se implementó un cuestionario con ítems relacionados con las preferencias motivacionales de los estudiantes en una clase de inglés. Después de analizar los cuestionarios utilizando el programa SPSS, Moreno et al. (2015) concluyeron que los motivos y creencias sobre el tema se reflejan en el rendimiento académico. Los estudiantes con mayor rendimiento lo atribuyen a sus propios esfuerzos, y también son quienes establecen sus propios objetivos de aprendizaje. Por otro lado, los estudiantes de bajo rendimiento atribuyen sus fallas a los maestros y la dificultad de tareas; sus objetivos se basan en el puntaje final y los juicios sociales.

El uso de las tecnologías de manera pedagógica en el aprendizaje autorregulado de idiomas tiene impacto sustancial en la motivación y aprendizaje significativo. En su estudio, Rojas (2013) identificó que el interés de los estudiantes por mejorar su expresión oral aumenta debido al uso de recursos tecnológicos, a los que pueden acceder en el aula y fuera del aula de una forma entretenida y atractiva. Por otra parte,

Hernández (2014) encontró que el uso del modelo *b-learning* con herramientas tecnológicas aumenta la motivación de los estudiantes para aprender inglés.

Rojas (2013) identificó que algunos estudiantes no tienen la motivación necesaria para aprender inglés. Eso se observa particularmente en la expresión oral, cuando no se cuenta con metodologías innovadoras que ayuden a aumentar la participación en la comunicación en inglés en el aula. Otra razón para que los estudiantes abandonen su aprendizaje del inglés es la interferencia de la lengua materna para comprender un segundo idioma.

Para mejorar el nivel de competencia en inglés de los estudiantes, Rojas (2013) propuso el uso de una metodología fundamentada en el aprendizaje basado en competencias combinado con el uso de actividades educativas con recursos tecnológicos, implementando dispositivos electrónicos para mejorar la motivación del estudiante, particularmente en la expresión oral. Luego de implementar su propuesta, el interés de los estudiantes por mejorar su expresión oral aumentó debido al uso de recursos tecnológicos web 2.0, a los que pueden acceder en el aula y fuera del aula de una forma entretenida y atractiva.

La gestión del tiempo también es importante como parte de los procesos de autorregulación del aprendizaje. Garzón y Gil (2018) realizaron un estudio para evaluar la relación entre la autorregulación del tiempo y el rendimiento académico. Su investigación se llevó a cabo con una muestra de 494 estudiantes de primer año

pertenecientes a dos universidades colombianas. Se recogieron datos cuantitativos de las calificaciones y se complementaron de manera cualitativa con cuatro grupos focales incluyendo estudiantes de bajo y alto nivel de rendimiento para conocer sus opiniones y experiencias con relación a la gestión del tiempo. Tanto en los resultados cuantitativos como en los cualitativos se observó que los estudiantes que mejor gestionan los tiempos de estudio tienen mejor rendimiento académico.

Usó y Martínez (2008) realizaron un proyecto de investigación con el propósito de ayudar a los profesores de idiomas a comprender mejor el concepto teórico de competencia comunicativa, resaltando la función de las cuatro macro-habilidades para construir competencia discursiva con fines comunicativos. Tomando como punto de partida el componente intercultural, presentaron un proyecto con una variedad de actividades en las cuatro competencias para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en el idioma meta. El proyecto se organizó en tres etapas: explicación, recopilación e implementación.

En la etapa de explicación, el profesor aclara a los estudiantes el concepto de competencia intercultural para que sean conscientes de prestar atención al elemento cultural de la lengua. Ya que entienden el concepto, los estudiantes exploran la cultura de la lengua meta y presentan un listado de áreas clave que ofrecen la posibilidad de desarrollo intercultural competencia. En la etapa de recolección, los alumnos tienen que recolectar material fuera del aula en relación con los temas culturales con los que han acordado trabajar en la primera etapa. Pueden ser materiales impresos, imágenes,

escenas de video, entrevistas con hablantes nativos, extractos de Internet y similares. En esta etapa se espera desarrollar la conciencia cultural de los alumnos, quienes tienen que identificar lo que es culturalmente representativo del tema dado. En la etapa de la implementación, los alumnos trabajan con una variedad de actividades que requieren el uso de las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) en orden para desarrollar su competencia comunicativa general y promover su conciencia intercultural. Los autores concluyeron que la enseñanza debe enfocarse en más que en el logro de aprendizajes meramente lingüísticos, ya que el lenguaje se debe construir de una manera comunicativa considerando los aspectos culturales (Usó & Martínez, 2008).

Dentro de la competencia comunicativa también juegan un papel importante las cuestiones que no son verbales. Akinola (2014) investigó el uso de diversas formas de señales no verbales que son relevantes para la enseñanza de idiomas. Utilizó los métodos de investigación cualitativos y cuantitativos utilizando encuestas y grupos de discusión focal. El número total de 210 estudiantes y 23 cuestionarios que también se administraron a maestros. Se encontró que los profesores eran conscientes del uso y relevancia de comunicación no verbal en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua, aunque no la utilizaban en todas situaciones áulicas. También se observó que el nivel de exposición de los estudiantes al uso de la comunicación no verbal durante la enseñanza del idioma inglés tiene una influencia significativa en su rendimiento académico. Finalmente, esta investigación ofrece algunas recomendaciones sobre

cómo el conocimiento de la comunicación no verbal mejora el rendimiento académico y los logros de los estudiantes.

En torno al desarrollo de la competencia comunicativa y el uso de plataformas digitales, Rosales, Zárate y Lozano (2013) realizaron un estudio en el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (Cecati) 110, utilizando la plataforma interactiva Tell Me More. Se recopilaban datos de manera cualitativa haciendo uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR, por sus siglas en inglés) para evaluar la competencia comunicativa de los alumnos en el programa. La evaluación comprendió la realización de una entrevista oral y una entrevista semiestructurada, usando el formato CEFR para evaluar los niveles de lengua en estructura gramatical, vocabulario, fluidez y capacidad de interacción. Participaron 19 personas. Se encontró que los participantes desarrollan mejor su comprensión auditiva que la expresión oral. A pesar de que la plataforma Tell Me More se diseñó para apoyar en la mejora de la pronunciación, el uso de esta herramienta no acercó a los estudiantes a conversaciones reales; sólo eran simulaciones. Los participantes manifestaron que la falta de acompañamiento en su aprendizaje con el uso de la plataforma los desmotivaba en su proceso de aprendizaje del idioma. Así, se enfatiza la relevancia de docentes que provean una guía humana y la disponibilidad de espacios para poder interactuar y desarrollar la competencia comunicativa.

Bataineh (2014) investigó el efecto de utilizar el chat con webcam sobre la competencia sociocultural de inglés como lengua extranjera. Participaron 43 estudiantes de décimo

grado, divididos en un grupo experimental (n=20) y un grupo control (n=23). Se utilizó una aproximación pre-post. La recolección de datos constó de dos partes: una escrita y otra oral. Se buscaba evaluar la habilidad de los participantes para interactuar de manera culturalmente apropiada en un contexto comunicativo. Los miembros del grupo experimental fueron expuestos a utilizar el inglés de manera auténtica, interactuando con hablantes nativos de inglés por medio de webcam. Adicionalmente, tenían la oportunidad de interactuar fuera de los espacios de clase. Por otra parte, el grupo control tuvo sus clases de manera tradicional sin uso de la tecnología. Se encontró que los contextos auténticos, como el de este estudio, facilitan el desarrollo de la competencia sociocultural.

En otro estudio, Auer (2016) enfatizó el uso de los dispositivos móviles para promover la lectura digital. En su investigación cualitativa de tipo longitudinal, participaron 12 estudiantes que aprendían español como lengua extranjera en dos escuelas de Dinamarca. Leyeron textos en tabletas tipo iPads por tres semanas. La recopilación de datos se realizó a través de registros de los estudiantes, entrevistas semiestructuradas y un registro de la investigadora. Se encontró que los estudiantes utilizaron una variedad de estrategias de lectura metacognitivas y cognitivas. Además, las habilidades de pensamiento superior de los participantes se vieron apoyadas y beneficiadas por algunas de las características técnicas de los iPads. Se concluyó que cuando los estudiantes se encuentran activos en el proceso de lectura, son capaces de construir significados a partir del texto digital. Así, la lectura en una lengua extranjera se presenta como una habilidad que puede adaptarse al uso de tecnología. Las

aplicaciones disponibles en tabletas pueden proporcionar un andamiaje para el proceso de lectura.

Las investigaciones descritas son relevantes para este proyecto, ya que también fueron diseñadas para contribuir a la mejora de la producción del idioma inglés y para promover la autorregulación de los estudiantes durante su aprendizaje y la mejora de las habilidades comunicativas haciendo uso de tecnologías. Así, sirven de apoyo y guía para esta tesis. La presente investigación se lleva a cabo con el objetivo de proponer una metodología que involucra la tecnología y permite a estudiantes de idiomas interactuar con hablantes nativos del idioma de su interés. Esto facilita el desarrollo de la capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje y la mejora de la competencia comunicativa, particularmente del aspecto sociocultural de esta.

Dado que las estadísticas muestran que el sistema educativo debe implementar estrategias más efectivas para mejorar el nivel de competencia en inglés de sus educandos, se pone de manifiesto en el Modelo Educativo en México (SEP, 2017) que la enseñanza del inglés es una de las prioridades del nuevo currículo. Este Modelo Educativo establece que aprender un idioma extranjero es una habilidad para la vida. Tiene como objetivo que todos los niños, niñas y jóvenes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento (SEP, 2017). De manera particular, diferentes organizaciones gubernamentales que destacan la importancia de aprender inglés han implementado estrategias específicas como la autorregulación para el incremento de

las habilidades comunicativas. Sin embargo, aunque la enseñanza del idioma inglés se ha vuelto obligatoria en los diferentes niveles educativos, hoy en día, no existe una manera oficial de evaluar los resultados del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (Mendoza, 2015, citado en Ramírez et al. 2017).

El Exsecretario de Educación Pública en México, Aurelio Nuño Mayer, afirmó que, como parte de la reforma educativa, se implementará el programa "México en inglés" para fortalecer el aprendizaje de este idioma y, en consecuencia, con esta estrategia, todos los estudiantes mexicanos se volverán bilingües en 20 años, y contarán con una certificación internacional. Con lo anterior en perspectiva, se observa que la Secretaría de Educación Pública ha estado trabajando para elevar el nivel de competencia de los estudiantes en el idioma inglés (Hernández, 2017). Sin embargo, aunque esto es un indicador de impacto, no se han visto reflejados los resultados en la práctica (Ramírez, Pérez & Lara, 2017), motivo por el que es interesante considerar diferentes posibilidades que permitan la reflexión y el análisis, pero sobre todo nuevas propuestas de mejoramiento en este importante aspecto de desarrollo nacional.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el aprendizaje de un segundo idioma como el inglés en México se ha convertido en un medio principal de comunicación dentro de las competencias que todos los estudiantes universitarios deberían desarrollar (ANUIES, 2017). Esta institución creó un catálogo con 84 buenas prácticas dirigidas a la capacitación docente

con la posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que impacten de forma positiva en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Como se puede reflejar, el aprendizaje del idioma inglés tiene un impacto sustancial para el desarrollo de un país y las instituciones educativas han hecho eco a esta necesidad de formación. Los estudiantes tienen diferentes formas de acceder al aprendizaje de una lengua extranjera, pero hay diferentes barreras que limitan la adquisición de competencias comunicativas, particularmente la competencia sociocultural. Aunque se han hecho diferentes proyectos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en México, se puede observar en los antecedentes mencionados una falta de actualización en las metodologías de enseñanza para promover la competencia sociocultural y también la falta de la promoción de estrategias de autorregulación para el aprendizaje. Este es el foco de la presente tesis.

1.2 Planteamiento del problema

Dentro de la visión 2020 de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2020), se establece que esta es una institución que forma profesionales capaces de desempeñarse a nivel mundial y comprometidos con el desarrollo tecnológico, innovador y cultural. Lo anterior nos lleva a analizar lo que se está haciendo para cumplir esta visión. Una de las necesidades primordiales para entrar en competencia internacional es el dominio del idioma inglés.

La UANL ha implementado diferentes estrategias para que sus estudiantes tengan un nivel de competencia deseable y se puedan comunicar en inglés. Por ejemplo, se han establecido los Centros de Auto-Aprendizaje de Idiomas (CAADI). De acuerdo con Fabela (2014), el proceso para el establecimiento del CAADI se dividió en tres fases. La primera fase fue la capacitación sobre los centros de auto-acceso, su filosofía, el desarrollo del aprendizaje autónomo y la implementación de estos. La segunda fase implicó que las universidades interesadas establecieran un CAADI con el apoyo del Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES), quien hizo llegar a las universidades participantes presupuesto para implementar parte del centro. La tercera fase tenía, la preparación de materiales, la organización del centro, la adaptación de espacios, la capacitación del personal y finalmente del usuario.

La UANL también cuenta con centros de idiomas y cursos presenciales en las diferentes facultades. Aunque estas son algunas de las estrategias que la universidad ha implementado para que sus alumnos desarrollen su competencia comunicativa en inglés, sigue habiendo un bajo porcentaje de alumnos competentes en el idioma al momento de estar contextos reales de la lengua meta, ya que no tienen este acercamiento a la realidad durante su instrucción particularmente en la habilidad oral.

Según lo establece el Modelo Educativo de la UANL (2020) en sus ejes transversales, el estudiante universitario debe desarrollar habilidades sociales y de comunicación utilizando lenguas extranjeras y realizando estudios en el área internacional para interactuar con sus pares en el exterior, participando en programas de intercambio

internacional. Cada vez más, nuestro país necesita mejorar su nivel de competencia para realizar intercambios con otros países en los ámbitos educativo, deportivo, cultural, social, político, tecnológico y económico.

El presente estudio se realiza dentro de la carrera de Ciencias del Lenguaje donde se imparten cuatro cursos de inglés correspondientes a los niveles A1, A2, B1, B2 de acuerdo con el Consejo de Europa (2002). Estas clases son presenciales y los grupos cuentan con alrededor de 30 alumnos cada una. En su mayoría, los alumnos que toman estos cursos comienzan con el nivel principiante A1, y tienen conocimiento básico del idioma.

Dado que esta investigación se enfoca en la competencia comunicativa oral, se hace mención de algunas de las estrategias utilizadas entre estudiantes dentro de clases tales como juegos de roles, conversaciones, debates, dramatizaciones, exposiciones y canciones principalmente enfocadas en la mejora del uso gramatical. Las estrategias no incorporan interacciones auténticas con nativos angloparlantes, ni un acercamiento auténtico a la realidad cultural actual. Tampoco hay una estrategia clara para que el alumnado desarrolle su capacidad de autorregular su aprendizaje en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En esta investigación se pretende implementar un tándem académico virtual para que el alumnado tenga un acercamiento real a la cultura de países angloparlantes por medio de una metodología didáctica que promueva las estrategias de autorregulación

del aprendizaje. Se propone el uso del Skype como herramienta digital para una interacción sincrónica.

El concepto tándem aparece en los diccionarios como una bicicleta para dos personas que se sientan una tras otra, provista de pedales para ambos (Escribano & González, 2014). Aplicado al ambiente académico, un tándem se define como el encuentro entre dos personas que se apoyan mutuamente en el aprendizaje y la práctica de una lengua extranjera. Regularmente su práctica se efectúa en contextos informales, primordialmente con la intención de mejorar la comunicación y la fluidez verbal o escrita. (Escribano Ortega & González Casares, 2014). Particularmente en el uso de la interacción oral, el tándem se utiliza como una actividad realizada fuera del entorno académico, con el objetivo de conocer personas de otras culturas y practicar la lengua que se está aprendiendo.

A partir de lo anterior surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la efectividad de un tándem académico virtual para mejorar el aprendizaje autorregulado y la competencia comunicativa de estudiantes de inglés como lengua extranjera?

1.3 Justificación

El idioma inglés es considerado uno de los idiomas más importantes a nivel mundial. Barrera y Barragán (2017) consideran de gran importancia que desde la niñez el individuo comience a desarrollar su competencia comunicativa en inglés de tal manera que logren comunicarse efectivamente. En México, nuestro sistema educativo se ha

visto en la necesidad de implementar diferentes estrategias para el aprendizaje de este idioma. Este estudio es relevante para aquellos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, tanto maestros como alumnos.

Dentro del Modelo Académico de Licenciatura UANL (2020), documento que precisa las líneas de trabajo, se identifican varias áreas que justifican la viabilidad de la implementación de un tándem académico virtual de idioma. Se considera el rol del profesor y el rol del alumno. Estos dos agentes son primordiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus funciones están encaminadas a la mejora de la educación superior.

El maestro es considerado como un facilitador del aprendizaje, cuyo papel consiste en fomentar el pensamiento independiente, impulsar el trabajo colaborativo y despertar la motivación por aprender. También es un desarrollador de recursos para interactuar con sus pares de otras instituciones a través de proyectos sustentados en relaciones de colaboración. Finalmente, se espera que los docentes sean un modelo en el uso de las tecnologías para enriquecer los procesos de aprendizaje.

En este mismo modelo, se considera al alumno como un autogestor de su propio aprendizaje, quien desarrolla su capacidad de autoaprendizaje y motivación continua por aprender. Se espera que los estudiantes participen en actividades que fortalezcan su formación integral y desarrollen la capacidad para interactuar colaborativamente en

diferentes contextos. Con lo anterior, el alumno debe ser capaz de construir sus conocimientos para tomar un rol activo.

En conclusión, es primordial que tanto docentes como estudiantes conozcan estrategias que promuevan la autorregulación y competencia comunicativa. Con la aplicación de una metodología de aprendizaje del idioma de manera autorregulada como la interacción con nativos, el aprendiente tendrá mejores oportunidades basadas en la realidad para desarrollar sus competencias comunicativas tales como; hablar, leer, escribir y escuchar. Lo anterior también fortalecería las oportunidades de convenio que actualmente existen en la UANL.

La ventaja de realizar este estudio es la construcción de una alternativa que contribuya a atender la problemática en que se encuentra el país de acuerdo con las estadísticas, ya que como se mencionó con anterioridad, México se encuentra ubicado en el lugar ochenta y dos de cien países evaluados en términos de competencia de inglés (EF EPI, 2020). Encontrarse en contextos donde se habla el inglés cada vez se hace más fácil. Esto se puede lograr al utilizar las redes sociales en internet, programas de televisión, películas, anuncios panorámicos, revistas de investigación, actividades de pasatiempo como; videojuegos, escuchar música, entre otros.

La metodología de intervención de este estudio ayuda al aprendiente de una lengua extranjera a fortalecer su competencia sociocultural de una manera práctica y natural, ya que es por medio de la interacción con nativos haciendo uso de medios de

comunicación tecnológicos al que los aprendientes en su mayoría tienen acceso. Lo anterior impacta en el cumplimiento de la visión de la UANL, al ser una propuesta con el uso innovador de las tecnologías con las cuales se fortalecen las estrategias de competencia comunicativa oral y los procesos de autorregulación.

El principal beneficiado en este estudio es la Universidad Autónoma de Nuevo León en el nivel de licenciatura, ya que en como se muestra en sus ejes transversales, el estudiante universitario debe desarrollar habilidades sociales y de comunicación utilizando lenguas extranjeras y realizando estudios en el área internacional para interactuar con sus pares en el exterior, participando en programas de intercambio internacional (UANL, 2020). Cada vez más, nuestro país necesita mejorar su nivel de competencia para realizar intercambios con otros países en los ámbitos educativo, deportivo, cultural, social, político, tecnológico y económico.

