



Doctorado en
Sistemas y Ambientes Educativos

**El modelo Comunidad de Indagación y el desarrollo de la habilidad oral
en cursos virtuales de lengua extranjera**

TESIS

que para optar por el grado de

**Doctora en
Sistemas y Ambientes Educativos**

presenta:

Darlene González Miy

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTORAL

Dra. Luz Edith Herrera Díaz
Centro de Idiomas Veracruz, UV
Directora y tutora

Dr. José Enrique Díaz Camacho
Instituto de Investigaciones Psicológicas, UV
Codirector

Dra. Rosa del Carmen Flores Macías
Facultad de Psicología, UNAM
Asesora externa

Dr. Francisco Javier Chávez Maciel
Escuela de Comercio y Administración, IPN
Asesor externo

Boca del Río, Veracruz, México, noviembre 2017

Índice de contenido

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES	12
1.1 Revisión de la literatura.....	12
1.1.1 La educación a distancia en México.....	13
1.1.2 La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior	17
1.1.3 La educación a distancia y la enseñanza de lenguas extranjeras	19
1.2 Estado del conocimiento.....	22
1.2.1 El modelo Comunidad de Indagación (CoI).....	23
1.2.1.1 El modelo CoI en contextos de lenguas extranjeras	29
1.2.2 La habilidad oral en contextos virtuales	35
1.3 Construcción del problema de investigación.....	39
1.3.1 Planteamiento del problema	41
1.3.2 Preguntas de investigación	43
1.3.3 Objetivos de la investigación.....	44
1.3.4 Supuesto preliminar.....	44
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	46
2.1 Aproximación teórica al objeto de estudio	46
2.1.1 Enfoque constructivista	46
2.1.2 Teoría de la distancia transaccional.....	48
2.1.3 El modelo Comunidad de Indagación (CoI).....	50
2.1.4 Enseñanza de lenguas extranjeras mediada por tecnología	53
2.1.5 La habilidad oral.....	58

2.2 Articulación teórico-conceptual	64
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	67
3.1 Método.....	67
3.2. Población y contexto	68
3.2.1 Participantes	70
3.3 Planificación del trabajo de campo.....	71
3.3.1 Fase cualitativa	71
3.3.2 Fase cuantitativa	73
3.4 Técnicas e instrumentos de colecta de datos	75
3.4.1 Observación.....	76
3.4.2 Entrevista.....	76
3.4.3 Prueba.....	77
3.4.4 Encuesta.....	78
3.5 Criterios de fiabilidad y validez de los instrumentos	79
3.6 Procesamiento de datos	82
3.6.1 Datos cualitativos: Observación y entrevista	84
3.6.2 Datos cuantitativos: Prueba y encuesta	86
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	88
4.1 Presencias CoI en el curso virtual.....	88
4.1.1 Presencia docente	89
4.1.2 Presencia social	101
4.1.3 Presencia cognitiva.....	112
4.2 La habilidad oral	116

4.2.1. Fluidez y coherencia.....	122
4.2.2. Pronunciación	123
4.2.3 Gramática y precisión.....	125
4.2.4 Recursos léxicos	126
4.2.5 La habilidad oral desde la perspectiva de los participantes.....	127
4.3 Discusión de los resultados.....	130
CONCLUSIONES.....	144
REFERENCIAS	147
APÉNDICES	168
Apéndice A. Eminus, plataforma virtual del curso ‘Inglés II’.	
Apéndice B. Herramientas para desarrollo de la HO.	
Apéndice C. Carta de consentimiento informado para la investigación.	
Apéndice D. Tablas de análisis de contenido para las presencias CoI.	
Apéndice E. Mapeo: Actividades del curso / Presencias CoI en ‘Inglés II’.	
Apéndice F. Guía para entrevista CoI – Habilidad oral.	
Apéndice G. Relación presencia docente – indicadores de la HO.	
Apéndice H. Procedimiento de aplicación del examen oral de inglés.	
Apéndice I. Registros de evaluación del examen oral.	
Apéndice J. Encuesta ‘Comunidad de Indagación’.	
Apéndice K. Tabla de datos de la encuesta CoI.	
Apéndice L. Estrategias comunicativas para el desarrollo de habilidades lingüísticas.	
Apéndice M. Prueba T student pareada para dos muestras independientes.	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo comunidad de indagación.....	50
Figura 2. Categorías de la presencia social, cognitiva y docente del modelo CoI.....	51
Figura 3. Presencia cognitiva. Modelo Práctico de Indagación.. ..	52
Figura 4. Plataforma Eminus, curso ‘Inglés II’.	57
Figura 5. Marco pedagógico y tecnológico aplicado al aprendizaje en línea de lenguas.....	65
Figura 6. Estrategia de la investigación.....	68
Figura 7. Fase cualitativa de la investigación.....	73
Figura 8. Fase cuantitativa de la investigación.....	74
Figura 9. Comunicación mediante mensajes: presencia docente.. ..	90
Figura 10. Mensaje semanal de actividades del curso.....	90
Figura 11. Solución de dudas académicas/tecnológicas.....	91
Figura 12. Mensajes de seguimiento al desempeño.. ..	92
Figura 13. Intervención del instructor para redirigir la participación del grupo.	95
Figura 14. Mensajes de evaluación del desempeño durante participación en el foro.	96
Figura 15. Resultados de la encuesta CoI.....	101
Figura 16. Foro de participación mediante texto escrito.	103
Figura 17. Foro como repositorio de archivos.....	104
Figura 18. Presencia social en foros de debate mediante texto escrito.....	105
Figura 19. Foro de interacción oral ‘My childhood’.	108

Figura 20. Indicadores de la habilidad oral en el curso en línea 'Inglés II'	118
Figura 21. Prueba Shafiro Wilk para exámenes orales.....	119
Figura 22. Puntaje comparativo entre exámenes orales en ambas colectas.	121
Figura 23. Comparativo ‘fluidez y coherencia’ en pre/post test.	123
Figura 24. Comparativo ‘pronunciación’ en pre/post test.	124
Figura 25. Comparativo ‘gramática y precisión’ en pre/post test..	125
Figura 26. Comparativo ‘recursos léxicos’ en pre/post test.	126

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Relación de investigaciones del modelo CoI en el periodo 2005-2014	28
Tabla 2. Investigaciones del modelo CoI en el área de enseñanza de lenguas extranjeras ..	35
Tabla 3. Información de los participantes en el curso virtual ‘Inglés II’	71
Tabla 4. Matriz metodológica de la investigación.....	74
Tabla 5. Presencia docente, social y cognitiva: Categorías, subcategorías e indicadores.	83
Tabla 6. Habilidad oral: Categorías, subcategorías, e indicadores.	84
Tabla 7. Mapeo Presencias CoI en las actividades del curso virtual 'Inglés II'.	102
Tabla 8 Aportaciones totales en foros del curso virtual ‘Inglés II’.	107
Tabla 9 Mapeo Habilidad Oral (HO) del curso virtual ‘Inglés II’.	117
Tabla 10. Normalidad de los datos pre/post prueba	119
Tabla 11. Puntaje promedio por indicador para la habilidad oral	122

RESUMEN

Esta investigación explora la contribución del modelo Comunidad de Indagación (CoI por sus siglas en inglés) para el aprendizaje de una lengua extranjera en un entorno virtual. Para analizar y describir dicha contribución, se trabajó con un enfoque mixto, de tipo exploratorio y descriptivo, con 18 estudiantes de un curso virtual denominado ‘Inglés II’, en el nivel licenciatura. El abordaje cualitativo se llevó a cabo a partir del análisis de contenido de foros, mensajería y actividades en la plataforma virtual, para identificar las fases del proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes; y para conocer su percepción en torno al desarrollo de su habilidad oral, también se analizó una entrevista semiestructurada aplicada a los participantes. La fase cuantitativa, se planteó mediante la aplicación de un cuestionario para identificar los niveles de presencia social, cognitiva y docente en el curso, y un pre/post test para conocer los indicadores logrados en el desarrollo de la habilidad oral. Entre los principales hallazgos se evidenció que los participantes percibieron una relación favorable entre presencia docente, fluidez y gramática, así como un incremento en los mismos indicadores además de la pronunciación en sus pruebas orales. Asimismo, se identificó que las etapas del proceso cognitivo postuladas por el modelo CoI se desarrollan más en el trabajo individual que en los espacios de colaboración.

Palabras clave: Ambientes virtuales de aprendizaje, educación virtual, enseñanza del inglés, modelos educativos, tecnologías de la información y comunicación

INTRODUCCIÓN

En una época en la que educación y tecnología se han fusionado para innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de habilidades lingüísticas en una lengua extranjera plantea un reto al situarse en el ámbito de la Educación a Distancia (EaD). Aunque el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora ha logrado acercar contenidos disciplinares a partir de las herramientas tecnológicas con el fin de alcanzar determinado nivel de dominio del idioma, estos recursos se han enfocado en las habilidades de lectura, escucha y escritura, y en menor medida a la habilidad oral, que tradicionalmente resulta de la interacción oral entre los aprendices y el instructor. Esto revela la complejidad para integrarla en un entorno virtual, contexto donde se sitúa esta investigación.

De esta manera, la presente investigación parte de la problemática causada por la ausencia de actividades que promuevan la habilidad oral en los cursos virtuales de inglés básico, cuya consecuencia es la limitación de los estudiantes para comunicarse oralmente dentro de su contexto académico (Jordano de la Torre 2011, Morales & Ferreira, 2008; Rodríguez-Ramírez, 2014). Lo anterior es ocasionado por el predominio de actividades que fomentan las habilidades receptivas (leer y escuchar) sobre las productivas (escribir y hablar), aun cuando la tecnología tiene la capacidad de transformar esta práctica. Ante esta situación, se examina el desarrollo de la habilidad oral en cursos en línea de inglés apoyados en un modelo de aprendizaje para entornos virtuales referido como Comunidad de Indagación (del inglés *Community of Inquiry*). Es a partir de la implementación de dicho modelo que se busca conocer cuál es su contribución al desarrollo de la habilidad oral en un curso en línea de inglés, y cuál es el nivel alcanzado en dicha habilidad.

Dado que el aprendizaje del idioma inglés en México es un tema pendiente, este trabajo se justifica al observarlos altos índices de reprobación en esta asignatura, el limitado dominio del idioma de los egresados al concluir un programa académico después de varios años de estudio, el fracaso en la obtención de certificaciones del idioma (Hernández, 2010), y las altas tasas de desempleo por el bajo conocimiento de inglés (*Education First*, 2013; Centro de Investigación para el Desarrollo, CIDAC, 2014; Instituto Mexicano para la Competitividad, IMCO, 2015).

Si este escenario es reflejo de lo que sucede en las aulas presenciales donde se cuenta con un docente frente a grupo, en el caso de la EaD la situación no es diferente, e incluso podría ser más grave. Tal como lo demuestra el estudio, realizado por Mercado, López y Balderas (2011), en el que se reporta que 55.7% de los estudiantes registrados en los cursos en línea de inglés I de una institución de educación superior en el sureste mexicano reprobó la materia, colocándola como la de mayor índice de reprobación entre 16 materias con los menores índices de aprobación en un ciclo, circunstancia que refleja un problema.

Este escenario demuestra que la inversión en recursos materiales y humanos no conduce a la obtención de resultados positivos y evidentes, sino que, en ocasiones, aleja a los estudiantes universitarios de la posibilidad de aumentar su competitividad y aprovechar las oportunidades de crecimiento académico y profesional (estudios en el extranjero, empleabilidad, becas, etc.), ocasionando desigualdad entre quienes dominan el idioma y quiénes no. De no generar un cambio, se corre el riesgo de producir egresados con competencias profesionales parciales, cuyas aspiraciones de un futuro mejor pueden verse ensombrecidas por una barrera comunicativa. Para contrarrestar este pronóstico poco alentador, este trabajo plantea la implementación del modelo CoI en un curso virtual de inglés que refuerce el desarrollo de la habilidad oral que los futuros profesionistas necesitarán para conducirse con mayor éxito en su ámbito laboral. De resultar efectivo, se lograría contribuir al conocimiento en el campo de la enseñanza de lenguas a distancia.

Aunado a lo anterior, podemos decir que esta investigación se torna relevante desde una perspectiva de desarrollo humano y económico, pues dominar otro idioma marca una diferencia en el desarrollo profesional de las personas, dando acceso a un mejor empleo, oportunidades de estudio y mejor calidad de vida según el reporte *English Proficiency Index* (Education First, 2013). En este sentido, encontrar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en un entorno virtual, acercaría a los futuros profesionistas a tener mejores oportunidades de desarrollo. Finalmente, a nivel personal, esta investigación satisface dos aspectos: la necesidad de contribuir al mejoramiento de la educación en lenguas extranjeras en México y la formación en la investigación como objetivo de desarrollo profesional.

Asimismo, este trabajo tiene una relevancia científica y académica en tanto que contribuye a la generación de conocimiento en el área de educación a distancia y de la enseñanza de lenguas, en otras palabras, en la enseñanza de lenguas a distancia. Por ello, consideramos que los hallazgos de esta investigación, en torno a la implementación del modelo comunidad de indagación enfocado al aprendizaje del idioma inglés en el contexto mexicano, abonan al ámbito de la investigación e innovación educativa en las líneas de investigación ‘modelos y ambientes educativos’ y ‘redes de conocimiento y aprendizaje’ (Universidad Veracruzana, 2016). Es también un tema de actualidad, ya que busca armonizar la relación entre la educación y las tecnologías de información y comunicación (TIC) en esta era en la que su inclusión está presente en múltiples ámbitos de la vida del ser humano.

En lo que respecta a las características de orden epistémico y metodológico, esta investigación adopta una visión fenomenológica con una perspectiva teórica interpretativa (Grey, 2013). Para abordar el objeto de estudio, se aplicó una metodología mixta concurrente (Creswell, 2014), que se apoya en la entrevista y el análisis de contenido en la fase cualitativa, y en el test y la encuesta para la fase cuantitativa. Es también un estudio longitudinal y prospectivo, de aproximación inductiva, pero con finalidad explicativa.

Dentro de los principales hallazgos se encontró evidencia de una relación favorable entre la presencia docente (una de las tres presencias del modelo CoI), y los indicadores de fluidez y gramática (de la habilidad oral), de acuerdo a la percepción de los participantes. También se demostró estadísticamente un incremento en los mismos indicadores en las pruebas orales. En lo que respecta al modelo comunidad de indagación se identificó una variación entre las etapas del proceso cognitivo en el trabajo individual y el colaborativo, así como un importante nivel de la presencia docente.

La actual investigación se presenta desde su construcción histórica, teórica y metodológica y concluye en los hallazgos previamente mencionados. Así, en el Capítulo I se presenta el marco epistémico que describe el problema de investigación en torno al objeto de estudio: la habilidad oral. Se aborda desde un contexto histórico que permite conocer la manera en la que se desarrolla la referida habilidad, conduciendo al planteamiento del problema al trasladarla a condiciones de virtualidad. Posteriormente, se hace un recorrido por la literatura para conocer el estado del conocimiento relativo al modelo comunidad de

indagación y a la enseñanza de lenguas. Por su parte, el Capítulo II muestra el sustento teórico conformado por una red de conceptos y teorías en los que se fundamenta la investigación desde los ámbitos pedagógico y tecnológico. En el Capítulo III, se presenta el diseño metodológico y su desarrollo a partir de la colecta de datos, mismos que a partir de un análisis exhaustivo, integran el Capítulo IV. Este último, junto con los hallazgos, contribuyen a profundizar en la forma en que se pueden desarrollar habilidades lingüísticas, en especial la habilidad oral a partir de cursos contextualizados en un ambiente de aprendizaje en línea apoyados en el modelo comunidad de indagación. El documento cierra con las conclusiones de este trabajo investigativo, presentando sus contribuciones, discusión y limitaciones, además de perfilar diversas áreas que pueden considerarse para continuar una investigación futura.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES

1.1 Revisión de la literatura

La revisión bibliográfica que se presenta a continuación tiene el propósito de situar, en un marco teórico, el objeto de estudio de esta investigación. A nivel macro, se parte de dos grandes áreas de conocimiento: la Educación a Distancia y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, hasta llegar a un nivel micro en el que se estudian el modelo tecno-pedagógico y las habilidades lingüísticas en inglés, que, en conjunto, conforman el espacio desde el que se desarrolló esta investigación.

Definida por García Aretio (2011) como un “sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente” (p. 32), la Educación a Distancia (EaD) se categoriza en cuatro generaciones. A manera de resumen histórico y recapituladas por el citado autor, la primera generación remonta sus orígenes a la enseñanza por correspondencia a finales del siglo XIX. Este tipo de enseñanza se caracterizó por el uso del texto escrito como material de aprendizaje y el servicio postal como medio de comunicación. Evidentemente, carecía de interacción entre aprendices e instructores y su base pedagógica era muy tradicional y orientada a la reproducción del conocimiento. Posteriormente la invención del telégrafo, el teléfono y la televisión constituyeron las tecnologías emergentes de la época que difundieron la enseñanza a una audiencia más amplia, proporcionando orientación y guía al estudiante. Resulta interesante ver que aun con las tecnologías modernas del siglo XXI, este tipo de enseñanza sigue vigente.

La segunda generación surge en la década de los sesenta y se distingue por el uso de la tecnología multimedia como herramienta para el aprendizaje. A diferencia de la anterior generación, al texto escrito, radio y televisión se agregan audio casetes, cintas de video y filminas, integrando así una variedad de materiales didácticos a disposición del estudiante, y diseñados con una base instruccional. Sin embargo, la interacción con el instructor y entre los estudiantes sigue relegada.

Para los años ochenta surge la enseñanza telemática, que constituye la tercera generación de EaD. A las telecomunicaciones se suma la audio y videoconferencia y la informática mediante el uso de la computadora como apoyo a la enseñanza centrada en el estudiante. La interacción entre el instructor y los estudiantes cobra fuerza al poderse establecer comunicación síncrona y asíncrona.

Para finales del siglo XX comienza la cuarta generación, que se caracteriza por ser la educación mediada por computadora. Esto sienta las bases de la enseñanza virtual a través del uso de sistemas electrónicos y plataformas apoyadas en internet, que permiten la comunicación entre sus participantes mediante audio, video, texto y gráficos. Adicionalmente, posibilita una retroalimentación más inmediata al proceso de aprendizaje, consolidando así la modalidad educativa a distancia. Sin embargo, los avances siguen y ya se perfilan otras generaciones de EaD a partir de modelos de aprendizaje flexibles e inteligentes, de respuesta automatizada, así como de la tecnología para el aprendizaje móvil.

Como puede verse, aunque con diferencias marcadas por los avances científicos de la época, cada generación de la EaD se ha caracterizado por la utilización de medios impresos y recursos tecnológicos para la mediación y comunicación entre el instructor y los estudiantes, posibilitando cada vez más el proceso de aprendizaje centrado en el estudiante en ambientes no presenciales.

A continuación, se presenta la incursión de la EaD de tercera generación en el contexto mexicano.

1.1.1 La educación a distancia en México

A partir de la primera década del siglo XX, diversas instituciones públicas de educación superior en México se suman al movimiento educativo de la Educación a Distancia (EaD), con ofertas de educación formal, en línea o virtual. Más tarde, surgiría la Universidad Abierta y a Distancia de México (Diario Oficial de la Federación, 2012) para reforzar esta opción educativa. Para tener una idea clara, la EaD es, de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior -ANUIES (2001), una

modalidad del sistema educativo que permite el logro de objetivos de aprendizaje mediante una relación no presencial, cualitativa, distinta a la del sistema convencional y con una combinación de medios diversos que facilitan el desarrollo del aprendizaje para las personas que no pueden estar sujetas a condiciones rígidas de calendario, espacio y tiempo (p. 98).

La era moderna de la EaD mediada por las tecnologías de información y comunicación (TIC), surge en México con el propósito de garantizar el derecho universal a la educación (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1998), facilitar el acceso a la información y conocimiento (UNESCO, 2005), elevar la escolarización de la población (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012), contribuir al desarrollo social y reducir la desigualdad mediante una educación incluyente, equitativa y de calidad (UNESCO, 2007; Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 2010). Esta realidad se hace posible debido al avance tecnológico, ya que “las nuevas tecnologías de información y comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos... [ya que] brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior” (UNESCO 1998, p.27). Por ello, el Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia de la ANUIES (2001), declara como una de las líneas de acción primordiales, la generación de modelos educativos innovadores, en los que se cuente con

un sistema educativo dinámico, flexible, innovador, creativo, eficiente y eficaz que proporcione una educación basada en el desarrollo de conocimiento, habilidades, destrezas y competencias laborales, que permitan al individuo incorporarse a actividades productivas; un sistema educativo sin las limitaciones tradicionales de edad, tiempo y espacio (p. 11).

En este contexto, la misión de la EaD no solo consiste en crear el artefacto tecnológico que almacene contenidos disciplinares para que el estudiante los consulte en cualquier momento; su función es más ambiciosa, al aspirar a brindar una educación de calidad. Entiéndase esta última como aquella que capacita a los estudiantes en el desarrollo de habilidades que le permitan su incorporación al entorno laboral al final de su periodo de formación. Así pues, la contribución de las instituciones de educación superior en la EaD radica en:

...crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico (UNESCO, 1998, p. 28),

mediante “la mejora y la aplicación de sistemas y programas de educación y capacitación que incorporen un aprendizaje a distancia a lo largo de toda la vida” (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2005, p. 87).

Con ello, la EaD se presenta como “una nueva manera de realizar la acción educativa...haciendo de ella un auténtico espacio de formación” (Silva, 2010, p.1). Esto implica que, como participantes del proceso educativo, los docentes se encuentran ante una realidad en la que las TIC son una herramienta de acceso al conocimiento en constante innovación y por ello es primordial transformar la práctica educativa en el mismo sentido evolutivo. Sin una visión sistémica que lleve a entender el fenómeno educativo integralmente hacia una transformación educativa, se corre el riesgo, en palabras de Silva (2010), de que “la ausencia de reflexión pedagógica nos lanza al mundo de la instrucción disfrazada de educación” (p. 23).

En la EaD, “la relación comunicativa que se entabla entre maestros y discípulos es una relación mediada por tecnologías de la información y la comunicación, que hace posible el encuentro sin la necesidad de que materia, tiempo y espacio confluyan” (Silva, 2010, p. 25). Es precisamente este tipo de relación la que demanda nuevas formas de aprender y, por tanto, nuevas formas de enseñar. Al respecto la UNESCO también señala que

la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el dialogo permanente que transforma la información en conocimiento pasa a ser fundamental (1998, p. 27).

En este sentido, se modifica “la posición tradicional y asimétrica de alumnos y docentes en términos de disposición de saberes” (SITEAL, 2014, p. 45), el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, que acompaña al estudiante en su empresa educativa, apoyándolo

con estrategias y herramientas pedagógicas que le permitan construir su propio aprendizaje. El docente, en su rol de facilitador, permanece como un eslabón fundamental del proceso de aprendizaje, corresponsable de crear las condiciones que propicien el aprendizaje dentro del ambiente virtual. Por otro lado, el estudiante adopta una actitud activa, más participativa y protagonista, pero no actúa de forma individual, sino que debe aportar, desde su rol colaborativo dentro de la comunidad virtual de la que forma parte, envuelto en un contexto social, cognitivo y pedagógico que marcará su experiencia educativa.

La oferta educativa a distancia, se ha convertido en una opción para cualquier persona con deseos de continuar, concluir y ampliar su formación académica, pues ofrece una posibilidad real de superación, sin desatender responsabilidades familiares y laborales, y sin las complicaciones de tiempo, recursos, edad o localización geográfica, que muchas veces dificultan la asistencia a un aula. En México, de acuerdo con la CEPAL (2011), un 24,5% de la población entre 15 y 74 años, utilizan internet con fines de educación formal y capacitación, por lo tanto, la educación puede tomar ventaja de esta tecnología para expandir sus alcances. Al respecto, la Estrategia Digital Nacional (2013) plantea la integración y aprovechamiento de las TIC en el proceso educativo para insertar al país en la sociedad de la información y el conocimiento ampliando de la oferta educativa a través de medios digitales, y consolidando

la existencia de universidades digitales en todos los campos de estudio para ampliar la oferta educativa; desarrollar nuevas alternativas educativas a partir de la oferta y demanda de capital humano con formación en áreas relacionadas con la tecnología; y ampliar la oferta de contenidos educativos en línea (p. 22).

Es necesario también reconocer que la EaD en México se encuentra en una etapa de consolidación, ya que a la fecha es “una mezcla de tradición y modernidad que se desarrolla en un jaloneo entre la rutina y la innovación” (Moreno, 2015, p. 15), ya que

por una parte, se flexibilizan algunos aspectos del sistema educativo, como son el tiempo en aulas, opciones curriculares, etc., pero por otra, perduran los controles propios de un sistema escolar, la centralización de los procesos formativos en el

docente y, en general, una visión académica y administrativa muy "escolar" de las situaciones de aprendizaje (ANUIES, 2001, p. 32).

Por ello es necesario adoptar una visión disruptiva en la que se rompa con los procesos educativos tradicionales, típicamente trasladados al ámbito virtual, para entonces ser realmente innovadores y proponer nuevos modelos de construcción del conocimiento. Así, los entornos virtuales considerarían todos los aspectos pedagógicos, tecnológicos, disciplinares y operativos que intervienen en el proceso de aprendizaje no presencial, para que efectivamente se consolide como un sistema integral de EaD.

1.1.2 La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior

Cuando se piensa en las competencias que los estudiantes necesitan para tener acceso a mejores oportunidades en la vida, especialmente en el ámbito profesional, el dominio del idioma inglés es claramente una de ellas. En términos de desarrollo humano, hablar otro idioma amplía las oportunidades de acceso a mejores condiciones de vida (IMCO, 2015), convirtiéndose en un instrumento de inclusión y reducción de desigualdades sociales, como lo declara en el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2007), que establece como una de sus estrategias para la educación superior “promover que los estudiantes de las instituciones de educación superior desarrollen capacidades y competencias que contribuyan a facilitar su desempeño en los diferentes ámbitos de sus vidas” (p. 4).

Es sabido que el inglés como lengua internacional se encuentra en todos los campos del conocimiento, los negocios, el turismo, la investigación, la comunicación, las artes y las ciencias, por ello, es relevante empoderar a la sociedad a través de su aprendizaje (Inglés es posible, 2015). Específicamente a través de: “alentar la enseñanza, de al menos, una segunda lengua (principalmente el inglés) como parte de los planes de estudios, y propiciar su inclusión como requisitos de egreso de la educación superior” (SEP 2007, p. 4).

Es innegable que dominar el idioma inglés trae consigo beneficios en múltiples ámbitos, sin embargo, también es cierto que:

aunque el enfoque comunicativo para la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés rige varios de los programas de estudio vigentes en las instituciones de educación superior,

la carencia de comunicación oral es el reflejo de enfoques tradicionales que acentúan la competencia gramatical, aspecto que atenta contra la calidad de la expresión oral de los estudiantes y por consiguiente se ven limitados en conseguir el nivel de competencia comunicativa requerido (Escalona, Román y Escalona, 2010, p.2).

En la misma sintonía, Tarighat y Khodabakhsh (2016) confirman que “la ironía en muchos contextos de aprendizaje de una lengua es que hoy, a pesar de utilizar un enfoque comunicativo para enseñar la lengua, se adoptan exámenes estáticos y tradicionales para evaluar el conocimiento y comprensión de los estudiantes” (p. 410). Así, a pesar de los cambios en los contenidos y en los métodos de enseñanza ajustados a las nuevas tendencias en la enseñanza de un idioma extranjero, hay evidencia concluyente que demuestra que todos los esfuerzos han sido insuficientes para hacer que el estudiante sea un usuario competente del inglés, pues “un gran número de adolescentes estudiantes apenas pueden comprender o producir inglés convencional escrito o hablado, a menudo a un nivel muy básico” (Rodríguez-Ramírez, 2014, pp.5-6).

Tomando en cuenta que el nivel de inglés de los estudiantes en educación superior es el mejor indicador para saber si la enseñanza de inglés en un sistema educativo es un éxito o un costoso fracaso, y que después de seis años de estudio del idioma, los estudiantes no cuentan con un nivel de inglés suficiente para satisfacer las necesidades académicas o de trabajo, la situación se vuelve alarmante (Davis, 2009). Como consecuencia, las universidades se ven forzadas a hacer un trabajo de remediación de deficiencias en el idioma (IMCO, 2015); cuando deberían encargarse de robustecer la formación en un segundo idioma a través del currículo para satisfacer la demanda creciente derivada de la globalización y revolución tecnológica del sistema económico y social del mundo occidental contemporáneo, que influye en el desarrollo educativo, social, económico y político del país (España, 2010).

En este contexto, las actuales exigencias del mundo globalizado comprometen a la universidad en su misión de preparar profesionales con habilidades lingüísticas en el idioma inglés como parte de su formación integral. Por ello, más allá del aprendizaje de estructuras lingüísticas para sobrevivir en un contexto de intercambio en inglés, se debe promover la formación de profesionales que no solamente actúen en el mundo, sino que pueden participar

de manera informada y proactiva en su transformación (Echeverri-Sucerquia & Quinchia, 2016).

En el ámbito empresarial, la mayoría de los universitarios están lejos de hacer un uso funcional del idioma, a pesar de que por lo menos en las últimas dos décadas se han tenido iniciativas en torno al mejoramiento del dominio del idioma inglés (CIDAC, 2014, p. 160). En cuanto al nivel de inglés de negocios, el *Business English Index Report (Global English, 2012)* indica que los trabajadores con un buen nivel de inglés, son capaces de entender presentaciones de negocios, comunicarse, describir problemas y soluciones, más no logran tomar un rol activo en las discusiones o desempeñar actividades más complejas. Esto quiere decir que, si bien a lo largo de sus estudios, los estudiantes adquieren conocimiento del idioma, al egresar de la universidad, el nivel alcanzado no es suficiente para desempeñarse en un contexto comunicativo más demandante, aquel en donde las actividades propias de una profesión se lleven a cabo en otro idioma.

Por lo que respecta al nivel administrativo, entre los factores que dificultan la titulación de los estudiantes mexicanos, “el inglés es el mayor problema que los afecta, pues al término de su programa de estudios tienen la obligación de haber cumplido con el nivel mínimo de inglés básico” (Rodríguez, 2014, p.125). Esta situación genera un retraso en la obtención de su grado académico y retrasa su incorporación a la vida laboral, lo que, por ende, limita sus oportunidades profesionales.

Tomando en consideración las políticas educativas están apostando a la EaD como una estrategia para lograr una mayor cobertura educativa, y que dentro de sus programas educativos establecen el aprendizaje de un idioma, lograr dicho aprendizaje mediante una didáctica alineada a las condiciones de virtualidad, que a su vez permita alcanzar los objetivos de aprendizaje para una lengua extranjera, cobra especial importancia.

1.1.3 La educación a distancia y la enseñanza de lenguas extranjeras

Ya desplegada una visión general sobre la EaD en México y la situación de la enseñanza de lenguas en la educación superior, a continuación, se presenta la manera en que estas dos grandes áreas convergen. Es necesario mencionar que la investigación se desarrolló en un

ambiente virtual de aprendizaje, el cual ha sido definido por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (2008) como un

...espacio electrónico donde convergen educadores y educandos a través de diferentes medios de comunicación sincrónica y asincrónica, con diferentes experiencias, cultura, conocimientos, intereses y valores, pero con un objetivo común de construcción de conocimientos, organizados didácticamente a través de una plataforma o sistema de gestión del aprendizaje situados en la web. (p. 11)

En el entendido de que la tecnología por sí misma y en cualquiera de sus formas no sustituye al aprendizaje, son los objetivos pedagógicos los que deben guiar el uso de la misma (Coll, 2004; Levy, 2006; Cook & Grant-Davie, 2013). Sin esta distinción, se cae en una mera importación; es decir, se introducen, en la escuela, aparatos tecnológicos carentes de una estrategia para alcanzar dichos objetivos (OREALC, 2013). De ahí que este trabajo se apoya en un modelo pedagógico conocido como Comunidad de Indagación (CoI, del inglés *Community of Inquiry*), desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (1999) y tiene objetivos claros y específicos. Su propósito es crear una comunidad a partir de un entorno participativo, donde se estimula la comunicación, la contribución de ideas y la socialización de experiencias que impacten el sentido de pertenencia tanto individual como colectiva y de esta manera potenciar el aprendizaje de sus participantes.

El citado modelo propone que la experiencia educativa se hace posible a través de tres figuras: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente. La presencia cognitiva se da cuando se tienen las condiciones propicias dentro de un ambiente para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico. La presencia social se refiere al ambiente de confianza necesario para que los estudiantes se sientan cómodos para compartir sus ideas con los demás. Finalmente, la presencia docente es aquella que se ve reflejada a través de tres roles que el profesor lleva a cabo: diseño y organización de la comunidad de aprendizaje, implementación de actividades que promuevan el diálogo entre los mismos estudiantes, entre los estudiantes y el profesor, y entre los estudiantes y los recursos, incorporando así su experiencia en la disciplina a través de diversas formas de instrucción.

En el campo de la enseñanza de lenguas, la tecnología ha sido particularmente productiva, especialmente a partir de su incorporación a través del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (del inglés *CALL -Computer Assisted Language Learning*). El CALL pretende facilitar la práctica de habilidades de escucha, repetición y lectura, así como la ejercitación de otros componentes del idioma como vocabulario y gramática a través de juegos o actividades interactivas. Estos esfuerzos han resultado positivos, sin embargo, están mayormente enfocados a las habilidades de lectura, escucha y escritura (Jordano de la Torre, 2011), dejando en segundo plano la otra habilidad básica: la habilidad oral (HO).

Una tendencia más actual del CALL lo posiciona como una pedagogía que ha cambiado de los principios basados en el conductismo a aquellos que apoyan ambientes de aprendizaje colaborativos y altamente interactivos. En ellos, los estudiantes e instructores usan tecnologías para mejorar la participación y la comunicación, integrando las cuatro habilidades (Thomas, Reinders, & Warschauer, 2012; Ware & Kessler, 2012).

El aprendizaje de una lengua extranjera implica más allá que la adquisición de una serie de contenidos y conceptos; aprender a hablar una lengua, en un entorno mediado por tecnología, tiene sus repercusiones pedagógicas, pues el aprendizaje ha de orientarse no sólo a la adquisición de conocimientos sino también al desarrollo de destrezas, en este caso de índole comunicativa (Caridad, 2008, p. 32). En el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, se enfatiza el proceso de comunicación sobre el producto, mientras que la comunicación sea posible. El objetivo es evitar la distracción del estudiante por correcciones o interrupciones, para que se enfoque en la transmisión de su mensaje.

Un recurso empleado en este enfoque comunicativo es la creación de situaciones lingüísticas que simulen la realidad, y se distinguen por combinar dos o más habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir); por lo tanto, se promueve un aprendizaje activo a través de la interacción de los usuarios del idioma (Whong, 2011). Esta dinámica parece fácilmente posible cuando se desarrolla en un entorno de aprendizaje presencial o cara a cara, donde el estudiante interactúa con otros estudiantes y con el docente; sin embargo, representa un reto llevarlo a cabo efectivamente en un entorno virtual. Es precisamente en esta intersección entre la pedagogía y la tecnología encaminadas al desarrollo de la habilidad oral en una lengua extranjera, donde se genera la problemática a la que busca abonar esta investigación,

ya que “el costo de un diseño defectuoso puede ser serio: estudiantes aislados cuyo aprendizaje esté impedido” (Lamy 2012, p. 150). Esto es, por un lado, existe la tecnología para potencializar el aprendizaje de una lengua en un ambiente virtual, pero al mismo tiempo la condición de virtualidad parece coartar la función comunicativa de sus participantes, situación que amerita ser atendida.

1.2 Estado del conocimiento

Una vez definido el origen de este trabajo de indagación, a continuación, se presenta el conocimiento, generado a partir de una serie de investigaciones, que da cuenta del estado actual del objeto de estudio. En palabras de Rueda (2003) este consiste en

...un análisis sistemático y valorativo del conocimiento y de su producción, surgido de un campo de investigación durante un periodo específico, que permite identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico–metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (p. 4).

El objetivo de la realización del presente estado del conocimiento fue identificar las publicaciones, dentro del periodo 2005-2014, cuyas temáticas, investigación, metodología y resultados se refieren a: 1) implementaciones del Modelo comunidad de indagación (CoI), 2) el modelo CoI específicamente en estudios de lenguas, y 3) desarrollo de la Habilidad Oral (HO) en contextos virtuales de aprendizaje.

El proceso consistió en la localización de publicaciones en bases de datos como Science Direct, ProQuest, Web of Science, ERIC, Scopus y Google Scholar, libros especializados y una colección de documentos del sitio web The Community of Inquiry (<https://coi.athabasca.ca/>), integrado por una comunidad de profesionales dedicados a la investigación del modelo CoI.

La búsqueda se realizó con base en los conceptos *community of inquiry*, *CoI* y *community of inquiry framework*. Se optó por utilizar el término en inglés (community of inquiry), dado que al hacer la búsqueda con su equivalente en español (comunidad de

indagación/investigación), los resultados hacían referencia al aprendizaje filosófico de Mathew Lipman, y no al modelo de aprendizaje para entornos virtuales que aborda esta investigación. Otros descriptores fueron CoI y aprendizaje de lenguas; EFL/ESL (inglés como lengua extranjera o segunda lengua); presencias social, cognitiva y docente y enseñanza aprendizaje de inglés; habilidad oral y entorno virtual, en inglés y español.

