

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



USO DE TÁNDEM VIRTUALES DE LENGUAS PARA MEJORAR LA
AUTOEFICACIA, COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL Y SU ACEPTACIÓN
POR ESTUDIANTES DE INGLÉS

PRESENTA

PERLA ALICIA BUENO REYNA

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

FEBRERO DE 2025

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO



USO DE TÁNDEM VIRTUALES DE LENGUAS PARA MEJORAR LA
AUTOEFICACIA, COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL Y SU ACEPTACIÓN
POR ESTUDIANTES DE INGLÉS

PRESENTA

PERLA ALICIA BUENO REYNA

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, FEBRERO 28 DE 2025

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 de tándems virtuales de lenguas para mejorar la autoeficacia, competencia comunicativa oral y su aceptación por estudiantes de inglés”, presentado por Perla Alicia Bueno Reyna, ha sido aprobado por el comité de tesis.

Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez
Directora de Tesis

Dra. Martha Patricia Sánchez Miranda
Revisora de Tesis

Dr. José Armando Peña Moreno
Revisor de Tesis

Dra. Natalia Auer
Revisora de Tesis

Dr. Dan Isaí Serrato Salazar
Revisor de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, 28 de febrero de 2025

Dedicatoria

Dedico especialmente la presente tesis a Dios, a mi amado esposo Edgar Alejandro y a mis adorables hijos Edgar, Axel, Mía y Liam, quienes han sido mi fuente de inspiración en todo momento y a quienes agradezco su apoyo, paciencia y motivación día a día. A mis padres Pedro y Alicia por su apoyo incondicional. A mi hermana Rosario, a mis hermanos Eder y Hernán, mis cuñadas Edna y Mayra, mi cuñado Fermín, sobrinitos Vivi, Dom, Alexa, Nat, Mafer, Allison e Ian, a mi tía Iris y a toda mi familia por ser parte de este proceso. Dedico también la presente a mi directora de tesis, Dra. Brenda por siempre motivarme a seguir, estar conmigo en todo momento, comprenderme y levantarme en una de las etapas más difíciles de mi vida, gracias por siempre estar ahí y por sus enseñanzas. A mis estudiantes, a mis amigos maestros y a mis amigos de Escolar por ayudarme a no rendirme.

Agradecimientos

Agradezco al Director de la Facultad de Psicología, el Doctor Mario Alberto Loredó Villa por el apoyo brindado para que realizara mis estudios de Doctorado. Especial agradecimiento a mi directora de tesis, la Doctora Brenda Cecilia Padilla Rodríguez, por su ejemplo, enseñanzas y apoyo a lo largo de mi doctorado, quien me acompañó y motivó en este camino. Recuerdo que el día de la presentación de mi anteproyecto me dijo que tenía algo para mí, un proyecto que sería muy especial... ¡Fue maravilloso! Gracias a mis revisores, Doctora Martha Patricia Sánchez Miranda, Doctor José Armando Peña Moreno, Doctora Natalia Auer y al Doctor Dan Isaí Serrato Salazar por sus enseñanzas y observaciones que ayudaron en mi crecimiento en el doctorado. Gracias a los Doctores que me impartieron clases y talleres que aportaron a mi desarrollo como investigadora.

Deseo expresarle mi más profundo agradecimiento a mi amigo, el Dr. Francisco Javier Treviño Rodríguez, Director de la Facultad de Filosofía y Letras, por sus enseñanzas y apoyo constante.

Agradezco también a la Dra. Elizabeth Alvarado por contactarme con el Dr. Salvador Venegas y ayudarme a empezar la red de contacto de tandems con la Dra. Chesla Ann Lenkatis y con mi querida amiga, la Dra. Anita Vogheli de la Universidad de Nueva York. Muchas gracias por su ayuda en la organización del proyecto de tandems virtuales. Gracias a mis queridos estudiantes Ale, Litz, Ana Evy, Vica, Val, Syl, Paola, Cyn, Roel, Sam, Andrea P., Mich, Luz, Angela, Vero, Abi, Silvia, Marce, Nalle, Danna, Dulce, Ana Gaby, David, Ernesto, Fernanda, Hania, Hillary, Itzel, Javier, Jocelyn, Leslie, Maylen, Melanie, Quetzali, Rebeca, Rodolfo, Shaula, Valeria E., Valeria G., y Vilma que participaron en este proyecto dando siempre lo mejor de sí y permitieron realizar este sueño. Gracias Are, Emi, Galy, Vero y Eliel, por leerme y apoyarme en este proyecto. Gracias a la Dra. Nico por sus oraciones, ánimos y siempre creer en mí. Gracias a mi maravilloso esposo Alex, a mis niños Edgar, Axel, Mía y Liam. Sin su apoyo, no lo hubiera logrado.

“El futuro de la enseñanza del inglés no está en replicar lo que ya sabemos, sino en innovar, explorar y transformar cada aula en un espacio donde los estudiantes no sólo aprendan un idioma, sino que descubran nuevas formas de conectar con el mundo.”

—Anónimo

Resumen

Los tandems virtuales de lenguas son intercambios en línea que favorecen la comunicación entre estudiantes de idiomas, permitiéndoles practicar de manera natural. Esta tesis se centra en evaluar un tandem virtual inglés-español en cuanto a la autoeficacia, la competencia comunicativa oral y la aceptación de tandems virtuales. Se contó con un grupo experimental de 21 estudiantes mexicanos de un curso de inglés B1, quienes tuvieron nueve sesiones en línea de tandem con 21 estudiantes de Estados Unidos, y un grupo control (n=21). Los participantes respondieron la Escala de Autoeficacia al Comunicarse en Inglés y la Escala de Aceptación de Tandems Virtuales de Lenguas. Además, grabaron audios antes y después del tandem. También anotaron sus reflexiones en pizarras colaborativas digitales (padlets). Se obtuvieron estadísticos descriptivos de los instrumentos cuantitativos, pruebas U de Mann-Whitney y prueba de Wilcoxon. Los datos cualitativos se codificaron inductiva y deductivamente. La competencia comunicativa se analizó mediante la rúbrica del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001). Después de la intervención, el grupo experimental mostró mayor autoeficacia y aceptación de tandems virtuales que el grupo control, así como mejoras significativas en su competencia comunicativa oral en inglés. Los participantes expresaron haber tenido una experiencia satisfactoria, resaltando el aprendizaje cultural y el incremento en la motivación. Estas percepciones positivas se siguieron reportando incluso siete meses después de terminado el proyecto. Así, los tandems virtuales de lengua se posicionan como una herramienta de valor para el estudio del idioma inglés.

Palabras clave: aceptación de tecnología, autoeficacia, competencia comunicativa oral, enseñanza de lenguas, tandem virtual.

Abstract

Virtual language tandems are online exchanges designed to enhance communication skills between language learners, enabling them to practice in a natural way. This thesis aims to evaluate an English-Spanish virtual tandem, focusing on self-efficacy, oral communicative competence and acceptance of virtual tandems. An experimental group of 21 Mexican students enrolled in a B1 English course participated in nine online sessions with 21 students from the United States. A control group (n=21) also participated in this research. Participants completed the English Communication Self-Efficacy and the Language Virtual Tandems Acceptance Scale. They recorded audio clips before and after the tandem sessions. They also shared their reflections on digital collaborative boards (padlets). Descriptive statistics were gathered from the quantitative instruments. Mann-Whitney U tests and Wilcoxon tests were calculated. Qualitative data were coded inductively and deductively. Oral communicative competence was assessed using the rubric from the Common European Framework (Council of Europe, 2001). After the intervention, the experimental group showed higher levels of self-efficacy and acceptance of virtual tandems compared to the control group, as well as significant improvements in their English oral communicative competence. Participants also expressed having had a satisfying experience, emphasizing their cultural learning and increased motivation. These positive perceptions kept being reported seven months after the project ended. Thus, virtual language tandems are considered a valuable tool for English language learning.

Keywords: language teaching, oral communicative competence, self-efficacy, technology acceptance, virtual tandem.

Índice

Resumen.....	vii
Abstract	viii
Índice.....	ix
Capítulo I. Introducción.....	1
1.1 Planteamiento del Problema.....	3
1.2 Justificación	8
1.3 Objetivos.....	10
1.4 Hipótesis	11
Capítulo II. Marco Teórico	12
2.1 Tándems de Lenguas	12
2.2 Autoeficacia.....	18
2.2.1 Autoeficacia en Estudiantes	21
2.2.2 Autoeficacia en el Aprendizaje de Inglés	24
2.3 Competencia Comunicativa	25
2.3.1 Modelo de Canale y Swain.....	25
2.3.2 Modelo de Bachman y Palmer	27
2.3.3 Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell	29
2.3.4 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	30
2.3.5 Competencia Comunicativa Oral en los Cursos de Inglés.....	31
2.4 Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas.....	32
2.4.1 Modelo de Aceptación de Tecnología.....	34
2.4.2 Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de Tecnología (UTAUT)	36
2.4.3 Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas	38

2.5 Relación entre Variables.....	40
2.5.1 Autoeficacia y Aceptación de Tecnología.....	40
2.5.2 Autoeficacia y Competencia Comunicativa Oral en Inglés	40
2.5.3 Competencia Comunicativa y Aceptación de Tándems.....	41
Capítulo III. Estudio Piloto	43
3.1 Diseño.....	43
3.2 Participantes.....	43
3.3 Instrumentos.....	44
3.4 Procedimiento	44
3.5 Resultados.....	45
Capítulo IV. Metodología.....	47
4.1 Diseño.....	47
4.2 Participantes.....	48
4.3 Tándem Virtual de Lenguas.....	49
4.4 Instrumentos.....	51
4.4.1 Escala de Autoeficacia al Comunicarse en Inglés.....	51
4.4.2 Preguntas Guía para Grabación de Audios.....	51
4.4.3 Rúbrica para Evaluar la Competencia Comunicativa Oral en Inglés..	53
4.4.4 Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas.....	54
4.4.5 Padlets de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas.....	56
4.5 Procedimiento	56
4.5.1 Recolección Inicial de Datos	60
4.5.2 Intervención: Tándems	60
4.5.3 Recolección de Datos Después del Tándem.....	66
4.5.4 Análisis de Datos	66

4.6 Consideraciones Éticas	69
Capítulo V. Resultados.....	70
5.1 Autoeficacia.....	70
5.2 Competencia Comunicativa Oral.....	73
5.3 Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas.....	75
5.4 Resultados Adicionales.....	81
Capítulo VI. Discusión y Conclusiones	85
6.1 Autoeficacia.....	85
6.2 Competencia Comunicativa Oral.....	86
6.3 Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas.....	88
6.4 Resultados Adicionales.....	90
6.5 Limitaciones.....	92
6.6 Implicaciones Prácticas	94
6.7 Recomendaciones para Futuros Estudios	95
6.8 Conclusiones.....	96
Capítulo VII. Referencias.....	99
Capítulo VIII. Anexos.....	119
Anexo 1. Instrumento de Autoeficacia al Comunicarme en inglés.....	119
Anexo 2. Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas.....	120
Anexo 3. Consentimiento Informado México.....	122
Anexo 4. Consentimiento Informado Estados Unidos	124

Listado de Tablas

Tabla 1. Tendencias del Examen de Competencia de Inglés (EPI) en México ...	2
Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión del grupo experimental de México ..	48
Tabla 3. Preguntas guía para la grabación de audios.....	52

Tabla 4. Rúbrica para evaluar la competencia comunicativa oral	53
Tabla 5. Dimensiones de la Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas	55
Tabla 6. Ejemplo de material guía para la realización de sesiones de tándems	59
Tabla 7. Códigos para el análisis de aceptación de tándems.....	67
Tabla 8. Autoeficacia antes de la implementación del proyecto	70
Tabla 9. Autoeficacia después de la implementación del proyecto	71
Tabla 10. Autoeficacia del grupo control en dos momentos	72
Tabla 11. Autoeficacia del grupo experimental antes y después de la intervención	72
Tabla 12. Competencia comunicativa oral antes de la intervención.....	73
Tabla 13. Competencia comunicativa oral después de intervención.....	73
Tabla 14. Competencia comunicativa oral del grupo control en dos momentos	74
Tabla 15. Competencia comunicativa oral del grupo experimental antes y después de la intervención	74
Tabla 16. Aceptación de tándems antes de la intervención.....	75
Tabla 17. Aceptación de tándems después de la intervención.....	77
Tabla 18. Aceptación de tándems del grupo control en dos momentos.....	80
Tabla 19. Aceptación de tándems del grupo experimental antes y después de la intervención	80

Listado de Figuras

Figura 1. Teoría de Locus Control	18
Figura 2. Modelo de autoeficacia según Bandura	19
Figura 3. Determinismo recíproco según Bandura (Román-Cabán et al., 2021)	20
Figura 4. Elementos de la competencia comunicativa según Canale (1983)	26
Figura 5. Ciclo de la competencia comunicativa (Bachman & Palmer, 1996)....	28
Figura 6. Diagrama del Modelo de Aceptación de Tecnología, o TAM (Davis, 1986).....	35
Figura 7. Variables del UTAUT (Venkatesh et al., 2003)	37

Figura 8. Elementos de la Escala de la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (Venkatesh et al., 2013).....	37
Figura 9. Esquema de sesión de tándem	50
Figura 10. Imágenes del videoclip de bienvenida	60
Figura 11. Ejemplos de actividades realizadas durante los tándems.....	61
Figura 12. Invitaciones virtuales diseñadas por alumnos.....	64
Figura 13. Diagrama de las sesiones del proyecto de tándems virtuales de lenguas	65
Figura 14. Ejemplo de exposición final de la 'Lucha libre'	82
Figura 15. Fotografías de la sesión de despedida	83

Capítulo I. Introducción

El inglés es el idioma más hablado a nivel mundial, con más de 1.5 mil millones de hablantes. Ser angloparlante facilita la comunicación con personas de diversas nacionalidades y culturas (Berlitz, 2023). Esta habilidad ha traído consigo la firma de tratados y negociaciones, de los cuales la mayoría se han llevado a cabo en inglés. El inglés es considerado como el idioma internacional de la ciencia y el ámbito académico (Rose et al., 2022).

Tener habilidades en el idioma inglés es imprescindible, ya que se ha convertido en una lengua franca que funciona como canal de comunicación en una gran cantidad de lugares en todo el mundo. El inglés se ha reconocido como el idioma más utilizado para realizar intercambios, entretenimiento, telecomunicaciones, publicaciones, etc. (Rao, 2019). Debido a su relevancia, el inglés se considera un idioma universal o “la ventana al mundo moderno” (Das et al., 2020).

Actualmente, más de 50 países han adoptado al inglés como lengua oficial. Un gran número de instituciones educativas han incorporado el estudio de este idioma en sus planes de estudio, cursos y programas de intercambio, lo cual les ha brindado una mayor amplitud y renombre, y ha generado un mayor impulso tanto en el ámbito económico como en el social (Stromsqui & Monkman, 2014). Esto ha permitido que los estudiantes entren en contacto con el idioma desde su temprana vida escolar (Mesa López, 2016).

En México, país con aproximadamente 127 millones de habitantes, sólo un 4.5% de su población domina el inglés (Education First, 2024). De acuerdo con los resultados del examen de competencia en inglés (EPI, por sus siglas en inglés) llevado a cabo por Education First, en 2011 y 2012, la competencia de inglés en México se encontraba en un nivel medio en comparación de otros

países. En 2022, México se ubicaba en el lugar 88 de un total de 111 naciones evaluadas. Para 2024, México se posicionó en el lugar 87 de 116, categorizado dentro del lugar bajo (ver Tabla 1). Las personas con nivel de competencia “bajo” poseen habilidades para negociar un contrato con un hablante nativo de inglés, entablar una conversación informal con amigos y comprender mensajes de correo sencillos de amigos (Education First, 2024).

Tabla 1. Tendencias del Examen de Competencia de Inglés (EPI) en México

Año	Lugar / Nivel	Año	Lugar / Nivel
2011	18 de 44 Nivel medio	2018	57 de 88 Nivel bajo
2012	18 de 44 Nivel medio	2019	67 de 100 Nivel bajo
2013	40 de 60 Nivel bajo	2020	82 de 100 Nivel muy bajo
2014	39 de 63 Nivel bajo	2021	92 de 112 Nivel muy bajo
2015	40 de 70 Nivel bajo	2022	88 de 111 Nivel muy bajo
2016	43 de 72 Nivel bajo	2023	89 de 113 Nivel bajo
2017	44 de 80 Nivel bajo	2024	87 de 116 Nivel bajo

Nota. Fuente: Education First, 2024

Mientras el bajo nivel de dominio del inglés en México predomine, la situación laboral, así como el crecimiento profesional y económico del país, no tendrán avances significativos (Chávez-Zambrano et al., 2017). En la actualidad se requiere que los profesionistas dominen el idioma inglés para ser más competitivos en el mercado, tener más oportunidades laborales y lograr un

desempeño de alcance internacional. Dominar el inglés es poseer una herramienta para interactuar con el mundo. Quien domine el idioma tendrá acceso a intercambios económicos, sociales y culturales que beneficiarán su desarrollo como ser humano (San Lucas-Marcillo et al., 2021).

Debido al bajo nivel de dominio de inglés en el país, el gobierno mexicano ha desarrollado estrategias para mejorar el aprendizaje del idioma, iniciando desde el nivel educativo básico. Una de estas es el Programa Nacional de Inglés (PRONI), el cual fue diseñado por la Secretaría de Educación para que las escuelas públicas impartan clases de inglés como segunda lengua. El objetivo del programa es que los estudiantes adquieran competencias en el idioma para así fortalecer sus habilidades profesionales, laborales y sociales (Secretaría de Educación, 2019).

A pesar de que el dominio del idioma inglés es una necesidad y de que el país ha estado trabajando constantemente por mejorar en este aspecto, aún hay mucho por hacer. Se necesita una infraestructura tecnológica con Internet de calidad, y capacitación en competencias digitales para el personal docente. Se requiere seguir trabajando para innovar los planes de estudios del aprendizaje de inglés y mejorar las condiciones del sistema educativo.

1.1 Planteamiento del Problema

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha ido teniendo una mayor relevancia. Por ello, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) se ha enfocado en fortalecer su modelo educativo estructurándolo en ejes transversales, los cuales complementan el proceso educativo con actividades dentro del aula y en espacios virtuales. Dentro de este, la internacionalización es una parte importante. Para la UANL es relevante que se incorporaren estrategias y técnicas de innovación que refuercen la formación académica (UANL, 2022).

Desde 2002, la Comisión Académica del H. Consejo Universitario de la UANL determinó en sus estatutos aplicar el Examen de Competencia en Inglés (EXCI) para evaluar el grado de dominio del idioma de sus estudiantes (Centro de Evaluaciones UANL, 2024). El EXCI es aplicado en dos ocasiones, al inicio de los estudios de licenciatura y antes de finalizarlos, siendo uno de los requisitos de egreso.

Paralelamente, la UANL ha estado trabajando en fortalecer sus relaciones culturales, científicas y educativas con Estados Unidos a través de la ejecución de programas de intercambio estudiantil y la asignación de becas para que los alumnos estudien en el extranjero por un lapso específico (Pérez, 2019). En esta misma línea, la UANL ha desarrollado programas que favorecen la innovación educativa y la internacionalización conectando con más universidades para promover la comunicación entre países, haciendo uso de la tecnología como puente de comunicación (UANL, 2022).

Otra de las estrategias de la UANL es contar con diversos centros de idiomas que se centran en fortalecer y enriquecer el aprendizaje (Franco, 2019). En estos, los estudiantes pueden llevar cursos de idiomas o tomar exámenes que les permitan monitorear su competencia lingüística.

A pesar de esta serie de estrategias que maneja la UANL, existen ciertas limitaciones:

- *Los intercambios internacionales no están al alcance de todos.* Entre los requisitos de los programas de intercambio internacional, se pide que los estudiantes dominen el idioma inglés, demostrándolo con un puntaje mayor a 80 en el examen TOEFL iBT (Dirección de Intercambio Académico, 2024). Esto hace que sólo los estudiantes que tienen dominio del idioma tengan la posibilidad de ser parte de un intercambio internacional.
- *El enfoque está en la escritura.* A pesar de que los cursos en los centros

de idiomas son actualizados y validados pedagógicamente, la mayoría se enfoca en fortalecer la gramática y el vocabulario, dejando de lado el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

- *Las clases de idiomas, en su mayoría, están basadas en libros de texto.* En teoría, los programas de los centros de idiomas se rigen por competencias; es decir, están diseñados para que los estudiantes adquieran capacidades a través de experiencias reales (Del Pozo Flórez, 2012). Sin embargo, frecuentemente las prácticas de enseñanza se basan en los contenidos de libros y no tanto así en situaciones de la vida cotidiana. La falta de tiempo y la necesidad de cubrir con currículos enfocados en la gramática dificultan dar a los estudiantes herramientas de competencia comunicativa que les permitan desenvolverse en escenarios reales en inglés (Pezo et al., 2018).

Se requiere un cambio. Es primordial poner énfasis en el esfuerzo, práctica y dedicación a actividades que ayuden formar estudiantes competentes y preparados en el área académica y en el ámbito laboral (Toledo Sarracino et al., 2020).

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso en el que los estudiantes utilizan el idioma meta de una manera significativa al realizar actividades comunicativas (Ellis & Cadierno, 2009). En este sentido, el idioma se convierte en un medio de comunicación, antes que un objeto de estudio. Este tipo de aprendizaje se basa en reforzar el conocimiento y tener contacto frecuente con el idioma para que los estudiantes conozcan y comprendan los códigos lingüísticos necesarios para saber cómo y cuándo expresarse de manera adecuada (Serrato, 2021).

Cada día es más importante que los estudiantes dominen el idioma inglés para que puedan comunicarse y estar en contacto con hablantes de otros países. La sociedad requiere que existan cada vez más relaciones sociales alrededor del

mundo.

La presente investigación está enmarcada en la perspectiva teórica de aprendizaje de lenguas y no se contemplaron otros abordajes (como el tecnológico) que de igual forma han realizado aportes sobre tandems virtuales de lenguas. El proyecto se desarrolla dentro de la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés. Este programa educativo cuenta con Unidades de Aprendizaje (UA) llamadas “Laboratorios de Certificación” que corresponden a los niveles A1, A2, B1, B2 y C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001). Los grupos correspondientes a estas UA se conforman por 25-30 estudiantes. Para este proyecto se trabajó con el nivel B1.

Con base en el programa de esta UA, los estudiantes realizan exposiciones y participan en conversaciones, actividades lúdicas y juegos de roles para mejorar su competencia comunicativa oral. Sin embargo, no cuentan con prácticas del idioma en un contexto real que les permita desenvolverse de manera natural con hablantes nativos.

La presente investigación se enfoca en un proyecto de 9 sesiones de tandem virtual de lenguas entre estudiantes de inglés nivel B1 de una universidad de México y estudiantes de una universidad de Nueva York, Estados Unidos, a través de una plataforma de videoconferencias. Estas intervenciones fueron estructuradas y guiadas por la docente investigadora y la docente colaboradora.

El concepto tandem virtual de lenguas se refiere a una herramienta utilizada por dos o más personas que trabajan colaborativamente y se apoyan mutuamente para llegar a un mismo objetivo en el aprendizaje de idiomas (Cucco, 2022). Para llevar a cabo el proceso de los tandems virtuales de lenguas, se requiere la participación de al menos un hablante nativo de cada idioma y realizar el intercambio de forma estructurada o sin restricciones, aunque en esta última

opción puede haber menos vigilancia. Por ejemplo, se puede establecer un tiempo determinado, como media hora, para conversar en un idioma y luego cambiar al otro idioma por otra media hora. Los tandems virtuales de lenguas también pueden llevarse a cabo de otra manera, donde el nativo de español habla en inglés y el nativo de inglés responde en español, aunque esto depende de la decisión de los participantes (Colli-Novelo & Becerra-Polanco, 2014). En ambas modalidades, cuando el nativo de cada lengua interviene, tiene la capacidad de corregir formalmente al otro participante, lo que le permite mejorar su fluidez oral o expresión escrita, según sea necesario.

De esta manera, los tandems virtuales de lenguas ofrecen beneficios significativos, ya que estimulan el entusiasmo por aprender mediante la creación de un entorno real que fomenta un interés y un propósito personal. Este enfoque también puede resultar entretenido para los participantes (Mesa López, 2019). El implementar un tandem puede desarrollar competencias en las habilidades comunicativas del idioma, e incremento de su autoeficacia, la disminución del miedo a hablar frente a más personas y la oportunidad de hablar con nativos, escuchar su pronunciación e involucrarse en la cultura y el idioma (Chun, 2015); además de que se establezcan y mantengan relaciones interpersonales entre los participantes (Kampen Robinson & Liebscher, 2019).

El uso de tandems virtuales de lenguas sólo ha sido implementado en contextos seleccionados, siendo excluida de la práctica generalizada (Kukulka-Hulme et al., 2021), lo cual puede deberse al desconocimiento de la misma en el ámbito educativo. Se requiere dar más difusión al uso de tecnología en clase, a que tanto instituciones como docentes empleen herramientas tecnológicas que sean de interés y de beneficio para sus estudiantes. Es común ver que la mayoría de los estudiantes están inmersos en la tecnología, pero no saben cómo utilizarla para practicar el idioma fuera de clase (Borjian, 2015; Carranza Alcántar et al., 2018).

A raíz de esto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la efectividad de un tándem virtual de lenguas español-inglés en términos del desarrollo de la aceptación de tecnología, la autoeficacia y la competencia comunicativa oral de estudiantes mexicanos?

1.2 Justificación

A pesar de todos los beneficios y ayuda que provee la UANL, como cursos e intercambios y estancias en otro país (Dirección de Intercambio Académico, 2024), se necesitan alternativas que propicien al desarrollo de idioma. El presente estudio es importante porque con él se pretende dar más oportunidad a los estudiantes de realizar intercambios sin necesidad de salir del salón de clases con el proyecto de tándems virtuales de lenguas (Bailini, 2012), en los cuales sólo se requiere de dispositivos electrónicos e Internet para crear una conexión entre los aprendientes de cualquier lugar geográfico (Ismailov & Tang, 2021).

Actualmente, en México son pocas las iniciativas documentadas académicamente. La mayoría de los tándems son llevados a cabo en otros idiomas como alemán e italiano en países diferentes al nuestro. Además, existen páginas como Unicollaboration (Batardière et al., 2019) que reúnen habitantes de universidades de diferentes países para comunicarse entre sí. Sin embargo, la UANL aún no es parte de ese grupo. Hay algunas aplicaciones móviles que buscan conectar a personas que estudian idiomas para realizar tándems, pero estos son llevados a cabo para socializar, pasar un buen momento, conocer nuevos amigos, pero no con un objetivo académico.

El presente proyecto está diseñado buscando incrementar la autoeficacia (o confianza en las propias capacidades) de los estudiantes, para que estos se desempeñen favorablemente en el ámbito comunicativo. Plantea realizar tándems virtuales de lenguas entre universitarios que poseen un nivel

intermedio en el idioma inglés y estudiantes anglosajones que desean aprender español. Este proyecto es un complemento a otro proyecto similar realizado por Serrato & Padilla Rodríguez (2020), en el cual también se realizó un tándem (entre estudiantes de México e Inglaterra) y se estudiaron los cambios en la autorregulación de los participantes, encontrándose mejoras.