La importancia de que los egresados profesionistas tengan conocimiento del inglés es de ubicarlos a nivel de competencia internacional. Lo contrario conlleva a que el profesional tenga limitantes para desempeñarse en su campo de conocimiento. Algunas limitaciones se relacionan con los problemas para hacer intercambios en países de habla inglesa, comprender documentos oficiales en inglés, contar con oportunidades de empleo en el extranjero, obtener un mejor sueldo en México, publicar investigaciones en inglés de alcance internacional, comunicarse con pares del mismo campo de conocimiento en inglés y en general comunicarse con otras culturas angloparlantes.

1.4 Objetivos

Objetivo general:

- Evaluar la efectividad de un tándem académico virtual español-inglés para mejorar la autorregulación y competencia sociocultural de estudiantes de un curso universitario de inglés nivel intermedio B1.

Objetivos específicos:

- Evaluar la autorregulación de estudiantes de curso universitario de inglés nivel intermedio B1 antes y después de participar en un tándem académico virtual español-inglés.
- Evaluar la competencia sociocultural de estudiantes de un curso universitario de inglés nivel intermedio B1 antes y después de participar en un tándem académico virtual español-inglés.
- Comparar la autorregulación y la competencia sociocultural oral en inglés de estudiantes de un curso universitario de inglés antes y después de la participación en un tándem académico virtual español-inglés.

Capítulo II. Marco Teórico

Para que el estudiante se pueda desempeñar de manera efectiva al comunicarse en una lengua extranjera es necesario que adquiera y desarrolle procesos de aprendizaje autorregulado y competencias de comunicación oral en contextos reales. Partiendo de que la instrucción se centra en el estudiante, los procesos del aprendizaje autorregulado son fundamentales para aprender a aprender y aprender a pensar (Torrano, Fuentes & Soria, 2016). También el mejoramiento de la competencia comunicativa favorece el proceso de comunicación oral para la adecuada interacción en una lengua extranjera (Ayora, 2017). Es el tándem virtual una herramienta que propicia un encuentro entre estudiantes de lenguas que quieren mejorar sus competencias comunicativas, además de ofrecer un escenario para desarrollar la autorregulación de sus procesos de aprendizaje (Escribano & González, 2014). En este capítulo abordaremos estos tres conceptos: aprendizaje autorregulado, competencia comunicativa y tándems de idiomas.

2.1 ¿Qué es el aprendizaje autorregulado?

La autorregulación de los aprendizajes en un estudiante es el proceso de pensamientos autogenerados en los campos cognitivos, socio-afectivos y motivacionales con la intención de alcanzar objetivos de aprendizajes particulares (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009). Pintrich (2000) define el aprendizaje autorregulado desde una perspectiva socio-cognitiva basada en los trabajos de Albert Bandura como el proceso en el cual el estudiante construye de manera activa el aprendizaje

seleccionando las metas que desea alcanzar, el contexto, monitorea el aprendizaje, regula su cognición, motivación y conducta. Similar a Pintrich, el aprendizaje autorregulado se refiere a los esfuerzos de los estudiantes para dirigir sus propios aprendizajes estableciendo metas, planificando cómo lograr ellos, monitoreando la tarea de aprendizaje, usando el aprendizaje estrategias para resolver problemas y evaluar su propia actuación (Thao y Long, 2020; Tosuncuoglu, 2019). Considerando las definiciones previas, el estudiante no se define como un receptor pasivo de información que proviene de los maestros, sino que también genera significados activos y constructivos en la medida que aprende.

Los estudios enfocados a la autorregulación dentro del campo educativo surgieron a finales de los años 70 y se fueron consolidando teorías a mediados de los 80. Estas buscaban determinar el impacto de los procesos tales como el establecimiento de metas, aprendizaje de estrategias, autoeficacia, auto-instrucción, y auto-control en el aprendizaje (Zimmerman, 2001). Existen diferentes modelos teóricos en torno al aprendizaje autorregulado. Para este estudio se describen dos de ellos: el de Zimmerman y el de Pintrich.

2.2 Modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman

Panadero (2017) distingue tres modelos de autorregulación de Zimmerman. El primer modelo considera el análisis triádico de la autorregulación desde una base socio-cognitiva (Zimmerman, 1989). En el segundo modelo de multi-niveles se explica la adquisición de la capacidad autorregulatoria desde la interrelación entre lo

metacognitivo y los procesos motivacionales (Zimmerman, 2000). Un tercer modelo es el modelo cíclico entre las fases de planeación, ejecución y auto-reflexión.

Es a partir del año 2000 cuando se presenta el modelo cíclico de Zimmerman (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Posteriormente el modelo evolucionó y fue hasta el 2009 cuando Zimmerman y Moylan incluyeron más procesos en la fase de ejecución, definiendo de manera más precisa todos los procesos y su interacción. Para Zimmerman y Moylan (2009) la interacción entre la metacognición y la motivación son fundamentales dentro los procesos de autorregulación. Por lo anterior, el conocimiento, conciencia, regulación del pensamiento y la motivación para alcanzar las metas ayudan a cada individuo a explicar su esfuerzo, disposición y persistencia.

Dentro del modelo cíclico, la autorregulación de la motivación juega un papel activo de creencias en la autoeficacia, el valor a la tarea de aprendizaje y la creencia alta para controlar el proceso de aprendizaje. También las habilidades metacognitivas ayudan a establecer, planificar, alcanzar metas realistas, monitorear y evaluar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de tal forma que este se optimice en situaciones posteriores (Zimmerman, 2013).

Tabla 1 Fases y procesos de autorregulación basado en Zimmerman y Moylan (2009)

Planeación	
Análisis de la tarea	Creencias auto-motivadoras
Establecimiento de objetivos Planificación estratégica	Auto-eficacia Expectativas de resultado Interés/Valor de la tarea Orientación a metas
Ejecución	
Auto-control	Auto-observación
Estrategias específicas de la tarea Auto-instrucciones Creación de imágenes Gestión del tiempo Control de entorno del trabajo Búsqueda de ayuda Incentivar el interés Auto-consecuencias	Monitorización metacognitiva Auto-registro
Auto-reflexión	
Auto-juicio	Auto-reacción
Auto-evaluación Atribución casual	Auto-satisfacción/afecto Ineficiencia adaptiva/defensiva

Zimmerman y Moylan (2009) describen las tres fases con sus variables correspondientes como se puede observar en la Tabla 1. La primera fase, denominada planificación, se compone por dos principales categorías: el análisis de la tarea y de las creencias auto-motivadoras. Dentro del análisis de la tarea se deben establecer los objetivos a alcanzar y realizar una planificación estratégica. Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje establecen objetivos de tal manera que realizan esfuerzos y utilizan recursos personales con tal de conseguirlos (Bandura, 2012).

Los objetivos se pueden orientar en tres direcciones: (1) para mejorar sus conocimientos y habilidades, (2) para obtener buenos resultados en las tareas y (3) para obtener reconocimiento social, ya sea de maestros, padres, amigos, entre otros

(Covarrubias, Acosta & Mendoza, 2019). Dentro del análisis de la tarea se debe realizar una planeación estratégica. Esta se enfoca en la selección de estrategias de aprendizaje o de métodos que le permitan alcanzar los objetivos esperados.

Para las creencias auto-motivadoras se distinguen cinco variables: 1) la autoeficacia, 2) las expectativas de resultado, 3) el valor de la tarea, 4) el interés y 5) la orientación hacia las metas. Las cinco variables son de carácter individual, ayudan a generar la motivación necesaria para alcanzar los objetivos trazados y deben estar vinculadas a la planificación estratégica. Moreno (2017) define la automotivación como la capacidad de buscar razones para realizar lo que hay que hacer sin ser obligados, de manera que uno mismo encuentre las razones, impulso, entusiasmo para realizar una tarea.

Durante la segunda fase, denominada de ejecución, se encuentran dos procesos: 1) el auto-control y 2) la auto-observación. Dentro de estos dos procesos se utilizan estrategias de tipo metacognitivo y motivacional para mantener la concentración y el interés por alcanzar un aprendizaje (Zambrano, Albarrán & Salcedo, 2018). Para las estrategias de auto-control Zimmerman y Moylan (2009) refieren al uso de la auto instrucción, imágenes, gestión del tiempo, estructuración ambiental, métodos de búsqueda de ayuda, incentivos de interés y consecuencias personales. Por otro lado, el auto-control motivacional se refiere a incentivar el interés, por ejemplo, usando mensajes de recuerdo sobre la meta.

Dentro de la auto-observación se encuentra el monitoreo metacognitivo y el auto-registro. Las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a planificar, supervisar y regular sus estrategias cognitivas tales como la repetición, organización y elaboración (Suárez, Suárez, Rubio & Zamora, 2016). Dentro del monitoreo metacognitivo se da seguimiento mental informal de los procesos y resultados del desempeño y su efectividad en la producción de aprendizaje (Zimmerman & Moylan, 2009).

El autorregistro implica llevar un control formal de procesos o resultados de aprendizaje. Estos pueden ser de forma gráfica donde se autoregistra lo referente a las condiciones que rodean un evento personal, registros de gestión del tiempo y otros factores. El proceso de autorregistro se centra en comparar lo que se hace con relación al modelo ideal de ejecución (Zambrano, Albarrán & Salcedo, 2018). Existen otros instrumentos que ayudan a que los sujetos registren sus procesos metacognitivos los cuales pueden ser de manera escrita u oral por medio de autorreportes, cuestionarios y entrevistas (Bonilla & Díaz, 2018).

En la tercera fase, denominada de autorreflexión, se realizan los procesos de auto-juicio y auto-reacción, los cuales interactúan entre sí. Para ejecutar el auto-juicio es primordial la auto-evaluación comparando el propio desempeño con diferentes estándares (Zimmerman & Moylan, 2009). En el proceso de auto-juicio el estudiante se autoevalúa y valora su propio trabajo. Para lo anterior, se deben considerar criterios de calidad que se deben establecer previo al trabajo, por ejemplo, criterios establecidos

por un profesor para que los alumnos realicen una actividad (Zambrano, Albarrán & Salcedo, 2018).

Dentro del auto-juicio se realiza el proceso de atribuciones causales por parte de los estudiantes. Las atribuciones causales son las conductas de estudio donde se busca descubrir cuáles son las causas que auto-explican el éxito o fracaso en la actividad de aprendizaje (Moreta & Montes-Oca-Báez, 2019). Estas atribuciones son las creencias que originan los resultados personales ya sea por la capacidad, el esfuerzo y el uso de estrategias para alcanzar aprendizajes (Zimmerman & Moylan, 2009).

Por otra parte, el proceso de auto-reacción involucra la auto-satisfacción, afecto, e inferencias adaptativas o defensivas. La auto-satisfacción parte de las reacciones cognitivas y afectivas a los juicios de uno mismo (Zimmerman & Moylan 2009). Dentro de la auto-reacción, el estudiante puede tomar decisiones adaptativas, las cuales se caracterizan por motivar a participar en nuevos procesos de aprendizaje y continuar con el uso de una estrategia o modificarla. También, el estudiante puede tomar decisiones defensivas para evitar esfuerzos de aprendizaje que lo lleven a una futura insatisfacción. Las decisiones que se tomen afectarán los procesos futuros en los ciclos de aprendizaje.

Este modelo de Zimmerman y Moylan (2009) fue validado por Cleary et al. (2006) quienes dieron capacitación a 50 estudiantes universitarios en diferentes condiciones. En su validación, los resultados muestran una tendencia lineal, identificando que entre

más fases se formaron, se mejoraron los resultados de los estudiantes. También DiBenedetto y Zimmerman (2010) sometieron a proceso de validación el modelo. En su caso, analizaron a 51 estudiantes de secundaria durante donde encontraron que los estudiantes más avanzados eran quienes mostraron más uso de subprocesos (estrategias) del modelo de Zimmerman.

2.3 Modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich

Pintrich es considerado pionero en identificar la vinculación entre lo cognitivo y afectivo motivacional durante el proceso de aprendizaje y distingue la influencia del contexto social para alcanzar aprendizajes. Pintrich (2000) identifica que las personas pueden establecer estándares u objetivos para alcanzar un aprendizaje, monitorear su desempeño, y luego adaptar y regular su cognición, motivación y comportamiento para alcanzar sus objetivos. También considera que el proceso autorregulatorio se desarrolla en cuatro dimensiones que están entrelazadas: la cognición, la motivación y los afectos, el comportamiento y el contexto.

El modelo de Pintrich actualmente es de los más reconocidos en la literatura de la autorregulación (Çetin, 2017) y el más citado Google Scholar después del modelo de Zimmerman (Panadero, 2017). Este modelo se sigue considerando vigente y se ha usado ampliamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras y aprendizajes de manera virtual (Çakiroglu & Öztürk (2020); Lee, Lee & Watson, 2019). Pintrich desarrolla un modelo de cuatro fases con sus áreas y subprocesos los cuales están vinculados en el aprendizaje autorregulado.

Dentro de la fase 1, se identifica la planificación y el establecimiento de metas de aprendizaje, así como la activación de las percepciones y el conocimiento de la tarea, el contexto y los saberes que se poseen sobre las tareas académicas a realizar. Para la fase 2, se establece el monitoreo de la conciencia metacognitiva de diferentes aspectos del yo o tarea y contexto (Pintrich, 2000). Krashen (1981) enfatiza la importancia del uso del monitor y propuso el modelo del monitor. En este modelo, se lleva a cabo un auto-monitoreo que está relacionado con la labor del estudiante para corregirse y así aprender a partir de sus propios errores. Se busca que el alumno logre ser capaz de auto-monitorearse o auto-editarse. El propósito del uso del monitor es ayudar al aprendiente a que esté consciente de su propio aprendizaje considerando la efectividad de su proceso.

La fase 3 de Pintrich (2000) se relaciona con los esfuerzos para regular el propio comportamiento, el contexto y la tarea que se realiza. Por último, en la fase 4 representa las reflexiones sobre el propio comportamiento, el contexto y la tarea, para posteriormente y de ser necesario modificar aspectos que no favorezcan el aprendizaje. Estas cuatro fases son idealmente una continuidad por las cuales los individuos pasan cuando realizan una tarea. Sin embargo, no necesariamente están estructuradas jerárquica o linealmente. Lo anterior es dado que hay procesos que se pueden dar simultáneamente de acuerdo con el progreso en el cumplimiento de la tarea.

Para cada fase Pintrich (2000) describe cuatro áreas de regulación con sus subprocesos que facilitan la comprensión del modelo. Las áreas son: regulación de la cognición, regulación de la motivación y el afecto, regulación del comportamiento y regulación del contexto. En la Tabla 2 se describen los subprocesos para cada área de regulación de aprendizaje correspondiente a cada fase (Pintrich, 2000):

Tabla 2 Fases, áreas y subprocesos implicados en el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000)

Fases	Áreas de regulación			
	Cognición	Motivación y afectos	Comportamiento	Contexto
1. Previsión, planificación y activación	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecimiento de metas. ● Activación de conocimiento o previo ● Activación de conocimientos metacognitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientación hacia metas. ● Juicios de autoeficacia ● Activación del valor de la tarea. ● Activación del interés. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Planeación del tiempo y del esfuerzo. ● Planeación de la autoobservación del comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepciones de la tarea. ● Percepción del contexto
2. Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> ● Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conciencia y control de la motivación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conciencia y monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Monitoreo de cambios en la tarea y en las condiciones del contexto.

3. Control	<ul style="list-style-type: none"> ● Selección y adaptación de estrategias cognitivas de aprendizaje, pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Selección y adaptación de estrategias de manejo de la motivación y la afectividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Incremento o disminución del esfuerzo. ● Persistencia, búsqueda de ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Abandonar o cambiar los requerimientos de la tarea o el contexto.
4. Reacción y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> ● Juicios cognitivos. ● Atribuciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reacciones afectivas. ● Atribuciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elección del comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación de la tarea. ● Evaluación del contexto.

2.4 Similitudes y diferencias entre el modelo de Zimmerman y Pintrich

Se consideran estos dos modelos para entender los procesos de autorregulación, ya que son los que han tenido mayor evidencia empírica y aplicaciones en el ámbito académico (Berridi & Martínez, 2017). Son ampliamente citados. De estos dos modelos, el modelo de Zimmerman tiene más citas según Google Académico que el modelo de Pintrich. Ambos modelos explican los procesos de autorregulación desde una perspectiva cognoscitiva social. Se asemejan en que la autorregulación se compone por varios dominios: cognitivo, metacognitivo, motivacional, conductual y contextual, cada uno con sus sub-áreas. El modelo de Pintrich ofrece una explicación concreta y clara que ayuda a comprender los diversos factores que intervienen en el aprendizaje autorregulado, que al incluir el ambiente como un área sujeta a la regulación.

La presente tesis se basa en el modelo cíclico de Zimmerman y Moylan (2009) ya que es el más extendido en la literatura científica en el ámbito de la psicología educativa (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). También consideran que es un modelo completo, se incluyeron más procesos en la fase de ejecución y se definieron de manera más clara y específica todos los procesos y cómo interactúan, cubre los procesos fundamentales e implicados en un proceso de aprendizaje individual, además de que ofrece una base teórica que determina los factores que intervienen cuando se desea mejorar la autorregulación de los alumnos en contextos áulicos reales.

Una de las críticas que se le puede dar a este modelo comparado con otros modelos como el de Kuhl (2000), quien resalta el aspecto emocional en los procesos de autorregulación, es que Zimmerman enfatiza más el área cognitiva y presta menor atención a las emociones. Panadero & Alonso-Tapia (2014) consideran que una de las razones por las cuales Zimmerman le dio menos énfasis a las emociones como la vergüenza, enfado, miedo, orgullo, frustración es porque son más complejas de evaluar. A pesar de esta área de oportunidad para el modelo, Zimmerman incorpora otra área que es de vital relevancia para este estudio el cual es el proceso autorregulación y su desarrollo considerando el entorno social llámese compañeros, pares, profesores, padres u otros. Existen diferentes modelos que explican la autorregulación del aprendizaje, sin embargo, el modelo de Zimmerman y Moylan (2009) destaca la importancia del componente motivacional. Dado que la autorregulación del aprendizaje exige esfuerzo, persistencia, tiempo para realizar

correctamente las tareas, la dimensión de la motivación juega un papel preponderante en el análisis de los procesos de autorregulación.

2.5 Rol docente en la promoción del aprendizaje autorregulado

Uno de los retos más destacables del docente universitario es potenciar las capacidades de los estudiantes para que puedan aprender de manera autónoma, no sólo para mejorar en su rendimiento académico, sino también para que puedan continuar desarrollando aprendizajes a lo largo de su vida (Pintrich, Mckeachie & Lin, 1987; Zimmerman, 2002). Para promover que el alumno desarrolle su autonomía en el aprendizaje se debe aclarar a los alumnos ciertos cuestionamientos como por qué, para qué, cómo y cuándo es apropiado adquirir aprendizajes de manera que estas interrogantes los lleve estar conscientes de la regulación de estrategias cognitivas y afectivo-motivacionales durante un proceso de aprendizaje.

Bajo el enfoque constructivista social de Vygotsky es el docente quien debe crear oportunidades para que los estudiantes aprendan co-construyendo conocimientos junto con otros compañeros (Gauvain, 2016). Las tareas deben ser lo más representativas de lo auténtico para el estudiante, de tal manera que estos puedan desarrollar los procesos cognitivos y lingüísticos dentro de la realidad o contextos apegados a su realidad académica e institucional. El guiar al alumno con actividades auténticas le ayuda a expresarse de una forma real y a basarse en su propia experiencia. En ese sentido, el docente ofrece ambientes de aprendizaje participativo y contribuye a que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad de autorregulación académica,

componente básico de la competencia genérica de “aprender a aprender” (García, 2012).