Para la implementación del modelo CoI se encontraron un total de 31 documentos correspondientes a artículos académicos del modelo en general, 21 sobre la presencia cognitiva, 11 acerca de la presencia social, 14 relativos a la presencia docente, 6 de metodología y el mismo número de tesis doctorales. En el libro *Educational Communities of Inquiry* (Akyol & Garrison, 2013) se localizaron 25 capítulos que abordan temáticas divididas en cuatro secciones: fundamentos teóricos y epistemológicos del modelo, diseño e implementación, cuestiones administrativas y apoyo institucional, e investigación emergente y problemas en la práctica. De los 56 recursos localizados se omitieron los de revisión, reflexión, crítica, asuntos no académicos y aquellos que abordaban las presencias por separado, quedando un total de 12 recursos.

Para el modelo CoI en estudios de lenguas extranjeras se recuperaron 14 artículos académicos y reportes de investigación y cuatro tesis de doctorado, localizados en las bases de datos mencionadas. El número total de recursos para esta línea fue de nueve 9 luego de descartar los de experiencia docente, aspectos culturales y desarrollo profesional. Finalmente, para la habilidad oral en contextos virtuales, se encontraron 14 documentos, entre ellos, siete artículos académicos, cinco tesis y dos libros electrónicos referentes al tema.

Una vez identificados los recursos y considerando el tipo de investigación, método, contexto, uso de tecnologías, resultados y sus prospectivas, se analizó e interpretó la información de los tres ámbitos anteriormente mencionados, revelándose lo que se presenta en los siguientes apartados.

1.2.1 El modelo Comunidad de Indagación (CoI)

Stodel, Thompson y McDonald (2006) se propusieron conocer las perspectivas de los estudiantes acerca del modelo comunidad de indagación mediante un estudio de tipo

cualitativo que se realizó con 23 estudiantes de maestría en Educación en la modalidad presencial y en línea de una universidad en Canadá en la plataforma WebCT. Los autores encontraron que, como parte de la presencia cognitiva, los estudiantes se ven atraídos a explorar cuestiones que les provocan interés. En cuanto a la presencia social, se observa desmotivación cuando en los foros solo existe un diálogo social pero un bajo nivel de intercambio de información. En lo que respecta a la presencia docente, los estudiantes perciben poco aprovechamiento de la experiencia del docente para su aprendizaje. También se evidencia que existe añoranza por actividades sincrónicas y cara a cara, aun cuando la elección de modalidad de estudio en línea se hace de forma consciente; lo que convoca a examinar las perspectivas de los aprendices que prefieren actividades sincrónicas de los que no, así como el rol del género, cultura y grupo étnico en los estilos de aprendizaje.

Stein, Wanstreet, Glazer, Engle, Harris, Johnston, Simons, y Trinko (2007), en un estudio cuantitativo con 31 estudiantes de una universidad del medio oeste de E.E. U.U., descubrieron que el chat resultó positivo para desarrollar la comprensión grupal compartida. A partir de las interacciones que surgen primero desde la presencia social al iniciar la participación, y continúan con la presencia docente al intercambiar ideas y orientar la actividad, se construye la presencia cognitiva. En relación a las etapas de la presencia cognitiva, concluyeron que no son cíclicas como lo sugiere el modelo.

Para conocer con mayor certeza los niveles de cada una de las presencias del modelo CoI en los cursos, Arbaugh et al. (2008), en un estudio cuantitativo con 287 estudiantes de licenciatura de instituciones de educación superior de Canadá y Estados Unidos, desarrollaron una encuesta de 34 ítems, "*The CoI survey*". La encuesta CoI demostró ser un instrumento fiable para la medición de las presencias social, cognitiva y docente del modelo, al ser verificada mediante un tratamiento estadístico de análisis factorial de sus componentes principales. Los resultados sugieren consistencia en el instrumento. Sin embargo, se identificaron algunas inconsistencias en cuanto a la redacción de los ítems 1 y 12 de la presencia docente, al ser muy similares. También, siete de sus ítems se correlacionaron con la presencia cognitiva, lo que sugiere un empalme provocado al incorporar tres constructos en un mismo instrumento. Asimismo, proponen la realización de más estudios exploratorios mediante el uso de la encuesta CoI con tecnologías emergentes. De manera complementaria,

Arbaugh (2008) apunta la necesidad de verificación extensiva y cuantitativa del modelo CoI y lo hace a partir de un estudio con 55 estudiantes de maestría en negocios en línea. Los resultados confirman la solidez empírica del modelo para predecir la percepción del aprendizaje y la satisfacción del medio de instrucción. Además, sugiere considerar el efecto de factores como el sistema de administración del curso, los aspectos disciplinarios, y el número y variedad de tareas en el aprendizaje.

Akyol, Garrison y Ozden (2009), en su estudio de tipo mixto con 16 estudiantes de maestría en línea y 12 en la modalidad mixta (también referida como blended o híbrida) apoyados en la plataforma Elluminate, descubrieron que el tiempo requerido para lograr cohesión de grupo está influenciado por la modalidad. Esto es, a los estudiantes de la modalidad mixta les toma menos tiempo desarrollar esa etapa de la presencia social, lo cual puede deberse al contacto presencial que mantienen. También reportaron que promueve niveles más altos de indagación al llegar a las fases de integración y resolución, y proporciona mayor satisfacción debido a las múltiples formas de comunicación. Aun así, existen la necesidad de realizar estudios con muestras más grandes para examinar factores externos (características de los estudiantes, formación del instructor y recursos de aprendizaje). Además, sugieren comparar los estudios llevados a cabo en entornos virtuales con los que se realicen en entornos presenciales, mediante el análisis de discusiones e interacciones de la misma naturaleza y con estudiantes que conocen el modelo CoI y con aquellos para los que resulta nuevo.

La presencia docente es central para establecer y mantener la presencia social y la presencia cognitiva, pues genera un ambiente de confianza, comunicación abierta y cohesión de grupo. Así lo demostraron Garrison, Cleveland-Innes y Fung (2010) en un estudio cuantitativo al aplicar la encuesta CoI a 287 estudiantes que tomaban cursos en modalidades en línea y/o mixta en cuatro diferentes universidades, y cuyos resultados alpha de Cronbach fueron: 0.94 para la presencia docente, 0.91 para la social, y 0.95 para la cognitiva, demostrando así su consistencia interna. Por otro lado, apuntan también revelaron que cada presencia requiere un estudio más profundo que lleve a confirmar la existencia de otras categorías dentro de cada una de dichas presencias. En este punto, sugieren la necesidad de emplear metodologías cuantitativas que lleven a comprender la amplitud y orden de cada

categoría de la presencia social a lo largo de un curso, además de apreciar su relación con aquellas de la presencia docente y con las fases de la presencia cognitiva.

Aunque el CoI originalmente se compone de tres presencias esenciales, Shea y Bidjerano (2010), en un estudio cuantitativo con 3,165 estudiantes de cursos de modalidad en línea y mixta de 42 instituciones de educación superior en el estado de Nueva York, proponen integrar una cuarta presencia: la presencia del aprendizaje, como un constructo teórico nuevo al modelo. Este nuevo elemento dirigiría los efectos de la presencia docente y la presencia social dentro de la presencia cognitiva, mediante la auto eficiencia. Sugieren considerar los roles estratégicos de aprendizaje de los estudiantes, así como los factores motivación y autorregulación que moldean la experiencia individual en el ambiente virtual.

Una implementación más del modelo CoI y las nuevas tecnologías se llevó a cabo dentro del ambiente virtual multi-usuario *Second Life*, en donde Burgess, Slate, Rojas, LeBouef y LaPrairie (2010), en un estudio cuantitativo con 10 estudiantes del área de tecnología instruccional en la modalidad en línea de una universidad en Texas, lograron identificar estadísticamente las tres presencias. Sin embargo, admiten que el perfil de los participantes y su avanzada habilidad tecnológica podrían haber tenido un efecto en el desarrollo de la actividad. Esto hace necesario replicar el estudio en otras disciplinas y con estudiantes de diferentes niveles y destrezas tecnológicas.

Sobre la naturaleza de la disciplina como un factor a considerar en el CoI, Arbaugh, Bangert y Cleveland-Innes (2010), en un estudio mixto con 1,173 estudiantes de cursos en línea en la plataforma WebCT y Desire to learn, y 409 estudiantes de maestría en administración en la modalidad mixta de una universidad de E.U, han aportado evidencia de que este modelo es más efectivo en disciplinas como educación, salud y negocios, lo cual abre la posibilidad de explorar su implementación en áreas diferentes. Asimismo, Kumar, Dawson, Black, Cavanaugh y Sessums (2011), también en un estudio mixto con 16 estudiantes de doctorado en educación de la Universidad de Florida y mediante el uso de herramientas como Moodle, Elluminate y Google groups, reportaron que los niveles de presencias social, cognitiva y docente han sido evaluados únicamente en cursos independientes, lo que señala la oportunidad de investigar su efecto en programas educativos completos. Otro aspecto que pudiese resultar de interés es conocer la forma en que la

presencia social y la presencia cognitiva se desarrollan, no solo al interior de la comunidad, sino al exterior de la institución educativa. Es decir, cuando los participantes se relacionan con organizaciones y con colegas de sus propias disciplinas, en programas que demandan prácticas profesionales.

Una etapa más reciente del modelo CoI explora su implementación en contextos educativos híbridos (blended), y aporta nuevos datos en cuanto al hecho de que los estudiantes se centran en la discusión después de establecer la presencia social. Mayor presencia social y presencia docente incrementa las aportaciones de los estudiantes en una discusión. De forma similar, el diseño y la organización en la presencia docente, así como la comunicación abierta en la presencia social muestran correlación con el contexto de aprendizaje. Se presume que estudios de caso longitudinales en diferentes situaciones y con participantes de otras nacionalidades, en los que se analicen las interacciones durante el aprendizaje de un idioma, aportarán datos sólidos para reforzar la aplicación del modelo; así lo confirmaron Goda y Yamada (2013) en un estudio cuantitativo con 42 estudiantes de inglés, con mínimas habilidades computacionales, con la plataforma Blackboard en Kumamoto University.

Dado que el CoI existe en un medio tecnológico, está supeditado al surgimiento de nuevas tecnologías. En este sentido, Lambert y Fisher (2013), empleando *Skype*, *wikis*, *blogs* y presentaciones en línea, a diferencia del modelo original enfocado en la comunicación oral y textual asincrónica, incorporaron los tres elementos del modelo CoI, especialmente la presencia docente. Su trabajo de tipo mixto, con 15 estudiantes del área de Tecnología Educativa de maestría y doctorado, reveló que los estudiantes participan en la comunidad, aunque no se sienten atraídos a trabajar colaborativamente. Otros, por el contrario, se sienten incómodos expresándose en ambientes en línea, por lo que proponen explorar el uso de tecnologías que simulen el escenario cara a cara; investigar el efecto de la habilidad tecnológica del estudiante para colaborar, comunicarse y crear sentido de comunidad; y examinar si los estudiantes perciben la presencia docente en mayor o menor grado con respecto a las otras dos.

Las investigaciones revisadas ofrecen un panorama en torno al modelo CoI y a su implementación, señalando la existencia de las presencias social, docente y cognitiva, tal

como se resume en la Tabla 1. Contextualizadas en entornos de aprendizaje en línea y mixtos, tal como se describe en las investigaciones mencionadas, principalmente enfocadas en estudiantes de países desarrollados de Norteamérica, existe variedad en el uso de herramientas tecnológicas para apoyar el aprendizaje. Por tal razón, se visualizó la oportunidad de realizar estudios en un ámbito geográfico diferente.

Tabla 1. Relación de investigaciones del modelo CoI en el periodo 2005-2014

Autor/es	Tipo de estudio	Contexto	Tecnologías
Stodel, Thompson, & MacDonald (2006)	Cualitativo	Educación superior /23 estudiantes maestría en Educación, presencial y en línea, universidad en Canadá.	WebCT
Stein, Wanstreet, Glazer, Engle, Harris, Johnston, Simons, & Trinko (2007)	Cuantitativo	Educación superior /31 estudiantes de una universidad del medio oeste en E.E.U.U.	Chat
Arbaugh (2008)	Cuantitativo	Educación superior /55 estudiantes maestría en administración en línea universidad E.U.	Blackboard Desire to Learn
Arbaugh, Cleveland-Innes, Díaz, Garrison, Ice, Richardson & Swan (2008)	Cuantitativo	Educación superior /287 estudiantes Educación y Negocios, 4 universidades de E.U. y Canadá.	No disponible
Akyol, Garrison, & Ozden (2009)	Mixto	Educación superior /Estudiantes de programas de maestría, 16 en modalidad en línea y 12 en híbrida.	Elluminate
Shea & Bidjerano (2010)	Cuantitativo	Educación superior /3165 estudiantes de cursos en línea e híbridos de 42 instituciones en el estado de Nueva York.	No disponible
Garrison, Cleveland-Innes & Fung (2010)	Mixto	Educación superior /205 estudiantes de 4 universidades de E.E.U.U. y Canadá.	No disponible
Arbaugh, Bangert, & Cleveland-Innes (2010)	Mixto	Educación superior /1173 estudiantes cursos en línea e híbridos, universidad de E.U. y 409 estudiantes de maestría en administración.	WebCT y Desire to Learn
Burguess, Slate, Rojas-LeBouef, & LaPrairie (2010)	Cuantitativo	Educación superior /10 estudiantes del área de tecnología instruccional, cursos en línea, universidad en Texas.	Second Life
Kumar, Dawson, Black, Cavanaugh & Sessums (2011)	Mixto	Educación superior /16 estudiantes de doctorado en educación de la Universidad de Florida	Moodle Elluminate Google groups

Goda, & Yamada (2013)	Cuantitativo	Educación superior /42 estudiantes de inglés, Kumamoto University	Blackboard
Lambert, & Fisher (2013)	Mixto	Educación superior /15 estudiantes del área de Tecnología Educativa de maestría y doctorado.	Wiki Correo electrónico Skype Trello Google Docs

Nota: Los datos de las investigaciones reportan un predominio de estudios de tipo cuantitativo y mixtas, en entornos de aprendizaje en línea y *blended*, con apoyo de plataformas educativas y herramientas web 2.0.

1.2.1.1 El modelo CoI en contextos de lenguas extranjeras

Después de conocer diversos hallazgos de la implementación del modelo CoI en diferentes disciplinas, a continuación, se presenta el panorama existente sobre las investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En “*Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment*” (La colaboración social y cognitiva de futuros profesores de lenguas extranjeras en un ambiente virtual. Traducción propia¹), Arnold y Ducate (2006) llevaron a cabo un estudio mixto con dos grupos de maestros de lengua extranjera, en un curso de metodología en la modalidad blended (clases presenciales y discusiones en línea) en dos universidades. Entre las nacionalidades de los participantes se encontraban alemanas, francesas y españolas, sin embargo, el curso se llevó a cabo en inglés. Para promover la interacción entre los participantes se utilizaron los foros de discusión. Los resultados revelaron un nivel mayor de presencia social que cognitiva. Esto es, los estudiantes se sintieron satisfechos estableciendo contacto con compañeros de otras universidades, lo cual provocó un nivel de actividad social alto. Respecto a la presencia docente, los foros de discusión promovieron el aprendizaje mediante las contribuciones entre compañeros, las cuales ayudaron a clarificar conceptos, descubrir diferentes puntos de vista e intercambio de ideas para aplicar en la práctica docente. Aunque los resultados fueron estadísticamente positivos y los estudiantes se involucraron en la discusión, la etapa final de la presencia cognitiva (resolución) no se logró. Intencionalmente los instructores solo participaron en las discusiones en la etapa detonante, lo que dejó ver que el apoyo del instructor puede ser un

¹ A partir de esta sección, las traducciones mostradas entre paréntesis son de autoría propia.

elemento necesario para lograr la etapa de integración. Como áreas de investigación a futuro, se apuntó a conocer si la condición de hablante nativo o no nativo tiene algún efecto en los niveles de presencia social y cognitiva.

En el trabajo cuantitativo de Lomicka y Lord (2007), “*Social presence in virtual communities of foreign language (FL) teachers*” (Presencia social en comunidades virtuales de profesores de lengua extranjera), participaron 14 instructores de dos universidades en E.E.U.U. Utilizando el diario grupal como producto de aprendizaje, se analizó la presencia social en tres grupos experimentales. El primero trabajó de forma tradicional sin recibir retroalimentación. El segundo intercambió diarios y recibió retroalimentación de compañeros. Y el tercero publicó el diario en un foro de discusión al que todos tenían acceso para retroalimentar. Intencionalmente, el instructor no participó en ninguno de los grupos. Los resultados demostraron que la categoría afectiva fue más evidente en el grupo que trabajó de manera electrónica. Evidencia de ello fueron La expresión de sentimientos, comentarios auto constructivos, elogios, demostración de vulnerabilidad, opiniones y consejos, utilización de saludos y nombres personales evidenciaron la presencia social. Aunque los niveles de presencia social fueron altos al inicio, estos disminuyeron a lo largo del semestre, siendo la cohesión de grupo la categoría más baja estadísticamente. Al final, el estudio expuso que las dinámicas y forma de interacción tienen un efecto en el grado de presencia social.

Para explorar la comunicación asincrónica en un curso en línea para maestros de inglés, Tolú (2010) en su trabajo “*An exploration of synchronous communication in an online pre-service ESOL course: Community of inquiry perspective*” (Exploración de la comunicación asincrónica en un curso en línea pre-servicio ESOL: perspectiva de la Comunidad de Indagación), llevó a cabo un estudio multi-método en una universidad pública del suroeste de E.E.U.U., con 13 maestros en pre-servicio. Durante el curso en línea se implementaron actividades como ejercicios, exámenes, ensayos de reflexión, proyectos y reuniones sincrónicas mediante Ellimunate live, instant Messenger, Gmail chat, y Blackboard. Las sesiones síncronas reportaron la manifestación de las tres presencias, de tal manera que los estudiantes percibieron la clase más real, lo cual resultó positivo para el aprendizaje. Asimismo, estas sesiones promovieron la presencia cognitiva ya que los estudiantes pudieron escuchar las presentaciones del instructor y de los compañeros, las cuales se disponían

mediante las herramientas del software (video, chat y micrófono). La presencia social se logró principalmente mediante la comunicación en el chat. Esta herramienta fomentó la disposición del instructor y por tanto se reportaron mayores niveles de satisfacción por parte de los estudiantes. La comunicación instantánea y el audio fortalecieron la presencia social. El estudio es relevante en el área ya que propuso una forma innovadora de preparar de mejor manera a maestros de lenguas por medio de la tecnología a diferencia de emplear materiales didácticos más tradicionales.

Un estudio particularmente cercano a la investigación aquí propuesta, en cuanto al desarrollo de habilidades lingüísticas, es “*Using asynchronous instructional audio feedback in online environments: A mixed methods study*” (Uso de la audio-retroalimentación instruccional asíncrona en ambientes en línea: un estudio de métodos mixto), de Olesova, Richardson, Weasenforth y Meloni (2011). Esta investigación se aplicó en el contexto de una clase de inglés como segunda lengua en E.E. U.U. y como lengua extranjera en Rusia. Los participantes fueron 39 estudiantes y dos instructores, uno de ellos hablante nativo de inglés. Los autores exploraron el uso de la retroalimentación mediante audio en ambientes en línea apoyados en una *wiki* y el software *vocaroo* durante las 5 semanas del curso. Entre sus hallazgos, se demostró al recibir retroalimentación en forma de audio, los estudiantes de inglés como segunda lengua reportaron mayor nivel de satisfacción en términos de presencia cognitiva, a razón de considerarla más personal, interesante y motivante; pues los estudiantes admitieron que escuchar la voz del instructor los ayudó a retener más información. Por el contrario, los estudiantes de inglés como lengua extranjera consideraron la retroalimentación escrita más efectiva, ya que pudieron visualizar y leer los comentarios, lo que llevó a una mejor comprensión. Otro hallazgo fue que los estudiantes de lengua extranjera reportaron mayores niveles de comprensión de la voz de instructor, en comparación con los estudiantes de segunda lengua, lo cual invita a analizar el efecto del contexto de aprendizaje. Con ello se llama a investigar más sobre el rol de las habilidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes, así como del contexto de aprendizaje del idioma.

Chen (2012), en su trabajo titulado “*Perceptions of online TESOL teacher education: Strengths, weaknesses, characteristics, and effective components*” (Percepciones de la educación de profesores TESOL: Fortalezas, debilidades, características y componentes

efectivos), abordó la percepción de las fortalezas, debilidades, características y componentes efectivos de educadores de lenguas en un curso en línea. Mediante un estudio cualitativo en el programa de maestría en enseñanza de inglés como lengua extranjera/segunda lengua de la University of Southern California en Los Ángeles, encontró que, aunque la educación en línea ofrece flexibilidad, los estudiantes frecuentemente la perciben más demandante que la tradicional. La demanda académica se percibió como una fortaleza en términos de aprendizaje, mientras que los problemas técnicos, inestabilidad de la plataforma y las fallas en los recursos de audio y video se observaron como debilidades. Las características, la personalidad, las habilidades organizativas y los estilos de aprendizaje fueron factores asociados a los estudiantes exitosos. Mientras que, una personalidad innovadora, una organización sólida y unas habilidades tecnológicas superiores fueron asociadas con los instructores. Los componentes efectivos identificados consistieron en la implementación de actividades y tareas que pudieron ser usadas para la práctica, las cuales motivaron a los estudiantes a alcanzar la etapa de resolución.

La participación en las discusiones y la reflexión promovieron la presencia cognitiva, pero el diálogo productivo raramente se manifestó. La presencia social se logró a través de la colaboración, la participación en foros y la interacción entre los participantes, lo que abonó a la cohesión del grupo mediante la colaboración. Asimismo, detectó discrepancias en cuanto al tiempo planeado para al de realización para cada actividad (diseño y organización) y la necesidad de proveer mayor guía para aclarar la comprensión de conceptos (instrucción directa), categorías de la presencia docente que requieren mejorar.

“Cognitive Presence in Virtual Learning Community: An EFL Case” (La presencia cognitiva en la comunidad de aprendizaje virtual: Un caso EFL), de Alavi y Taghizadeh (2013), es una exploración cuantitativa con 107 estudiantes en un curso de inglés de dos universidades en Irán. Tras aplicar una versión en Persa de la encuesta CoI, descubrieron que los niveles de presencia cognitiva y sus cuatro categorías (detonación, exploración, integración y resolución) son muy bajos, especialmente en cuanto a las últimas dos: integración y resolución. Asimismo, identificaron varias razones para ello: materiales didácticos desactualizados que no atraen al estudiante y un enfoque de los cursos centrado en el profesor impactan en la primera etapa de la presencia cognitiva (evento detonante). El gran número

de estudiantes que atienden en los cursos y los límites del tiempo para cubrir el programa que dejan poco margen para involucrarse en discusiones profundas (exploración). La falta de discurso crítico hacia los estudiantes por parte del profesor (integración), y posicionar a la gramática, la lectura y el vocabulario como objetivo en la etapa de resolución, aislando las habilidades de escucha, habla y escritura, fueron los más determinantes. De esta investigación se rescata el diagnóstico obtenido para ser usado por diseñadores de cursos e instructores al desarrollar cursos de idioma en línea.

El escenario anterior puede contrastarse con la propuesta de Randrianasolo (2013): *“Moving online: Using the community of inquiry framework to redesign English composition for international students”* (Trabajando en línea: El uso del modelo comunidad de indagación para rediseñar la Composición en inglés para estudiantes internacionales). Con base en los fundamentos teóricos del modelo CoI, este proyecto presenta el diseño de un curso de escritura en inglés que incluya herramientas como Blackboard, Adobe connect, Skype, Google Hangout, y redes sociales como Facebook y Twitter para reforzar la presencia social. Se sugiere también que las habilidades lingüísticas se pueden desarrollar a partir de la exposición a los contenidos del curso (presencia cognitiva), y de la interacción con los instructores (presencia docente), así como con compañeros expertos (presencia social).

La investigación de Asoodar, Atai, Vaezi y Marandi (2014), *“Examining effectiveness of communities of practice in online English for academic purposes (EAP) assessment in virtual classes”* (Investigando la efectividad de las comunidades de práctica en la evaluación de inglés con propósitos académicos (EAP) en clases virtuales), es un estudio de métodos mixtos llevado a cabo en una universidad iraní, con estudiantes del área de tecnologías de información inscritos en un curso de inglés con propósitos específicos (escritura) en línea. Con el uso de Moodle, correo electrónico, salas de chat, Adobe Acrobat Meeting Pro y una aplicación para blogs, se observó que los estudiantes mostraron mayores niveles de satisfacción en relación a las discusiones en el curso virtual, ya que pudieron compartir su conocimiento y experiencia con sus compañeros. Los estudiantes fueron capaces de comprender otros puntos de vista en un formato altamente interactivo y atractivo, además de percibir la flexibilidad como un aspecto positivo al poder ingresar en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Al utilizar el modelo CoI para observar la construcción de comunidad y mediante un análisis cuantitativo, Asoodar et al. (2014) confirmaron que los participantes con un mayor sentido de comunidad (presencia social) presentaron un mejor desempeño, representado en mejores calificaciones (presencia cognitiva). Por otro lado, con el análisis cualitativo se detectó que el sentido de comunidad se dio a partir de la colaboración en la construcción del conocimiento y la participación en las actividades de la comunidad en línea (presencia social y cognitiva).

“What Psychological Factors Enhance a Language Learning Community? Towards Effective CSCL Design for Language Learning based on a CoI Framework” (¿Qué factores psicológicos mejoran una comunidad de aprendizaje de lenguas? Hacia un diseño efectivo CSCL para el aprendizaje de lenguas basado en el modelo CoI), es una investigación de Yamada, Goda, Matsukawa, Hata, y Yasunami (2014). Los autores exploraron los factores psicológicos que mejoran una comunidad de aprendizaje de lenguas con base en el modelo CoI. El estudio cuantitativo consistió en dos experimentos para hallar la correlación entre los factores psicológicos (percepción) y los comportamientos de aprendizaje (aseveraciones). El primero pretendía establecer la presencia social a través de la discusión en línea utilizando actividades de lectura y escritura de un sitio web. De un tema dado, se discutía por una semana y era monitoreado por el instructor. Los resultados reportaron que la presencia cognitiva reduce el número de aseveraciones en la presencia social. En el segundo experimento se realizó una discusión de 45 minutos sobre un tema, utilizando componentes tecnológicos (*chat y map tools*). Los resultados revelaron un efecto positivo en la discusión activa y las propuestas, lo que apunta a una correlación entre las herramientas funcionales, el aprendizaje del idioma y el desempeño de los estudiantes.

Como se puede observar en la Tabla 2, esta revisión del modelo CoI aplicado al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas coloca al modelo CoI como marco sólido para el diseño de experiencias educativas relativas al aprendizaje de lenguas. Aunque los estudios explican cómo se establece el modelo CoI, muy pocos se enfocan en los logros en relación al aprendizaje del idioma, lo que identifica un vacío en la investigación y revela posibles relaciones entre las presencias CoI y el desarrollo de habilidades lingüísticas, aprovechando las ventajas que este modelo plantea para lograr niveles cognitivos de orden superior.

Tabla 2. Investigaciones del modelo CoI en el área de enseñanza de lenguas extranjeras

Autores	Tema del estudio	Contexto
Arnold y Ducate (2006)	La presencia social y la colaboración.	University of Tennessee, y University of South Carolina, E.E.U.U. Curso de metodología para la enseñanza de lenguas.
Lomicka y Lord (2007)	La presencia social en comunidades virtuales de profesores de lenguas.	Purdue University, Indiana, E.E.U.U. Curso de composición en inglés para estudiantes internacionales.
Tekiner (2010)	La comunicación desde la perspectiva del CoI.	University of South Florida, E.E.U.U. Programa de profesores ESOL.
Olesova, Richardson, Weasenforth y Meloni (2011)	El desarrollo de la habilidad auditiva.	Universidad en Rusia, estudiantes rusos en clase de lectura EFL y universidad en E.E.U.U, estudiantes de Sudamérica y Asia en clase de lectura ESL.
Chen (2012)	Percepciones de la formación en línea de futuros docentes de lenguas.	University of Southern California, E.E.U.U. Programa para profesores TESOL.
Alavi y Taghizadeh (2013)	La presencia cognitiva en cursos virtuales.	University of Science and Technology and Khajeh Nasir Toosi y University of Technology, Irán. Curso de inglés en línea.
Randrianasolo (2013)	Rediseño de un curso conforme al modelo CoI.	Purdue University, E.E.U.U, estudiantes internacionales en un curso de composición en inglés.
Asoodar, Atai, Vaezi y Marandi (2014)	La construcción del sentido de comunidad.	University of Science and Technology Virtual Campus, Teherán, Irán. Curso de inglés en línea.
Yamada, Goda, Matsukawa, Hata, y Yasunami (2014)	Factores psicológicos sobre la presencia social que mejoran la presencia cognitiva.	Universidad en Japón, estudiantes de primer semestre, con habilidades computacionales básicas en un curso de inglés.

Nota: Los estudios del modelo CoI relacionados a la enseñanza de lenguas se centran principalmente en la formación de profesores o con estudiantes que poseen un conocimiento previo de la lengua extranjera, por lo tanto, el idioma es el principal objetivo de aprendizaje.

1.2.2 La habilidad oral en contextos virtuales

Para cerrar esta sección dedicada a comprender el estado del conocimiento en torno al modelo CoI y la habilidad oral en inglés, a continuación, se presentan algunas investigaciones contextualizadas específicamente a los ambientes virtuales de aprendizaje.

Milton (2005), encontró una forma de promover la interacción oral en un curso en línea mediante mensajería de voz asincrónica. El profesor dejaba mensajes de voz que motivaban la discusión y requerían respuestas que se enfocaban en habilidades específicas como la pronunciación y la entonación. Otra práctica que incorporó, para promover la fluidez y precisión, fue el uso de *role play* en línea, en donde el estudiante realizaba la función de narrador. Asimismo, utilizó una aplicación tecnológica para escribir y editar diálogos que posteriormente eran grabados por los estudiantes, y escuchados con acento americano o británico mediante un sintetizador. Las herramientas empleadas sirvieron como un vehículo para la práctica del idioma conversacional; además, permitieron a los estudiantes demostrar habilidades lingüísticas de orden superior como los elementos pragmáticos para desarrollar una narración, resolver un conflicto, llevar a cabo una negociación, etc., pues antes de crear un *role play*, la atención de los estudiantes se centraba en las actividades preparatorias en las que se cuidaban los aspectos de uso del idioma. En suma, estas aplicaciones de mensajería asincrónica, conversión de texto a voz, animación computarizada y tecnología para la conversación, permitieron a los estudiantes experimentar con el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos simulados y permiten al profesor monitorear el éxito de los estudiantes.

Doran (2010) realizó un estudio fenomenológico cualitativo con 18 estudiantes de un curso en línea en la plataforma Vaestro durante un mes. Dentro de sus hallazgos encontró que realizar una grabación propia para hacer una aportación oral hace que el estudiante tome conciencia de la presencia física de otros, pero también de la ausencia de la audiencia a quien va dirigido, es decir, mantiene un sentido de alerta a su entorno, incluyendo las potenciales interrupciones y sonidos no deseados durante la grabación. Por otro lado, la presencia social se activa a partir del número de aportaciones de los demás participantes y a partir de tres elementos: nombre, voz y fotografía. Sin embargo, esta identificación no es permanente, pues los mismos estudiantes no lograron reconocerse o distinguirse de manera individual, y difícilmente se recuerdan después de terminado el curso, a menos que se hayan conocido en persona.

Nerlicki (2011), en un estudio cualitativo con 83 estudiantes universitarios de primero, segundo y tercer año de una universidad polaca, encontró que hablar en inglés, para muchos

estudiantes, representa el aspecto más difícil de dominar en cuanto al aprendizaje de un idioma, e incluso en algunos genera situaciones de ansiedad. De su análisis se rescata que previo a la comunicación oral se presentan emociones negativas, determinadas por experiencias anteriores y creencias sobre el aprendizaje del idioma. Dichas preocupaciones hipotéticas incluyen lo que podría suceder (el cometer errores, la reacción de otras personas y el temor a la crítica). En lo que respecta a lo que sucede durante la comunicación oral, alude que, a lo anterior, se suma la ansiedad provocada por el temor de caer en vacíos lingüísticos, de ser interrumpido o corregido por el profesor, de no poseer conocimiento suficiente de vocabulario o la dificultad para recordarlo y de tener una gramática débil. Los estudiantes experimentaron mayor ansiedad al solicitárseles hablar de manera espontánea, sin preparación, en una conversación con un profesor o con un hablante nativo. Los argumentos mencionados fueron la falta de fluidez y la reacción de quienes se encuentran alrededor. A razón de lo expuesto, concluye que síntomas como la ansiedad, que disminuye la capacidad de tomar riesgos, puede ser combatida mediante una mayor exposición al idioma, pero con conciencia del proceso de aprendizaje que lleven a desarrollar la confianza al hablar.

Por otro lado, Sakale (2012), argumentó que la debilidad para expresarse en una lengua extranjera podría estar ligada a las deficiencias en la instrucción, pues los profesores no integran esta habilidad en su práctica, aunado a la tendencia de enseñar de una manera más formal que comunicativa. Como consecuencia, los estudiantes carecen de la habilidad para comunicarse oralmente, lo que crea incertidumbre y ansiedad frente a situaciones en las que tienen que hablar o establecer una conversación. En un estudio cuantitativo, analizó la forma en la que 100 estudiantes marroquíes de una clase de inglés, completaban las actividades cuyo producto fue un audio en una plataforma, identificando que el nivel de actividad está influenciado por variables como: un espacio en silencio para hacer la grabación, apoyo de la familia, horarios de trabajo, conexión de internet. En cuanto a las interacciones, identificó dos comportamientos: los estudiantes que responden a la pregunta o a los comentarios de una aportación anterior, y los estudiantes que se involucran y hacen preguntas adicionales para continuar el diálogo. Concluye que los ambientes mediados por tecnología posibilitan la interacción de los estudiantes, sin embargo, está fuertemente influenciada por las historias personales y las circunstancias individuales de cada participante. Además, señala que la enseñanza de lenguas debe atender el desarrollo de la habilidad oral a partir de dos aspectos,

su incorporación con mayor énfasis dentro del currículum y la capacitación de los profesores de idiomas en este rubro.

Abal (2013) en su estudio cuantitativo, experimentó con 11 estudiantes de inglés en un curso de modalidad mixta, apoyado de la plataforma de simulación virtual *Second Life*. Descubrió que, a diferencia del ambiente presencial en el aula, los ambientes virtuales pueden disminuir la ansiedad de los estudiantes al momento de entablar una conversación con un interlocutor nativo del idioma, ya que estos ambientes generan confianza y los estudiantes se sienten con mayor valentía para interactuar. Asimismo, el simulador ayudó a los estudiantes a establecer mayor comprensión de la actividad y a adquirir cierto nivel de confort al transitar a la fase de interacción cara a cara. En otro punto, la anonimidad durante la simulación contribuyó a reducir el nivel de ansiedad propiciando un ambiente menos atemorizante y más motivador. La investigación se realizó con estudiantes de nivel intermedio de inglés, por lo que propone realizar estudios con niveles inferiores y superiores de idioma, así como tomar en consideración otros aspectos del discurso como son la calidad y cantidad de interacciones, número de palabras emitidas, número de interacciones y conversaciones iniciadas y su duración.

Existen pocas investigaciones que dan cuenta de la habilidad oral en contextos meramente virtuales. Actualmente los esfuerzos se encaminan al uso de aprendizaje móvil como una opción más para aprender un idioma por medio de la tecnología. Tal es el caso de una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral desarrollada por Ibáñez Moreno, Jordano de la Torre y Vermeulen (2016). Mediante el uso de audio descripciones, estudiantes con un nivel intermedio de inglés, llevan a cabo tareas comunicativas que mejoran la producción oral. En la misma dirección, Read y Barcena (2016) crearon otra aplicación móvil que busca desarrollar la comprensión oral mediante la aplicación de estrategias metacognitivas. Si bien, en ambos casos, aun no hay resultados concluyentes, se vislumbran resultados positivos en cuanto al desarrollo de la expresión oral y la competencia léxica, así como el uso de las estrategias cognitivas para compensar la ausencia, apoyo y orientación del profesor en un contexto de educación a distancia.

Los estudios presentados narran diversas experiencias que motivan el desarrollo de la habilidad oral cuando se está aprendiendo un idioma. Se reportan algunos aspectos que la

favorecen a partir de una mayor interacción con apoyo de herramientas y aplicaciones tecnológicas, y se identifican elementos que se manifiestan en torno a la habilidad oral. Entre ellos, el lugar y condiciones desde donde se emite un mensaje y la conciencia de la audiencia que lo recibirá, mismos que pueden tener un efecto positivo y reforzar la habilidad, o un efecto negativo y disminuirla, a partir de la ansiedad experimentada por los estudiantes.

Esta sección ha sido dedicada a describir el estado del conocimiento en relación al modelo CoI, su incursión en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la habilidad, oral. Se puede concluir que los estudios referentes a la implementación del modelo CoI, se ubicaron principalmente en el nivel de educación superior, en las disciplinas de negocios y tecnologías de información, señalando la existencia de las presencias social, docente y cognitiva. Los estudios relacionados a la enseñanza de lenguas son escasos y entre sus temáticas se identificaron la presencia social y la colaboración, las comunidades virtuales y la formación de profesores de lenguas, la construcción del sentido de comunidad, la presencia cognitiva en cursos virtuales y el desarrollo de la habilidad auditiva. Esto apunta a aportar al estado del conocimiento en dos direcciones: el desarrollo de habilidades lingüísticas en la virtualidad y en el contexto educativo latinoamericano.

Con respecto a la modalidad de estudio, se distinguieron en cursos en línea y mixtos, mediados por plataformas como Skype, WebCT, Elluminate, Blackboard y Moodle, así como por aplicaciones móviles. Entre las herramientas tecnológicas se localizaron foros de discusión, chat, wikis, correo electrónico y Google docs. En cuanto al contexto, se ubicaron sustancialmente en Norteamérica y en Asia y con respecto al tipo de estudio, predominan las cuantitativas, enseguida las mixtas y las cualitativas en menor cantidad. Con base en esta exploración del estado del conocimiento se fundamenta la existencia del problema de investigación de este trabajo que se presenta a continuación.