El presente estudio es una propuesta innovadora que está en pro de la calidad educativa y busca hacer realidad la visión de la UANL. Proyecta a la institución a nivel internacional, fortaleciendo las competencias digitales, la comunicación intercultural, la experiencia estudiantil, el intercambio de ideas y la adquisición del idioma inglés (Canagarajah, 2014; Ismailov & Tang, 2021).

El aprendizaje de idiomas debe ser interactivo y divertido al mismo tiempo, con el objetivo de resultar atractivo (El-Hariri, 2016) y del interés para los estudiantes (Taheri et al. 2020). Dado que la tecnología es una herramienta esencial en la vida de muchas personas, el tándem virtual podría ser una opción valiosa en los cursos de idiomas. Desde bebés hasta adultos mayores, las personas de todas las edades utilizan la tecnología, lo que significa que debemos mantenernos actualizados y desarrollar estrategias que se adapten a las necesidades actuales, convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia cercana a los estudiantes.

Pueden obtenerse múltiples beneficios al utilizar los tándems. A nivel individual, los estudiantes desarrollan su autoconfianza, amplían su vocabulario, mejoran su capacidad auditiva y se adaptan a distintas formas de pronunciación y entonación. En cuanto al trabajo en equipo, los participantes se apoyan mutuamente para destacar en conjunto, fortaleciendo así sus habilidades comunicativas y de colaboración. De esta manera, los estudiantes no sólo utilizan herramientas tecnológicas como un pasatiempo, sino que las emplean para enriquecer su formación académica (Chun, 2015; Taras et al., 2022).

Los tandems ofrecen una perspectiva innovadora en el ámbito educativo y brindan beneficios que no se pueden obtener en clase, como el contacto directo con el idioma, la ampliación del vocabulario y la comprensión de expresiones coloquiales e idiomáticas, así como la posibilidad de intercambiar experiencias sin necesidad de salir del aula (El-Hariri, 2016). Esto permite que los estudiantes aprendan sobre el idioma que están estudiando y sobre su propia lengua (Renner & Kaltenecker, 2021). Como resultado, el enfoque metodológico se ve enriquecido, ya que las estrategias y actividades que se llevan a cabo a través de los tandems promueven un aprendizaje más efectivo, dinámico y en línea con el uso cotidiano de la tecnología por parte de los estudiantes.

1.3 Objetivos

La presente tesis cuenta con los siguientes objetivos.

Objetivo General

- Comparar la autoeficacia, la competencia comunicativa oral de inglés y la aceptación de tandems virtuales de lenguas de estudiantes de licenciatura antes y después de que participen en tandems virtuales de lenguas.

Objetivos Específicos

- Evaluar la autoeficacia de estudiantes de licenciatura que están aprendiendo inglés, antes y después de que participen en tandems virtuales de lenguas.
- Evaluar la competencia comunicativa de inglés de estudiantes de licenciatura, antes y después de que participen en tandems virtuales de lenguas.
- Evaluar la aceptación de tandems virtuales de lenguas de estudiantes de licenciatura que están aprendiendo inglés, antes y después de que participen en tandems virtuales de lenguas.

1.4 Hipótesis

Con base en la literatura, la presente tesis considera las siguientes hipótesis.

1. La autoeficacia de estudiantes de licenciatura que están aprendiendo inglés, mejora después de haber participado en tandems virtuales de lenguas.
2. La competencia comunicativa de inglés de estudiantes de licenciatura mejora después de que participan en tandems virtuales de lenguas.
3. La aceptación de tandems virtuales de lenguas de estudiantes de licenciatura que están aprendiendo inglés aumenta después de que participan en estos intercambios virtuales de lenguas.

Capítulo II. Marco Teórico

Las necesidades educativas apuntan hacia la utilización de la tecnología para la enseñanza de idiomas (Rodríguez-García et al., 2019). Es importante que los profesores estén al día y utilicen la tecnología como herramienta para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, integrando el Internet, las herramientas digitales y las aplicaciones móviles en sus cursos. El presente proyecto se enfoca en los tandems virtuales de lenguas y su efectividad en términos del desarrollo de la autoeficacia, la potencial mejora de la competencia comunicativa oral y la aceptación de tandems virtuales de lenguas. En este capítulo se definen las variables y se analizan modelos y planteamientos teóricos para su estudio.

2.1 Tandems de Lenguas

Los tandems son interacciones que promueven la comunicación entre participantes de diferentes culturas que hablan diferentes idiomas (Ismailov & Tang, 2021). La palabra tandem surge de las bicicletas para dos o más personas. Haciendo un análisis metafórico, tandem es el proceso en donde los hablantes de diferentes idiomas ‘pedalean’ colaborativamente para llegar a un destino particular, el aprendizaje de una lengua meta (Benedetti, 2010). Favorecen la competencia comunicativa oral, ya que ayudan a mejorar las habilidades socioculturales y el desempeño académico (Serrato, 2021). Se realizan entre personas que dominan un idioma y desean aprender otro. El tiempo de interacción es dividido en dos partes. En la primera parte de la sesión, los participantes hablan en el idioma “1” y la segunda en el idioma “2” (Siebold & Larrieta, 2012).

De acuerdo a O’Dowd (2022), existen diferentes maneras de llamar a los tandems virtuales de lenguas, tales como *Virtual Exchange (VE)* o intercambios virtuales, Telecolaboración, *Online Intercultural Exchange* (intercambio cultural

en línea), *Collaborative Online International Learning* (COIL por sus siglas en inglés, también llamado aprendizaje internacional colaborativo en línea), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, *International Virtual Academic Collaboration (IVAC)*, *Virtual International Cooperation Projects*, *Globally-Networked Learning Environments (GNLEs)*, *e-tándem* o *tándem virtual* y *tele-tándem*.

Es fundamental alcanzar un consenso que simplifique la variedad de términos y facilite la localización de bibliografía (Flores, 2022). A pesar de las diferentes descripciones de los tándems de idiomas, todas coinciden en que promueven la interculturalidad, fomentan la autonomía y el desarrollo de la conciencia de los participantes, y establecen un contacto entre hablantes nativos de las respectivas lenguas meta (Bailini, 2012). En la presente tesis se optó por utilizar el término de *tándem virtual de lengua*, dado a que se utilizó ese término en proyectos anteriores de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Serrato, 2021).

El término de tándems se origina en la década de 1960 en Alemania como un programa de intercambio para aprender idiomas en un modo informal (Elo & Pörn, 2018). A pesar de ser una buena técnica, la principal restricción de este enfoque era la falta de autonomía, dado que la instrucción estaba muy dirigida y limitada en su alcance.

En la década de 1990, gracias a la incorporación de la tecnología en el ámbito educativo, los tándems evolucionaron y comenzaron a implementarse en escuelas privadas utilizando el correo electrónico (Batardière et al., 2019). En 1992, Helmut Brammerts y Karin Kleppin fundaron la Red Internacional de (Email) Tándem como parte de un proyecto de la Universidad de Bochum en Alemania (Ortega & Casares, 2014). Este proyecto comenzó con intercambios de alemán-inglés. Estudiantes cuya lengua materna era el inglés ayudaban a aprender su idioma a los estudiantes alemanes y viceversa.

Más tarde, en el siglo XXI, aparece Skype, un sitio popular de teleconferencias. En 2013 contaba con más de 700 millones de usuarios registrados. Esta herramienta permite a los usuarios de distintas lenguas estar comunicados de manera síncrona, oral, visual y escrita desde cualquier parte del mundo. Skype se convirtió en la herramienta por excelencia para el intercambio de idiomas a distancia, cuya finalidad fue la de desarrollar autonomía y reciprocidad en los participantes (Izquierdo & Miguel, 2014). Posteriormente, se popularizan otras herramientas, como Zoom, y se facilita el acceso a videoconferencias. Así, los participantes pueden interactuar en tiempo real (Cappellini et al., 2022).

Así, se distinguen formas en las que los tándems se implementan. Pueden ser presenciales (cara a cara) o virtuales. En los primeros, los participantes se reúnen para realizar el procedimiento en un mismo espacio y llevar a cabo la actividad de enseñanza-aprendizaje. Pueden ser guiados por un docente y desarrollados en el contexto de una institución educativa, en algún espacio escolar como un aula o la biblioteca (Hernández-Hernández et al., 2020).

Los tándems virtuales también son llamados e-tándems, tándems a distancia y teletándems. En estos, los usuarios no necesitan estar en el mismo lugar, ya que el intercambio lo hacen a través del Internet. La comunicación se efectúa gracias al uso de herramientas digitales, ya sea de forma asíncrona (en diferentes momentos, como cuando es mediante correos electrónicos) o síncrona (en tiempo real). El presente proyecto se basa en tándems virtuales de lenguas en los que las interacciones suceden de manera sincrónica a través de videoconferencias que permiten una comunicación verbal (audio) y no verbal a través de gestos y expresiones faciales.

Los tándems virtuales son una herramienta valiosa para aquellos que buscan mejorar su habilidad en una lengua extranjera (Serrato, 2021). A través de la comunicación con un hablante nativo, los participantes pueden mejorar su comprensión auditiva, su capacidad para hablar con fluidez y su conocimiento

de la cultura y las costumbres del país. Estas interacciones brindan la oportunidad de mejorar las habilidades lingüísticas y adquirir conocimientos valiosos sobre la lengua y la cultura de otros países.

En los tándems, las personas involucradas funcionan simultáneamente como enseñantes y aprendices. Quien aprende también enseña. Hay un proceso de reciprocidad de manera natural y libre. Este intercambio de conocimientos se vuelve un trabajo en equipo, corrección y colaboración (Hernández-Hernández et al., 2020). Esto propicia a que ambos participantes reconozcan a su compañero como persona y miembro de otra cultura, generando conocimientos de interculturalidad. Así, los estudiantes no sólo adquieren conocimientos, sino que amplían su autonomía y generan un aprendizaje para toda la vida (Izquierdo & Miguel, 2014).

El tándem tiene la particularidad de que puede aportar motivación, entusiasmo, confianza, y elementos culturales de la lengua meta (Kirkpatrick et al., 2024), además de desarrollar la inteligencia lingüística y la socioemocional (Izquierdo & Miguel, 2014). Así, favorece que los estudiantes no sólo desarrollen conocimientos lingüísticos o gramaticales, sino que puedan hacer uso de ellos en situaciones reales, mejorando así su capacidad de reflexión crítica.

A pesar de que existen plataformas o aplicaciones dedicadas a la realización de tándems, existen pocas fundamentadas científicamente. Frecuentemente los tándems se realizan de manera informal, sin objetivos pedagógicos específicos y explícitos, y sus resultados no se evalúan académicamente. Sin embargo, sí existen investigaciones al respecto.

Renner y Kaltenecker (2021) estudiaron el aprendizaje de lenguas a través de tándems virtuales, específicamente entre hablantes de chino mandarín y alemán para estudiar el uso del lenguaje informal. Arellano y Parks (2021) analizaron las interacciones entre estudiantes de lenguas y encontraron que los

participantes estaban igualmente comprometidos con el aprendizaje de ambos idiomas. Por otro lado, Strawbridge (2021) estudió la interacción síncrona y asíncrona en tandems virtuales entre estudiantes de México y Estados Unidos y encontró que las diferentes formas de comunicación pueden afectar la comprensión y producción lingüística en ambos idiomas. Muñoz-Basols et al. (2023) realizaron un estudio sobre tandems virtuales con estudiantes de español en el Reino Unido dentro de un programa de clase formal. Observaron que los tandems virtuales se pueden implementar en entornos más estructurados, beneficiando interacción espontánea.

Asimismo, existen proyectos más amplios que buscan promover el uso de los tandems. Uno de ellos se conoce como “Aprendizaje Autónomo Inteligente a través del Aprendizaje Guiado de Lenguas” (Smart Educational Autonomy through Guided Language Learning, o SEAGULL). Su finalidad es organizar tandems a través de una bolsa online, guiar a los participantes, proveer los materiales adecuados, brindar tutoría y facilitar los procesos de manera totalmente académica. El proyecto trabaja del nivel A1 al B2 del MCER. Abarca un total de 12 lenguas: alemán, árabe, chino, español, francés, inglés, italiano, lituan1o, polaco, ruso, sueco y turco. Esto hace posible una combinación de 144 intercambios de idiomas diferentes. Está abierto para todos los estudiantes e instituciones que deseen participar (Ortega & Casares, 2014).

El proyecto SEAGULL cuenta con la ventaja de estar fundamentado científicamente y proveer materiales gratuitos para trabajar en las sesiones de tandem. Para cada nivel existen 15 unidades didácticas y sus guías, hojas de trabajo y manuales, ideales que puedan ser utilizadas por los usuarios. Ahí mismo se brindan recomendaciones para los participantes sobre cómo interactuar y corregir de tal manera que el proceso se lleve de la mejor manera (Ortega & Casares, 2014).

Cada uno de los materiales presentados son sometidos a un control de calidad

por parte de la Universidad de Bremen (Alemania). Se consideran algunos de los criterios reseñados por Brammerts y Calvert (Ortega & Casares, 2014):

- Promover la comunicación auténtica.
- Fomentar la libre expresión.
- Brindar temas centrados en conocimientos comunes o fáciles de encontrar.
- Ayudar a que los participantes continúen en contacto.
- Brindar apoyo, sin solucionar las preguntas directamente.

Otro proyecto interesante es el de “Aprendizaje En Línea Basado en Evidencia a través de Intercambios Virtuales” (Evidence-Based Online Learning through Virtual Exchange, o EVOLVE). Este es un proyecto que utiliza la tecnología como medio de comunicación e interacción entre personas o grupos que están geográficamente separados. Fue diseñado para que tanto comunidades de estudiantes como docentes se unan en línea para llevar a cabo tandems virtuales (Jager et al., 2019).

EVOLVE tiene una red de más de 250 instituciones. Ha unido una serie de universidades del mundo (Groningen, León, Grenoble, Open University UK, Jan Dlugosz PL, Padova, Warwick, Malmö), dos organismos de intercambios virtuales (Soliya & Sharing Perspectives Foundation) y dos redes universitarias (Grupo Coimbra & Grupo Santander). Este proyecto funge como un laboratorio en línea que capacita y da soporte a instituciones o docentes que desean implementar tandems virtuales como parte de su programa educativo (Unicollaboration, 2020). En su sitio web, EVOLVE permite que tanto escuelas, como docentes o estudiantes, realicen la búsqueda de compañeros de tandems, de acuerdo con las características deseadas (Unicollaboration, 2020). Los intercambios virtuales organizados por EVOLVE se llevan a cabo de una manera flexible de aprendizaje en línea y cada una de las sesiones son estructuradas con el fin de que se origine colaboración y un diálogo intercultural.

Los tandems virtuales de lenguas pueden implementarse de diferentes

maneras. Sin embargo, su objetivo principal siempre es practicar un idioma de manera colaborativa.

2.2 Autoeficacia

El concepto de autoeficacia fue planteado por Albert Bandura en 1977, quien argumentaba que este concepto tenía una influencia en el desempeño de los individuos. Bandura construyó sobre el trabajo de Rotter, quien en 1966 desarrolló la teoría de locus control, la cual se centra en la eficacia, la conducta y los logros y cómo estos dependen del locus de control interno y externo (Hernández & Cázares, 2018). Véase la Figura 1.

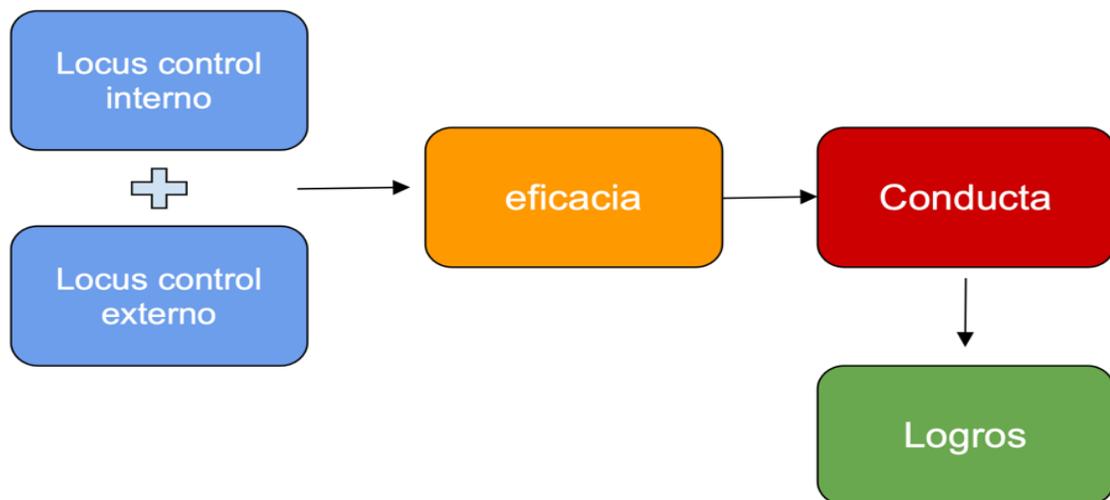


Figura 1. Teoría de Locus Control

Nota. Diagrama basado en Rotter (citado en Hernández & Cázares, 2018).

Rotter planteaba que el sujeto puede percibir la causa de las situaciones o conductas y que éste puede manejar los acontecimientos, aunque estos se originen en lo interno o externo (Hernández & Cázares, 2018). Las experiencias derivadas del locus control son analizadas por el individuo y generan un incremento en la eficacia de tareas. Esto genera un cambio en la conducta y desemboca en la realización de logros.

El locus de control externo se refiere a los factores externos que el sujeto cree que influyen en lo que les sucede lo que la persona no puede manejar; todo lo que viene del exterior y está en función de los demás o del entorno. Por otro lado, el locus de control interno se centra en la percepción de una persona sobre el control que ésta tiene sobre las situaciones que le rodean y cómo estas influyen en las consecuencias o los resultados de cada acción. (Apablaza & Lira, 2013).

Este locus de control interno representa un elemento importante para el desarrollo del concepto de autoeficacia de Bandura, quien lo define como la creencia que una persona tiene de su propia capacidad para realizar satisfactoriamente cualquier tarea o actividad (Sánchez & Gómez, 2020; Román-Cabán et al., 2021).

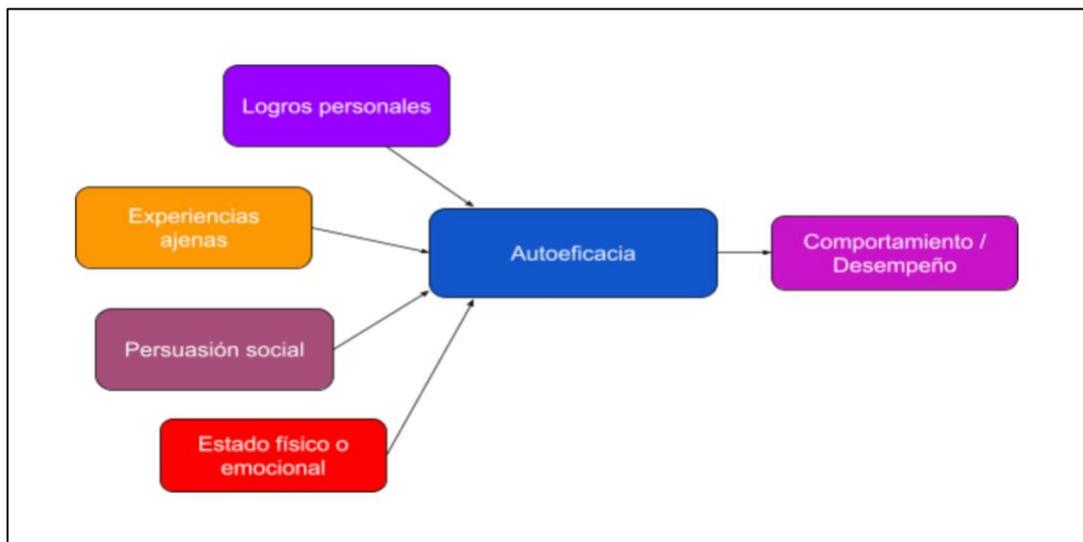


Figura 2. Modelo de autoeficacia según Bandura

En 1986, Bandura crea la teoría social cognitiva e incorpora el concepto autoeficacia como un elemento importante que influye en los sujetos, su comportamiento y en los factores externos al desempeñar alguna actividad (Graham, 2022). En esta teoría Bandura manifiesta que las fuentes principales de autoeficacia son los éxitos repetidos (con ellos disminuyen los fracasos

gradualmente), la observación de los logros de los demás (se convierten en inspiración y motivación para los espectadores), las críticas constructivas (palabras positivas que favorecen a la persona y a su desempeño) y las emociones y cómo estas influyen en nuestra vida o situaciones que se presenten (Bandura, 1997). Véase la Figura 2. En este planteamiento Bandura mencionaba que además de las experiencias personales y externas, el estado fisiológico y afectivo influyen en la autoeficacia que la persona experimenta (Carrasco & Del Barrio, 2002).

Dentro de la teoría social cognitiva, Bandura plantea el determinismo recíproco, el cual es el resultado de la interacción de factores personales, el comportamiento observable del sujeto y los factores situacionales (véase la Figura 3) (Román-Cabán, et al., 2021).

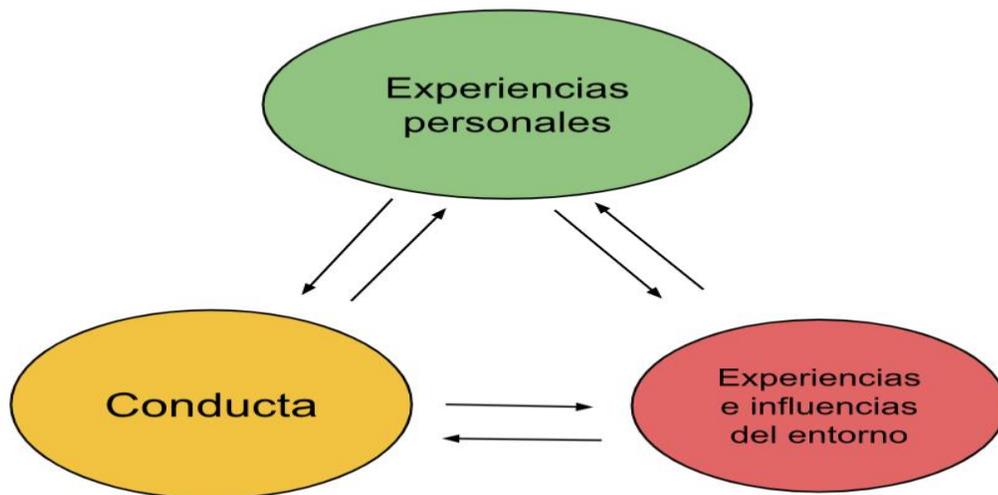


Figura 3. Determinismo recíproco según Bandura (Román-Cabán et al., 2021)

En sus estudios, Bandura (1977, 1987, 1999) ha enfatizado el papel de la motivación en la vida del ser humano y cómo ésta influye en la autoeficacia de los sujetos. Además, ha puntualizado la importancia de las expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las expectativas de eficacia se definen

como las creencias que tienen las personas sobre su capacidad (habilidad personal) para realizar alguna tarea, mientras que las expectativas de resultados son las predicciones que hacen las personas sobre los efectos o consecuencias que tendrá el realizar dicha tarea (Hernández & Cázares, 2018).

Siguiendo la línea de Bandura, Baessler y Schwarzer (1996) desarrollaron la denominada Escala de Autoeficacia General, en la que se plantea que la autoeficacia marca la diferencia en cuanto al sentir, pensar y actuar de las personas. Este instrumento cuenta con 10 ítems, los cuales representan los elementos marcados en la teoría social cognitiva (Pereyra et al., 2018). Es ampliamente utilizado en contextos académicos. Sin embargo, también se ha sugerido que las personas pueden tener niveles bajos de autoeficacia general pero altos con relación a ámbitos específicos. Así, han surgido propuestas para considerar la autoeficacia de manera más focalizada, como la autoeficacia digital (Compeau & Higgins, 1995) o la autoeficacia del aprendizaje (Schunk, 1995), y se han creado adaptaciones de la Escala de Autoeficacia General, focalizando los ítems en estos ámbitos de desempeño más específicos.

Si bien existen varios autores que han hecho propuestas teóricas relacionadas a la autoeficacia, como Rotter en 1966 (citado en Hernández & Cázares, 2018), la presente tesis se basa en la teoría de Bandura por ser una de las más utilizadas a nivel mundial.

2.2.1 Autoeficacia en Estudiantes

El desarrollo de la eficacia percibida empieza en los primeros años de vida (Schunk & Pajares, 2002). Los niños no pueden hacer adecuadas autoevaluaciones, por lo que confían en los juicios de otros para crear su autoconfianza y sentido de valía. Durante este periodo, padres y profesores ayudan a promover un robusto sentido de eficacia al ofrecer tareas desafiantes e interesantes, y monitorear a los niños mientras las hacen, apoyando sus

esfuerzos (Dodobara, 2005).

Cuando un individuo tiene un buen desempeño, este se debe a los procesos influenciados por éxitos anteriores que han originado creencias en las propias capacidades (Pereyra et al., 2018). La autoeficacia se relaciona con las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente (Zimmerman et al., 2005), motivando a que el individuo persista en las tareas difíciles y que a causa de su empeño logre ejecutar tareas con éxito (Graham, 2022). Actúa como elemento motivador al incitar a las personas a fijarse metas, esforzarse, persistir, superar dificultades y obtener logros (Buadas et al., 2017).

Las situaciones que vive una persona pueden influir en sus creencias sobre sus propias habilidades. Estas percepciones pueden cambiar constantemente. Las experiencias negativas pueden influir positivamente cuando el individuo decide y logra superarlas, entendiéndolas como oportunidades más que como amenazas. Estas situaciones retadoras pueden requerir mayor interés, compromiso y esfuerzo (Carrasco Ortiz & Del Barrio Gándara, 2002) y conllevar mayor sensación de éxito en caso de superarse. La percepción de las habilidades propias está en función de lo que sucede en nuestra persona o en los individuos que nos rodean. Esto hace que se origine la autoeficacia, la cual tiene un efecto sobre la conducta e incrementa la motivación para intentar y persistir en los objetivos planteados y obtener los logros esperados. En el campo de la psicología educativa, la autoeficacia es considerada predictora del rendimiento académico y del éxito en experiencias futuras (Pereyra et al., 2018).

La autoeficacia escolar o académica es un factor que se relaciona con las aptitudes cognitivas, la responsabilidad todo lo que tenga que ver con lo escolar, y las aspiraciones educacionales desde el punto de vista familiar y del propio estudiante; además implica juicios o creencias que el estudiante posee acerca de su capacidad con relación a tareas específicas y a las situaciones en

que se involucra (Borzzone, 2017).