En la presente tesis, se propone el uso de intercambio virtual (o telecolaboración) que implica su integración a los programas educativos de los estudiantes con el apoyo de educadores o facilitadores expertos con la finalidad de promover las habilidades lingüísticas, alfabetizaciones digitales y competencia intercultural de manera auténtica (Belz, 2003; O'Dowd & Lewis, 2016). Por lo tanto, las estrategias para fomentar la autorregulación académica deben ser parte de un programa de formación tanto para alumnos como para profesores especialmente en el inicio de su educación (García, 2012).

2.6 Competencia Comunicativa

Antes de comenzar con la explicación del desarrollo de la competencia comunicativa es necesario hacer una distinción de lo que son los conceptos habilidad, destreza y competencia, ya que éstos suelen ser confundidos. La habilidad es la capacidad regularmente innata de una persona para llevar a cabo determinada actividad con eficacia y eficiencia mientras que la destreza se adquiere con la práctica constante para realizar actividades con precisión (SEP, 2010). Para desarrollar la competencia es necesario el uso de las habilidades motoras con destreza integrando conocimientos, comprensión de la situación, conciencia y crítica basada en indicadores de calidad. Como se puede apreciar en las definiciones, la competencia implica diferentes capacidades que refieren a las habilidades y destrezas. Para el caso en particular del

lenguaje existen habilidades receptivas que refieren a escuchar y leer mientras que las habilidades productivas atañen a hablar y escribir (Harmer, 2015). La destreza lingüística se desarrolla en la medida que se utilizan las habilidades del lenguaje con precisión. La competencia comunicativa asume el uso de destrezas y habilidades (Consejo de Europa 2002)

En los inicios de la teoría de la competencia comunicativa era concebida como el conjunto de conocimientos concentrados en los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y léxicos (Chomsky 1965). Posteriormente Hymes (1971) considera que la competencia comunicativa permite al hablante no sólo producir el lenguaje sino también hacer el uso correcto y apropiado para que el receptor comprenda la intención del mensaje.

En la actualidad algunos académicos estadounidenses consideran la competencia comunicativa como una habilidad que se forma en el proceso de interacción entre el individuo y el entorno social (Luchaninova, Koval, Deforz, Nakonechna & Golovnia, 2019). La competencia comunicativa también es considerada como una teoría que busca comprender la capacidad de un individuo para transmitir significados de manera efectiva dentro de contextos dados (Halimovna, Nurilloevna, Radzhabovna, Shavkatovna & Hamidovna, 2019) .

A partir de los años 70 se ha intentado definir con mayor amplitud el concepto de competencia comunicativa y han existido diferentes modelos que la explican. Celce-

Murcia y Thurell (1995) hacen una comparación de tres modelos para poder entender las áreas que comprenden la competencia comunicativa. En la Tabla 3 se observa que originalmente se propone la competencia sociolingüística por el modelo de Canale y Swain (1980). Posteriormente Canale (1983) separa la competencia discursiva de la sociolingüística. Finalmente, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) hacen una distinción entre la competencia gramatical con la competencia lingüística y consideran las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero ligadas entre sí y con las demás competencias.

Tabla 3 Evolución de la Competencia Comunicativa basado en Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

Canale and Swain (1980)	Canale (1983)	Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia gramática • Competencia estratégica • Competencia sociocultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia gramática • Competencia estratégica • Competencia sociocultural • Competencia discursiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia gramática • Competencia estratégica • Competencia sociocultural • Competencia de acción • Competencia discursiva

Los diferentes modelos de competencia comunicativa han evolucionado de forma sustancial. En el primer modelo (Tabla 3) solo se contemplaban tres competencias las cuales se enfocaban particularmente en el análisis los conocimientos relativos a las reglas gramaticales, al uso adecuado de la lengua y al conjunto de estrategias comunicativas del hablante. Posteriormente en el modelo de Canale (1983) se identificó

una competencia más para analizar aquellos conocimientos relacionados con la habilidad de combinar estructuras de la lengua de manera cohesiva. Finalmente, El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995), se amplió el número de competencias y subáreas, añadiendo la competencia accional para estudiar los campos de comprensión y producción de actos de habla adecuados y relacionar la fuerza ilocutiva de la lengua con su forma.

Como puede observarse en la evolución del estudio de la competencia comunicativa, diferentes autores coinciden en que esta es la sumatoria de varias competencias y subcompetencias la cuales también son denominadas dimensiones. El número de competencias fue creciendo debido a que la competencia comunicativa está sujeta al contexto, a la interacción con otras personas, al rol y a la posición social ocasionando que su análisis se fuera realizando con una visión interrelacionada de todos sus componentes (Bermúdez y González, 2011). Dentro de la literatura se encuentra que, a diferencia de los modelos anteriores, el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) se le da reconocimiento, ya que ofrece un número mayor de competencias y subáreas claramente interrelacionadas y detalladas con amplitud (Cenoz, 2004)

Una ventaja del modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) es que sus áreas están encausadas a intereses propios de la enseñanza de idiomas, análisis de idiomas, y formación del profesorado de manera que se pueda aplicar a la práctica áulica. Asimismo, este modelo sirve como una lista de verificación que puede facilitar el trabajo de investigación para obtener datos referentes a la competencia comunicativa

Este modelo Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) se compone por las siguientes áreas y subáreas:

a) La competencia discursiva se enfoca en la organización de palabras, estructuras, frases y enunciados. Las subáreas que contribuyen a la competencia discursiva son: cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos.

b) La competencia lingüística se refiere además de la gramática a la inclusión en el componente léxico y fonológico de manera que el hablante identifica cuando las oraciones están bien o mal estructuradas. La componen las subáreas de sintaxis, morfología, léxico, fonología y ortografía.

c) La competencia accional se relaciona a la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas en contextos específicos para entender el intento comunicativo. Las sub-áreas correspondientes son intercambios interpersonales, información, opiniones, sentimientos, suasión, escenarios futuros y conocimiento de actos del habla

d) La competencia sociocultural es la capacidad que tiene el hablante para expresar mensajes de acuerdo con el contexto sociocultural de la comunicación. Las subáreas se componen por los factores del contexto social que incluye las variables de los

participantes y variables situacionales. También comprende los factores estilísticos como la cortesía, grados de formalidad. Los factores culturales tales como el conocimiento de la forma de vida en la comunidad y el uso de comunicación no verbal tales como gestos, uso del espacio.

e) La competencia estratégica alude al uso de las estrategias de comunicación y se usan estrategias de interacción para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor. Las subáreas incluyen las estrategias de evitación y reducción, compensatorias, ahorro de tiempo, auto-monitoreo, y estrategias de interacción.

El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) se compone por múltiples variables que lo hacen completo. Después de analizar los diferentes modelos se puede afirmar que la competencia comunicativa es la capacidad que el hablante tiene al tomar su rol tanto como de emisor o receptor de mensajes de manera efectiva en contextos sociales y culturales determinados y/o específicos (Roque, Páez & García, 2018

2.7 Competencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas

Hablar del aprendizaje de una lengua implica su desarrollo en un contexto social. Por lo tanto, es importante promoverlo desde un enfoque constructivista social donde el aprendizaje se construye mutuamente y los estudiantes evalúen y perfeccionen su comprensión estando expuestos al pensamiento de otros estudiantes y a medida que participan en la creación de entendimiento compartido (Gauvain, 2016; Hmelo-Silver & Chinn, 2016). Bajo el enfoque constructivista social de Vygotsky los estudiantes

construyen conocimiento al interactuar socialmente entre ellos y también se ven influenciados por la cultura en el que vive cada estudiante afectando así lenguaje, creencias y habilidades (Yasnitsky & Van Der Veer, 2016)

Dentro de los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera destaca la competencia sociocultural, ya que la interacción con angloparlantes implica relacionarse con la cultura de otros países. De acuerdo con Galindo (2005), el factor sociocultural es prioritario dentro del aprendizaje de una lengua extranjera debido a que ayuda al estudiante a enfrentarse a las dificultades de tipo cultural que pueden surgir en la vida cotidiana del país extranjero. Ayora (2010) considera que la cultura está intrínsecamente relacionada con la lengua y por consecuencia ambas reflejan una sociedad. Por lo anterior, en la enseñanza de la lengua se debe considerar el contexto sociocultural e ir más allá de los aprendizajes meramente lingüísticos.

Cuando el estudiante de una lengua extranjera está consciente del vínculo que hay entre la cultura y la lengua, su interacción con la otra cultura es más placentera al distinguir cómo actuar en determinadas situaciones (Furnham, 1993). Dentro de un proceso de comunicación los significados están relacionados a la cultura (Galindo, 2005) de manera que las producciones lingüísticas y los gestos se deben interpretar de acuerdo con los patrones contextuales y culturales. Sin embargo, al desarrollar la competencia sociocultural se eleva la capacidad para comunicarse culturalmente de forma apropiada, de lo contrario, la falta de esta competencia conlleva a malos entendidos propiciados tanto por la comunicación verbal como la no verbal.

Una de las razones por las que este estudio se enfoca principalmente en la competencia sociocultural dentro de la competencia comunicativa es debido a que es un área a la cual no se le presta mucha atención en la enseñanza de un idioma extranjero, pese a su importancia. Hay tres causas por las cuales no se enfatiza la enseñanza de la cultura (Omaggio, 2001). Primero, los docentes suelen tener un plan de estudios muy cargado de contenidos que cubrir, el cual no les deja tiempo para enseñar sobre la cultura. En segundo lugar, hay profesores que tienen poco conocimiento de la cultura de la lengua meta y por consecuencia no se estipula incluirla en su enseñanza. Finalmente, existen profesores que no tienen claro qué aspectos culturales cubrir.

Para una mejor comprensión de lo que implica la competencia sociocultural, se describen los factores implícitos en el siguiente esquema (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995):

Componentes Sugeridos de la Competencia Sociocultural

FACTORES CULTURALES

- Conocimiento sociocultural previo con respecto a la comunidad hablante del idioma meta
 - Condiciones de vida (estilo de vida, estándares de vida); estructura social e institucional; rituales y convenciones sociales; valores principales, creencias y normas; tabúes; antecedentes históricos; aspectos culturales incluyendo literatura y arte.

- Conciencia de las principales diferencias entre regiones o dialectos
- Conciencia intercultural
 - Diferencias; semejanzas; estrategias para la comunicación intercultural

FACTORES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

- Factores kinestésicos (lenguaje corporal)
 - Comportamientos que determinan el discurso (señales no verbales para tomar la palabra)
 - Comportamiento en canales alternos
 - Marcadores afectivos (expresiones faciales), gesticulación, contacto visual
- Factores proxémicos (uso del espacio)
- Factores hápticos (tacto)
- Factores paralingüísticos
 - Sonidos acústicos, ruidos no vocales
- Silencio

Para que el alumno se pueda desenvolver con más eficacia y aplicar su competencia lingüística, aquí se propone el uso del contacto real con nativos. Con esto, el alumno se ve en la necesidad de empezar a conocer y familiarizarse con los códigos lingüísticos, saber qué hablar, a quién, cuándo y cómo decirlo de una forma apropiada a su contexto académico y de acuerdo con su nivel de conocimientos del inglés.

La interacción oral que se establece entre el emisor y receptor en un proceso de comunicación de hablantes nativos es de mayor provecho cuando los participantes muestran interés por la cultura del otro al poseer conocimientos previos y establecer similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua meta (Brammerts & Calvert, 2003). Al tener interacciones comunicativas entre nativos de diferentes lenguas se mejora la capacidad para comunicarse en la lengua meta, la capacidad para desempeñarse de manera apropiada en un contexto cultural distinto y la capacidad de colaboración (Brammerts, 2003).

2.8 ¿Qué es el tándem virtual de lenguas?

El término "tándem" se escuchó por primera vez en Alemania y Francia a finales de la década de 1960 cuando se estableció la Oficina de la Juventud Franco-Alemana donde el "aprendizaje en tándem" se daba entre jóvenes alemanes y jóvenes franceses quienes intercambiaban idiomas. El aprendizaje en tándem se incorporó en la universidad gracias a la creciente movilidad de los estudiantes entre las instituciones de educación superior y al creciente movimiento hacia la integración europea. Al comienzo de la década de los 80 se registraron establecimientos de asociaciones en tándem entre turistas y estudiantes universitarios con diferentes idiomas nativos (Muller, Schneider & Wertenschlag, 1988). Con la llegada del internet, se facilitó la comunicación con otros países. Los tándems virtuales, o intercambios sincrónicos virtuales, ofrecieron oportunidades para que los estudiantes de idiomas practiquen sus habilidades comunicativas.

Los tandems virtuales permiten a los estudiantes universitarios o profesionales de cualquier campo de conocimiento comunicarse con nativos de la lengua que quieren aprender (lengua meta). Lo anterior conlleva una mejoría en su competencia comunicativa al aprender aspectos relacionados con la cultura meta y beneficiarse de sus conocimientos y experiencia (Brammerts, 2003). Los tandems virtuales se llevan a cabo regularmente de manera informal, y los participantes deciden sus propios objetivos de aprendizaje o en ocasiones no se tienen objetivos específicos.

En contextos académicos, un profesor de idiomas guía el proceso de tandem virtual, proporciona andamiaje para los estudiantes y generalmente establece una evaluación (Karjalainen, Porn, Rusk & Bjorkskog, 2013; Litzler, Huguet-Jérez & Bakieva, 2018).

Cuando el tandem virtual se realiza desde el aula, el profesor de idiomas está presente y define los objetivos, los medios de aprendizaje y la evaluación con base en el plan de estudios. Lo anterior significa que el grado de autonomía del alumno es más restringido que en un tandem informal, ya que la responsabilidad de la planificación y la evaluación está en el profesor (Karjalainen et al., 2013).

Las interacciones virtuales permiten a los estudiantes mejorar su competencia comunicativa oral y además se pueden usar para complementar los cursos tradicionales (Litzler et al., 2018). Los participantes se benefician de la retroalimentación individual y practican sus habilidades lingüísticas. Pueden aprender la forma precisa de pronunciar y usar vocabulario (Wu & Maret, 2008). También desarrollan diferentes habilidades sociales como la escucha activa (Griggio, 2018;

Pomino & Gil-Salom, 2016; Resnik & Schallmoser, 2019; Wang-Szilas, Berger & Zhang, 2013).

El aprendizaje de inglés como lengua extranjera en contextos virtuales puede proporcionar a los alumnos un escenario más auténtico y oportunidades para participar en contextos socioculturales que de otra manera son difíciles de recrear en entornos tradicionales dentro del aula (Dieterle & Clarke 2008; Tamo, 2014). Las herramientas de comunicación sincrónica mediada con el uso de computadora están siendo utilizadas por educadores de manera innovadora y favoreciendo al campo educativo en general para estimular competencias y habilidades de comunicación intercultural de los estudiantes de una lengua extranjera (Canto & Jauregi, 2017).

Los tandems pueden llevarse a cabo a través de herramientas de videoconferencia en línea, como Skype o Zoom, y otras redes sociales (Griggio, 2018). Para este estudio se hace uso del Skype el cual tiene como principio la telecolaboración. La telecolaboración frecuentemente hace alusión al compañerismo internacional de clase a clase dentro de entornos institucionales, con el propósito de generar el aprendizaje colaborativo (Thorne, 2003). En otra definición el aprendizaje telecolaborativo es un proceso dialogístico a distancia a través de la interacción social haciendo uso de la tecnología para establecer comunicación sincrónica donde los participantes produzcan objetivos mutuos (Sadler & Dooly, 2016). Dentro del proceso de telecolaboración, los estudiantes de diferentes idiomas nativos se reúnen para ayudar a aprender al otro mediante el uso y la práctica de un idioma durante la mitad de la sesión y luego cambiar y hacer lo

mismo para el otro idioma (Helm, 2015). Se turnan para apoyarse mutuamente, haciendo que la cooperación sea recíproca (Escribano Ortega & González Casares, 2014; Pomino & Gil-Salom, 2016; Tian & Wang, 2010).

El tándem vía Skype como recurso de la telecolaboración tiene características que facilitan el diálogo sincrónico oral y tiene ventajas que favorecen potencialmente el tándem virtual al permitir (Escribano Ortega & González Casares, 2014):

- Hablar, verse a través de la webcam y escribir al mismo tiempo en el chat abre nuevas posibilidades en la conversación.
- Dar retroalimentación y comentar sin interrumpir a la persona que habla en ese momento.
- Compartir enlaces e incluso documentos entre un ordenador y otro, ampliando de este modo los recursos de intercambio de información entre los participantes en la conversación.

Por otro lado, algunas de las limitantes identificadas (Escribano Ortega & González Casares, 2014) son:

- El lenguaje corporal queda muy limitado; raramente se pueden ver a través de la pantalla otras partes del cuerpo más allá de la cara y los hombros.
- La comunicación gestual con las manos queda prácticamente fuera de la conversación.

- El contacto visual de los ojos queda distorsionado por la posición de la cámara y la pantalla, pues los hablantes suelen mirar a la pantalla y no a la webcam directamente.

El uso de Skype favorece la autonomía de los estudiantes y brinda un escenario de espontaneidad en la interacción, ya que en este medio el nivel de ansiedad es menor al que se da dentro de un proceso comunicativo presencial (Ferrell, 2011). Quienes usan esta herramienta, pueden descargarla de manera gratuita del sitio oficial de tal forma que no tiene costo el interactuar a través de videollamada. El uso de la metodología del tándem académico virtual con el uso de Skype para el aprendizaje de una lengua extranjera ha ayudado a que los alumnos que nunca han visitado un país extranjero puedan tener conversaciones de manera oral o escrita con nativos de la lengua meta desde su universidad o su propia casa (Belz, 2003). En resumen, el uso del Skype ayuda a generar el escenario ideal para realizar un tándem académico virtual entre estudiantes universitarios.

El uso de una herramienta tecnológica con interacción también brinda diferentes ventajas para los estudiantes en el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés (Fahrutdinova, et al., 2014):

- Se pueden integrar fácilmente en el proceso educativo y ayudan a lograr los objetivos educativos en el lenguaje de manera más efectiva que utilizando solo métodos de enseñanza tradicionales;

- Son de naturaleza humanística, porque proporcionan el desarrollo intelectual, creativo, así como la actividad y la independencia;
- Promueven la realización de la función comunicativa en el proceso de aprender inglés.

De acuerdo con los beneficios enlistados se distingue que el uso de tecnologías de aprendizaje interactivo permiten atender y resolver simultáneamente varios problemas tales como: aprender el material del curso donde los alumnos sienten interés durante la clase, desarrollan habilidades creativas, desarrollan habilidades comunicativas; se establecen contactos emocionales entre aprendices, se logran objetivos educativos donde los estudiantes a trabajar en equipo donde se escuchan los unos a los otros (Fahrutdinova, et al., 2014).

El uso de la tecnología actualmente se encuentra en nuestras actividades cotidianas. Los estudiantes en el ámbito educativo utilizan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de manera habitual en su vida. El uso de un ordenador con conexión de internet o un celular son instrumentos que facilitan la interacción social y la comunicación con alcance mundial. La integración de las redes sociales al campo educativo y particularmente a la enseñanza de lenguas extranjeras como lo es el Skype, facilitan la socialización al crear y organizar grupos que comparten contenidos con personas que tienen intereses mutuos. Es precisamente la combinación del tándem de lenguas extranjeras y el uso de las tecnologías un medio para desarrollar aprendizaje recíproco de culturas y lenguas. Mediante un tándem, los estudiantes

dialogan con un nativo de su lengua meta y elaboran actividades con el propósito de mejorar sus habilidades culturales, ampliar los conocimientos de la lengua meta y desarrollar las competencias orales y escritas.