1.3 Construcción del problema de investigación

La Enseñanza de Lenguas (EL), específicamente el inglés, ha mostrado una constante reinención en cuanto a la utilización de diversos métodos y enfoques de instrucción, con el objetivo de disponer de las mejores técnicas para el óptimo aprendizaje del estudiante. En este sentido, Richards y Rodgers (2001) son referentes conocidos en esta disciplina y ofrecen

un recuento de los métodos que históricamente han marcado la evolución de la EL. Así, desde los métodos más rigurosos con enfoques en el dominio de la gramática y traducción, aquellos que solo permiten el uso de la lengua meta, los que pretenden desarrollar dos habilidades de manera simultánea, los que preparan al estudiante para situaciones específicas, o los que aseguran que el idioma se aprende a través de fórmulas y patrones, hasta llegar a métodos más comunicativos que conjuntan el conocimiento gramatical y funcional, cada uno, apoyado en las estrategias pedagógicas de su tiempo, han logrado de una u otra manera su objetivo. No obstante, una característica común de los métodos y enfoques referidos es que todos ellos sitúan el proceso de enseñanza–aprendizaje dentro de un aula, en un entorno presencial o cara a cara entre sus participantes.

De igual importancia es tomar en cuenta que en la EaD existe naturalmente una separación y una reducción de la interacción síncrona entre los participantes, por lo que se hace necesario buscar las formas en las que estas condiciones no impidan el aprendizaje del idioma. Aunque existen diversas formas de apoyo, materializadas en aplicaciones, juegos, objetos de aprendizaje, entre otros, a partir de los cuales el estudiante desarrolla su conocimiento de forma autónoma, es necesario indagar con mayor profundidad en el fenómeno para entender las dinámicas entre este tipo de recursos y el usuario, así como la influencia que estos tienen en su aprendizaje. Si bien, en México la EaD se ha implementado como una estrategia para garantizar el acceso a la educación, es primordial también crear los entornos para que el aprendizaje sea efectivo y significativo, para de esta forma, hacer del conocimiento una herramienta de vida.

La EaD ha venido a trastocar el campo de la EL en cuanto a la forma en la que se pueden desarrollar habilidades lingüísticas en entornos virtuales. Wong (2011) caracteriza el enfoque comunicativo en la EL por tres premisas: 1) la adquisición del idioma a través del uso, 2) la conceptualización de los estudiantes como usuarios y no como aprendices, y 3) el énfasis en la fluidez y la producción sobre la precisión. Por ello, la necesidad de encontrar formas efectivas de satisfacer estas premisas en condiciones de virtualidad; entendiendo por efectivo, no solo el hecho de trasladar contenidos, sino de encontrar diversas formas de crear las condiciones para la interacción y comunicación en condiciones de virtualidad.

Levy y Stockwell (2006) afirman que la Habilidad Oral-HO es la más difícil de enseñar, practicar y evaluar a través de la tecnología. Al ser el resultado de la interacción oral entre los aprendices y el instructor, resulta complejo integrarla en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), en donde la interacción se torna mayormente asíncrona por las mismas características de este tipo de educación. Para la producción oral, las opciones parecen ser más limitadas y se reducen a la imitación y repetición de patrones preestablecidos que pueden ser de poca utilidad para las necesidades comunicativas del estudiante. Por tanto, “hacer que los estudiantes produzcan el idioma hablado no debe limitarse a la grabación de su voz para compararla con modelos nativos. Hablar debe ser una parte integral del diseño instruccional, y las posibilidades para su producción deben ser amplias” (Ellis, 2012, p. 281).

Debido a lo recién mencionado y a que el modelo CoI fue desarrollado particularmente para la educación virtual, se muestra promisorio para contribuir al aprendizaje del inglés mediante sus presencias, de manera que apoyen el desarrollo de habilidades lingüísticas, en específico la habilidad oral.

1.3.1 Planteamiento del problema

Un entorno en línea para el aprendizaje de un idioma ofrece, entre sus ventajas, el acceso a una amplia variedad de recursos y materiales a disposición del estudiante; pero, por otro lado, su misma naturaleza tecnológica modifica las condiciones en las que se desarrolla la HO. A diferencia de la interacción social que tienen los estudiantes del idioma en un contexto conversacional cara a cara, “cuando se trabaja en contextos virtuales es la habilidad oral la que se ve debilitada, ya que las tecnologías que existen hoy en día para practicarla no cuentan con bases metodológicas sólidas para su óptimo desarrollo” (Morales y Ferreira, 2008, p. 96). Si bien el estudiante aprende a su propio ritmo, la habilidad de expresión oral, vista como un instrumento para la comunicación, no debería quedar desterrada por habilidades de expresión escrita o comprensión lectora y auditiva. Para Eagan (1999),

la habilidad oral ha sido relegada en la tecnología para el aprendizaje de una lengua asistido por computadora, los programas han involucrado al estudiante en actividades de escucha, lectura y llenado de espacios en blanco, pero no en la producción de idioma hablado. (p.277)

No obstante que las plataformas educativas y los sistemas de administración de contenidos facilitan el acceso a una gran cantidad de recursos educativos, en los cursos virtuales de inglés aún predominan actividades que fomentan las habilidades lingüísticas receptivas (leer y escuchar), seguidas por las productivas (escribir y en menor medida, hablar), situación que es urgente balancear.

Es una realidad que el internet puede ser utilizado para enseñar y practicar habilidades orales, sin embargo, como ya se ha mencionado, su uso se ha centrado en herramientas que fomentan el aspecto receptivo del idioma oral, dejando de lado la interacción. En este sentido,

la enseñanza a distancia de lenguas debería estar encaminada a aprovechar más los medios que dispone gracias a la red para crear nexos de comunicación entre estudiantes, que pudiera mejorar no solo la producción oral sino también su interacción con otras personas (Jordano de la Torre, 2011, p. 27).

Así, los cursos de lenguas han sido duramente criticados por las limitadas oportunidades para integrar a los estudiantes en actividades orales y así lograr su dominio (Sakale, 2012). Dentro de las implicaciones de promover la adquisición de la habilidad oral, Pawlak (2011) claramente expresa:

Es necesario equipar a los estudiantes con el conocimiento sistémico en términos de gramática, vocabulario, unidades multi-palabras, pronunciación, rutinas pragmáticas y medios paralingüísticos...sensibilizarlos sobre las distintas características del idioma hablado y hacerlos conscientes de cómo esos recursos se emplean para expresar significados con propósitos en una gama de situaciones. Los estudiantes deben ser provistos de copiosas oportunidades para activar estos tipos de conocimiento y emplear la lengua meta para llevar a cabo funciones interaccionales, transaccionales y lúdicas (p.15).

Por tanto, es claro que, en el campo de la enseñanza de lenguas en línea, hay una amplia oportunidad para realizar investigación que conduzca a descubrir las formas de equipar a los estudiantes con el conocimiento necesario para actuar en situaciones de comunicación oral a

través de las tecnologías y así innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de la EL.

Con base en lo anteriormente expuesto, se presenta el siguiente problema de investigación ocasionado por la ausencia de actividades que promuevan la habilidad oral en los cursos virtuales de inglés básico, lo que limita a los estudiantes para comunicarse oralmente dentro de su contexto académico. Ante esto se busca responder al siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es la contribución del modelo comunidad de indagación (CoI) en el desarrollo de la habilidad oral (HO) en un curso virtual de inglés?

Puesto que, en el desarrollo de la HO en un idioma extranjero intervienen variables no sólo cuantificables sino aspectos de apreciación, se intenta dar solución a esta problemática a partir de una serie de preguntas de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa, que atienden al enfoque mixto de la investigación.

1.3.2 Preguntas de investigación

Para abordar el problema enunciado, a continuación, se formularon las siguientes preguntas de investigación.

Pregunta general:

¿Cuál es la contribución del modelo comunidad de indagación (CoI) en el desarrollo de la habilidad oral (HO) en un curso virtual de inglés?

A partir de la anterior, se desprenden cuatro preguntas secundarias:

1. ¿Cómo desarrollan los estudiantes su habilidad oral en un curso virtual en el que se incorpora el modelo CoI?
2. ¿Cuál es la conexión entre las presencias social, cognitiva y docente del CoI y los indicadores de la HO?
3. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la HO a partir de las presencias del modelo CoI?
4. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo de su HO en un curso virtual de inglés en el que se ha implementado el CoI?

Para descubrir la contribución del modelo CoI en el desarrollo de la habilidad oral, cada una de estas preguntas persiguió un objetivo, mismos que se presentan a continuación.

1.3.3 Objetivos de la investigación

Los objetivos que se plantean para dar respuesta a las preguntas de investigación son los siguientes:

Objetivo general:

Analizar la contribución del modelo comunidad de indagación (CoI) en el desarrollo de la habilidad oral (HO) en un curso virtual de inglés.

Objetivos específicos:

1. Describir la forma en que los estudiantes desarrollan la habilidad oral a partir de las actividades comunicativas de un curso virtual en el que se incorpora el modelo CoI.
2. Establecer las relaciones entre las presencias social, cognitiva y docente y los indicadores de la HO (fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos).
3. Conocer el nivel de desarrollo de la HO de los participantes para medir el avance de cada uno de sus indicadores, a partir de las presencias del modelo CoI.
4. Analizar la experiencia de los estudiantes para conocer su percepción, con respecto al desarrollo de su HO en un curso virtual de inglés en el que se ha implementado el CoI.

Con base en las investigaciones y estudios que conforman el estado del conocimiento, se conformó el siguiente supuesto.

1.3.4 Supuesto preliminar

A partir de las preguntas y objetivos de la investigación mencionados en la sección 1.2.5, se trabajó con el siguiente supuesto:

El modelo comunidad de indagación (CoI) implementado en un curso virtual de inglés básico tiene un efecto positivo en el desarrollo de la habilidad oral (HO) a partir del vínculo entre las presencias social, cognitiva y docente del CoI y los indicadores de la HO (fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos).

Cabe anticipar y comentar que este supuesto se confirmó a partir de la relación positiva principalmente entre la presencia docente y los indicadores ‘fluidez y coherencia’ y ‘gramática y precisión’ de la HO, temas que se abordan a detalle en el capítulo de resultados.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Aproximación teórica al objeto de estudio

Este capítulo aborda el sustento epistémico, conformado por una red de teorías, modelos y conceptos en los que se fundamenta esta investigación. Desde un enfoque constructivista, se engloban los aspectos pedagógicos y tecnológicos involucrados en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Así, se define el espacio donde se sitúa este trabajo investigativo el cual sirve de marco para abordar el desarrollo de la habilidad oral. A continuación, se describen los elementos que conforman este marco.

2.1.1 Enfoque constructivista

El constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que gran parte de lo que se aprende es resultado de la construcción del conocimiento que llevan a cabo las personas en función de sus experiencias, además, toma en consideración el componente de interacción social en el desarrollo del conocimiento (Schunk, 2012). Dentro de los supuestos más característicos del constructivismo se encuentran los roles del profesor y el aprendiz. Del profesor, se espera que genere las condiciones para el aprendizaje, es decir, para que los estudiantes interactúen con el contenido de forma activa, además de generar oportunidades para socializar la información entre pares y por tanto se genere conocimiento. Del aprendiz, por su parte, se espera un rol activo de autorregulación y colaboración para abordar los contenidos desde diversas perspectivas.

Uno de los más reconocidos representantes de la perspectiva social del constructivismo es Lev Vygotsky, para quien el factor social permite transformar las experiencias propias, logrando como resultado una reorganización de estructuras mentales en el aprendiz. Esta postura es frecuentemente referida como constructivismo dialéctico o cognoscitivo (Schunk, 2012). La función cognitiva sugiere que el aprendiz puede monitorear y evaluar un estímulo para desarrollar una respuesta, pero el aprendiz no es un recipiente pasivo, sino un activo controlador del proceso de aprendizaje, pues este proceso no es mecánico a manera de estímulo-respuesta, refuerzo y formación de hábitos, sino de solución de problemas. Llevado al contexto del aprendizaje del inglés, cuando el aprendiz se encuentra ante un nuevo elemento del idioma, lo compara con el repertorio de lo ya aprendido, hace un plan hipotético

y lo prueba. Si es correcto, lo acepta; y si no, lo rechaza y trata una nueva hipótesis. De esta práctica de prueba y error se aprenden las reglas gramaticales de forma individual; sin embargo, este esfuerzo activo que hace el aprendiz lo lleva a construir su conocimiento dentro de un entorno social y de intercambio, que, de acuerdo con Shastri (2010), lo conduce a la internalización del conocimiento y a la reorganización de su pensamiento.

En la misma sintonía, para que el aprendizaje sea permanente, éste debe ser significativo, partiendo del hecho de que el estudiante, como lo declara Ausubel (2002), ya posee conocimiento y a partir de ello se establece una relación con lo que se debe aprender. Esta base de conocimiento previo o estructura cognitiva sirve de ancla para la nueva información, pues al enlazar la información existente con la nueva información, se logra el aprendizaje significativo. Esta interacción entre los conocimientos previos y nuevos debe dar como resultado una integración que modifique las estructuras cognitivas existentes para que haya una evolución, y que, por tanto, adquieran significado. Es importante destacar que la simple asociación entre información existente y nueva no implica un aprendizaje significativo en sí; para que el significado cobre importancia debe existir un cambio en las estructuras cognitivas.

Llevado al campo de la enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo propone ser una opción viable para desarrollar la comunicación a través del uso del idioma, enfatizando la fluidez y la producción por encima de la precisión (Whong, 2011). Bajo este enfoque, se incita a los usuarios a hablar sin preocuparse de las formas ‘correctas’ en tanto la comunicación sea posible, y se trata a los errores de forma secundaria. Es decir, se prioriza al proceso sobre el producto, además se combinan dos o más habilidades: hablar, escuchar, leer y/o escribir en una misma actividad. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje cobrará significado al lograr el objetivo comunicativo y se modificarán las estructuras cognitivas al momento de analizar los errores.

Dado que los cursos virtuales de inglés básico en los que se realiza esta investigación pretenden que el estudiante sea capaz de expresarse de forma oral y escrita, la implementación de actividades con un enfoque comunicativo se presenta como una alternativa factible para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

2.1.2 Teoría de la distancia transaccional

Esta teoría refiere a la distancia como un término pedagógico complejo que circunscribe las interacciones profesor-estudiante, ambiente y comportamientos, y no solo un alejamiento geográfico, como frecuentemente se suele interpretar. De acuerdo con Moore (1993), esta separación afecta de manera importante tanto a la enseñanza como al aprendizaje, pues hay un vacío psicológico y de comunicación, potencialmente propicio para la confusión entre lo que aporta el profesor y el estudiante. Precisamente a esta separación psicológica se le refiere como distancia transaccional y requiere de estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje tales como el diálogo instruccional, la estructura del programa y la autonomía del estudiante, para reducir los efectos negativos que genera tal distancia.

El diálogo, en su forma más elemental, es la interacción que se da entre quien emite una instrucción y quien la recibe. En el caso del diálogo instruccional como estrategia de enseñanza-aprendizaje, se buscan interacciones positivas para ambas partes a través de un diálogo significativo, constructivo y valioso, con el objetivo de abonar, de la mejor manera, a la comprensión por parte del estudiante. El medio de comunicación, el ambiente y la personalidad son elementos asociados a la calidad del diálogo instruccional. Medios altamente interactivos o de teleconferencia (audio y video) permiten un diálogo más intensivo, personal, dinámico y juegan un rol importante en la reducción de la distancia transaccional. El ambiente, es decir, el número de estudiantes, el entorno físico, y las emociones del profesor y de los estudiantes, o incluso la indiferencia o descalificación por terceros, del trabajo o estudio que se realiza a distancia, afectan el diálogo. Un mayor número de estudiantes modifica la frecuencia del diálogo con el profesor, mientras que el ruido o condiciones físicas inapropiadas dificultan la participación en el diálogo. Finalmente, la personalidad determinará la voluntad del profesor para hacer uso de los medios de comunicación a su disposición, y del estudiante para participar en un diálogo dinámico. Así pues, la distancia transaccional está sujeta a todos estos factores.

La segunda estrategia para controlar la distancia transaccional es la estructura del programa, la cual incluye el diseño del curso: objetivos, estrategias y métodos de evaluación. De forma similar al diálogo, el medio de comunicación determina, en gran medida, si un programa es altamente transaccional o no. Es decir, cuando un programa está altamente

estructurado, el diálogo prácticamente no existe y la distancia transaccional entre el profesor y el estudiante es alta. En el otro extremo, la distancia transaccional es menor cuando existe oportunidad para el diálogo y una estructura flexible en el programa. Esta estructura del programa está directamente ligada a la autonomía, tercera estrategia de enseñanza-aprendizaje, ya que en programas en donde la distancia transaccional es mayor, el estudiante debe tomar sus propias decisiones sobre estrategias de estudio y requiere de mayor autonomía. De manera similar, en programas muy estructurados con poco diálogo, el estudiante ejerce mayor autonomía.

La autonomía del estudiante se define como “el grado en el que en la relación enseñanza-aprendizaje, es el estudiante y no el profesor, quien determina los objetivos, las experiencias de aprendizaje y las decisiones de evaluación del programa de aprendizaje” (Moore, 1993, p. 31). Esta definición, sin embargo, describe las características de un tipo de estudiante que no requiere de un profesor y que puede trabajar un programa de forma independiente, y son casos aislados dentro del número de estudiantes en una clase regular, puesto que, en la perspectiva de Knowles (1970) citado por Moore (1993) “en el sistema educativo, los estudiantes son entrenados para ser dependientes y los adultos generalmente no están preparados para auto-dirigir su aprendizaje” (p. 32). Esta subordinación, entorpece el desarrollo de habilidades de autogestión que son requeridas en ambientes educativos mediados por tecnología, en los que se requiere un rol activo por parte del estudiante. En este sentido, Herrera (2010), enfatiza la necesidad de “recuperar la autonomía, entendida ésta como un acto humano, que se va perdiendo a través de la vida escolar y familiar” (p. 79).

En resumen, el concepto de distancia, surgió como un calificativo para referirse a la separación geográfica y la imposibilidad del estudiante y del profesor para coincidir de manera sincrónica en un mismo punto. Sin embargo, este término puede también adquirir una connotación negativa cuando se manifiesta como una forma de aislamiento entre sus participantes, que, aunque pueden ser numerosos, pueden experimentar sentimientos de soledad y abandono. Estos últimos provocados por la falta de identidad y sentido de pertenencia en un ambiente virtual; situación que puede tener un efecto negativo en su motivación, aprendizaje y adaptación. Basándonos en este antecedente, se prefiere adoptar el modelo pedagógico que se describe a continuación, y cuyo objeto es reducir la distancia

transaccional, promover el diálogo entre los participantes y generar autonomía en los estudiantes, creando así condiciones favorecedoras para el aprendizaje.

2.1.3 El modelo Comunidad de Indagación (CoI)

El modelo CoI es un modelo tecno-pedagógico creado para el entorno de aprendizaje virtual (e-learning). Este modelo conceptualiza la creación de una comunidad virtual de aprendizaje, en la que sus miembros aprenden a partir de tres presencias interdependientes: social, docente y cognitiva; cada una con roles específicos que contribuyen a la experiencia de aprendizaje. El modelo y sus presencias se representa en la Figura 1.

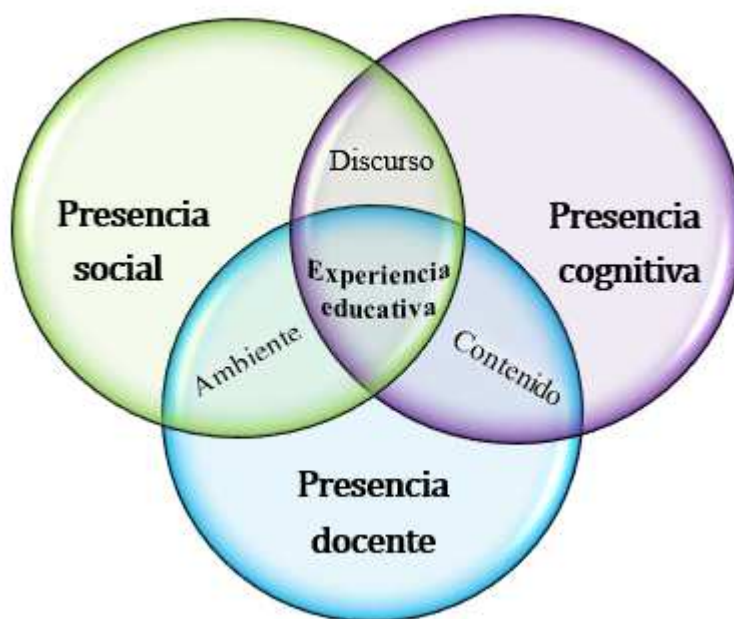


Figura 1. Modelo comunidad de indagación. Fuente: Garrison, Anderson y Archer (1999).

La presencia social es “la habilidad de los participantes de una comunidad de indagación para proyectarse social y emocionalmente como personas reales, a través del medio de comunicación utilizado” (Garrison et al., 1999, p. 89). En otras palabras, se refiere a cómo los participantes establecen un ambiente de confianza, mediante la demostración de signos de afectividad, que van desde saludos, identificación por sus nombres y sentido de pertenencia. Esto incentiva la comunicación y genera una conexión de grupo, como se observa en las categorías ‘expresión afectiva, comunicación abierta y cohesión de grupo’ de la Figura 2.

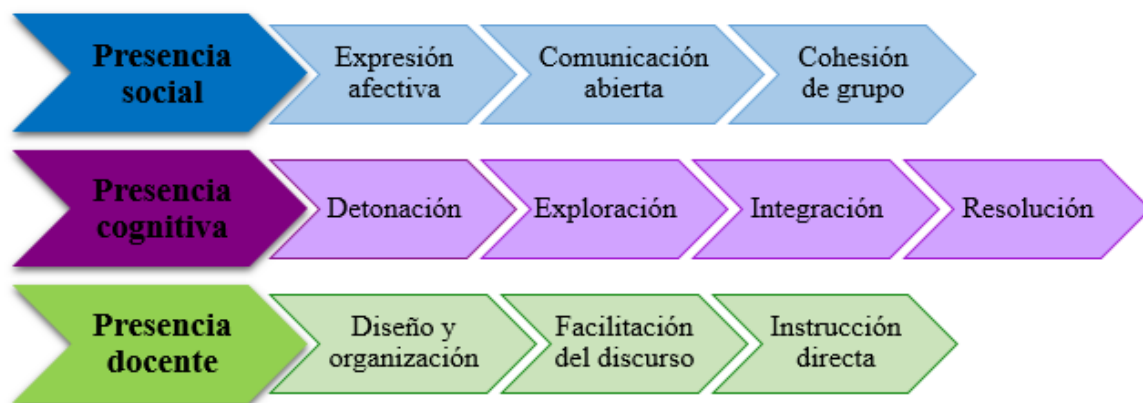


Figura 2. Categorías de la presencia social, cognitiva y docente del modelo CoI.
Fuente: Garrison et al (1999).

Por su parte, la presencia cognitiva es “el grado en que los estudiantes construyen y confirman significados mediante la reflexión sostenida y el discurso dentro de una comunidad de indagación” (Garrison et al., 1999, p.89). Esta presencia se genera a partir de un proceso de indagación de cuatro fases representadas en la Figura 2 y que a continuación se detallan:

1. Detonación: se genera el interés y se da paso a la discusión en torno a un tema generalmente presentado en forma de problema.
2. Exploración: se generan ideas dando paso a opiniones, intercambios y discusiones, buscando una aproximación a una explicación.
3. Integración: se promueve al aprendizaje significativo a partir de un cruce entre la reflexión y el discurso, donde las ideas generadas en las etapas anteriores cobran sentido.
4. Resolución: se consolida el aprendizaje a través de la aplicación del conocimiento adquirido.

A través de este proceso, y especialmente en las dos últimas fases, se desarrollan habilidades del pensamiento de orden superior. Es precisamente esta presencia la que caracteriza el proceso de aprendizaje por indagación en este modelo.

Es importante señalar que el modelo CoI se origina a partir de la Indagación Práctica (*Practical Inquiry*) de John Dewey (1938), cuya visión de educación progresista proponía un ciclo para la actividad reflexiva que iniciaba con una fase de pre-reflexión a partir del planteamiento de un problema, continuaba con la reflexión y concluía con la resolución satisfactoria o post-reflexión. Como se aprecia en la Figura 3, el proceso cognitivo comienza en el cuadrante inferior izquierdo (detonación), siguiendo en dirección ascendente hacia el cuadrante superior izquierdo (exploración), y desciende por los dos cuadrantes derechos: superior (integración) e inferior (resolución). Se asume que un proceso cognitivo completo es aquel que se desarrolla a través de las cuatro etapas y sus correspondientes fases del pensamiento: acción, percepción, deliberación y comprensión.



Figura 3. Presencia cognitiva. Modelo Práctico de Indagación. Fuente: Garrison et al (1999).

El último componente de esta triada es la presencia docente, definida por Anderson, Rourke, Garrison y Archer (1999) como “el diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales, con el propósito de lograr resultados valiosos personal, significativa y educacionalmente” (p.90). La presencia docente es un puente entre lo cognitivo y lo social mediante la implementación de actividades que: promueven el estudio independiente y construyen la comunidad, exploran el contenido de forma profunda y ofrecen diversas formas

de evaluación formativa, respondiendo así a necesidades y aspiraciones individuales y colectivas. En relación a la presencia docente, tal como se puede apreciar en la Figura 2, el profesor desempeña tres funciones primordiales:

- Diseño y organización: planea, estructura y establece los objetivos y estrategias de aprendizaje, las formas de evaluación, normas de comunicación y etiqueta;
- Facilitación: fomenta la participación, comenta las aportaciones, dirige la discusión y mantiene el interés de los estudiantes;
- Instrucción directa: dirige a la comunidad, provee retroalimentación y emplea recursos que generan aprendizaje acorde a su calidad de experto en la disciplina.

Al mismo tiempo, el modelo CoI se sustenta en el aprendizaje social en comunidad, el constructivismo social, el aprendizaje colaborativo, el diseño instruccional y la educación a distancia (Tekiner y Shuford, 2013). Su carácter constructivista comparte la visión de Vygotsky respecto a la función del lenguaje y el discurso como un medio para compartir la construcción de significados (Wells, 2000). Por su parte, Kennedy y Kennedy (2013) argumentan que el modelo CoI representa “la práctica de una pedagogía dialógica en un ambiente en línea... una forma de diálogo grupal que refleja la transformación, a través del espacio colectivo creado por la tecnología digital” (p. 12). Bajo estas premisas, y para conocer su contribución en la enseñanza-aprendizaje del inglés en un curso virtual, en esta investigación, la implementación del modelo CoI se orientó hacia la habilidad oral.

2.1.4 Enseñanza de lenguas extranjeras mediada por tecnología

En el campo de la enseñanza de lenguas, entre otras, existe la metodología del aprendizaje de lenguas asistido por computadora, CALL (del inglés Computer Assisted Language Learning), que se entiende como:

La exploración de los elementos del eje humano-computadora, con el objetivo principal de mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, ya sea en el diseño curricular, distribución, evaluación, retroalimentación, monitoreo o evaluación mediante la generación de plataformas computacionales basadas en la web, software educativo, ambientes de aprendizaje y pedagogías (Leakey, 2011, p.22).

Davis, Otto, y Rüschhoff (2012) relatan el encuentro entre el CALL y la enseñanza de lenguas en los años sesenta y setenta, cuando el método audio-lingüístico (centrado en las habilidades orales) y el método de traducción de la gramática estaban en boga. El componente tecnológico que aportaba el CALL consistía en programas tutoriales con ejercicios que ofrecían al estudiante retroalimentación inmediata sobre sus errores; con ello, el profesor se centraba en las actividades comunicativas. Aunque resultaba innovador, el costo de producción de los programas, la dificultad del uso de caracteres específicos de algunos idiomas, y el uso restringido, fueron las limitantes más significativas.

Con el surgimiento de la microcomputadora, en los ochentas, las aplicaciones para el aprendizaje de una lengua se incrementaron. La producción se centró en programas para la práctica de vocabulario y gramática, con actividades más exploratorias, centradas en el estudiante y con materiales auténticos. Asimismo, surgen los primeros juegos y aplicaciones. A pesar de que el método comunicativo para el aprendizaje de lenguas ya estaba establecido, los desarrollos tecnológicos mantuvieron el enfoque de la década anterior y lentamente se encaminaron a una forma más interactiva.

Hacia los noventa, con el surgimiento del multimedia y el internet, los programas y materiales se volvieron más interactivos dando paso a ejercicios de opción múltiple, llenado de espacios, orden de enunciados, entrada de texto, y el profesor se volvió capaz de crear sus propios materiales. Además, la reproducción y grabación de audio trajo a los estudiantes oportunidades para practicar la comprensión auditiva y la oral. El aprendizaje por medios electrónicos también apareció en escena y surgieron los ambientes virtuales de aprendizaje, mismos que se materializarían en cursos completos de lenguas con las herramientas Web 2.0 (*blogs, wikis, podcasts, foros,*) a partir del año 2000. Esta investigación se posiciona en este tipo educación mediada por sistemas para el aprendizaje en línea, a través de cursos virtuales que ofrecen a los estudiantes una variedad de materiales en forma de texto, multimedia, ejercicios y evaluaciones.

En una visión contemporánea del CALL, Reinders y Thomas (2012) identificaron las diversas áreas que están marcando el desarrollo del CALL en el campo de la enseñanza de lenguas: aplicaciones de redes sociales, evaluación asistida por computadora, aprendizaje a distancia y en línea, telecolaboración, lectura y escritura mediada por tecnología,

retroalimentación digital. Todas estas, acompañadas de una pedagogía basada en la construcción de conocimiento colectivo, abren paso a la investigación en torno a los procesos en la adquisición de una lengua.

Como se ha expuesto, la alianza entre la enseñanza de lenguas y las TIC a partir del CALL demuestra esfuerzos constantes en torno a implementar diversas formas de proporcionar a los estudiantes oportunidades para desarrollar las habilidades lingüísticas; sea en contextos altamente tecnológicos, como es el caso de los mundos virtuales y las aplicaciones móviles, o en condiciones tecnológicas más reservadas. Lo transcendental, de acuerdo con Blake (2008), es generar interacciones de tipo colaborativo dentro del ambiente mediado por tecnología, ya sea en tiempo real o diferido, mediante los foros de discusión, chats, blogs, email y videoconferencia, que hagan más significativa la experiencia de aprendizaje. Con base en lo anterior, a continuación, se muestra una descripción del ambiente virtual y el curso en el que se llevó a cabo la investigación.

2.1.4.1 Descripción de la plataforma Eminus y el curso Inglés II

Seljan, Banek, Siranec y Lasic-Lazic (2006) definen a los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como un software alojado en la red que facilita a los profesores la creación de cursos en línea, con aplicaciones para la comunicación estudiante-profesor y estudiante-estudiante, y que puede ser utilizada para proveer materiales de aprendizaje dentro de una institución. Tal es el caso de Eminus, la plataforma educativa virtual utilizada en la universidad en la que se llevó a cabo esta investigación. Esta herramienta tecnológica apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de:

Aplicar e integrar diferentes ambientes flexibles de aprendizaje para modalidades educativas convencionales, y no convencionales, facilitando los procesos de enseñanza - aprendizaje, comunicación y colaboración para la formación integral de los estudiantes por medio del uso de las tecnologías de información (Universidad Veracruzana, 2013, p. 4)

Eminus se ha desarrollado como un medio virtual de educación distribuida para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de diversas materias, garantizando acceso al contenido,

independientemente de las condiciones de separación de tiempo y espacio entre los estudiantes y el facilitador, o de la modalidad de estudio de la que se trate: presencial, a distancia o mixto. Cada curso o experiencia educativa en Eminus está conformada por las secciones que a continuación se describen:

- Cursos: muestra un listado con los cursos virtuales disponibles para los estudiantes.
- Contenido: despliega los recursos o materiales que conforman el curso.
- Eventos: registra la agenda de actividades a realizar.
- Integrantes: contiene información sobre los participantes del curso, tanto estudiantes como facilitadores.
- Actividades: muestra todas las actividades que convergen para conformar el curso.
- Evaluaciones: concentra los ejercicios, tareas o exámenes para la evaluación.
- Mensajes: permite la comunicación mediante el envío y recepción de mensajes.
- Seguimiento: registra de manera gráfica la información que guarda el curso en cuanto al avance, promedio y participaciones de los estudiantes.
- Foros: abre un espacio donde estudiantes y facilitador convergen para llevar a cabo la discusión de un tema.
- Salón: abre una sala para la realización de actividades síncronas mediante el uso de audio, video y texto, controlado exclusivamente por el facilitador.
- Colaboración: abre una sala para la realización de actividades síncronas mediante el uso de audio, video y texto; permite el control por parte del facilitador, así como por los estudiantes.

En términos generales, Eminus funciona como un sistema de instrucción que permite la comunicación (síncrona y asíncrona) entre y con los estudiantes, el registro de su trabajo dentro del curso, la instrucción y la evaluación dentro de un mismo espacio. La Figura 4 muestra las secciones y organización del curso virtual. Mayores detalles sobre la plataforma se muestran en el Apéndice A.

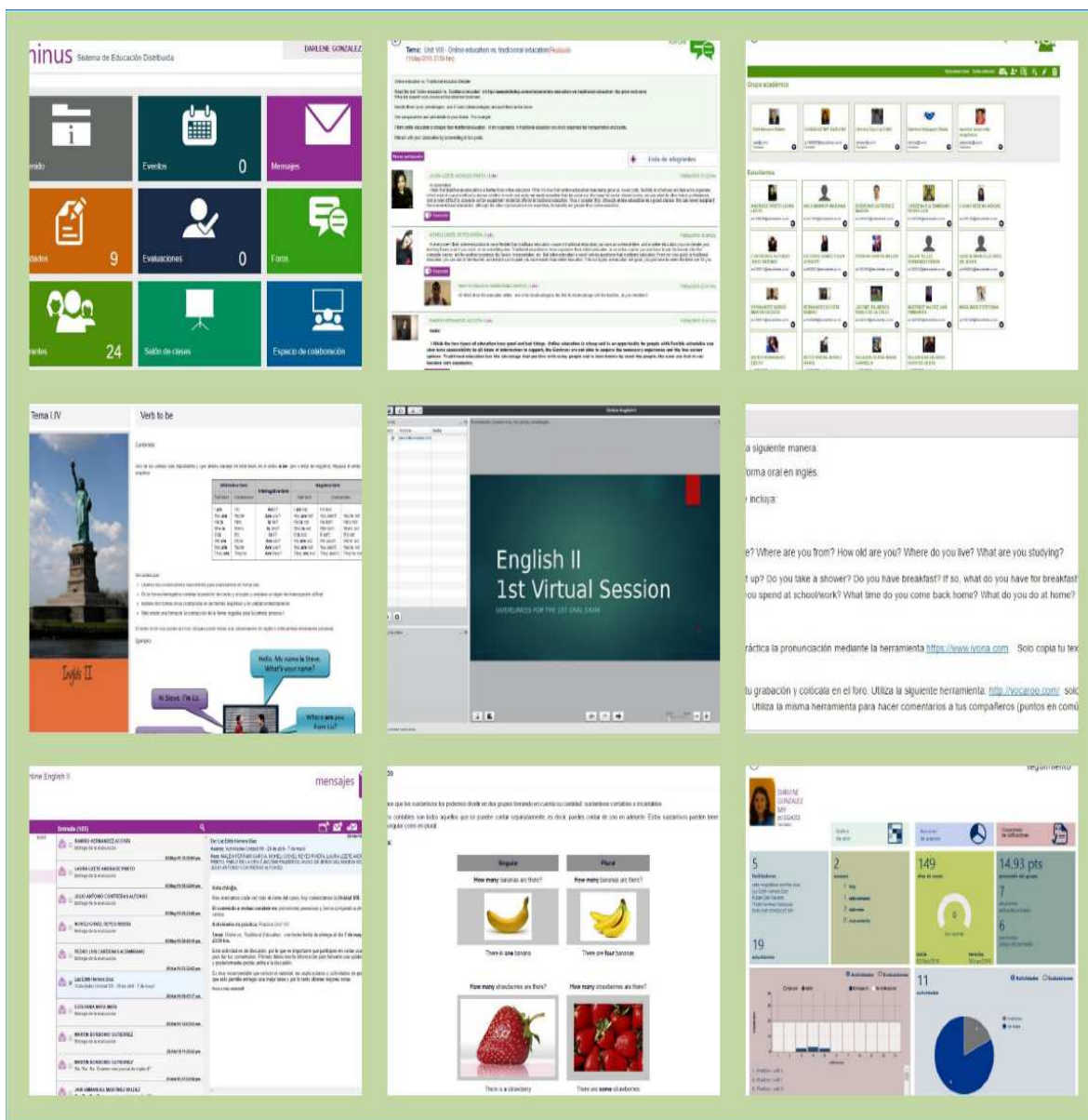


Figura 4. Plataforma Eminus, curso ‘Inglés II’. Fuente: Universidad Veracruzana (2016).

El curso virtual ‘Inglés II’ es un curso de inglés como lengua extranjera correspondiente al nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se diseñó con un enfoque comunicativo, el cual busca “usar situaciones comunicativas que privilegien la interacción entre los estudiantes” (Hernández & Bravo, 2011, p. 58). Se compone de 10 unidades organizadas en temas que se trabajan durante un semestre. Cada unidad contiene una sección de introducción (contenidos), presentación (gramática y vocabulario en versión interactiva y descargable), foros y actividades de práctica (audios y textos, preguntas de

comprensión, llenado de espacios, entre otros) y tareas (evidencias de aprendizaje). Otras secciones que conforman el curso son: calendario (agenda), dinámica de trabajo (orientación al curso y a la modalidad de estudio), material de apoyo (bibliografía, diapositivas, enlaces externos) y glosarios (uno por unidad). Todas las explicaciones están en español. El acceso es través de la plataforma institucional Eminus y cada grupo puede estar conformado por un máximo de 20 estudiantes y un facilitador.