Bandura (citado en Buadas et al., 2017) menciona que “las creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro fuentes: las experiencias directas, el aprendizaje por observación, la persuasión verbal y la activación fisiológica”. En un contexto escolar, al referirse a experiencias directas, considera las experiencias personales del estudiante al realizar alguna tarea académica, resultados positivos o negativos que haya obtenido en su desempeño. En cuanto al aprendizaje por observación, se enfoca en las experiencias escolares de terceros en los que el estudiante haya sido espectador (Buadas et al., 2017). Cuando se refiere a la persuasión verbal, menciona que esto se presenta a través de la observación de terceros, sus elogios o valoración expresada de acuerdo con el desempeño del estudiante. La activación fisiológica se refiere a todo lo que el estudiante siente al momento de desempeñar una tarea, ya sea estrés, ansiedad y todas las emociones manifestadas.

Hay una relación entre la autoeficacia y el éxito (Schunk, 1995). Se considera a la autoeficacia como un elemento mediador entre la competencia y el rendimiento académico (Pereyra et al., 2018). Los estudiantes con menor autoeficacia están menos preparados para enfrentar retos académicos. Asimismo, los estudiantes con alta autoeficacia académica tienden a ser más persistentes en el logro de sus metas y la mayor parte del tiempo superan los obstáculos y sobrepasan sus expectativas.

Para que se desarrolle la autoeficacia en el aula influyen diversos factores como plantear metas de aprendizaje, brindar instrucciones específicas, la manera de tener una buena comunicación con el alumnado, dar retroalimentación en cuanto al desempeño del estudiante y brindar un reforzamiento positivo, en caso de haber existido un avance por parte del estudiante. El proceso de informar a los estudiantes sobre sus capacidades y avances en su aprendizaje incita a los estudiantes a mejorar (Schunk & Pajares, 2002). Cuando el estudiante recibe apoyo por parte de sus docentes, se vuelve más consciente y

tiende a comprender las fuentes de la autoeficacia, lo cual le ayuda a minimizar el efecto de los factores negativos y a evitar que estos interfieran en su desempeño académico (Luangpipat, 2018). Así, la autoeficacia no sólo depende de los estudiantes, ya que para que estos mejoren, los docentes deben también fortalecer su confianza en sí mismos para inspirarlos y prepararlos a lograr lo que se propongan (Bowles & Pearman, 2017).

2.2.2 Autoeficacia en el Aprendizaje de Inglés

La autoeficacia se refiere a las creencias que una persona tiene sobre su capacidad para alcanzar un objetivo específico. En el contexto académico, juega un papel crucial en el rendimiento de los estudiantes. Por esta razón, es fundamental que los docentes fomenten el desarrollo de la autoeficacia en sus estudiantes, ya que esto puede mejorar significativamente su desempeño (Harris & Strefford, 2024).

En el ámbito del aprendizaje de idiomas y el uso de la tecnología, un alto nivel de autoeficacia mejora el rendimiento de los estudiantes al aprender un segundo idioma y utilizar herramientas tecnológicas (Pattison, 2014). La autoeficacia no solo facilita el proceso de adquisición de un segundo idioma, sino también el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Esto quedó demostrado en el estudio de Woodrow (2006), en el que, tras implementar diversas actividades, los estudiantes mostraron un aumento en su autoeficacia y una disminución de la ansiedad. Además, al ser evaluados con la prueba de certificación IELTS (International English Language Testing System), los resultados revelaron que aquellos estudiantes con mayor autoeficacia lograron un mejor desempeño.

Según Bandura (1977), los estudiantes con un alto sentido de autoeficacia participan con mayor disposición, se esfuerzan y persisten durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades.

En este sentido, el presente estudio se centrará en la autoeficacia, conforme a la teoría de Bandura, quien es considerado uno de los principales precursores en el desarrollo de esta área.

2.3 Competencia Comunicativa

En la actualidad, es de vital importancia que el estudiante de lenguas posea las habilidades de competencia comunicativa. Se define la competencia comunicativa como el conjunto y la estructura de capacidades de orden mental, motor y sensorial que se requieren para que los participantes en el proceso comunicativo comprendan y produzcan enunciados contextualmente apropiados de tal manera que se lleve a cabo el proceso de comunicación (Pardo Pardo, 1987). Es la habilidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva en situaciones de comunicación (Canale & Swain, 1980).

Una de las funciones básicas del lenguaje es establecer relaciones entre individuos pertenecientes a la sociedad (Taş & Khan, 2020). Cubriendo esta necesidad, la competencia comunicativa se refiere a un proceso en el cual los involucrados intercambian información, toman decisiones sobre cuándo hablar y cuándo escuchar, utilizan diferentes elementos y técnicas para expresarse de manera efectiva. Durante este intercambio, los participantes llevan a cabo procesos cognitivos que son esenciales para una interacción exitosa.

Existen diferentes modelos que buscan describir la competencia comunicativa. En este apartado consideraremos cuatro propuestas.

2.3.1 Modelo de Canale y Swain

Canale y Swain (1980) proponen que la competencia comunicativa está compuesta por tres elementos: competencia gramatical, competencia sociocultural y competencia estratégica. En 1983, después de una revisión,

Canale modifica su modelo y lo desglosa (Ver Figura 4) en:

1. *Competencia gramatical* (también llamada lingüística). Se centra en los componentes de la oración, incluyendo el uso del vocabulario, la pronunciación de las palabras, su significado y el orden de los elementos en la oración.
2. *Competencia discursiva*. Se enfoca en cómo el individuo es capaz de combinar ideas de manera coherente y significativa.
3. *Competencia sociolingüística*. Implica la capacidad del hablante para adaptarse y utilizar el lenguaje adecuado al contexto en el que se encuentra.
4. *Competencia estratégica*. Se enfoca en las habilidades que el hablante utiliza para comprender y comunicarse a través del lenguaje verbal y no verbal (Canale, 2014).

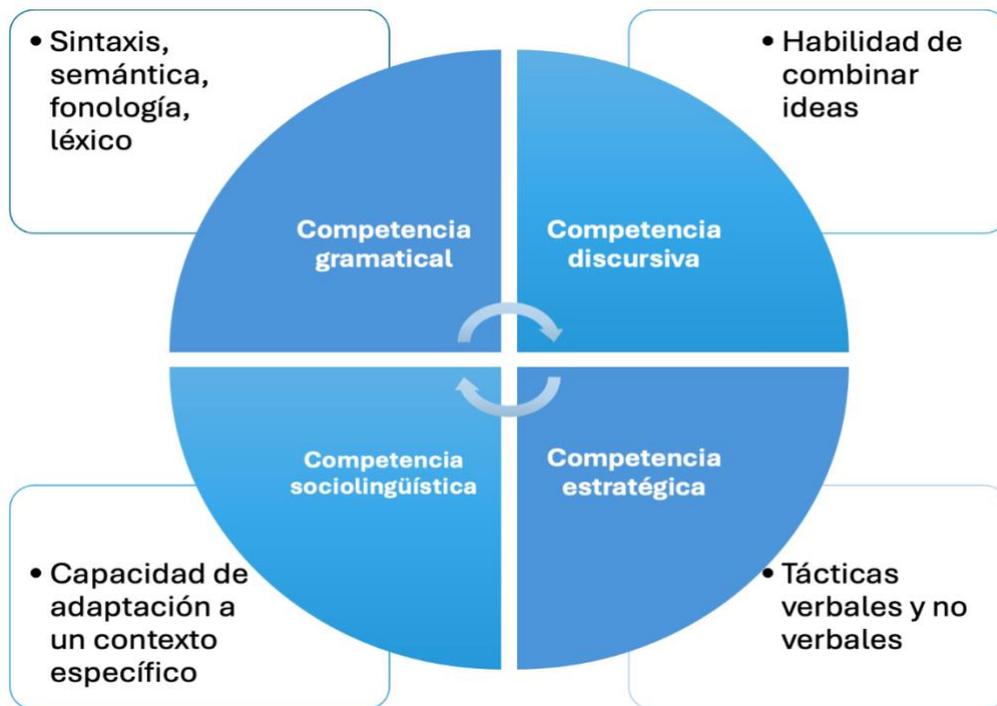


Figura 4. Elementos de la competencia comunicativa según Canale (1983)

El modelo de Canale sigue siendo relevante en el estudio de la comunicación y

el aprendizaje de segundas lenguas. Este enfoque ha integrado las expectativas socioculturales y las convenciones pragmáticas como componentes esenciales en la enseñanza y evaluación de idiomas (Carlsen & Rocca, 2021; Leung, 2023; Glasson & Halley, 2024).

De esta manera, la competencia comunicativa trasciende la producción de oraciones correctas, pues se enfoca en el uso hábil del lenguaje, permitiendo intercambios efectivos y funcionales en diversas situaciones sociales. Este enfoque sigue guiando las prácticas pedagógicas y la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras, subrayando la importancia no sólo de dominar la gramática, sino también de saber cómo adaptarse y comunicarse adecuadamente en distintos contextos socioculturales (Zhao et al., 2024).

2.3.2 Modelo de Bachman y Palmer

Bachman (1990) propone el modelo de habilidad lingüística para la comunicación, y tras una revisión, en 1996, desarrolla este planteamiento junto a Palmer. Este modelo se centra en cómo los individuos utilizan el lenguaje en contextos comunicativos reales y abarca tres elementos clave: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos (Fauziati, 2015), los cuales se describen a continuación:

1. *Competencia lingüística* se refiere a la competencia organizacional y pragmática. La competencia organizacional se centra en la comprensión de la gramática, la estructura del lenguaje y en la forma en que los elementos lingüísticos se combinan para formar oraciones y en la función que cada uno de ellos cumple. La competencia pragmática se refiere a las habilidades que el hablante tiene para comunicarse de manera efectiva de acuerdo con el contexto social en el que se encuentra. Es así como el hablante es consciente de las normas socioculturales y es capaz de adaptar su lenguaje a las diferentes

situaciones en las que se desenvuelve (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996).

2. *Competencia estratégica* se refiere a la capacidad del hablante para planificar y utilizar sus habilidades comunicativas de manera efectiva para lograr sus objetivos en un determinado contexto.
3. *Mecanismos psicofisiológicos* se refiere a los procesos mentales y psicológicos involucrados en el proceso lingüístico (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996).

Este modelo describe un ciclo en el que se logra la comprensión de las oraciones expresadas entre dos agentes clave: el hablante y el oyente, quienes intercambian información dentro de un contexto social específico. A lo largo de este proceso, ambos roles se intercambian, y la comprensión se facilita mediante la organización de ideas, estrategias y el conocimiento lingüístico de los participantes (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996). Véase la Figura 5.

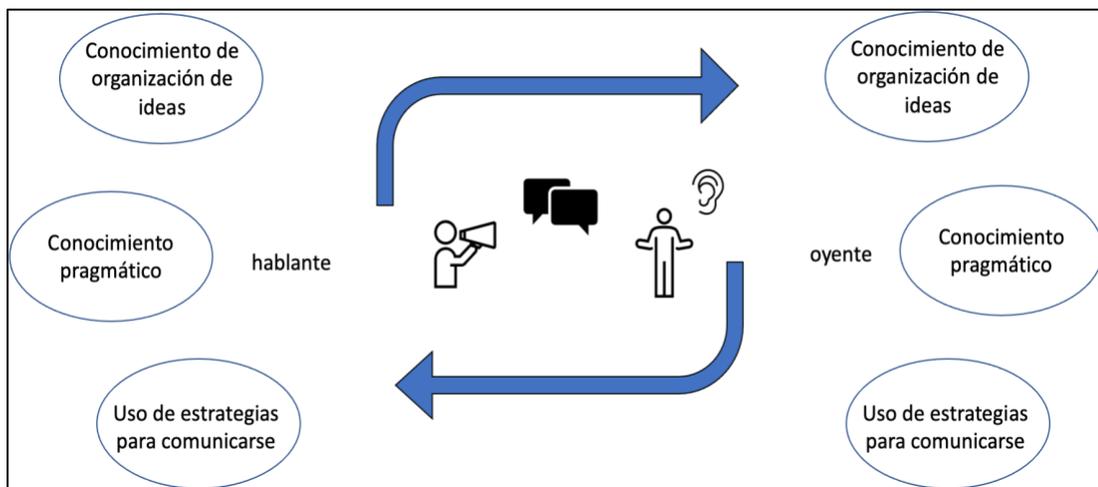


Figura 5. Ciclo de la competencia comunicativa (Bachman & Palmer, 1996).

En su modelo, Bachman y Palmer proponen que las características de los usuarios del lenguaje influyen directamente en su habilidad lingüística. Estas características incluyen su personalidad, conocimientos sobre el tema,

esquemas afectivos y habilidades lingüísticas (Vakili, 2023).

2.3.3 Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell

En 1995, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, proponen un modelo de competencia comunicativa que se enfoca en la competencia discursiva, lingüística, competencia de acción, sociocultural y estratégica, las cuales se describen de la siguiente manera:

1. *Competencia discursiva* incluye la selección, secuencia y acomodo de palabras, oraciones y expresiones necesarios para lograr una comunicación oral o escrita.
2. *Competencia lingüística* se centra en los patrones de la oración, morfología, léxico, fonología y los sistemas ortográficos, elementos necesarios para llevar a cabo la comunicación.
3. *Competencia de acción* se define como el medio para transmitir y entender la lo que se desea comunicar. Los componentes de la competencia de acción puede ser intercambio interpersonal, mostrar interés, recordar, describir, narrar, expresar opiniones, sentimientos, etc.
4. *Competencia sociocultural* se refiere a la forma de expresar ideas de acuerdo a los los contextos sociales o culturales.
5. *Competencia estratégica* se basa en las estrategias de comunicación y cómo utilizarlas adecuadamente.

El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) introduce un enfoque diferente al de Canale (1983) al agregar la "competencia de acción". Así, pone un énfasis en cómo los estudiantes utilizan el lenguaje de manera práctica en situaciones reales, enfocándose principalmente en la pedagogía del lenguaje y en la enseñanza en el aula. A diferencia del modelo de Bachman, que coloca el léxico dentro de la competencia pragmática, el modelo de Celce-Murcia lo integra dentro de la competencia lingüística, destacando su importancia dentro

de los aspectos más estructurales y gramaticales del lenguaje.

2.3.4 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se centra en la comunicación en el aprendizaje de idiomas. Adopta una aproximación orientada a la acción. Presenta un esquema descriptivo integrador del dominio de la lengua, organizado en niveles comunes de referencia. Los niveles se plasman en escalas de descriptores ilustrativos y en propuestas para el diseño curricular de la educación plurilingüe e intercultural (Consejo de Europa, 2020).

El MCER se utiliza para definir las destrezas de los estudiantes en una escala de niveles desde el A1 hasta el C2, los cuales se agrupan en tres categorías generales: usuario básico, usuario independiente y usuario competente (Council of Europe, 2025). Emplea rúbricas para la evaluación de idiomas, las cuales se componen de descriptores que detallan los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben adquirir con fines educativos. Estos descriptores también indican las competencias que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su aprendizaje.

Puesto que ha sido traducido a 40 idiomas y adoptado como referencia por casi todos los países de Europa, este marco es aplicable a todos los idiomas e incluye objetivos pragmáticos, de interculturalidad y la educación (Council of Europe, 2025). En investigación, este marco se ha utilizado como instrumento de recopilación de datos (e.g., Kaowiwattanakul, 2021). También se considera útil para cuestiones de evaluación y certificación (Byram, 2020). Por su confiabilidad, validez y su amplia aceptación, la presente tesis se enfoca en el MCER para la evaluación de la competencia comunicativa oral.

2.3.5 Competencia Comunicativa Oral en los Cursos de Inglés

La competencia comunicativa puede manifestarse en diversas formas: oral, escrita, de comprensión o de producción (Canale, 1987). La modalidad oral se refiere a la capacidad de un individuo para expresarse de forma adecuada y eficiente en contextos de comunicación verbal. Esta competencia abarca el dominio de aspectos como la gramática, el vocabulario, la pronunciación, la entonación, la fluidez, las estrategias comunicativas y el conocimiento sociocultural, lo que permite al hablante adaptarse a diferentes contextos y audiencias (Cango et al., 2023).

De acuerdo con Aziz y Kashinathan (2021) y Adem y Berkessa (2022), algunos de los factores que influyen para que los estudiantes no mejoren su competencia comunicativa oral pueden ser:

- Falta de experiencia de los estudiantes en actividades.
- Falta de interés de los estudiantes.
- Enfoque inadecuado de los profesores anteriores en las lecciones de expresión oral.
- Conceptos erróneos de los profesores acerca de las actividades de práctica oral.
- Ansiedad al hablar.
- Falta de motivación y confianza.
- Conocimiento limitado de vocabulario.

Es fundamental que el docente implemente estrategias que favorezcan el desarrollo la competencia comunicativa oral de los estudiantes, al mismo tiempo que facilitan la motivación, la adquisición de vocabulario, el uso de herramientas que fortalezcan la memoria y la práctica del idioma, y el fomento de la participación activa en la expresión oral (Vázquez-Parra & Carter, 2019; Madhavi et al., 2023). Para que el docente pueda proporcionar herramientas que mejoren la competencia comunicativa oral de los estudiantes, se requiere que primero sea consciente de la necesidad de desarrollar la competencia

comunicativa oral en sus estudiantes y que tome medidas para cubrir esta necesidad (Rico et al., 2016).

Para mejorar la competencia comunicativa oral, es crucial implementar estrategias pedagógicas en el aula que favorezcan su desarrollo, así como garantizar que los docentes se mantengan actualizados y capacitados tanto en el dominio de su propio idioma como en sus competencias pedagógicas (Escobedo Díaz & Tobón, 2019). Además, como educadores, resulta fundamental fomentar la interacción entre los estudiantes, motivándolos a participar activamente en el proceso comunicativo (Arnold & Fonseca, 2004). La mejora en la competencia comunicativa oral además de desarrollar el lenguaje, aumenta la confianza de los estudiantes al practicar y mejorar sus habilidades lingüísticas, como la pronunciación, el vocabulario y la fluidez (Tran et al., 2024).

2.4 Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas

La aceptación es capacidad que poseen las personas para tomar decisiones sobre algo determinado (García-Salirrosas & Millones-Liza, 2023). En la presente tesis, el enfoque es sobre la aceptación para el uso de tecnología. La aceptación o adopción tecnológica depende del éxito o fracaso que resulte al incorporar la tecnología en cualquier situación o proceso (Hidalgo Cajo & Gisbert Cervera, 2021). Una de las consecuencias de la pandemia por Covid-19 fue que la aceptación de la tecnología tuvo un proceso de aceleración (Díaz Vera et al., 2021), ya que, de un momento a otro, estudiantes y docentes tuvieron que adaptarse a una modalidad a distancia y tomar e impartir las clases desde casa.

Este concepto de aceptación de tecnologías se ha utilizado para estudiar la adopción y el uso de diferentes herramientas y aplicaciones digitales. Desde la década de 1940 existen investigaciones sobre cómo los medios de

comunicación son aceptados por los usuarios. Para ello fue creada la Teoría de Usos y Gratificaciones (TUG), cuyo principal objetivo es conocer las razones por las que los usuarios utilizan los medios e indagar sobre las satisfacciones que estos brindan a las personas (Kasirye, 2021). Otro de los objetivos de la TUG (que aún sigue siendo implementada) es no solamente observar qué tanta influencia tienen los medios sobre la persona, sino hasta qué punto pueden manipular y llegar a cambiar hábitos y actitudes (Segado-Boj et al., 2020).

Con esta teoría se busca, además, encontrar de qué manera los usuarios seleccionan el contenido que desean ver. En la TUG se plantea el papel importante que juegan las necesidades cognitivas, afectivas, interactivas y de identidad personal para que los usuarios elijan los medios de su preferencia. Se explica cómo la integración e interacción social es parte importante de dicha elección (Kasirye, 2021).

Más tarde, en 1975, surge la Teoría de la Acción Razonada (TRA, Theory of Reasoned Action), la cual busca identificar los aspectos que influyen en la toma de decisiones de las personas (Sok et al., 2021). Plantea que las actitudes hacia la realización de una conducta están asociadas positivamente y predicen las intenciones de realizar dicha conducta. Establece que existe una relación directa entre las creencias, las actitudes, las intenciones y los comportamientos (Fishbein & Ajzen, 2011). Esa teoría considera que las intenciones de un individuo dependen de su carácter personal y de la influencia social. Ayuda a comprender el concepto de apropiación tecnológica, su utilidad y su facilidad de uso (Morales et al., 2015).

Como una evolución de la Teoría de la Acción Razonada, en 1985 Triandis propone la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB, por sus siglas en inglés) (Marangunic & Granic, 2015). A este planteamiento se incluyó el control del comportamiento percibido que tiene influencia en la intención de realizar una conducta y la conducta tal cual. La TPB relaciona la acción humana con las creencias que un individuo tiene sobre las consecuencias de una conducta y

con las creencias que posee sobre la presión social (Phuong Dung et al., 2023).

2.4.1 Modelo de Aceptación de Tecnología

Siguiendo la misma línea y tomando como base los constructos de las teorías anteriores, en 1986 Fred Davis introduce por el Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM, Technology Acceptance Model) para explicar la aceptación y el uso de tecnologías de la información. El TAM considera el comportamiento de los usuarios hacia el uso de la tecnología (Marangunić & Granić, 2015). Este modelo surge como parte de un contrato con IBM Canadá para evaluar el mercado potencial existente en el momento con la finalidad de guiar la producción de nuevos productos, además de medir la aceptación que los usuarios tenían hacia las computadoras. (Morales et al., 2015).

En su modelo, Davis (1986) plantea una propuesta de los elementos que influyen en la aceptación. El TAM busca explicar y predecir la aceptación de los usuarios hacia las nuevas tecnologías (Wang, 2021). El TAM se basa la utilidad percibida (qué tanto se considera que el uso de la tecnología puede aumentar la eficacia en la realización de una actividad) y la facilidad de uso percibida (qué tanto esfuerzo se espera que se requiera para usar la tecnología) También incluye la actitud hacia el uso de la tecnología y la intención de uso (Morales et al., 2015; Varela, 2004). Estos cuatro factores definen el que el sujeto continúe utilizando la tecnología y la acepte como parte de su vida diaria (Véase la Figura 6).

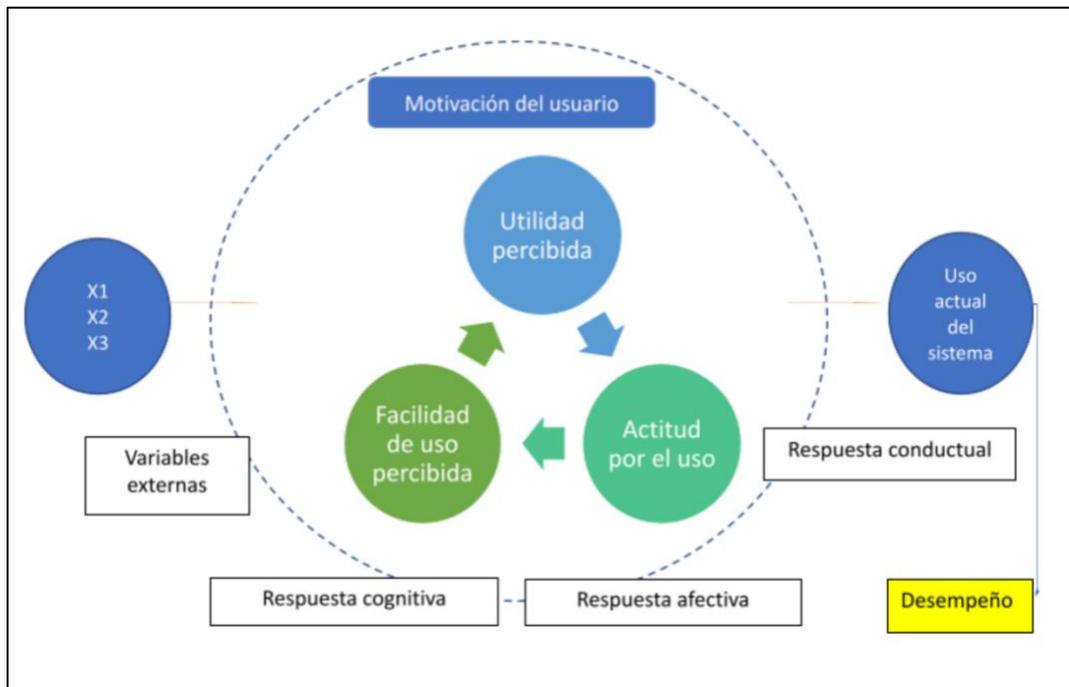


Figura 6. Diagrama del Modelo de Aceptación de Tecnología, o TAM (Davis, 1986)

Durante el desarrollo del TAM, Davis (1986) aplicó cuestionarios de los factores involucrados a 112 empleados de la empresa de IBM, quienes tenían que hacer uso de la tecnología para realizar su trabajo. Estos instrumentos buscaban medir la aceptación del correo electrónico y la utilización de la herramienta XEDIT (Davis, 1986). Los resultados ayudaron a validar el TAM.

En 1989, Davis publica un artículo en el que retoma la utilidad percibida y la facilidad de uso e incorpora la autoeficacia como parte fundamental de la aceptación de tecnologías. Tomando como base la teoría de Bandura, Davis plantea que la facilidad de uso percibida y la autoeficacia consisten en los juicios que realiza una persona para efectuar alguna tarea, tomando en consideración cómo se sintieron o qué experiencias tuvieron cuando las utilizaron previamente (Davis, 1989). Al considerar la autoeficacia, Davis busca estudiar cómo los factores psicológicos influyen en la toma de decisiones de los usuarios al utilizar la tecnología (Shao et al., 2024).

2.4.2 Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de Tecnología (UTAUT)

El TAM ha ido evolucionando con el tiempo. En 2000 Venkatesh y Davis se unen y diseñan el TAM 2 como parte de una extensión del modelo original. En este incluyen la influencia social y los procesos cognitivos que influyen en la aceptación de la tecnología. Consideran la norma subjetiva (lo que el individuo cree que los demás piensan sobre él y sus actividades o elecciones), la voluntariedad y la imagen, así como la pertinencia del trabajo, la calidad de salida y la demostrabilidad de los resultados (Morales et al., 2015; Wu et al., 2011). También agregan la relación entre la probabilidad del uso de la tecnología y la intención de su utilización, la cual incluye la voluntariedad de su uso, la autoeficacia, la relevancia, calidad del producto y la demostración de los resultados obtenidos.

Una evolución ampliamente usada del TAM es la Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de Tecnología (UTAUT, por sus siglas en inglés). Esta propuesta es de las más completas debido a que hace una compilación de los elementos más importantes de las actualizaciones anteriores (Venkatesh, et al., 2003). El UTAUT conformado por cuatro variables principales (véase la Figura 7):

1. Expectativa de rendimiento, que es la forma de desempeño del usuario
2. Expectativa de esfuerzo, que se define como la facilidad al utilizar la tecnología
3. Influencia social, que es el grado en que un individuo percibe lo que piensan las personas que le rodean al utilizar la nueva tecnología
4. Condiciones facilitadoras, que son las circunstancias que promueven potencialmente el uso y la aceptación de la tecnología, como la infraestructura técnica y organizacional

Estas variables llevan a la intención de uso y al uso de la tecnología.