2.9 Reciprocidad y el tándem

Para que la interacción alcance los objetivos esperados, los participantes en un tándem virtual deben seguir el principio de la reciprocidad. Brammerts (1996) define la reciprocidad como el apoyo mutuo entre pares donde ambos deben contribuir por igual, trabajar en conjunto y beneficiarse en la misma medida y se logra cuando hay intereses mutuos entre los hablantes y se ven influenciada por las dimensiones afectivas y emocionales de la relación (Cappellini et al, 2020). La reciprocidad es el modo de intercambiar información y objetos en una situación sociocultural entre dos o más comunicadores que tiene la obligación de responder a un impulso y contribuye a la construcción y percepción de significado, relación social y estratificación (Koch, 2017). En un tándem, además de dedicar la misma cantidad de tiempo para cada idioma, los participantes deben de interesarse por el éxito de aprendizaje de su pareja para hablar y comprender su idioma. La mayoría de los alumnos que participan en un tándem son capaces de utilizar las dos lenguas, con lo que cumplen con el principio de reciprocidad, convirtiéndolo los alumnos que hablan español en modelo para sus compañeros que hablan inglés y viceversa (Canga, 2012).

Se conciben cinco dimensiones de la reciprocidad en el aprendizaje en tándem (Koch, 2017):

- 1) Organizacional: las interacciones se dividen en dos partes y ambos lenguajes son usados.
- 2) Intercultural: las diferencias interculturales se tratan como temas de conversación y cada participante le explica al otro un elemento de su cultura.
- 3) Discursivo: durante las interacciones en tándem los interlocutores se adaptan entre sí para realizar actos de interacción social, como tomar turnos.
- 4) Semántica: los participantes negocian el significado de palabras y conceptos con el fin de alinear su comprensión.
- 5) Uso de la lengua meta del interlocutor: esta dimensión se relaciona con los ajustes conversacionales.

Quienes participan en el tándem intercambian su rol como expertos de su lengua materna y aprendientes de la lengua meta aportando otros conocimientos fuera de los puramente lingüísticos como lo es la comprensión intercultural (Escribano Ortega & Martínez Lara, 2013). Dentro del aprendizaje recíproco los participantes tienen menos inhibiciones en expresarse en el idioma extranjero, ya que ambos como socios están experimentando la etapa de aprendizaje de un idioma, lo cual los sensibiliza a lidiar con los problemas de su pareja (Little & Brammerts, 1996). Dentro de la interacción entre estudiantes de manera recíproca se incorpora la técnica del “andamiaje” la cual proporciona niveles cambiantes de apoyo en el transcurso de una sesión entre los participantes brindando orientación para adaptarse al desempeño requerido del estudiante (Santrock, 2016).

2.10 Tándem virtual como herramienta auténtica de aprendizaje

El aprendizaje auténtico se refiere al uso de actividades de aprendizaje donde los estudiantes se conectan con situaciones y problemas del mundo real, lo cual los lleva más allá del contexto áulico (Macht & Ball 2016). Es considerado un enfoque pedagógico que permite a los estudiantes explorar, discutir y construir de manera significativa conceptos y relaciones en proyectos que son relevantes para ellos (Donovan, Bransford & Pellegrino, 1999). El tándem virtual como herramienta auténtica de aprendizaje facilita la práctica los temas pedagógicos con el aprendizaje colaborativo y la autonomía del alumno dentro de un contexto natural de la práctica del idioma (Wasson y Morch, 2000). Por medio del aprendizaje auténtico los profesores traen el mundo exterior dentro del aula permitiendo a los estudiantes crear conexiones para transferir sus conocimientos y habilidades aprendidas en su vida cotidiana fuera de la escuela (Mims, 2003). Los estudiantes que participan en clases donde se promueven aprendizajes auténticos, obtienen mayores ganancias académicas en contraste con los estudiantes en clases similares que no incluyen aprendizajes auténticos (Mayo, 2010; Power, 2010).

Har (2013) identifica algunas características del aprendizaje auténtico:

1. Relevancia en el mundo real: Las actividades están vinculadas con las tareas del mundo real de profesionales en la práctica, contextualizados y situados.
2. Docente como facilitador: El maestro proporciona los criterios, los plazos, los recursos y el apoyo necesarios a los estudiantes.

3. Involucramiento de todos los sentidos de los alumnos: Se generan oportunidades para motivar a los alumnos a sentir, pensar, conceptualizar y actuar para encontrar soluciones.
4. Interdisciplinariedad: Las actividades fomentan perspectivas interdisciplinarias y permiten que los alumnos desempeñen diversos roles y desarrollen una experiencia que sea aplicable más allá de un campo definido.
5. Tareas complejas y sostenidas: Las actividades requieren una inversión significativa de tiempo y recursos del pensamiento.
6. Desarrollo del pensamiento de orden superior: Brinda oportunidades para que los estudiantes analicen la tarea desde diferentes perspectivas separando información relevante de información irrelevante, ejercer juicio y tomar decisiones.
7. Colaboración: La colaboración es integral y necesaria para completar la tarea.
8. Valores: Es una oportunidad de involucrar las creencias y valores de los estudiantes.
9. Productos tangibles: Tienen como objetivo crear productos concretos y útiles para compartir con la comunidad y el mundo real para su uso.

Por otra parte, el aprendizaje auténtico trae efectos positivos sobre la motivación al tocar su motivación intrínseca y el aprendizaje de los estudiantes (Edelson & Reiser, 2006; Mehlinger, 1995). Los estudiantes se sienten más motivados para aprender ya que se involucran de manera directa con el material y ven cómo un concepto se relaciona con sus propias vidas haciendo que lo recuerden por más tiempo si es

relevante para ellos (Stein et al., 2004). La motivación de los estudiantes se optimiza cuando el docente ofrece tareas en un ambiente que los rete y donde se incluye buen apoyo, material significativo e interesante para aprender y dominar, y suficiente apoyo a la autonomía y la iniciativa (Wentzel, 2016).

Dentro de este marco teórico se han abordado las variables que comprenden este estudio como son el aprendizaje autorregulado, la competencia comunicativa y el tándem virtual de lenguas. Se han analizado diferentes modelos que fundamentan la realización de este proyecto y las variables del problema en gestión. En términos del problema de investigación, se considera que el marco teórico ofrece las conceptualizaciones claras para los términos a utilizar en este estudio.

Capítulo III. Estudio piloto

Previo a la intervención principal, se realizó un estudio piloto el cual fue publicado en un artículo científico para una revista internacional (Serrato & Padilla Rodríguez, 2020). El pilotaje ayudó a identificar y atender problemas potenciales. Asimismo, se pudieron anticipar necesidades y se pudo visualizar la viabilidad de la metodología a implementar. El estudio piloto tuvo un diseño mixto, con la recolección de datos cualitativos y cuantitativos.

3.1 Participantes

Se trabajó con ocho estudiantes de México y cuatro estudiantes de Inglaterra, quienes decidieron participar de manera voluntaria. Asimismo, se contó con el apoyo en la moderación de un maestro en México y 2 maestras en Inglaterra. La edad de los estudiantes fue de entre 18 y 23 años. Los estudiantes de México toman sus cursos de manera regular en una institución pública de nivel universitario ubicada en el norte del país. Tienen nivel de competencia B1 en inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002).

3.2 Instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- 1) Notas de campo (ver Anexo 1). Se contó con un formato para cubrir las áreas de recursos tecnológicos, tono del discurso, características generales, tiempo de interacción de los participantes, obstáculos y observaciones en general.

2) Cuestionario (ver Anexo 2). Este cuestionario fue de creación propia, Inició con un apartado de consentimiento informado con información sobre el estudio y la aclaración de que la participación es voluntaria. Incluía preguntas de opción múltiple y abiertas. A través de este instrumento se buscó ahondar la motivación de los participantes del tándem, la efectividad del uso del Skype como herramienta de comunicación sincrónica, la pertinencia del tiempo de interacción, las sugerencias de mejora para la interacción y la autoevaluación de competencia para comunicarse en línea. También se hicieron algunas preguntas sobre datos sociodemográficos.

3) Grupo focal (ver Anexo 3). Se contó con una guía para moderar un grupo focal. Este recurso contó con preguntas semi-estructuradas concernientes al desarrollo de la experiencia al participar en este tándem tales, incluyendo el uso de la tecnología, los aprendizajes obtenidos, las reacciones después del tándem y las recomendaciones de mejora para futuros tándems.

4) Tándem piloto. Esta sesión fue grupal duró 30 minutos. Los primeros 15 minutos se habló en inglés y los siguientes 15 minutos, en español. Durante este periodo, los estudiantes de México e Inglaterra, así como sus profesores, se conectaron en línea vía Skype desde sus respectivas aulas en la universidad. La comunicación inició con una presentación en inglés de la actividad por parte del docente de México. Posteriormente, se realizaron preguntas relacionadas a su vida universitaria cotidiana. Los estudiantes de México tenían previamente sus preguntas elaboradas con

anticipación para no repetir información, las cuales eran contestadas por quien quisiera hacerlo. En la segunda mitad de la sesión, los alumnos de Inglaterra realizaron preguntas en español. Se finalizó con un cierre en el que se revisaron diferentes formas de despedirse en inglés y español.

3.3 Procedimiento

Primeramente, se realizó la propuesta metodológica (ver Anexo 4) para llevar a cabo el primer tándem virtual de lenguas y se contactó por correo electrónico a una maestra de Inglaterra que estuviera impartiendo español nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002). Una vez que la maestra en Inglaterra revisó y aprobó la metodología propuesta, platicó con sus estudiantes para invitarlos a participar voluntariamente en este proyecto. Posteriormente, se hicieron los acuerdos necesarios vía correo electrónico para realizar la reunión de manera virtual entre los participantes de ambos países considerando la diferencia de horario, la herramienta tecnológica para la interacción y la cantidad de participantes.

Previo al día de la interacción sincrónica, se hicieron las gestiones necesarias dentro del plantel universitario en México para la solicitud de espacios y las pruebas técnicas de la tecnología tales como el internet, Skype, audio e imagen. También se tuvo una reunión previa con los participantes en México. Al inicio de la reunión, se aclararon dudas referentes a la interacción y el objetivo del tándem académico virtual. Los estudiantes se organizaron para realizar sus preguntas en inglés de manera que no se

repitieran. Se enfatizó la importancia de estar 15 minutos de la hora acordada para comenzar puntualmente el tándem académico virtual.

Se llevaron a cabo dos sesiones de tándem grupales con la participación de estudiantes de Inglaterra y México. Ambas sesiones duraron 30 minutos. Los primeros 15 minutos en inglés y los segundos 15 minutos en español. Posterior al primer tándem, se aplicó el cuestionario en línea para conocer la efectividad del tándem académico virtual español-inglés. Se asignaron tres personas ajenas a los participantes del tándem para tomar notas de campo durante la sesión. Se ubicaron en lugares estratégicos dentro del aula de manera que no afectarán la participación de los estudiantes en el tándem. También se realizó un grupo focal con los participantes de México con la finalidad de escuchar de viva voz la experiencia de los participantes durante el tándem académico virtual. La sesión se transcribió. Todos los datos cualitativos, de las notas de campo, las preguntas abiertas y la transcripción del grupo focal se analizaron inductivamente, identificando temas emergentes.

Para el segundo tándem piloto, a diferencia del primero, se organizó con temáticas particulares considerando los contenidos gramaticales estudiados en sus respectivas clases. También se tomó en cuenta que las sesiones se realizarán en espacios diferentes donde hubiera mejor recepción de la red que en el primer tándem. Después del segundo tándem piloto se realizó un grupo focal utilizando un cuestionario semi-estructurado para conocer las impresiones de los estudiantes al participar en un tándem virtual.

3.4 Resultados del estudio piloto

De acuerdo con las notas de campo, se observó que el uso del Skype como herramienta de comunicación fue un recurso positivo, ya que contiene audio e imagen en tiempo real. Sin embargo, la conexión de internet por parte de estudiantes en Inglaterra no era estable. La comunicación se veía interrumpida e incomprensible por lapsos de segundos.

Con respecto al tono en que se fue dando la conversación entre los estudiantes de Inglaterra y México es de resaltar que mostraron interés durante todo el tiempo de interacción. Las temáticas estaban relacionadas con su vida universitaria y siendo algo cotidiano, les ayudó a adquirir confianza. Los estudiantes de México (ver Figura 1) tenían previamente sus preguntas elaboradas, cada uno contaba con una diferente para no repetir. Sin embargo, cuando llegó el momento de que los estudiantes de Inglaterra hicieran sus preguntas, se observó que la maestra los motivó para que hicieran preguntas, ya que no tenían previamente sus preguntas elaboradas.

A pesar de lo anterior, los estudiantes mostraron deseos de preguntar y responder con el objetivo de practicar su idioma meta. También durante esta interacción surgieron otros aprendizajes propios de la cultura como las señas con las manos y recursos tecnológicos en boga. El diálogo se mantuvo dinámico, relajado y enriquecedor.

En cuanto al tiempo de interacción, se consideraron 15 minutos para hablar en español y 15 minutos para hablar en inglés. Por parte de los estudiantes de México, no fue necesario que el maestro en turno interviniera o los motivara a participar. Todos participaron de manera equitativa. Por el lado de Inglaterra, la maestra en turno intervino en diversas ocasiones para orientar a los estudiantes a hacer sus preguntas.

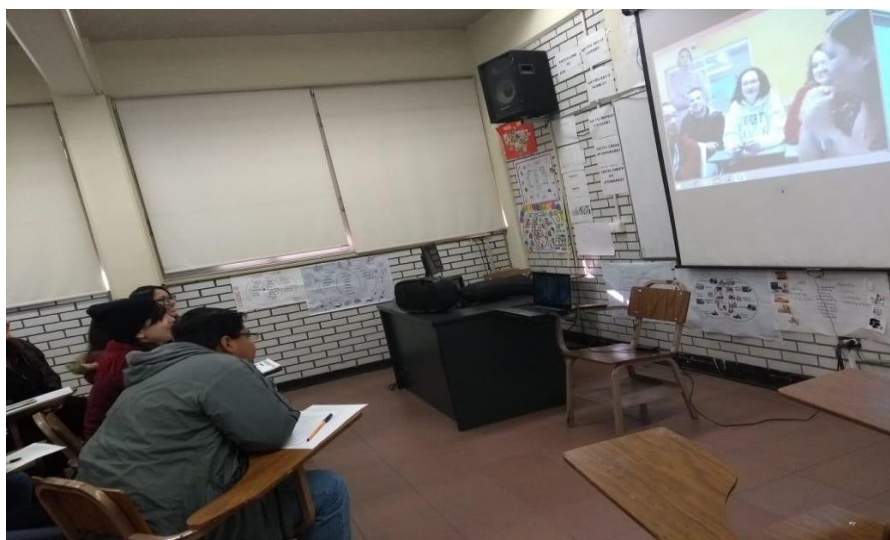


Figura 1 Estudiantes de México en estudio piloto

Aunque todos los alumnos participaron, algunos hablaron más tiempo que otros. El tiempo de los 15 minutos se cumplió con precisión siendo el maestro de México quien se encargó de moderar el tiempo para la interacción. Al final de la interacción, las maestras de Inglaterra y el maestro de México tomaron la palabra para agradecer a los estudiantes sus deseos de participar, esperando que se repitiera la experiencia.

Con relación a los resultados del análisis del grupo focal, los participantes manifestaron que sería una experiencia más motivadora si la temática durante el tándem tuviera

relación con los temas que se están viendo en sus respectivos cursos de idiomas. También recomendaron tener tandems individuales y no en plenaria (grupala) para aprovechar mejor el tiempo y favorecer una comunicación más directa. Se indicó la importancia de que el internet fuera más estable, ya que algunas veces se perdía la señal y se dificultaba el comprender lo que se decía.

En el cuestionario, los estudiantes reportaron que usar tandems en los cursos de lengua en México es poco común. Tener una interacción real con hablantes nativos aumentó su motivación por seguir aprendiendo el idioma, así como su interés por buscar más oportunidades para comunicarse en inglés. Los estudiantes describieron sus diferentes percepciones al interactuar con pares académicos, enfatizando su percepción de satisfacción, su diversión y su renovado interés por conocer más sobre la cultura.

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos, se hacen modificaciones para la aplicación de la segunda parte del piloto atendiendo las necesidades de mejora que se destacan de la primera parte del piloto como lo es el utilizar temas particulares que son parte de los contenidos actuales en sus cursos de idioma y mejorar la conexión de la red.

Se tuvo un segundo tandem considerando las áreas de oportunidad sugeridas del primer tandem piloto. Para este segundo tandem se consideraron las temáticas que tanto los estudiantes de Inglaterra (ver Figura 2) como de México (ver Figura 3)

propusieron. Para el caso de los alumnos de Inglaterra, el objetivo del segundo tándem fue practicar el tema gramatical del uso de condicionales. Durante la intervención de tándem se utilizaron preguntas que detonaron el uso de esa temática tales como:

- “Mi mayor deseo para el futuro...”
- “De aquí a 10 años me gustaría...”
- “Si ganara la lotería...”
- “Si fuera presidente/primer ministro de mi país...”

Los estudiantes de México se enfocaron en hablar de los días festivos como los son la celebración de los quince años y día de muertos. Por otra parte, también se consideraron otros espacios diferentes a la primera sesión con la intención de tener mejor red.



Figura 2 Estudiantes de México en segundo tándem



Figura 3 Estudiantes de Inglaterra en segundo tándem

3.5 Lecciones aprendidas

Gracias al pilotaje se pudieron detectar aspectos que ayudaron a ser más eficiente el manejo de los tiempos, ya que gestionar un tándem entre ambos países requiere de tiempo de preparación de espacios, herramientas tecnológicas, informar a los participantes y coordinar esfuerzos entre los docentes de ambos países. También fue favorable para la motivación de los participantes hablar de temas y aspectos gramaticales que se están estudiando en sus respectivas clases. Finalmente, y con base en los resultados se encuentra que el uso de tándems virtuales es efectivo como herramienta para generar aprendizajes de una lengua extranjera.

Como resultado de las dos sesiones del tándem virtual se destaca considerar para la intervención principal lo siguiente:

- El espacio con red estable
- Los temas culturales de cada país
- El lenguaje no verbal

- La preparación de las preguntas que se realizarán para no repetir información y ahorrar tiempo

Después de estos dos tandems realizados como estudio piloto, se procedió a la planificación de la intervención central en este estudio para evaluar particularmente la autorregulación del aprendizaje y la competencia comunicativa oral en inglés derivados del uso del tandem académico virtual.

Capítulo IV. Método

Para este capítulo se describe el diseño del estudio principal, los participantes, los instrumentos y el procedimiento para la recolección y análisis de datos. Asimismo, se presentan las consideraciones éticas implicadas en la realización de esta investigación. Lo anterior tiene el propósito de obtener los datos necesarios para evaluar la efectividad del uso de un tándem académico virtual y su efecto en el aprendizaje autorregulado y la competencia comunicativa oral en el inglés como lengua extranjera.

4.1 Diseño

Este es un estudio en el que se evaluó la relación que hay entre el uso del tándem académico virtual (variable independiente) y la autorregulación del aprendizaje (variable dependiente) y la competencia sociocultural (variable dependiente). No existió un control total de las variables extrañas. Los grupos no fueron aleatoriamente seleccionados.

En un estudio longitudinal se da seguimiento a los mismos participantes antes y después de la intervención para valorar la evolución (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En este caso se evalúa en los mismos participantes la autorregulación del aprendizaje y la competencia sociocultural antes y después del tándem. Además de que este diseño tiene la flexibilidad de observar los resultados enfocados en todo el grupo o por individuos.

El método de investigación es de tipo mixto, dado que la problemática implica recuperar y analizar datos con diferentes recursos tanto cualitativos como cuantitativos (Creswell, 2014). Se tiene la finalidad de profundizar en las variables de estudio y alcanzar una perspectiva más amplia. El tipo de cuestionamientos para la recolección de datos requieren tanto de categorías cerradas como abiertas para permitir el surgimiento de nuevas interrogantes que arrojen información previamente no considerada pero sustancial para este estudio.