2.1.5 La habilidad oral

La habilidad oral es “la capacidad de expresión verbal para la comunicación a partir de las normas lingüísticas de una lengua” (Shastri, 2010, p. 71). Esta habilidad de expresión oral se divide en dos destrezas: una receptiva (escucha) y otra productiva (habla). Ambas destrezas se producen dentro de un proceso comunicativo en el que el emisor y el receptor se comunican entre sí y no de manera aislada (Gordillo, 2011). Por otra parte, los estudios de O’Sullivan, Weir & Horai, (2006) afirman que la evaluación de la habilidad oral es uno de los aspectos más complejos y controversiales dentro de la enseñanza de lenguas, ya que de acuerdo con Luoma (2004), no es fácil encontrar formas apropiadas de conectar los objetivos de evaluación con las actividades apropiadas o con los instrumentos que se requiere.

Para Shastri (2010), ‘hablar’ es la habilidad oral que se desarrolla mediante la exposición y la práctica. Implica un proceso cognitivo de formulación de ideas, selección de la estructura de los enunciados y palabras, y la expresión de los mismos. Es una habilidad interactiva que involucra no solo hablar sino también escuchar. Por su parte, Pawlak (2011) considera que el acto de hablar implica de manera simultánea escuchar y comprender, y ocurre en tiempo real, por tanto, es transitorio y dinámico, lo que involucra movilizar varios aspectos de la competencia comunicativa, es decir, los recursos no lingüísticos y el contexto situacional, social y cultural. Saber cómo usar el idioma en diferentes situaciones (formal, informal, semiformal); conocer su función o propósito de acuerdo a la intención de uso (petición, sugerencia, acuerdo, rechazo, etc.); aparte de su estructura, se conoce como competencia comunicativa.

Consideremos que, una lengua es un sistema no concluyente, es un fenómeno cambiante en el que nuevas palabras son continuamente incorporadas (Shastri, 2010). Es el

medio para la comunicación oral a través de los sonidos organizados en patrones: vocales, consonantes, fonemas y entonación (Fonología). Entonces, comunicarse de forma oral implica conocer el significado y efecto que un cambio en la entonación tendría en el mensaje, pues demuestra la actitud y el estado de ánimo del emisor. De la misma manera, el léxico (palabras) es otro elemento que facilita o interfiere la comunicación a través de la sintaxis, es decir, el orden de las palabras para formar enunciados y que es determinado por las reglas gramaticales.

Como se ha visto, la habilidad de producción oral implica una serie de procesos internos y no solo implica la expresión de ideas a través de la palabra; conlleva un pensamiento, traducido en mensaje, con una función, y en un contexto específico. Enseñar a hablar en inglés tiene el objetivo de desarrollar la habilidad para expresarse inteligible, razonable y fluidamente (Shastri, 2010). Aunque existen aplicaciones informáticas que sirven este propósito a través del reconocimiento de voz, donde el estudiante puede practicar de forma indefinida e independiente y recibir una valoración de la expresión oral (Carranza, 2010), desafortunadamente, son pocas las instituciones públicas que pueden ofrecer esta herramienta a sus estudiantes. Y, en el caso de poder hacerlo, solo representa una práctica parcial, pues “el habla del estudiante no es procesada ni evaluada” (Carranza 2014, p.3), lo coloca a la retroalimentación como un aspecto clave para mejorar la expresión oral (Neri, Cucchiarini & Strik, 2001). Así, la dinámica de interacción con un software de reconocimiento de voz resulta útil para ejercitar la expresión oral en pronunciación, fluidez y entonación, pero limita la producción natural del idioma al ser una práctica controlada, frecuentemente restringida a frases o palabras preestablecidas.

En lo que respecta a los indicadores de la habilidad oral, para fines de esta investigación, se tomaron en cuenta los definidos por el *International English Language Testing System* (2014): Fluidez y coherencia, Pronunciación, Gramática y precisión, y Recursos léxicos, mismos que se describen a continuación.

Fluidez y coherencia, se entiende como “la habilidad de hablar con niveles normales de continuidad, velocidad y destreza para enlazar ideas y lenguaje, para formar un discurso coherente y conectado” (p. 12). Esto hace referencia a la secuencia lógica de enunciados, distinción clara de las etapas de una discusión, narración o argumento, y el uso de recursos

de organización (conectores, pronombres y conjunciones) en los enunciados. Pronunciación descrita como “la habilidad para producir un discurso comprensible sin interferencia de la lengua materna” (p. 12). Se identifica por la cantidad de discurso emitido y el esfuerzo que le representa al hablante producirlo. Gramática y precisión, que en conjunto hacen referencia al “variedad en el uso apropiado de los recursos gramaticales” (p. 12) incluye la longitud y complejidad de los enunciados hablados, el uso apropiado de cláusulas y la variedad de estructuras. Finalmente, Recursos léxicos que comprende “la variedad de vocabulario que una persona puede usar y la precisión con la que expresa sus significados y actitudes” (p.12). Se caracteriza por la capacidad de llenar un vacío de vocabulario mediante el uso de otras palabras y libre de titubeos.

2.1.5.1 Actividades para el desarrollo de la habilidad oral en el curso virtual

Con respecto al desarrollo del habla, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002) propone poner en práctica actividades comunicativas de expresión oral. Es decir, aquellas en las que “el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes” (p. 61). Facilitar instrucciones, proporcionar información, hacer una presentación, o dar un discurso son algunos ejemplos de este tipo de actividades, las cuales fueron implementadas en el curso que a continuación se describe.

El curso virtual ‘Inglés II’ es un curso de inglés como lengua extranjera correspondiente al nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Dentro de las actividades del curso original no se incluyen prácticas concretas de tipo oral, por lo que se rediseñó con un enfoque comunicativo, el cual busca “usar situaciones comunicativas que privilegien la interacción entre los estudiantes” (Hernández & Bravo, 2011, p. 58). Se compone de 10 unidades organizadas en temas que se trabajan durante un semestre. Cada unidad contiene una sección de introducción (contenidos), presentación (gramática y vocabulario en versión interactiva y descargable), foros y actividades de práctica (audios y textos, preguntas de comprensión, llenado de espacios, entre otros) y tareas (evidencias de aprendizaje). Otras secciones que conforman el curso son: calendario (agenda), dinámica de trabajo (orientación al curso y a la modalidad de estudio), material de apoyo (bibliografía, diapositivas, enlaces externos) y glosarios (uno por unidad). Todas las

explicaciones están en español. El acceso es través de la plataforma institucional Eminus y cada grupo puede estar conformado por un máximo de 20 estudiantes y un facilitador.

De las 10 evidencias de aprendizaje que se requerían, cuatro se realizaron de forma individual y seis de manera grupal mediante foros de interacción. En tres de las evidencias individuales se requirió el uso del lenguaje hablado y escrito, mientras que en la cuarta solo se solicitó de manera escrita. De las seis actividades grupales (foros), cinco combinaron las habilidades oral, escrita y auditiva, y un foro se llevó a cabo solamente mediante texto escrito. El tiempo de trabajo para cada unidad fue de 10 días, dejando la distribución de las actividades y tiempo de dedicación a discreción de los estudiantes. Como parte de las actividades de acreditación del curso, los estudiantes entregaron un proyecto final en el que se demostró la habilidad oral mediante un video desarrollado a partir de una situación proporcionada por la facilitadora. El Apéndice E presenta el tipo de actividad organizada por unidad y tema.

En cuanto a los recursos que posibilitaron la práctica oral y auditiva se añadieron a través de vínculos a sitios externos previamente examinados por la facilitadora en cuanto a contenido y propósito educativo, tal es el caso de <http://www.languageguide.org/english/vocabulary/>. Esta herramienta consiste en una página web que presenta vocabulario en forma visual y auditiva; en específico se utilizó para la práctica del alfabeto. Este recurso también ofreció la posibilidad de autoevaluarse mediante el ‘listening/speaking challenge’ (Apéndice B).

Otra herramienta utilizada para reforzar la parte oral a través de la audición fue ‘ReadSpeaker’, una aplicación ‘text to speech’ (texto a voz) de Ivonna Voices <http://www.ttsforaccessibility.com/> en su versión de prueba. Con esta herramienta, los estudiantes podían escuchar un texto previamente redactado por ellos mismos (máximo de 250 palabras), de tal forma que pudieran imitar no solo los sonidos sino también la entonación, ritmo y pronunciación, incluso con diferentes acentos y voces femeninas o masculinas a elección. De esta manera, los estudiantes tuvieron varios modelos que les apoyaron en la preparación de su propio discurso, para así tener un mejor desempeño al momento de realizar su grabación. Se identificaron como las principales limitaciones de la

herramienta el número máximo de palabras (250) y los posibles errores gramaticales en la redacción por parte del estudiante que no pueden ser identificados por el software.

Otro recurso encaminado a complementar la habilidad oral, no solo a partir de la pronunciación, sino de la coherencia y de los recursos léxicos fue una sesión síncrona mediante videoconferencia en el espacio de colaboración de Eminus, que se llevó a cabo antes de la primera evaluación oral. La sesión consistió en dar a conocer a los estudiantes el formato en que se presentaría el examen oral (preguntas individuales, diálogos); algunos consejos sobre la estructuración de sus ideas al momento de expresarlas de forma oral (tipo de respuestas, uso de frases y suficiencia de información); el uso de estructuras gramaticales según el tema (tiempos verbales, conectores, expresiones de tiempo, conectores, verbos); y finalmente una práctica oral a través de una guía de preguntas, en donde el estudiante pudo aplicar lo aprendido hasta entonces (Apéndice B).

Se puede decir que también se incorporaron actividades, de tipo asíncrono, orientadas al diálogo dentro de los foros. Aquí, los estudiantes interactuaron mediante la realización de presentaciones, narraciones, sugerencias y preguntas a sus compañeros, todas de tipo oral, a través de la grabación de una situación comunicativa indicada previamente. El uso de videos y ejercicios de audio, que, aunque parecieran encaminados al desarrollo de la comprensión auditiva, se incorporaron con el propósito de servir de modelo para la producción oral. Al respecto, el MCERL (2002) recomienda incorporar actividades de comprensión auditiva en las que “el oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes” (ídem, p. 68). Dentro de este tipo de actividades se encuentra el escuchar grabaciones de audio y video, conversaciones, avisos, instrucciones, entre otras. El Apéndice B muestra las actividades descritas anteriormente.

2.1.5.2 Estrategias comunicativas para el desarrollo de la habilidad oral

Con respecto a las estrategias comunicativas para el aprendizaje de la lengua, el MCERL (2002) cita: “para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación” (p. 61). En otras palabras, para la realización una tarea comunicativa, los estudiantes deben aplicar no solo habilidades lingüísticas sino cognitivas que les permitan

comunicarse y alcanzar el objetivo de aprendizaje. Tales estrategias se definen como “la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación, de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación” (ídem, p 61). Los rasgos de cada estrategia comunicativa y etapa cognitiva se muestran en el Apéndice L y a continuación se expone en qué consiste cada una de ellas.

Las estrategias de expresión “suponen movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias –maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias– con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea” (MCERL, 2002, p. 66). La planificación comienza con una preparación, es decir, una etapa en la que se movilizan recursos internos de manera consciente para la elaboración de la actividad comunicativa; se toma en cuenta al interlocutor al seleccionar estilos y estructuras del discurso, y se recurre a diversas fuentes para obtener ayuda cuando se tiene una carencia de recursos. El nivel de logro de la actividad comunicativa dependerá de la disponibilidad de los recursos. En la ejecución, el estudiante expresa sus ideas con base en sus conocimientos previos, incluso recurriendo a la compensación (extranjerización) para completar la actividad comunicativa. En la etapa de evaluación, el estudiante puede verificar la efectividad de su actividad comunicativa a través de la identificación de aspectos paralingüísticos (gestos o expresiones faciales) que forman parte de una conversación. También puede controlar errores lingüísticos o comunicativos en actividades no interactivas, lo que supone la etapa de reparación.

Las estrategias de comprensión “suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados” (MCERL, 2002, p. 74). Para aplicar estas estrategias, el estudiante inicia la planeación con un encuadre en el que establece las expectativas y el contenido de la actividad comunicativa; posteriormente continúa la ejecución con la identificación de información clave para comprender el significado. En caso de encontrarse con vacíos de comunicación, los resuelve mediante la deducción. Finalmente, en la evaluación, comprueba su interpretación de la situación mediante claves de información y en caso necesario hace reajustes a la misma buscando información clave alternativa (reparación).

Las estrategias de interacción consisten en “la actividad propia de la construcción del discurso” (MCERL, 2002, p.83). Una vez que se ha realizado el encuadre y la identificación de vacíos de información (planeación), en la interacción verbal, el estudiante debe planear el intercambio comunicativo, esto es, desarrollar y mantener el discurso, individualmente mediante la toma de la palabra, y cooperativamente mediante el intercambio de ideas (ejecución). En la evaluación, el estudiante valora el éxito de la interacción oral mediante una comparación entre la expectativa y el logro. Si la interacción no fuera exitosa, recurriría entonces a la reparación, para saldar malentendidos, sean de tipo lingüístico o comunicativo, mediante la intervención necesaria para restablecer la comunicación.

Las estrategias de mediación “reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado y establecer significado equivalente” (MCERL, 2002, p. 85). En la etapa de planeación, el estudiante identifica las características de la actividad comunicativa y recurre a diversas fuentes de ayuda para desarrollarla. Mediante un proceso de interpretación o traducción, en la ejecución se formula el discurso y construye el mensaje. La evaluación tiene lugar tanto a nivel comunicativo (congruencia) como lingüístico (coherencia) y la reparación se lleva a cabo mediante consulta de fuentes y expertos en el ámbito en cuestión. Así, las estrategias comunicativas se entienden como el vínculo entre los recursos que el estudiante posee y la manera en que los utiliza para llevar a cabo la actividad comunicativa.

Una vez presentadas las actividades y estrategias comunicativas para el desarrollo de la habilidad oral en el curso virtual de inglés básico, en la siguiente sección se muestra la representación gráfica del marco teórico que guio esta investigación.

2.2 Articulación teórico-conceptual

A continuación, la Figura 5 muestra la manera en que el constructivismo, la teoría de la distancia transaccional, el modelo comunidad de indagación, y la enseñanza de las lenguas extranjeras, contextualizadas a la educación en línea, se han entrelazado para conformar la base tecno-pedagógica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en un entorno virtual.

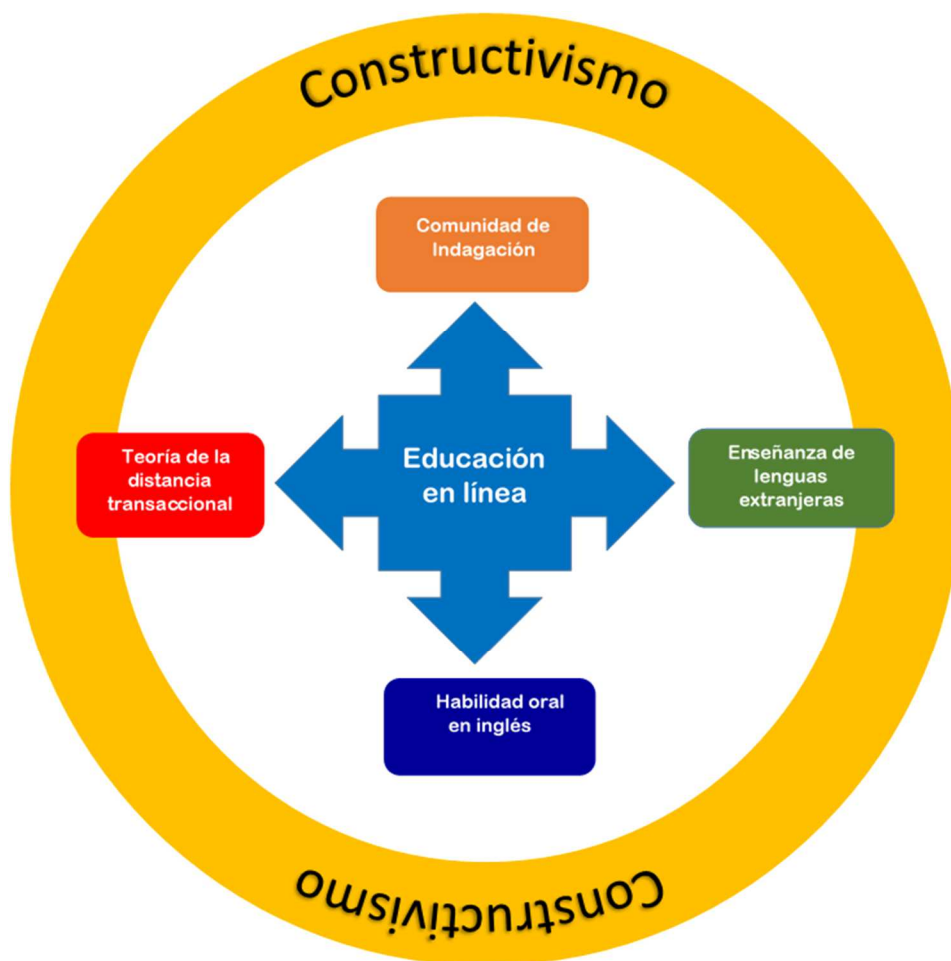


Figura 5. Marco pedagógico y tecnológico aplicado al aprendizaje en línea de lenguas.
Fuente: Elaboración propia.

En el centro, anidada dentro del constructivismo, la educación en línea adopta un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante; en donde la construcción del conocimiento es un proceso individual que se lleva a cabo mediante una interacción activa con el contenido y con el instructor. Durante este proceso individual, la teoría de la distancia transaccional (Moore, 1993) aporta estrategias didácticas para el aprendizaje no presencial, así como formas de comunicación que promuevan un diálogo instruccional productivo, que en conjunto paulatinamente contribuyan al desarrollo del aprendizaje autónomo. Pero a la vez, el proceso de construcción de conocimiento es también un proceso social, que surge de la interacción entre pares y con el instructor, en un entorno mediado por tecnología, a través de espacios de encuentro que hacen posible entablar relaciones sociales en torno a un objetivo de aprendizaje en común.

Como se ha señalado antes, el modelo comunidad de indagación (Garrison et al, 1999) retoma la base de la distancia transaccional y se define a partir de la presencia social, cognitiva y docente para conformar un ambiente de aprendizaje en donde el rol de instrucción puede ser asumido no solo por el facilitador, sino también por los estudiantes. Lo anterior es posible a partir del uso de herramientas tecnológicas como: foros, aulas virtuales, videos, *podcasts*, videoconferencias, por mencionar algunos, que promueven un ambiente de cordialidad y de colaboración, generando un sentido de comunidad, con el propósito de lograr un impacto favorable en el aprendizaje. A esta comunidad virtual se incorpora la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del aprendizaje asistido por computadora CALL (Thomas, Reinders, & Warschauer, 2012), la cual encuentra eco mediante el uso de herramientas tecnológicas orientadas a facilitar la práctica del idioma bajo un enfoque comunicativo (Whong, 2011). Se dice que tal incorporación se da en específico para la habilidad oral, ya que esta representa una complejidad en sí misma al estar integrada por varios indicadores (fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos).

Dentro de esta estructura constructivista para la educación en línea, el presente estudio se propuso conocer el alcance del modelo CoI en un curso virtual de inglés básico, llevándonos a conocer cómo la presencia docente podría contribuir a desarrollar la habilidad oral. Lo anterior, considerando que en la EaD existe una separación no solo física o geográfica sino psicológica (distancia transaccional) que en ocasiones afecta el trayecto académico del estudiante. Por ello, se planteó conocer la manera en que la presencia docente y la presencia social pudieran reducir tal distancia. Así, estas dos presencias, en conjunto, reforzarían la presencia cognitiva, manifestada en los resultados de aprendizaje del idioma, en específico de la habilidad oral, orquestando un ambiente propicio para el aprendizaje de una lengua extranjera en un ambiente virtual. Así, las teorías, modelos y conceptos presentados, se han articulado en este modelo teórico para dar paso a la fase de trabajo de campo que se describe en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la estructura metodológica que guio los procedimientos para aproximarse al objeto de estudio; en específico, el desarrollo de la habilidad oral durante el aprendizaje del idioma inglés, enmarcado en una realidad social existente en la virtualidad y materializada en un curso en línea. Primeramente, se presenta el diseño de la investigación desde las visiones epistemológica y teórica, mismas que determinaron las decisiones metodológicas en congruencia con los objetivos y preguntas de investigación declaradas en el marco epistémico. La aproximación al trabajo de campo para la colecta de datos y su posterior análisis, se reflejan también en este capítulo, y se presentan a continuación. Debe tomarse en cuenta que este trabajo parte de un estudio exploratorio, de naturaleza mixta, longitudinal y retrospectiva, en un ambiente virtual de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En este proyecto, la investigadora asumió el rol de facilitadora, lo que le permitió hacer una observación participante y la posibilidad de incorporar los elementos del modelo CoI al curso. En cuanto a la colecta de datos, esta procedió mediante una entrevista semi-estructurada, una encuesta en línea y una prueba en forma de examen oral, que mostró las variaciones respecto al desarrollo de la HO entre el inicio y el final del estudio. A continuación, se describen los detalles de este diseño de investigación.

3.1 Método

Esta investigación indaga el desarrollo de la habilidad oral (HO) en cursos de inglés en entornos virtuales, a partir de las presencias del modelo CoI, la experiencia y percepción de los estudiantes durante el proceso educativo. Por esta razón, se adoptó una visión constructivista del mundo, en la que los individuos buscan “el entendimiento del mundo en el que viven y desarrollan significados subjetivos de sus experiencias, hacia ciertos objetos o cosas, llevando al investigador a buscar la complejidad de visiones, más allá de limitarse a significados en algunas categorías o ideas” (Creswell, 2014, p. 8). Asimismo, se asumió una perspectiva teórica cualitativa de carácter interpretativo, que, de acuerdo con Gray (2013), se da a partir de las experiencias de los individuos que se encuentran en esa realidad social; y su finalidad es la comprensión, en situaciones particulares, del significado de las acciones y efectos educativos de las personas implicadas en la educación. Además, se centra en la descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos, desde un

análisis de la realidad contemplada en su totalidad (Sadornil, 2013). El método de investigación mixto, con un diseño paralelo convergente para la colecta de datos, es decir, un diseño en el que el investigador fusiona o mezcla diversas técnicas (e instrumentos) cuantitativos y cualitativos con el propósito de ofrecer un análisis comprensible del problema de investigación (Creswell, 2014). Al ser no experimental, el estudio permitió abordar los aspectos cuantitativos y cualitativos del fenómeno de estudio; por un lado, para describir algunas características de una determinada población, y también para realizar una disertación comprensiva y global de tal fenómeno (Sadornil, 2013). De acuerdo con Gómez (2009), “el diseño no experimental tiene mayor validez externa, porque fue realizado en la realidad, sin crear situaciones artificiales” (p.96). Asimismo, se optó por un enfoque fenomenológico, con el que fue posible “describir las experiencias vividas por los individuos sobre un fenómeno, en esencia”, tal como lo relataron los participantes, al experimentar el mismo curso (ibídem, p. 14). Como se puede ver, la Figura 6 representa gráficamente esta estrategia de investigación.



Figura 6. Estrategia de la investigación. Fuente: Elaboración propia con base en Gray (2013) y Creswell (2014).

3.2. Población y contexto

Esta investigación se llevó a cabo en el curso virtual ‘Inglés II’ (nivel básico) del área de formación básica general del programa de licenciatura de una universidad pública del sureste del país. El programa de estudios contempla dos materias obligatorias de inglés básico (presencial, autónoma, y en línea). Estas materias deben ser cursadas antes de llegar al 40%

del programa de licenciatura que se encuentren estudiando, y constituyen un requisito para continuar con las materias de especialización de los semestres subsecuentes. Cada materia de inglés tiene una duración de un semestre y, en la modalidad virtual, está integrada por 10 unidades que contienen actividades de aprendizaje como son presentaciones, lecturas, ejercicios y foros. Como evidencias de aprendizaje los estudiantes entregan archivos de texto, audio y video, mediante una plataforma virtual Eminus (Véase Apéndice A). Además, presentan dos exámenes escritos y dos orales, a la mitad y al final del curso. Se estima un tiempo de dedicación por parte del estudiante de entre 6 y 8 horas a la semana para terminar cada unidad. Es importante mencionar que los estudiantes inscritos en estos cursos virtuales, en su mayoría, solo han conocido el modelo educativo presencial, y en algunos casos, se enfrentan por primera vez a una experiencia de estudio de la materia de inglés en línea. Cada grupo se conforma por un máximo de 20 estudiantes, hombres y mujeres, la mayoría estudiantes de tiempo completo, y algunos con actividades de tipo laboral.

En cuanto al arranque del curso, éste incluyó una sesión presencial de inducción al inicio del semestre; así como una sesión virtual para los estudiantes que no pudieron asistir. Durante la sesión de inducción, además de explicar la dinámica de trabajo del curso, la investigadora presentó el proyecto de investigación a los estudiantes, dando a conocer el propósito y las condiciones para la participación (voluntaria, no remunerada) y el uso que se le daría a la información recabada (fines académicos), así como los aspectos éticos de confidencialidad de datos personales (resguardo de identidad). Además de la presentación oral de la investigación, se proporcionó a los estudiantes un escrito con los detalles de la misma. Después de despejar las dudas que surgieron por parte de los estudiantes, obtuvo el consentimiento informado (Apéndice C). Posteriormente, toda la comunicación y las actividades se desarrollaron mediante la plataforma virtual, a través de correo electrónico, así como dentro de los espacios de actividades y evaluaciones del curso, con excepción de los exámenes escritos y orales (parcial y final), que se llevaron a cabo de forma presencial, siguiendo los procedimientos establecidos en la institución. Es oportuno mencionar que, para los fines de esta investigación, solo se consideró la información obtenida de los exámenes orales.

La participación de la investigadora se llevó a cabo en dos momentos, previo al inicio del curso, como diseñadora instruccional, para la incorporación de las actividades orales dentro del curso virtual que ya existía en la plataforma institucional. Y posteriormente, como facilitadora, a cargo de actividades como la orientación y comunicación con el grupo, la retroalimentación de las evidencias de aprendizaje, la solución de dudas, el monitoreo de desempeño de los estudiantes y la aplicación de los exámenes. Una vez que se logró el acceso al campo de investigación, el trabajo en plataforma permitió resguardar registros digitales sobre las actividades y comunicación con los estudiantes, mismos que se analizaron continuamente a lo largo del semestre.

3.2.1 Participantes

Durante esta investigación se realizaron dos rondas de colectas de datos en dos cursos independientes. El primer acercamiento al trabajo de campo se llevó a cabo durante el semestre febrero-julio 2015 en el curso de inglés básico denominado ‘Inglés II’. Una segunda intervención se realizó en el semestre febrero-julio 2016, en un curso del mismo nivel.

Al primer curso de ‘Inglés II’ se inscribieron un total de 20 estudiantes, sin embargo, dado que los mismos tienen la posibilidad de presentar un examen de competencia para acreditar la materia, varios de ellos se dieron de baja y otros dejaron de atenderla, siendo nueve el número de estudiantes activos que terminaron el curso. En el segundo curso, se inscribieron 18 estudiantes en total, quedando solo nueve participantes activos conforme a los criterios para la selección y conformación de la muestra: inclusión, exclusión y eliminación, los cuales se describen en la siguiente sección (3.3.1.)

En el primer curso, participaron estudiantes de las licenciaturas de nutrición, odontología, contabilidad, comunicación, medicina, topografía, química e ingeniería civil; cuatro mujeres y cinco hombres cuyas edades estaban entre los 19 y los 31 años. En el segundo curso, los participantes fueron tres mujeres y seis hombres de las licenciaturas de psicología, ingeniería, medicina, comunicación, forense, contaduría y odontología. A manera de resumen, en la Tabla 3 se presenta la información general de los participantes del curso.

Tabla 3. Información de los participantes en el curso virtual ‘Inglés II’

#Colecta	N	Género	Edad	Licenciatura
Colecta 1	10	4 F/ 5 M	19-31	nutrición, odontología, contabilidad, comunicación, medicina, topografía, química e ingeniería civil
Colecta 2	9	3 F/7 M	21-42	psicología, ingeniería, medicina, comunicación, forense, contaduría y odontología.

Nota: Todos los participantes pertenecen a programas presenciales. El 50% de los participantes de la colecta 1, reportó la materia ‘Inglés II’ como su primera experiencia en línea, mientras que el 66% de los participantes de la colecta 2 mencionó haber llevado materias en esta modalidad con anterioridad.

3.3 Planificación del trabajo de campo

En esta sección se presenta la planeación del trabajo de campo con miras a la recolección de datos, organizada por su perspectiva cualitativa y cuantitativa. Cada fase, explica el tipo de muestra, diseño, técnicas y procedimiento de análisis, aspectos que se abordan con detalle en las secciones de colecta, procesamiento y análisis de datos.

3.3.1 Fase cualitativa

La investigación cualitativa tiene por objetivo “describir, decodificar y traducir un fenómeno que ocurre de forma más o menos natural en el mundo social” (Sadornil, 2013, p. 247). En este caso, se trabajó con un muestreo por conveniencia , ya que, para el enfoque cualitativo, “la muestra es un procedimiento de selección informal, donde la elección de una unidad de análisis no depende de la probabilidad de ser elegido, sino de la decisión del investigador, al diseñar el trabajo de campo” (Gómez, 2009, p.108). Con base en ello y conforme a la disponibilidad del curso virtual ‘Inglés II’ asignado a la facilitadora/investigadora, el criterio de inclusión, se empleó al seleccionar a los estudiantes que aceptaron participar en la investigación de forma voluntaria. En tanto que, el criterio de exclusión se aplicó para aquellos estudiantes que se dieron de baja del curso; y el criterio de eliminación se aplicó a los estudiantes con inactividad de tres semanas o más. El mismo procedimiento se utilizó

para cada muestra (Colecta 1 y Colecta 2). En cuanto a la temporalidad del estudio, este fue de tipo longitudinal. Se trabajó en el campo durante un semestre en cada colecta.

Las técnicas e instrumentos utilizados en esta fase se seleccionaron con base en las preguntas y objetivos de investigación, para obtener evidencia que condujera a documentar las respuestas. En la fase cualitativa, se utilizaron dos técnicas de colecta de datos: a) la observación como un “procedimiento que requiere percibir de forma voluntaria comportamientos previamente determinados y que precisa una anotación sistemática, con el objetivo de crear una red de significado” (Sáiz y Escolar 2013, p. 23), y b) la entrevista, que promueve un diálogo y permite la fluidez del punto de vista particular del entrevistado (Gómez, 2009), facilitando así el conocimiento del fenómeno examinado “a través del relato (descripción-interpretación-explicación) del entrevistado que somete la realidad a un proceso de reelaboración, entre lo que ocurre y lo que el observador quiere estudiar” (Ruíz, 2012, p. 127).

Con respecto al análisis de datos cualitativo, Ruiz (2012) establece que una vez que se tienen los datos, el análisis opera de forma alterna entre la inducción y la deducción, conduciendo a la reflexión de la realidad estudiada. Es decir,

no sólo se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo (p.24).

De esta manera, el análisis para la identificación de las presencias del modelo CoI y los indicadores de la HO, se llevó a cabo con el apoyo del software de uso científico Atlas. Ti y con base en el método de comparación constante (Maykut & Morehouse, 1994). La Figura 7 sintetiza este proceso.

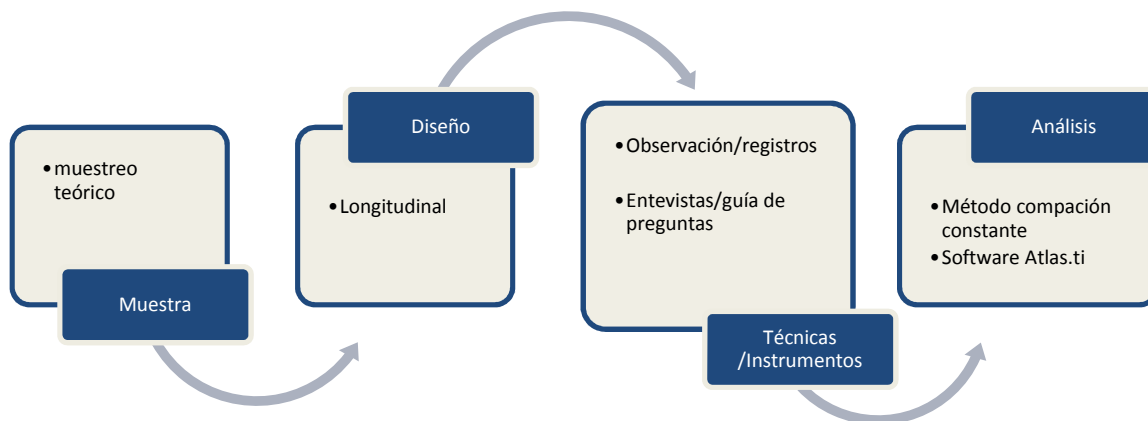


Figura 7. Fase cualitativa de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

3.3.2 Fase cuantitativa

En la fase cuantitativa del presente estudio, se trabajó con un muestreo teórico o por conveniencia, el cual de acuerdo con Gómez (2009), “puede ser solo una unidad de análisis o un grupo reducido de ellas, sobre la(s) cual(es) se habrán de recolectar datos, e incluso pueden elegirse por conveniencia del investigador, sin utilizar procedimientos estadísticos” (p. 102). Los mismos criterios de inclusión, exclusión y eliminación para la muestra en la fase cualitativa se aplicaron a esta fase cuantitativa, por ello el diseño fue pre-experimental, el cual, de acuerdo al mismo autor, se define como aquel en el que “no hay un grupo control con el que puedan contrastarse los resultados” (p. 91).

Se puede decir que esa fase del estudio fue de tipo longitudinal, pues se recolectaron datos varias veces a lo largo de un período de tiempo (un semestre para cada colecta). De esta manera fue posible hacer descripciones o inferencias sobre los cambios que van sufriendo una o algunas variables, sus determinantes y sus consecuencias, a través del tiempo (Gómez, 2009, p. 94). Para esta fase, las técnicas de colecta de datos seleccionadas fueron: a) la prueba, entendida en el contexto de la evaluación de idiomas como “el medio que asegura que la muestra de lenguaje obtenida es suficiente” (Cantera, 2009, p. 16) y b) la encuesta, definida como una “técnica de recolección de datos que permite recopilar información sobre opiniones, creencias y/o actitudes de los sujetos estudiados e indagar acerca de temas múltiples, tales como pautas de conducta o consumo, prejuicios sociales, trayectorias académicas, laborales o sociales” (Marradi, Archenti, & Piovani, 2010, p.179).

El análisis de datos cuantitativo se realizó mediante estadística descriptiva, para “describir la distribución de sus variables en una población y posteriormente establecer, si es posible, correlaciones” (Gómez, 2009, p. 140), e inferencial, mediante la prueba paramétrica *Shapiro Wilk*, con apoyo del software Minitab. La Figura 8 muestra el proceso de la fase cuantitativa.

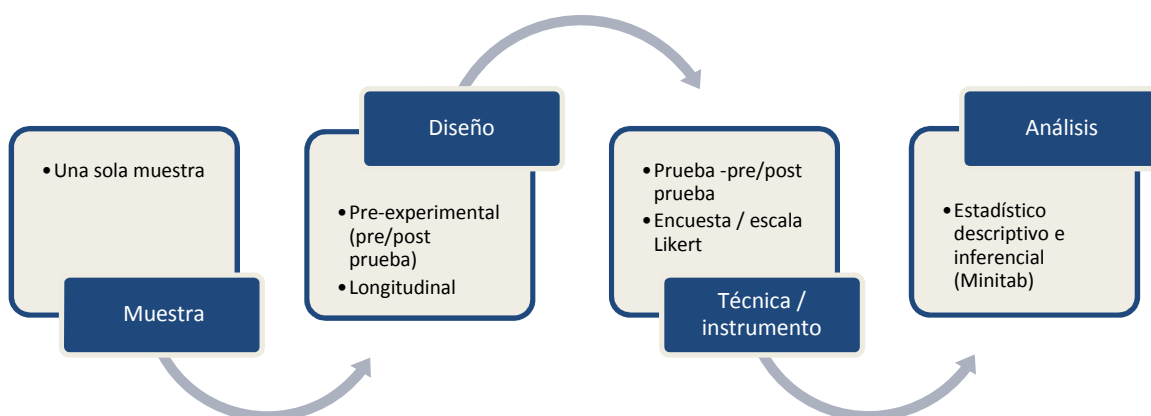


Figura 8. Fase cuantitativa de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de facilitar la comprensión de la metodología utilizada en este estudio, la siguiente matriz metodológica, representada en la Tabla 4, integra las preguntas de investigación, objetivos, las técnicas e instrumentos de colecta de datos, así como los métodos de análisis, que muestran la forma en que estos elementos se alternaron para explorar el objeto de estudio.