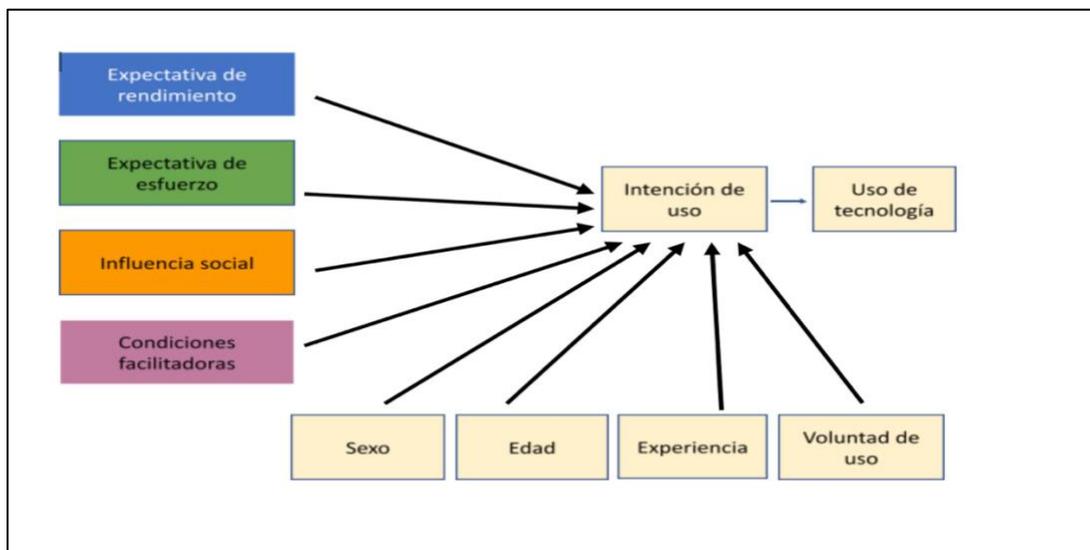


Figura 7. Variables del UTAUT (Venkatesh et al., 2003)

Este planteamiento inicial se expandió para considerar más dimensiones que se relacionan con el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje (véase la Figura 8). Así, se incluye el funcionamiento, esfuerzo, actitud hacia el uso de la tecnología, influencia social, condiciones facilitadoras, autoeficacia, ansiedad e intención de uso (Venkatesh et al., 2013).

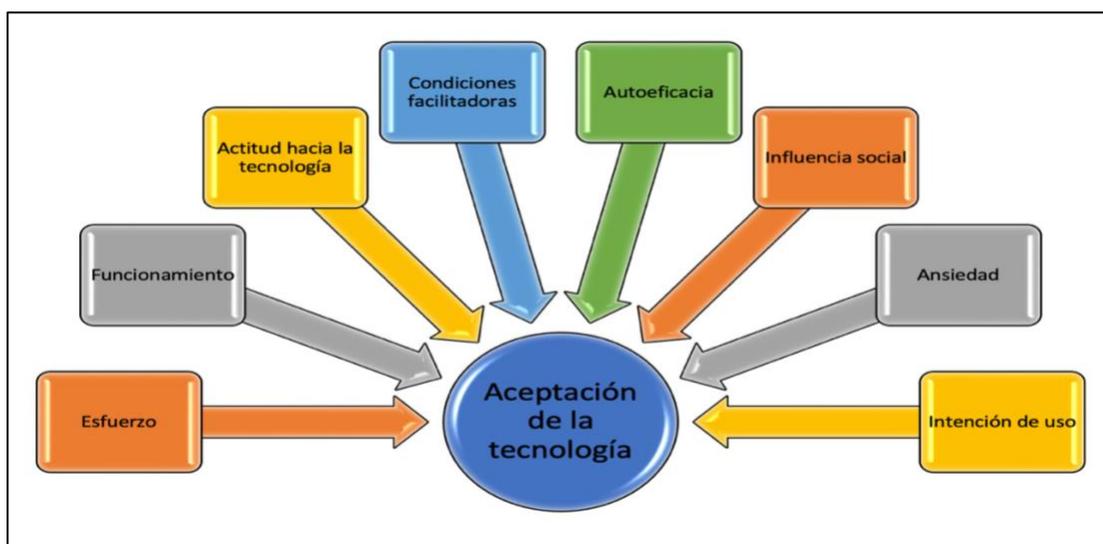


Figura 8. Elementos de la Escala de la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (Venkatesh et al., 2013)

En 2012, Venkatesh, Thong y Xu (Palos-Sanchez et al., 2019) comienzan a trabajar sobre el modelo UTAUT 2. A diferencia del UTAUT, este tiene como objetivo estudiar la aceptación de la tecnología entre usuarios y consumidores. Para ello, agregan tres nuevos constructos: la motivación hedonista (diversión o placer obtenido al usar la tecnología), el valor del precio o comparación que se hace entre los beneficios que el consumidor percibe y el costo al usar la tecnología, y, por último, el hábito o grado en que el usuario utiliza la tecnología de forma automática, como resultado de un proceso de aprendizaje.

Las actualizaciones del TAM han sido utilizadas para evaluar cómo los estudiantes adoptan y hacen uso del e-learning en la actualidad. Ayudan a comprender de qué manera la tecnología puede favorecer a la enseñanza y cómo sacarle más provecho para lograr una mejora en el aprendizaje (Cataldo et al., 2016).

En el contexto de los tandems educativos, el modelo UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) ha sido empleado para evaluar la aceptación y motivación en actividades educativas que utilizan la tecnología (Taherdoost, 2018). La aceptación de la tecnología, en este caso, está estrechamente vinculada a la decisión de los usuarios de integrarla en sus actividades (García-Salirrosas & Millones-Liza, 2023) y al éxito y mejora en su desempeño tras el uso de dicha tecnología (Hidalgo Cajo & Gisbert Cervera, 2021). Por su amplio reconocimiento en la comunidad académica y su vigencia, el UTAUT se consideró un modelo adecuado para evaluar la aceptación de tandems virtuales en la presente tesis.

2.4.3 Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas

La pandemia de Covid-19 provocó un aumento significativo en la aceptación de la tecnología, debido a los cambios en su uso durante ese periodo (Díaz Vera et al., 2021). Con las restricciones de movilidad impuestas por la enfermedad, las

personas recurrieron a dispositivos electrónicos para comunicarse y realizar actividades, lo que facilitó una mayor integración tecnológica en la vida cotidiana. En este marco, los tandems educativos han ganado relevancia, ya que permiten a los participantes interactuar con personas de otros países, desarrollando habilidades comunicativas sin necesidad de estar en el mismo lugar geográfico (Hernández-Hernández et al., 2020; Serrato & Padilla Rodríguez, 2020).

Este tipo de interacción no solo favorece la comunicación entre quienes están aprendiendo idiomas (Ismailov & Tang, 2021), sino que también mejora las relaciones interculturales. Además, el aprendizaje se vuelve significativo cuando los participantes muestran interés por el idioma y se desarrollan en un entorno divertido (Mesa López, 2019). Esta motivación impulsa a los usuarios a seguir utilizando la herramienta de tandem, incluso cuando enfrentan dificultades como problemas de internet, plataformas o dispositivos (Colli-Novelo & Becerra-Polanco, 2014).

Los tandems virtuales de lenguas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de adquirir lenguaje informal, algo que a menudo no se logra completamente en una clase tradicional (Renner & Kaltenecker, 2021). Además, estos tandems fortalecen la competencia comunicativa oral, mejorando tanto las habilidades socioculturales como el desempeño académico de los estudiantes (Serrato, 2021). En el ámbito académico, los tandems incrementan la motivación, el entusiasmo y la confianza de los participantes, además de aportar elementos culturales valiosos al aprendizaje del idioma (Kirkpatrick et al., 2024). Todo esto contribuye al desarrollo de la inteligencia lingüística y socioemocional de los participantes (Izquierdo & Miguel, 2014). Así, es posible asumir una aceptación adecuada de los tandems, al menos a nivel general.

2.5 Relación entre Variables

A continuación, se realiza un análisis sobre la correlación de las variables de estudio de la presente tesis.

2.5.1 Autoeficacia y Aceptación de Tecnología

La autoeficacia forma parte importante de los modelos de aceptación de tecnología. Es un concepto clave desde la perspectiva de la teoría social cognitiva. Se define como los juicios o las creencias que tiene cada individuo de sus capacidades para lograr cualquier acción y para ejecutar las acciones que le permitirán alcanzar los resultados específicos según su desempeño (Cruz & Csoban, 2009).

En 1989, Wood y Bandura sostienen que la autoeficacia es un factor clave en la motivación y el logro de objetivos. Si se considera la utilización de tándems virtuales de lenguas como un logro, existe una relación entre la autoeficacia y la aceptación de la tecnología (Cruz & Csoban, 2009). El logro está directamente asociado con el aspecto socioemocional como la autoeficacia. La autoeficacia motiva a los estudiantes a utilizar la tecnología (tándems virtuales) para llevar a cabo sus logros como el aprendizaje de lenguas (Soland & Sandilos, 2021).

2.5.2 Autoeficacia y Competencia Comunicativa Oral en Inglés

La autoeficacia es una de las variables psicológicas que más influye en la ejecución de actividades y de ella depende el logro o fracaso de las metas que se propongan. Este elemento influye en la motivación, en los resultados esperados y en cómo se perciben los resultados. Además, es un factor importante en el cómo la persona se sobrepone al fracaso (Bobarin Conde, 2021). Se ha encontrado que los exámenes orales generan ansiedad, miedo a cometer errores y ser juzgados negativamente, lo cual se relaciona con una percepción negativa en el desempeño de la competencia comunicativa y la

autoeficacia (Cruz & Csoban, 2009).

Por parte del estudiante, al enfrentarse a este tipo de situaciones y al sentir negatividad, debe trabajar en la autorregulación de la motivación, la cual forma un papel importante en el proceso de creencias en la autoeficacia. Así, autorregulación, autoeficacia, el valor que el estudiante dé a la tarea de aprendizaje trabajarán para controlar el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Zimmerman, esto ayudará a desarrollar habilidades metacognitivas en el estudiante para que pueda establecer metas, planear cómo lograrlas, monitorear, evaluar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje (Serrato & Padilla Rodríguez, 2020).

Es importante que docente refuerce el componente lingüístico y ponga énfasis en las actividades y estrategias que propicien a la competencia comunicativa oral y que además mejoren los estilos de aprendizaje, intereses y necesidades de los estudiantes. Se requiere incentivar el aprendizaje de la segunda lengua, motivar y apoyar a los estudiantes en la construcción y fortalecimiento de sus creencias de autoeficacia (Buadas et al., 2017), que, a su vez, mejorarán su desempeño en la competencia comunicativa oral.

2.5.3 Competencia Comunicativa y Aceptación de Tándems

Los estudiantes necesitan actividades que sean de su interés y que a la vez sean disfrutables. Según Resnick & Schallmoser (2019), los tándems de lenguas tienen estas cualidades porque consisten en conversaciones genuinas en las que los estudiantes pueden adquirir de forma natural conocimientos culturales y lingüísticos.

Los tándems virtuales de lenguas facilitan el intercambio de ideas y promueven la organización y comprensión del mensaje a transmitir y recibir por parte de los participantes, tal como lo explica Bachman y Palmer (1996) en su modelo de

competencia comunicativa. Estas conversaciones permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para expresarse de manera efectiva y entender las respuestas, lo que se refleja en un proceso comunicativo exitoso.

El tándem de lenguas ha sido considerado como una actividad externa al entorno académico y tiene el objetivo de que los participantes conozcan otras personas, culturas y practicar una lengua extranjera a la vez, haciendo que se desarrolle el proceso de aprendizaje. El implementar los tándems como estrategia, permiten que los estudiantes mejoren la comunicación y la fluidez verbal o escrita (Escribano, 2014), convirtiéndose en un complemento de los cursos tradicionales. Serrato (2021) hace una contribución al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras al explorar el impacto de los tándems virtuales en la competencia comunicativa oral. Sus hallazgos destacan las mejoras lingüísticas, pragmáticas y culturales que los estudiantes experimentaron. Esto sugiere que los tándems son una herramienta poderosa para fomentar la interacción intercultural y el aprendizaje de idiomas en contextos auténticos.

Capítulo III. Estudio Piloto

Con el fin de informar el estudio principal de este proyecto de tesis en cuanto al proceso de implementación de un tándem virtual de lenguas, la investigadora participó en una sesión de tándem entre estudiantes de inglés de una universidad pública mexicana y estudiantes de español de una universidad inglesa. Esta experiencia fue parte de otro proyecto doctoral (Serrato, 2021), en el que se investigó la efectividad de un tándem académico virtual en relación al aprendizaje autorregulado y la competencia comunicativa oral del inglés como lengua extranjera. En el caso de la presente tesis, se utilizó la experiencia como un estudio piloto que brindó información práctica de utilidad. En este capítulo se describen las características generales de esta intervención, así como sus resultados.

3.1 Diseño

Este estudio fue de tipo mixto, dado que se recolectaron y analizaron datos cualitativos como cuantitativos (Creswell, 2017). Se tuvo una aproximación pre-post, con aplicaciones antes y después de la intervención.

3.2 Participantes

Se utilizó un muestreo por conveniencia intencional. Los participantes fueron 12 estudiantes de inglés de una institución de educación superior en México y 12 estudiantes de español de una universidad de Inglaterra. Sus edades oscilaban entre 18 y 20 años. Como criterio de inclusión, se buscó que los estudiantes mexicanos pertenecieran al nivel B1 de inglés de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001) y que los estudiantes de Inglaterra tuvieran un nivel B1 en español. En la intervención por parte de México, participó un docente investigador (quien estaba a cargo del

proyecto) y la autora de la presente tesis. En Inglaterra, dos maestras colaboradoras apoyaron con la organización y el estudio.

3.3 Instrumentos

Se obtuvieron datos cuantitativos mediante un cuestionario en línea, que fue elaborado utilizando el modelo de autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009). Este instrumento constaba de 28 ítems tipo Likert con opciones de respuesta de 5 puntos, que medían las tres dimensiones de la autorregulación: planificación, ejecución y autoreflexión. Se administró este cuestionario antes y después de la intervención.

Los datos cualitativos fueron obtenidos mediante grupos focales después de los tandems virtuales de lenguas. Se consideró una guía semiestructurada con preguntas sobre la competencia comunicativa (según el modelo de Celce-Murcia et al., 1995), y sobre autorregulación (estas se apegaban a las dimensiones del modelo de Zimmerman y Moylan, 2009).

También se usaron notas de campo recolectadas por colaboradores independientes al proyecto. Durante la sesión de tandem, se realizó una videograbación, la cual sirvió como complemento a las notas.

3.4 Procedimiento

El cuestionario de autorregulación se aplicó antes y después de la intervención.

La intervención del tandem se efectuó de manera grupal. La sesión duró 30 minutos, 15 de comunicación en inglés y 15 en español. El horario establecido para la sesión fue a las 8 am (hora de México) y a las 2 pm (hora de Inglaterra). Los estudiantes se reunieron a través de Skype e intercambiaron experiencias sobre cultura, la vida en la universidad y la descripción sobre su lugar de origen.

Durante toda la sesión, los docentes moderaron el tiempo y también interactuaron para resolver dudas o hacer observaciones.

Los grupos focales se realizaron de manera posterior a la sesión, con la participación de los estudiantes mexicanos. Se grabó el audio. La videograbación del tándem y los audios de los grupos focales fueron transcritos para su análisis. Estos datos cualitativos fueron codificados inductiva y deductivamente.

3.5 Resultados

Los resultados del piloto fueron satisfactorios. La descripción completa se encuentra publicada en Serrato (2021). Con fines de documentación, se elaboró un blog en WordPress de Psicología UANL en donde se relata el proceso del proyecto (Bueno-Reyna, 21 de noviembre de 2019). Aquí se reporta lo más relevante para informar el estudio principal del presente proyecto de tesis.

Durante la sesión de tándem, los estudiantes de Inglaterra tuvieron problemas con el audio y la conexión a Internet. Esto se resaltó la importancia de hacer pruebas técnicas antes de la intervención y asegurar que la infraestructura sea adecuada. Las docentes en Inglaterra ayudaron a atender los problemas, lo cual enfatiza el valor de seleccionar cuidadosamente a los contactos de la institución colaboradora para asegurar su participación y buena disposición.

Las interacciones entre los estudiantes fueron interesantes. Intercambiaron información sobre diferencias y similitudes entre sus culturas. Los participantes ingleses hablaron sobre su vida en el campus y sus actividades diarias. Se sorprendieron al saber que los estudiantes mexicanos pasaban una gran cantidad de tiempo en el campus, pero contaban con dormitorios en el mismo. Los estudiantes mexicanos se dieron cuenta de que los británicos utilizaban herramientas como Messenger y correo electrónico para comunicarse más

rápidamente, en vez de WhatsApp, que en México es una aplicación ampliamente usada.

El papel de la comunicación no verbal fue evidente gracias al uso de señas y gestos que usaron los estudiantes durante el tándem. Por ejemplo, los estudiantes mexicanos levantaban su pulgar para decir que todo estaba bien cuando no era claro si el audio estaba funcionando adecuadamente. Una de seña que causó interés entre los estudiantes fue la de los dedos índice y medio en alto, en forma de V. Descubrieron que, según su contexto, puede significar la letra V, un saludo, un gesto de paz, el número 2, o una grosería.

En los grupos focales, los participantes reportaron tener más confianza en sí mismos y que, aunque aún les daba nervios hablar con extranjeros, su autoeficacia al comunicarse había aumentado. Un comentario fue el valor de tener sesiones más largas y con menos participantes (no grupales). Esto se consideró en la planeación de la presente tesis, en la cual se realizaron varias sesiones en las que los estudiantes participaban uno a uno.

Como lo señalan Hernández Sampieri y Mendoza (2020), es de gran utilidad el conocer estudios previos, ya que ayudan a estructurar de una manera más clara la idea de investigación, innovar y construir sobre el conocimiento existente. Gracias al estudio piloto se pudo prever posibles problemas y crear un plan mejor informado. Así, este estudio piloto facilitó la implementación del estudio principal.

Capítulo IV. Metodología

Con información obtenida del estudio piloto, se diseñó la metodología para el estudio principal del presente proyecto de tesis, el cual se enfoca en comparar la autoeficacia, la competencia comunicativa de inglés y la aceptación de tandems virtuales de lenguas de estudiantes de licenciatura antes y después de que participen en tandems virtuales de lenguas. En este capítulo se describe el diseño de la investigación, los participantes, los instrumentos de evaluación, las características de la intervención y el procedimiento.

4.1 Diseño

El presente estudio está enmarcado en el enfoque mixto de investigación (Hernández Sampieri & Mendoza, 2020), en la que se recolectan datos cuantitativos y cualitativos. El diseño es cuasi-experimental, ya que se manipuló una variable independiente (participación o no en tandems virtuales de lenguas) para ver su impacto en variables dependientes (aceptación de tandems, autoeficacia y competencia comunicativa oral (Creswell, 2017). Se contó con una aproximación pre-post y con un grupo control y uno experimental. La muestra fue de conveniencia. Los grupos eran preexistentes y no fueron seleccionados aleatoriamente.

El estudio es longitudinal. Se recolectaron datos antes y durante la intervención, la cual duró 9 semanas. También se hizo un seguimiento siete meses después. Así, fue posible analizar las variables en diferentes momentos (Hernández Sampieri & Mendoza, 2020).

El proyecto fue un estudio de campo de ambiente natural (Hernández Sampieri & Mendoza, 2020), en un nivel universitario de instituciones ubicadas en México y Nueva York. Todas las sesiones se realizaron de manera virtual desde sitios

en los que los estudiantes contarán con servicio de internet y se encontrarán en un lugar cómodo y familiar.

4.2 Participantes

Participaron dos grupos de estudiantes mexicanos que tomaban un curso de inglés B1 como parte de su licenciatura. Esta muestra fue de conveniencia, ya que correspondía a grupos preestablecidos a los que se tenía acceso (Hernández Sampieri & Mendoza, 2020). Las edades de todos los participantes oscilaban entre 18 y 25 años.

Uno de estos grupos (n=21) constituyó el grupo experimental y participó en sesiones de tándem español-inglés con 21 estudiantes de un curso de español B1 en Estados Unidos. Para el grupo experimental de México se consideraron los criterios de inclusión y exclusión descritos en la Tabla 2.

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión del grupo experimental de México

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes con nivel B1 de inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001). ▪ Estudiantes mayores de edad. ▪ Participantes con tiempo y disposición por participar. ▪ Estudiantes regulares del curso de inglés. ▪ Participantes con acceso a internet y a un dispositivo electrónico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menores de edad (<18 años). ▪ Estudiantes sin disponibilidad o deseos de participar. ▪ Estudiantes repetidores del curso. ▪ Estudiantes sin acceso a dispositivos electrónicos o internet.

La participación en los tandems era un complemento opcional a su formación académica e implicaba un esfuerzo extra, ya que las sesiones eran en un horario distinto al de la clase (en ocasiones, en el fin de semana). Los estudiantes participaban de manera voluntaria como una práctica adicional a la clase.

Para lograr la organización e implementación de la intervención, también se contó con la participación de:

- 1 docente colaboradora de México (la investigadora principal de esta tesis)
- 1 docente colaboradora de Estados Unidos (Nueva York)
- 1 asistente de la docente colaboradora de Estados Unidos
- 2 docentes externos mexicanos que auxiliaron en el análisis de audios.

El otro grupo (n=21) se tomó como grupo control y no participó en los tandems durante el semestre de la intervención. Cada participante tomó la decisión de pertenecer al grupo control o experimental.

En la presente tesis sólo se analizaron los datos sobre los grupos control y experimental de México.

4.3 Tándem Virtual de Lenguas

La intervención consistió en un tándem virtual de lenguas español-inglés. Para implementarlo, se requirió de equipo de cómputo, conexión a Internet, y la herramienta de videoconferencias Zoom.

El tándem fue estructurado en 9 sesiones de 40 minutos cada una (8 enfocadas en contenidos de aprendizaje y 1 de despedida). Algunas sesiones fueron organizadas en parejas y otras de manera grupal. Cada sesión tenía preguntas

o temas guía provistas por las docentes colaboradoras. Los participantes se comunicaban con sus compañeros para acordar el día y la hora de la reunión y la agendaban en su calendario. El día del tándem se reunían, interactuaban 20 minutos en inglés americano (debido a que era el idioma nativo de los estudiantes de Nueva York) y 20 minutos en español mexicano. Durante el proceso había correcciones, una interacción amigable y natural. Por último, se despedían y mencionaban la manera en la que se habían sentido en la sesión. En la Figura 9 se muestra el esquema general de las sesiones de tándem.



Figura 9. Esquema de sesión de tándem

Los temas guía para cada sesión fueron los siguientes:

- Sesión 1- Gustos, hobbies, rutina diaria.
- Sesión 2- Memorias de la niñez y experiencias pasadas.
- Sesión 3- Eventos especiales, aniversarios y celebraciones.
- Sesión 4- Vida escolar en México y Estados Unidos.
- Sesión 5- Día de Muertos y Día de Gracias.
- Sesión 6- Planes futuros.
- Sesión 7- Elección de temas culturales de México.
- Sesión 8- Exposición de los temas seleccionados.
- Sesión 9- La despedida: celebración virtual, juegos y diversión.

4.4 Instrumentos

4.4.1 Escala de Autoeficacia al Comunicarse en Inglés

Con el fin de evaluar el nivel de autoeficacia de los estudiantes, se creó una adaptación de la Escala de Autoeficacia General unidimensional de Baessler y Schwarzer (1996) para enfocarla en la competencia comunicativa de inglés. Se mantuvieron las mismas características del instrumento original, el cual cuenta con una consistencia interna aceptable, con alfas de 0.7 a 0.9 (Baessler et al., 1993), 10 ítems positivos y respuestas tipo Likert de 5 puntos (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) (Véase el Anexo 1).

Esta adaptación se validó con dos jueces. Una vez realizada la adecuación, se aplicó a tres estudiantes para realizar el pilotaje, y revisar la claridad y pertinencia. Se realizaron ajustes menores y se aplicó la escala a siete participantes más para determinar si los cambios realizados fueron adecuados. Los estudiantes confirmaron que el instrumento cumplía con los objetivos deseados. Se creó una versión en línea en Formularios de Google, a la cual se le agregó un consentimiento informado con el objetivo del instrumento y el recordatorio de que la participación es voluntaria.

4.4.2 Preguntas Guía para Grabación de Audios

Para evaluar la competencia comunicativa en inglés, se utilizaron grabaciones de audios. Esta es una de las principales herramientas usadas para obtener y analizar información verbal (Torres, 2019). Se pidió a los estudiantes de México que grabaran audios en inglés de un minuto, antes y después de los tandems virtuales de lenguas (en el caso del grupo experimental) o del tiempo requerido para los mismos (en el caso del grupo control). Se usaron las preguntas guía de la Tabla 3.

Tabla 3. Preguntas guía para la grabación de audios

Momento de grabación	Grupo Experimental	Grupo Control
Antes de la intervención	<p>What do you do to practice your English skills? (¿Qué haces para practicar tus habilidades de inglés?)</p> <p>What do you know about online language exchanges? (¿Qué conoces de intercambios virtuales de lenguas?)</p> <p>How do you feel about participating in an online exchange? (¿Cómo te sientes en relación a participar en un intercambio en línea?)</p>	<p>What do you do to practice your English skills? (¿Qué haces para practicar tus habilidades de inglés?)</p> <p>What do you know about online language exchanges? (¿Qué conoces de intercambios virtuales de lenguas?)</p>
Después de la intervención	<p>What did you practice in your virtual exchanges? (¿Qué practicaste durante los intercambios virtuales?)</p> <p>What did you learn from your virtual language exchanges? (¿Qué aprendiste de los intercambios virtuales de lenguas?)</p> <p>How do you feel after your participation in this virtual exchange? (¿Cómo te sientes después de tu participación en los intercambios virtuales?)</p>	<p>How have you practiced English in the last 6 months? (¿Cómo has practicado inglés en los últimos 6 meses?)</p> <p>What have you learned about English language in the last 6 months? (¿Qué has aprendido del idioma inglés en los últimos 6 meses?)</p>

4.4.3 Rúbrica para Evaluar la Competencia Comunicativa Oral en Inglés

Para evaluar los audios y con ellos, la competencia comunicativa oral en inglés, se utilizó una rúbrica de producción oral adaptada del Council of Europe (2018), perteneciente a la competencia gramatical o lingüística. Dicho instrumento proporciona una guía clara de puntuación. Está considera los niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Véase la Tabla 4).