Se trata de un estudio de campo, realizado en un contexto natural. En este caso, es un ambiente escolar, consistente de un curso de inglés. Se llevó a cabo en un nivel académico universitario tanto en México como en Inglaterra. La universidad en México es pública y se encuentra ubicada al norte del país. Se utilizaron las instalaciones de esta universidad para llevar a cabo los tandems con los recursos necesarios para desempeñar esta investigación con fluidez.

4.2 Participantes

Se utilizó la técnica de muestreo por conveniencia intencional, ya que los participantes se seleccionaron debido a la facilidad de localizarlos y porque pertenecían a la población de interés (Otzen & Manterola, 2017). Se trabajó con un total de 12 estudiantes en México (ver Figura 4) de entre 18 y 20 años. En torno a los criterios de inclusión, se consideró a estudiantes que:

- tenían nivel B1 en inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia

- eran regulares en su asistencia al curso de inglés
- se sentían cómodos en el uso de la tecnología
- eran mayores de edad
- no eran repetidores de semestre

Se excluyeron a aquellos estudiantes que:

- contaban con nula disponibilidad de tiempo fuera de sus cursos curriculares
- tenían problemas para que su voz fuera audible



Figura 4 Participación en México durante la intervención

La interacción en inglés del grupo de sujetos de estudio se llevó a cabo con la participación de 12 estudiantes de una universidad en Inglaterra (ver Figura 5). Durante

la intervención también colaboraron una maestra y un maestro en México y dos maestras en Inglaterra.



Figura 5 Participantes en Inglaterra durante la intervención

4.3 Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos para recolectar datos:

Encuesta en línea. El instrumento realizado para este estudio es de elaboración propia con base en el modelo validado de Zimmerman y Moylan (2009). Cuenta con 28 ítems con opciones de respuesta tipo Likert de 5 puntos, de nunca a muy frecuentemente (ver Anexo 5). Se distinguen con precisión las dimensiones que integran teóricamente el modelo de la variable. Las tres dimensiones son la planeación, la ejecución y la auto-reflexión. El cuestionario se divide en diez ítems para la dimensión de planeación, diez ítems para la ejecución y ocho ítems para la evaluación.

Previo a la implementación del instrumento, éste se administró a una pequeña muestra con la finalidad de probar su eficacia y pertinencia. Se hicieron ajustes en las instrucciones, se tomó el tiempo que se toma en contestar, y se decidió hacer la versión definitiva con la aplicación Google Forms de manera que se contestara en línea. Posterior a la recopilación de los datos, se procedió a codificarlos e insertarlos en una aplicación de análisis de datos de tipo estadístico.

Guía para grupos focales. Para los grupos focales se realizó un cuestionario semi-estructurado para recuperar la información concerniente a la competencia comunicativa y la autorregulación (ver Anexo 6). Las preguntas en torno a la competencia comunicativa se estructuraron siguiendo el modelo Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). Se consideraron particularmente los factores socioculturales y factores de la comunicación no verbal dado que en el estudio piloto fueron las áreas de mayor interés para los participantes. Durante el grupo focal, también se realizaron preguntas basadas en las dimensiones de planeación, ejecución y auto-reflexión del modelo de autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009).

Notas de campo. Durante la intervención se usó una guía con áreas en las cuales se centraron las notas (ver Anexo 7). Estas áreas se enfocaron en recabar información referente al funcionamiento de los recursos tecnológicos, aprendizajes referentes a la cultura, interacción, obstáculos como problemas lingüísticos y cosas que no funcionaron durante la interacción.

Videograbación. Durante el tándem virtual vía Skype, se videograbó la interacción con equipos celulares de buena calidad de audio y video. Esta estrategia sirvió para comprender y observar actividades posteriores a la intervención (Creswell, 2014). Ayudó a captar comportamientos que no se registraron en las notas de campo tales como factores ambientales, expresivos y anímicos. Finalmente, y basándose en los videos, se realizaron transcripciones para facilitar el análisis de datos.

Otros recursos necesarios para este proyecto fueron el programa estadístico SPSS para el análisis de los datos cuantitativos, tres personas que no participaron en el tándem apoyaron tomando las notas de campo y cuidar la videograbación, dos equipos de celulares para la videograbación, el equipo de cómputo con el programa informático Word para el análisis de los datos cualitativos. Además, se necesitó de una profesora en Inglaterra para guiar la participación de sus estudiantes.

4.4 Procedimiento

El presente proyecto de tesis se divide en un estudio piloto, pre-test, tándem, post-test y análisis de datos, tal como se muestra en la Figura 9 y se describe a continuación.

Etapa 1. Tándem piloto. Se realizó primeramente un estudio piloto para revisar la logística y anticipar riesgos que pudieran afectar la intervención del tándem (ver capítulo III).

Etapa 2. Pre-test. Se aplicó el cuestionario en línea antes del tándem para evaluar la autorregulación. Los estudiantes recibieron vía correo electrónico la liga para tener acceso al cuestionario. También, se realizaron dos grupos focales integrados por seis participantes cada uno y así tener un tamaño estándar con la finalidad de recuperar más información de todos los participantes. En cada grupo hubo un maestro que fungió como moderador para facilitar a los participantes la expresión de sus opiniones, creencias y percepciones sobre los temas en cuestión.

Etapa 3. Tándem de intervención. Con la finalidad de que los estudiantes mejoraran su autorregulación y competencia comunicativa en su lengua meta, se procedió a la intervención. El tándem virtual consistió en una interacción de 30 minutos entre los estudiantes de Inglaterra y México vía Skype. Los primeros 15 minutos se habló en inglés y los siguientes 15 minutos, en español. La hora de inicio fue a las 8:00 am (México) y 2:00 pm (Inglaterra). Los temas abordados fueron culturales, visitas a ambos países, vida estudiantil y otros emergentes. Los estudiantes de México ya tenían sus preguntas elaboradas con la finalidad de guiar las temáticas. Los temas estaban relacionados con los contenidos trabajados en el aula durante sus clases de inglés. El nivel de competencia de los estudiantes de acuerdo con el Marco Común Europeo era B1.

El maestro de México moderó el tiempo de interacción. El maestro de Inglaterra se encargó de moderar las preguntas y respuestas durante la interacción. Al terminar la

interacción el maestro de México cerró la intervención agradeciendo a todas y todos por su valiosa participación.

Tres estudiantes de apoyo colaboraron tomando notas de campo. Los estudiantes se ubicaron en lugares estratégicos para no alterar el ambiente (ver Figura 6). También se utilizó la videograbación en el aula mexicana con previo consentimiento por parte de todos los participantes.



Figura 6 Estudiante de apoyo tomando notas de campo

Etapa 4. Post-test. Posterior a la intervención se realizó el procedimiento igual al pre-test para recuperar la información requerida en los instrumentos referente a su experiencia en el tándem virtual.

Etapa 5. Análisis de datos. Para evaluar la autorregulación se requirió del programa SPSS para el análisis de datos cuantitativos. Primero, se utilizó la prueba Shapiro-Wilks

debido a que se trabaja con una muestra menor a 30 encuestas. Con esta prueba se revisó la normalidad de los datos. Se estimó como nivel de confianza el 95%. Por lo anterior, si el P-valor es mayor a 0.05, se acepta que los datos vienen de una distribución normal. Dado que, de los 28 ítems, el P-valor de 16 de ellos fue menor que alfa (0.05) mientras los 12 ítems restantes fue mayor que alfa, se considera que su distribución no es normal. Considerando que la distribución de los datos no es normal, que los datos son ordinales y que la muestra es pequeña, se decidió usar pruebas no paramétricas.

Para obtener las diferencias de la pre-prueba y post-prueba en cuanto a las tres fases de autorregulación (planeación, ejecución y evaluación) se obtuvieron las medias y las desviaciones estándar de cada fase y de la sumatoria de las fases. Con la T de Wilcoxon se calculó la significancia de la diferencia entre las muestras relacionadas.

La información cualitativa se transcribió, codificó y categorizó. Para el análisis se asignó a cada participante un identificador genérico compuesto por letras y números (ej. NC1, GF2), donde:

- NC = Notas de Campo
- GF = Grupo Focal

Así, la identidad de cada participante se mantuvo anónima.

Se realizaron análisis temáticos de los grupos focales para evaluar la competencia comunicativa oral y la autorregulación de manera cualitativa antes y después de la

intervención. Se utilizaron los comentarios de los participantes para ejemplificar información relevante de las notas de campo. Se analizaron las notas de campo tomadas durante la intervención por áreas temáticas. También la videograbación se utilizó para observar los comportamientos de acuerdo con las variables en cuestión.

En la Figura 7 se puede observar de manera resumida el procedimiento.



Figura 7 Procedimiento del estudio

Tareas particulares de aprendizajes durante los tándems virtuales:

Tándem piloto 1

Los estudiantes de México organizaron sus preguntadas relacionadas a su vida cotidiana y universitaria (medios de transporte, comidas, hogares, vida nocturna, etc.)

Emergieron otros aprendizajes propios de la cultura como las señas con las manos y recursos tecnológicos en boga.

Tándem piloto 2

Los estudiantes de México organizaron sus preguntas con temáticas particulares considerando los contenidos estudiados en sus respectivas clases hablando de los días festivos como los son: la celebración de los quince años y día de muertos en México.

Los estudiantes de Inglaterra organizaron sus preguntas de manera que pudieran practicar el tema gramatical del uso de condicionales.

Tándem de intervención 3

Las preguntas estaban relacionadas con los contenidos trabajados en el aula durante sus clases. Los temas abordados fueron culturales, visitas a ambos países, vida

estudiantil y otros emergentes. Los estudiantes de México ya tenían sus preguntas elaboradas con la finalidad de guiar las temáticas.

4.5 Ética

Como parte de los principios éticos de esta investigación, el investigador informó de la finalidad de la investigación e invitó a los estudiantes a participar de manera voluntaria. Se aclaró que los participantes estaban en total libertad de detener su participación y de retirarse de la investigación sin penalización alguna en cualquier momento. Los participantes tienen derecho a ver los resultados de la investigación y también se invita a los estudiantes que no participan a ser parte de futuras intervenciones para que también gocen de los beneficios (Asociación Psicológica Americana [APA], 2010).

Se respetaron los derechos de todos los participantes quienes contaban con libertad para expresarse libremente con dignidad y fraternidad. Todos los participantes consintieron en que se podrían mostrar imágenes de los avances de la investigación siempre y cuando fueran utilizadas con fines académicos. Además, se garantizó el anonimato de los nombres de los participantes y se pidió autorización para mencionar el nombre de la institución en procesos de divulgación.

Para evitar el plagio, se citó propiamente todos los trabajos que apoyaron esta investigación, dando reconocimiento a los autores originales. El manuscrito fue sometido al programa antiplagio Turnitin con la finalidad de reducir la similitud con manuscritos ya publicados. También, se cuidó que los instrumentos utilizados dieran el

crédito a los creadores de los modelos. Finalmente se vigiló que todos los instrumentos fueran aplicados con el consentimiento de todos los participantes.

Capítulo V. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de los datos organizados de acuerdo con los objetivos establecidos para este estudio. Primero se muestran los relacionados a la autorregulación; posteriormente se describen los de la competencia comunicativa sociocultural. Todos los datos proceden del mismo grupo de doce estudiantes de curso universitario de inglés nivel intermedio B1 antes y después de participar en un tándem académico virtual español-inglés.

5.1 Autorregulación

Antes de participar en el tándem, los estudiantes reportaron un nivel alto de autorregulación en las tres fases (ver Tabla 4): planeación, ejecución y evaluación. Después del tándem se refleja un incremento en los puntajes. La fase de ejecución obtuvo la mayor diferencia entre la preprueba y postprueba en comparación con las fases de planeación y evaluación.

Tabla 4 Sumatoria de los ítems relacionados a cada fase de autorregulación

Fase de autorregulación	Pre-tratamiento	Post- tratamiento	Puntuación máxima
Planeación	41.17	42.83	50.00
Ejecución	46.00	51.17	70.00
Evaluación	31.17	33.50	40.00
Total	118.33	127.50	160.00

Nota. N=12.

Para calcular la significancia estadística de estas diferencias, se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (ver Tabla 5). Se obtuvo un valor de $Z = -2.397$ ($p = 0.017$). Dado que el valor de p es inferior al 0.05 de significancia, se interpreta que la diferencia entre los puntajes pre-post es estadísticamente significativa. También se calculó la significancia de cada fase. En la fase de la planeación se obtuvo un valor de $Z = -1.302$ ($p = .193$), lo cual no es estadísticamente significativo. La prueba de Wilcoxon para las otras dos fases (ejecución y evaluación) mostraron un valor p de .008 y 0.050 respectivamente los cuales son menor a 0.05, por lo que se considera que las diferencias fueron estadísticamente significativas.

Tabla 5 Significancia entre las muestras relacionadas de autorregulación

Fase de autorregulación	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Valor Z	Valor P
Planeación	8	4	0	-1.302	0.193
Ejecución	2	9	1	- 2.670	0.008
Evaluación	4	7	1	- 1.962	0.050
Sumatoria de las tres fases	3	9	0	- 2.397	0.017

Si bien los alumnos ya contaban con algunas estrategias de autorregulación en las diferentes fases, el tándem les ayudó a mejorarlas.

La información obtenida de los grupos focales permitió complementar el significado de los datos observados en este análisis cuantitativo. En cuanto a la primera fase y previo al tándem, algunos participantes mencionaron que dentro de sus creencias auto-motivadoras se encontraba el tener nerviosismo e inseguridad al comunicarse en inglés de manera oral con otras personas: “Pues yo en mi caso me siento nervioso y peor ya conforme sigo hablando.” [GF9]. También señalaron estrategias para mejorar su inglés tales como; ver películas con subtítulos, escuchar canciones en inglés con acento británico y practicar durante la clase con sus compañeros, quienes no son nativos: “Yo escucho canciones y trato de repetirlas, me grabo, y luego ya me escucho para luego

ya ver la diferencia entre cómo pronuncia el cantante o como cuando ves series [y notas] cómo pronuncian las palabras y cómo lo pronuncio yo” [GF4].

En relación con la fase de la planeación, los estudiantes manifestaron que el tándem mejoró su capacidad de autorregulación. Los estudiantes se sintieron más autoeficaces, redujeron su nerviosismo al expresarse en inglés y se sintieron más seguros:

- “El año pasado fui a Cancún... Intenté hablar con una chava [palabra coloquial para muchacha] en inglés, pero me dio mucho nervio. Después que hicimos el tándem, fui a Estados Unidos y hablé con un cajero en inglés y se me hizo más fácil [comunicarme].” [GF12].
- “Me siento un poco más segura, si ya me entendió alguien en el tándem y, aunque hubo algunas fallas que puedo mejorar, pues es posible.” [GF9].
- “Te ayuda demasiado en tu confianza porque es como que ya hablé con este nativo y sí me entendió; entonces creo que si sigo hablando con más personas [nativas], me van a entender mejor.” [GF1].

Posterior al tándem algunos participantes comentaron que es mejor plantear estrategias que involucren practicar el idioma con nativos: “Es mejor practicar con alguien que lo habla todos los días que con los mismos compañeros que literal sólo lo hablamos en clase.” [GF7].

En relación con la fase de ejecución, antes de la intervención algunos de los participantes mencionaron que, aunque establecen momentos para practicar inglés, les era muy difícil cumplirlos:

- “Lo fijo, pero no lo sigo.” [GF2].
- “Sí he querido ponerme de que media hora [para] practicar el tercer idioma y media hora [para] el inglés, pero se me olvida.” [GF3].

Otros participantes respondieron que no fijaban tiempos en particular para el estudio y práctica de su competencia comunicativa en inglés:

- “O sea, no es decir una hora en específico, pero como que de repente estoy así y digo, ‘ah, quiero estudiar inglés y ya’, pero no es un horario específico.” [GF10].
- “No tengo una hora en específico, simplemente es cuando quiero ver algo en inglés y ya.” [GF11].

También había quien no tenía un lugar específico para el estudio de lenguas; por ejemplo: “Yo no tengo un espacio fijo. Siempre estoy cambiando de lugares, pero pues depende de donde yo tenga que estar en ese momento. Entonces no establezco un lugar para estudiar.” [GF3].

Respecto a la búsqueda de ayuda durante la realización de una tarea, los participantes contestaron que se apoyaban en los recursos tecnológicos, principalmente el Internet. Y en torno a la manera en que se auto-motivan para el aprendizaje del inglés,

comentaron que este idioma es esencial para sus vidas: “Pues yo creo que tiene que ver con la carrera en la que estamos, pues obviamente que el inglés va a ser esencial en nuestras vidas. Entonces desde ya, tenemos que irnos involucrando lo más que se pueda en la cultura y con nativo.” [GF1].

Después de la intervención, los estudiantes mexicanos mencionaron cómo colaboraron para poder organizarse con los participantes de Inglaterra. Con el consentimiento de los participantes, se compartieron los contactos entre ambos grupos.

- De manera espontánea, sin que fuera un requisito académico, una de las estudiantes de México se puso de acuerdo con una de las estudiantes de Inglaterra para tener una sesión individual. “Cuando recién comencé a hablar con Ana [nombre cambiado de la estudiante inglesa para conservar el anonimato], fue lo primero que acordamos... ‘Vamos a aprender tanto inglés como español y lo primero que debemos hacer es acomodarnos a nuestros horarios porque veo que obviamente son como seis horas de diferencia’.” [GF4].
- “Porque si es [el tándem] con alguien de otro país, pues tienes que establecer horarios en que los dos puedan llevar a cabo esa conversación.” [GF7].

El tándem conlleva a la elección de lugares apropiados para entablar una conversación por videollamada. En particular, los participantes enfatizaron la importancia de que fuera un espacio libre de distracciones: “No se podría hacer un tándem en la calle o incluso en el pasillo de una misma escuela tampoco se podría porque todo el mundo estaría interrumpiendo.” [GF4].

Una de las ventajas percibidas del tándem se asocia a su sincronía y a la interacción con hablantes nativos. Esto permite resolver las dudas concernientes al uso cotidiano del idioma meta durante la interacción sin necesidad de hacer una búsqueda posterior al diálogo: “Pues [valoro] poder preguntarle a un nativo directamente y que te las respondan [las dudas] en ese mismo instante y no tener que esperar.” [GF11]. El tándem motiva a interactuar con otros, perfeccionar el idioma meta y aprender más cultura: “Me siento más motivada de que puedo expresarme; ya vimos que sí puedo... Entonces ya me digo, si alguna vez me llegara a encontrar con un nativo británico, ya podría decir que si entendí el acento británico que no vaya a entender el americano. [...]. Lo que a mí me motiva es querer perfeccionar el idioma meta, así como también aprender sobre la cultura.” [GF11].

Los participantes se consideraron al menos algo satisfechos con sus aprendizajes. Previo al tándem, en cuanto a la auto-reflexión, los alumnos respondieron que comprender videos y libros que antes no eran capaces de entender es una manera de autoevaluar su progreso en el aprendizaje del inglés:

- “Yo, en lo personal, cuando empecé a ver series, las empecé a ver con subtítulos en español, pero ya después de un tiempo... sin subtítulos y [...] ahí ya me voy dando cuenta de mi progreso.” [GF1].
- “Veo qué tanto mejoré porque estoy leyendo un libro que antes no podía.” [GF2].
- “Siento que a veces cuando aprendo algo nuevo o refuerzo algo que ya sabía llego otra vez con mi mamá y mi hermana y [les digo] ‘mira lo que aprendí hoy’.

Entonces siento que repaso y me autoevalúo de que lo que aprendí está bien.” [GF12].