Tabla 4. Matriz metodológica de la investigación

Pregunta general	Sub-pregunta	Objetivo específico	Técnica de colecta de datos	Instrumento de colecta de datos	Fuente de información	Método de análisis
¿Cuál es la contribución del modelo Col en el desarrollo de la habilidad oral en un curso en línea de inglés básico?	¿Cómo desarrollan los estudiantes la habilidad oral en un curso en línea que incorpora el modelo Col?	Describir la forma en que los estudiantes desarrollan la habilidad oral a partir de las actividades comunicativas de un curso virtual que	Entrevista	Guía de preguntas	Estudiantes	CUAL
			Observación	Registro de observación	Plataforma Eminus	CUAL

incorpora el modelo Col.					
¿Cuál es la conexión entre la PS, PC y PD del Col y los indicadores de la habilidad oral?	Establecer las relaciones entre las categorías de la presencia social, cognitiva y docente y los componentes de la habilidad oral: fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos.	Observación	Registro de observación	Plataforma Eminus	CUAN
¿Cuál es la experiencia y la percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo de su habilidad oral en un curso en línea de inglés en el que se ha implementado el Col?	Analizar la experiencia de los estudiantes para conocer su percepción, con respecto al desarrollo de su habilidad oral en un curso virtual de inglés en el que se ha implementado el Col.	Encuesta en línea	Cuestionario Col	Estudiantes	CUAN
		Entrevista	Guía de preguntas		CUAL
¿Cuál es el nivel de desarrollo de la habilidad oral a partir de las presencias del modelo Col?	Conocer el nivel de desarrollo de la habilidad oral para conocer el avance de cada uno de sus indicadores, a partir de las presencias del modelo Col.	Prueba	Examen oral	Estudiantes	CUAN

3.4 Técnicas e instrumentos de colecta de datos

Entendidas como “el conjunto de reglas y procedimientos que facilitan al investigador establecer una relación con el objeto de estudio investigado” (Borda, 2013, p. 58), a

continuación, presentan las técnicas e instrumentos que se emplearon en la recolección de datos. Asimismo, el procesamiento y el análisis que se hizo de ellos.

3.4.1 Observación

Dado que el campo de trabajo de esta investigación fue un curso virtual de inglés alojado en una plataforma educativa (Eminus), se decidió recurrir a la observación participante como una técnica de investigación cualitativa con una orientación etnográfica virtual. Desde el punto de vista de la etnografía virtual, este tipo de observación se lleva a cabo con el propósito de “construir una explicación de la cibercultura investigada por medio de, y es lo importante, una descripción participante (más que de una observación participante)” (Fresno, 2011, p.69).

Utilizada de esta manera, la observación participante permitió la colecta de datos cualitativos a partir de correos electrónicos, foros y archivos digitales que posibilitaron la descripción de la actuación de los participantes en el curso virtual. Como ya se mencionó, su finalidad fue descriptiva, lo que permitió “reconstruir la realidad observada en sus detalles significativos” (Yuni & Urbano, 2006, p. 44). Con ello, fue posible identificar y describir las manifestaciones de presencia social, cognitiva y docente, generadas por las interacciones de los estudiantes dentro del aula virtual de inglés, para posteriormente contrastarlo con los referentes teóricos del modelo CoI. Asimismo, posibilitó la identificación de los indicadores de la habilidad oral en las actividades del curso. Los datos se recabaron longitudinalmente y se resguardaron de forma electrónica mediante archivos de audio, video e imagen.

3.4.2 Entrevista

La entrevista entendida como el “procedimiento en que un investigador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto para obtener información sobre un determinado tema” (Sadornil, 2013, p. 120), permite, desde el punto de vista de Campoy y Gomes (2009), conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias y/o situaciones vividas. Por ello, con el propósito de obtener información sobre la percepción y vivencia de los estudiantes durante la implementación el modelo CoI en el curso virtual ‘Inglés II’, y sobre el desarrollo de su habilidad oral a partir de las actividades realizadas en

el mismo, se aplicaron las entrevistas al término del curso. En particular, la entrevista fue de tipo semiestructurada, que según Kvale (2011) es un tipo de “entrevista planificada y flexible con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (p. 186), la cual se aplicó a cada participante mediante una guía de 14 preguntas de elaboración propia (Apéndice F). Las preguntas se organizaron en cinco secciones: presencia docente, presencia social, presencia cognitiva, desarrollo de la HO y percepción.

La entrevista se programó para el mismo día que los estudiantes presentaron el examen final escrito, fecha determinada por la universidad para todos los estudiantes cursando ‘Inglés II’. El tiempo de entrevista por participante fue de aproximadamente 20 minutos, previa explicación de la intención de la misma y solicitud de su autorización para grabar la sesión. Las entrevistas se realizaron en la Unidad de Servicios Bibliotecarios (USBI), región Veracruz. Se registró mediante grabaciones de audio por estudiante para posteriormente realizar la transcripción, análisis y categorización de la información expresada. La validez de la guía de preguntas (Apéndice C) se realizó mediante la consulta a tres expertos doctorados en las áreas de tecnología y aprendizaje, educación y lingüística. Los criterios de validez y confiabilidad se abordan con detalle en la sección 3.5.

3.4.3 Prueba

Para la colecta de datos de tipo cuantitativo se empleó la prueba, definida por Brown (2001), más que una técnica como un método que posibilita la

“medición de la habilidad o del conocimiento de una persona sobre un ámbito dado, [...] se refiere al conjunto de técnicas y procedimientos que constituyen un instrumento que requiere un tipo de desempeño por parte de quien toma la prueba” (p. 3).

En específico, se empleó la prueba para “la recogida de información sobre un sujeto y/o su entorno, compuesto por una serie de preguntas o cuestiones (ítems), que permite obtener medidas de una variable psicológica o pedagógica (personalidad, intereses, actitud, inteligencia, rendimiento, etc.)” (Sandornil, 2013, p. 306). En este caso en particular, la prueba se realizó a través de un examen oral de inglés, aplicado en dos momentos, a mitad y

a final del curso. Este examen ofreció información cuantitativa sobre el desempeño de los participantes en cuanto a su expresión verbal y la posibilidad de comunicarse en la lengua extranjera a partir de los indicadores de la HO: fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos.

El examen oral se realizó en dos partes, con presencia de un examinador y un interlocutor para evaluar el desempeño de los estudiantes organizados en parejas. En la primera parte, el examinador realizó preguntas generales (nombre, edad, residencia, ocupación, etc.) de manera individual al estudiante, posteriormente se realizaron preguntas en torno a un tema (vida estudiantil, actividades de ocio, planes a futuro, etc.). En la segunda parte, los estudiantes en parejas realizaron un diálogo a partir de un tema proporcionado en una tarjeta al azar. El registro de evaluación se realizó mediante una rúbrica basada en una escala de 20 puntos, donde se evaluaron aspectos de comunicación y propiedad del idioma (gramática, vocabulario, pronunciación y producción oral) divididos en una escala de cero a cuatro puntos. Para la integración del puntaje total, el examinador puede registrar un máximo de 16 puntos, mientras que el interlocutor, quien tuvo la función de preguntar y motivar el diálogo durante el examen, puede registrar un máximo de cuatro puntos en los mismos aspectos (Apéndice H). El examen es elaborado por una comisión de evaluación y seguimiento de la institución donde se llevó a cabo la investigación. Los criterios de validez y confiabilidad para este instrumento se abordan en la sección 3.5.

3.4.4 Encuesta

Sobre la encuesta, Álvarez-Gayou (2006) sostiene que este tipo de actividad lleva de la mano a la persona que lo contesta, en un proceso de cuidadosa introspección, aunque muchas veces inadvertida. En este trabajo investigativo, se utilizó una *encuesta mediante escala tipo Likert* de cinco puntos (totalmente en desacuerdo, de acuerdo, neutral, de acuerdo, y totalmente en desacuerdo), y 34 preguntas en total (presencia docente ítems 1-13, presencia social ítems 14-22 y presencia cognitiva ítems 23-34). Mediante este instrumento, los participantes vertieron su percepción en cuanto a las presencias del modelo CoI y se basó en su original en inglés, el cual ha sido validado estadísticamente mediante pruebas paramétricas con una consistencia interna alfa de Cronbach 0.94 para la presencia docente, 0.91 para la social, y 0.95 para la cognitiva (Arbaugh et al 2008); y 0.95, 0.91 y .96 respectivamente en la versión

coreana del mismo instrumento (Yu & Richardson 2015). Su traducción al español (Apéndice J) fue validada por tres expertos en el área de lingüística, dos con grado de maestría y uno con grado de doctor. La encuesta CoI se aplicó de en línea en la semana final del curso, mediante la herramienta de encuesta disponible en Eminus. Como se podrá ver, los criterios tomados en cuenta para establecer la validez se describen en la siguiente sección.

3.5 Criterios de fiabilidad y validez de los instrumentos

De manera general, la validez se puede definir como “la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica, la exactitud de los conocimientos. Es la estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana” (Reguera, 2008, p. 95). Dado que esta investigación es de carácter mixto, la validez se abordó a partir de los preceptos utilizados en la investigación cualitativa y cuantitativa.

Desde la perspectiva cualitativa, la validez, referida como confiabilidad, se construyó con base en los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Según Ruiz (2012), la credibilidad puede verse afectada por “el efecto del investigador en la recogida de sus datos, tanto por su incapacidad como por la limitación de sus informadores, que afectan directamente a su validez” (p. 106). Para abonar a la credibilidad en esta investigación, se documentaron los datos recogidos en cada fase, se interpretaron y se sistematizaron continuamente y se llevó a cabo la triangulación de técnicas. Se recurrió a esta última, que “en ciencia, consiste en la aplicación de una combinación de técnicas de investigación, o bien en la contrastación teórica” (Reguera, 2008, p. 77). Así, mediante la aplicación de las técnicas referidas en la sección 3.4 fue posible contrastar y corroborar los resultados/hallazgos de esta investigación.

Para los instrumentos de colecta que se construyeron (guía de entrevista y encuesta CoI en español, cualitativa y cuantitativa respectivamente), la credibilidad -que corresponde a la validez de contenido del paradigma positivista según Ruiz (2012)- se fortaleció a través de la opinión de expertos. Esta forma de validación es legítima, ya que, de acuerdo con Corral (2009), “la validez de contenido no puede expresarse cuantitativamente, sino que es más bien

una cuestión de juicio que se estima de manera subjetiva o intersubjetiva empleando el denominado juicio de expertos” (p.231).

Por otro lado, la transferibilidad se refiere al “grado en que los sujetos analizados son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos” (Ruiz, 2012, p. 107). Para atender este criterio, se realizó un registro de las condiciones de los participantes y de la temporalidad del estudio, con el objeto de que pueda ser tomado en cuenta por otros investigadores y adecuado a sus respectivos contextos (Sección 3.2).

La dependencia o “grado de fiabilidad de un estudio cualitativo” (Ruiz, 2012, p. 107) puede incrementarse recurriendo a la triangulación. La dependencia se vigiló preservando un record de la observación, de las entrevistas, pruebas, y registros digitales, documentando todos los procesos en cuanto a diseño, recolección de datos, instrumentos, procedimientos y descripciones. Finalmente, el citado autor se refiere a la confirmabilidad como la objetividad que se busca mantener en la investigación y puede alcanzarse mediante la fidelidad ética a los datos, al modo de obtenerlos y de presentarlos (p. 107), tal como se llevó a cabo durante el presente estudio.

En resumen, la confiabilidad fue preservada mediante las estrategias de validez sugeridas por Creswell (2009) siendo estas: Triangulación de fuentes de información para “examinar evidencia de las fuentes y usarla para construir una justificación coherente por temas” (p.101). Para ello, se triangularon los datos obtenidos de la entrevista y los registros de la plataforma y se organizaron conforme a las presencias CoI y los indicadores de la Habilidad Oral. Mediante la estancia de campo prolongada, “el investigador desarrolla una comprensión profunda del fenómeno bajo estudio y puede comunicar detalles del lugar y los sujetos, lo que da credibilidad a la narrativa” (p. 202). Atendiendo a este punto, se realizó una descripción de las características del curso virtual y las actividades comunicativas implementadas (sección 2.1.5.1), así como una descripción del contexto y de las características de los participantes, mismas que se detallan en la sección 3.2. Finalmente, descripciones densas y abundantes abonan a “transportar al lector al contexto y dan un elemento de experiencia compartida a la discusión” (ídem), así como la presentación de información negativa o discrepante aporta una perspectiva “más realista y más válida”

(ibídem). Las secciones 4.1 y 4.2 en las que se complementan los hallazgos y datos duros, sirven este propósito.

Ahora bien, desde la perspectiva cuantitativa, la validez es:

“El grado en que una prueba mide lo que se supone que tiene que medir o el grado en que puede ser empleada con buenos resultados, y la fiabilidad es la medida del grado en que una prueba proporciona resultados consistentes” (Richards 1994, citado por Reguera, 2008, p. 94).

En lo que se refiere a la información de carácter cuantitativo, Creswell (2014) apunta que existen varias amenazas que generan dudas respecto a que un resultado sea producto de la intervención investigativa y no de algún otro factor; así que tales amenazas deben minimizarse para asegurar la validez del estudio. La habilidad memorística y la familiaridad con una prueba pueden afectar la validez interna de un instrumento, entendida como aquella en la que “los cambios observados en la variable dependiente, se deben a la manipulación de la variable independiente, y no a variables extrañas” (Sadornil, 2013, p. 362). Por ello, la validez interna del examen oral se gestionó a partir de la aplicación del mismo instrumento, con un intervalo de tiempo de dos meses entre el pre y post prueba y diferentes temáticas para el diálogo entre pares.

La validez de contenido, definida como “la correspondencia entre el rasgo, característica o dimensión que se mide y lo que incluye en la prueba” (Sadornil, 2013, p. 361), se logró al vigilar que cada instrumento midiera el rasgo específico de la variable que se buscaba observar. En el caso de la encuesta CoI, la validez de contenido se aseguró en suficiencia y representatividad para cada una de las presencias, quedando integrada de la siguiente manera: presencia docente: 13 ítems, presencia social: 9 ítems, y presencia cognitiva: 12 ítems. En cuanto a la prueba (examen oral), se observaron de forma separada cada uno de los indicadores de la HO (fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos) y se verificó que las escalas de apreciación del examinador e interlocutor evidenciaran dichos los indicadores. Las secciones 3.7.1 y 3.7.2 muestran con detalle esta información.

Dentro de los criterios de validez, Corral (2009) alienta el uso de instrumentos de evaluación previamente utilizados por otros investigadores. Bajo esta premisa, en esta investigación se utilizó la encuesta CoI, cuya validez, como se ha mencionado anteriormente, se sustentó mediante los estudios de Arbaugh et al (2008), Swan et al (2008) y Yu y Richardson (2015); los cuales han demostrado que la encuesta posee consistencia interna al obtener índices Alpha de Cronbach superiores a 0.91 para cada presencia en todos los casos. Para el caso de esta investigación, fue necesario realizar la traducción de su idioma original (inglés) al español, y para no afectar su validez, se sometió a juicio de tres expertos para validar su congruencia y claridad.

La *validez de constructo*, definida por Sadornil (2013) como la “delimitación de los constructos teóricos y su operacionalización” (p. 61), se vigiló desde los indicadores de la HO y de las presencias del modelo CoI. Dado que los constructos se entienden como “los ‘objetos’ carentes de materialización y solo son observables a través de una serie de conductas visibles (Sadornil, 2013, p. 62), el constructo HO se fundamentó en indicadores del Sistema Internacional de Evaluación del Idioma Inglés (IELTS, 2007): fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos. Para los constructos del modelo CoI, la presencia social (expresión afectiva comunicación abierta, y cohesión de grupo), la presencia cognitiva (evento detonante, exploración, integración y resolución) y la presencia docente (diseño y organización, facilitación del discurso e instrucción directa), la validez de constructo se obtuvo desde la teoría que sustenta el origen del modelo CoI (Garrison et al 2002).

3.6 Procesamiento de datos

Como se ha venido mencionando, el objetivo general de esta investigación fue analizar la contribución del modelo CoI en el desarrollo de la habilidad oral en un curso virtual de inglés. En primer lugar, fue necesario establecer las categorías e indicadores de análisis para los dos constructos centrales: el modelo CoI y la Habilidad Oral. Para el modelo CoI, conformado por sus tres presencias: social, cognitiva y docente, se definieron los atributos que se muestran en la Tabla 5 con base en Garrison et al (1999). Asimismo, para la HO, que se compone de fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos, se definieron las cualidades que se presentan en la Tabla 6 en cada categoría, tomando en los

indicadores determinados por IELTS (2014) y la Universidad Veracruzana (2016). Los mismos atributos para cada constructo se tomaron como base para determinar los aspectos a observar en las diferentes secciones del curso, para elaborar las preguntas de entrevista, y para conocer los niveles de cada presencia CoI a través de la encuesta y de cada indicador de la HO mediante la prueba oral de inglés.

Tabla 5. Presencia docente, social y cognitiva: Categorías, subcategorías e indicadores.

Categoría	Subcategoría y código	Descriptor	Indicador
PD- Presencia Docente	Diseño y Organización DyO	Acciones que lleva a cabo el instructor para guiar/orientar al estudiante sobre las actividades a realizar en el curso.	• Manejo efectivo de las herramientas de la plataforma. • Establecimiento de un cronograma. • Comunicación mediante mensajes • Solución de dudas académicas/ tecnológicas • Seguimiento al desempeño de los estudiantes. • Mensajes para motivar y reforzar la participación
	Instrucción Directa -ID	Acciones que lleva a cabo el instructor al proveer retroalimentación y emplear recursos que generen aprendizaje acorde a su calidad de experto en la disciplina	• Sesiones a/sincrónicas de orientación sobre algún tema o actividad. • Evaluación y retroalimentación de actividades de forma oportuna.
	Facilitación del discurso- FD	Intervenciones que realiza el instructor para orientar / corregir / redirigir las actividades del curso.	• Identificación de acuerdos y desacuerdos • Búsqueda de consenso • Motivación, reconocimiento y refuerzo a la participación • Evaluación de la eficacia del proceso
PS- Presencia social	EA- Expresión afectiva	Información que cada estudiante que comparte, mediante la cual se relaciona con el resto de sus compañeros.	• Expresiones que denotan emociones. • Comparte información personal adicional con el grupo.
	CA – Comunicación abierta	Acciones que denotan comunicación, interacción y apoyo entre los miembros del grupo.	• Participación activa en la actividad • Orientación/sugerencias a compañeros • Expresiones de acuerdo a las aportaciones de compañeros.
	CG-Cohesión de grupo	Expresiones que denotan la pertenencia a un grupo o comunidad.	• Uso de nombres para dirigirse a compañeros (vocativos) • Uso de pronombres inclusivos (nosotros, nos, nuestro) • Uso de frases de saludo y despedida (función social)
PC- Cognitiva	ED-Detonante	Actividades que introducen al estudiante al tema de estudio, mediante un problema/actividad/situación.	• Recursos didácticos disponibles en las actividades/evaluaciones del curso.
	EX-Exploración	Fase en la que el estudiante examina los recursos con los que cuenta para desempeñar adecuadamente su tarea.	• Accesos /consultas a recursos/ actividades en plataforma.

IN- Integración	Aportaciones de los estudiantes para completar la tarea asignada / aportaciones de otros compañeros.	• Aportaciones individuales registradas en foros. • Comentarios a compañeros registrados en foros.
RE- Resolución	Entrega de evidencia de aprendizaje conforme a los requisitos en términos del uso del idioma.	• Evaluaciones en plataforma (concentrado de calificaciones) • Resultados de evaluación mediante la gráfica de calor. • Indicadores de la HO

Tabla 6. Habilidad oral: Categorías, subcategorías, e indicadores.

Categorías HO	Subcategorías	Descriptor	Indicador
Comunicación	Fluidez y coherencia	Capacidad de comunicarse efectivamente	Buena Regular Suficiente Mala
	Pronunciación	Claridad de la pronunciación	Buena Regular Suficiente Mala
Propiedad	Gramática y precisión	Uso de gramática adecuada al contexto.	Buena Regular Suficiente Insuficiente
	Recursos léxicos	Uso de vocabulario adecuado al contexto.	Bueno Regular Suficiente Insuficiente

3.6.1 Datos cualitativos: Observación y entrevista

Los datos obtenidos de la observación participante derivaron de la información generada en los foros (actividades de interacción entre los estudiantes y la facilitadora). En la mensajería (comunicación entre la facilitadora y los estudiantes); y en las actividades comunicativas (tareas realizadas por los estudiantes). Con base en los constructos mencionados anteriormente, se procedió con el procesamiento de los datos cualitativos, que según Sadornil (2013), “conlleva tareas de recopilación, adecuada organización (categorización, clasificación), reducción (síntesis) de datos y comparación con la información recogida en el campo de estudio, para buscar relaciones entre los mismos, descubrir sus mensajes y aportaciones” (p.23). El procesamiento de datos incluyó un análisis de contenido, que consiste en el “análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no), por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a la producción-recepcion

(variables inferidas) de estos mensajes” (Bardin, 1986, citado por Sandornil, 2013, p. 20). Así, se analizó la información generada en los foros, mensajería y las actividades comunicativas en búsqueda de indicadores de cada presencia. Cada evidencia se codificó a partir de la letra F (facilitadora) y P (participante) y un dígito para identificar el número de participante, seguido de las iniciales de cada subcategoría y una letra mayúscula para indicar la procedencia del dato en el curso: M (mensajería), F (foro), E (entrevista), U (unidad), C (Colecta). El resultado de esta sistematización y organización fue una tabla de doble entrada (Apéndice D) en la que se registraron las evidencias de la observación y de la entrevista, y cuyo procesamiento se describe más adelante.

Con respecto al análisis de los datos, el objetivo de conocer la manera en que el curso virtual promovió el desarrollo de la HO, también se realizó una revisión de contenido mediante una lectura sistemática de la sección ‘Contenidos’ del curso virtual. Primero, se examinó la estructura y contenido del curso con la finalidad de identificar las unidades, los temas y las actividades de aprendizaje (texto, audio, video, discusión) solicitadas a los estudiantes y los indicadores de la HO presentes en cada actividad, para luego ser contrastados con los resultados de los exámenes orales. El mismo análisis se aplicó a las presencias CoI (Apéndice E) para posteriormente hacer una triangulación con los resultados de otras técnicas.

Asimismo, el procesamiento de los datos de la entrevista comenzó con la revisión de las grabaciones de audio de cada participante en búsqueda de extractos representativos de cada sección de la entrevista. Cada extracto se codificó de la siguiente manera: P=participante y número, E=Entrevista, C=colecta. La clasificación de los extractos se basó en el método de comparación constante, cuyo énfasis reside en la sistematización y organización de los datos más que en su interpretación, la cual se realiza en un paso posterior (Guba & Lincoln, 1985 citado por Maykut & Morehouse, 1994). El resultado de este proceso fue una síntesis de datos organizados por presencia CoI e indicador de la habilidad oral (Apéndice D), con la cual fue posible conocer la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de su habilidad oral mediante la implementación del modelo CoI, segundo objetivo de la investigación.

Posteriormente, para establecer las relaciones entre las presencias CoI y los indicadores de la HO (objetivo de investigación número 3), el análisis continuó con la identificación de descriptores (palabras), en el discurso de los estudiantes, alusivas a los indicadores de las presencias CoI y a la habilidad oral. Con apoyo del software Atlas.ti versión 7, se clasificaron los descriptores dentro de dos familias de códigos, una para cada constructo y se creó una red que permitió visualizar la relación entre los constructos ya definidos (Apéndice G).

3.6.2 Datos cuantitativos: Prueba y encuesta

Los datos relativos a la HO llevaron un procesamiento de datos cuantitativo, a partir de la comparación de las evaluaciones de los exámenes orales parcial y final. Estas evaluaciones se obtuvieron a partir de un diálogo (examinador-estudiante) y un *roleplay* (en parejas), con base en una rúbrica de desempeño utilizada por un evaluador y un examinador (Apéndice H). Inicialmente, los datos de cada examen oral se recuperaron de las hojas de evaluación; posteriormente se procesaron por participante, de forma electrónica y con ayuda de Excel, clasificando los datos numéricos conforme a cada indicador de la habilidad oral (Tabla 7). A primera vista esta sistematización permitió comparar los resultados individuales logrados en cada aplicación. Una vez conformada esta base de datos, mediante la estadística descriptiva, se procesaron los mismos para conocer las medidas de tendencia central, en específico la media. El resultado de este primer procesamiento fue una tabla que muestra las variaciones logradas por participante en cada aplicación (Tabla 10).

Para el análisis de datos cuantitativos, es decir, “la fase de la validación de hipótesis en que, tras acudir a la realidad, trata de recoger unos datos relevantes, manipularlos adecuadamente y someterles al tipo de análisis pertinente” (Sadornil, 2013, p. 23), se recurrió al análisis inferencial. Con apoyo del software Minitab 18 y el uso de las pruebas paramétricas Shapiro Wilk se confirmó la normalidad de los datos obtenidos en los exámenes orales. Se aplicó la prueba t-student pareada para verificar la existencia de una diferencia en los indicadores de la HO (Apéndice N). Mediante este tratamiento, se logró corroborar la normalidad de los datos y confirmar un incremento en el nivel de habilidad oral logrado al final del curso que se describe en la sección 4.2.

El procesamiento de la encuesta comenzó con la organización de los datos. El primer paso consistió en verificar que todos los ítems hubieran sido respondidos por el mismo número de participantes. Enseguida, se realizó un conteo del número de respuestas por punto es la escala (Totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). El total de cada conteo se dividió entre el número de participantes para obtener el porcentaje de respuesta en cada punto de la escala. El mismo tratamiento se aplicó a los 34 ítems de la encuesta mediante fórmulas y funciones de Excel. Finalmente se transformaron en gráficas, considerando el promedio de ‘Totalmente de acuerdo’ de cada categoría y presencia CoI, lo que permitió visualizar el comportamiento de cada una de las presencias desde la opinión de los estudiantes (Apéndice K).

Una vez terminado el procesamiento de datos basado en los registros recuperados de la plataforma, lo enunciado por los participantes en la entrevista y en la encuesta, y los resultados de los exámenes orales, el siguiente paso fue la interpretación y discusión de los resultados/hallazgos que se entretajan con sus respectivas evidencias desde el paradigma cualitativo y el cuantitativo en el siguiente capítulo

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados que se originaron a partir del procesamiento de los datos obtenidos con cada instrumento y su posterior análisis. La primera sección presenta los hallazgos con respecto a las categorías del modelo CoI: presencia social (PS), presencia cognitiva (PC) y presencia docente (PD), originadas en el curso virtual a partir del trabajo en la plataforma Eminus y de la comunicación entre los participantes y la facilitadora. En la segunda sección, se abordan los indicadores de la Habilidad Oral (HO): fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos, logrados por los participantes al final de la experiencia en el curso. En ambos casos se incluyen extractos de los datos como evidencia de cada hallazgo/resultado desde el paradigma cualitativo y cuantitativo, con el propósito de darles soporte, y de esa manera dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo. El capítulo cierra con la discusión de los resultados con referencia al estado actual del conocimiento y la aportación que este trabajo investigativo hace al mismo.

4.1 Presencias CoI en el curso virtual

Partiendo de que la investigación busca analizar la contribución del modelo CoI implementado como una estrategia pedagógica en un curso virtual de inglés, resulta lógico comenzar la presentación de los resultados con la identificación de las presencias CoI: y posteriormente con los indicadores de la habilidad oral.

Para presentar los hallazgos en relación a las presencias CoI, a continuación, se muestran las evidencias que acreditan la existencia de cada una a partir de las acciones desarrolladas durante el curso. En primer lugar, se exponen las evidencias de las acciones de la facilitadora que fomentaron cada presencia durante la operación del curso; las cuales fueron recuperadas mediante la observación participante y análisis de contenido. Asimismo, se describe la manera en que dichas acciones fueron percibidas desde el punto de vista de los participantes, lo cual es reflejado en sus testimonios durante la entrevista. Adicionalmente, los resultados de la encuesta CoI y un mapeo al curso virtual completan la representación de cada presencia.

4.1.1 Presencia docente

Entendida como “el diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales, con el propósito de lograr resultados valiosos personal, significativa y educacionalmente” (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 1999, p.90), la PD se compone de tres subcategorías: Diseño y Organización (DyO), Facilitación del Discurso (FD) e Instrucción Directa (ID). A continuación, se presentan los hallazgos a partir de cada subcategoría.

4.1.1.1 Diseño y organización

El Diseño y Organización (DyO) incluye la planeación del curso, la estructura, los objetivos, las estrategias de aprendizaje y la evaluación. Está presente a lo largo de todo el curso, desde su estructura y diseño instruccional; sin embargo, es más perceptible en ciertos momentos, por ejemplo, en la inducción al curso, cuando el estudiante está en proceso de conocer la dinámica de trabajo. La comunicación a través de la mensajería del curso virtual reveló que las acciones de la facilitadora se dieron especialmente en esta subcategoría, al guiar/orientar al estudiante sobre las actividades a realizar en el curso y los aspectos operativos para un cumplimiento adecuado (formas de entrega, cronograma de trabajo). Posteriormente esta subcategoría se alterna con la ID y la FD durante el desarrollo del curso para en conjunto ejercer la PD.

A continuación, se muestran las evidencias localizadas a partir de los indicadores que conforman esta subcategoría: a) presentación de contenidos y forma de trabajo, b) establecimiento de un cronograma, c) solución de dudas y d) seguimiento al desempeño (Tabla 5).

La Figura 9 muestra un mensaje enviado a los participantes sobre las actividades de inicio del curso (inducción). La información se puso al alcance de los participantes mediante un video. En dicho recurso, se explicó la dinámica del trabajo, los contenidos de la materia, la forma de comunicación, los periodos de entrega y la evaluación, entre otros aspectos. Esta acción refuerza el DyO a partir del uso de herramientas tecnológicas:

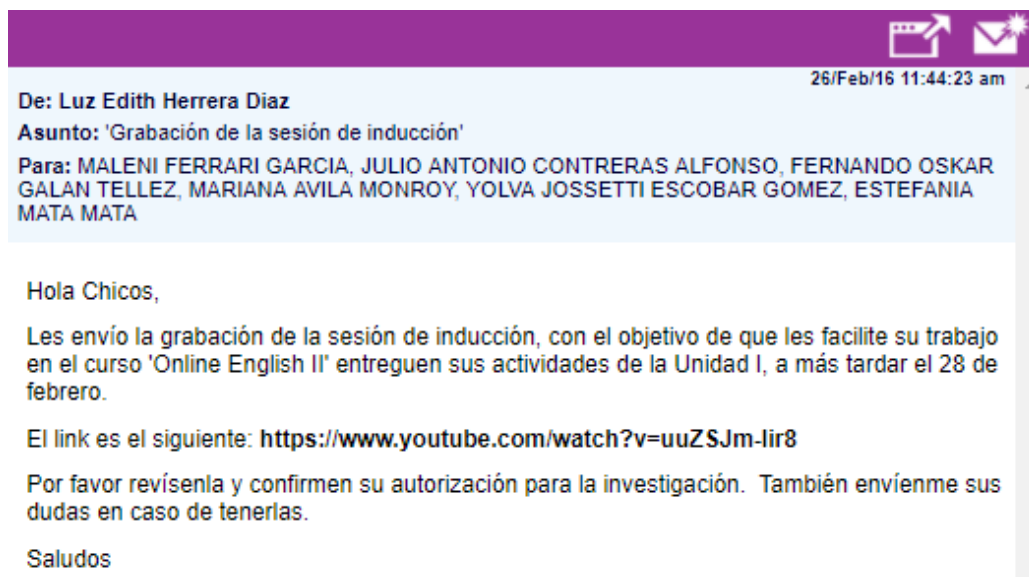


Figura 9. Comunicación mediante mensajes: presencia docente. Fuente: Eminus (2016).

Otro indicador de Diseño y Organización (DyO) es el ‘establecimiento de un cronograma’. Aunque dentro del curso se encontraban las fechas de entrega estipuladas para cada unidad, se establecieron mensajes semanales enviados a los participantes por la facilitadora a manera de recordatorio y en apoyo a las eventualidades que surgieron durante el curso. La Figura 10 ilustra este punto:

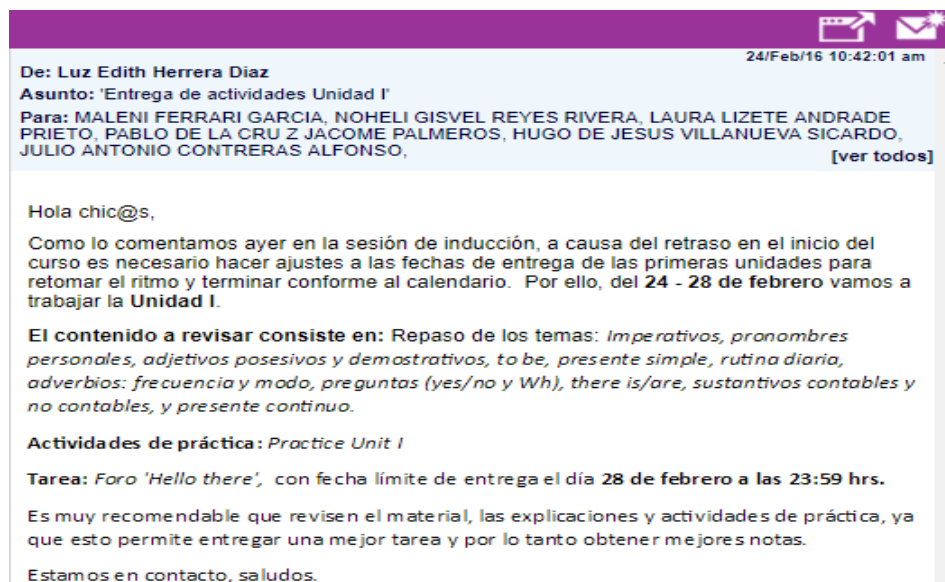


Figura 10. Mensaje semanal de actividades del curso. Fuente: Eminus (2016).

Un indicador más de DyO es el apoyo que se brindó a los participantes sobre alguna eventualidad con el curso virtual, ya fuera con el contenido, la entrega de actividades o alguna instrucción; todo esto englobado dentro de ‘solución de dudas’. La Figura 11 muestra la forma en que se proporcionó apoyo al participante, en este caso respecto a un asunto de tipo tecnológico y al seguimiento realizado.

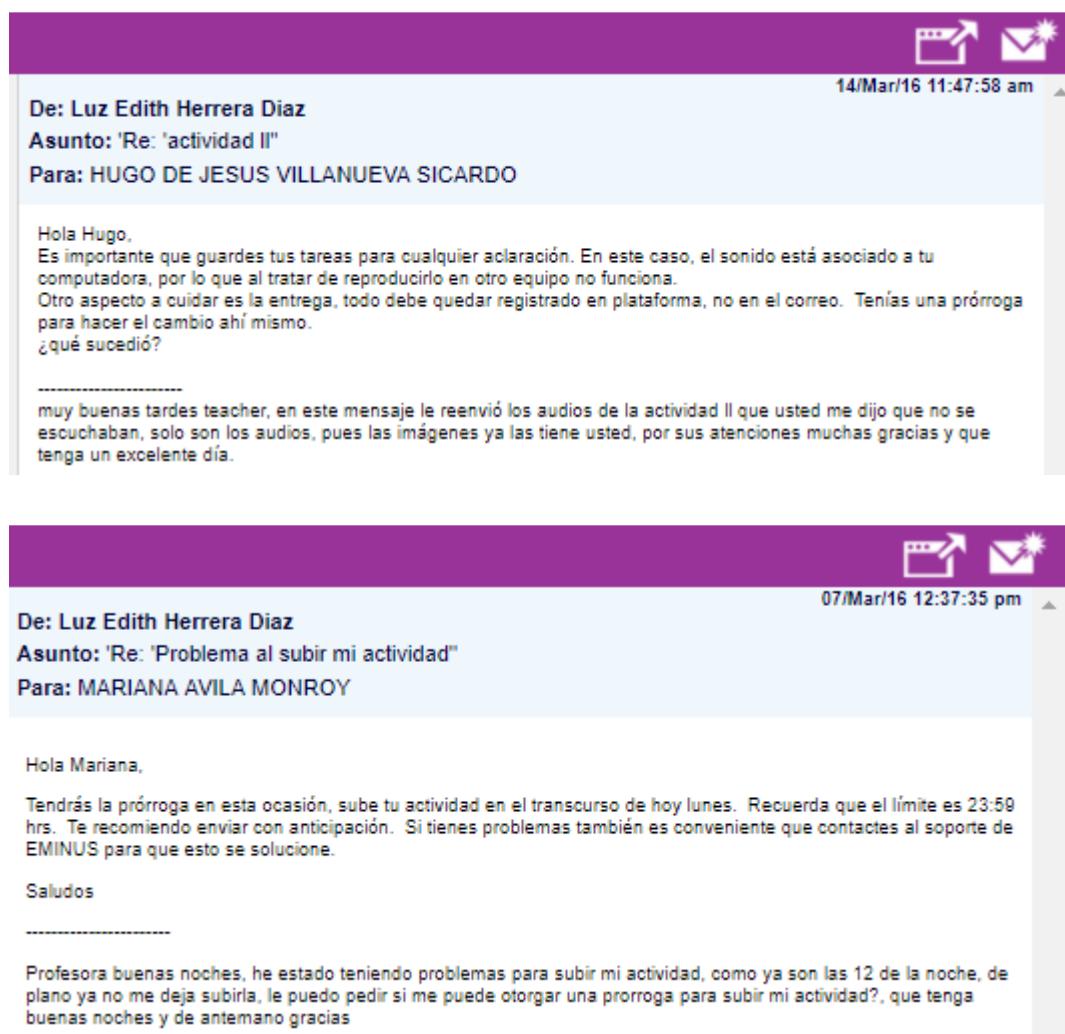


Figura 11. Solución de dudas académicas/tecnológicas. Fuente: Eminus (2016).