Tabla 4. Rúbrica para evaluar la competencia comunicativa oral

Nivel	Descripción de habilidades
Pre	El estudiante puede producir frases cortas sobre sí mismo, dando información personal básica (por ejemplo, nombre, dirección, familia, nacionalidad).
A1	El estudiante puede producir frases simples principalmente aisladas sobre personas y lugares.
A2	El estudiante puede dar una descripción o presentación simple de personas, condiciones de vida o trabajo, rutinas diarias, gustos/disgustos, etc., como una serie corta de frases y oraciones simples enlazadas en una lista.
B1	El estudiante puede sostener fluidamente una descripción sencilla de uno de una variedad de temas dentro de su campo de interés, presentándolo como una secuencia lineal de puntos.
B2	El estudiante puede sostener fluidamente una descripción sencilla de uno de una variedad de temas dentro de su campo de interés, presentándolo como una secuencia lineal de puntos.
C1	El estudiante puede dar descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando subtemas, desarrollando puntos y concluyendo adecuadamente.
C2	El estudiante puede producir un discurso claro, fluido y bien estructurado con una estructura lógica efectiva que ayuda al

Nivel	Descripción de habilidades
	destinatario a notar y recordar puntos significativos.

Nota. Tabla adaptada del Council of Europe (2018)

Cada nivel cuenta con descriptores que detallan las habilidades esperadas en términos de la claridad, detalle y estructura del discurso. Estos descriptores jerarquizan el nivel de la competencia de la siguiente manera:

0. No se alcanza.
1. Emergente.
2. En desarrollo.
3. Competente.
4. Avanzado.

Así, se obtiene un referente sobre la competencia obtenida en un nivel determinado. Esta rúbrica se puso en un formato electrónico con la herramienta de Microsoft Forms para facilitar su uso.

4.4.4 Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas

Para medir el nivel de aceptación de los tándems virtuales de lenguas en la clase de inglés, se utilizó una Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas (Véase el Anexo 2). Esta parte de la traducción y validación al español por Madera et al. (2012) de la Escala de la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología diseñada por Venkatesh, Morris, Davis y Davis (2003). Se adaptaron los ítems para que correspondieran a tándems virtuales de lenguas.

Este instrumento consta de 31 ítems redactados en positivo y distribuidos en 8 dimensiones (Véase la Tabla 5). Es tipo Likert con opciones de respuesta de 5 puntos. La confiabilidad interna de este instrumento se considera adecuada, contando con un alfa de Cronbach de .815.

Tabla 5. Dimensiones de la Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas

Ítems	Dimensión	Descripción
1, 2, 3, 4	Funcionamiento	La función con que los usuarios utilizan los tándems
5, 6, 7, 8	Esfuerzo	El esfuerzo que hacen los usuarios al hacer uso de los tándems.
9, 10, 11, 12	Actitud	La evaluación positiva o negativa que hacen los usuarios de los tándems
13, 14, 15, 16	Influencia Social	La influencia que ejerce la familia, los compañeros y la sociedad que rodea a los usuarios en cuanto al uso de tándems
17, 18, 19, 20	Facilidad	Qué tan fácil consideran los usuarios que es participar en los tándems
21, 22, 23, 24	Autoeficacia	La confianza de los usuarios en sus propias capacidades para participar en los tándems
25, 26, 27, 28	Ansiedad	El malestar y nerviosismo que sienten los usuarios al participar en los tándems
29,30,31	Intención de Uso	La intención o deseo de los usuarios por seguir participando en los tándems

La Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas fue validada por jueces expertos en el tema y el piloteada con estudiantes para verificar que los ítems fueran claros. Se crearon dos versiones de la escala. Una fue para el grupo experimental y se enfocaba en la participación en los tándems virtuales de lenguas de la intervención. La otra versión fue para el grupo control y se basaba en la opinión que tenían los estudiantes sobre los tándems virtuales de lenguas en general. Por ejemplo:

- [Experimental] Los tandems virtuales de lenguas son útiles en mis estudios.
- [Control] Los tandems virtuales de lenguas podrían ser útiles en mis estudios.

Ambas versiones se crearon en Formularios de Google. Se les agregó un consentimiento informado con el objetivo del instrumento y el recordatorio de que la participación es voluntaria.

4.4.5 Padlets de Aceptación de Tandems Virtuales de Lenguas

Para obtener datos sobre la aceptación de los tandems, se creó un padlet. Un padlet es un tablero virtual en el que varias personas pueden trabajar a la vez. Permite a las personas interactuar, plasmar ideas, y agregar fotos, videos, gifs y otros recursos multimedia. Se compartió el enlace al Padlet con los participantes mexicanos del grupo experimental, para que plasmaran cómo se sintieron después de su primera sesión de tandem y después de la finalización del proyecto. Cada persona podía decidir si escribir en inglés o en español.

Con fines de monitoreo, se creó un Padlet siete meses después del fin de la intervención. En este, los estudiantes podían compartir sus reflexiones sobre el impacto de los tandems a lo largo del tiempo. Participar en este Padlet era opcional, y excedía la temporalidad inicialmente prevista del proyecto.

4.5 Procedimiento

Con base en la experiencia del estudio piloto, se realizó una búsqueda de instituciones colaboradoras. Este proyecto se realizó en el año 2020, el cual se caracterizó por la pandemia del Covid-19 y la adopción de clases virtuales para cumplir con requisitos de distanciamiento social. Durante meses se enviaron correos electrónicos a profesores de universidades de Estados Unidos e Inglaterra que incluyeran cursos de español como parte de su programa

académico. Se obtuvieron varias respuestas negativas. Algunos contactos mencionaron que no les era posible debido a que ya habían comenzado sus períodos escolares o a que, por la pandemia por Covid-19, no podían aplicar herramientas externas al programa. Otros docentes indicaron que lo iban a pensar, pero no respondieron nuevamente.

Para ampliar la búsqueda de una institución colaboradora, se recurrió al departamento de internacionalización de una facultad de Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del cual se obtuvo el dato de un docente de otra universidad de Nuevo León que realizaba tandems de español-chino. La investigadora principal de esta tesis le contactó a través de una red social y este docente a su vez la puso en contacto por correo electrónico con una académica de la Ciudad de Nueva York que realiza investigaciones sobre tandems de lenguas. La investigadora principal platicó por Zoom con esta académica, quien señaló su interés por el proyecto, pero mencionó no estar a cargo de un grupo que reuniera las características necesarias para participar en el estudio. Sin embargo, ella apoyó contactando a otra investigadora que impartía cursos de español para una universidad de Nueva York y con quien finalmente se pudo concretar una colaboración. Desde el primer momento hubo una excelente comunicación, al compartirse una visión de crear oportunidades para que los estudiantes obtuvieran aprendizajes significativos.

A partir de ese momento, cada martes la docente colaboradora y la investigadora de esta tesis se reunieron vía Zoom a las 10 am (hora México) para planear y organizar cada una de las sesiones de tandem, siempre tomando en cuenta los temas vistos en clase (para que concordara con el programa curricular) y buscando que fueran temas de interés de los cuales pudiera surgir una conversación natural y cómoda. Ambas docentes estaban en constante comunicación vía correo electrónico, en ocasiones en español y en otras, en inglés, tal como los tandems de la Red Internacional de (Email) Tandem (Ortega & Casares, 2014). Llevaron una bitácora para ir documentando

acuerdos.

Antes de iniciar oficialmente los tandems, las docentes colaboradoras explicaron el proyecto a los participantes potenciales, los objetivos y las implicaciones. Posteriormente, les enviaron los consentimientos informados para solicitar de manera escrita, su disponibilidad y autorización para ser parte de este proyecto. Se pidió a los estudiantes sus correos electrónicos para compartir con otros participantes y así poder organizar las sesiones de tandem.

Las docentes colaboradoras recolectaron los consentimientos informados y validaron que todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en participar voluntariamente en el proyecto. Intercambiaron la lista de participantes y sus correos. Hicieron la distribución de parejas.

Acordaron pedir a cada participante grabar un video presentándose en inglés y español. Debían mencionar su nombre, la licenciatura que estudiaban, la razón por la que estaban en el curso de idiomas y algún dato interesante sobre sí mismos. Todos los videos fueron unidos en uno solo. Las docentes colaboradoras enseñaron este compendio a su grupo de estudiantes para motivarlos.

Para facilitar la logística de las sesiones de tandem, las docentes colaboradoras acordaron dar flexibilidad a los estudiantes para que se pusieran de acuerdo directamente con su pareja del tandem con relación al día y hora más conveniente para reunirse. El requisito era tener una sesión de tandem por semana, para la cual recibirían instrucciones y material guía. La Tabla 6 muestra un ejemplo de esto.

Tabla 6. Ejemplo de material guía para la realización de sesiones de tándems

Week	Session	Topic	Objectives	Guide Questions
Sep 21-25	Video Session 1	Introduce yourself	Students introduce themselves and meet each other, their likes, dislikes, and daily routine.	<p>What's your name? ¿Cómo te llamas?</p> <p>What are you like? ¿Cómo eres?</p> <p>What do you usually do? ¿Qué haces diariamente?</p> <p>What are your hobbies? ¿Cuáles son tus pasatiempos?</p> <p>What do you like to do or not to do? ¿Qué te encanta o te molesta hacer?</p> <p>Describe your family. Describe a tu familia.</p>

Previo a la primera sesión de tándem se proyectó el videoclip (Véase Figura 10) en la clase de inglés y en la clase de español, con ello fue el primer acercamiento entre participantes.



Figura 10. Imágenes del videoclip de bienvenida

4.5.1 Recolección Inicial de Datos

Antes de iniciar el tándem, se solicitó a todos los participantes de los grupos control y experimental responder la Escala de Autoeficacia al Comunicarse en Inglés y grabar audios de un minuto en inglés para establecer una línea base en cuanto a la competencia comunicativa oral. También se les pidió que respondieran la Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas.

4.5.2 Intervención: Tándems

Los estudiantes tenían que participar en nueve sesiones de tándems semanales con una duración de 40 minutos, de los cuales 20 se realizaron en inglés y el resto en español. Las sesiones tuvieron una rotación de participantes con el fin de que hubiera diferentes experiencias y que la mayoría de los estudiantes tuvieran contacto directo.

Los participantes contaban con temas guía que proporcionaban un punto de partida para la conversación, la cual después se desarrollaba de manera

natural. En cada sesión había algo especial, como juegos (lotería o “basta”), películas, trabalenguas, y degustación de dulces y botanas mexicanas. En la Figura 11 se presentan fotografías de algunas de estas actividades.

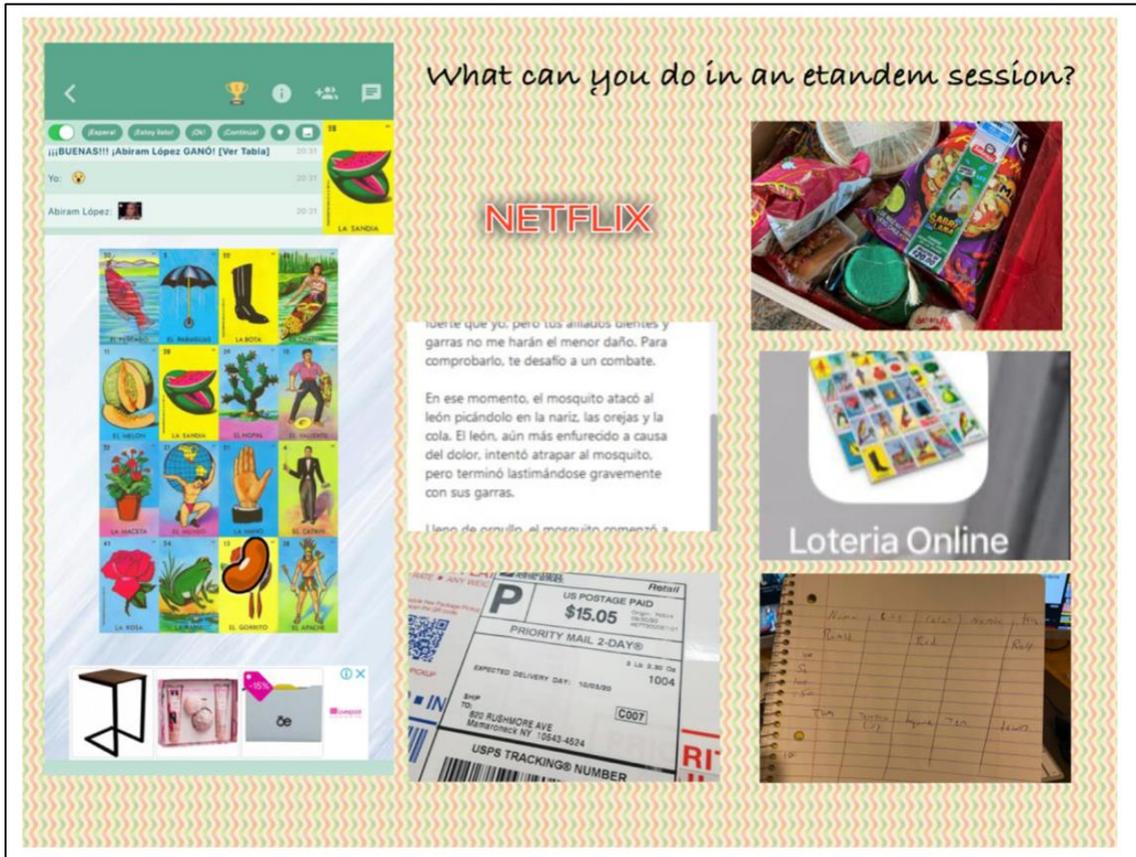


Figura 11. Ejemplos de actividades realizadas durante los tándems

A continuación, se explica lo preparado para cada sesión.

Sesión 1

Se organizó a los estudiantes en parejas (identificadas como parejas originales). Al ser la primera sesión, los estudiantes se presentaron, hablaron sobre de sus gustos, hobbies y su rutina diaria. Compartieron ideas sobre su forma de vida y los lugares donde estudiaban, habitaban y pasaban la mayor parte del tiempo. El tema gramatical que debían emplear era el presente simple. A los miembros del grupo experimental de México se les pidió compartir su

opinión sobre los tandems en un Padlet.

Sesión 2

En esta sesión las parejas originales volvieron a interactuar. El tema de la conversación era la niñez y experiencias pasadas. Los participantes intercambiaron información y detalles acerca de sus gustos, y su comida y juegos favoritos de esa época. El tema gramatical fue el pasado simple. Al final debían reflexionar sobre las coincidencias con su pareja de tandem.

Sesión 3

En esta sesión los participantes siguieron interactuando con su pareja original. Esta vez hablaron sobre eventos especiales en su vida, como aniversarios o festividades. Los participantes comentaron detalladamente con quién estuvieron, qué hicieron, qué comieron y detalles del por qué significaba algo importante para ellos. Continuaron practicando la gramática del pasado simple.

Sesión 4

En esta sesión los participantes interactuaron con su pareja original. La conversación giró en torno a la vida escolar, a qué se dedicaban, qué les gustaba hacer, qué no les gustaba hacer, su materia favorita y la materia que menos les gustaba. Tenían que hablar sobre su maestro favorito y comparar su vida escolar de antes con la del presente. El enfoque gramatical se encontraba en el pasado y el presente simple.

Sesión 5

En esta sesión se unió a dos parejas originales, de forma que hicieron equipos de cuatro personas y uno de seis (por ser 42 estudiantes). Los estudiantes de México elaboraron una presentación del Día de Muertos, mientras que los de Estados Unidos presentaron sobre el Día de Gracias. Estas exposiciones tenían un enfoque cultural.

Sesión 6

En esta sesión todos los participantes rotaron, de forma que se crearon grupos de cuatro estudiantes que no habían tenido la oportunidad de convivir previamente. El tema de la conversación fue sobre el futuro, específicamente sobre sus planes a corto, mediano y largo plazo. El tema gramatical fue el futuro simple.

Sesión 7

A partir de esta sesión, los participantes volvieron a reunirse con su pareja original. La dinámica no se basaba en preguntas predeterminadas. Empezaron las “sesiones proyecto”, para las cuales los estudiantes de Estados Unidos eligieron un tema de su interés acerca de la cultura mexicana. Los estudiantes de México platicaron de manera general sobre el tema seleccionado. Los temas seleccionados fueron:

- Lucha Libre
- Telenovelas mexicanas
- Snacks mexicanos
- Música moderna urbana
- Cinco de mayo
- Día del trabajo
- Comedia mexicana
- Navidad
- Postres mexicanos
- Comida moderna mexicana
- Día de los muertos
- Bailes tradicionales
- Desfiles mexicanos
- Crecer en México
- Cine mexicano
- Música traditional mexicana
- Artesanías textiles

- Pascua
- Fútbol en México
- Bodas mexicanas

Sesión 8

Los estudiantes de México realizaron una exposición de los temas elegidos en la sesión pasada, mientras que los estudiantes de Estados Unidos se encargaron de tomar notas con el fin de recabar datos para elaborar una presentación final en su curso de español.

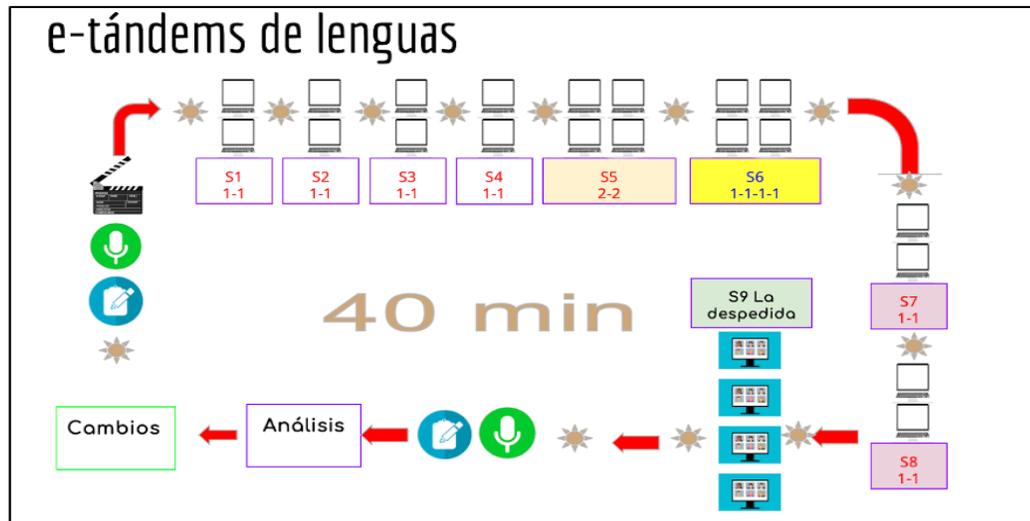
Sesión 9

Como cierre, se realizaron cuatro sesiones de despedida en diferentes días y horarios, de forma que los participantes tenían oportunidad de asistir a una o más de las sesiones. Cada una de las cuatro sesiones fue organizada por equipos de los estudiantes de México, quienes diseñaron invitaciones virtuales (Ver Figura 12).



Figura 12. Invitaciones virtuales diseñadas por alumnos

La Figura 13 resume el desarrollo de las sesiones de del proyecto de tándems.



S = sesión

= Presentación de videoclip de bienvenida

= Recolección de audios

= Aplicación de instrumentos (Escala Autoeficacia y Escala de aceptación de tándems)

= Sesión con docente colaboradora

1-1= Sesión de 1 participante de México + 1 participante de Estados Unidos

2-2= Sesión de 2 participantes de México + 2 participantes de Estados Unidos

1-1-1-1= Sesión de 2 participantes de México + 2 participantes de Estados Unidos que no habían interactuado juntos en las sesiones pasadas

= 4 sesiones de despedida grupales

Figura 13. Diagrama de las sesiones del proyecto de tándems virtuales de lenguas

Nota: La aplicación de instrumentos se realizó a los grupos control y experimental.

Después de cada sesión tándem, la docente colaboradora y la investigadora de

esta tesis se reunieron para planear y tener una retroalimentación de lo vivido. Cada reunión era como un tándem (entre docentes colaboradoras), ya que se hablaba en inglés en la primera parte y luego en español. También había correcciones entre las docentes y aprendizaje.

4.5.3 Recolección de Datos Después del Tándem

Al concluir las sesiones de tándem, se aplicaron nuevamente las escalas para medir la aceptación de tándems y la autoeficacia. También se volvieron a recolectar audios. Los participantes de los grupos control y experimental proporcionaron estos datos.

A los miembros del grupo experimental, se les pidió plasmar su opinión sobre los tándems en un Padlet. Siete meses después de terminada la última sesión del tándem, se invitó nuevamente a los participantes del grupo experimental a reflexionar sobre su experiencia y compartirla en un Padlet final.

4.5.4 Análisis de Datos

Para evaluar la aceptación de los tándems, se obtuvieron estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) para cada dimensión de la Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas. Se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para determinar las diferencias entre los grupos control y experimental. Para obtener las diferencias antes y después de la intervención en las muestras relacionadas, se utilizó la prueba de Wilcoxon. Se seleccionaron pruebas no paramétricas dado el uso de escalas Likert (variables ordinales).

Asimismo, se realizó una codificación deductiva de los comentarios publicados en los Padlets. Las categorías de análisis se basaron en las dimensiones del UTAUT (Venkatesh et al., 2013). Véase la Tabla 7.

Tabla 7. Códigos para el análisis de aceptación de tándems

Dimensión	Descripción	Ejemplo
Funcionamiento	La función con que los usuarios utilizan los tándems	“Con el tándem practico los temas de la clase de inglés”
Esfuerzo	El esfuerzo que hacen los usuarios al hacer uso de los tándems.	“Trato de entrar al tándem cada semana”
Actitud	La evaluación positiva o negativa que hacen los usuarios de los tándems	“Me gustó mucho el tándem”
Influencia Social	La influencia que ejerce la familia, los compañeros y la sociedad que rodea a los usuarios en cuanto al uso de tándems	“Mis compañeros me dicen que es bueno participar en los tándems”
Facilidad	Qué tan fácil consideran los usuarios que es participar en los tándems	“Es muy sencillo participar en el tándem”
Autoeficacia	La confianza de los usuarios en sus propias capacidades para participar en los tándems	“Siento que con el tándem mejoré mi inglés”
Ansiedad	El malestar y nerviosismo que sienten los usuarios al participar en los tándems	“Me da miedo hablar con mi compañero de tándem” “Al principio me sentía nervioso, pero cuando vi que mi compañero de tándem también lo estaba, me tranquilicé”

Dimensión	Descripción	Ejemplo
Intención de Uso	La intención o deseo de los usuarios por seguir participando en los tandems	“Seguiré utilizando el tandem para practicar otros idiomas”

Se obtuvo la frecuencia en la que los participantes hicieron comentarios relacionados a cada categoría. Para ejemplificar cada rubro, consideraron los comentarios realizados. Se asignó a cada participante un identificador genérico, compuesto por la letra P y un número, manera por la cual la identidad del participante se mantendría anónima (ejemplo: P1). Se trianguló la información obtenida a partir de ambas fuentes de información (escala cuantitativa y comentarios cualitativos).

Para evaluar la autoeficacia, se obtuvieron los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las aplicaciones antes y después del tandem de la Escala de Autoeficacia al Comunicarse en Inglés. Se calculó la prueba U de Mann-Whitney para determinar las diferencias antes y después de la intervención, y entre los grupos control y experimental.

Para evaluar la competencia comunicativa oral de los estudiantes de inglés, se analizaron los audios grabados antes y después de las sesiones de tandem del grupo experimental y grupo control usando la rúbrica del Council of Europe (2018). Este análisis fue realizado por la investigadora y dos docentes externos con la finalidad de que fuera más objetivo y aclarar discrepancias. Se compararon los resultados de los dos audios de cada participante para identificar si su nivel de desempeño de la competencia incrementó, decrementó o se mantuvo igual. Posteriormente se revisó a nivel grupal si hubo diferencias entre el grupo experimental y el grupo control.

4.6 Consideraciones Éticas

El presente proyecto de tesis se apega a lineamientos internacionales de ética (American Psychological Association [APA], 2022). Se buscó proteger el bienestar de los participantes en todo momento. Se utilizó un formato de consentimiento informado (Ver Anexo 3 y Anexo 4 para informarles que la participación era totalmente voluntaria y que en el momento que ellos consideraran, podían abandonar el proyecto si así lo deseaban. Se les pidió permiso para proporcionarles instrumentos a responder, así como para utilizar los resultados y fotografías del proyecto con fines de investigación. Además, se les comentó que, si deseaban saber sobre los resultados de la investigación, estaban en su derecho de estar enterados. Dado que se elaboraron publicaciones en un blog de WordPress y X (antes Twitter), se les solicitó de su autorización explícita para utilizar sus fotografías, imágenes de invitaciones y compartir sus experiencias.

Al grupo control también se les hizo la invitación a participar en proyectos de tandems que se realizaran posteriormente para que también fueran parte de la experiencia.

Para salvaguardar la honestidad académica, se agregaron las citas correspondientes a la literatura que informó esta tesis. Asimismo, el manuscrito fue sometido al programa antiplagio Turnitin con la finalidad de revisar la similitud con trabajos ya existentes y asegurar la originalidad del texto.

Capítulo V. Resultados

La presente tesis gira en torno a la comparación de la autoeficacia, la competencia comunicativa de inglés y la aceptación de tandems virtuales de lenguas de estudiantes de licenciatura antes y después de participar en tandems virtuales de lenguas. En este capítulo se presentan los resultados, organizándolos en función de cada variable estudiada.

5.1 Autoeficacia

Para evaluar la autoeficacia de estudiantes de inglés antes y después de los tandems virtuales de lenguas, se utilizó la Escala de Autoeficacia al Comunicarme en Inglés, una adaptación de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwazer (1996), así como el análisis de Padlets (del grupo experimental).

Primeramente se obtuvieron estadísticos descriptivos antes de la implementación de los tandems virtuales de lenguas (Véase Tabla 8). A través de una prueba U de Mann-Whitney se determinó que las diferencias entre los grupos control y experimental no eran estadísticamente significativas ($U=228.50$, $p=0.850$).

Tabla 8. Autoeficacia antes de la implementación del proyecto

Grupo			
Control		Experimental	
\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
4.138	0.766	4.262	0.594

En el Padlet después de la primera sesión, se encontraron referencias a la autoeficacia de los participantes del grupo experimental. Por ejemplo:

- “Hablar con mi compañero me ha hecho sentir más segura en mi inglés”

[P3].

- “Siento que podré comunicarme mejor en inglés gracias a los tandems, ¡me emociona!” [P9].

Una vez finalizado el proyecto se midió nuevamente la autoeficacia y se calcularon los estadísticos descriptivos (Véase la Tabla 9). A través de una prueba U de Mann-Whitney se determinó que hubo diferencia significativa en la autoeficacia ($U=338.000$, $p=0.003$).

Tabla 9. Autoeficacia después de la implementación del proyecto

Grupo			
Control		Experimental	
\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
4.048	0.680	4.638	0.401

En el Padlet después de la última sesión de tandems se encontraron frases relacionadas como la siguiente:

- “Fue una muy buena experiencia y siento que he mejorado mis habilidades comunicativas” [P7].
- “Me siento capaz de hablar más con otras personas y de aprender más. Gracias por la oportunidad, nunca lo olvidaré” [P11].