Posterior a la intervención, los participantes reportaron que su interacción con los estudiantes de Inglaterra les permitió autoevaluarse y entender que tenían áreas de oportunidad que modificar en cuanto a su conocimiento del idioma:

- “Después de un tándem, pues te das cuenta de que tal palabra es más adecuada para comunicar cierta idea que la que yo sabía y pues la voy a empezar a utilizar así.” [GF6].
- “Pues después de un tándem dices, [...] ‘ah, pues esto sí me beneficia porque, pues, ellos como nativos te dicen lo que no se dijo bien’.” [GF12].
- “Creo que para mí la autorreflexión es muy inmediata; o sea, acabo de tener un diálogo [con una persona de Inglaterra] ...pienso [...] en lo que acabo de decir y si lo dije bien. Es muy a corto plazo mi autorreflexión.” [GF10].

También, los participantes mexicanos reportaron sentirse más satisfechos, ya que sintieron un progreso en sus aprendizajes, de manera colaborativa con sus pares de Inglaterra: “El tándem me hace sentir bien porque aprendo el tipo de cosas que para ellos [los estudiantes de Inglaterra] no son comunes y que para nosotros sí lo son” [GF14]. “Me siento satisfecha porque creo que sí hay muchas cosas que aprendemos y que en realidad no perdemos nada; sólo es ganar-ganar.” [GF6].

También redujeron sus sentimientos negativos al hablar en inglés: “Se me quitó el miedo de hablar con un vendedor en inglés; como que [el tándem] te ayuda a quitarte el miedo a equivocarte. [...] La chava [palabra coloquial para referirse a una muchacha] con la que ahora estoy hablando, me dijo cuando empezamos a hablar, ‘Pues, no te preocupes. O sea, si te equivocas, pues voy a tratar de decírtelo’.” [GF5].

5.2 Competencia comunicativa oral: factores socioculturales y comunicación no verbal

Dado que en el estudio piloto (ver capítulo III) los aspectos socioculturales y de comunicación no verbal de la competencia comunicativa sobresalieron como temas de interés, estos se evaluaron en el grupo focal antes y después del tándem. Antes de la intervención, los estudiantes expusieron el conocimiento que tenían sobre la cultura inglesa, más que nada basándose en estereotipos comunes:

- “Pues conozco lo típico que dicen, que son más reservados y fríos.” [GF2].
- “La verdad, lo único que me imagino de los británicos es que son elegantes. La gente es bien limpia, que les gusta mucho el té, ...me gusta mucho conocer sobre la familia real; entonces, por ejemplo, en ese aspecto estoy al corriente ...” [GF8].

En cuanto a la conciencia intercultural, los participantes comentaron su percepción en cuanto a las similitudes y diferencias entre diferentes culturas. Por ejemplo: “Yo siento que [los británicos] son más culturales que, por ejemplo, los americanos. Siento que tienen mucha más cultura y más conocimiento... porque también veo muchos youtubers

ingleses y americanos y los de Inglaterra tienen más conocimientos académicos; como que estudian más, leen más.” [GF1]; “...yo siento que todos [los mexicanos] somos muy rolleros [palabra coloquial que hace referencia a una forma poco concisa de hablar] y siento que los que hablan inglés son muy directos [a comparación]” [GF8]. En relación con la comunicación no verbal y factores kinestésicos de los participantes mexicanos, no se registró conocimiento antes del tándem.

Durante la intervención, se favoreció la competencia sociocultural gracias a la calidad de las cámaras y la consistencia de la imagen, como se documentó en las notas de campo: “La calidad de imagen nunca se vio interrumpida o alterada, aparentemente ambas imágenes permitieron una clara comunicación entre las facciones.” [NC2], “El espacio del salón en México fue más abierto de tal manera que todos aparecieron en la cámara.” [NC1], “Los problemas lingüísticos fueron mínimos y no afectaron en ninguna forma la comprensión de la charla.” [NC3]. Sin embargo, pese a que se había identificado un problema con la estabilidad de la red desde el estudio piloto, no fue posible solucionarlo por la parte técnica en Inglaterra: “El audio presentó dificultades que obstaculizaron la fluidez de la comunicación y se tuvo que interrumpir la videollamada en cierto punto de la charla para verificar inconvenientes técnicos relativos al audio” [NC1].

Posterior a la intervención, los estudiantes compartieron sus nuevos aprendizajes referentes a lo cultural. Emergieron temas de la vida universitaria y el origen de algunas señas que son ofensivas (ver Figura 8):

- “A ellos [los estudiantes de Inglaterra] les sorprendía que nosotros no viviéramos en el campus de la universidad y ahí fue donde salió el [tema de] cómo nos trasladábamos de nuestras casas hasta la universidad y cuánto tiempo es el que nosotros hacemos porque, pues, ellos viven ahí en la universidad y no ocupan transporte.” [GF4].
- “La seña [ofensiva en Inglaterra] levantando el dedo índice y medio... Era porque en Inglaterra una vez hubo una guerra y a los británicos los mataban con un arco... Entonces no era como tal un insulto, pero sí era como algo que les recordaba en ese momento que, pues, no era bueno para ellos.” [GF8].



Figura 8 Estudiante en la parte posterior con seña de dedo índice y medio

Las notas de campo también ayudaron a describir los momentos importantes durante la interacción: “Se habló sobre la manera en que nos comunicamos tomando en cuenta la cercanía en cuanto a relaciones, ya sea en persona o mediante redes sociales” [NC2].

Se compartieron datos de interés de ambas ciudades, además de compartir aspectos culturales muy propios de ambas regiones” [NC1]. También se habló de la importancia de aprender sus lenguas metas: “Se habló también sobre la necesidad de los mexicanos por aprender inglés y los ingleses por aprender español”.

Después del tándem los estudiantes expusieron sus aprendizajes destacando las diferencias en cuanto a lenguaje ofensivo (“Lo que para nosotros puede ser algo normal o cotidiano, para gente de otros países puede ser ofensivo” [GF2]), vida escolar (“También la vida escolar que ellos [los estudiantes de Inglaterra] llegan a tener, como vivir en los dormitorios y aquí no es muy usado” [GF8]), redes sociales (“Las redes sociales [WhatsApp y Messenger, Facebook] que ellos [los estudiantes de Inglaterra] usan son sorprendentemente las mismas que usamos nosotros; las usamos para lo mismo” [GF7]) e intereses (“Allá [en Inglaterra] no hay mucha gente interesada en estudiar el español y aquí [en México] hay mucha gente interesada en estudiar el inglés” [GF10]).

Los participantes también notaron las diferencias de acentos al hablar inglés. Por ejemplo: “Pues es muy diferente el acento británico al americano, si nosotros decimos ‘water’ [/'wɔ:tə-/], ellos dicen ‘water’ [/'wɔ:tə:/]” [GF4]. “Lo de pronunciación lo podemos comparar con el inglés americano. Entonces podemos tener las dos opciones de cómo se dicen ciertas palabras” [GF12].

Concerniente a la comunicación no verbal (ver Figura 9) y factores kinestésicos los estudiantes detectaron movimientos con las manos que tienen diferente significado:

- “Algo que aquí es muy común que se haga [hace seña con mano], pero allá es muy ofensivo” [GF1].
- “Pues al principio estaban [los estudiantes de Inglaterra] algo serios, todos. Pero conforme nosotros fuimos diciéndoles cosas y, por ejemplo, hubo un momento donde yo les hice una seña de corazón y se empezaron a reír y ya se fueron soltando” [GF17].
- “A veces como que las palabras que usábamos nosotros para ellos no eran tan comunes porque a veces se quedaban [con rostros confundidos]; o sea, sí como que se notaba que entendían, pero como que se les hacía raro que nosotros lo dijéramos de cierta manera, no tanto porque estuviera mal, sino yo creo que por algunas palabras que son diferentes en el uso” [GF6].



Figura 9 Estudiante en primera fila con manos en forma de corazón

Para los participantes, el aprendizaje cultural resultó más efectivo con el uso del tándem que aprenderlo solamente en el aula: “Aprender de su cultura con el tándem nos ayuda más, que aprenderlo en clase o en los libros.” [GF11]. El tándem les ayudó a ir más allá de estudiar solo teoría: “Nos dimos cuenta de que es mejor practicarlo [el idioma inglés] que estar en la teoría” [GF9].

Sólo una estudiante había tenido la oportunidad de interactuar con británicos. Dado que la mayoría de los participantes mexicanos no tenían experiencia de interacción con hablantes nativos del inglés, estar en el contexto de un tándem virtual les ayudó a mejorar su habilidad oral:

- “Aprendes a escuchar y responder porque, por ejemplo, cuando estás en un chat pues tienes tiempo de pensar cómo lo voy a poner y cosas así. Si es virtual y así, en video, rápido, pues tienes que desarrollar cómo responder rápido.” [GF11].
- “Dicen que siempre es mejor aprender una lengua conviviendo y pues a lo mejor nosotros no tenemos la posibilidad de ir a ese país y aprenderla... Pues estar en contacto con gente que la habla nos ayuda.” [GF2].

Capítulo VI. Discusión y Conclusiones

En el presente proyecto de tesis se evaluó la experiencia de estudiantes universitarios que participaron en un tándem académico virtual español-inglés. Los resultados se analizan a la luz de la literatura. Su discusión se organiza en función de las variables planteadas en los objetivos.

6.1 Autorregulación

Esta investigación tuvo como primer objetivo evaluar la autorregulación de los estudiantes de un curso universitario de inglés nivel intermedio B1 antes y después de participar en un tándem académico virtual español-inglés. Referente a este objetivo, se pone de manifiesto que el tándem conlleva a una mejora en los procesos de autorregulación de los estudiantes dado que se redujo el nerviosismo y se aumentó la seguridad para comunicarse en la lengua meta. Lo anterior corrobora los resultados obtenidos por Kwan y Downing (2015) quienes identificaron que los estudiantes con mejor autorregulación muestran menor ansiedad y nerviosismo en un contexto de aprendizaje y mayor autoconfianza, motivación y actitud académica.

Debido a que el tándem se realizó con participantes de dos países con diferentes horarios, fue necesario gestionar el tiempo para su realización. El hecho de realizar tándem ayuda a los participantes a desarrollar su autorregulación para gestionar el mejor momento para realizar la interacción. El desarrollar conciencia en los estudiantes acerca de cuál es el mejor momento para estudiar concuerda con los resultados

obtenidos en la investigación de Garzón y Gil (2018) cuando afirman que los estudiantes con mejor rendimiento académico son aquellos que autorregulan la gestión del tiempo para desarrollar aprendizajes mientras que los estudiantes de bajo rendimiento asumen su mala autogestión de tiempos de estudio. A pesar de que el tándem se puede realizar en un dispositivo móvil, lo cual facilita poder realizarlo en cualquier lugar, se necesita gestionar un lugar apropiado para la interacción. A pesar de la buena coordinación para llevar a cabo el tándem, se encontró que para los estudiantes de Inglaterra no era el mejor horario, ya que se realizaba al terminar su última clase. Lo anterior afectaba su rendimiento y motivación para participar, ya que les requería quedarse más tiempo en su aula y el tándem no tenía valor curricular. Dado que los estudiantes no eligieron ni el horario ni el lugar para realizar el tándem en plenaria no se podría evaluar con precisión la autorregulación de la gestión de tiempo y lugar.

En este estudio los participantes consideraron el tándem como una efectiva estrategia virtual para aprender, ya que el dialogar con hablantes nativos les motivó a interactuar en inglés y les ayudó a perfeccionar el idioma meta además de aprender sobre la cultura británica. Esto empata con las conclusiones de los estudios de Hernández (2014) y Rojas (2013), quienes afirman que utilizar herramientas tecnológicas puede incrementar la motivación de los estudiantes para aprender inglés. Asimismo, gracias al Internet se puede interactuar dentro y fuera del aula de una forma entretenida y atractiva. En la actualidad el uso de las tecnologías es detonante para motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizajes de una lengua extranjera, sin embargo, se

pudo observar que si no hay una buena conexión de internet se puede ocasionar todo lo contrario, ya que la interacción se ve interrumpida sin claridad en el audio de manera que no se lograron algunos objetivos de aprendizaje para mejorar la habilidad oral.

El tándem propició la interacción con nativos en donde los participantes de México autoevaluaron y monitorearon sus aprendizajes del idioma haciendo adecuaciones de mejora a sus conocimientos y además obtuvieron un sentido de autosatisfacción debido a que progresaron en sus aprendizajes con retroalimentación mutua de sus parejas. Con el tándem, estudiantes nativos de diferentes idiomas se reúnen para ayudar a aprender al otro mediante el uso y se turnan para apoyarse mutuamente, haciendo que la cooperación sea recíproca (Escribano Ortega & González Casares, 2014; Pomino & Gil-Salom, 2016; Tian & Wang, 2010).

6.2 Competencia comunicativa oral

El tándem ayudó a que los alumnos estuvieran en contacto directo con personas de otras culturas. Esta es una experiencia que la mayoría de los participantes jamás habían tenido. El poco aprendizaje cultural en una clase regular de idioma lo adquieren de los libros (Dieterle & Clarke 2008; Tamo, 2014). Dado que el lenguaje no se puede aprender fuera de la cultura, es importante que el aprendiz de una lengua extranjera pueda interactuar con nativos de la lengua meta, ya que una de las principales motivaciones para desarrollar su competencia comunicativa es el poder entrar en competencia con otros países. Lo anterior guarda relación con la declaración del Modelo Educativo (2017) en México, donde se tiene como uno de los objetivos el que

los estudiantes puedan comunicarse en inglés para insertarse plenamente en un mundo globalizado dentro de la sociedad del conocimiento. Se pudo encontrar que en las clases de los participantes en cuestión es casi nulo el contacto con diferentes culturas. Los cursos se enfocan en temas gramaticales y distan mucho de aprender cultura. El tándem virtual ofrece ese acercamiento de manera sincrónica con la cultura de manera atractiva y real. De no haber enseñanza de cultura en el aprendizaje de una lengua se descontextualiza a los estudiantes en su aprendizaje y eso lo hace menos significativo y atractivo.

Uno de los factores que afectan la comunicación efectiva entre hablantes de diferentes lenguas es precisamente el desconocimiento de sus culturas. Aun y cuando se tiene conocimiento lingüístico de la lengua meta, pero este conocimiento está desvinculado a cierta cultura, el aprendiz puede evidenciar falta de competencia para comunicarse efectivamente en situaciones reales (Galindo, 2005). El tándem ayudó a que los participantes conocieran aspectos muy propios de sus respectivas culturas. Algunos de esos aprendizajes culturales se relacionaban con la vida escolar, redes sociales, intereses y aspectos de pronunciación. Esto es relevante, dada el valor del aspecto sociocultural en el aprendizaje de lenguas (Ayora, 2010; Galindo, 2005).

El tándem fortaleció la conciencia intercultural entre los participantes de Inglaterra y México, ya que por medio de la comunicación oral se apreciaron diferencias y similitudes culturales. El hecho de conocer cómo se utiliza el lenguaje dentro de contextos propios de otra cultura ayudó en cierta medida a mejorar la competencia que

el hablante tiene para comunicarse. Cuando el aprendiz de una lengua extranjera está consciente de la estrecha relación que hay entre la cultura y la lengua se tendrán diálogos más productivos debido a que aprende a comunicarse considerando que hay expresiones que no son pertinentes para otros contextos, pero también hay otras que coinciden perfectamente entre las dos culturas. Tal y como lo declaran Furnham (1993) y Galindo (2005), la interacción comunicativa con otra cultura es más placentera al distinguir cómo actuar en determinadas situaciones de manera que las producciones lingüísticas y los gestos se deben interpretar de acuerdo con los patrones contextuales y culturales. Esto concuerda el hallazgo de Rosales, Zarate & Lozano (2013) y con el estudio de Usó y Martínez (2008) al encontrar que la enseñanza de una lengua extranjera no solo debe enfocarse en lograr aprendizajes lingüísticos solamente, sino que el lenguaje se debe ir construyendo de una manera realmente comunicativa considerando los aspectos culturales.

De entre los aprendizajes que obtuvieron pertenecientes a la comunicación no verbal, los participantes resaltaron la relevancia de que el tándem académico como un recurso pedagógico ayudó a conocer aspectos jamás vistos en sus cursos. Los estudiantes detectaron movimientos con las manos que tienen diferente significado en sus culturas. Haber participado en el tándem les ayuda a prevenir malos entendidos derivados del desconocimiento. Esto empata con lo planteado por Akinola (2014), quien concluyó que el nivel de exposición de los estudiantes al uso de la comunicación no verbal durante la enseñanza del idioma inglés tiene una influencia significativa en su rendimiento académico.

El tándem académico virtual resultó ser una estrategia eficaz para mejorar la autorregulación y competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras en un contexto académico. En esta experiencia los participantes se favorecieron en su aprendizaje al poderse comunicar con hablantes nativos, desarrollar habilidades de comunicación en el manejo de la comunicación no verbal y mejorar el conocimiento cultural. Después de todo, los estudiantes terminaron más motivados para practicar el idioma meta (Brammerts, 2003).

El tándem promueve la reciprocidad en el aprendizaje de modo que los participantes intercambian su rol como expertos de su lengua materna y aprendientes de la lengua meta aportando otros conocimientos fuera de los puramente lingüísticos como lo es la comprensión intercultural (Escribano Ortega & Martínez Lara, 2013). En este estudio se detectó que la reciprocidad no aplicó para todos, ya que hubo algunos estudiantes que no hablaron debido a que la interacción fue grupal y la limitante del poco tiempo para interactuar.

A pesar de algunas dificultades técnicas menores, Skype sirvió como una tecnología de videoconferencia útil y permitió interacciones auténticas en tiempo real entre estudiantes de México y el Reino Unido. El resultado positivo del buen uso de una herramienta tecnológica de manera instruccional coincide con el resultado de Bataineh (2014) al concluir que la competencia sociocultural se fortalece en contextos auténticos mediados por recursos digitales.

6.3 Limitaciones

En el desarrollo de esta investigación hubo ciertas limitaciones. Si bien el tándem es una herramienta que ha sido ampliamente usada en ciertos contextos (Karjalainen, Porn, Rusk & Bjorkskog, 2013; Litzler, Huguet-Jérez & Bakieva, 2018). Dentro de la búsqueda bibliográfica se encontraron pocas fuentes referentes a trabajos previos con el uso del tándem académico en México. Esto limitó el análisis de antecedentes donde se pudiera observar la efectividad del uso del tándem en contextos formales, universitarios mexicanos y en donde se estuviera aprendiendo un segundo idioma. Por otra parte, la falta de trabajos relacionados al uso del tándem en México representó un área de oportunidad para hacer esta investigación aún más relevante y novedosa para el campo de conocimiento de la enseñanza de lenguas.

Otra limitante fue utilizar exclusivamente de grupos focales y notas de campo para la evaluación de la competencia sociocultural de los participantes, ya que esos instrumentos solo brindaron información sobre las percepciones de los estudiantes antes y después de la intervención y no se evaluó con alguna escala de medición para valorar con mayor precisión los cambios en la competencia sociocultural. A diferencia con la evaluación de la autorregulación, en la cual se utilizó una escala de medición complementada con datos cualitativos obtenidos de las notas de campo y grupos focales.

Respecto al uso de la videollamada como recurso virtual para la realización del tándem se detectaron algunos factores que afectaron la comunicación y aprendizajes, principalmente en la consistencia del audio y el espacio utilizado para la intervención. Lo anterior limitó la visibilidad de la comunicación tanto verbal como no verbal.