Un último indicador que forma parte de la PD en la subcategoría DyO es el ‘seguimiento al desempeño’ de los estudiantes, especialmente con el objetivo de promover la participación en el curso de los estudiantes inactivos o que presentaron algún tipo de rezago durante el curso (Figura 12). En el primer caso, se muestra un seguimiento sobre la entrega de las actividades; el segundo, además, denota un conocimiento previo de la situación específica

del participante con respecto a la dificultad de presentar sus exámenes en las fechas establecidas para ello:

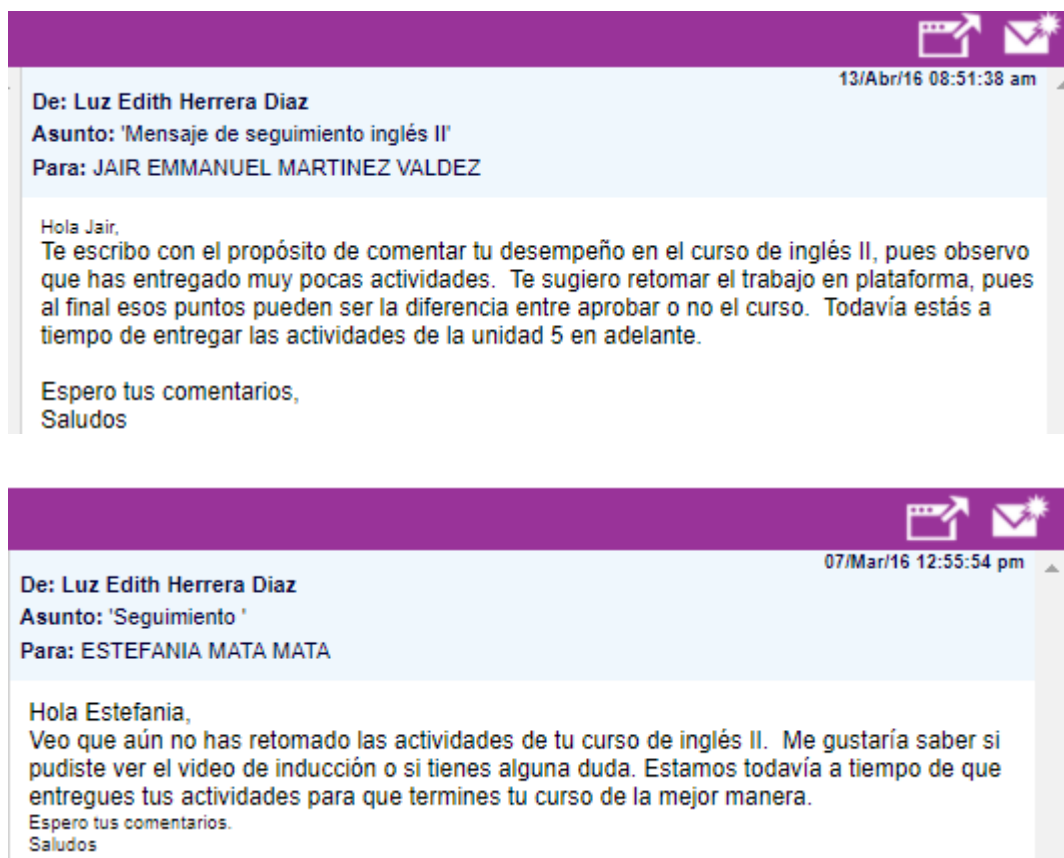


Figura 12. Mensajes de seguimiento al desempeño. Fuente: Eminus (2016).

Hasta ahora, las evidencias recuperadas han dado cuenta de las acciones por parte de la facilitadora. Sin embargo, para corroborar su efecto y conocer la manera en que tales acciones fueron percibidas por los participantes, se recurrió a la información derivada de la entrevista. Retomando el primer indicador ‘presentación de contenidos y forma de trabajo’, el siguiente testimonio confirma el seguimiento ofrecido por la facilitadora en cuanto a que el participante conocía las actividades y la forma de su evaluación:

‘La maestra estaba al tanto de las actividades, nos presentó las formas de cómo se iba a evaluar el semestre, había parámetros de lo que ella iba a considerar para evaluarnos’ [P7/E]

El segundo indicador de DyO, ‘establecimiento de un cronograma’, también se confirmó a través de los testimonios de dos participantes, en los que expresan estar al tanto de una agenda de trabajo y de los requisitos para la entrega de cada actividad:

‘En el seguimiento del programa, los parámetros de trabajo, nos decía que hacer, más que nada cómo deberían ser las actividades.’ [P3/E]

‘Siempre hubo un orden en los trabajos, fechas, y organizado todo’ [P5/E].

‘Solución de dudas’, de tipo académico o tecnológico, es el tercer indicador de DyO. En este punto los participantes confirmaron la presencia de este indicador al expresar que sus dudas fueron atendidas:

‘Cuando subía mal los archivos enseguida me mandó un correo; una vez no me llegó un correo bien y me lo volvieron a mandar, el facilitador estaba muy pendiente de cualquier duda, así que yo tenía la seguridad que el facilitador me iba a contestar.’ [P2/E]

‘Cuando notaba algún error en las instrucciones yo le preguntaba y siempre me respondía sobre las dudas que yo tenía’ [P1/E/]

En cuanto al último indicador aquí abordado ‘seguimiento al desempeño’, los testimonios de los participantes también confirman su existencia. El primero de ellos, de forma más autónoma, lo expresa al comentar que la información necesaria estaba disponible dentro del curso, mientras que el segundo lo asocia al seguimiento de sus actividades (retroalimentación):

‘En cuanto al seguimiento, todo estaba plasmado en la plataforma, no había forma de que no entregarás, si no entregabas era porque realmente no te interesaba’ [P10/E]

‘Me pareció bien, pues porque la maestra estaba atenta, además de revisar nuestras actividades, retroalimentaba qué nos faltó o que pudimos haber mejorado, si estábamos bien, comentar lo que estaba perfecto, es decir estaba al tanto de nuestras actividades en todo momento y a los mensajes que nos contestaba. [P8/E]

Es conveniente mencionar, también, que en este indicador los testimonios fueron discrepantes, en cuanto a que algunos participantes asociaron el ‘seguimiento al desempeño’ únicamente a la revisión de las actividades, como lo muestran los siguientes extractos:

‘[Hubo seguimiento] a través de la revisión y corrección de las tareas.’ [P3/E]

‘[El seguimiento de la facilitadora] fue bueno porque al principio tenía muchas dudas y me ayudó, yo le mandaba correos y los contestaba, estuvo pendiente. [P2/E]

Aun cuando la presencia del facilitador se percibe ampliamente en el DyO, los datos de las entrevistas también revelaron que se percibe poca ‘interacción’ con el facilitador como lo muestra el siguiente testimonio:

‘Es que casi todo está en Eminus, o sea las fuentes, los libros, las aportaciones para facilitar el curso, ahí está en Eminus, o sea que no es cuestión de ella (la facilitadora).’ [P4/E]

‘[La interacción] fue muy poca, prácticamente fue más interacción con la computadora. La interacción que realmente siento importante fue las explicaciones y los mensajes y lo que explica aquí ahorita a la hora de hacer el examen. Con los compañeros [la interacción fue] muy poca o casi nada, no conozco a nadie, siento que estoy solo, si necesito apoyo o algo, se me hace más fácil pedir apoyo a un amigo conocido que buscar a un compañero.’ [P8/E]

‘Fue muy precaria la interacción que hay con el facilitador, por ejemplo, si hago una pregunta, sé que voy a tener la respuesta, pero tal vez no sea en el momento en que la necesito. Como que siempre se forma un vínculo entre el maestro y el alumno al menos al identificarse y siento que eso es lo que hace falta aquí, pero no puede ser virtual si no es así.’ [P7/E]

En este caso, los testimonios de los participantes toman como punto de referencia la interacción que ellos conocen en la modalidad presencial, la cual difiere en la virtualidad, punto que se aborda en la sección de discusión.

A continuación, se presenta la información referente a otra subcategoría de la presencia docente: Facilitación del Discurso.

4.1.1.2 Facilitación del discurso

La Facilitación del discurso (FD) se representa en las acciones dialógicas que el facilitador lleva a cabo para guiar la clase, mantener el interés y fomentar la participación. Esta subcategoría se conforma de los siguientes indicadores: a) identificación de acuerdos y desacuerdos, b) búsqueda de consenso, c) motivación, reconocimiento y refuerzo a la participación, y d) evaluación de la eficacia del proceso (Tabla 5). El siguiente mensaje de la Figura 13, enviado en la sección de mensajería de la plataforma Eminus, demuestra la acción de la facilitadora en cuanto a la FD, identificándose los indicadores b) y c) anteriormente mencionados.

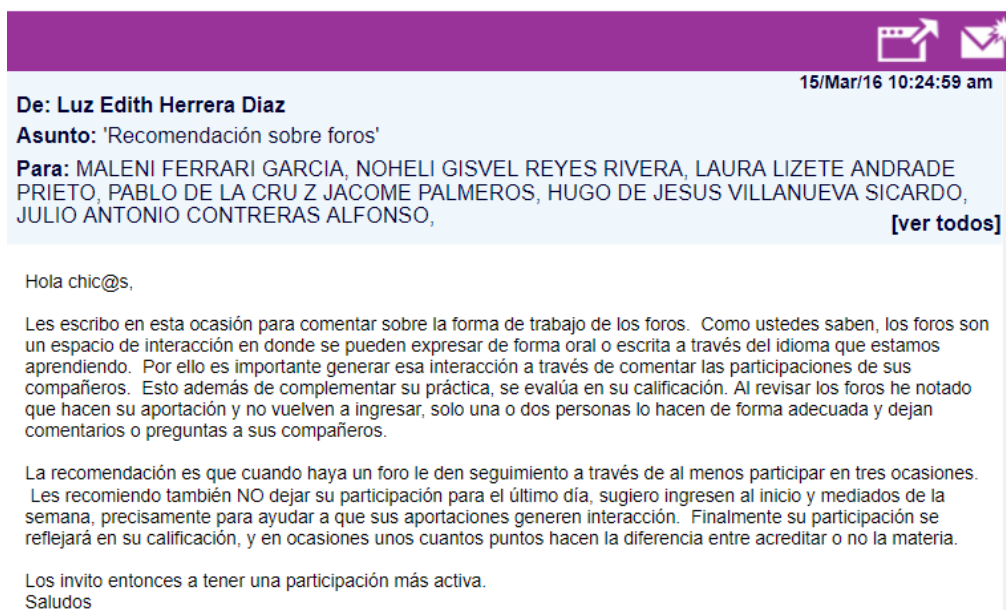


Figura 13. Intervención del instructor para redirigir la participación del grupo. Fuente: Eminus (2016).

Dentro de los foros también se identificó el indicador ‘evaluación del proceso’ es decir, el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los participantes, conforme al tema indicado en el foro. A continuación, en la Figura 14 se presentan algunas evidencias en las que se puntualizan los aspectos a incluir dentro de las aportaciones de los participantes, las cuales se realizaron durante el desarrollo del foro:

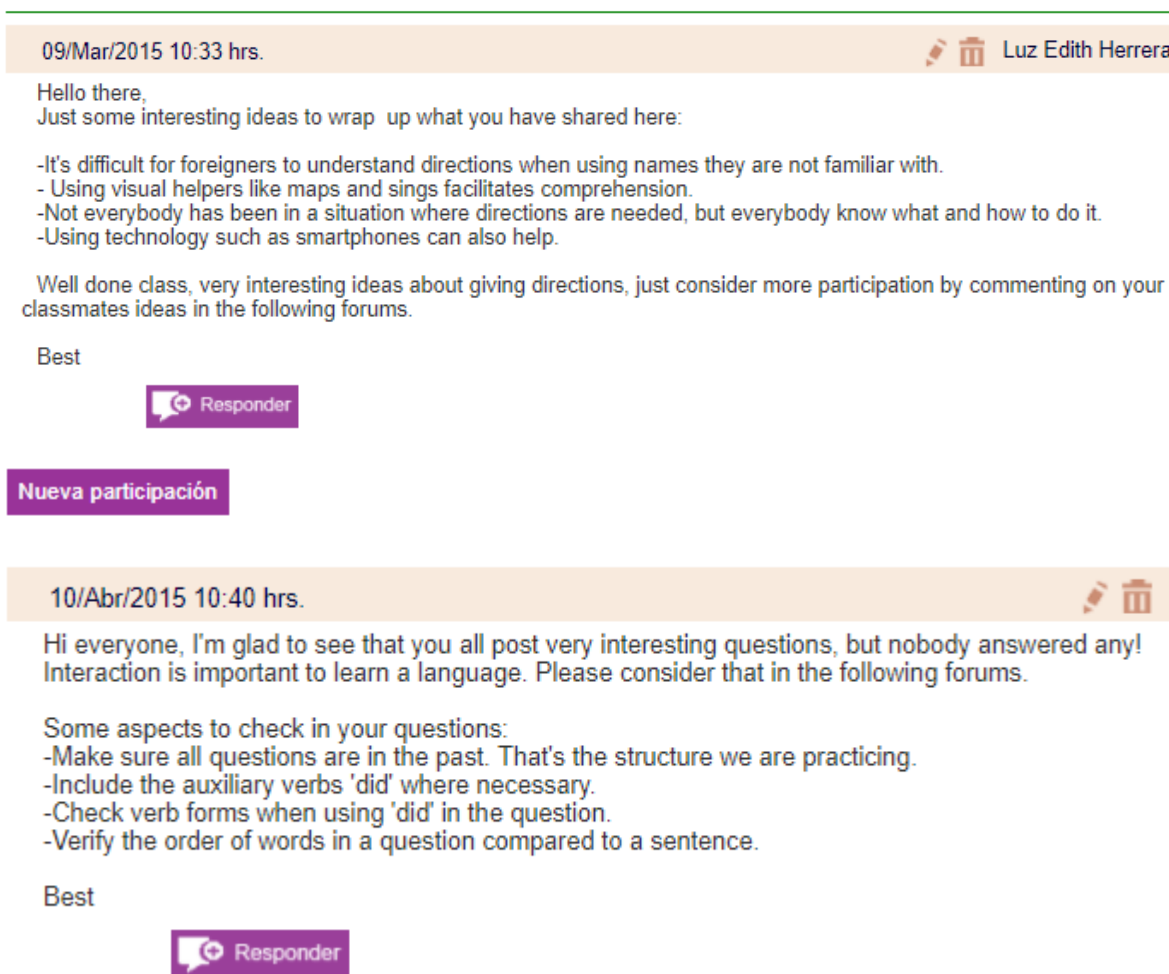


Figura 14. Mensajes de evaluación del desempeño durante participación en el foro.

Fuente: Eminus (2015).

Por parte de los participantes, estas acciones fueron principalmente percibidas en el indicador ‘motivación, reconocimiento y refuerzo a la participación’, como lo evidencian los siguientes extractos de entrevistas:

‘Invita a aportar a los foros, siempre en los foros, así como “chicos no olviden tener interacción con sus compañeros”.’ [P2/E]

‘Nos invitaba a participar en las opiniones de los demás compañeros, en un ambiente cordial y promovía la discusión, debate, las opiniones’. [P4/E]

En lo que respecta al indicador ‘identificación de acuerdos y desacuerdos’, no se encontraron evidencias que lo confirmaran. Esto puede explicarse a razón de que la mayoría de los foros

de audio están enfocados al intercambio de información en torno a un tema; por lo tanto, al no ser foros de debate, no promueven una discusión de la que puedan surgir acuerdos o desacuerdos. Para cerrar la sección dedicada a la PD, enseguida se presenta la última subcategoría: instrucción directa.

4.1.1.3 Instrucción directa

La Instrucción Directa (ID) se refiere a las c y la participación en los espacios de colaboración (foros) y se conforma por los siguientes indicadores: a) retroalimentación de actividades de forma oportuna y b) sesiones a/sincrónicas de orientación sobre algún tema o actividad. A continuación, se evidencia el indicador ‘retroalimentación de actividades de forma oportuna’ mediante un par de notas de la facilitadora en la sección de retroalimentación. Se acompañan del archivo de audio en el que se proporcionaron comentarios específicos sobre el desempeño de los estudiantes.

Hi H, how are you? These are some comments about your audio:

You clearly mentioned what you do in a week, from very early in the morning to the night. Your ideas are coherent and associated with the topic of routines. You used the verbs in present well too.

Now, some aspects to improve: I always have fruit and yogurt for breakfast / The bus arrives in 20 minutes. Remember to use the verb 'to be' for the age, for example in 'I am 23 years old'. This year I will be 24. I suggest interacting in the forum by listening to and commenting the audios of your classmates. That's a good way to practice listening too.

Here's the audio feedback.

Talk to you soon. [F/ID/F1/C2]



Vocaroo_HVillanueva.mp3

“Hi L, how are you? It was nice to hear your voice. Here are some comments about your work:

You sounded very enthusiastic which is positive. You described your routine and the different activities for a day. Just try to include some adverbs of frequency like sometimes, never, always, etc. In pronunciation, just check: live, calls, medicine, I love it



Vocaroo_LAndrade.mp3

Something I really like is your participation in the forum. You greeted your classmates and asked some questions. That's really nice, keep on doing it.

Here's the audio feedback.

Talk to you soon.” [F/ID/U1/C2]

Como se puede observar y escuchar, en la retroalimentación se mencionan los aciertos y las áreas de oportunidad del trabajo entregado por el participante. Asimismo, se realizan algunas correcciones y se ofrecen sugerencias de mejora en relación a la habilidad oral, en específico en los indicadores pronunciación y gramática. En el caso específico de pronunciación, el audio personalizado resultó de ayuda puesto que el participante tuvo oportunidad de identificar sus errores y corregirlos a partir de las indicaciones de la facilitadora.

El efecto de esta retroalimentación personalizada y en audio fue positiva para los participantes en cuanto a que les permitió la obtención de información específica sobre su desempeño. Los siguientes extractos demuestran lo anterior:

‘De hecho, es lo importante en la retroalimentación porque uno a fin de cuentas cree que lo está haciendo bien pero no lo sabe completamente, entonces muchas veces me di cuenta de que en el video que grabé según yo lo había hecho bien, pero el facilitador me indicó algunas cosas, entonces como que voy viendo los detalles que me faltan y que el facilitador me dice.’
[P1/E]

‘En la mayoría de las actividades nos enviaba un escrito y un audio donde nos decía que tan bien o que tal mal nos había salido la actividad y que podíamos mejorar, cuáles habían sido nuestras fallas, pero también siempre como que, alentando, esto lo hiciste bien, solo mejora esto, siempre amable y digamos que facilitándonos ese apoyo para la próxima mejorar. [P2/E]

‘Los consejos que nos daba: hablar más despacio, no necesariamente rápido...Por ejemplo a mí siempre fue lo de hablar, porque hablo muy rápido, en las siguientes tareas me di cuenta que no debía apresurarme a hacerlo rápido y me tomaba mi tiempo.’[P3/E]

Con respecto al indicador ‘sesiones a/sincrónicas de orientación sobre algún tema o actividad’, se llevó a cabo una sesión síncrona con el objeto de abonar al desarrollo de la HO. Durante la sesión, se dio a conocer a los estudiantes la dinámica sobre la que basa el examen

oral que estarían próximos a presentar. En la misma sesión, la facilitadora presentó los dos tipos de actividades que constituyen el examen oral (preguntas individuales y diálogo entre pares), así como lo que se requería del participante en cada una (uso de frases, tipo de respuestas, suficiencia de información, uso de estructuras gramaticales, expresiones de tiempo, tiempos verbales y vocabulario). Posteriormente se realizó una práctica a través de una guía de preguntas en donde el participante pudo argumentar sus respuestas. Los siguientes testimonios confirman la percepción de los participantes acerca de esta sesión; por un lado, se observan interesados y dispuestos a la nueva experiencia:

‘Así por internet, con sesiones en vivo fue nuevo.’ [P3/E]

‘Me pareció interesante, cuando vi que había que hacer el video y las sesiones virtuales, me pareció mucho mejor.’ [P10/E]

Por otro lado, tal como se muestra en los siguientes extractos de entrevistas, también hubo participantes que mostraron poco interés y plantearon otras opciones, pues adoptar una forma diferente de instrucción e interacción a partir de herramientas virtuales síncronas implica un ajuste en los hábitos aprendizaje de los participantes. Por ello, el uso de sesiones virtuales síncronas, resulta un elemento nuevo que requiere de tiempo y práctica para incorporarlo a su proceso de aprendizaje. El Apéndice B muestra el contenido trabajado en la sesión síncrona.

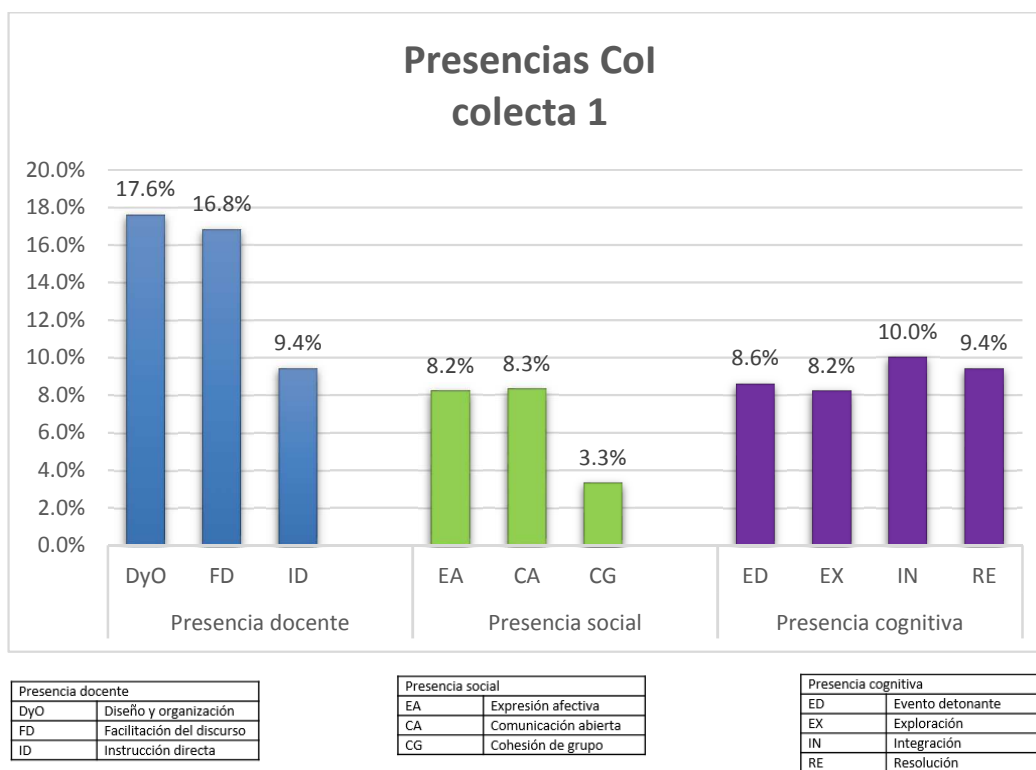
Me hubiera gustado que las sesiones virtuales hubieran sido presenciales porque nunca me dio tiempo de entrar a esas sesiones, llegaba cansada y me quedaba dormida o se me olvidaba. [P7/E]

En vez de hacer las sesiones virtuales por video sería muy padre que las clases fueran grabadas, como tutoriales. [P8/E]

Como se ha podido observar, tanto en las acciones de la facilitadora como desde el punto de vista de los participantes, las evidencias y testimonios aquí presentados confirman la existencia de la Presencia Docente (PD) a través de sus subcategorías Diseño y Organización (DyO), Facilitación del Discurso (FD) e Instrucción Directa (ID). El listado con algunas de las evidencias más representativas puede consultarse en el Apéndice D.

Para cerrar la sección dedicada a la PD, es oportuno agregar los resultados obtenidos de la encuesta CoI, los cuales también confirman la existencia de la PD en el curso en cuestión. Como se muestra en la gráfica de la Figura 1, en primer lugar, se encuentra DyO con los porcentajes más altos, 17.6% y 17.2% respectivamente. Como ya se dijo, esta subcategoría aborda aspectos como la comunicación de los objetivos y temas del curso, las instrucciones para la realización de las actividades de aprendizaje y fechas de entrega.

Después de DyO, la valoración más alta fue para FD, con 16.8% y 15.8%, la cual se lleva a cabo a través de la orientación, motivación y participación en la clase por parte de la facilitadora. Al final, se posicionó la categoría ID con 9.4%, y corresponde a la retroalimentación recibida por la facilitadora y a la intervención en los espacios de participación grupal, como es el caso de los foros. En ambas colectas la PD presentó el mismo comportamiento al ser la presencia con mayor representatividad.



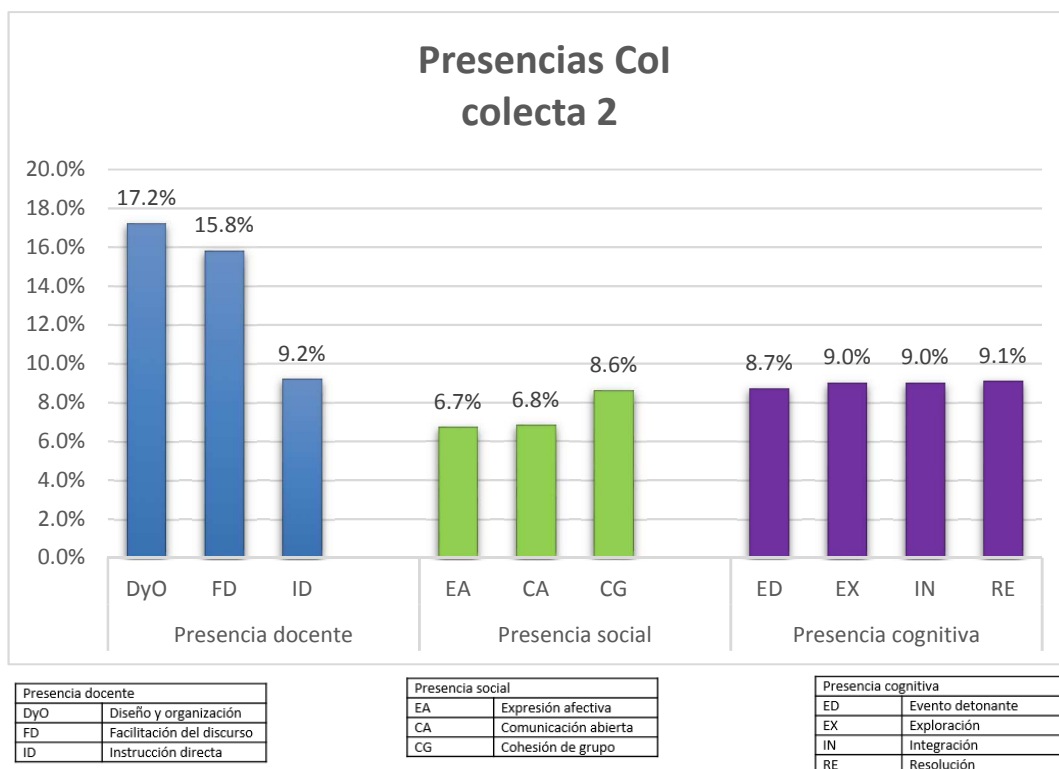


Figura 15. Resultados de la encuesta CoI. Fuente: Elaboración propia.

4.1.2 Presencia social

Definida por Garrison et al. (1999) como “la habilidad de los participantes de una comunidad de indagación para proyectarse social y emocionalmente como personas reales, a través del medio de comunicación utilizado” (p. 89), la presencia social (PS) se compone de tres subcategorías: a) Expresión Afectiva (EA), b) Comunicación Abierta (CA) y c) Cohesión de Grupo (CG).

Como se comprobó en la Figura 15, es notable que la PS fue la que menos se generó dentro del curso. La categoría EA fue mayor (8.2%) en la primera con relación a la segunda (6.7%); asimismo, la CA presentó el mismo comportamiento, 8.3% y 6.8% respectivamente. Los ítems de la encuesta que corresponden a estas dos categorías hacen referencia a la participación e interacción. En lo que respecta a la categoría CG, se presentó una evidente diferencia con 3.3% en la primera colecta y 8.6% en la segunda y habla de la confianza para el intercambio de puntos de vista y colaboración con los participantes del curso.

El mapeo de la Tabla 7 muestra la conformación del curso, el cual se integró por una sesión de inducción (U0), diez unidades de aprendizaje (U1-U10) y un proyecto final (PF). Cabe mencionar que se realizó un análisis de contenido para conocer la forma en que el curso promovió cada una de las presencias CoI antes de comenzar el curso. Se codificó con 1 la actividad que presentaba las condiciones para su existencia y con 0 el caso contrario.

Con respecto a la PS, se pudo constatar que la EA, es decir, el intercambio de información personal que permite relacionarse con el grupo, se observó solo en 4 foros, lo que representa el porcentaje más bajo, 33%. La interacción y participación, entendida como CA, estuvo presente en la mayoría de las actividades, 67%. Finalmente, la CG, representada en un sentido de grupo, logró solo el 42%. Así, desde la perspectiva de los estudiantes y de la investigadora, los datos de la encuesta y de la observación convergen en cuanto a que la PS fue la más baja de las presencias CoI.

Tabla 7. Mapeo Presencias CoI en las actividades del curso virtual 'Inglés II'.

Categoría	Indicador	U0	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	PF	Subtotal	Total
PC	Evento detonante	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100%
	Exploración	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100%
	Integración	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	92%
	Resolución	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	92%
	Total:48	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		46
		50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		96%
PD	Diseño y organización	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100%
	Facilitación del discurso	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	5	42%
	Instrucción directa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100%
	Total: 36	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2		29
		67%	67%	67%	100%	100%	67%	100%	67%	100%	100%	67%	67%		81%
PS	Expresión afectiva	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	4	33%

Comunicación abierta	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	8	67%
Cohesión de grupo	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	5	42%
Total: 36	2	3	0	3	3	0	1	1	2	2	0	0	17	
	67%	100%	0%	100%	100%	0%	33%	33%	67%	67%	0%	0%		47%

Con el objetivo de ofrecer una mejor comprensión de la PS, a continuación, se presentan los hallazgos por subcategoría.

4.1.2.1 Expresión afectiva

Las expresiones de emoción, énfasis (signos de exclamación o interrogación, mayúsculas), el uso de emoticones, o la comunicación de información personal, son indicadores que confirman la expresión afectiva (EA) (Tabla 5). Al revisar las participaciones en los foros, se identificó con mayor frecuencia el uso de signos de exclamación como un indicador de EA (Hi mates!, Hello everyone!) como lo muestra la Figura 16, especialmente al momento de comenzar la aportación, a manera de saludo. Por otro lado, hay que destacar que no todos los participantes actualizan su perfil con una imagen o fotografía, lo que repercute en una baja presencia social.

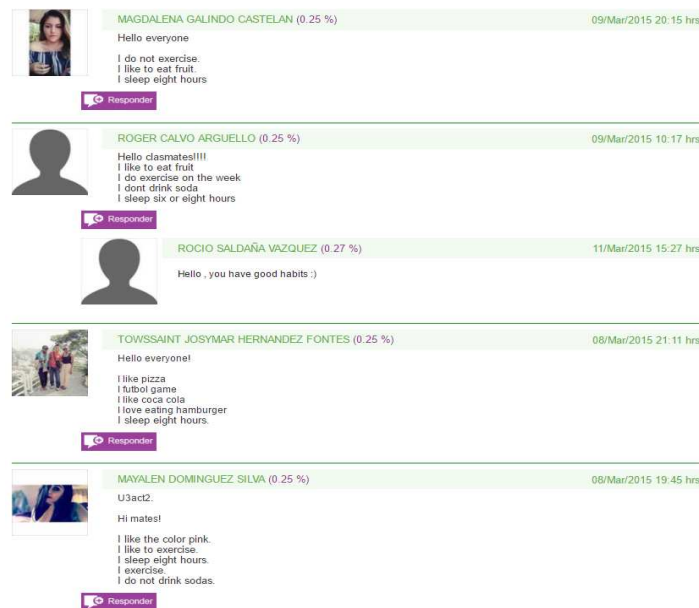


Figura 16. Foro de participación mediante texto escrito. Fuente: Eminus (2015).

La PS no se genera de manera inmediata y requiere de condiciones propicias para que exista, entre las que se pueden mencionar: la participación del facilitador y de los estudiantes, la interacción que se genera entre ellos, el tiempo en que el foro está activo y el uso adecuado del foro. En la Figura 17 se puede observar uno de los primeros foros de texto escrito del curso, en el cual, todas las aportaciones fueron enviadas de forma adjunta. Lo anterior resultó en una nula interacción entre los participantes, ya que el foro se usó como un repositorio de archivos y no como un espacio de intercambio de ideas y opiniones, lo que denota una necesidad de entrenamiento en el uso adecuado de los recursos de la plataforma.

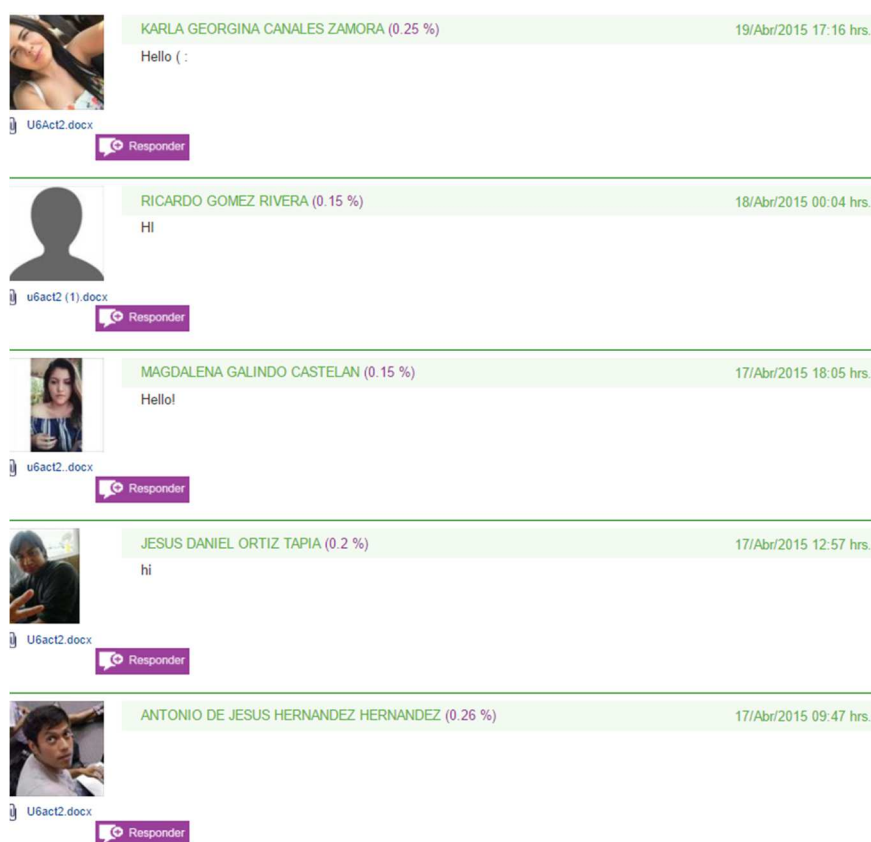


Figura 17. Foro como repositorio de archivos. Fuente: Eminus (2015).

Retomando la relación presencia social/tiempo, al final del curso y de varias experiencias de interacción en los foros, se observó una presencia social más evidente en cuanto al uso de expresiones de emoción mediante caracteres o signos (Hi classmates!, Hi everyone!, Regards), ya sea como apertura a una aportación, para replicar al comentario de un

compañero, o para cerrar sus aportaciones, tal como se observa en la Figura 18 para el último foro de texto del curso.



Figura 18. Presencia social en foros de debate mediante texto escrito. Fuente: Eminus (2016).

A partir de este hallazgo de identificaron varias situaciones: en primer lugar, los saludos denotan un sentido de cordialidad entre el grupo, que se desarrolló como resultado del tiempo que transcurrió desde el inicio del curso, pues este foro fue una de las últimas actividades.

Otra situación que se identificó fue que, en el foro de texto escrito, los participantes tendieron a hacer uso de saludos en mayor medida; es decir, hicieron uso del lenguaje escrito para expresarse y conducirse de manera adecuada. En cuanto a los foros de interacción oral mediante grabaciones de audio, la evidencia de expresión afectiva fue reducida. Sin embargo, la expresión afectiva puede hacerse presente a través de la voz y mediante el tipo de información que se comparte, lo que lleva a generar empatía, y por tanto una mayor cohesión de grupo. Así se percibe en los siguientes audios. En el primero, el participante denota una actitud abierta representada en las frases que utiliza (Hello, my name is, incredible memories) además de un tono de voz entusiasta. En el segundo, aunque el participante inicia directamente con la información, se pueden identificar signos de expresión afectiva en su narración (really like, by the way, I wasn't a good student, good times). Finalmente, es oportuno comentar que este foro de interacción oral, fue el que mayor participación tuvo en el curso como se puede ver en las réplicas de la Tabla 9.



LAU3.mp3



JCU3.mp3

Retomando lo observado, el uso de signos de exclamación fue un recurso que denotó una actitud abierta a la discusión. Aun así, el grado de EA fue muy bajo pues los participantes no llegaron a dirigirse entre ellos por sus nombres, lo cual es un indicador de la falta de sentido de comunidad. Por otro lado, también es escaso uso de emoticones podría estar relacionado a un conocimiento previo de las reglas de *netiqueta* y a la restricción del uso estas expresiones, aunque en este curso no se prohibieron.

Otra situación que explica esta ausencia de EA puede tener origen, en parte, en el diseño del curso virtual; pues este carece de espacios de encuentro de tipo 'social'. Es decir, no cuenta con alguna sección que permita a los estudiantes interactuar fuera de la actividad o tarea requerida, en un ambiente más informal; por tanto, toda su interacción se reduce a la cuestión académica.

