

Diseño instruccional basado en la interacción para el desarrollo de la competencia comunicativa^{1,2,3}

Maria de los Milagros Cruz-Ramos⁴, Escuela Normal "Juan Enríquez", Tlacotalpan, Veracruz, Mexico

Luz Edith Herrera-Díaz⁵, Universidad Veracruzana, Veracruz, Veracruz, Mexico

Resumen

En este artículo se presenta una investigación cuyo objetivo fue analizar la Competencia Comunicativa de estudiantes en un curso virtual de inglés, que se modificó siguiendo los principios del modelo tecno pedagógico RASE (Recursos, Actividades, Soporte y Evaluación) y el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas. El estudio es de tipo mixto convergente, con grupos experimental y control. Desde la perspectiva cuantitativa ocupó un diseño de medidas repetidas de tres momentos, resultando que el grupo experimental tuvo mejoras derivadas de las modificaciones al diseño instruccional. Desde la perspectiva cualitativa, se concluyó que los actos comunicativos llevados a cabo en sesiones sincrónicas en cuatro incidentes críticos, resultando que las modificaciones al diseño instruccional beneficiaron a los estudiantes tanto en evaluaciones formales de la Competencia Comunicativa como en otras interacciones donde el uso de distintas micro y macro habilidades del idioma creció en complejidad.

Abstract

This paper describes a research project aimed at analyzing students' Communicative Competence in a virtual English course which was modified according to principles of the RASE (Resources, Activities, Support and Evaluation) techno pedagogical model and the communicative approach to language teaching (CLT). The study is based on a convergent mixed methods design, with control and experimental groups. From the quantitative perspective, it employed a repeated measures design in three moments, demonstrating that the experimental group showed improvements due to the modifications to the instructional design. From the qualitative perspective, the communicative acts in four critical incidents were observed during synchronous sessions, showing that the modifications to the instructional design benefited the students' formal assessments of their communicative competence, as well as their performance in other interactions in which different micro and macro language skills became more complex.

Antecedentes

El desarrollo de la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera inglés es el propósito principal de los cursos impartidos en diversas instituciones públicas y privadas en México. Aunque los programas de estos cursos no suelen referirse directamente a la Competencia Comunicativa, los logros que en ellos se describen pueden relacionarse con elementos de ésta. El término Competencia Comunicativa fue propuesto por Hymes (1972), quien la definió por primera vez relacionándola con la importancia de aprender no sólo lo que es gramaticalmente correcto sino también de comprender lo que es apropiado a nivel discursivo/pragmático y sociolingüístico. Aunque el trabajo de Hymes no fue originalmente creado en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, permitió que lingüistas como Canale y Swain (1980) y Savignon (1983) reevaluaran la definición original, determinando que esta competencia es observable en actos comunicativos.

A partir de la revisión del trabajo de múltiples autores (Bachman, 1995; Canale y Swain, 1980; Council of Europe, 2001; Pilleux, 2001; Savignon, 1983; Widdowson, 1983), y para fines de este estudio, la Competencia Comunicativa se define como el uso que un individuo da a su conocimiento gramatical de morfología, fonología y sintaxis, así como a su conocimiento social para emitir, interpretar y adaptar los mensajes que recibe durante la interacción en la lengua meta (inglés). Este uso implica la utilización de las cuatro principales habilidades del idioma, las dos de producción (oral y escrita), y las dos receptivas (comprensión auditiva y lectora) (Nguyen y Le, 2013). Desafortunadamente, existe evidencia de un desarrollo desigual de las habilidades de producción y las receptivas en cursos de inglés como lengua extranjera en la modalidad virtual, el cual se relaciona de forma directa con las escasas oportunidades de interacción en la lengua meta típicas de este tipo de cursos (Flesvig, 2013).

¹ Instructional Design Based on Interaction for the Development of Communicative Competence

² Parts of this article are based on: Cruz-Ramos, M. (2020). *Desarrollo de la competencia comunicativa en cursos de inglés en línea* [Doctoral dissertation], Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/11549>

³ This is a refereed article. Received: 12 October, 2021. Accepted: 22 August, 2022. Published: October, 2023.

⁴ tutor.milcruz@gmail.com, milcruz@msev.gob.mx, 0000-0003-1346-662X, Correspondent.

⁵ lherrera@uv.mx, 0000-0003-0410-4328

Este desarrollo desigual impacta en la Competencia Comunicativa de los estudiantes y, a su vez, genera síntomas como: altos niveles de reprobación; bajos niveles de participación; y abandono de dichos cursos (Ocampo Gómez y González Gaudiano, 2016). En este sentido, este estudio de diseño mixto proporciona evidencia empírica sobre la relación entre un diseño instruccional, que contempla la integración de habilidades del idioma, y se basa en la interacción entre estudiantes en la lengua meta (inglés), y los logros comunicativos obtenidos por estudiantes de tales cursos virtuales en nuestro contexto regional.

La revisión sistemática de literatura de Cruz-Ramos et al. (2018) aportó un panorama de la investigación realizada en la última década en torno al desarrollo de habilidades de comunicación en cursos de inglés como lengua extranjera en la modalidad virtual. A través de ella, se vislumbró un vacío en el conocimiento sobre los efectos de la integración de habilidades y la interacción en la lengua meta sobre la Competencia Comunicativa de los participantes pues, aunque múltiples estudios rescatados en esa revisión (Amante Negrete y Gómez Zermeno, 2017; Cabrales Vargas, 2011; Chang y Windeatt, 2016; Wong et al., 2017; Vine Jara y Ferreira Cabrera, 2012) plantean que la interacción en la lengua meta es posible entre estudiantes de nivel básico de forma sincrónica o asincrónica, no evalúan al desarrollo de la comunicación, enfocándose casi exclusivamente en las perspectivas de los participantes respecto a esta o en habilidades receptivas. Una revisión de literatura adicional apuntó a la necesidad de realizar investigación sobre el desarrollo de la Competencia Comunicativa de forma holística, es decir, considerando no sólo sub-competencias de algunas de sus dimensiones de forma individual como lo hacen otros estudios (Averianova, 2012; Chen y Eslami, 2013; Dogoriti et al., 2015; Levak y Son, 2017), sino indicadores representativos de cada una de ellas para obtener una evaluación integral.