En cuanto al factor tiempo para la intervención también representó algunas limitantes. La programación semestral en Inglaterra era diferente a las universidades en México. Por lo anterior había que programar con precisión las fechas y horarios. En algunas ocasiones los horarios propuestos no concordaban debido a la diferencia de periodos de clases y de vacaciones. Dado que son seis horas de diferencia entre cada país, la intervención fue por la tarde en Inglaterra cuando en México fue muy temprano por la mañana. Dicho factor afectó que no hubiera más participantes en Inglaterra, ya que, para la realización del tándem, los estudiantes se tenían que quedar después de su jornada de clases y no todos podían quedarse.

Originalmente se pretendía en este estudio incluir las experiencias de los participantes en Inglaterra. Desafortunadamente, los participantes optaron por no responder las encuestas en línea, lo cual se tuvo que limitar el análisis y enfocarlo solamente en los participantes de México. También se pretendía trabajar con una mayor cantidad de participantes igualando la misma cantidad de participantes en ambos países. Debido a que en Inglaterra el número de estudiantes que aprenden español es mucho menor al número de estudiantes que aprenden inglés en México, se tuvo que limitar a la pequeña cantidad de participantes en Inglaterra.

6.4 Implicaciones prácticas

Con base en los resultados obtenidos de esta investigación surgen algunas implicaciones prácticas. Este estudio ha permitido diseñar un modelo de intervención para la implementación de un tándem académico virtual que se puede replicar. Dicho modelo promueve la autorregulación del aprendizaje y la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. La investigación ha contribuido a llenar un vacío empírico al encontrar que el tándem académico virtual fortalece en gran medida el desarrollo de la competencia sociocultural en un contexto natural como lo es el interactuar con nativos de la lengua meta desde el aula. Con los trabajos de gestión y comunicación que se generaron durante el proceso de intervención se fortalecieron los vínculos entre las universidades participantes de tal manera que se puede continuar con intervenciones futuras. Actualmente, es proyecto continúa y se ha incorporado una nueva universidad a la colaboración, en esta ocasión en Estados Unidos. Asimismo, se han tomado los aprendizajes de este proyecto para mejorar la logística de los tándems, de manera que se han organizado sesiones de parejas de estudiantes.

6.5 Recomendaciones para futuros estudios

Después de considerar la importancia que tiene este estudio y en función de los resultados obtenidos se proponen algunas sugerencias a investigadores y docentes en el campo educativo.

- Dialogar con las instituciones participantes para pedir previamente su apoyo en el proyecto de investigación de tal forma que todos los participantes estén motivados a contestar los instrumentos para la recolección de datos.

- Incluir una escala de medición para la competencia sociocultural con la finalidad de identificar diferencias precisadas con puntuaciones antes y después de la intervención en función de aprendizajes obtenidos dentro de los cursos académicos
- Incluir otras dimensiones que componen el modelo de la competencia comunicativa (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995) para observar la efectividad del tándem en todos sus rubros. Por ejemplo, se pudiera evaluar la competencia gramatical de los participantes antes y después de participar en tándems.
- Pedir a los participantes grabar con previo consentimiento las interacciones de las parejas. De esa manera se pueden tener evidencias de las actividades y retroalimentar los aprendizajes. Se pudiera dar un valor curricular a las actividades e ir más allá de una actividad extracurricular.
- Realizar tándems con instituciones de otros países angloparlantes que de preferencia no tengan mucha diferencia de horas. Esto ya se está realizando en la institución participante, pero queda fuera del alcance de la presente tesis.
- Realizar tándems en parejas para que los participantes tengan más tiempo de interactuar y sacar mayor provecho de la experiencia. Esto también ya se está implementando en la institución participante, pero queda fuera del alcance de la presente tesis.

6.6 Conclusiones

En esta tesis se evaluó la efectividad de un tándem académico virtual español-inglés para mejorar la autorregulación y competencia sociocultural de estudiantes de un curso universitario de inglés nivel intermedio B1. La realización del tándem fue una estrategia efectiva para mejorar la autorregulación y competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras en un contexto académico. Los estudiantes incrementaron sus habilidades de autorregulación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en sus tres fases: planeación, ejecución y auto-reflexión. También los participantes se favorecieron en su competencia comunicativa oral al mejorar sus habilidades socioculturales. Debido a lo anterior, la efectividad del tándem incrementó la motivación de los participantes para seguir participando en futuras intervenciones de manera académica.

Dentro de la evaluación de la autorregulación de estudiantes dentro del curso universitario de inglés nivel intermedio B1 antes y después de participar en un tándem académico virtual español-inglés, se encontró de manera cuantitativa que el tándem ayudó a fomentar e incrementar los procesos de autorregulación al reducir el nerviosismo e incrementar la seguridad para comunicarse en la lengua meta. Además, el tándem ayudó a autorregular la gestión del lugar y el tiempo más apropiado para la interacción. El dialogar con hablantes nativos motivó a los estudiantes a practicar el inglés y consecuentemente a auto-evaluar y monitorear sus aprendizajes del idioma. Dado los resultados mencionados, los participantes terminaron con un mayor sentido de autosatisfacción debido a que progresaron en sus aprendizajes de inglés.

Respecto a la evaluación de la competencia sociocultural de estudiantes del curso universitario de inglés nivel intermedio B1 antes y después de participar en un tándem académico virtual español-inglés, se concluyó que es de suma importancia que el aprendiz de una lengua extranjera interactúe con nativos de la lengua meta, ya que el poderse comunicar en inglés los motiva a entrar en competencia con otros países. El tándem ayudó a desarrollar la conciencia intercultural entre los diferentes países participantes desde una interacción en tiempo real. Se compartieron aspectos propios de sus culturas tales como la vida escolar, redes sociales, intereses y aspectos de pronunciación. Aunado a lo anterior, emergieron aspectos sumamente relevantes en el lenguaje no verbal para los participantes de ambos países, ya que el uso inadecuado del lenguaje no verbal puede provocar malentendidos.

Dado que las estrategias utilizadas actualmente en la enseñanza de idiomas en México no incluyen la interacción con nativos donde se puede explorar la cultura de manera directa, el tándem resultó ser muy valioso para desarrollar la competencia comunicativa sociocultural ya que como se pudo ver en los resultados, los participantes contaban con muy poco conocimiento sociocultural del país de la lengua meta dado que la dimensión cultural no es prioridad dentro de sus cursos de lengua.

Debido a los resultados favorables y las vinculaciones que se han dado entre las universidades participantes, este proyecto da pie a un cuidadoso seguimiento de tal manera que se ha iniciado un proyecto institucional de impacto que perdurará más allá

de la duración de este proyecto de tesis. La vinculación que ya se ha iniciado por medio de este proyecto de investigación es solo el inicio de siguientes vinculaciones con universidades de otros países. Actualmente, se ha continuado con el uso de tandems por parte de la institución, ahora con la participación de una segunda universidad en Estados Unidos. Finalmente, una contribución relevante de este proyecto es la publicación de un artículo científico en una revista de alcance internacional con los resultados del estudio piloto (Serrato & Padilla Rodríguez, 2020).

Referencias

Akinola, O. A. (2014). The use of non-verbal communication in the teaching of English language. *Journal of advances in linguistics*, 4(3), 428-433.

<https://doi.org/10.24297/jal.v4i3.2149>

American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6 ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.

<https://bibliografiaycitas.unir.net/documentos/apa6.pdf>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2017). *Difunde la ANUIES en sus Instituciones asociadas Catálogo de Buenas Prácticas en la enseñanza del inglés. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.*

<http://www.anuies.mx/noticias/difunde-la-anuies-en-sus-instituciones-asociadas-catlogo-de-buenas>

Auer, N. (2016). *Scaffolding foreign Language Learners' reading strategies using tablet computers at two secondary schools in Denmark* (Tesis doctoral). University of Leicester.

<https://hdl.handle.net/2381/39027>

Ayora, M. C. (2010). Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto. *Pragmalingüística*, (18), 30-52.

<https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2010.i18.02>

Bandura, A. (2012). *On the functional properties of perceived self-efficacy revisited*. 9-44.

<https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana.

Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 3(1), 19-48.

<https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>

Barrera, H., Barragán, T. (2017). Las competencias lingüísticas español-inglés en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista electrónica formación y calidad educativa*, 5(2),

33-42. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1596/964>

Bataineh, A.M. (2014). The effect of using computer-mediated communication on English language learners' socio-cultural competence. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 8(3), 44-55.

<https://doi.org/10.3991/ijim.v8i3.3910>

Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68–99.

<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/25201>

Berridi, R., & Martínez, J.I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>

Bermúdez, L., González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15) 95 – 110.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>

Bonilla T., M., & Díaz L., C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2), 629-644.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909>

Brammerts, H. (1996). *Language learning in tandem using the Internet. Telecollaboration in foreign language learning*, 121-130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf>

Brammerts, H. (2003). Autonomous language learning in tandem: The development of a concept. En T. Lewis. y L. Walker, *Autonomous language learning in tandem* (pp. 27-36). Sheffield: Academy Electronic Publications. <http://oro.open.ac.uk/17133/>

Brammerts, H. & Calvert, M. (2003). Learning by communicating in tandem. En T. Lewis. & L. Walker, *Autonomous language learning in tandem* (pp.45-59). Sheffield: Academy Electronic Publications. <http://oro.open.ac.uk/17133/>

Çakiroglu, Ü & Öztürk, M. (2020). Cultivating Self-Regulated Learning in Flipped EFL Courses: A Model for Course Design. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 23(2), 20-36. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2020-0008>

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds), *Language and communication*. New York: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>

Canga, A. (2012). La pareja tándem como modelo para el aprendizaje de una lengua extranjera [The tandem partner as a model for learning a foreign language]. *Escuela Abierta*, 15, 119-142. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4078729.pdf>

Canto, S., & Jauregi Ondarra, K. (2017). Language learning effects through the integration of synchronous online communication: The case of video communication and Second Life. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 21–54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141848>

Cappellini, M., Elstermann, A. K., & Rivens A. (2020). Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of learners' logs. En C. Tardieu & C. Horgues

(coords.), *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. Routledge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7327945>

Cenoz, J. (2004). "El concepto de competencia comunicativa" en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería).

Çetin, B. (2017). The Influence of Pintrich's Self-regulated Learning Model on Elementary Teacher Candidates in a Life Science Course. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 30-36. <http://jets.redfame.com>

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

Chomsky, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Cleary, T. J., Zimmerman, B. J., & Keating, T. (2006). Training physical education students to self-regulate during basketball free-throw practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 251-262. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2006.10599358>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America. The Dialogue Leaderships for Americans*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5911/English%20Language%20Learning%20in%20Latin%20America.pdf?sequence=1>

Daura, E. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>

DiBenedetto, M., & Zimmerman, B. (2010). Differences in self-regulatory processes among students studying science: A microanalytic investigation. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5.

<https://www.researchgate.net/publication/284604049> Differences in self-regulatory processes among students studying science A microanalytic investigation

Dieterle, E., & Clarke, J. (2008). Multi-user virtual environments for teaching and learning. In M. Pagani (Ed.), *Encyclopedia of multimedia technology and networking*. Hershey, PA: Idea Group, Inc. <https://www.researchgate.net/publication/250016409> Multi-User Virtual Environments for Teaching and Learning

Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press.

Edelson, D. C., & B. J. Reiser. 2006. "Making Authentic Practices Accessible to Learners: Design Challenges and Strategies." In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 335–354). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.021>

Education First (2019). *EF EPI. EF English Domain Index*. <https://www.ef.com/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>

Education First (2020). *Índice de Nivel de Inglés. EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com.mx/epi/>

Escribano Ortega, M. y Martínez Lara, A. (2013). Una experiencia tándem como herramienta de aprendizaje lingüístico e integración cultural para alumnos universitarios chinos en programas de inmersión. *Monográficos SINOELE*, 10, 209-216. https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/escribano_martinez_209-216.pdf

Escribano Ortega, M., & González Casares, C. (2014). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. En *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 287-298). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_287.pdf

Eurostat (2019). *Foreign language skills statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics

Fabela, M. (2014). 20 años de centros de auto acceso en México: Lecciones aprendidas, presente y futuro. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, 1, 3,15. <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano06/num01/0601a02.pdf>

Fahrutdinova, R. A., Yarmakeev, I. E. & Fakhrutdinov, R. R. (2014). The formation of students' foreign language communicative competence during the learning process of the English language through interactive learning technologies (The study on the basis of

Kazan Federal University). *English Language Teaching*, 7(12), 36-46.
<http://jcreview.com/fulltext/197-1586181081.pdf?1586342311>

Ferrell, K. (2011). *Rationale for using skype in the classroom*, Ed Tech Ideas.
<http://edtechideas.com/2011/04/05/rationale-for-using-skype-in-the-classroom/>

Frances, L. M., Huguet-Jérez, M., & Bakieva, M. (2018). Prior Experience and Student Satisfaction with E-Tandem Language Learning of Spanish and English. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 12(4), 4-20.
<http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v12i4.9196>

Furnham, A. (1993). Communicating in foreign lands: The cause, consequences and cures of culture shock. *Language, Culture and Curriculum*, 6(1), 91-109.
<https://doi.org/10.1080/07908319309525140>

Galindo-Merino, M. M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, 431-441.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2514240.pdf>

García Salas, L., & Ortega Massé, J. C. (2012). Influencia de los estilos de aprendizaje y la autorregulación en el rendimiento escolar de los alumnos del bachillerato a distancia del Estado de México. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 4(7). <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2012.7.45262>

Garzón A. & Gil J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educacao e Pesquisa*. (44), 1-16
<http://hdl.handle.net/20.500.12495/2336>.

Gauvain, M. (2016). Peer contributions to cognitive development. In K. Wentzel & G.B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts*. New York: Routledge.

Griggio, L. (2018). Linking virtual and physical mobility: a success story of a multilingual and multicultural exchange. *Sustainable Multilingualism*, 12(1), 88-112. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0004>

Har, L. B. (2013). *Authentic learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
<https://www.eduhk.hk/aclass/>

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson.

Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.
https://www.researchgate.net/publication/277597511_The_practices_and_challenges_of_telecollaboration_in_higher_education_in_Europe

Hernández, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad presencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/29610/1/T35913.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández, L. (2017, Julio 11). Capacitación de normalistas para impartir inglés. *El Economista*. <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2017/07/11/capacitacion-normalistas-impartir-ingles>

Hmelo-Silver, C.E., & Chinn, C.A. (2016). Collaborative learning. In L. Corno & E.M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed.). New York: Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/318213998_Aprendizaje_autorregulado_e_intervenciones_docentes_en_la_universidad

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Language acquisition: Models and methods*, 1, 3-28.

Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F., & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a Model for Language Learning and Instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 165-184. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053607.pdf>

Koch, L. (2017). Principles of tandem interaction - Reciprocity. In H. Funk, M. Gerlach & D. Spaniel-Weise (Eds.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (pp. 117-132). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/46315>

Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 51-79.

Halimovna, K., Nurilloevna, M., Radzhabovna, K., Shavkatovna, R. & Hamidovna, R. (2019). The Role of Modern Pedagogical Technologies in the Formation of Students' Communicative Competence. *Religación*, 4(15) 261-265.

Kwan, H., & Downing, k. (2015). A latent profile analysis of university students' self-regulated learning strategies. *Studies in Higher Education*, 40(7).
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.880832>

Lee, D., Lee, S. L., & Watson, W. R. (2019). Systematic literature review on self-regulated learning in massive open online courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 28-41. <https://doi.org/10.14742/ajet.3749>

Little, D. & Brammerts, H. (1996). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. Centre for Language and Communication Studies. Trinity College, Dublin 2.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf>

Litzler, M. F., Huguet-Jérez, M., & Bakieva, M. (2018). Prior Experience and Student Satisfaction with E-Tandem Language Learning of Spanish and English. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 12(4), 4-20.
<https://doi.org/10.3991/ijim.v12i4.9196>

Luchaninova, O., Koval, V., Deforz, H., Nakonechna, L. & Golovnia, O. (2019). Formation of communicative competence of future specialists by means of group work. *Revista Espacios*, 40(41). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404111.html>

Lyons, D. (2017). How Many People Speak English, And Where Is It Spoken? *Babbel Magazine*. <https://www.babbel.com/en/magazine/how-many-people-speak-english-and-where-is-it-spoken/>

Macht, S. A., and S. Ball. (2016). “Authentic Alignment’: A New Framework of Entrepreneurship Education.” *Education + Training* 58 (9): 926–944.
<https://doi.org/10.1108/ET-07-2015-0063>

Mayo, J. A. (2010). Constructing undergraduate psychology curricula: *Promoting authentic learning and assessment in the teaching of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12081-000>

Mehlinger, H. D. (1995). *School reform in the Information Age*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Mims, C. (2003). Authentic Learning: A Practical Introduction & Guide for Implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal a service of NC State University*, Raleigh, 6 (1). https://www.researchgate.net/publication/228395999_Authentic_Learning_A_practical_introduction_and_guide_for_implementation

Moreno, M., Figueroa, E. & Arrieta, D. (2015). La motivación para promover la autorregulación en la clase de inglés de negocios. En L. Hernández (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (pp. 52-76). Instituto Universitario Anglo Español, ReDIE. <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/autorregulacion.pdf>

Moreno, N. (2017). *La automotivación del estudiante y su influencia en el logro de aprendizajes en la educación a distancia en el Instituto Peruano de Estudios Tecnológicos, 2015*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique

Guzmán y Valle]. Universidad Nacional de Educación, Perú.

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1593>

Muller, M., Schneider, G., & Wertenschlag, L. (1988). Apprentissage autodirigé en tandem it l'université. In H. Holec (ed.), *Autonomy and self-directed learning*. Strasbourg, France: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe, 65-76.

O'Dowd, R., & Lewis, T. (Eds.). (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York, NY: Routledge.

Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (pp. 116118). Boston, MA:

Heinle & Heinle. http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Omaggio_.pdf

Omaggio, A. (2001). *Teaching Language in Context*. (3rd Ed.). Boston: Heinle and Heinle.

http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Omaggio_.pdf

Otzen, T, & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-

232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Pintrich, P. R. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda (Coord.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp. 229-262). México: Miguel Ángel Porrúa.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self – Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

Pintrich, P. R., McKeachie, W. J., & Lin, Y.-G. (1987). Teaching a Course in Learning to Learn. *Teaching of Psychology*, 14(2), 81–86. https://doi.org/10.1207/s15328023top1402_3

Pomino, J., & Gil-Salom, D. (2016). Integrating e-tandem in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (228), 668-673.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.102>

Power, A. (2010). Community engagement as authentic learning with reflection. *Issues in Educational Research*, 20(1), 57-63. <http://www.iier.org.au/iier20/power.pdf>

Ramírez, L., Pérez, C. & Lara, R. (2017). Panorama del Sistema Educativo Mexicano en la Enseñanza del Idioma Inglés como Segunda Lengua. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*. (12), 13-21
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>

Ramírez, L., Pérez, C. & Lara, R. (2017). Panorama del Sistema Educativo Mexicano en la Enseñanza del Idioma Inglés como Segunda Lengua. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*. (12), 13- 21.
<https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>

Resnik, P., & Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 541-564.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.6>

Rojas, P. (2013). *Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/1856>

Roque Cala, K., Pulido Díaz, A., Domínguez García, I., Echevarría Bustamante, N., & Páez Rodríguez, B. (2018). La comunicación oral pedagógica en la formación de profesionales. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 22(3), 186-196. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942018000300019&lng=es&tlng=es.