En el Padlet 7 meses después del proyecto se incrementaron los comentarios que reflejaban la dimensión de autoeficacia. Entre ellos destacaron los siguientes.

- “Volteo atrás y me digo a mí misma ¡Wow, fui capaz de hablar mi segundo idioma con un nativo!” [P2].
- “He visto cambios a la hora de hablar inglés, ya me atrevo a hablarlo con otras personas y me ha ayudado en mis clases” [P6].

La Tabla 10 muestra los estadísticos descriptivos de la autoeficacia en los dos

momentos en los que se realizó la evaluación del grupo control. A través de una prueba Wilcoxon se determinó que las diferencias no eran estadísticamente significativas ($W=71.50$, $Z=-0.181$, $p=0.876$).

Tabla 10. Autoeficacia del grupo control en dos momentos

Antes		Después	
\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
4.138	0.766	4.048	0.680

La Tabla 11 muestra los estadísticos descriptivos de la aceptación de tandems del grupo experimental antes y después de la intervención. A través de una prueba Wilcoxon se determinó que la diferencia era estadísticamente significativa en autoeficacia ($W=12.00$, $Z=-2.896$, $p=0.004$).

Tabla 11. Autoeficacia del grupo experimental antes y después de la intervención

Antes		Después	
\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
4.262	0.594	4.638	0.401

Si bien los audios se recolectaron para medir la competencia comunicativa oral, uno de ellos arrojó datos sobre autoeficacia. Uno de los participantes mencionó que antes del proyecto tenía miedo a comunicarse en inglés y que incluso, su hermano le decía que no sabía hablarlo. Después del proyecto, su hermano lo escuchó y lo felicitó por su progreso. El estudiante se mostró feliz por haber demostrado que sí podía comunicarse en el idioma y mencionó que a partir de esta experiencia no volvería a poner atención a comentarios que le hicieran dudar de sus capacidades.

A partir de los resultados, se acepta la hipótesis 1: La autoeficacia de estudiantes de licenciatura que están aprendiendo inglés, mejora después de

haber participado en tandems virtuales de lenguas.

5.2 Competencia Comunicativa Oral

Para evaluar la competencia comunicativa oral de estudiantes de inglés antes y después de los tandems virtuales de lenguas, se realizó la evaluación de los audios grabados por los estudiantes antes y después de la intervención.

Primeramente, se obtuvieron estadísticos descriptivos antes de la implementación de los tandems virtuales de lenguas (Véase Tabla 12). A través de una prueba U de Mann-Whitney se determinó que las diferencias entre los grupos control y experimental no eran estadísticamente significativas ($U=286.500$, $p=0.097$).

Tabla 12. Competencia comunicativa oral antes de la intervención

Grupo			
Control		Experimental	
\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
15.238	3.330	13.190	4.633

Posterior al proyecto se midió nuevamente la competencia comunicativa oral y se calcularon los estadísticos descriptivos (Véase la Tabla 13). A través de una prueba U de Mann-Whitney se determinó que hubo diferencia estadísticamente significativa en la competencia comunicativa oral de los grupos control y experimental ($U=101.000$, $p=0.002$).

Tabla 13. Competencia comunicativa oral después de intervención

Grupo			
Control		Experimental	
\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
14.381	3.542	18.810	4.844

Se hizo una comparación entre el antes y después del análisis de audios del grupo control (Véase la Tabla 14). A través de una prueba Wilcoxon se determinó que las diferencias no eran estadísticamente significativas ($W=90.00$, $Z=1.138$, $p=0.265$).

Tabla 14. Competencia comunicativa oral del grupo control en dos momentos

Antes		Después	
\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
15.238	3.330	14.381	3.542

Se encontró que de acuerdo a la fluidez y uso gramatical del grupo control, quince estudiantes se mantuvieron en el nivel B1 y seis de ellos llegaron al nivel C1.

Por otro lado, se realizó el análisis de datos del grupo experimental antes y después del proyecto de tandems. La Tabla 15 muestra los estadísticos descriptivos. A través de una prueba Wilcoxon se determinó que la diferencia era significativa en competencia comunicativa oral ($W=0.00$, $Z=-4.015$, $p<0.001$).

Tabla 15. Competencia comunicativa oral del grupo experimental antes y después de la intervención

Antes		Después	
\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
13.190	4.633	18.810	4.844

Nueve estudiantes del grupo experimental continuaron en el nivel B1, ocho de ellos subieron al nivel B2, y cuatro de ellos al nivel C1.

Con base en los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis 2: La competencia comunicativa de inglés de estudiantes de licenciatura mejora después de que participan en tandems virtuales de lenguas.

5.3 Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas

Para evaluar la aceptación de los tándems de los estudiantes de inglés, se contó con los datos de la Escala de Aceptación de Tándems virtuales de lenguas (adaptada del instrumento validado al español de Madera et al. (2013), así como con mensajes proporcionados por los participantes del grupo experimental en Padlets en tres diferentes momentos, posterior a la sesión 1 de tándems, justo después de la última sesión de tándems y siete meses después de la intervención.

Primeramente, se obtuvieron estadísticos descriptivos de la Escala de Aceptación de Tándems virtuales de lenguas antes de la implementación de los intercambios de lenguas (Véase Tabla 16). A través de una prueba U de Mann-Whitney se determinó que las diferencias entre los grupos control y experimental no eran estadísticamente significativas en ninguna dimensión, salvo la de intención de uso ($U=313.50$, $p=0.014$).

Tabla 16. Aceptación de tándems antes de la intervención

Dimensión	Grupo			
	Control		Experimental	
	\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
Funcionamiento	4.810	0.261	4.833	0.214
Esfuerzo	4.119	0.843	4.107	0.765
Actitud	4.702	0.302	4.845	0.230
Influencia	4.298	0.636	4.333	0.649
Condiciones Facilitadoras	3.631	0.789	3.952	0.551
Autoeficacia	3.952	0.621	3.595	0.846
Ansiedad	3.702	1.033	3.333	0.960
Intención de uso*	3.825	1.218	4.571	0.708

Nota. El asterisco (*) indica que la diferencia es estadísticamente significativa

En el Padlet posterior a la sesión 1 de tandems los participantes del grupo experimental publicaron mensajes con referencias a diferentes dimensiones de la aceptación. La más frecuentemente mencionada fue la actitud. En general los comentarios fueron positivos. Por ejemplo:

- “Me parece un gran proyecto y una buena oportunidad para practicar el idioma, estoy muy emocionada” [P2].
- “Me emociona demasiado que voy a convivir con una persona de otro país y probablemente diferente cultura” [P7].
- “Usualmente no hablo inglés para nada e incluso en clase tampoco lo hago y creo que practicar me va servir mucho, no me presiona el depender de una calificación al hacer esto, entonces puedo motivarme solo con el querer practicar para poder hablarlo más, entenderlo y usarlo correctamente (el idioma inglés). Agradezco la oportunidad :)” [P19].

Otra dimensión frecuentemente mencionada fue la de funcionamiento:

- “Pienso que los intercambios virtuales de lenguas son muy útiles para el aprendizaje de un diferente idioma y deberían de ser cada vez más comunes” [P1].
- “Me gustaría que este tipo de programa lo integraran al plan de estudio que llevamos, porque creo que beneficiará muchísimo a nuestra pronunciación y facilidad del habla” [P16].

Asimismo, hubo referencias a la ansiedad por participar en los tandems y cómo ésta se disipó al iniciar la experiencia:

- “Tenía muchos nervios de qué podría pasar, pero recuerdo que no pasaron ni 5 minutos de mi primera videollamada cuando entré en confianza y empezamos a hablar sin fin”. [P11]
- “Estoy muy nerviosa porque no creo que mi nivel de inglés llegue para comunicarme con un nativo, pero muy emocionada porque sé que afrontaré ese miedo” [P12].

Una vez finalizado el proyecto se midió nuevamente la aceptación de tándems y se calcularon los estadísticos descriptivos (Véase la Tabla 17). A través de una prueba U de Mann-Whitney se determinó que hubo diferencias significativas en las dimensiones de funcionamiento (U=320.50, p=0.004), esfuerzo (U=309.50, p=0.023), actitud (U=330.00, p=<0.001) y ansiedad (U=96.50, p=0.002) entre los grupos control y experimental.

Tabla 17. Aceptación de tándems después de la intervención

Dimensión	Grupo			
	Control		Experimental	
	\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
Funcionamiento*	4.548	0.522	4.952	0.101
Esfuerzo*	4.202	0.683	4.679	0.327
Actitud*	4.595	0.509	4.988	0.055
Influencia	4.429	0.441	4.512	0.594
Condiciones Facilitadoras	4.036	0.502	4.048	0.408
Autoeficacia	4.048	0.645	3.964	0.881
Ansiedad*	3.381	1.051	2.381	0.910
Intención de uso	4.587	0.595	4.175	0.800

Nota. El asterisco (*) indica que la diferencia es estadísticamente significativa

En el Padlet posterior a la intervención se encontró que la dimensión más destacada en los comentarios fue la actitud. Nuevamente los comentarios fueron positivos:

- “Ha sido una experiencia única. Me he divertido y aprendido al mismo tiempo y es algo que nunca olvidaré. Gracias por la oportunidad miss :)” [P5].
- “El tándem fue una experiencia increíble, llevo una parte de Nueva York en mi corazón, a pesar de que no he estado ahí, siento como si ya lo hubiera hecho” [P12].

Asimismo, hubo referencias sobre cómo la ansiedad se disipó al participar en los tandems:

- “Ya no siento miedo al hablar” [P13].
- “Durante el tiempo que estuve participando en el tandem noté que poco a poco este iba generando confianza en mí para hablar inglés, yo soy una persona muy tímida sin duda este proyecto fue todo un reto para mí, ya que me daba pena equivocarme seguido además de que nunca había entablado una conversación en inglés con alguien mucho menos con una persona nativa, es verdad que aún batallo para algunas conjugaciones pero esto dejó un cambio en mí, me motivó a seguir aprendiendo inglés, ya que me encontraba en un momento en el que las pocas habilidades que tenía en el idioma me frustraban mucho, sin duda lo volvería hacer” [P21].

Todos los participantes del grupo experimental contribuyeron al Padlet aplicado siete meses después del proyecto. Hicieron referencias a las diferentes dimensiones de la aceptación de tandems. Por ejemplo:

- Funcionamiento: “El tandem es muy práctico y realmente funciona”. [P4]
- Actitud: “Los tandems son una excelente nueva opción para aprender un nuevo idioma, ya que en ellos aprendemos cosas que no vemos dentro de nuestras clases” [P18].
- Autoeficacia: “No puedo creer que han pasado ya siete meses de que terminamos este proyecto. Me siento muy orgullosa de todos mis compañeros y de mi al haber sido partícipes de esta oportunidad y ver qué todos hemos salido beneficiados al sentirnos más confiados al hablar. Personalmente me ayudo mucho con mi listening y comprender mejor al escuchar a mis maestros. Ojalá algún día podamos volver a participar todos juntos en un nuevo proyecto” [P20].
- Ansiedad: “Desde un principio si tenia un poco de miedo ya que pensaba

que no iba a poder hacerlo y no tenia mucha seguridad pero al momento de empezar todo en mi mente cambi6 y con la ayuda de mi maestra pude mejorar tanto en ingl6s como tambien aprender a perder el miedo al dirigirme a distintas personas de otra nacionalidad" [P7].

Todos los comentarios fueron positivos:

- "Los intercambios virtuales de lenguas son muy eficaces para aprender de forma m6s natural el ingl6s. Es una manera muy divertida de hacerlo, ya que de estos no te llevas solamente el conocimiento aprendido durante las sesiones, sino que hacemos amigos, compartimos y creamos nuevas (muy hermosas) experiencias" [P10].
- "Fue la mejor experiencia que pude haber tenido en mi vida y le agradezco mucho a mi maestra porque sin ella nada de esto habr6a pasado y no habr6a tenido esta oportunidad tan grande y tan bonita" [P5].
- "Con toda la experiencia del t6ndem me siento mucho m6s confiada en hablar ingl6s, antes me sent6a intimidada por mi abuela cuando me hablaba en ingl6s pero ahora puedo tener una conversaci6n con ella sinti6ndome mucho m6s c6moda y puedo hablarle con palabras que aprend6 durante esta experiencia" [P16].
- "Este proyecto me ayud6 a ser m6s valiente al hablar ingl6s en un ambiente m6s profesional. Ahora trabajo como agente biling6e para un banco de Estados Unidos... sigo mejorando mi ingl6s en todos los aspectos, tal cual me ense6 el t6ndem". [P21]

La Tabla 18 muestra los estad6sticos descriptivos de la aceptaci6n de t6ndems en los dos momentos en los que se realiz6 la evaluaci6n del grupo control. A trav6s de una prueba Wilcoxon se determin6 que las diferencias eran estad6sticamente significativas en las dimensiones de condiciones facilitadoras ($W=36.00$, $Z=-2.374$, $p=0.018$), ansiedad ($W=146.50$, $Z= 2.072$, $p=0.039$) e intenci6n de uso ($W=3.00$, $Z=-2.824$, $p=0.005$).

Tabla 18. Aceptación de tándems del grupo control en dos momentos

Dimensión	Antes		Después	
	\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
Funcionamiento	4.810	0.261	4.548	0.522
Esfuerzo	4.119	0.843	4.202	0.683
Actitud	4.702	0.302	4.595	0.509
Influencia	4.298	0.636	4.429	0.441
Condiciones Facilitadoras*	3.631	0.789	4.036	0.502
Autoeficacia	3.952	0.621	4.048	0.645
Ansiedad*	3.702	1.033	3.381	1.051
Intención de uso*	3.825	1.218	4.587	0.595

Nota. El asterisco (*) indica que la diferencia es estadísticamente significativa

La Tabla 19 muestra los estadísticos descriptivos de la aceptación de tándems del grupo experimental antes y después de la intervención. A través de una prueba Wilcoxon se determinó que las diferencias eran estadísticamente significativas en las dimensiones de funcionamiento ($W=3.50$, $Z=-2.25$, $p=0.023$), esfuerzo ($W=2.50$, $Z=-3.26$, $p=0.001$), actitud ($W=3.00$, $Z=-2.31$, $p=0.021$), y ansiedad ($W=200.50$, $Z=3.56$, $p<0.001$).

Tabla 19. Aceptación de tándems del grupo experimental antes y después de la intervención

Dimensión	Antes		Después	
	\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
Funcionamiento*	4.833	0.214	4.952	0.101
Esfuerzo*	4.107	0.765	4.679	0.327
Actitud*	4.845	0.230	4.988	0.055
Influencia	4.333	0.649	4.512	0.594
Condiciones Facilitadoras	3.952	0.551	4.048	0.408
Autoeficacia	3.595	0.846	3.964	0.881

Dimensión	Antes		Después	
	\bar{X}	d.e.	\bar{X}	d.e.
Ansiedad*	3.333	0.960	2.381	0.910
Intención de uso	4.571	0.708	4.175	0.800

Nota. El asterisco (*) indica que la diferencia es estadísticamente significativa

En función de los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis 3: La aceptación de tandems virtuales de lenguas de estudiantes de licenciatura que están aprendiendo inglés aumenta después de que participan en estos intercambios virtuales de lenguas.

5.4 Resultados Adicionales

Si bien esta tesis se enfocó en el estudio de la aceptación de tandems virtuales de lenguas, la autoeficacia al hablar inglés y la competencia comunicativa oral, este proyecto tuvo un alcance mayor con hallazgos y beneficios no esperados inicialmente, en particular la cuestión cultural. Los estudiantes no sólo practicaron la parte gramatical y oral, sino que compartieron experiencias de la vida, las costumbres y la sociedad de sus respectivos países. En palabras de los participantes:

- “El tandem me ayudó en mis materias de traducción pues no sólo vimos la lengua sino también la cultura estadounidense” [P3].
- “Me siento muy nostálgica [al] recordar que ya han sido 7 meses desde una de las experiencias más bonitas que me llevaré de mis tiempos en la universidad. Me ayudó mucho el animarme a investigar y conocer sobre temas culturales en otro idioma, así como las diferentes realidades en las que vive cada unx de nosotrxs...” [P9].

Los participantes de México expusieron sobre el Día de Muertos y los de Estados Unidos acerca del Día de Gracias. Los estudiantes mexicanos se caracterizaron de “Catrinas” y presentaron videos para ilustrar a sus

compañeros. Al final, los participantes de Estados Unidos se mostraron interesados sobre aprender más de la cultura mexicana.

Al finalizar el proyecto, los estudiantes de Nueva York realizaron una exposición a su maestra de español como evaluación final del curso. El tema fue el que les presentaron sus compañeros de tándem en la sesión 7 (Ver Figura 14).

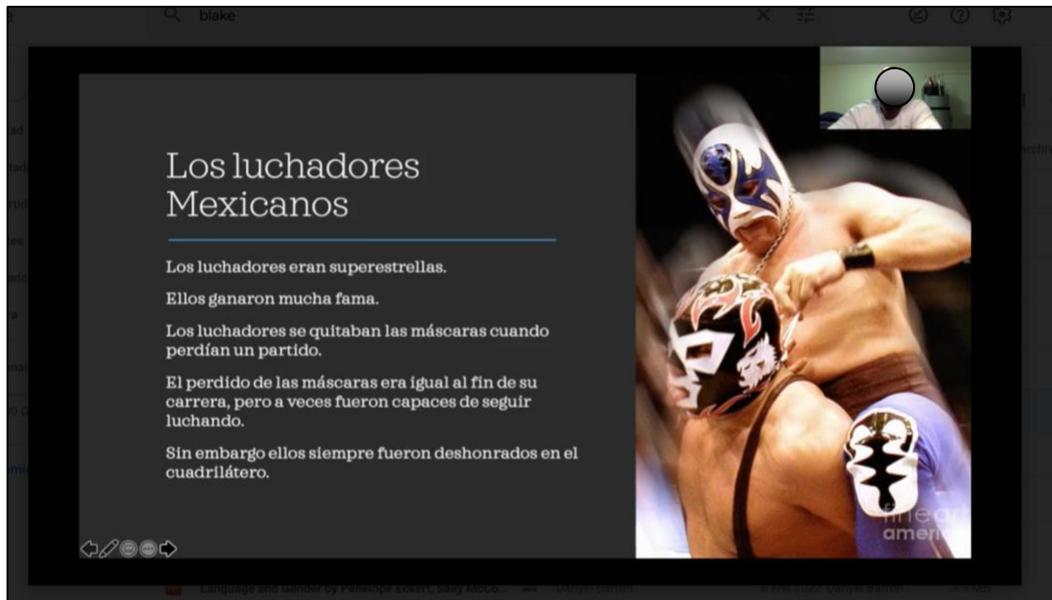


Figura 14. Ejemplo de exposición final de la 'Lucha libre'

Asimismo, como cierre del proyecto de tándems, se realizaron juegos típicos de cada país, tours virtuales, intercambio de fotografías, adivinanzas y actividades que permitieron que los participantes conocieran más sobre sus culturas (Ver Figura 15).

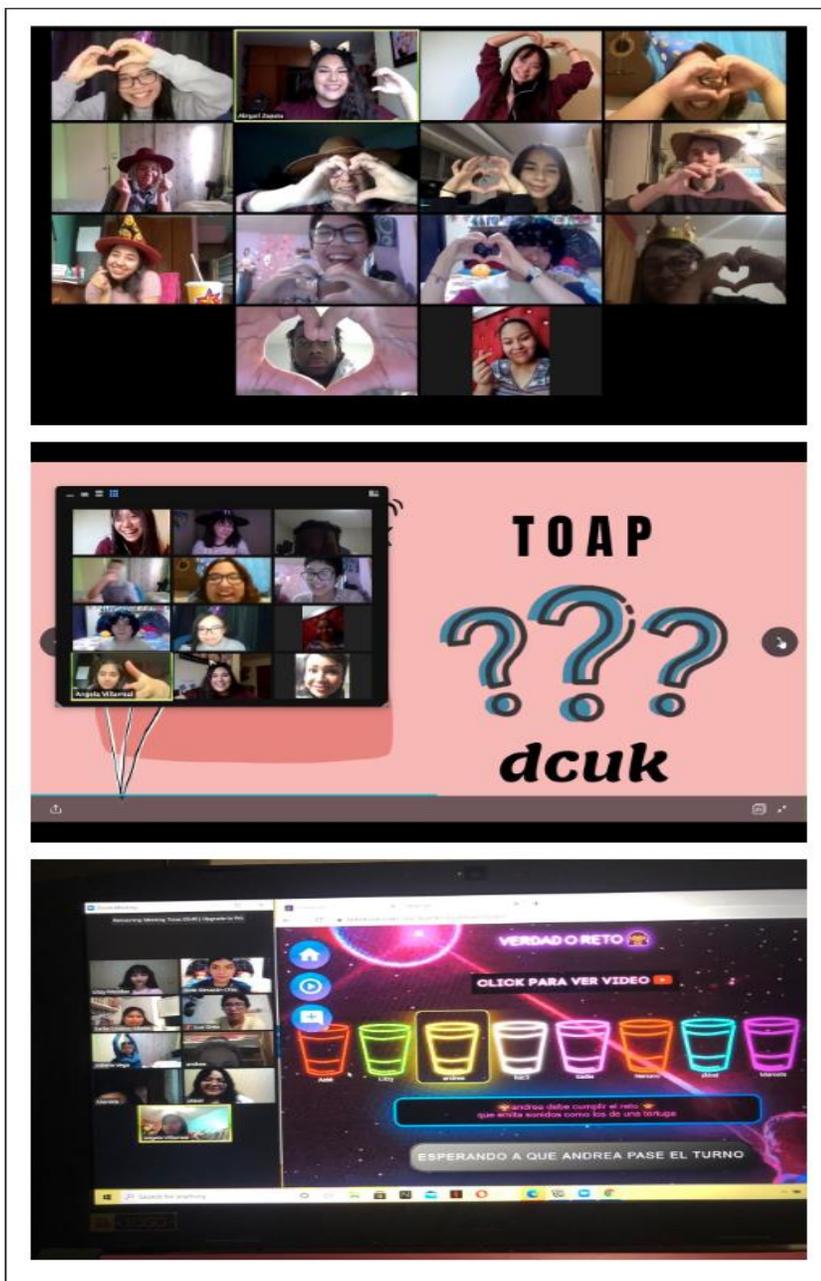


Figura 15. Fotografías de la sesión de despedida

Nota. Las imágenes de estudiantes son publicadas con su autorización explícita.

Los participantes compartieron experiencias, hicieron nuevas amistades, interactuaron en sus redes sociales, e incluso, algunos intercambiaron por

servicio de paquetería dulces, alimentos típicos o souvenirs de su país. La regla era que al recibir el paquete no se podría abrir hasta tener su sesión de tándem y hacer el “unboxing” frente a su compañero.

Los tándems virtuales de lenguas fueron una distracción en medio de la pandemia Covid-19. Los participantes mencionaron que fue una actividad que los relajaba y que esperaban que llegara para poder convivir y salir de la rutina que era estar en casa todo el día. Algunos comentaban que era muy relajante, los hacía pensar en cosas diferentes y que el poder ayudar a su compañero de tándem a conocer cosas nuevas o a mejorar su español, les hacía sentirse una persona útil e importante.

Adicionalmente, de manera verbal no solicitada, los participantes del tándem reportaron apreciar el carácter no tradicional de la experiencia, aprender más allá de los libros y tener una interacción más semejante a lo que sucede en un contexto natural. Hubo recomendaciones de convertir este proyecto de tándems en parte formal del currículum.

Asimismo, los estudiantes señalaron que les pareció importante la retroalimentación positiva que brindaba la docente después de cada sesión de tándems.

Capítulo VI. Discusión y Conclusiones

La presente tesis gira en torno a evaluar la efectividad de los tandems virtuales de lenguas para mejorar la autoeficacia y competencia comunicativa oral y la aceptación de la tandems virtuales de lenguas de estudiantes de un curso de inglés. Se realizó un proyecto de tandems académicos virtuales inglés - español, en el que participaron estudiantes de inglés de una universidad de México y estudiantes de una universidad de Estados Unidos que tomaban el curso de español como lengua extranjera. En el presente capítulo se analizan los resultados a la luz de la literatura.

6.1 Autoeficacia

El segundo objetivo de esta investigación fue evaluar la autoeficacia de estudiantes de inglés antes y después de los tandems virtuales de lenguas. Antes de la intervención, las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental no fueron estadísticamente significativas. Su nivel de autoeficacia era similar, lo que posiblemente se debió a la influencia de experiencias previas similares (Pereyra et al., 2018).

Después del primer tandem los estudiantes del grupo experimental reportaron haberse sentido más seguros y que esperaban poder comunicarse mejor en inglés. El nerviosismo que ellos tenían al hablar era lo mismo que percibieron de sus pares de Nueva York, similar a Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara (2002). El compañerismo aumentó entre los participantes, lo cual influye en su autoeficacia y les permite visualizar su desempeño e incrementar su motivación social (Schunk & Pajares, 2002).

El grupo control no mostró una diferencia significativa en sus niveles de autoeficacia después del paso del tiempo. Esto puede tener diversas

explicaciones. Por un lado, podría ser que la clase de inglés por sí misma no contribuyera al fortalecimiento de sus creencias en su propia capacidad. Si bien esto se contrapone a la utilidad esperada de los cursos académicos para mejorar el desempeño y la autoeficacia, puede deberse al contexto de pandemia que implicó un cambio en la modalidad habitual de llevar la clase (de presencial a en línea). Existen reportes de estudiantes que batallaron para adaptarse a este nuevo esquema (e.g., Bao, 2020). Por otro lado, los miembros del grupo control pudieron haberse comparado con compañeros del grupo experimental que se expresaban en inglés con mayor fluidez y seguridad gracias a las prácticas adicionales que tuvieron en los tandems. Esta comparación los pudo haber hecho más conscientes de sus limitaciones y menos propensos a aumentar su autoeficacia.

Antes de la intervención, el grupo experimental tenía una alta expectativa de los beneficios del proyecto. Al terminar, mostró una diferencia estadísticamente significativa en sus niveles de autoeficacia, los cuales aumentaron. Los estudiantes se dieron cuenta que la autoeficacia es un elemento importante que favorece al desarrollo de actividades o metas a las que se enfrentaron. Esto les ayudó a creer en sus propias habilidades y a estar más motivados (Chun, 2015; Pereyra et al., 2018; Wang & Sun 2020; Sánchez & Gómez, 2020). Siete meses después del proyecto hubo reportes de que recordaban lo que vivieron meses atrás y se sentían emocionados de haber logrado hablar con mayor fluidez y sentirse más confiados al interactuar con nativos.

6.2 Competencia Comunicativa Oral

El tercer objetivo de esta investigación fue evaluar la competencia comunicativa de inglés de estudiantes, antes y después de los tandems virtuales de lenguas. Antes de la intervención, las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental no fueron estadísticamente significativas. Tras el paso del tiempo, en el grupo control hubo una mejoría. Sin embargo, ésta no fue significativa.

Quince estudiantes se mantuvieron en el nivel B1 y seis de ellos llegaron al nivel C1.