Marco Epistémico

En este orden de ideas, la justificación académica de esta investigación se relaciona con la necesidad de investigar el tema de la interacción y comunicación en la lengua meta en cursos de inglés básico de la modalidad virtual más a fondo que otras investigaciones previas. Además, el desarrollo de la Competencia Comunicativa en cursos de inglés en la modalidad virtual es un tema que parece poco explorado.

Las preguntas y objetivos de investigación se presentan en una matriz de congruencia metodológica (Ver Tabla 1).

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

Tabla 1: Preguntas y objetivos de investigación

Supuestos e Hipótesis

Dado que este estudio emplea métodos mixtos, se presentan tanto supuestos como hipótesis de investigación. El primer supuesto presume que es posible que estudiantes en un curso virtual de inglés 'básico' se comuniquen en la lengua meta, siempre y cuando las cuatro habilidades del idioma se contemplen en el diseño instruccional y se les brinde práctica contextualizada. El segundo supuesto asume que la integración de las cuatro habilidades, aunada a una mayor interacción entre pares, impactará de forma positiva su desempeño no sólo en evaluaciones formales, sino en los actos comunicativos en los que se vean involucrados. A la perspectiva cuantitativa corresponde la hipótesis nula (H0) y su correspondiente hipótesis alterna (H1), descritas a continuación:

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

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

Marco Teórico

El presente apartado analiza el tema de estudio desde distintas teorías y enfoques (ver Figura 1) que brindan soporte a las modificaciones realizadas al diseño instruccional para cursos de inglés II en la modalidad virtual.

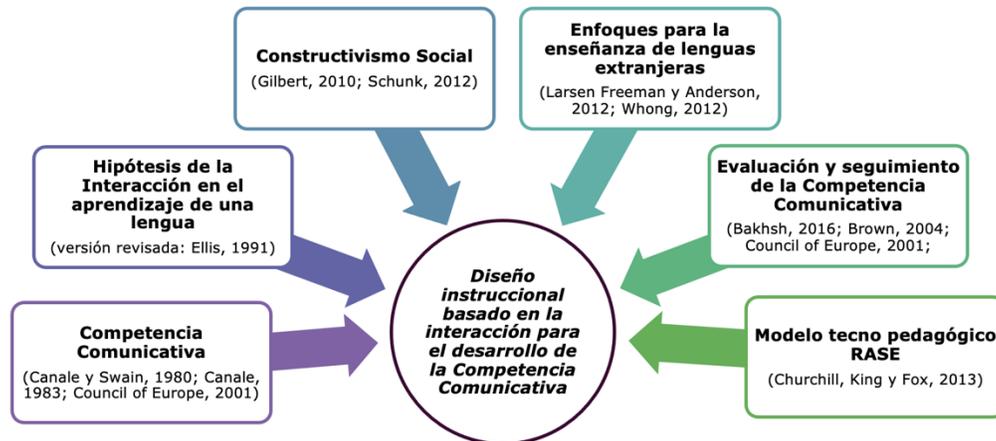


Figura 1: Aproximación teórica al objeto de estudio.

Competencia comunicativa

De acuerdo con el trabajo de múltiples lingüistas (Bachman, 1995; Canale y Swain, 1980; Council of Europe, 2001; Hymes, 1972; Nguyen y Le, 2013; Sanhueza-Jara y Burdiles-Fernández, 2012), ser capaz de comunicarse se relaciona con el desarrollo de la Competencia Comunicativa de los aprendientes, lo cual parecía no estar sucediendo en el contexto donde se desarrolló esta investigación. Con base en las concepciones aportadas por los autores anteriormente mencionados, la definición operacional de la variable Competencia Comunicativa queda conformada por el siguiente conjunto de dimensiones e indicadores (Ver Tabla 2).

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

Tabla 2: Dimensiones e indicadores de la Competencia Comunicativa.

Interacción y lenguaje

Se sabe que gracias a la interacción, los estudiantes son expuestos a modelos de lenguaje que constituyen información de entrada, o *input*, como lo denominaremos de ahora en adelante. Ellis (1991) revisa la denominada teoría de la interacción, y propone que para adquirir un nuevo idioma por medio de la interacción son necesarias tres fases:

- 1) La fase de ilustración o toma de conciencia (del inglés *noticing*), donde el individuo percibe y es consciente de las características lingüísticas del *input*.

2) La fase de comprensión o análisis contrastivo (del inglés comparison), donde el individuo compara las características del input con su propia habla (o su propio output).

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

Ghaemi y Salehi (2014) recomiendan complementar los principios de la hipótesis de la interacción con la perspectiva del constructivismo social para vencer algunas de sus limitaciones, lo cual se toma en cuenta en el presente estudio.

Constructivismo social

En lo que respecta al aprendizaje social, se considera que la construcción del conocimiento no se logra exclusivamente a partir del procesamiento cognitivo que el individuo haga de la información, sino también desde la interacción que el propio individuo tenga con su contexto. Esta descripción hace referencia a dos tipos de constructivismo: el cognitivo o individual, y el social. El constructivismo social basado en el trabajo de Vygotsky (1998) propone que los procesos denominados superiores, tales como el lenguaje, se adquieren en primera instancia en un contexto social antes de ser internalizados. Es importante mencionar que algunos de los enfoques ampliamente usados para la enseñanza de lenguas otorgan un papel central a la interacción en torno a situaciones donde se esperaría que los individuos usen el idioma como lo harían en el mundo real. Esto de acuerdo con los principios derivados del modelo de la Competencia Comunicativa y coincidiendo con otro principio del constructivismo: el uso de situaciones en las que los estudiantes sean participantes activos interactuando con el contenido y entre sí (Schunk, 2012).

Enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras

Entre los diversos enfoques de enseñanza utilizados en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, podemos destacar al enfoque comunicativo, mejor conocido como CLT (del inglés, *Communicative Language Teaching*), el cual brinda gran importancia a la interacción entre participantes, al tiempo que contempla la integración de las diferentes habilidades del idioma (Larsen-Freeman y Anderson, 2012). Sandoval y Cruz (2018) han encontrado que los principios de instrucción CLT son aplicables en la instrucción e interacción sincrónica en línea. Whong (2012) agrega que las reglas del idioma solo deben enseñarse de forma explícita si esto ocurre dentro de un contexto de uso. Es decir, el enfoque CLT en efecto permite que los estudiantes reciban instrucción sobre los elementos lingüísticos relacionados con lo que es correcto, pero esto debe ocurrir sin dejar de lado el uso contextual, o lo que es apropiado.

Evaluación y el seguimiento de la competencia comunicativa

El Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas (MCER) establece que los procedimientos de evaluación oral "generalizan sobre el dominio que los participantes tienen del idioma, a través de su desempeño al utilizar una variedad de estilos de discurso considerados relevantes en el contexto de aprendizaje y para cubrir las necesidades comunicativas de los alumnos" (Council of Europe, 2001, p.187). El MCER también aborda la naturaleza subjetiva de las calificaciones otorgadas a los estudiantes. La calificación del desempeño oral se otorga en base a un juicio personal del evaluador.

Estas decisiones generalmente están guiadas por un conjunto preestablecido de pautas que se nutre de la propia experiencia del evaluador. Las pautas proporcionadas por el MCER, además de las de autores como Brown (2005) y Fulcher y Davidson (2007) permiten el desarrollo de pruebas orientadas a la comunicación que también pueden denominarse pruebas comunicativas. Qué tan efectiva sea la comunicación dependerá de la medida en que la conversación ayude a los alumnos a satisfacer la necesidad ficticia que se les asignó dentro de la prueba comunicativa. Brown (2004) propone, además, una serie de micro y macro habilidades que son observables y las cuales pueden relacionarse con las distintas dimensiones de la Competencia Comunicativa.

Modelo tecno-pedagógico RASE

Finalmente, en lo relativo al diseño instruccional, las teorías, principios y enfoques mencionados anteriormente tienen importantes implicaciones en el diseño instruccional en ambientes virtuales a nivel sistema, curso y lección, según lo señalado por Belloch (2013). El modelo RASE (acrónimo de Recursos, Actividades, Soporte, Evaluación) es considerado primordialmente constructivista, y contempla el diseño e implementación de recursos, actividades y evaluación; de forma adicional, destaca la importancia del

soporte que se brinda a los estudiantes. Los cuatro componentes del modelo deben integrarse de forma holística a la práctica del docente, quien de acuerdo con Churchill et al. (2013) es considerado un diseñador del aprendizaje. Este modelo se presenta como una opción versátil para diseñar o modificar la instrucción en un ambiente virtual ya que no se necesita un grado especializado de conocimiento para su implementación, según lo establecido por sus propios autores. El modelo tiene fundamentos teóricos sólidos, algunos de los cuales guardan relación con el resto de los modelos, hipótesis y teorías presentados en esta sección, principalmente debido a sus bases constructivistas. Además, Churchill et al. explican que el modelo RASE contempla conceptos teóricos tales como:

- Los ambientes de aprendizaje constructivistas, propiciando la construcción de conocimientos a través de la interacción social. Es precisamente esta interacción la que permite que los estudiantes reciban input de otros individuos, como se plantea en la hipótesis de la interacción y en el enfoque CLT.
- El aprendizaje situado, donde se enfatiza el papel de las actividades como el medio donde se desarrolla el conocimiento a través del uso de situaciones específicas que se asemejan a la realidad. Esto puede ligarse a la práctica contextualizada que se brinda bajo un enfoque comunicativo.
- El aprendizaje basado en problemas. De forma similar al aprendizaje situado, se busca que los estudiantes construyan conocimientos en contextos o situaciones similares a aquellas que enfrentarían en la vida real. Bajo un enfoque comunicativo, esto se logra mediante el uso de situaciones ficticias que detonen el uso del idioma para cumplir necesidades comunicativas.

Metodología

Este estudio tiene como objetivo analizar el impacto de una intervención didáctica, basada en el diseño instruccional modificado según los principios del modelo RASE y del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, sobre la Competencia Comunicativa de estudiantes de un curso virtual de inglés. El referido estudio se llevó a cabo utilizando métodos mixtos, es de tipo convergente o paralelo (Ver Figura 2). Debido a esto, aunque se involucra la colecta y análisis de datos de tipo cualitativo y cuantitativo esta se realiza por separado (Creswell, 2015). Para efectos de claridad y eficacia, la intención es unir los datos en la sección de discusión y conclusiones.

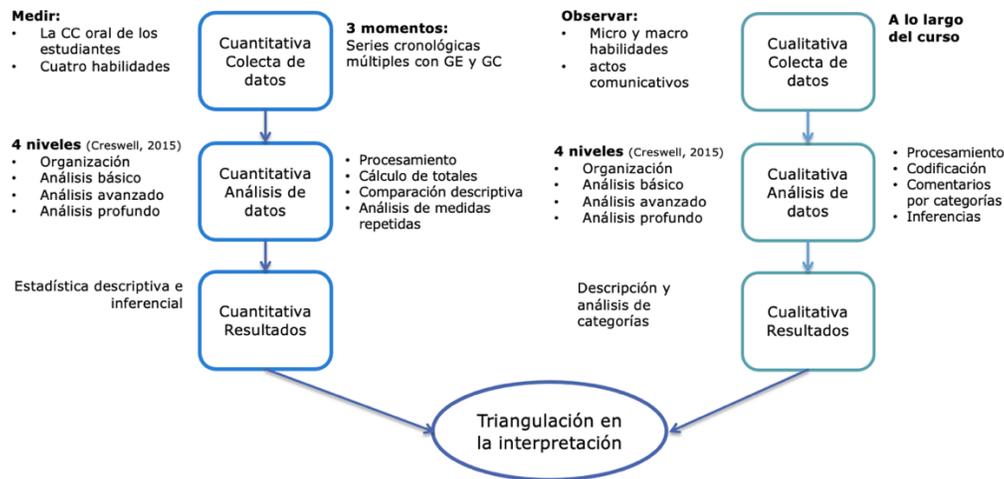


Figura 2: Diseño del estudio.