Rosales, B. L., Zarate, J. F. y Lozano, A. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200014&lng=es&tlng=es

Secretaría de Educación Pública, SEP (2010) Diplomado para Maestros de primaria 2° y 5°. Módulo 1: Fundamentos de la Reforma, México, SEP. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/guia-del-diplomado-2c2b0-y-5c2b0-grados1.pdf>

Sadler, R., & Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401–413. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw041>

Santrock, J.W. (2016). *Educational Psychology*. Dallas, United States of America: McGraw Hill Education.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *El modelo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Estrategia Nacional de inglés*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingles_DIGITAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*.
<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339#documentos>

Serrato, D., & Padilla Rodriguez, B. C. (2020). Academic e-tandems as a strategy for English language learning in a Mexican university. *Open Praxis*, 12(3), 417-424.
<http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.12.3.1099>

Stein, S. J., Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239-258.
<https://doi.org/10.1080/0307507042000190813>

Suárez, J. M., Fernández, A. P., Rubio, V., & Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329

Subsecretaría de Planeación y Evaluación y Coordinación. (2015). S270. *Programa Nacional de inglés para Alumnos en Educación Básica. Diagnóstico Ampliado*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64151/Diagnostico_del_programa.pdf

Tamo, D. (2014). The effects of the effective use of the new information and communication technology in the classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 298. <https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/2839>

Thao, T., & Long, N. (2020). The use of Self-regulated Language Learning Strategies Among Vietnamese English-majored Freshmen: A Case Study. *VNU Journal of Science: Education Research*, 36(1). <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4331>

Thorne, S. (2003). Artefacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology* 7(2), 3867. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25200/1/07_02_thorne.pdf

Tian, J. & Wang, Y. (2010). Taking language learning outside the classroom: learners' perspectives of tándem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(3), 181-197. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.513443>

Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160&lng=es&tlng=es.

Tosuncuoglu, I. (2019). The Interconnection of Motivation and Self-Regulated Learning Among University Level EFL Students. *Canadian Center of Science and Education*, 12(4), 105-114. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p105>

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). (2020). *Modelo Académico 2020 de Técnico superior universitario, Profesional asociado y Licenciatura de la UANL*. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/Modelo-Acad%C3%A9mico-2020-de-TSU-PA-y-Licenciatura-de-la-UANL.pdf>

Usó, E. & Martínez, A. 2008. Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 21, 157-170. <https://pdfs.semanticscholar.org/d7bd/0d8dbdfd25eac9a932716db4bfd910e380d.pdf>

Wang-Szilas, J., Berger, C., & Zhang, F. (2013). Tandem Language Learning Integrated in the Curriculum: Reflection from Students' Perspectives. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 18(2).
<https://www.eurodl.org/index.php?p=special&sp=articles&inum=7&article=696>

Wasson, B., & Mørch, A. (2000). Identifying collaboration patterns in collaborative telelearning scenarios. *Educational Technology & Society*, 3(3), 237-248.

Webster, E., & Hadwin, A. (2015). Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: examining students' reports from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 35(7). <https://www.tandfonline.com/loi/cedp20>

Wentzel, K.R. (2016). Teacher-student relationships. In K.R. Wentzel & D.B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed.). New York: Routledge.

Wu, V. & Marek, M. (2008). Enhancing learner motivation to study English via videoconferencing with a native speaker. In J. Luca & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2008--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 4481-4489). Vienna, Austria: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/29010>

Yasnitsky, A., & Van der Veer, R. (Eds.) (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky studies*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315714240>

Zambrano, C., Albarrán, F., & Salcedo, P. A. (2018). Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje. *Formación universitaria*, 11(3), 73-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073>

Zheng, L., Li, X., & Chen, F. (2016). Effects of a mobile self-regulated learning approach on students' learning achievements and self-regulated learning skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1). <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1259080>

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-25). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_1

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition* (pp. 299-316). New York: Routledge.

Anexos

Anexo 1. Metodología propuesta a la maestra de Inglaterra

The approach

Virtual tandems foster practical communication, so that students can learn with native speakers about each other's cultures and at the same time self-regulate their learning of a foreign language. It is intended that students develop self-regulatory processes in different dimensions such as cognition, motivation, behavior and context.

Participants

Tandem participants will be students who:

- Have reached level B1 according to the Common European Framework.
- Can interact with native speakers having a comfortable conversation online.

Materials



Students must have access to a computer or mobile with Internet, microphone, video, and Skype.

Methodology

Date and Time	Duration	Interaction time
Month and day Time in Mexico Time in England	One plenary session with teacher and students	30 minutes

BEFORE THE TANDEM SESSION

Participants

- Prepare some information about themselves: a greeting, name and age.
- Each participant prepares three questions about students' life at the school from the other country.

The teacher

- Prepares the room and the skype for a plenary interaction (recommendable to be ready 10 minutes before)

During the Session

First, both teachers have a quick talk to verify skype is working. Also, teachers are the ones who check the time for the interaction.

This is the time when students from both countries have the opportunity to practice their language knowledge. In the same way they can support each other by clarifying doubts about their own languages and cultures.

For students from England

Talking time (First 15 minutes)

Each student introduces themselves in Spanish. (a greeting, name and age)

Then students from Mexico introduce themselves in English. (a greeting, name and age)

Now students from England have the opportunity to ask any question in Spanish about students' life in Mexico. (Students from Mexico speak in Spanish)

For students from Mexico

Talking time (second 15 minutes)

Now students have the opportunity to ask any question in English about students' life in England. (Students from England speak in English)

For closing the time interaction, the teacher asks students to close the conversation by saying different common farewells.

Anexo 2. Notas de campo del estudio piloto

Descripción a detalle de lo acontecido durante la interacción focalizando los siguientes rubros.

Observador/a: _____

Duración de la sesión: _____

Número de estudiantes en México: _____

Número de estudiantes en Reino Unido: _____

1. Recursos tecnológicos (si todo funciona, si falla, etc.)

2. Tono del discurso (positivo, negativo, neutro; poner ejemplos)

3. Características generales (descripción del espacio; observaciones globales)

4. Interacción (si hay gente que acapara la comunicación, si se distribuye equitativamente, si los docentes tienen que estar incentivando la participación, si la comunicación surge naturalmente)

5. Obstáculos (cosas que no estén funcionando, problemas lingüísticos, otros)

6. Notas en general

Anexo 3. Cuestionario del estudio piloto

El propósito de este cuestionario es obtener información sobre la experiencia obtenida en la participación en el “tándem” de la lengua académica.

CONFIDENCIAL

Tus respuestas en esta encuesta serán anónimas. No escribas ninguna información personal. Puedes terminar el cuestionario en el momento que desees, o no responder alguna respuesta, si así lo consideras.

INSTRUCCIONES

Elige una opción, No hay respuestas correctas o incorrectas. Las preguntas son de opinión personal.

GM1. Teniendo conocimiento de que el hablante nativo entiende lo que digo, me motiva a continuar aprendiendo.

1) nunca 2) rara vez 3) a veces 4) frecuentemente 5) casi siempre

GM2. Para mí fue difícil comunicarse con un hablante nativo.

1) nunca 2) rara vez 3) a veces 4) frecuentemente 5) casi siempre

GM3. La experiencia de interactuar con hablantes nativos me motivó a buscar más oportunidades de interacción.

1) nunca 2) rara vez 3) a veces 4) frecuentemente 5) casi siempre

GTC4. Es mejor interactuar de manera individual, porque hay menos ruido o distracciones que en la sesión con todos.

1. Totalmente en desacuerdo 2 Algo en desacuerdo 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

GCT5. Skype fue una buena herramienta para esta actividad.

1. Totalmente en desacuerdo 2 Algo en desacuerdo 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

GEC6. Tengo conocimiento previo que se requiere para esta interacción fluidamente.

1. Totalmente en desacuerdo 2 Algo en desacuerdo 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

GP7. El tiempo de interacción fue suficiente para esta actividad.

1. Totalmente en desacuerdo 2 Algo en desacuerdo 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

GF8. ¿Has participado antes en un tándem virtual de idiomas?

1. Si 2. No

GF9. ¿Cuál es el momento más significativo que has aprendido en esta experiencia?

GF10. Describe la experiencia más reciente que has tenido en un “tándem” en tres palabras.

GF11. ¿Te gustaría participar en alguna otra experiencia virtual?

1. Si 2. No

GF12. ¿Cómo evalúas tus habilidades de comunicación en línea (en tu propio idioma)?

1. Muy deficiente 2. Deficiente 3. ok 4. Bien 5. Muy bien

GF13. ¿Cómo puedo mejorar académicamente mi idioma en una actividad de tándem?

PD 14. ¿Qué edad tienes?

PD 15. ¿Cuál es tu género?

¡Muchas Gracias!

Anexo 4. Guía del grupo focal del estudio piloto

Proyecto: La efectividad de un tándem académico virtual de lenguas español-inglés

Participantes:

Fecha:

País: MX

Hora de la sesión del grupo focal:

Moderador: Dan Serrato

Consentimiento informado

Muchas gracias por colaborar en este grupo focal después de haber participado en el tándem académico virtual de lenguas español-inglés. El objetivo es recopilar sus impresiones referentes a esta experiencia. Es para un proyecto de investigación. Sus respuestas nos ayudarán a mejorar el tándem en futuras implementaciones. Su participación es totalmente voluntaria y pueden darla por terminado en el momento que gusten. Si bien en este momento yo puedo saber quiénes son por estar aquí con ustedes, al momento de transcribir sus contribuciones su identidad será anonimizada

Se grabará audio y video. Si alguien tiene inconveniente, por favor háganmelo saber. Si tienen dudas, pueden externarlas en cualquier momento durante la sesión.

Experiencias Previas

1. ¿Qué otras experiencias similares han tenido?
2. ¿Cómo fueron?

Experiencia en el Tándem

3. ¿Alguien podría resumir su experiencia en este tándem?
4. ¿Qué les pareció?
5. ¿Qué expectativas tenían antes? ¿Qué tanto se cumplieron?
6. ¿Qué fue lo que más disfrutaron?
7. ¿Qué le gustaría que cambiara en una siguiente sesión?

Logística

1. ¿Cómo vieron el uso de la tecnología? ¿Qué otras herramientas recomiendan?
2. ¿Qué opinan de la estructura de la sesión?
3. ¿Cómo vieron la participación de los maestros, de sus compañeros de Reino Unido, del horario?

Aprendizaje

1. ¿Con qué aprendizaje se quedan?
2. ¿Qué tanto creen que un tándem les pueda ayudar en el aprendizaje del inglés?
3. ¿Qué opinan de la temática se habló de la vida universitaria de cada país? ¿Con qué otra temática les gustaría haber comenzado en su primera sesión?
4. ¿Qué otras temáticas les gustaría revisar a través de un tándem?

Interacciones post-tándem

¿Qué pasó después del tándem? ¿Cómo siguen en contacto? ¿De qué temas hablan? ¿En qué idioma? ¿Por qué medio?

Extra

¿Algo más que les gustaría agregar?

Anexo 5. Encuesta en línea del estudio principal

Gracias por aceptar participar en este estudio. El objetivo es analizar cómo autorregulan sus prácticas de aprendizaje de inglés. Este cuestionario durará aproximadamente 15 minutos. No anticipamos ningún riesgo, pero de igual manera tienes derecho a dejar de contestar este cuestionario en cualquier momento. La información será utilizada con fines de investigación. Tomaremos medidas para asegurar que cualquier dato que te pueda identificar no sea revelado. Si tienes preguntas o comentarios adicionales, por favor compártelos antes de iniciar.

Planificación

1. Me siento capaz de aprender lo necesario para comunicarme efectivamente en inglés.
a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente
2. Tengo un plan claro para lograr mis metas relacionadas al aprendizaje de inglés.
a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente
3. Tengo metas específicas relacionadas a mi aprendizaje de inglés.
a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente
4. Aprender a comunicarme efectivamente en inglés es importante para mí.
a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente
5. Me interesa aprender a comunicarme en inglés efectivamente.
a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente
6. ¿Qué tan frecuente planeas tu aprendizaje de inglés?
a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente
7. Antes de hablar en inglés, pienso en lo que voy a decir.

a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

8. Soy capaz de comprender lo que me van a decir en inglés.

a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

9. Establezco objetivos de aprendizaje concretos para comunicarme en inglés.

1. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

10. Antes de comenzar a estudiar inglés, compruebo si tengo todo lo que necesito, como diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, etc.

a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

Ejecución

11. Registro en físico o en línea de mis avances en cuanto a mi aprendizaje de inglés.

a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

12. Monitoreo mentalmente mi progreso al aprender inglés.

a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

13. Cuando estudio inglés...

13a. Designo momentos específicos para estudiar.

a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

13b. Tomo notas.

a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

13c. Hago diagramas o mapas conceptuales.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

13d. Me hago preguntas

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

13e. Resuelvo ejercicios.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

14. Cuando tengo dudas sobre el idioma inglés, pregunto a alguien.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

15. Busco información en Internet que me ayude a comunicarme mejor en inglés.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

16. Uso herramientas variadas para aprender inglés, como videos, libros o audios.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

17. Cuando estudio inglés, intento comprender, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

18. Cumpló mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

19. Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

20. Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

Auto-reflexión

21. Me siento satisfecho(a) con mi forma de aprender inglés.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

22. Reviso mis trabajos previos de inglés poder ver mi progreso.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

23. Me comparo con mis compañeros de inglés para saber qué tan bien hablo inglés.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

24. Mis estrategias de estudio me ayudan a aprender inglés.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

25. Después de terminar una conversación en inglés, la reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

26. Cuando recibo retroalimentación, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi competencia comunicativa.

- a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

27. Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.

a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

28. Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para la materia de inglés.

a. nunca b. raramente c. ocasionalmente d. frecuentemente e. muy frecuentemente

Anexo 6. Guía para grupos focales del estudio principal

Consentimiento informado

Gracias por aceptar participar en este estudio. El objetivo es analizar cómo autorregulan sus prácticas de aprendizaje de inglés haciendo uso de las tecnologías. Esta durará aproximadamente una hora. No anticipamos ningún riesgo, pero de igual manera tienes derecho a terminar o retirarte del estudio en cualquier momento del mismo. Este grupo focal se registrará en audio y se elaborará una transcripción anonimizada. La información será utilizada con fines de investigación. Tomaremos medidas para asegurar que cualquier dato que te pueda identificar no sea revelado. Si tienes preguntas o comentarios adicionales, por favor compártelos antes de iniciar.

Contexto

- ¿Desde cuándo han estudiado el idioma inglés de manera formal?
- ¿Cuáles son las actividades cotidianas donde practican inglés?
- ¿Quiénes interactúan en inglés con personas externas a la clase? Los que sí, ¿con quién es? Si la respuesta es negativa, ¿por qué no?

competencia comunicativa

1. ¿qué aprendizajes se esperan obtener cuando interactúan con nativos?
2. ¿Que conocen de la cultura inglesa actual?
3. ¿Cómo aprenden cultura en sus clases de inglés?
4. ¿Qué es lo que más aprenden en sus clases de inglés? estructuras gramaticales, pronunciación, etc.?
5. ¿Qué aspectos de comunicación han aprendido al interactuar con nativos?

6. ¿Qué aspectos culturales han aprendido al visitar un país de habla inglesa?
7. ¿Cuáles beneficios en pronunciación se pueden obtener al interactuar con nativos?
8. ¿Qué diferencias pueden encontrar entre practicar inglés en el salón con practicar inglés con nativos?
9. ¿Con qué tipos de dificultades se han encontrado cuando se quieren comunicar oralmente en inglés con nativos?
10. ¿Qué necesitas para mejorar tu competencia comunicativa oral?

Autorregulación

Planeación

Creencias de automotivación

- Autoeficacia
 - ¿Qué tan seguros están de que pueden encontrar los recursos que necesitan para aprender inglés?
 - ¿Si tienen los recursos adecuados, qué tan seguro están de que pueden usarlos por su cuenta para aprender lo que necesitan para ayudarse en su aprendizaje inglés?
 - ¿Cómo se sienten al expresarse oralmente en inglés con otras personas en el salón de clase?
 - ¿Cómo se sienten al expresarse oralmente en inglés con otras personas nativas del inglés?
 - ¿De qué maneras el hablar con personas que dominan el inglés ayuda en la motivación y confianza en ustedes mismos?
- Orientación a metas

- ¿Cómo eligen sus estrategias de aprendizaje cuando estudian inglés? ¿Cómo eligen el formato de su aprendizaje (por ejemplo: libros, videos, en línea, ¿otros)?
- Expectativas de resultados
 - ¿Qué esperan obtener de las distintas estrategias de aprendizaje con las que se involucran (ganar tiempo, facilitar el aprendizaje)?
- Valor / interés de actividades
 - ¿Qué es lo que más han disfrutado de su propio aprendizaje?

Análisis de actividades

- Establecimiento de metas
 - ¿Cómo han cambiado sus metas de aprendizaje a través del tiempo (por ejemplo, de cuando empezaron su aprendizaje del inglés/a ahora)?
 - ¿Cuáles algunos de sus objetivos de aprendizaje para los siguientes seis meses?
- Planeamiento estratégico
 - ¿Cómo se relacionan sus planes de aprendizaje del inglés a sus metas a corto y largo plazo?

Desempeño

Autocontrol

- Estrategias de actividad
 - ¿Qué recursos y herramientas han usado para aprender (por ejemplo: apps, libros, conferencias, talleres cara a cara, seminarios web, ¿MOOCs) y en que les han ayudado?

- Autoinstrucción
 - ¿Se hacen preguntas a ustedes mismos o toman nota de cómo quieren aprender algo?
 - ¿Dedican tiempo para autoevaluar su aprendizaje?
- Manejo del tiempo
 - ¿Fijan tiempos específicos para su aprendizaje del inglés fuera de clase?
- Estructuramiento ambiental
 - ¿Dónde estudian? ¿Han modificado su ambiente (oficina, escritorio, laptop, celular) para mejorar su aprendizaje?
- Búsqueda de ayuda
 - ¿Cómo resuelven sus dudas, le preguntas a amigos, compañeros de clase, maestros, nativos?
 - ¿Cuál serían las ventajas de interactuar con nativos para resolver sus dudas?
- Incentivos de interés
 - ¿Cómo se motivan a sí mismos para involucrarse en actividades donde se utilice el inglés? Por ejemplo, algunas personas hacen sus actividades de aprendizaje más atractivas convirtiéndolas en un juego.
- Consecuencias personales
 - ¿Cómo se premian a sí mismos después de lograr sus metas de aprendizaje?

Auto-observación

- ¿Cómo monitorean su progreso?
 - Monitoreo metacognitivo (seguimiento mental informal)
 - Auto-registro (registro formal, tal como una gráfica)

Auto-reflexión

Juicio propio

- Auto-evaluación
 - ¿Cómo deciden si su aprendizaje del inglés ha sido exitoso (por ejemplo: comparar conocimientos/habilidades actuales con los previos; comparando con el rendimiento de otros; dominar todos los componentes de una nueva habilidad)?

- Atribución causal
 - ¿Por qué piensas que tienes esos resultados (positivos o negativos)? Por ejemplo: la habilidad fija de uno, el esfuerzo que hacen, el uso de estrategias, circunstancias externas...

Autorreacción

- Autosatisfacción / afecto
 - ¿Qué tan satisfecho estás con tu enfoque actual hacia tu propio aprendizaje de inglés?

- Decisiones adaptativas / defensivas
 - ¿Qué te ha resultado más útil al regular tu propio aprendizaje?
 - **Otros**

¿Hay algo más que quieras agregar?

Anexo 7. Notas de campo del estudio principal

Descripción a detalle de lo acontecido durante la interacción focalizando los siguientes rubros.

Observador/a: _____

Duración de la sesión: _____

Número de estudiantes en México: _____

Número de estudiantes en Reino Unido: _____

1. Recursos tecnológicos (si todo funciona, si falla, etc.)

2. Tono del discurso (positivo, negativo, neutro; poner ejemplos)

3. Características generales (descripción del espacio; observaciones globales)

4. Interacción (si hay gente que acapara la comunicación, si se distribuye equitativamente, si los docentes tienen que estar incentivando la participación, si la comunicación surge naturalmente)

5. Obstáculos (cosas que no estén funcionando, problemas lingüísticos, otros)

6. Notas en general