Por otro lado, la competencia comunicativa oral del grupo experimental tuvo diferencias significativas después de los tándem y en comparación con el grupo control. Como diversas investigaciones han sugerido (Chun, 2015; Serrato, 2021; Strawbridge, 2021), hubo una mejora en su producción oral. A pesar de que nueve estudiantes continuaron en el nivel B1, mejoraron su fluidez y sintaxis e incrementaron su vocabulario. Ocho de ellos subieron al nivel B2 y cuatro al nivel C1.

Tal como lo plantea Canale (1983), los participantes lograron mejorar la competencia lingüística al mejorar el uso de los componentes de la oración:

- Uso del vocabulario y pronunciación.
- Comprensión de instrucciones.
- Uso adecuado de sintaxis, semántica, fonética y ortografía.
- Uso de expresiones.

Los tándems generaron una mejora significativa en las habilidades lingüísticas de los estudiantes, ya que fomentaron una comunicación internacional auténtica (Arellano & Parks, 2021; Ismailov & Tang, 2021). Asimismo los expusieron a variaciones del idioma (Renner & Kaltenecker, 2021). Se estableció una conexión entre compañeros de tándem al hacer uso del idioma (Chun, 2015; Rao, 2019). El tándem contribuyó para que los estudiantes se interesaran por mejorar su competencia comunicativa oral. Con este tipo de intervenciones se puede contribuir al mejoramiento de los índices de dominio del inglés en México (Education First, 2024).

Los resultados de la presente tesis dan evidencia del valor de los tándems para fortalecer la competencia comunicativa oral. Para instituciones educativas como

la UANL, que buscan ofrecer a sus estudiantes alternativas para el aprendizaje de inglés, los tándems representan una opción práctica y efectiva al promover interacciones internacionales y el intercambio de ideas y conocimientos lingüísticos, los cuales son primordiales dentro del contexto global (Canagarajah, 2014; Ismailov & Tang, 2021).

6.3 Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas

Entre los objetivos de esta investigación se planteó evaluar la aceptación de tecnología de estudiantes de inglés, antes y después de participar en tándems virtuales de lenguas. Esta experiencia era optativa y complementaria a las clases como en Bailini (2012) y García-Salirrosas y Millones-Liza (2023). Requería un esfuerzo adicional para involucrarse en otros horarios y hacer las actividades. Se recolectaron datos mediante la Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas, la cual parte de la traducción y validación al español por Madera et al. (2012) de la Escala de la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología diseñada por Venkatesh, Morris, Davis y Davis (2003). Si bien este instrumento se enfoca en la tecnología, los comentarios proporcionados por los participantes sugieren que es probable que los estudiantes hayan respondido en función de la parte social y de aprendizaje de los tándems, y no tanto de la tecnología.

Antes la intervención, la diferencia entre los grupos control y experimental no fue estadísticamente significativa, a excepción de la dimensión de intención de uso que fue mayor en el grupo experimental. Esto tiene sentido, dado que los estudiantes del grupo experimental respondieron el instrumento después de haberse registrado voluntariamente para participar en los tándems. Esto muestra su aceptación inicial y entusiasmo, como se ha reportado en otros estudios (Hernández et al., 2020; Meza López, 2019; Serrato & Padilla Rodríguez, 2020). Entre los comentarios previos al proyecto resaltaba la actitud positiva de los integrantes del grupo experimental, quienes mencionaban que

los tándems podrían ser útiles para practicar con personas que hablaban inglés como primera lengua sin tener la presión de una calificación.

A pesar de que los estudiantes del grupo experimental mostraban actitudes positivas, en un inicio también reportaron miedo y nerviosismo por participar. Sin embargo, tal como lo mencionan Morales et al. (2015), era alta la motivación que tenían por practicar el idioma y su disposición e intención para continuar. Conforme fue avanzando el proyecto, su ansiedad fue disminuyendo. Se dieron cuenta de que aprender y enseñar al mismo tiempo era como trabajar en equipo con sus compañeros de tándem. Esto empata con Hernández-Hernández et al. (2020), quienes plantean que asumir el papel de maestro contribuye a valorizar las propias competencias y por tanto se reduce el estrés al hablar.

Aún cuando no participaron en los tándems, los miembros del grupo control reportaron una mayor aceptación en términos de las dimensiones de condiciones facilitadoras, ansiedad e intención de uso después de que terminó la intervención para el grupo experimental. Esto se relaciona con los planteamientos del UTAUT: la intención de uso de la tecnología depende, entre otros factores, de la percepción del individuo sobre lo que piensan las personas a su alrededor acerca de dicha tecnología (Venkatesh et al., 2003). En este caso, la percepción de los estudiantes pudo haber sido influenciada por los comentarios de sus compañeros de clase que sí participaron en los tándems y hacían referencia a lo fácil y divertido que era y cómo disminuían sus nervios al hablar en inglés. Los estudiantes del grupo control observaron cómo los tándems beneficiaban a sus compañeros, lo que les pudo haber llevado a considerar la intervención como una actividad deseable para mejorar su desempeño académico.

En el grupo experimental también se incrementó la aceptación de tándems de manera significativa después del proyecto en términos de las dimensiones de

funcionamiento, esfuerzo, actitud y ansiedad. Esto empata con reportes de cómo la pandemia por Covid-19 aceleró el uso y la aceptación de tecnologías (Díaz Vera et al., 2021). En línea con numerosas investigaciones que resaltan el valor de los tandems y las percepciones de satisfacción que evocan (Meza López, 2019; Serrato & Padilla Rodríguez, 2020; Hernández-Hernández et al., 2020; Ismailov & Tang, 2021; Serrato, 2021), todos los comentarios de los participantes fueron positivos. Los estudiantes describieron la experiencia con palabras como increíble, única, eficaz, divertida y hermosa. Siete meses después del proyecto, hicieron referencia al tandem como una herramienta práctica y funcional que les ayudó a mejorar sus habilidades y a perder el miedo al hablar.

Después de la intervención, la aceptación de tandems fue mayor en el grupo experimental que en el grupo control en las dimensiones de funcionamiento, esfuerzo, actitud y ansiedad. Esta diferencia fue estadísticamente significativa. Conforme los participantes del grupo experimental veían su progreso en clase, se motivaban más por continuar en el proyecto. Esta relación entre la mejora en el desempeño percibido y la motivación se ha reportado en otras investigaciones como en Hidalgo Cajo & Gisbert Cervera (2021). Los participantes consideraban a los tandems como una experiencia práctica que había beneficiado su seguridad al hablar en inglés tanto en el contexto académico como en el profesional. Destaca el caso de una persona que mencionó que los tandems contribuyeron a su formación, lo que a su vez le permitió trabajar de forma remota como agente bilingüe en un banco de Estados Unidos. Esto resalta el valor de los tandems más allá del contexto académico para reflejarse en el ámbito profesional.

6.4 Resultados Adicionales

El impacto del presente proyecto fue más allá de los objetivos y las variables inicialmente planteadas: aceptación de tecnología, autoeficacia y competencia

comunicativa oral. Desde el estudio piloto, resaltó la importancia de considerar otros factores como la infraestructura tecnológica, la planeación y organización de los tandems, los retos de alinear el plan de estudios curricular con las sesiones, la colaboración entre docentes de las diferentes instituciones y la flexibilidad para adaptarse a imprevistos. Esto excede el alcance de la tesis, pero queda como lecciones aprendidas y futuras líneas de investigación.

Entre los resultados adicionales más relevantes, se encuentra el impacto del intercambio cultural. Los estudiantes hablaban sobre experiencias personales relacionadas con sus vidas, su infancia, sus tradiciones familiares, sus actividades de ocio y la experiencia de vivir en casa (grupo experimental de México) o en sus dormitorios en la universidad (participantes de Nueva York). La participación en juegos tradicionales, el intercambio de chistes, la interpretación de canciones, el uso de mapas virtuales para "viajar" y las discusiones sobre telenovelas y programas de entretenimiento fueron algunos de los temas que enriquecieron el aprendizaje cultural durante las sesiones de tandem. Los participantes mostraron entusiasmo y autoconfianza cada vez mayores, en línea con lo observado por Kirkpatrick et al. (2024).

Otra de las actividades fue exponer sobre el Día de Muertos y el Día de Acción de Gracias, lo que favoreció al aprendizaje cultural del segundo idioma y les hizo reflexionar y aprender sobre su propia lengua y tradiciones (Renner & Kaltenecker, 2021). Esta experiencia fue más allá de la estructura tradicional de un curso y de los contenidos de un libro de texto. Se observó una mejora continua en las habilidades socioculturales y el rendimiento académico de los alumnos, lo que empata con los hallazgos de Serrato (2021).

Este proyecto sensibilizó a los participantes sobre los beneficios de dominar el inglés. En la actualidad, se requiere que los profesionistas sean proficientes en el idioma para ser más competitivos en el mercado, acceder a mayores oportunidades laborales y lograr un desempeño con proyección internacional.

Dominar el inglés no solo es una habilidad clave para interactuar con el mundo, sino también una herramienta que permite acceder a intercambios económicos, sociales y culturales, los cuales favorecen su desarrollo integral como personas (Das et al., 2020; San Lucas-Marcillo et al., 2021; Rose et al., 2022). Algunos participantes mencionaron de manera voluntaria que les gustaría que los tandems fueran parte del plan de estudios de la licenciatura. Asimismo destaca el caso de la estudiante que después del proyecto comenzó a trabajar como agente bilingüe de un banco de Estados Unidos y comentaba que su participación en los tandems le había dado la confianza requerida para buscar esta oportunidad.

Actualmente, la investigadora sigue en contacto con los participantes del grupo experimental. Algunos de ellos continúan participando en sesiones de tandems virtuales de lenguas para practicar diferentes idiomas.

6.5 Limitaciones

La presente investigación contó con algunas limitaciones. Por ejemplo, al contactar instituciones en Estados Unidos para llevar a cabo el proyecto, la investigadora fue cuestionada sobre si contaba con la certificación en investigación con sujetos humanos ofrecida por el CITI Program, la cual es un requisito común en universidades estadounidenses para asegurar que los estudios se lleven a cabo de manera responsable y ética, protegiendo el bienestar de los participantes. Esta certificación no es común en México. La investigadora no contaba con ella. Afortunadamente, una institución aceptó colaborar, pero se mantuvo el enfoque en los estudiantes mexicanos, sin reportarse datos de los participantes de Estados Unidos.

Otra de las limitaciones fue implementar el proyecto con un grupo de un solo semestre y realizar el tandem únicamente en inglés – español. Como otros estudios de campo desarrollados en ambientes escolares (e.g., Bailini, 2012;

Serrato, 2021), esta investigación se basó en una muestra de conveniencia, y no hubo una selección aleatoria de los grupos control y experimental. Esto implica que los resultados tienen una representatividad limitada (Stewart, 2024) y su generalización a otros contextos debe hacerse con cautela.

El muestreo por conveniencia aumenta el riesgo de sesgo en la investigación. Dado que los estudiantes voluntariamente decidían participar o no en los tandems, es razonable asumir que aquellos con mayor motivación fueron los miembros del grupo experimental. Esto puede ocasionar una tendencia a que los resultados fueran más positivos (Stewart, 2024). Además la deseabilidad social pudo representar un sesgo. Es probable que algunos estudiantes respondieran de formas positivas buscando quedar bien (Sepúlveda, et al., 2020). Para atender esta posibilidad, se permitió que las escalas fueran contestadas de manera anónima. Pese a estos sesgos, los hallazgos de esta tesis coinciden con la literatura disponible en el tema (e.g., Kirkpatrick et al., 2024; Muñoz-Basols et al., 2023).

El desarrollo del presente proyecto de tesis enfrentó diferentes retos logísticos. Debido al distanciamiento social derivado de la pandemia Covid-19, los participantes tomaban sus clases de universidad desde casa (López, 2024) y algunos del grupo de Nueva York vivían en lugares en donde la diferencia de horario con México era de hasta 14 horas. Los participantes tuvieron que programar sus sesiones en un horario adecuado para todos. Algunos de ellos se contagiaron de Covid-19 durante las semanas del proyecto y tuvieron que reprogramar sesiones. Además, el período de exámenes, asuetos y actividades especiales de México y Estados Unidos era diferente, por lo que las sesiones tuvieron que ser flexibles, como plantean Ismailov y Tang (2021).

Una limitación más se relacionó con problemas técnicos, como la conectividad limitada a Internet o el mal funcionamiento del equipo (Colli-Novelo & Becerra-Polanco, 2014).

Todos los estudiantes tenían internet en casa. Sin embargo, había días que por causas de lluvia u otras problemáticas, no contaban con el servicio. Gracias a que los participantes estaban en constante comunicación con sus compañeros, solamente reagendaban sus sesiones.

6.6 Implicaciones Prácticas

A pesar de la evolución generacional y el impulso hacia la innovación educativa, la enseñanza sigue estando, en ocasiones, anclada en métodos tradicionales (Renner & Kaltenegger, 2021). La presente investigación ha facilitado el diseño de una implementación de un tándem académico virtual para el aprendizaje de un idioma extranjero. Esta estrategia fomenta la autoeficacia, la aceptación de la tecnología y el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Es crucial que tanto las instituciones educativas como los docentes estén dispuestos a incorporar nuevas estrategias, como el uso de tándems virtuales de lenguas y actividades colaborativas internacionales, que faciliten la vinculación con escuelas y profesores de otros países y permitan mejorar de una manera natural y fluida mediante la experiencia (Resnick & Schallmoser, 2019).

Una de las estrategias que se usan para acercar a los estudiantes a las lenguas extranjeras en contextos naturales se basa en los intercambios académicos, los cuales están reservados para unas cuantas personas con privilegio. Los tándems virtuales de lenguas ofrecen una alternativa que elimina barreras como exámenes de admisión y desplazamientos, de manera que se amplía la oportunidad de participación. Asimismo son escalables y pueden abarcar un mayor número de estudiantes, brindando experiencias educativas globales sin los costos y limitaciones de los intercambios tradicionales (Pérez, 2019). Esto se alinea con la misión de la UANL (Unidad de Transparencia UANL, s.f.) de promover la internacionalización y la innovación educativa. Otras instituciones interesadas en fortalecer estos mismos ámbitos pueden considerar el uso de tándems virtuales de lenguas. Asimismo se podrían integrar los tándems

virtuales de lenguas de manera formal y no opcional dentro de los programas de enseñanza de idiomas, aprovechando las plataformas tecnológicas para conectar a los estudiantes con hablantes nativos.

A los docentes interesados en implementar tandems virtuales de lenguas como parte de sus cursos, se les recomienda primeramente, diseñar el proyecto y la logística. La búsqueda de la institución colaboradora debe realizarse como mínimo con un semestre de antelación o meses antes de que empiece el período escolar. En cuanto se haga la vinculación con la institución, es importante iniciar el contacto con el docente colaborador e intercambiar ideas sobre los estudiantes y cómo se llevan a cabo las clases. Tener sesiones de seguimiento con el docente colaborador puede ser útil para seleccionar los temas de las sesiones de acuerdo con el currículum de los cursos de ambas instituciones, así como atender áreas de oportunidad emergentes.

Asimismo, se recomienda seguir la estructura de sesiones propuesta en esta tesis (Ver Figura 13). Los estudiantes iniciaron con una pareja con la que interactuaron por varias sesiones. Posteriormente se reunieron en equipos de cuatro personas y terminaron con las sesiones grupales de despedida. Esto les permitió intercambiar conocimientos con varias personas y no limitarse a una sola, así como adquirir vocabulario diverso y conocer diferentes pronunciaciones y entonaciones.

6.7 Recomendaciones para Futuros Estudios

La presente tesis contribuye al conocimiento sobre la efectividad del tandems virtuales de lenguas para mejorar la aceptación de tecnología, la autoeficacia y competencia comunicativa oral de los estudiantes de inglés. Sin embargo, aún hay preguntas sin responder. A los investigadores interesados en continuar el estudio de los tandems virtuales de lenguas se les recomienda:

- Incrementar el número de participantes.

- Contar una selección aleatoria de participantes en los grupos control y experimental.
- Replicar el estudio con estudiantes de diferentes contextos educativos (bachillerato, centros de idiomas).
- Implementar proyectos de tandems en diferentes idiomas.
- Involucrar a diferentes instituciones de países angloparlantes.
- Estudiar tandems virtuales de lenguas que sean parte formal de la clase y no una práctica complementaria.
- Considerar variables relacionadas con el aspecto emocional, como la autonomía, la seguridad, la autoestima, la inteligencia lingüística y la comunicación socioemocional.

6.8 Conclusiones

La presente tesis se centró en evaluar la efectividad de los tandems virtuales de lenguas para mejorar la autoeficacia, la competencia comunicativa oral y la aceptación de los tandems virtuales de lenguas de estudiantes universitarios de inglés de nivel B1. Estas variables fueron evaluadas antes y después de la intervención en un grupo experimental y en un grupo control. A partir de los resultados, se obtienen las siguientes conclusiones.

Los tandems ayudan a que los estudiantes incrementen su autoeficiencia y disminuyan su ansiedad al comunicarse oralmente. Al final del proyecto la autoeficacia tuvo un incremento significativo en el grupo experimental por sobre el grupo control. La comunicación con sus compañeros de tandems permitió a los participantes tener más confianza en sus propias capacidades y a enfrentarse a retos que implican expresarse en inglés. La práctica y el ver a otros también estar en proceso de aprendizaje, cometiendo errores, les ayudó a sentirse más tranquilos y menos nerviosos.

Los tandems representan una herramienta efectiva para desarrollar la

competencia comunicativa oral. Los estudiantes de ambos grupos (control y experimental) incrementaron su nivel de inglés. Sin embargo, el grupo experimental tuvo más casos de mejora. Después de los tandems, los participantes adquirieron habilidades para comunicarse de una manera más fluida, organizaban mejor sus ideas y utilizaban más vocabulario. Esta experiencia les permitió adquirir nuevas habilidades lingüísticas. Al finalizar el proyecto, los participantes externaron su deseo de volver a participar en los tandems virtuales de lenguas, destacando su utilidad como herramienta para la práctica del idioma y la adquisición de conocimientos auténticos que no se ven usualmente en las clases regulares. Se encontró valor en la exposición a hablantes nativos con diferentes acentos, pronunciaciones y entonaciones.

En general, los estudiantes aceptan la tecnología de los tandems, aún quienes no han participado en ellos. Tanto los participantes del grupo control como los del grupo experimental reportaron altos niveles de aceptación desde el inicio del proyecto. Después de participar en tandems, se vio un incremento significativo en las dimensiones de funcionamiento, esfuerzo y actitud.

Los beneficios de los tandems superan el ámbito académico y pueden llegar al personal y al profesional. Esto se vio reflejado en comentarios no solamente relacionados con la universidad, sino con la vida y el trabajo. Destaca el caso del estudiante que mencionó que su familia lo felicitó por su avance en el idioma, así como la estudiante que consiguió trabajo remoto en Estados Unidos motivada por su experiencia en el proyecto.

Los tandems contribuyen al desarrollo lingüístico y también a la conciencia cultural. Los participantes organizaron juegos de sus países, hablaron sobre sus experiencias cotidianas y realizaron presentaciones sobre telenovelas, lucha libre, bodas mexicanas, cocina típica, etc. Exponer sobre las tradiciones de “Día de Muertos” y “Día de Gracias” ayudó a que los participantes fueran más concientes de su cultura y la cultura de sus compañeros de tandem. Asimismo

benefició su manera de organizar ideas, y emplear vocabulario que fuera entendible para otros.

Los beneficios de los tandems se mantienen en el tiempo. Siete meses después de finalizado el proyecto, los participantes continuaban dando comentarios positivos. Mencionaron que se sentían felices después de ver lo que habían logrado con los tandems.

Los tandems pueden beneficiar a distintos actores, como estudiantes, docentes e instituciones académicas. Para los estudiantes pueden ser una estrategia aprender un idioma extranjero, adquirir más vocabulario y mejorar su entonación y pronunciación. Representan una manera natural de aprender en un contexto no formal. Para los docentes, son una herramienta más para complementar sus clases de inglés, salir de las actividades cotidianas y hacer que los estudiantes tengan una conexión directa con el idioma. Además, pueden ayudar a que establezcan vínculos con colegas a nivel internacional. Para las instituciones educativas, los tandems son una opción para fomentar la internacionalización, mejorar el currículo y ofrecer una alternativa a los intercambios tradicionales.

Las nueve sesiones de tandems fueron documentadas. Se realizaron publicaciones regulares en X (antes Twitter) con la etiqueta #UANLtandem (Bueno-Reyna, s.f.) en donde se plasmaron las vivencias de las sesiones. Se creó una entrada de blog (Bueno-Reyna, 14 de julio de 2021) para compartir información del proyecto con una audiencia general. Además, se publicaron dos artículos en revistas de investigación. El primero de ellos se enfoca en el uso de tandems virtuales de lenguas como herramienta para la motivación del aprendizaje de idiomas adicionales (Bueno Reyna & Alvarado Martínez, 2022). El segundo trata sobre la aceptación de los tandems como herramienta didáctica del español como lengua extranjera (Alvarado Martínez & Bueno Reyna, 2023). Con esto se logró una contribución a la comunidad académica.

Capítulo VII. Referencias

- Adem, H., & Berkessa, M. (2022). A case study of EFL teachers' practice of teaching speaking skills vis-à-vis the principles of Communicative Language Teaching (CLT). *Cogent Education*, 9(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2087458>
- Alvarado Martínez, E., & Bueno Reyna, P. (2023). Aceptación de los tandems como herramienta didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista De Letra em Letra*, 10(1), 9-30.
https://www.researchgate.net/publication/373174125_Aceptacion_de_los_tandems_como_herramienta_didactica_en_la_ensenanza_del_espanol_como_lengua_extranjera
- American Psychological Association. (2022). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. Editorial El Manual Moderno.
<https://books.google.com.mx/books?id=kf5tEAAQBAJ&lpg=PP6&ots=CIR80wRE4L&lr&hl=es&pg=PP6#v=onepage&q&f=false>
- Apablaza, C. G. C., & Lira, M. M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Arellano-Soto, G., & Parks, S. (2021). A video-conferencing English-Spanish eTandem exchange: Negotiated interaction and acquisition. *CALICO Journal*, 38(2), 222–244. <https://doi.org/10.1558/cj.38927>
- Arnold, J., & Fonseca, M. C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua (45-60). S. Ruhstaller y FL Berguillos, *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876845>
- Aziz, A. A., & Kashinathan, S. (2021). ESL Learners' Challenges in Speaking English in Malaysian Classroom. *International Journal of Academic*

- Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 983–991.
<http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/10355>
- Bachman, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
<https://acortar.link/kpTCVa>
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y estrés*, 2(1), 1–8. <https://psycnet.apa.org/record/1999-00958-001>
- Bailini, S. (2012). *Interacción y desarrollo de la interlegua: E-tándem español-italiano*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121125>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Co.
https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Batardière, M. T., Giralt, M., Jeanneau, C., Le-Baron-Earle, F., & O´Regan, V. (2019). Promoting intercultural awareness among European university students via pre-mobility virtual exchanges among university students via pre-mobility virtual exchanges. *Journal of Virtual Exchange* (2), 1-6.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.jve.4>

- Benedetti, A. M. (2010). Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Moderna språk*, 104(1), 42-58.
<https://doi.org/10.58221/mosp.v104i1.8356>
- Berlitz (26 de julio de 2023). *La importancia de saber inglés en el mundo actual*.
<https://www.berlitz.com/es-pr/blog/la-importancia-de-saber-ingles-en-el-mundo-actual>
- Bobarin Conde, E. R. (2021). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(19), 723–732. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.232>
- Borjian, A. (2015). Learning English in Mexico: Perspectives from Mexican Teachers of English. *CATESOL Journal*, 27(1), 163-173.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1111752>
- Borzzone Valdebenito, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1) 266-274.
<http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Bowles, F. A., & Pearman, C. J. (2017). *Self-efficacy in action: Tales from the classroom for teaching, learning and professional development*. Rowman & Littlefield. <https://rowman.com/ISBN/9781475825206/Self-Efficacy-in-Action-Tales-from-the-Classroom-for-Teaching-Learning-and-Professional-Development>
- Buadas, C. R., Lobo, P. E., & Díaz, N. Y. (2017). Aprendizaje autónomo y autoeficacia en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Aportes Científicos desde Humanidades*, 12(2), 129-138.
<http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012-13%20Online/PDF/N%2012%20Vol%20II/14%20Buadas%20Lobo%20y%20Diaz.pdf>
- Bueno-Reyna, P.A. (2019, 21 de noviembre). *Tándem Virtual con la Universidad de Essex*. Psicología UANL Blog de estudiantes y docentes.
<https://psicologiauanl.wordpress.com/2019/11/21/tandem-virtual-con-la-universidad-de-essex/>

- Bueno-Reyna, P.A. [@perliuxbue] (12, octubre,2020) *The #UANL tandem experience has been amazing! My students from Mexico have connected with peers in the US.* [Post]. X.
<https://x.com/perliuxbue/status/1315841173509025792>
- Bueno-Reyna, P.A. (2021, 14 de julio). *Tándems virtuales con la Universidad de Binghamton.* Psicología UANL Blog de estudiantes y docentes.
<https://psicologiauanl.wordpress.com/2021/07/14/tandems-virtuales-con-la-universidad-de-binghamton/>
- Bueno Reyna, P. & Alvarado Martínez, E. (2022). El uso de tándems virtuales como herramienta para la motivación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Lengua y Cultura*, 3(6), 111-120.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/8585>
- Byram, M. (2020). Politics, origins and futures of the CEFR. *The Language Learning Journal*, 50(5), 586–599.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1845392>
- Canagarajah, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *TESOL Journal*, 5(4), 767-785.
<https://doi.org/10.1002/tesj.166>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing.* Applied linguistics, 1(1), 1-47. http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.). *Language and communication.* New York: Longman.
- Canale, M. (1987). *The Measurement of Communicative Competence.* *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, 67. doi:[10.1017/s0267190500001033](https://doi.org/10.1017/s0267190500001033)
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy1. In *Language and communication* (pp. 2-27). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315836027-2/communicative-competence-communicative-language-pedagogy-1->

[michael-canale](#)

Cango Patiño, A. E., Vidal Montaña, V. M., Cabrera Buri, P. E., Abad Rojas, M. E., & Cabrera González, A. del R. (2024). The improvement of oral communicative competence in english through the artificial intelligence: Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés mediada por la inteligencia artificial. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(1), 3449 – 3456.

<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1850>

Cappellini, M., Holt, B., & Hsu, Y. Y. (2022). Multimodal alignment in telecollaboration: *A methodological exploration*. *System*, 110, 102931.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102931>

Carlsen, C. H., & Rocca, L. (2021). Language Test Misuse. *Language Assessment Quarterly*, 18(5), 477–491.

<https://doi.org/10.1080/15434303.2021.1947288>

Carranza Alcántar, M. D. R., & Caldera Montes, J. F. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88.