Por un lado, cuantitativamente se midieron seis indicadores de la Competencia Comunicativa. Por otro lado, cualitativamente se observó el uso de un conjunto más amplio de micro y macro habilidades del idioma que también se relacionan con las dimensiones de la Competencia Comunicativa y permiten darle seguimiento en actividades comunicativas. La información cualitativa fue utilizada en la selección de cuatro momentos críticos o de contingencia más representativos según lo establecido por Butterfield et al. (2005). En primer lugar, se valoró la relevancia de cada situación o tarea registrada para brindar práctica contextualizada del idioma. En consecuencia, fue necesario contemplar qué incidentes aportaron mejores oportunidades para el intercambio de información significativa entre los estudiantes, tomando en cuenta los temas gramaticales y las funciones comunicativas derivados de la unidad temática practicada en cada incidente. Butterfield, et al. recomiendan seleccionar al menos el 25% del total de incidentes por cuestiones de tiempo, costo y efectividad del análisis. En este caso, se seleccionaron cuatro incidentes, equivalentes al 40% del total. En

segundo lugar, y como medida de rigor, se realizó un proceso de extracción independiente de incidentes críticos en el que colaboraron tres docentes con al menos 15 años de experiencia en el uso de enfoques comunicativos. Se obtuvo un acuerdo del 100% en tres de los cuatro incidentes y del 67% en el incidente restante, al pedirles seleccionar los momentos más relevantes para proporcionar práctica comunicativa del idioma utilizando los mismos criterios empleados en la selección original.

La interacción sincrónica se analizó a través de las transcripciones de videos de las sesiones de práctica realizadas en la plataforma de conferencia web Zoom. Andréu Abela (2000) indica que, adicionalmente, se deben distinguir tres tipos de unidades que conforman la unidad análisis: la unidad de muestreo, la unidad de registro y la unidad de contexto. De este modo, la unidad de análisis para la parte cualitativa queda caracterizada de la siguiente manera (Ver Figura 3).

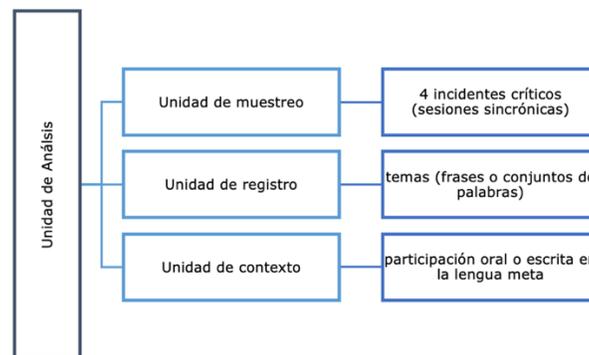


Figura 3: Unidad de análisis cualitativa.

Intervención didáctica

Estrechamente ligada al diseño instruccional, la intervención que se llevó a cabo en el grupo experimental consistió en modificar los recursos, actividades, soporte y evaluación (RASE) de las diez unidades temáticas del curso original. Con base en un análisis previo de los elementos contemplados en el curso de inglés II, el número de recursos se amplió para incluir presentaciones multimedia, fichas electrónicas, videos y manuales; los nuevos recursos se ligaron tanto a las actividades como al soporte. En el caso de las actividades, estas se dividieron en dos tipos:

Foros: A diferencia del diseño original del curso, se encontraban completamente en inglés y en ocasiones incluían audios o lecturas a fin de integrar el uso de las distintas habilidades del idioma.

Sesiones sincrónicas: Durante las sesiones, los estudiantes recibían modelos de lenguaje, explicaciones y práctica contextualizada guiada por un instructor.

A fin de que el soporte fuera diverso, éste se proporcionaba por medio de: 1) el servicio de correo en la plataforma institucional; 2) un servicio externo de mensajería instantánea; 3) un espacio para aclarar dudas al final de cada sesión sincrónica; 4) los manuales visuales creados como recursos para el uso de las herramientas tecnológicas que se agregaron al curso. En el caso de las evaluaciones, los exámenes comunicativos orales se empezaron a realizar en línea para el grupo experimental y también se incluyó la evaluación a través de las presentaciones finales, realizadas en línea a través de Zoom.

Población y muestra

Fraenkel et al. (2012) describen en concreto dos tipos de población para investigaciones educativas. La primera, a la cual denominan población objetivo, se describe como aquella a quienes los investigadores quisieran generalizar los resultados de la investigación. La segunda, a la cual denominan población accesible, se describe como aquella a la que resulta no sólo accesible, sino realista estudiar. La población objetivo del presente estudio son los 221 estudiantes inscritos al curso Lengua II en la modalidad virtual durante el periodo febrero-julio 2019, en las cinco regiones de la universidad estatal donde se lleva a cabo el estudio; mientras que la población accesible son los 46 estudiantes inscritos en dicho curso en la región Veracruz-Boca del Río para el mismo periodo.

Los 46 estudiantes que conforman la población accesible estaban divididos en dos grupos; el primero funciona como grupo experimental (GE) con 24 estudiantes, y el segundo como grupo control (GC) con 22 estudiantes (ver Tabla 3).

GE				GC			
Inscritos (24)		Activos (17)		Inscritos (22)		Activos (13)	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
14	10	9	8	13	9	6	7

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

Tabla 3: Población accesible y población muestra en el GE y el GC.

La muestra fue seleccionada de forma no probabilística, por conveniencia, tomando a los 30 estudiantes activos en los grupos, lo cual equivale a un 65 % de la población accesible en la región y a un 13.6% de la población objetivo. La muestra cualitativa estuvo conformada por una sub-muestra de la contraparte cuantitativa conformada por cinco sujetos, los cuales representan casos extremos de participación en las sesiones sincrónicas de interacción en la lengua meta. De estos cinco sujetos, dos estuvieron presentes en más del 80% de las sesiones sincrónicas de práctica contextualizada del idioma, uno estuvo presente en el 50% y dos más estuvieron presentes en menos del 20% de las mismas. Cabe mencionar que todos los participantes, cuyos datos fueron recolectados, firmaron un consentimiento informado en el que se les explicaba el propósito de la investigación y se les garantizaba la protección de su privacidad.