En resumen, la participación en los foros fue escasa, tal como se muestra en la Tabla 8. Por otra parte, dado que el nivel de inglés de algunos participantes es limitado, en varias ocasiones recurrieron al uso de traductores electrónicos para realizar sus aportaciones, lo que frecuentemente resultó en mensajes poco precisos, faltos de lógica y difíciles de comprender. Esta situación podría tener un impacto en la PS y PC, pues al ser un mensaje poco claro o comprensible, otros participantes tienen dificultad para hacer réplicas. Asimismo, se observó que el número de participantes activos en el primer curso se redujo al final del mismo; mientras que, en la segunda colecta, algunos participantes que estaban inactivos se fueron incorporando. Por otro lado, también se observó que la participación fue menor en los últimos foros, lo que es congruente con lo manifestado en las entrevistas sobre la falta de autogestión por parte del estudiante en la modalidad de curso virtual.

Tabla 8 Aportaciones totales en foros del curso virtual ‘Inglés II’.

Colecta 1: N=10				
Foro	Participantes activos	Aportaciones	Réplicas	Total
Future plans	7	7	6	13
My house	6	6	2	8
Likes and dislikes	8	8	2	10
Online vs. traditional education	5	5	3	8

Colecta 2: N=9				
Foro	Participantes activos	Aportaciones	Réplicas	Total
Hello there	7	7	5	12
What should I do?	7	7	10	17
Interview	8	8	1	9
Online vs. traditional education	6	6	5	11
My childhood	9	9	16	25
Invitations	5	5	5	10

4.1.2.2 Comunicación abierta

Hacer preguntas a los compañeros, complementar las aportaciones de otros, emitir comentarios de consenso e incentivar la participación de los demás, son indicadores de la

comunicación abierta (CA) (Tabla 5). Como se puede observar, la Figura 19 muestra la apariencia de un foro de interacción oral, en este caso el foro más activo del curso, en donde los participantes hicieron aportaciones e interactuaron con otros mediante preguntas y comentarios de tipo oral grabados en audio y cuyas transcripciones se muestran en los siguientes apartados.



JULIO ANTONIO CONTRERAS ALFONSO (4 pts) 20/Mar/2016 22:21 hrs.

My Childhood
<http://vocaroo.com/i/s0fX6JIKicZJ>

Responder



MARTIN BORBONIO GUTIERREZ (3 pts) 20/Mar/2016 21:54 hrs.

My Childhood
<http://vocaroo.com/i/s1WQIfJomzpB>

Responder



RAMIRO HERNANDEZ ACOSTA (3.5 pts) 20/Mar/2016 22:08 hrs.

<http://vocaroo.com/i/s0L2le3ResZb>



RAMIRO HERNANDEZ ACOSTA (3.5 pts) 20/Mar/2016 21:47 hrs.

My childhood
<http://vocaroo.com/i/s11q9qii4q8E>

Responder



MARTIN GELACIO HERNANDEZ QUIROZ (3.6 pts) 20/Mar/2016 22:08 hrs.

<http://vocaroo.com/i/s1Bz4Y8qQL6T>



MARTIN GELACIO HERNANDEZ QUIROZ (3.6 pts) 20/Mar/2016 20:01 hrs.

My Childhood
[my childhood audio.mp3](#)

Responder



NOHELI GISVEL REYES RIVERA (4 pts) 20/Mar/2016 18:25 hrs.

<http://vocaroo.com/i/s1S0bdWnkiFZ>

Responder



RAMIRO HERNANDEZ ACOSTA (3.5 pts) 20/Mar/2016 22:09 hrs.

<http://vocaroo.com/i/s0L2le3ResZb>



PEDRO LUIS CARDENAS ALTAMIRANO (3 pts) 20/Mar/2016 20:31 hrs.

<http://vocaroo.com/i/s1S0bdWnkiFZ>

Figura 19. Foro de interacción oral ‘My childhood’. Fuente: Eminus (2016).

Los siguientes extractos corroboran lo sucedido en el foro anterior mediante las transcripciones de audio. El primero de ellos es un intercambio de información mediante preguntas en un foro sobre el tema de la niñez:

“Hi H, I have a couple of questions for you, what was the name of your pet? were you a good student? and what were your hobbies? bye”. [P2/F/U4]

En este otro extracto, se observa cómo otro participante expresa haber encontrado una coincidencia entre sus propias actividades y las de un compañero sobre el mismo tema, intereses personales:

“Hi R, also one of my hobbies is to play soccer”. [P8/F/U4]

El siguiente comentario refleja la manera en que una participante indica a otro compañero que no ha adjuntado su archivo, por lo tanto, no puede escuchar su aportación:

Hi Y, sorry but you don't have description about your childhood.’ [P2/F/U3]

Un último extracto sirve para ilustrar la forma en que un participante ofrece orientación a otro compañero sobre el espacio correcto donde debe entregar su trabajo. Aquí, además de ofrecer orientación, el participante ejerció la Instrucción Directa (ID), que no es exclusiva del facilitador. Así, la Presencia Social (PS) en los foros, sirve también para reforzar la Presencia Docente (PD):

Go to the other course... [P2/F/U1]

Como se puede observar, la CA denota la disposición de los participantes al intercambio de información con el propósito de generar interacción en los foros.

4.1.2.3 Cohesión de grupo

El uso de nombres, pronombres inclusivos y saludos son indicadores de que existe cohesión de grupo (CG) (Tabla 5). En los foros, esta subcategoría se identificó a partir de esta función social del lenguaje, el uso de nombres para dirigirse entre compañeros, saludos como introducción a una aportación al foro, y despedidas como cierre a cada comentario. Estos

elementos se pueden observar en los extractos de los foros presentados en la sección anterior (comunicación abierta).

Cabe mencionar que más allá de una función de etiqueta para la comunicación en los foros, las entrevistas ofrecieron información valiosa sobre la manera en que los participantes acogieron este elemento social, tal como lo acreditan los siguientes testimonios. En el primero, se muestra una apertura positiva a la socialización como una forma de conocer a los compañeros; el segundo, hace mención al proceso que se da al ajustarse a la dinámica de los foros:

‘Creo que lo más ‘padre’ es interactuar con gente, aunque no esté allí, aunque no te vea, te obligas a preguntar cosas más personales y no te limitas a contestar a una computadora, a contestar preguntas que ya están hechas. [P1/E]

‘Al principio me sentía cautivo en mis participaciones, pero conforme se fue desarrollando entraba más’. P6/E

Con base en los resultados de la encuesta CoI, en conjunto, la PS tuvo una valoración baja como se puede observar en la Figura 9; sin embargo, se encontraron diferencias significativas en la subcategoría CG en cada colecta. En la primera, CG fue la categoría con menos valoración, lo cual da cuenta de una ausencia de sentido de grupo entre los estudiantes. Así lo corroboran los siguientes comentarios de los participantes al ser entrevistados sobre la interacción con los compañeros en los foros utilizados como espacios de participación e intercambio de ideas en torno a un tema dado:

‘Con los compañeros no tuve mucha interacción, casi no nos conocimos, participaban unos y otros no’. P4/E

‘Con los compañeros no hubo mucha [interacción], de repente en el foro, pero es casi nula. Yo participaba solo lo necesario, no más’. P1/E

‘Con los compañeros muy cerrado, a pesar de que es escrito y actualmente la gente por escrito se desenvuelve más, no hubo interacción’. P5/E

Por el contrario, en la segunda colecta, se observó un mayor sentido de pertenencia en el grupo, dato que es congruente con lo expresado en la entrevista:

Aunque el curso fue virtual, no fue solo mandar tareas, y me agradó la idea que hay un lugar donde se pueda interactuar, sí hubo atención por parte del facilitador y oportunidad de conocer a los compañeros. P2/E

Al principio tuve una queja y de hecho se la expresé a la maestra. Yo entraba a participar en los foros y no había participaciones, y para pasar la actividad tenías que interactuar con alguien. Vi que todos participaban el mero día que se cerraba. La maestra dio el consejo de que participáramos desde antes y ya empezaron a participar un poco más y ya de ahí no tuve ningún problema. Todos empezaron a participar bien, escuchaba sus audios y ya contestaba. P9/E

Para cerrar lo relativo a la PS, es necesario considerar que el bajo nivel de PS está relacionado a la falta de participación de los estudiantes, ya que limita el desarrollo de esta presencia.

‘Mi participación fue intermitente en los foros. Solo cuando me acordaba que tenía que subir la tarea. No checaba la participación de los demás’. P5/E

‘Yo debí estar más al 100 pero también tengo otras experiencias y no me es posible estar todo el tiempo checando’. P2/E

Aunque hubo evidencia de aportaciones oportunas e incluso adicionales a lo solicitado, varios participantes reconocieron haber participado de forma tardía, justo antes de la fecha límite. Esto restringía el tiempo disponible para leer las aportaciones de los demás y comentarlas. Otros participantes reconocen no haber tenido la intención de participar en el foro, aun en conciencia de que al no hacerlo su calificación se vería afectada.

Dentro de los argumentos para no participar, también mencionaron la puntuación asignada a la actividad, la cual, al ser de solo unos cuantos puntos, no resultaba atractivo para realizarla. Así lo ilustra el siguiente extracto:

“Había actividades que valían un punto y yo decía ‘sólo es un punto’, pero de punto en un punto me faltaron como tres, porque se me olvidaba subir la tarea o me acordaba un día después’. [P1/E]

Esto apunta a considerar la relevancia de una planeación cuidadosa de la evaluación desde el diseño instruccional del curso para que promueva la participación de los estudiantes en cada actividad.

4.1.3 Presencia cognitiva

La presencia cognitiva (PC), entendida como el “grado en que los estudiantes construyen y confirman significados mediante la reflexión sostenida y el discurso dentro de una comunidad” (Garrison et al., 1999, p.89), se genera a partir de un proceso de indagación de cuatro fases. Los resultados de la encuesta mostraron niveles similares para cada una de las etapas de esta presencia. En la colecta 1, el evento detonante, que se refiere al interés que generan los contenidos, obtuvo un 8.6%. La exploración logró 8.2% en torno al uso de fuentes de información, mientras que la integración con 10%, da cuenta del proceso de construcción de nuevos conocimientos. Finalmente, la resolución con 9.4% precisa la aplicación del conocimiento generado. En cuanto a la colecta 2, los porcentajes fueron aún más similares, logrando 8.7% en el evento detonante y 9% en el resto de las categorías.

Trasladado al trabajo del foro, este proceso de indagación de la PC empezaría a partir de las instrucciones colocadas en cada foro, donde se detallan los requisitos de la actividad, estableciendo así la fase ED. Esto es, una situación o problema que genera o activa el interés de los participantes y desencadena sus primeras aportaciones e intercambios. Dichas aportaciones e intercambios, tendrían que ser tomados en cuenta y junto con la revisión de los recursos de aprendizaje proporcionados, complementar su participación en el foro, lo cual supondría la fase EX, manifestada en los comentarios realizados a otros compañeros. Una vez concretado lo anterior, la fase IN consistiría en un proceso cognitivo llevado a cabo por cada participante en donde lo aprendido cobraría sentido al combinar el conocimiento individual con el colectivo, materializado en la entrega del producto de aprendizaje. Así, finalmente, la fase RE vendría a cerrar el ciclo cuando los participantes hacen uso de ese conocimiento adquirido.

4.1.3.1 Evento Detonante y Resolución

Ahora bien, al examinar la información generada en los foros, fue posible confirmar claramente la existencia de dos fases: ED y RE. Se observó que los participantes atendieron la instrucción o problemática y posteriormente completaron la actividad (aportación personal), lo que confirma la RE al concretar la entrega de su evidencia de aprendizaje. Así lo demuestran las siguientes transcripciones de un foro:

Evento detonante (instrucción colocada en el foro para la realización de la actividad):

Problems are everywhere and everyone has them. In this activity, you will be able to share a problem and ask for help.

1) Think of a health problem you are having now (it can be real or fictional). Mention the symptoms and how you feel. You can also choose a work, school or personal problem.

2) Record an audio file (in English) and publish it in the forum. You can use vocaroo.com or any other tool.

3) Listen to two of your classmates' problems and give some suggestions. Use audio too.

Have fun and help your classmates! [F3]

Resolución (realización de la actividad por parte del estudiante):

'I had a stomach ache, by eating shrimp, I drank tea so much, but continues pain. What can I do? [P3/F/U3]



MHU3.mp3

'Good afternoon classmates, right now, my family and me are in a bad economic situation because of the crisis in the country. My brother doesn't have a job and my brother hasn't found a job. I work but it's not enough for the household needs. I need your help. If anyone knows of any job, you can contact me to get out of the crisis. Thank you very much for reading my request.' [P7/F/U3]



HVU3.wav

4.1.3.2 Exploración e integración

Cuando los participantes interactuaron y ofrecieron comentarios a las aportaciones de otros, apareció la EX, aunque de manera intermitente, como se puede observar en los siguientes extractos a partir del mismo ED.

Exploración (sugerencias/consejos dados a los compañeros a partir de su problemática). Para el segundo problema planteado en la sección anterior no hubo respuesta del grupo.

“Hi E, I think you should take aspirin or antihistamine, well, see you, bye”. [P5/F/U3]

“Hi M, I think you shouldn’t take an aspirin because it can be bad... I think you should take acetaminophen”. [P6/F/U3]

Dicha exploración se dio mediante la revisión de las aportaciones de otros compañeros en los foros. Con ello, los participantes desarrollan no solo la comprensión, sino habilidades cognitivas de orden superior, es decir la aplicación de estrategias comunicativas. Inicialmente para descifrar el mensaje y enseguida para generar su propia aportación. Así lo demuestra el siguiente testimonio:

‘Me dedicaba primero a escuchar las respuestas de mis compañeros, para formarme una idea de cómo responder, algunos me daban una idea de cómo no se debe responder’.

No hubo evidencia que demostrara la IN, al menos no de manera visible, aunque se puede presumir que la fase IN sí se llevó a cabo cuando los participantes entregaron una actividad que cumplió con los requisitos solicitados en cuanto al idioma. En las siguientes narraciones, los participantes describen el procedimiento que llevaron a cabo para entregar una tarea de audio, en su discurso se pueden identificar cada una de las fases de la PC:

‘Para empezar leía las instrucciones (ED) y luego ahí mismo en Eminus están los PDF que son las lecciones, entonces yo trataba de leer todas las lecciones (EX), de ahí hacía como un resumen, por ejemplo, para formar enunciados va el sujeto, el auxiliar, el verbo, eso sí lo escribía porque a mí se me hacía más fácil, iba sacando un extracto así pequeño de lo más interesante para mí. Y ya teniendo eso, para las actividades que eran en voz, utilizaba vocaroo, y me apoyaba con mi hijo (IN), de ahí ya grababa y borraba y otra vez las grababa, iba tratando

de que fuera clara la dicción, a veces no me gustaba como se oía y a veces me tardaba para hacer el audio, trataba de buscar una hora, un espacio donde tuviera menos distracciones para hacerla' (RE). [P4/E]

'Primero leer que era lo que pedía, ver que tanto tiempo tengo o me están dando para hacerla (ED). En las tareas de pronunciación checaba y practicaba la pronunciación y las escuchaba una y otra vez y eso sirvió de mucho, la verdad si mejoras mucho tu pronunciación (EX). Y me fijaba el tema y los archivos de apoyo (IN) y con las bases que ya tenía de inglés pues ya hacia lo que pedía hacer (RE). [P2/E]

Como se puede observar, en ambos casos, los participantes desarrollaron las cuatro fases de la PC del modelo práctico de indagación para la realización de sus tareas individuales, pero no en el trabajo del foro. En específico, cuando su participación se limitó a una aportación inicial y única, se dejaron de lado los aspectos de interacción e intercambio de opiniones e ideas, los cuales implican las etapas de exploración e integración.

También se nota que la PC está estrechamente ligada al desarrollo de la HO en cuanto a los procesos cognitivos que el estudiante lleva a cabo al aplicar las diferentes estrategias comunicativas que le permitan sacar adelante las actividades del curso (Tabla 3). Tomando en cuenta que las estrategias comunicativas sirven de vínculo entre los recursos que el estudiante posee y la manera en que los utiliza para llevar a cabo la actividad comunicativa, parte de los recursos estarían representados en los materiales y herramientas del curso virtual, los cuales el estudiante debe utilizar estratégicamente para crear cada uno de los productos de aprendizaje.

Lo siguientes extractos explican la manera en que los estudiantes aplicaron diversas estrategias comunicativas en la elaboración de un mismo producto de aprendizaje. Nótese que el primer concepto entre corchetes corresponde a la estrategia comunicativa y el segundo a su etapa, con base en los atributos definidos en el Apéndice L.

“Casi siempre entiendo lo que está escrito en inglés [comprensión/planificación], siempre se me ha facilitado, la palabra clave que no entendía la buscaba en el traductor [mediación / planificación], de ahí formular o redactar un texto [expresión/, si algo no

sabía lo buscaba *[mediación/planificación]*, si era audio lo practicaba dos o tres veces *[expresión/ejecución]*, y también escuchaba algunas palabras que no sabía cómo se decían *[mediación/reparación]*. Usaba las herramientas” *[expresión/planificación]*.
P3EG2

“Me dedicaba primero a escuchar las respuestas de mis compañeros *[interacción/planeación]*, para formarme una idea de cómo responder *[comprensión/planificación]*, algunos me daban una idea de cómo no se debe responder, por ejemplo, te lo pedían en pasado y contestaban en presente o te lo pedían en futuro y contestaban en pasado y cosas así *[expresión / evaluación]*. Entonces me ponía a redactar, preguntaba ciertas pronunciaciones o ciertas conjunciones que no sabía hacer *[mediación/reparación]*, para que complementado con lo que escuchaba pudiera yo generar mis respuestas lo mejor posible” *[comprensión/evaluación]*.
P9EG2

Estas evidencias llevan a comprender la manera en que los estudiantes desarrollan la HO en dos sentidos. Primero, a partir de un proceso mental orientado al aprendizaje en general y segundo, orientado hacia a los aspectos lingüísticos de los que han de apoyarse.

Una vez presentadas las evidencias que respaldan los hallazgos de las presencias CoI, y con el propósito de conocer el nivel de desarrollo de la habilidad oral (HO), a continuación, se describe lo relativo a la ‘Habilidad Oral’ (HO) a partir de los resultados de los exámenes orales, la observación y la entrevista.

4.2 La habilidad oral

Siendo el desarrollo de la habilidad oral un aspecto clave en esta investigación, a continuación, se presenta la información que llevó a conocer el nivel de desarrollo logrado por los estudiantes al final del curso.

Ya que la habilidad oral (HO) implica un proceso cognitivo de formulación de ideas, selección de palabras, estructura de los enunciados y la expresión de los mismos (Shastri, 2010), los resultados que aquí se muestran, se organizaron a partir de dos variables:

‘Comunicación’, integrada por los indicadores fluidez y coherencia, y pronunciación; y ‘Propiedad’, integrada por los indicadores gramática y precisión, y recursos léxicos.

El análisis de contenido realizado inicialmente en el curso virtual permitió identificar que se fomentó en mayor medida la categoría Propiedad a partir de sus indicadores gramática y precisión y recursos léxicos, tal como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9 Mapeo Habilidad Oral (HO) del curso virtual ‘Inglés II’.

Categoría	Indicador	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	PF	Subtotal	Total
Comunicación	Fluidez y coherencia	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	8	67%
	Pronunciación	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	9	75%
		2	2	2	2	1	2	2	0	2	0	2		
		100%	100%	100%	100%	50%	100%	100%	0%	100%	0%	100%		
Propiedad	Gramática y precisión	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	92%
	Recursos léxicos	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10	83%
		2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2		
		100%	100%	100%	100%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		

Nota: U=unidad, PF=proyecto final.

De las 11 evidencias de aprendizaje evaluables en el curso, el 92% promueven el desarrollo de ‘Gramática y precisión’ y el 83% el uso de ‘Recursos léxicos’. Con respecto a la categoría Comunicación, se encontró que el 75% de las actividades promovieron la ‘Pronunciación’ y el 67% la ‘Fluidez y coherencia’ como se puede observar en la Figura 20.

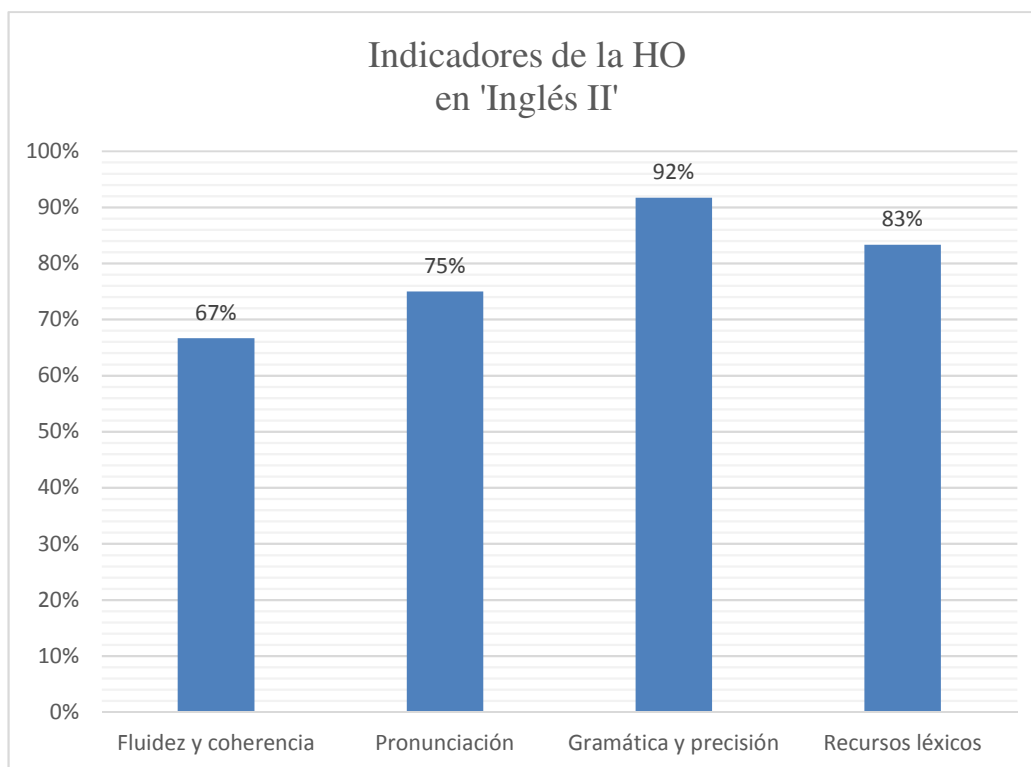


Figura 20. Indicadores de la habilidad oral en el curso en línea 'Inglés II'. Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior da cuenta de que en el curso virtual se incentiva el aprendizaje y dominio de la gramática, es decir, las reglas que rigen la forma de organizar las palabras (partes del habla: sustantivos, verbos, adjetivos, artículos, adverbios, preposiciones, y conjunciones) en un enunciado, para posteriormente articular dichos elementos lingüísticos con el propósito de comunicar un mensaje coherente.

Como ya se mencionó, el tratamiento estadístico de los resultados de los exámenes orales partió de la verificación de la normalidad de datos obtenidos para la habilidad oral en cada colecta, a partir de las puntuaciones logradas por cada participante en cada aplicación. Como se puede observar en la Figura 21, los datos se verificaron con apoyo del software estadístico Minitab 18 mediante la prueba Shapiro Wilk por tratarse de muestras pequeñas

(menores a 30 participantes). En ambos grupos el P-value fue >1.000 , superando el nivel de confianza (.05).

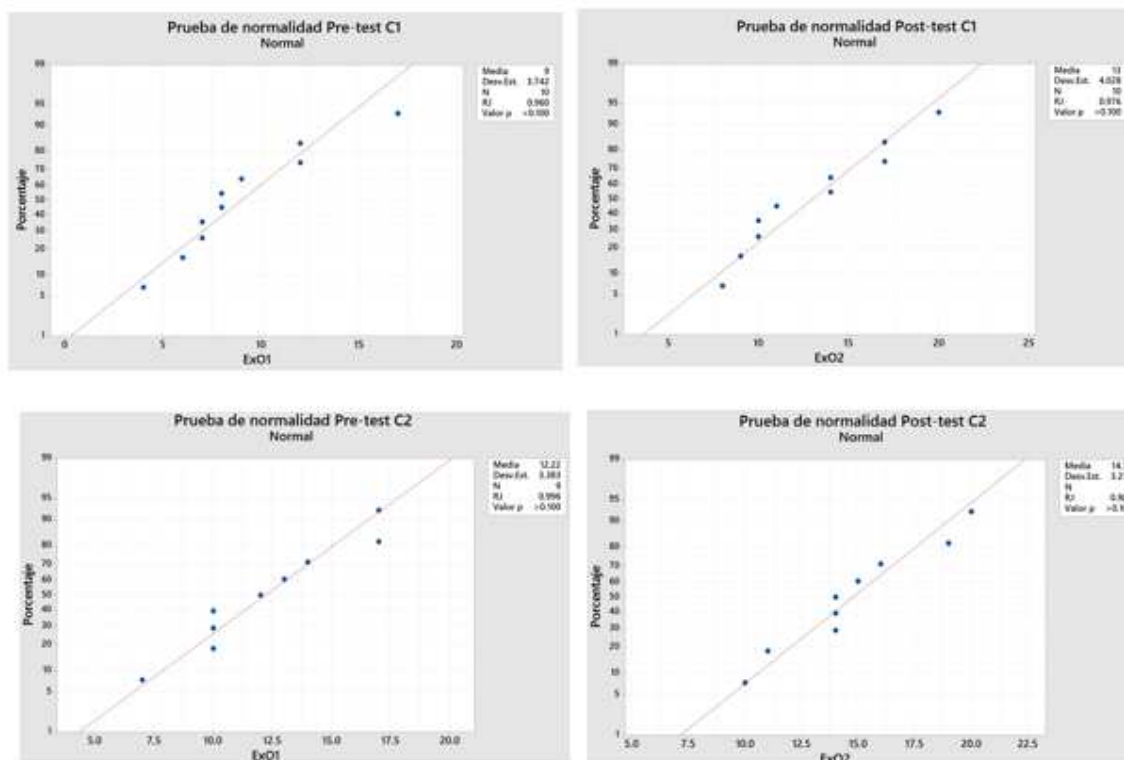


Figura 21. Prueba Shafiro Wilk para exámenes orales. Fuente: Minitab 18

Para la colecta 1 la muestra fue de $N=10$ y para la colecta dos de $N=9$. La Tabla 10 presenta los resultados de la pre prueba (Examen Oral 1= ExO1) y la post prueba (Examen Oral 2= ExO2).

Tabla 10. Normalidad de los datos pre/post prueba

	Datos	Media	Desviación estándar	P-value
Colecta 1 N=10	Examen Oral 2-ExO1	9	3.742	>0.100
	Examen Oral 2-ExO2	13	4.028	>0.100
Colecta 2 N=9	Examen Oral 2-ExO1	12.22	3.38	>0.100
	Examen Oral 2-ExO2	14.78	3.27	>0.100

Una vez confirmada la normalidad de los datos, se compararon los resultados del ExO1 y ExO2 mediante una prueba t pareada para validar una diferencia en el desarrollo de la habilidad oral.

Para la colecta 1 se validó una diferencia significativa en las medias de la pre y post prueba (ExO1=9, ExO2=13), con una desviación estándar de 2.625, y un P-value=0.001, (<0.5) como se observa en la Figura 21. Por lo tanto, con un índice de confianza de 95% se confirmó un mejor desempeño con respecto a la habilidad oral de los participantes a partir de los puntajes obtenidos en el examen oral final.

Para la colecta 2, se confirmó una diferencia entre las medias de cada examen (ExO1=9, ExO2=13), con una desviación estándar de 1.944 y un P-value= 0.004 (<0.5), se comprobó, dentro del índice de confianza del 95%, la existencia de una diferencia estadística significativa en el desarrollo de la habilidad oral al final del curso virtual (Figura 21), apoyado en el modelo CoI como estrategia pedagógica. Cabe mencionar que el intervalo de tiempo entre la aplicación de cada prueba fue de dos meses. En el Apéndice M se muestran los datos pareados para cada caso.

Retomando el supuesto preliminar que establece que el modelo CoI implementado en un curso virtual de inglés básico tiene un efecto positivo en el desarrollo de la habilidad oral, las pruebas aplicadas a los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, confirmó una diferencia significativa, en específico, a partir de las actividades comunicativas encaminadas a desarrollar dicha habilidad.

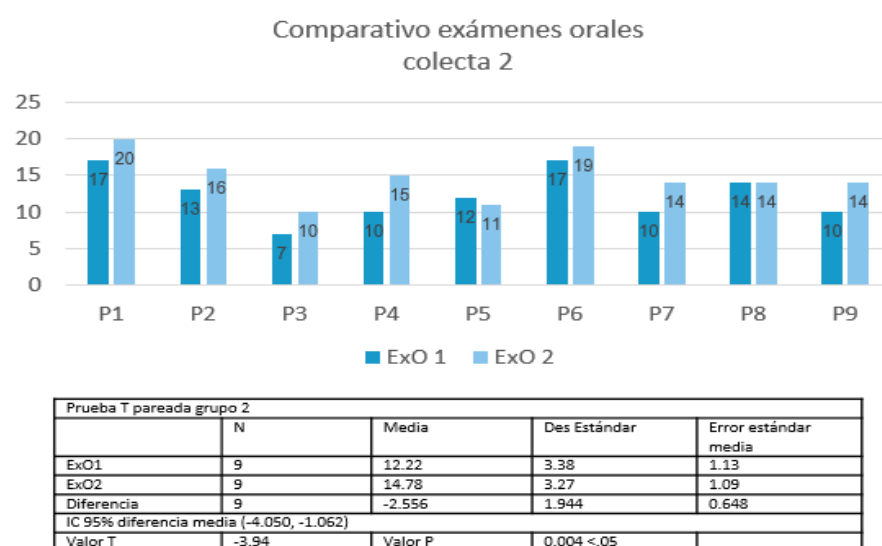
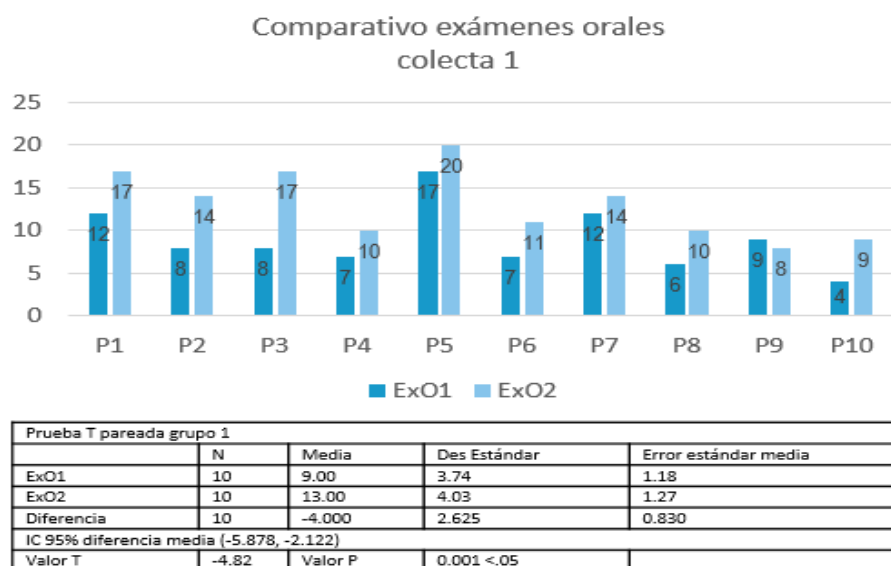


Figura 22. Puntaje comparativo entre exámenes orales en ambas colectas.
Fuente: Elaboración propia.

En resumen, con respecto al desempeño verbal de los participantes de la colecta 1, la diferencia entre las medias fue de 4.0 puntos entre cada aplicación, es decir incrementó de 9 a 13 puntos. Mientras que en la colecta 2, la diferencia de las medias fue de 2.5 puntos, con un incremento de 12.22 a 14.78 puntos en la segunda aplicación. Tomando en cuenta que la calificación máxima posible de lograr en el examen oral fue de 20 puntos; en la colecta 1, 8 de los 10 participantes examinados lograron un puntaje mayor en el segundo examen;

mientras que en la colecta 2, 7 de los 9 participantes mejoraron su puntuación en el examen oral final, como se muestra en la Figura 22.

Considerando la amplitud de los resultados de la desviación estándar entre los puntajes de cada colecta y con el propósito de observar las variaciones con mayor claridad, la Tabla 11 presenta los puntajes logrados en cada uno de los indicadores de la HO. Los puntajes individuales de cada participante y los resultados de las pruebas estadísticas se muestran en el Apéndice K.

Tabla 11. Puntaje promedio por indicador para la habilidad oral

Colecta 1	ExO1	ExO2	Diferencia
Fluidez y coherencia	1.6	2.6	1.0
Pronunciación	2.1	2.5	0.4
Recursos léxicos	1.5	2.6	1.1
Gramática y precisión	2.8	2	-0.8
Colecta 2	ExO1	ExO2	
Fluidez y coherencia	2.3	3.2	0.9
Pronunciación	2.8	3.1	0.3
Recursos léxicos	2.1	2.6	0.5
Gramática y precisión	2.7	2.8	0.1

4.2.1. Fluidez y coherencia

Fluidez y coherencia se refiere a la habilidad de hablar con niveles normales de continuidad, velocidad y esfuerzo para enlazar ideas y lenguaje, y formar un discurso coherente y conectado (IELTS, 2014). Al comparar las diferencias entre el promedio del puntaje logrado entre el primero y segundo examen oral (Figura 23), se observó una diferencia positiva en Fluidez y coherencia sobre los otros indicadores. Para los participantes de la colecta 1, el incremento fue de 1 punto, y para los de la colecta 2 fue muy similar, 0.9 puntos, tal como lo muestra anteriormente la Tabla 11.

Se puede decir que, aunque el diseño del curso no estaba enfocado en desarrollar la HO, las actividades que se agregaron para fines de esta investigación, resultaron enriquecedoras. El resultado positivo en la HO puede deberse al hecho de que, cuando se solicitó a los participantes una grabación de audio, ellos, al saber que esta sería escuchada por todo el grupo, realizaron un mayor esfuerzo, pues tuvieron la oportunidad de practicar la expresión oral con anticipación, varias veces antes de integrar su producto final, impactando positivamente la Fluidez y coherencia.

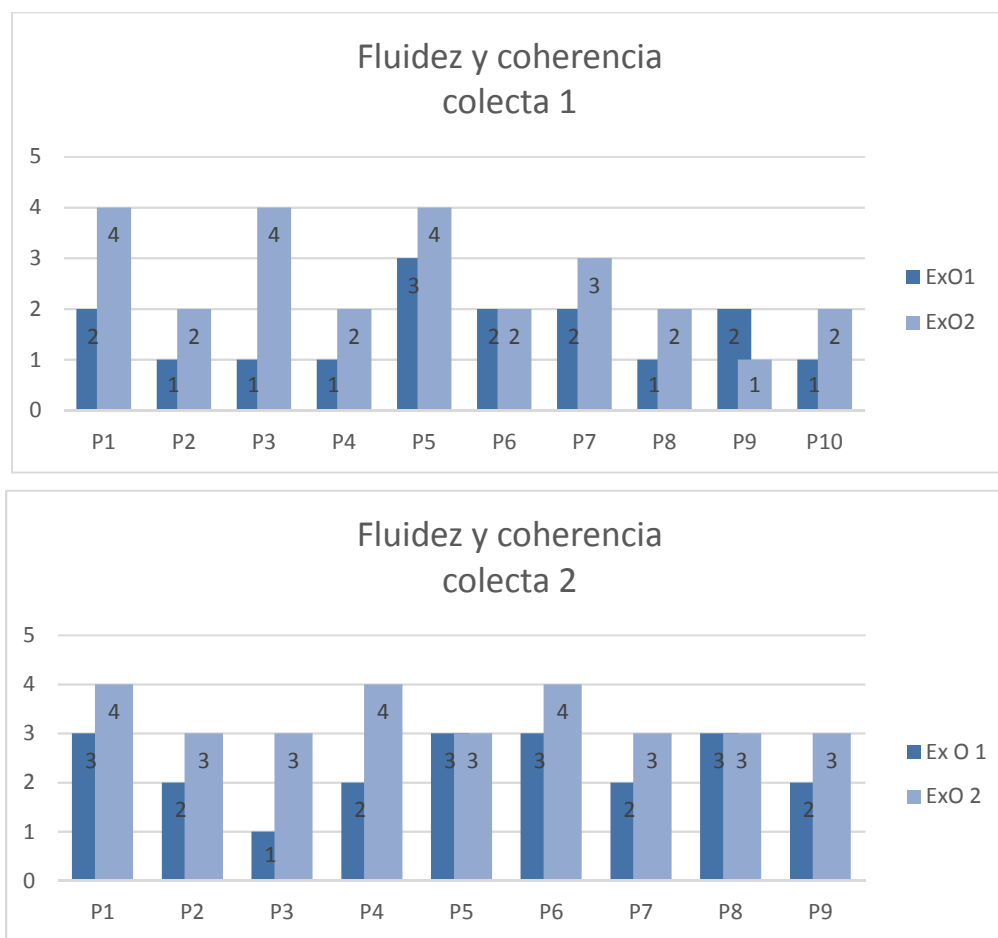


Figura 23. Comparativo ‘fluidez y coherencia’ en pre/post test. Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Pronunciación

Con respecto El indicador ‘Pronunciación’, es decir, la habilidad para producir un discurso comprensible, no presentó un incremento significativo. Como lo muestra la Figura 24, es evidente que no hubo una diferencia cuantitativa importante con respecto al número de

participantes con puntajes altos en Pronunciación, aunque contrariamente los estudiantes así lo expresan en la entrevista:

‘En mi caso ayudó a recordar cosas que había olvidado, la pronunciación, sobre todo, la pronunciación y ciertas cosas gramaticales que a veces suelen confundirnos pues los mejoré.’ [P1/E]

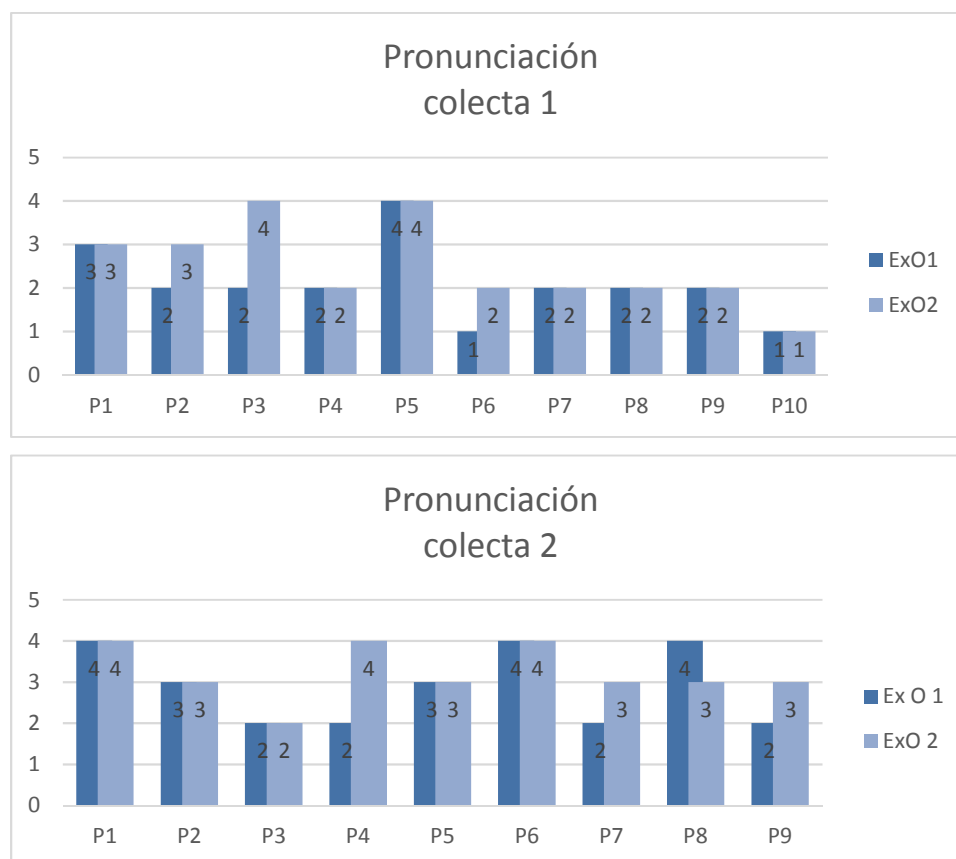


Figura 24. Comparativo ‘pronunciación’ en pre/post test. Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias entre las percepciones de los estudiantes y los puntajes que obtuvieron en los exámenes pueden deberse a una posible confusión de conceptos; al referirse a fluidez como pronunciación. Como puede observarse en la Tabla 11, las variaciones fueron poco significativas: 0.4 y 0.3 puntos respectivamente en cada colecta.