<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005><http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/650/1/Percepci%c3%b3n%20de%20los%20Estudiantes%20sobre%20el%20Aprendizaje.pdf>

Carrasco Ortiz, M. A. & Del Barrio Gándara, M. V. (2002). Diferentes dominios de la autoeficacia percibida en relación con la agresividad adolescente. *Clínica y Salud*, 13(2), 181-194.

<https://www.redalyc.org/pdf/1806/180618085003.pdf>

Cataldo, A., Alvear, S., Vargas, H., & Muñoz, N. (2016). Discursive Differences between Users Who Adopt or Not a New IT System: Analyzing the Case of a Group of Lecturers. *Journal of E-Learning and Higher Education*, 1–15.

<https://doi.org/10.5171/2016.908223>

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural Language Use and Language Learning*

(pp. 41–57). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3

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>

Centro de Evaluaciones UANL (10 de enero de 2024). *Examen de Competencia en Inglés EXCI*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

<https://www.uanl.mx/tramites/examen-de-competencia-en-ingles-exci/>

Chávez-Zambrano, M., Saltos-Vivas, M., & Saltos-Dueñas, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 759-771.

<http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/707/787>

Chun, D. M. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies: An International Journal*, 10(1), 5–21.

<https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775>

Colli-Novelo, D., & Becerra-Polanco, M. (2014). Evolución de la enseñanza aprendizaje del inglés a través del uso de la tecnología. *Revista de Educación y Desarrollo*, (31), 87-93.

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Colli.pdf

Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189–211.

<https://doi.org/10.2307/249688>

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.

Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with*

- New Descriptors. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages*. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>
- Council of Europe (2025). *Common European Framework of the development of the CEFR*. Council of Europe Portal. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. https://books.google.com.mx/books/about/Research_Design.html?id=335ZDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Cruz, M. C., & Csoban, E. (2009). Elementos para un programa de alfabetización informacional: La autoeficacia hacia el uso de la computadora. *Biblios*, (37). <https://www.redalyc.org/pdf/161/16119333001.pdf>
- Cucco, S. I. (2022). *Aprendiendo en tándem: autonomía y colaboración para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural* (Doctoral dissertation). <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/551218>
- Das, D., Patranabis, S., & Bose, P. (2020). English Language: Acceptance As World Language, Its History and Importance in Modern World and Science. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3598918>
- Davis, F. D. (1986). A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results. *Management, Ph.D.*, 291. <https://doi.org/oclc/56932490>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 13(3), 319–339. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Del Pozo Flórez, J. Á. (2012). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones. <https://ebooks.narceaediciones.es/library/publication/competencias->

[profesionales-herramientas-de-evaluacion-el-portafolios-la-rubrica-y-las-pruebas-situacionales](#)

- Díaz Vera, J. P., Ruiz Ramírez, A. K., & Egúez Cevallos, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113–134.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>
- Dirección de Intercambio Académico (2024). *Intercambio internacional de estudiantes de la UANL*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
<https://www.uanl.mx/tramites/intercambio-internacional-de-estudiantes-de-la-uanl/>
- Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16.
<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33>
- Education First. (2024). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- El-Hariri, Y. (2016). Learner perspectives on task design for oral–visual eTandem Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 49–72. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138578>
- Ellis, N. C., & Cadierno, T. (2009). *Constructing a Second Language: Introduction to the Special Section. Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, 111–139. doi:10.1075/arcl.7.05ell
- Elo, J., & Pörn, M. (2018). Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1516188>
- Escobedo-Díaz, J. A., & Tobón-Tobón, S. (2019). Desarrollo de competencias comunicativas del inglés desde la socioformación. *Hexágono Pedagógico Revista Científica Virtual de Pedagogía*, 10(1), 100–120.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22519/2145888X.1476>
- Escribano, M. (2014). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. En, M. L. E. Ortega & C. G. Casares (Eds.), *La enseñanza del*

español como LE/L2 en el siglo XXI (pp. 287-298). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423174>

Flores, S. R. (2022). Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (e-tandem/tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (35), 1-31.

<https://www.redalyc.org/journal/921/92171234004/92171234004.pdf>

Franco, A. (2019, 4 de julio). *UANL enriquece con enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

<https://www.uanl.mx/noticias/uanl-enriquece-con-ensenanza-de-lenguas-extranjeras/>

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). Predicting and changing behavior: *The reasoned action approach*. Psychology press.

<https://doi.org/10.4324/9780203838020>

García-Salirrosas, E. E., & Millones-Liza, D. Y. (2023). Aceptación de la tecnología y su relación con el desempeño laboral de los teletrabajadores. *Revista Venezolana De Gerencia*. 28(9), 199-214.

<https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.13>

Glasson, N., & Halley, K. (2024). Less talk, more action? Exploring proficiency scores and embodied resources in online L2 interactions. *Classroom Discourse*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2408421>

Graham, S. (2022). Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn't. *The Language Learning Journal*, 50(2), 186–207.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2045679>

Harris, J., & Strefford, P. (2024). English medium instruction learners' self-efficacy, engagement, and satisfaction; developing a measurement instrument. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–18.

<https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2341991>

Hernández, L. & Cázares, D. (2018). La autoeficacia académica y el estrés académico en estudiantes universitarios en México. *Debates en*

Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación
Evaluación.

<https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/A233.pdf>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación. *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Interamericana Editores.

[http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernández-Metodología de la investigación.pdf](http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernández-Metodología%20de%20la%20investigación.pdf)

Hernandez-Hernandez, K., Hernandez-Vital, G., Salvador-Valdivia, F., Cortés-Aquino, F., & Camacho, J. H. (2020). Review de modelos tandem aplicados. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 8(15), 13-18.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/view/5031>

-

Hidalgo Cajo, B. G., & Gisbert Cervera, M. . (2021). La adopción y uso de las tecnologías digitales en el profesorado universitario: un análisis desde la perspectiva del género y la edad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.481161>

Ismailov, M., & Tang, H. (2021). Virtual exchanges in an inquiry-based learning environment: Effects on intra-cultural awareness and intercultural communicative competence. *Cogent Education*, 8(1).

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1982601>

Izquierdo, C., & Miguel, N. (2014). La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. In *XXIV Congreso Internacional ASELE, Jaén, 18-21 de septiembre, Madrid, ASELE-Instituto Cervantes*.

<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-del-espanol-como-lel2-en-el-siglo-xxi--xxiv-congreso-internacional-asele/>

Jager, S., Nissen, E., Helm, F., Baroni, A., & Rousset, I. (2019). Virtual Exchange as innovative practice across Europe. Awareness and use in higher education. *EVOLVE Project Baseline Study*.

https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/166005395/EVOLVE_project_report_VE_Monitoring_Study_2020_Final_210322.pdf

Kampen Robinson, C., & Liebscher, G. (2019). Relationship building in L2 telecollaboration: examining language learner closings in online text-based chats. *Classroom Discourse*, 10(1), 29–45.

<https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1567359>

Kaowiwattanakul, Sukanya. (2021). CEFR Based Learning Approach: Using Literature to Enhance EFL Students' Reading Skills and Critical Thinking Skills. *English Language Teaching; Vol. 14*(11).

<https://doi.org/10.5539/elt.v14n11p66>

Kasirye, F. (2021). *The Importance of Needs in Uses and Gratification Theory* (Doctoral dissertation), International Islamic University Malaysia]. Department of Communication.

<https://doi.org/10.31124/advance.14681667.v1>

Kirkpatrick, R., Vafadar, H. & Mohebbi, H. A scoping review of willingness to communicate in language education: premises to doubt, lessons to learn, and future research questions to examine. *Lang Test Asia* 14, 9 (2024).

<https://doi.org/10.1186/s40468-024-00284-2>

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D., Zhang, S. (2021). *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9*. (pp. 1-52) The Open University.

https://ou-iet.cdn.prismic.io/ou-iet/4e498b2d-4ed4-4991-ae20-e1e0f5975cfd_innovating-pedagogy-2021.pdf

Leung, C. (2023). English language proficiencies – recasting disciplinary and pedagogic sensibilities. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(4), 426–447. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2292185>

López, R. L. O. (2024). El aprendizaje colaborativo internacional en línea. *Háblame de TIC*, 39.

[https://scholar.google.com.mx/scholar?q=L%C3%B3pez,+R.+L.+O.+\(2024\).++El+aprendizaje+colaborativo+internacional+en+l%C3%ADnea.+H%C3](https://scholar.google.com.mx/scholar?q=L%C3%B3pez,+R.+L.+O.+(2024).++El+aprendizaje+colaborativo+internacional+en+l%C3%ADnea.+H%C3)

quantitative analysis across proficiency levels and lesson types. *Computer Assisted Language Learning*, 1–27.

<https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2286536>

Ortega, M. L. E., & Casares, C. G. (2014). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 287-298).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423174>

O'Dowd, R. (2022). *Internationalising higher education and the role of virtual exchange*. Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315393704/internationalising-higher-education-role-virtual-exchange-robert-dowd>

Palos-Sanchez, P., Reyes-Menendez, A., & Saura, J. R. (2019). Modelos de Adopción de Tecnologías de la Información y Cloud Computing en las Organizaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 3–12.

<https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000300003>

Pardo Pardo, J. F. (1987). Acerca de la competencia comunicativa. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 42(2), 320-336.

https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/42/TH_42_002_048_0.pdf

Pattison, E. M. (2014). 'It's important to put yourself in any lesson that you teach': self-efficacy in action in the primary modern foreign languages classroom. *Language Learning Journal*, 42(3), 334–345.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2013.841278>

Pereyra, C., Del Valle, C., Rivas, A., Truebas, D., Mur, J., & Páez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Revista Ajayu*, 16(1), 1–27.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612018000200004

Pérez, J. (7 de marzo de 2019). *UANL reforzará vínculos educativos y culturales con Estados Unidos*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

<http://internacional.uanl.mx/uanl-reforzara-vinculos-educativos-y-culturales-con-estados-unidos/>

- Pezo, P. E., Hoyuelos, G. P., & Aedo, O. C. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), 77-88. <https://doi.org/10.18004/riics.2018.julio.077-088>
- Phuong Dung, P. T., Minh An, H., Huy, P. Q., & Dinh Quy, N. L. (2023). Understanding the startup's intention of digital marketing's learners: An application of the theory of planned behavior (TPB) and technology acceptance method (TAM). *Cogent Business & Management*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2219415>
- Rao, P. S. (2019). The role of English as a global language. *Research Journal of English*, 4(1), 65-79. [https://www.rjoe.org.in/Files/vol4issue1/new/OK%20RJOE-Srinu%20sir\(65-79\)%20rv.pdf](https://www.rjoe.org.in/Files/vol4issue1/new/OK%20RJOE-Srinu%20sir(65-79)%20rv.pdf)
- Renner, J., & Kaltenecker, S. (2021). Discursive constructions of language variation in a Chinese-German eTandem. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 1185–1204. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1964513>
- 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://www.cceol.com/search/article-detail?id=795819>
- Rico J., Ramírez M., & Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura: Revista de innovación educativa*, 8(1), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000200006&lng=es&tlng=es
- Rodríguez-García, A. M., Mora, M. A. F., & Guerrero, A. J. M. (2019). Evolución

- científica de la enseñanza de lenguas en el contexto universitario (1900-2019). *Texto Livre*, 12(3), 16-36. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.3.16-36>
- Román-Cabán, Y., Martínez-Lugo, M., & Rodríguez-Montalbán, R. (2021). Análisis de las Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoeficacia en el Trabajo en una Muestra de Personas Empleadas en Puerto Rico. *Revista Caribeña de Psicología*, e5367. <https://doi.org/10.37226/rcp.v5i1.5367>
- Rose, H., Sahan, K., & Zhou, S. (2022). Global English Medium Instruction: Perspectives at the crossroads of Global Englishes and EMI. *Asian Englishes*, 24(2), 160–172. <https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2056794>
- San Lucas-Marcillo, M., Matute-Castro, G. R., Tigua-Anzules, J. O., & Sánchez-Choez, L. R. (2021). El fortalecimiento de las habilidades hablar y escuchar en el idioma inglés en la educación virtual. *Domino de las Ciencias*, 7(1), 285-293. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1641>
- Sánchez, P., & Gómez, M. (2020). Redes sociales, autoeficacia académica y bienestar en adolescentes de la zona Maya de Yucatan. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(3), 73–81. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13305>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*, 281–303. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Acciones y Programas*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/disenos?state=published>

- Segado-Boj, F., Díaz-Campo, J., & Navarro-Sierra, N. (2020). Emociones y difusión de noticias sobre el cambio climático en redes sociales. Influencia de hábitos, actitudes previas y usos y gratificaciones en universitarios. *Revista Latina*, (75), 245–269. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2020-1425>
- Sepúlveda, J., Schnettler, B., Denegri, M., Orellana, L., Sepúlveda, J., Canales, P., ... & Reyes, I. (2020). Deseabilidad social en la medición del bienestar subjetivo: un estudio con estudiantes universitarios de Chile. *Interdisciplinaria*, 37(2), 117-128. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272020000200117&script=sci_arttext&tlng=en
- Serrato, D. I., & 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. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.3.1099>
- Serrato, D. I. (2021). *Uso del tándem académico virtual como herramienta para aprendizaje autorregulado y competencia comunicativa oral en inglés* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). <http://eprints.uanl.mx/22584/1/1080315515.pdf>
- Shao, C., Nah, S., Makady, H., & McNealy, J. (2024). Understanding User Attitudes Towards AI-Enabled Technologies: An Integrated Model of Self-Efficacy, TAM, and AI Ethics. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2331858>
- Siebold, K., & Larreta, J. P. (2012). El aprendizaje intercultural en un curso de tándem. *Upo Innova*, 1, 504–517. <https://rio.upo.es/rest/api/core/bitstreams/55fb604c-d22d-4795-8ba8-b8f31675bc6c/content>
- Sok, J., Borges, J. R., Schmidt, P., & Ajzen, I. (2021). Farmer behaviour as reasoned action: a critical review of research with the theory of planned behaviour. *Journal of Agricultural Economics*, 72(2), 388-412. <https://doi.org/10.1111/1477-9552.12408>
- Soland, J., & Sandilos, L. E. (2021). English Language Learners, Self-efficacy, and the Achievement Gap: Understanding the Relationship between

- Academic and Social-Emotional Growth. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1787171>
- Stewart, L. (2024). ¿Qué es el diseño de investigación? Definición, tipos y guía. Método de muestreo por conveniencia en la investigación. <https://atlasti.com/es/research-hub/muestreo-de-conveniencia#desventajas-del-muestreo-de-conveniencia>
- Strawbridge, T. (2021). Modern language: Interaction in conversational NS-NNS video SCMC eTandem exchanges. *Language Learning & Technology*, 25(2), 94-110. <http://hdl.handle.net/10125/73435>
- Stromsqui, N., & Monkman, K. (2014). *Globalization and Education*. Integration and Contestation across Cultures. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GvU3AAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=all+in+title:+education+english+universities+world&ots=PA sRofm8ZN&sig=4aHS7NySAf3OfdwPuEisTLrs54Y#v=onepage&q&f=false>
- Taherdoost, H. (2018). A review of technology acceptance and adoption models and theories. *Procedia Manufacturing*, (22), 960–967. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.137>
- Taheri, H., Sadighi, F., Bagheri, M. S., Bavali, M., & Dong, J. (2020). Investigating the relationship between Iranian EFL learners' use of language learning strategies and foreign language skills achievement. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1710944>
- Taş, T., & Khan, Ö. (2020). On the models of communicative competence. *Proceedings of GLOBETSONline: International Conference on Education, Technology and Science*, (June 5-6, 2020), 86-95. <https://www.academia.edu/download/64562617/On%20the%20models%20of%20communicative%20competence.pdf>
- Taras, A., Smit, R., Hecht, P., & Matic, M. (2022). Noticing inclusive teaching practices in tandems – results from cross-national video clubs at two different school levels. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119489>

- Toledo Sarracino, D. G., Montaña Rodríguez, M. del S., & Romero Monteverde, M. (2020). Las necesidades del idioma inglés del egresado de UABC en el campo laboral. En D. G. Toledo Sarracino, M. del R. Domínguez Gaona, & M. del S. Montaña Rodríguez (Coords.), *La política lingüística de la Universidad Autónoma de Baja California* (pp. 126-145). Universidad Autónoma de Baja California. https://www.researchgate.net/profile/Nahum-Samperio/publication/342183829_Politica_Linguistica_V4/links/5ee7d68b458515814a5f6216/Politica-Lingueistica-V4.pdf#page=126
- Tran, N., Hoang, D. T. N., Gillespie, R., Yen, T. T. H., & Phung, H. (2024). Enhancing EFL learners' speaking and listening skills through authentic online conversations with video conferencing tools. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2334809>
- Unicollaboration (2020). *EVOLVE*. <https://www.unicollaboration.org/index.php/evolve/>
- Unidad de Transparencia UANL (s.f.) *Misión y visión*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://www.uanl.mx/mision-y-vision/>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2022). *Modelo Académico de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2023/01/modelo-academico-uanl-media-superior-profesional-asociado-licenciatura-2022.pdf>
- Vakili, P. (2023). Reviewing Language Proficiency and Communicative Competence from Second Language Acquisition (SLA) Scholars' Perspective. *Asian Journal of Social Science and Management Technology* 5(4). <https://www.ajssmt.com/Papers/54137144.pdf>
- Varela, L. A. Y. (2004). Modelo de aceptación tecnológica (TAM) para determinar los efectos de las dimensiones de cultura nacional en la aceptación de las TIC. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 14(1), 131-171. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65414107.pdf>

- Vázquez-Parra, J. C., & Carter, H. (2019). La enseñanza del idioma inglés dentro de un marco de reflexión social. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 2(1), 1-12.
<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/15710>
- Venkatesh, V., Brown, S. A., & Bala, H. (2013). Bridging the qualitative-quantitative divide: Guidelines for conducting mixed methods research in information systems. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 37(1), 21–54. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2013/37.1.02>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Wang, J. S. (2021). Exploring biometric identification in FinTech applications based on the modified TAM. *Financial Innovation*, 7(1), 42. <https://jfin-swufe.springeropen.com/articles/10.1186/s40854-021-00260-2>
- Wang, C., & Sun, T. (2020). Relationship between self-efficacy and language proficiency: A meta-analysis. *System*, 95, 102366.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102366>
- Woodrow, L. J. (2006). A model of adaptive language learning. *The Modern Language Journal*, 90(3), 297-319. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00424.x>
- Wu, M. Y., Chou, H. P., Weng, Y. C., & Huang, Y. H. (2011). TAM-2 based study of website user behavior-using web 2.0 websites as an example. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 4(8), 133-151.
<http://www.wseas.us/e-library/transactions/economics/2011/53-665.pdf>
- Zhao, P., Hassan, A., & Burhanuddin, N. A. N. (2024). A systematic review of factors influencing English language competency for ethnic minority students: an ecological systems theory perspective. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2415730>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

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

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203876428-23/self-regulation-barry-zimmerman-adam-moylan>

Capítulo VIII. Anexos

Anexo 1. Instrumento de Autoeficacia al Comunicarme en inglés

Lea cada una de las afirmaciones, y marque con una “X” el número que considere conveniente. Utilice la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones:

1= nunca	2= casi nunca	3= algunas veces	4= casi siempre	5= frecuentemente
-------------	------------------	---------------------	--------------------	-------------------

1	Puedo encontrar la manera de comunicarme en inglés	1	2	3	4	5
2	Puedo resolver problemas para comunicarme en inglés si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4	5
3	Me es fácil persistir en poder comunicarme en inglés hasta llegar a lograrlo	1	2	3	4	5
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados cuando me comunico en inglés	1	2	3	4	5
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas al momento de comunicarme en inglés	1	2	3	4	5
6	Cuando me comunico en inglés y me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo / a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4	5
7	Cuando me comunico en inglés y se presentan situaciones que interfieren en el proceso, por lo general soy capaz de manejarlas	1	2	3	4	5
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas al momento de comunicarme en inglés si me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4	5
9	Cuando tengo dificultades para comunicarme en inglés, generalmente se me ocurre qué hacer para superarlas.	1	2	3	4	5
10	Al tener que hacer frente a un problema cuando me comunico en inglés, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	1	2	3	4	5

Anexo 2. Escala de Aceptación de Tándems Virtuales de Lenguas

Utilice la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones:

1= nunca	2= casi nunca	3= algunas veces	4= casi siempre	5= frecuentemente
-------------	------------------	---------------------	--------------------	----------------------

Funcionamiento

1. Los tándems virtuales de lenguas son útiles en mis estudios.
2. Aprendo más rápido al utilizar tándems virtuales.
3. Usar tándems virtuales aumenta mi productividad como estudiante.
4. Si uso tándems virtuales puedo mejorar en mi competencia comunicativa oral.

Esfuerzo

5. Mi participación en los tándems virtuales es clara y comprensible.
6. Es fácil familiarizarme los tándems virtuales.
7. Es fácil realizar tándems virtuales.
8. El procedimiento de tándems virtuales es fácil de entender.

Actitud

9. Utilizar tándems virtuales es una buena idea.
10. Los tándems virtuales hacen que la competencia comunicativa oral sea más interesante.
11. Realizar tándems virtuales es divertido.
12. Me gusta participar en tándems virtuales.

Influencia Social

13. La gente que influye en mi conducta piensa que debo usar tándems virtuales como herramienta de aprendizaje.
14. La gente que es importante para mí piensa que es bueno participar en tándems virtuales.
15. Mi maestro (a) piensa que los tándems virtuales son una herramienta útil en mi aprendizaje.
16. En general, en la universidad se considera que el tándem es una

herramienta útil en mi aprendizaje.

Facilidad

- 17. Tengo los recursos necesarios para utilizar tandems virtuales.
- 18. Tengo los conocimientos necesarios para utilizar intercambios virtuales.
- 19. Puedo participar en tandems virtuales a pesar de no haberlo hecho antes.
- 20. Hay personas que me pueden ayudar si se presentan problemas con el tandem.

Autoeficacia

- 21. Puedo participar en tandems virtuales si hay alguien cerca de mí para que me ayude si lo necesito.
- 22. Puedo participar en tandems virtuales si pudiera llamar a alguien para que me ayude si lo necesito.
- 23. Puedo participar en tandems virtuales si tuviera mucho tiempo para hacerlo.
- 24. Puedo participar en tandems virtuales si tuviera integrado un programa de ayuda.

Ansiedad

- 25. Me siento nervioso cuando voy a participar en un tandem virtual.
- 26. Me asusta el pensar que puedo equivocarme en el proceso de tandem virtual.
- 27. Tengo miedo a cometer errores en el intercambio virtual.
- 28. Los tandems virtuales me parecen intimidantes.

Intención de Uso

- 29. Tengo intenciones de utilizar los tandems virtuales en los 3 próximos meses.
- 30. Estoy segura (o) que utilizaré los tandems virtuales en los próximos 3 meses.
- 31. Planeo usar tandems virtuales en los próximos tres meses.

Anexo 3. Consentimiento Informado México

Participación en Intercambios Virtuales (México)

Título del Estudio: Autoeficacia, Autorregulación, Competencia Comunicativa Oral, Tándems Virtuales de Lenguas y su Aceptación

Investigadora: Mtra. Perla Bueno de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Objetivo de la Recolección de Datos: evaluar la autoeficacia, autorregulación, competencia comunicativa de inglés, aceptación de tecnología en intercambios virtuales de lenguas.

Detalles de la Participación: Este estudio requiere de 2 sesiones grupales y 3 individuales de intercambio virtual con estudiantes de español. Cada sesión tendrá una duración de 30 minutos, siendo la primera parte en inglés y la segunda en español. Se dará un tema a discutir utilizando gramática y vocabulario visto en clase. Se te pedirá que:

- completes encuestas en línea antes y después de las sesiones de intercambio virtual.
- obtengas capturas de pantalla como evidencia de tu participación en el intercambio virtual.
- Realices grabaciones de audio después de cada sesión

Tu participación es completamente voluntaria y puedes terminarla en cualquier momento, sin dar explicaciones. Tus respuestas serán anónimas y utilizadas con fines de investigación.

Si deseas más información antes de tomar parte en este estudio, por favor contacta a la investigadora Perla Alicia Bueno Reyna correo electrónico:

XXXXXXXX

Consentimiento Informado

1. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo dejar de participar en esta investigación en cualquier momento sin dar ninguna razón.
2. Estoy consciente de lo que implica mi participación (contestar encuestas en línea, participar en los tandems virtuales, tomar capturas de pantalla de los tandems, realizar grabaciones de voz para evaluar competencia comunicativa)
3. Mis datos serán guardados confidencialmente en formato electrónico por al menos cinco años después de la aparición de publicaciones asociadas.
4. De acuerdo con los requerimientos de algunas revistas científicas y organizaciones académicas, mis datos codificados podrían ser compartidos con otros investigadores competentes. Asimismo, mis datos codificados podrían ser utilizados en otros estudios relacionados. Mi nombre y otros datos de identificación no serán compartidos con nadie.
5. Los resultados generales pueden ser sometidos a publicación en una tesis de doctorado, revista científica o presentados en conferencias académicas.
7. Todas las preguntas que tengo sobre este estudio han sido satisfactoriamente resueltas.
6. Doy mi consentimiento para participar en este estudio y que mis datos se utilicen para los fines descritos en el mismo.

Firma del participante _____ Fecha _____

Firma de la investigadora _____ Fecha _____

Anexo 4. Consentimiento Informado Estados Unidos

Participation in Virtual Exchanges (USA)

Title of the study: Self-Efficacy, Self-Regulation, Oral Communicative Competence, Virtual Language Exchanges, and Technology Acceptance

Investigator: M. Psy. Perla Bueno of the Autonomous University of Nuevo Leon, Mexico.

Purpose of study: To evaluate Mexican students' self-efficacy, self-regulation, oral communicative competence in English and technology acceptance virtual language exchanges.

Study Procedure: You are required to participate in 2 grouping and 3 one-on-one language virtual exchanges with students taking an English course. Each session will last 30 minutes; the first half will take place in English and the second, in Spanish. A screen capture of your sessions might be taken as evidence of your participation. It might be used to illustrate the experience in academic blogs, presentations, reports, or papers. Please let us know if you prefer this not to be the case.

Your participation is voluntary, and you can withdraw at any time without giving an explanation. Your answers will be anonymized and used for research purposes.

If you would like to have more information, please contact the researcher, Perla Bueno.

Informed Consent

1. I understand that my participation in this study is voluntary. It is up to me to decide whether or not to take part in this study. After I sign the consent form, I am still free to withdraw at any time.

2. I understand that for this study I am required to participate in virtual exchanges, and that a screen capture of the virtual exchanges might be taken.

3. My data will be stored confidentially for at least five years after the appearance of related publications.

4. In line with the requirements of certain academic journals and organizations, my codified data could be shared with other competent researchers. The researchers will make every reasonable effort to safeguard my privacy. My name and other personal information will not be shared with anybody outside the participants of the virtual exchanges.

5. The results of this study can be published as part of a PhD thesis, an academic paper, or a conference presentation.

6. My questions about this study have been answered.

7. I agree to take part in this study.

Participant's signature _____ Date _____

Researcher's signature _____ Date _____