Instrumentos de recolección de datos

Se diseñaron dos instrumentos de tipo cualitativo. El primero es una guía de observación en la cual se registra información sobre el uso de 11 micro habilidades propuestas por Brown (2004). Éstas fueron seleccionadas pues representan un balance entre las formas lingüísticas utilizadas (relacionadas con la competencia lingüística) y la efectividad de la comunicación en contextos sociales específicos (en relación con las competencias pragmática y sociolingüística). El segundo instrumento cualitativo es un formato que permite incluir notas de observación directa, de tipo descriptivo, según lo señalado por Bisquerra (2009).

El instrumento de tipo cuantitativo fue diseñado para acompañar las evaluaciones orales de tipo comunicativo que aplica la institución de educación superior donde se llevó a cabo el estudio. A fin de lograr que la rúbrica fuera manejable, se incluyeron seis aspectos directamente relacionados con los indicadores obtenidos en la operacionalización. Los seis aspectos originalmente incluidos en la rúbrica fueron: 1) Precisión y control léxico y gramatical; 2) Rango léxico y gramatical; 3) Pronunciación; 4) Estilo y registro; 5) Fluidez, coherencia y cohesión; 6) Propiedad contextual. La rúbrica utiliza una escala del 1 al 5 (siendo 5 el puntaje máximo para cada aspecto) con lo cual se tiene un puntaje máximo posible de 30 puntos.

Para la validación de los instrumentos, se llevó a cabo un taller con tres expertos en enseñanza EFL en línea para emular el proceso de operacionalización de la competencia comunicativa seguido originalmente. También se consultó con ellos la pertinencia de utilizar los dos instrumentos cualitativos para monitorear las interacciones entre estudiantes a lo largo de las diez unidades del curso. Hubo un acuerdo unánime en el uso de los instrumentos y, en el caso del instrumento cuantitativo, se decidió que el indicador cohesión no era pertinente para estudiantes con un nivel básico de dominio del idioma.

Como segundo paso para determinar la validez del contenido de la rúbrica de medición, se pidió a otro grupo de expertos usar un formato de validación para evaluar la coherencia y la relevancia de cada aspecto en relación con la dimensión que medía. El formato también permitió a los expertos proporcionar comentarios y sugerencias. Este formato fue adaptado de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Los puntajes proporcionados se transcribieron a una matriz en Excel con el propósito de calcular el coeficiente de V de Aiken para cada aspecto y dimensión. Los resultados se presentan a continuación (Ver tabla 4).

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

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

Tabla 4: Coeficiente V de Aiken obtenido respecto a la relevancia y coherencia de cada indicador

En cuanto a la confiabilidad, según Fraenkel et al. (2012), cuando se administran instrumentos que requieren un cierto grado de juicio por parte del aplicador, los investigadores están obligados a investigar e informar el grado de acuerdo de calificación entre aplicadores. Con el fin de estudiar el grado de acuerdo de calificación de nuestro instrumento cuantitativo, uno de los expertos que participaron en el taller para validar cualitativamente dicho instrumento fue invitado a participar en una prueba piloto como segundo evaluador. Tener dos examinadores orales no solo es común, sino que también se recomienda en ciertas instituciones debido al hecho de que dos interpretaciones diferentes de los criterios de calificación pueden equilibrarse entre sí, lo que lleva a la ventaja de la imparcialidad de la prueba (Sun, 2014). Los resultados de la prueba piloto para determinar el acuerdo de puntajes para evidenciar la confiabilidad del instrumento cuantitativo muestran un acuerdo a un nivel aceptable en línea con lo establecido por Fraenkel et al. (2012).

Consideraciones éticas

La selección de sujetos no fue sesgada ni a sujetos privilegiados, ni a sujetos vulnerables. De forma similar, la distribución de sexo no está predeterminada, sin embargo, en la muestra de este estudio predominó la presencia del sexo masculino, con un total de 17 hombres y 13 mujeres, distribuidos en los grupos tal como se mostró en la sección 2.1 (Ver Tabla 3). Por otro lado, esta investigación se enfocó en producir una mejora a beneficio de los participantes de esta. Se realizaron las evaluaciones de la Competencia Comunicativa de forma independiente y utilizando los instrumentos designados por la institución. No obstante, dado que se realizaron grabaciones de audio y video durante las sesiones sincrónicas de práctica comunicativa y durante los exámenes orales, como se mencionó anteriormente, se solicitó a los participantes firmar un conocimiento informado como forma de respeto a su autonomía.

Recolección y análisis de datos

La implementación de las modificaciones al diseño instruccional para el GE inició en la tercera semana de febrero y concluyó en la última semana de mayo. La colecta de datos cuantitativos se llevó a cabo tanto para el GE como para el GC en tres momentos, mientras que el análisis de los datos siguió las etapas señaladas por Creswell (2015), tanto para la parte cuantitativa como para la parte cualitativa. Las decisiones y procedimientos metodológicos correspondientes a cada etapa se resumen en la Tabla 5

	Análisis Cuantitativo	Análisis Cualitativo
1. Organización y procesamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Cálculo de puntuaciones para cada alumno. - Integración de una base de datos en hoja de cálculo - 'Limpieza' de la base de datos buscando errores de captura 	<ul style="list-style-type: none"> -Familiarización con los datos capturados. -Selección de incidentes críticos. -Transcripción de las grabaciones de los incidentes.
2. Análisis Básico	<ul style="list-style-type: none"> -Codificación de las variables del estudio (nombres, licenciatura, edad, región). -Generación de libro de códigos. -Etiquetado de datos 	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de sistema de códigos deductivos. -Importación de transcripciones a MAXQDA. -Generación de definiciones operacionales para los códigos generados a priori. -Definición de la unidad de muestreo. -Codificación en MAXQDA.
3. Análisis Avanzado	<ul style="list-style-type: none"> -Cálculo de medias aritméticas (grupales) para Pre-Test, Test-Control y Post-Test. -Comparación de medias grupales. -Generación de gráficos comparativos. -Importación de la base de datos a SPSS. -Cálculo de estadísticos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> -Inserción de comentarios para caracterizar cada código introducido. -Verificación o 'limpieza' de los comentarios introducidos.
4. Análisis a Profundidad	<ul style="list-style-type: none"> -Selección y aplicación de pruebas de normalidad para la variable dependiente (Competencia Comunicativa) por cada momento de medición. -Selección de la prueba estadística de hipótesis. -Comprobación de condiciones para la prueba seleccionada (Prueba de medidas repetidas con un factor intra y un factor inter sujetos) -Prueba de medidas repetidas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Realización de inferencias sobre cada una de las micro y macro habilidades representadas en la plantilla de códigos.

Tabla 5: Etapas del análisis de datos

Resultados

Esta sección resume los resultados obtenidos y presenta una breve reseña de las discusiones, las cuales exponen los resultados a la luz de la teoría y del estado del arte, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación que guiaron el estudio.

Resultados cuantitativos

Las medias grupales en cada uno de los momentos de medición se calcularon en dos versiones: 1) incluyendo a todos los estudiantes que tomaron cada medición; 2) excluyendo a aquellos estudiantes que representaban datos perdidos al no haber asistido a alguna de las tres mediciones.

Se observa que las tendencias para cada grupo son muy similares, con o sin la exclusión de los estudiantes anteriormente descritos. Las puntuaciones medias del GE mejoraron de forma constante entre cada medición. Mientras que la media del GC bajó entre el Pre-Test y el Test Control, y aunque aumentó en el Post-Test, fue menor que la del GE en esa última prueba (Ver Tabla 6).

	Incluyendo a todos los estudiantes evaluados		Descartando los datos perdidos	
	GE	GC	GE	GC
Pre-Test	17.20	18.00	16.90	16.80
Test-Control	19.50	13.67	18.90	13.00
Post-Test	20.21	17.23	21.10	15.40

Tabla 6: Medias grupales al evaluar la Competencia Comunicativa Oral

Dado que la prueba de hipótesis seleccionada para este diseño fue una prueba de medidas repetidas con un factor intra-sujetos (las tres mediciones) y un factor inter-sujetos (el grupo de procedencia), fue necesario aplicar algunas pruebas adicionales que garantizaran las condiciones para la prueba de medidas repetidas (Ho, 2006; Pituch y Stevens, 2016). Cabe mencionar que, para garantizar estas condiciones, todas las pruebas estadísticas se calcularon con una significancia (α) del 5%, por lo que un valor p menor a 0.05 nos lleva a aceptar las respectivas hipótesis nulas de cada condición, y un valor p mayor a 0.05 nos indica que debemos aceptar la hipótesis alterna. Las condiciones se cumplieron, a excepción de la independencia en las observaciones debido a que las evaluaciones orales fueron administradas por pares. En consecuencia, se reconoce que, como en cualquier otro estudio que implique interacción entre sujetos, éstos se pudieron haber influenciado mutuamente. No obstante, es importante mencionar que esta interacción es una característica inherente de la evaluación de la Competencia Comunicativa.

Al estudiar la interacción entre los factores intra-sujetos e inter-sujetos, las comparaciones por parejas demostraron que:

1. *No había diferencias significativas entre los grupos al momento de la primera medición (Pre-Test), tal como se demuestra por el valor p de 0.979.*
2. *Hubo diferencias significativas entre la primera y la tercera medición para el GE (valor $p=0.031$), mas no para el GC (valor $p= 0.255$).*

Debido a esto, y tomando en cuenta la diagramación de las puntuaciones medias (Ver Tabla 6), se determinó que, en el caso del GE la mejora en las puntuaciones obtenidas para la Competencia Comunicativa dependió del tratamiento recibido por medio de las modificaciones al diseño instruccional del curso de inglés II virtual que se encontraban tomando.

Resultados cualitativos

La plantilla de códigos generada *a priori* y los comentarios insertados para caracterizar el uso que los estudiantes dieron a las micro y macro habilidades seleccionadas durante los cuatro incidentes críticos en conjunto, sacaron relucir el contenido manifiesto de los datos de acuerdo con lo señalado por Cáceres, (2003), por lo que la profundización en ese contenido permitió realizar inferencias sobre cada micro y macro habilidad. Algunas de estas inferencias se resumen en la Tabla 7.

Código	Sub código	Inferencias
Competencia sociolingüística	Comunicación efectiva	Los estudiantes demostraron ser capaces de entender y darse a entender en la lengua meta sin importar el tema gramatical que estuvieran viendo. Los intercambios de información fueron entendibles y mayormente adecuados.
	Funciones comunicativas	Desde el primer incidente crítico o sesión, los estudiantes demostraron poder comunicarse por medio de diversas funciones comunicativas, pero de una en una y de forma mecánica con la guía del instructor. En el cuarto incidente recuperaron varias funciones tanto en la comunicación planeada, como en la espontánea.
	Estrategias conversacionales	No estaban contempladas en ninguno de los elementos RASE (recursos, actividades, soporte, evaluación). No obstante, y aunque su uso es escaso, no se puede negar que fueron utilizadas por diversos participantes en el tercer y cuarto incidentes.
	Entonación y pausas	A partir del segundo incidente algunos estudiantes empezaron a utilizar la entonación y pausas para solicitar confirmación de su participación o para ganar tiempo para pensar.
Competencia pragmática	Dispositivos cohesivos	Aunque en algunas ocasiones su uso no era adecuado no puede atribuirse a la instrucción y parece haber ocurrido de forma natural.
	Reglas gramaticales	Aunque algunos errores en el uso de reglas gramaticales no se erradicaron aún al final del curso, el lenguaje utilizado por los estudiantes aumentó en complejidad
	Tiempos gramaticales	A partir del segundo incidente, se manifestó el uso combinado de tiempos gramaticales complementarios a las funciones comunicativas que querían cumplir.
	Ortografía	Mayormente adecuada, a excepción de un sujeto que reincidió constantemente en el uso de la minúscula para el pronombre 'I'.
	Ritmo de producción	El ritmo o velocidad de producción del lenguaje fue mayormente apropiado a lo largo de los incidentes críticos. En algunas ocasiones llegaba a ser muy apresurado en el caso de un estudiante al que se puede considerar aventajado.
	Pronunciación	Aunque en algunas ocasiones era inadecuada, era entendible. En el caso de un sujeto que tuvo baja asistencia a las sesiones, la pronunciación se mantuvo entendible solo con el esfuerzo del interlocutor.

Tabla 7: Ejemplos de Inferencias realizadas

Discusión de Resultados y Conclusiones

Respecto al objetivo general de la investigación (Analizar el impacto de un diseño instruccional modificado sobre la Competencia Comunicativa de estudiantes en un curso virtual de inglés) los resultados tanto de la parte cualitativa como los de la parte cuantitativa permiten afirmar que las modificaciones específicas realizadas a los recursos, actividades, soporte y evaluación del diseño instruccional del curso ha sido adecuada y ha producido resultados positivos. Estos resultados se resumen en la Figura 4.



Figura 4: Resumen de resultados cualitativos y cuantitativos destacados del GE.

El desarrollo de la Competencia Comunicativa se manifiesta en su habilidad de percibir, comparar e integrar los modelos de lenguaje que se les proporcionaron a lo largo del curso, de forma que al enfrentarse a nuevos elementos lingüísticos (tiempos y estructuras gramaticales, y pronunciación de palabras) y pragmáticos (funciones comunicativas) son capaces de comunicarse efectivamente en correspondencia con la competencia sociolingüística. Además, no sólo son capaces de integrar y combinar estos nuevos elementos que se les van presentando a través del input, también rescatan modelos de lenguaje que les han sido mostrados con anterioridad para personalizar información, demostrando que son capaces de integrar el

input para expresar experiencias, rutinas, planes y preferencias en la lengua meta de forma que en la mayoría de los casos resulta entendible y adecuada.

Respecto al primer objetivo específico de la investigación (determinar si existe una correlación entre la Competencia Comunicativa demostrada por los estudiantes en evaluaciones comunicativas orales a lo largo del curso y el diseño instruccional empleado), el análisis de datos cuantitativos demostró que la Competencia Comunicativa oral demostrada por los estudiantes del GE mejoró entre cada una de las tres mediciones, y que ésta dependió del tratamiento recibido (las mejoras al diseño instruccional). Teniendo en cuenta que diversos autores han afirmado que la práctica contextualizada de los contenidos ayuda a la subsecuente producción del lenguaje (Larsen-Freeman y Anderson, 2012) y que la interacción es clave para proporcionar a los estudiantes modelos que puedan modificar y personalizar (Ellis, 1991), parece ilógico esperar que los estudiantes que carecen de esa interacción contextualizada produzcan un lenguaje contextualizado con los mismos resultados que los estudiantes que han sido expuestos a esas condiciones. Por ende, la mejora del GE se encuentra en línea con los hallazgos de un estudio cuantitativo previo (Flesvig, 2013) sobre el desarrollo de la habilidad oral en otra lengua extranjera distinta al inglés.

Respecto al segundo objetivo específico (contrastar el uso de ciertas micro y macro habilidades del idioma inglés por parte de los participantes de un curso virtual para comunicarse en cuatro incidentes críticos), los resultados cualitativos demostraron que las micro y macro habilidades del idioma no siempre son aplicadas correctamente por los estudiantes. Sin embargo, resulta claro que el uso de algunas de ellas mejoró del primer incidente al último. Además, las grabaciones, transcripciones y subsecuente codificación de las sesiones, aportan evidencia de que los estudiantes pasaron por las tres etapas o procesos que marca la hipótesis de la interacción según Ellis (1991): 1) Percibir las características del *input*; 2) Compararlo con su propio *output* para producir o expresarse en la lengua meta; 3) Integrar este conocimiento.

Los primeros dos procesos quedan evidenciados en todas las ocasiones en que los estudiantes aplican los temas vistos y responden a las situaciones comunicativas dadas tras recibir explicaciones y ejemplos por medio de los recursos proyectados durante las sesiones, así como por aquellos proporcionados de forma oral por el instructor. El tercer proceso, la integración del conocimiento, se puede discutir tomando como referencia tanto los datos cualitativos como los datos cuantitativos. Considerando lo anteriormente descrito, se estima que se han cumplido los objetivos de investigación, aunque se reconocen limitaciones concernientes a la muestra, cuyo tamaño y obtención fue no probabilística; además de la posible presencia de variables extrañas tales como la experiencia previa en el idioma, la habilidad innata para aprenderlo o los hábitos de estudio. No obstante, los resultados del análisis estadístico a profundidad negaron la existencia de diferencias significativas en la Competencia Comunicativa demostrada por ambos grupos antes del inicio de la intervención. Teniendo en mente estas limitaciones, reconocemos la posibilidad de investigar el mismo objeto de estudio, pero considerando una muestra más amplia; o bien identificando y controlando otras variables que pudieran haber influido en los resultados obtenidos. En cuanto al método, éste se podría fortalecer a través de la triangulación entre investigadores en la parte cuantitativa.

Algunas recomendaciones, apegadas a los principios de enseñanza del enfoque comunicativo (CLT) y del modelo tecno pedagógico RASE, para coadyuvar el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de cursos virtuales son: 1) La integración y alineación de los elementos RASE debe apoyarse en principios disciplinares para la enseñanza del idioma; 2) Los recursos deben proporcionarse en la lengua meta para que constituyan *input*, o modelos de lenguaje, que sirvan de base a los estudiantes; 3) La inclusión de videos y lecturas dentro de las sesiones para integrar las cuatro habilidades del idioma; 4) Priorización del tiempo destinado a la práctica comunicativa, evitando monopolizar el tiempo de la sesión en explicaciones; 5) El uso de foros, como oportunidades para brindar práctica contextualizada del idioma, depende del planteamiento de situaciones *reales*, que se asemejen a lo que los estudiantes encontrarán en su vida.

Referencias

- Amante Negrete, Y. M., y Gómez Zermeño, M. G. (2017). E-estrategias de lectura y escritura del inglés en ambientes virtuales. *Campus Virtuales*, 6(1), 109-119. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/194>
- Andréu Abela, J. (2000) *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada.
- Averianova, I. (2012). The language of electronic communication and its implications for TEFL [El lenguaje de la comunicación electrónica y sus implicaciones para TEFL.]. *Procedia*, 34, 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.004>
- Bachman, L. (1995). *Fundamental considerations in language testing* [Consideraciones fundamentales en la evaluación del lenguaje]. Oxford University Press.

- Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional*. Universitat de València.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices* [Evaluación del lenguaje: Principios y prácticas en el aula]. Pearson Longman.
- Brown, D. J. (2005). *Testing in language programs* [La evaluación en programas de idiomas]. McGraw-Hill
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., y Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond [Cincuenta años de la técnica de incidentes críticos: 1954-2004 y más allá]. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>
- Cabrales Vargas, M. (2011). Développement de la compétence de communication moyennant des échanges par courrier électronique [Desarrollo de habilidades comunicativas a través del intercambio de correos electrónicos]. *Lenguaje*, 39(2), 419-445. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i2.4938>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y evaluación de segundas lenguas]. *Applied Linguistics*, 1(1). <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Chang, H., y Windeatt, S. (2016). Developing collaborative learning practices in an online language course [Desarrollar prácticas de aprendizaje colaborativo en un curso de idiomas en línea]. *Computer Assisted Language Learning*, 29(8), 1271-1286. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1274331>
- Chen, W., y Eslami, Z. (2013). Focus on form in live chats [Centrarse en la forma en chats en vivo]. *Educational Technology and Society*, 16(1), 147-158. https://www.j-ets.net/collection/published-issues/16_1
- Churchill, D., King, M., y Fox, R. (2013). Learning design for science education in the 21st century [Diseño de aprendizaje para la educación científica en el siglo XXI]. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istraživanja*, 45(2), 404-421. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1302404C>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* [Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación]. Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2015). *A concise introduction to mixed methods research* [Una introducción concisa a la investigación con métodos mixtos]. Sage.
- Cruz-Ramos, M. M., González-Calleros, J. M., y Herrera-Díaz, L. E. (2018). Desarrollo de habilidades de comunicación en cursos de inglés en línea: Una aproximación desde el estado del conocimiento In M. E. Prieto-Méndez, S. J. Pech-Campos, y A. Francesa-Alfaro (Eds.), *Tecnologías y aprendizaje: Investigación y práctica* (pp. 175-184). Tecnológico de Costa Rica.
- Dogoriti, E., Pange, J., y Anderson, G. S. (2014). The use of social networking and learning management systems in English language teaching in higher education [El uso de redes sociales y sistemas de gestión del aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés en la educación superior]. *Campus-Wide Information Systems*, 31(4), 254-263. <https://doi.org/10.1108/CWIS-11-2013-0062>
- Ellis, R. (1991). The interaction hypothesis: A critical evaluation [La hipótesis de la interacción: una evaluación crítica] [Conference paper]. *Regional Language Centre Seminar*, Singapore, abril 22-28 <http://eric.ed.gov/?id=ED338037>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Flesvig, N. (2013). *Examining the relationship between interaction and linguistic outcomes: Is the online learning environment a viable alternative to traditional classroom instruction for beginning language learners?* [Examinando la relación entre la interacción y los resultados lingüísticos: ¿Es el entorno de aprendizaje en línea una alternativa viable a la instrucción tradicional en el aula para estudiantes principiantes de idiomas?] (Publicación No. 3612411) [Disertación doctoral, Florida State University]. ProQuest Dissertations.
- Fraenkel, J., Wallen, N., y Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* [Cómo diseñar y evaluar investigación en educación] (8^o ed.). McGraw-Hill.
- Fulcher, G., y Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment. An advanced resource book* [Pruebas y evaluaciones de lenguaje. Un libro de recursos avanzados]. Routledge.
- Ghaemi, F., y Salehi, N. (2014). Interaction hypothesis: A comprehensive theory of SLA? [Hipótesis de interacción: ¿una teoría integral de ASL?] *ELT Voices*, 4(4), 23-33. <https://eltvoices.com/2021/11/06/elt-voices-volume-4-issue-4>
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS* [Manual de análisis e interpretación de datos univariados y multivariados con SPSS]. Chapman/Hall CRC.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence [Sobre la competencia comunicativa]. In J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* [Técnicas y principios en la enseñanza de idiomas] (3^o ed.). Oxford University Press.
- Levak, N., y Son, J.-B. (2016). Facilitating second language learners' listening comprehension with Second Life and Skype [Facilitando la comprensión auditiva de los estudiantes de una segunda lengua con Second Life y Skype]. *ReCALL*, 29(2), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000215>
- Nguyen, C. T., y Le, D. T. K. (2013). Communicative language testing: Do school tests measure students' communicative competence? [Pruebas comunicativas de lenguaje: ¿Las pruebas escolares miden la competencia comunicativa de los estudiantes?] *Journal of Language Teaching and Research*, 11(5), 856-864. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1105.04>
- Ocampo Gómez, E. y González Gaudiano, E. (2016). *Reporte de resultados del área de formación básica general del modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana* (Versión Preliminar). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/meif/files/2016/05/Informe-version-16.pdf>
- Pituch, K., y Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* [Estadística multivariada aplicada a las ciencias sociales] (6^a ed.). Routledge.

- Sanhueza Jara, M. G. y Burdiles Fernández, G. A (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: Puntos de encuentro con su perfil estratégico. *Folios*, 36, 97-113. <https://doi.org/10.17227/01234870.36folios97.113>
- Savignon, S. (1983). Communicative competence: Theory and classroom practice [Competencia comunicativa: Teoría y práctica en el aula]. In R. Bhatt (Ed.), *Texts and contexts in second language learning*. McGraw-Hill.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje* (6ª ed.). Pearson.
- Sun, H. (2014). Paired and group oral assessment [Evaluación oral por parejas y en grupo]. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 14(2), 68-83. <https://doi.org/10.7916/salt.v14i2.1306>
- Vine Jara, A., y Ferreira Cabrera, A. (2012). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la video comunicación. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 139-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000100007>
- Vygotsky, L. S., (1998). Child psychology [Psicología infantil]. In R. W. Rieber, (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 5). Plenum.
- Wong, M. (2011). *Language teaching theory and practice* [Teoría y práctica de la enseñanza de idiomas]. Edinburgh University Press.
- Wong, L.-H., Sing-Chai, C, y Poh-Aw, G (2017). Aprendizaje de idiomas "sin costuras": Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales. *Comunicar*, 50, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-01>