4.2.3 Gramática y precisión

El uso apropiado de los recursos gramaticales, representado en el indicador gramática y precisión, no presentó una variación positiva para la mayoría de los participantes en ambas colectas; por el contrario, el puntaje logrado en este indicador bajó en la segunda aplicación de la prueba (Figura 25). Así, los resultados en rango gramatical fueron negativos para la colecta 1 (-0.8 puntos) y sin variación significativa en la colecta 2 (-0.1 puntos) como se observa en la Tabla 11.

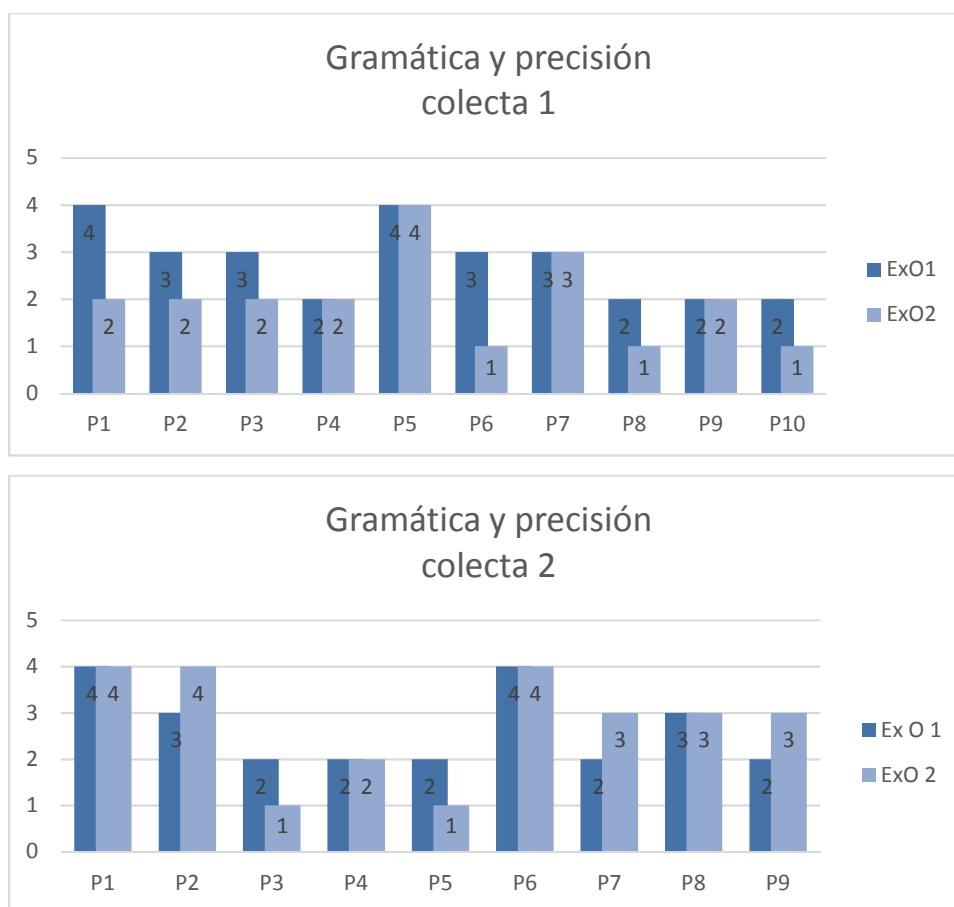


Figura 25. Comparativo ‘gramática y precisión’ en pre/post test. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del indicador Gramática y precisión podrían estar ligados al nivel del curso, es decir, al ser un nivel básico y dado que muchos estudiantes ya tenían nociones del idioma, los temas de gramática podrían haberles resultado familiares, por lo que no representaron un conocimiento nuevo. Aun así, gramática mantiene su importancia para la estructuración de oraciones al momento de expresarse oralmente. En los casos en que los participantes

obtuvieron una puntuación menor en el ExO2, la razón podría también tener origen en la falta de dominio de algún tema que se abordó en el examen (presente /pasado simple, futuro, verbos modales, entre otros).

4.2.4 Recursos léxicos

El indicador ‘Recursos léxicos’, rango de vocabulario que una persona puede usar y la precisión con la que expresa sus significados, presentó un incremento positivo en la colecta 1, al incrementar el puntaje en un promedio de 1.1 puntos. Sin embargo, en la colecta 2, los resultados no mostraron una variación significativa (0.5 puntos) como se observa en la Figura 26.

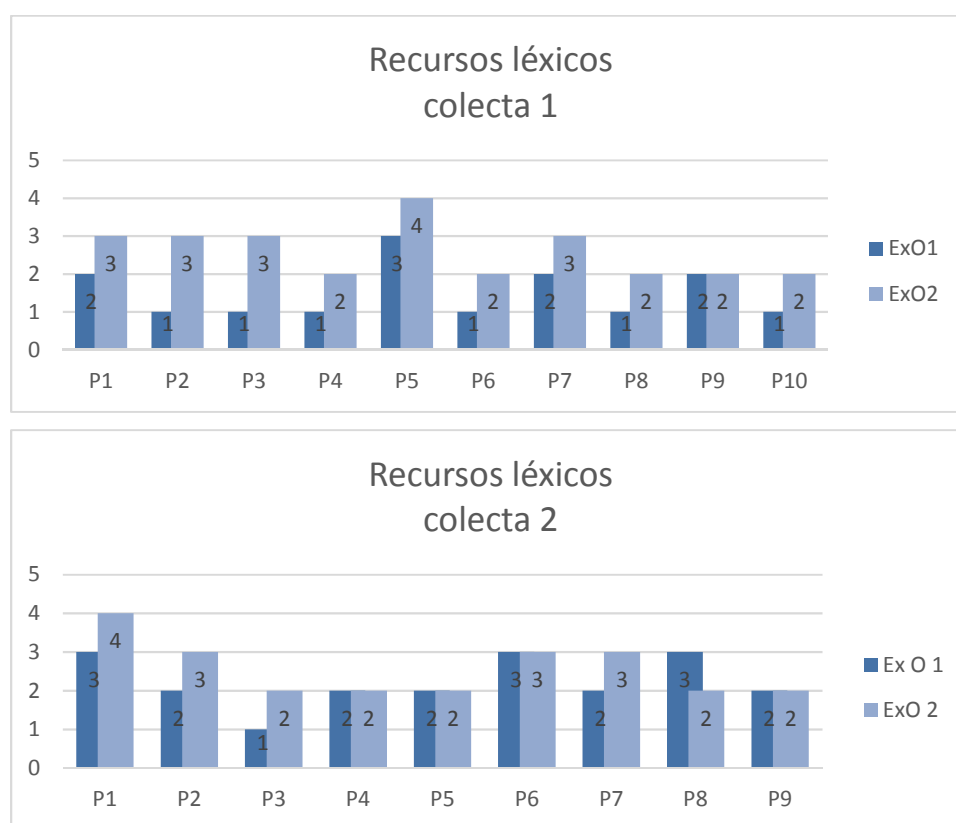


Figura 26. Comparativo ‘recursos léxicos’ en pre/post test. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del indicador ‘Recursos léxicos’ en los que no hubo una variación significativa (Tabla 11), pueden estar relacionados a varios factores. Uno de ellos podría ser la escasa exploración de los contenidos de los recursos en la plataforma (glosarios), esto es, la falta de consulta y revisión por parte del estudiante. Otro podría ser el uso recurrente del mismo

vocabulario en torno a los temas de las actividades (información personal, entretenimiento, eventos de vida, etc.), o bien de vocabulario que ya conocen. Con base en lo anterior, se puede afirmar que el vocabulario que un estudiante requiere para comunicarse a nivel básico es limitado aun al final del curso.

4.2.5 La habilidad oral desde la perspectiva de los participantes

Al entrevistar a los participantes sobre su percepción respecto al desarrollo de su habilidad oral en el curso virtual de inglés, sus respuestas mostraron una evaluación positiva hacia la experiencia. Uno de los participantes expresó:

‘Los temas uno los va asimilando, en mi caso, volví a reforzar mi conocimiento de inglés I...hablar al principio me dio mucho miedo la primera vez... casi no es mi fuerte hablar’ [P3/E].

Otro participante lo expresa de la siguiente manera:

‘Siento que mi aprendizaje aumento bastante, nunca se me hubiera ocurrido mantener o entablar una conversación, la misma plataforma, la interacción como que te motiva, a decir si puedo practicar mi inglés.’ P9E/E

Al parecer, según algunos estudiantes, sí hubo un desarrollo positivo de la HO, tal como se muestra en el siguiente comentario de un participante:

‘A pesar de que mi inglés oral es el que más me cuesta, siento que subió un poquito; en una actividad oral, son más cosas, la lectura, la escritura, la comprensión, para tener una mejor pronunciación’. [P8/E]

Fluidez y coherencia se identificó como uno de los elementos más recurrentes, como lo confirma el siguiente comentario en donde el participante comparte su experiencia al practicar su discurso para la grabación de un audio:

‘Mi hijo me decía: es que no arrastres la lengua...por lo menos te puedo decir que hay mayor fluidez’ [P4/E].

Al respecto, otro participante comentó:

‘He aprendido a hablar más, a dar más ideas.’ P2/E

Dos rasgos que se identificaron de manera combinada fueron fluidez y coherencia, y gramática y precisión, que de manera conjunta ayudan a estructurar mensajes de forma coherente, lo que se puede constatar en el siguiente comentario de un estudiante:

‘Me recordó lo que ya se me estaba olvidando, me hizo como más fluida al hablar y a pensar mejor gramaticalmente, cómo estoy estructurando las cosas’ [P6/E].

Finalmente, el vocabulario, como parte de los recursos léxicos, fue uno de los aspectos que los participantes identificaron como el que menos desarrollaron, como lo muestra la siguiente transcripción:

‘Siento que mejoró un tanto, trato de formar mis propias ideas y en eso me ayudó mucho, pero creo que no agregué nuevo vocabulario’. [P1/E]

Como se mencionó anteriormente, hablar no es solo una capacidad física, pues al emitir un mensaje, se consideran aspectos como la función, el contexto y la audiencia (Shastri, 2010), factores que parecen no estar considerados en la práctica oral y la percepción que de la misma tienen los participantes.

Otro punto que vale la pena considerar, desde la experiencia de los participantes, fue el uso de las herramientas de audio y video, ya que las habilidades tecnológicas parecen tener relación con la práctica oral y la grabación entregada. Los participantes pudieron repetir y editar su trabajo hasta el punto que lo requerían; así lo demuestran los siguientes comentarios:

‘Como yo tengo mi estudio de grabación, solo usé mi programa, edité, exporté a mp3 y las mandé. Era súper fácil, si te equivocabas regrababas y ya. En mi programa podía pausar, regresarme y grabar o borrar lo que me equivoqué. Lo bueno de vocaroo tenías que decirlo fluido, no podías pausar, si me equivocaba no podía borrar y seguir con lo demás porque se pierde continuidad al estar editando’. P9/E

‘En las actividades que eran en voz utilizaba vocaroo, la subía, la escuchaba, me trababa muchas veces, la volvía a subir, a veces no me gustaba como se oía porque mi voz no era muy firme o muy clara, entonces no me gustaba, y a veces me tardaba para

hacer el audio; porque también había ruidos y entonces trataba de buscar una hora, un espacio'. [P4/E]

Para concluir este capítulo, a continuación, se presenta la explicación de los resultados obtenidos desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa. Primeramente, es oportuno mencionar que, aunque las actividades para el aprendizaje del idioma del curso fueron orales y escritas, el estudio se enfocó en el desempeño de los participantes con respecto a la habilidad oral.

El rol de facilitadora dentro del curso permitió recabar información sobre el comportamiento natural de los estudiantes a partir de la observación participante a lo largo del semestre. Por un lado, desde la visión cualitativa, se observó que las actividades del curso tienden a enfatizar los aspectos estructurales del idioma como la gramática y los recursos léxicos. Esto significa que se prioriza el conocimiento y uso de una variedad de estructuras gramaticales y de vocabulario que demuestran cierta complejidad y exactitud en los enunciados hablados que emiten los estudiantes. En segundo lugar, se favorecen los aspectos prácticos, en específico la fluidez y coherencia, y la pronunciación; es decir, el hablar con un discurso comprensible, donde se articulen ideas lógicas, con sonidos claros y continuos. En el mismo tenor, desde el punto de vista cuantitativo y con base en los resultados de los exámenes orales, se confirmó que los estudiantes fueron capaces de sostener un discurso más fluido y con el vocabulario adecuado, pero presentaron carencias en el aspecto gramatical. Esto resulta en una discrepancia con el contenido del curso, el cual ofrece abundantes recursos para desarrollar este punto.

Para comprobar el efecto del modelo CoI implementado en el curso, se observó la manera en cada una de las presencias surgió en los diferentes espacios del curso a partir de las entrevistas y de la encuesta. A decir, la presencia docente fue sobresaliente, aunque sin restar al enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, pues se manifiesta en diversos grados y características a lo largo del curso; al inicio como una función orientadora y después como facilitadora del aprendizaje. La presencia cognitiva se manifestó de forma aceptable; tomando en cuenta que, la presencia cognitiva se traduce en la construcción personal del aprendizaje, es el estudiante quien ejerce el control de esta presencia. Así, él mismo decide hasta qué punto llevar a cabo el aprendizaje, aunque en ocasiones resuelva hacer solo lo

suficiente. Finalmente, la presencia social, misma que abona a la integración de grupo, fue particularmente escasa. Las interacciones entre los participantes se mantuvieron en un nivel superficial y con pocas aportaciones en los foros, lo que dificultó el establecimiento de un ambiente de confianza que diera pie a compartir información personal de carácter distinto al académico (gustos afines, felicitaciones, información familiar).

Por su parte, la entrevista con cada participante permitió descubrir que la presencia docente beneficia a la habilidad oral especialmente desde la instrucción directa, esto es, las acciones de revisión, refuerzo, corrección, explicación y apoyo; las cuales no se restringen al facilitador y pueden ser también ejecutadas por los estudiantes. Dichas acciones favorecieron los indicadores fluidez y coherencia, y pronunciación, al utilizar los audios de otros compañeros como ejemplo y guía.

Habiendo mostrado y explicado la manera en que los resultados de la presente investigación convergen desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa, a continuación, se discuten éstos con respecto al estado del conocimiento, relevante a las preguntas y los objetivos que guiaron este trabajo.

4.3 Discusión de los resultados

Como se ha planteado, este trabajo de investigación exploró la contribución del modelo CoI al desarrollo de la habilidad oral en un curso virtual de lengua extranjera, a través de cuatro preguntas de investigación. A continuación, se proporciona la respuesta a cada pregunta a partir de los resultados obtenidos, con referencia a estudios existentes y al marco teórico en el que se sustenta la presente investigación.

Pregunta 1: ¿Cómo desarrollan los estudiantes su habilidad oral en un curso virtual en el que se incorpora el modelo CoI?

El objetivo de esta pregunta fue hallar la forma en que los estudiantes desarrollaron la habilidad oral a partir de las actividades comunicativas implementadas en el curso virtual. La respuesta a este planteamiento se aborda a partir de cada uno de los indicadores que conforman la habilidad oral (HO): Pronunciación, Gramática y Precisión, Recursos léxicos, y Fluidez y Coherencia. Tomando como guía el Marco Común Europeo de Referencia para

las Lenguas (MCERL, 2002), se espera que los estudiantes desarrollen la pronunciación a partir de la exposición a: a) enunciados auténticos, b) audios y videos de hablantes nativos, c) laboratorios de idiomas, d) lectura de material fonético, y e) ejercicios de repetición y textos con transcripciones fonéticas. En las actividades comunicativas de tipo oral que se incorporaron al curso virtual se propuso la práctica de la pronunciación mediante recursos del CALL, tales como videos previamente seleccionados de sitios web, lo que estimuló la exposición al idioma mediante un canal visual-auditivo. Asimismo, las aplicaciones didácticas que facilitan la conversión de texto a audio ofrecieron al estudiante la posibilidad de la práctica independiente mediante la práctica auditiva y la imitación (Apéndice D). A la vez, estos recursos tuvieron la función de reforzar la presencia del docente, posibilitando la práctica de este aspecto de la HO.

Con respecto a Recursos léxicos, en específico el vocabulario, el MCERL considera su desarrollo mediante: a) la exposición a palabras y expresiones hechas; b) la búsqueda en diccionarios c) la inclusión de vocabulario en contexto y ejercicios; d) la presentación de palabras acompañadas de apoyos visuales (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas y representaciones de objetos reales); e) la memorización de listas de palabras acompañadas de su traducción; f) la construcción de mapas conceptuales; y g) la enseñanza del uso de diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras fuentes de consulta. En este punto, el curso virtual contiene una sección de recursos de apoyo en los que se encuentran diapositivas, glosarios y una colección de sitios web, algunos con traducciones en español y otros solo en inglés, dejando al estudiante la encomienda de explorar su significado mediante el uso de diccionarios (Apéndice A). Todo este material contribuye a contar con una amplia variedad de recursos que sirvan para facilitar el aprendizaje y la producción del idioma, mediante las estrategias comunicativas, especialmente las de expresión, interacción y mediación, las cuales son aplicables para el intercambio comunicativo.

Originalmente el curso virtual estaba diseñado bajo una pedagogía centrada en la forma; es decir, enfocado en el dominio de estructuras gramaticales, lo que se pudo observar en la cantidad de actividades escritas. Siempre buscando un enfoque más comunicativo, se implementaron las actividades orales sin desatender la importancia de dicho indicador. Con

ello, el estudiante tuvo oportunidad de desarrollar la gramática y precisión mediante el texto escrito y oral. Cada tarea comunicativa estaba diseñada para integrar las estructuras gramaticales previamente presentadas en los contenidos del curso (tiempos verbales, preposiciones, adjetivos, pronombres, conectores, entre otros). Se pudo observar que los estudiantes pudieron desarrollar mayor fluidez en la producción oral a partir de la planeación de sus actividades. Los estudiantes tuvieron alrededor de 10 días para trabajar cada unidad y practicar el idioma previo al envío de la tarea comunicativa. Un ejemplo de preparación son los proyectos finales en forma de video que se solicitaron al final del curso, en los cuales, aunque son perceptibles varios errores, se notó una mayor elaboración y complejidad de las ideas expresadas.

De acuerdo con Doran (2010), al realizar una grabación de audio, el estudiante toma conciencia de la presencia física de otros y mantiene un sentido de alerta a su entorno, incluyendo las potenciales interrupciones y sonidos no deseados durante la grabación. Este fenómeno se vio reflejado en algunas aportaciones de participantes que repetían varias veces sus grabaciones con el objetivo de hacerlas lo mejor posible, puesto que serían expuestas en el foro y escuchadas por todos los participantes (sección 4.2.5). En cada actividad oral, la facilitadora hizo comentarios también de forma oral (grabada y adjunta en la plataforma). Esto, por un lado, proporcionó práctica auditiva con respecto al idioma, además de ser una forma de evaluación congruente con el producto solicitado. Esta forma de trabajo desde el aula virtual, se basó en el proceso de tres pasos (preparación, práctica y retroalimentación) sugerido por Wong (2010) para desarrollar la fluidez.

Esta dinámica tuvo dos propósitos, por un lado, retroalimentar el uso de las estructuras gramaticales, ya que, para desarrollar fluidez y coherencia, es necesario “manipular una variedad de recursos lingüísticos: vocabulario, estructuras gramaticales, habilidades productivas (hablar y escribir) y habilidades receptivas (escuchar y leer)” (González, 2008, p. 673); y, por otro lado, servir de modelo para la pronunciación y fluidez. Como apunta Wong (2010), la retroalimentación correctiva de la gramática puede traer beneficios a la fluidez mediante la retroalimentación cualitativa del desempeño en este rubro (pausas, velocidad, fórmulas del lenguaje). De esta manera, el estudiante pudo leer y escuchar dicha retroalimentación e incorporar correcciones o evitar errores en las tareas posteriores, a la par

de reforzar la fluidez y la pronunciación a partir de un recurso auditivo (Apéndice M). La sesión síncrona de preparación para el examen oral también sirvió a este propósito, ya que de acuerdo con Tekiner (2010), las sesiones en vivo son una manera efectiva de promover la presencia cognitiva. En este caso, este medio de comunicación fue de utilidad para compartir consejos sobre la forma de emitir respuestas elaboradas para generar un discurso más fluido.

Con respecto al aprendizaje, fomentó en el estudiante la modificación de estructuras mentales, que, desde el constructivismo, se llevan a cabo al realizar un análisis de los errores, que decantan en la reorganización de dichas estructuras. Por lo anterior, se puede decir que Fluidez y Coherencia engloba el resto de los indicadores (Pronunciación, Gramática y precisión, y Recursos léxicos), los cuales, al ser inducidos en la enseñanza de la lengua, contribuyen a desarrollar la capacidad de producir un discurso claro, continuo y estructurado.

En lo que respecta al uso de estrategias comunicativas para desarrollar la habilidad oral, se identificaron varias en su etapa cognitiva y en una misma actividad; en ocasiones de manera conjunta y en otras de forma alterna. Al hablar de tareas comunicativas de intercambio oral como es el caso de los foros, el proceso comienza mediante la identificación de la tarea a realizar y los recursos disponibles para su realización. Se continúa con la identificación de vacío de información al escuchar las aportaciones de otros, para a partir de ellas, planear una intervención. Se involucra el diálogo a partir de la toma de la palabra y la emisión de un mensaje (oral o escrito) que refleje una opinión, actitud o humor, y en el que previamente se han incorporado elementos lingüísticos como vocabulario, frases o expresiones, tiempos verbales, conectores, adjetivos, preposiciones, entre otros. Para la elaboración de dicho mensaje, se pueden utilizar recursos de ayuda para descifrar el idioma. El diálogo se mantiene mediante la recepción de un nuevo mensaje emitido por un interlocutor, en cuya respuesta se puede comprobar si la interacción ha sido exitosa o requiere hacer algún tipo de ajuste al mensaje. Finalmente, el diálogo termina al agotarse los intercambios entre el emisor y su interlocutor. Al realizar este ejercicio de exploración de información generada por otros compañeros en los foros, los participantes desarrollaron no solo la comprensión, sino habilidades cognitivas de orden superior como son el análisis y la evaluación (Bloom, 1979). Primeramente, lo hicieron al distinguir, comparar y seleccionar la información, para posteriormente construir su propia información en la lengua extranjera

(aplicación y síntesis). Este hallazgo abona al trabajo de Olesova, Richardson, Weasenforth y Meloni (2011) al aportar información sobre las habilidades lingüísticas y cognitivas de los participantes durante el aprendizaje de una lengua. En las tareas de expresión oral no interactivas, la aplicación de las estrategias es similar. La diferencia radica en que se puede incrementar el uso de la estrategia de mediación y se suprimen la de interacción al ser una actividad individual. El Apéndice L muestra la aplicación de estas estrategias para actividades interactivas y de expresión oral.

En cuanto a la utilización que los estudiantes hicieron de los recursos didácticos (sitios web, videos y herramientas tecnológicas de audio y repetición) que se les proporcionaron como una forma de apoyo al desarrollo de la habilidad oral, no fue posible llevar un registro de acceso o consulta a dichos recursos dado que no se vinculan al sistema de seguimiento. En este sentido, la evidencia encontrada en las entrevistas, se limitó a la confirmación, por parte de algunos participantes, sobre el uso de la herramienta para grabación, así como sobre algunos inconvenientes al utilizarla (mucho tiempo para realizar un audio, problemas de sonido, edición, descarga de archivos, uso de software complementario) (Sección 4.2.5).

Lo anterior deja ver que las habilidades tecnológicas de los participantes determinan la realización de actividades de expresión oral, que específicamente requieren la grabación de audio o video. Esto abona al vacío en el estado del conocimiento detectado por Burgess, Slate, Rojas, LeBouef y LaPrairie (2010), en cuanto a que el perfil de los participantes y su habilidad tecnológica tienen efecto en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Es más, esto parece agregar complejidad a la realización de la actividad, pues requiere no solo del conocimiento de la disciplina (idioma), el cual resulta desafiante para varios participantes, sino de otras competencias informacionales. Los participantes mencionaron hacer uso de los recursos proporcionados para desarrollar la HO, aunque más a nivel de herramientas de trabajo que de práctica.

Adicionalmente expresaron cierta resistencia a tener que utilizar herramientas aisladas (grabadora de audio y uso de equipo de cómputo) y sugirieron la posibilidad de grabar directamente desde el foro o poder utilizar herramientas tecnológicas compatibles con el teléfono inteligente, para tener todo integrado en un mismo lugar. En este sentido, se inclinan por tener recursos que puedan ser utilizados desde el teléfono inteligente, de manera que el

uso de tales recursos no los ate a una computadora. Es decir, les gustaría que los recursos estén conectados y no aislados, lo que lleva a considerar el aprendizaje móvil como un aspecto motivante.

Por otro lado, a partir del sistema de seguimiento, sí fue posible registrar información relacionada a la frecuencia y días de accesos, actividades, evaluaciones, participaciones y retroalimentaciones en foros, calificaciones y promedio por actividad para cada estudiante (Apéndice A). A partir de estos registros, se pudo observar que las actividades, al ser ejercicios de práctica y refuerzo, no evaluables, el participante muestra poco interés en realizarlas. Se observó que, generalmente, solo se realizan algunas al inicio del curso a manera de exploración y conocimiento del mismo; sin embargo, una vez que se dan cuenta que no les aportan puntos en su calificación, no las realizan. En cuanto al número total de accesos durante el curso, se encontró una relación positiva entre estos y el puntaje obtenido; esto es, a más accesos, mejor puntaje. Situación que podría investigarse con posterioridad.

Pregunta 2: ¿Cuál es la conexión entre la presencia social, cognitiva y docente del CoI y los indicadores de la habilidad oral?

Consistente con los hallazgos de múltiples estudios en cuanto a la implementación del modelo CoI², en esta investigación, llevada a cabo en un curso virtual de inglés básico, primeramente, se confirmó la existencia y manifestaciones de cada una de las presencias que lo conforman (sección 4.1). Después para responder a esta pregunta, se buscaron asociaciones entre la Presencia Social (PS), Presencia Cognitiva (PC) y Presencia Docente (PD) con los indicadores de la Habilidad Oral (HO): fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos a partir del análisis de la entrevista (Apéndice G). Las redes revelaron una conexión entre el desarrollo de la habilidad oral a partir de la presencia docente. En el primer caso Instrucción Directa (ID) y los indicadores ‘Recursos léxicos’ y ‘Gramática y precisión’. Esto significa que la retroalimentación realizada a las actividades de expresión

²Akyol, Garrison & Ozden, 2009; Arbaugh, Bangert & Cleveland-Innes, 2010; Burgess, Slate, Rojas-LeBouef & LaPrairie, 2010; Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2010; Goda & Yamada, 2013; Ke, 2010; Kumar, Dawson, Black, Cavanaugh & Sessums, 2011; Lambert & Fisher, 2013.

oral, tuvo un impacto positivo en la comprensión de las estructuras gramaticales utilizadas por los estudiantes. La posibilidad de poder leer y escuchar una retroalimentación personalizada, enfatizando aciertos y detectando errores, permitió al participante, tomar conciencia de la forma de estructurar sus ideas con un sentido lógico en el idioma extranjero. Asimismo, al identificar y corregir deficiencias en su expresión oral, no solo relativas a la pronunciación, sino a otros aspectos como fluidez y claridad, lo llevaron a tener un mejor desempeño al momento de hablar. De manera similar, la categoría ‘Facilitación’ se relacionó positivamente con ‘Gramática y precisión’; asimismo la categoría ‘Diseño y organización’ con ‘fluidez y coherencia, y recursos léxicos’. Así, aunque la percepción general de los participantes en cuanto a la interacción con el docente se percibe como escasa, la PD se ha posicionado como la dimensión mayormente valorada, tal como se ha demostrado en la sección 4.1.1.

Con respecto a la PS, no se encontró una conexión, pues solo uno de los participantes hizo alusión a esta presencia en relación con el indicador ‘pronunciación’. De acuerdo a su experiencia en este curso, la interacción en los foros le permitió aprender de sus compañeros y desarrollar sus habilidades a partir de escuchar diferentes pronunciaciones.

Finalmente, en cuanto a la PC, no fue posible determinar con claridad una relación entre las categorías de esta presencia y los cuatro indicadores de la HO. Sin embargo, a partir de la retroalimentación a los productos de aprendizaje se pudieron detectar los indicadores logrados (Fluidez y coherencia, y Recursos léxicos) y los que requerían refuerzo (Pronunciación, y Gramática y precisión) (sección 4.1.3.1)

Los hallazgos aquí presentados en cuanto a la PD, revelan que la HO se ve beneficiada por la presencia docente, cuya predominancia puede explicarse en su origen, el cual, de acuerdo con Ke (2010), debe ser el primer elemento a considerar para el establecimiento de una comunidad, de tal manera que los estudiantes adapten su presencia social y cognitiva con base en la PD. Por otro lado, surge un nuevo cuestionamiento el diseño instruccional y la operación del curso como son factores que favorecen la PD y por tanto relegan la influencia de la PS y PC en el desarrollo de la HO.

Pregunta 3: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la habilidad oral a partir de las presencias del modelo CoI?

Los resultados posteriores al tratamiento estadístico del examen oral confirmaron una diferencia significativa en el desarrollo de la HO al final del curso. Fluidez y coherencia se colocó como el indicador con mayor progreso en ambas colectas. Sin embargo, Pronunciación, no destacó y las variaciones fueron casi imperceptibles. Recursos léxicos solo mostró una mejora para uno de los grupos, mientras que el indicador Gramática reveló variación negativa, esto es, los participantes obtuvieron mejor puntuación en el primer examen y no en el final.

Es evidente que no hubo una diferencia cuantitativa importante con respecto al número de participantes con puntajes altos en Pronunciación, aunque contrariamente así lo perciben los estudiantes y lo mencionan en la entrevista. Las diferencias entre las percepciones de los estudiantes y sus puntajes obtenidos en los exámenes pueden deberse a una posible confusión de conceptos, por ejemplo, al referirse a la fluidez, indicador con mayor diferencia numérica, como si fuese la pronunciación. Otra razón radica en que al ser la primera vez que ponen en práctica el idioma de forma oral, se genere una percepción positiva en el avance (sección 4.1.2.1 y 4.2.2).

Los resultados en Gramática se mostraron sin variación positiva y en algunos casos hasta negativa, lo que podría estar ligado al nivel del curso. Es decir, al ser un nivel básico y dado que muchos estudiantes ya han tenido nociones del idioma, los temas de gramática podrían resultarles familiares, por lo que no representan un conocimiento nuevo. Aun así, gramática mantiene su importancia para la estructuración de oraciones al momento de expresarse oralmente. En los casos en que los participantes obtuvieron una puntuación menor en el ExO2, la razón podría tener origen en la falta de dominio de algún tema de los que se abordaron durante el examen (sección 4.2.3). Como se mencionó en la sección 4.2.4, también se observó que Recursos léxicos fue uno de los indicadores, junto con menos incremento, lo cual habla de una escasa incorporación de vocabulario y expresiones al repertorio del estudiante.

En cuanto a la influencia de las presencias CoI, los hallazgos y resultados avalan que la PD a través de la retroalimentación personalizada en audio y texto, impacta favorablemente el desarrollo de la HO al identificar los indicadores que requieren mejorar cada uno de los participantes. Dado que la educación en línea requiere de medios efectivos para complementar el aprendizaje, este tipo de retroalimentación, en el que se puntualizan los aspectos de mejora con relación a la HO, resulta relevante en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la virtualidad.

Aunque existe comunicación entre los estudiantes dentro del curso, la PS se percibe como limitada, dificultando el establecimiento de relaciones y de sentido de pertenencia al grupo. Esta situación constituye un obstáculo para establecer experiencias provechosas de aprendizaje colaborativo y abre el panorama a la búsqueda de alternativas para subsanarlo. Manifestada en las aportaciones de audio en los foros, la PS ayudó a confirmar la comprensión de la actividad, sirvió de modelo y apoyo a la entrega del trabajo solicitado; sin embargo, no propició la discusión productiva. Este fenómeno podría tener relación con el nivel del curso, el cual, al ser básico, dificulta el establecimiento de la PS mediante el uso de la lengua extranjera.

De acuerdo con Goda y Yamada (2013) las discusiones asíncronas en línea, son especialmente efectivas para los estudiantes de lenguas extranjeras puesto que otorgan a los estudiantes suficiente tiempo para leer las contribuciones y comentarios, pensar en relación a ellos y escribir sus ideas. En el presente estudio, esto sucedió en los foros, puesto que los estudiantes expresaron haberse basado en las aportaciones de los compañeros para saber qué hacer y qué no hacer, es decir, modificaron sus estructuras mentales a partir de las aportaciones de otras personas. Además, conectaron información previa con el conocimiento nuevo; es decir, construyeron sobre las aportaciones de los demás (sección 4.1.3.2). Es también oportuno mencionar que, para muchos participantes, los foros no representan una actividad interesante y no participan ni activa ni oportunamente; situación que impacta la PS, dado que los foros son los únicos espacios en los que todos los participantes del curso virtual pueden interactuar y comunicarse a partir de intercambios orales o escritos. También se identificó que el nivel de PS varía de acuerdo al tipo de actividad. Al ser de tipo escrita la expresión afectiva es mayor (saludos, emoticones, despedidas), pero la interacción es menor

(no hay respuesta entre estudiantes, se limita a la entrega de una aportación). Si la actividad es oral, la expresión afectiva parece ser menor, pero el hecho de escuchar voces de personas reales contribuye a una mayor cohesión de grupo (sección 4.1.2).

Un hallazgo positivo en relación a los foros es que éstos demandan a los participantes la aplicación de habilidades cognitivas de orden superior mediante estrategias comunicativas, al seleccionar y analizar la información proporcionada por otros, y a partir de ella, construir sus propias aportaciones haciendo uso de sus habilidades lingüísticas para comunicarse, es decir, fomenta la PC. Aunque la PC en los foros no ocurrió de acuerdo a las cuatro etapas que la constituyen dentro del modelo de indagación, cada una de ellas se demostró en la realización de las actividades de aprendizaje de otro tipo (actividades de texto, audio y video) (sección 4.3.1.2).

Pregunta 4: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo de su habilidad oral en un curso en línea de inglés en el que se ha implementado el modelo CoI?

Para responder a este cuestionamiento, primeramente, se presenta la percepción de los estudiantes con respecto al modelo CoI y sus presencias, posteriormente sus opiniones en torno al desarrollo de la habilidad oral.

Este trabajo confirmó lo revelado por Stodel, Thompson y McDonald (2006) en cuanto a que, aunque la educación virtual es ampliamente utilizada e incluso varios participantes han tomado cursos virtuales anteriormente, prevalece cierta añoranza por las actividades e interacciones cara a cara. Se detectó que varios de los participantes, aunque enrolados en el curso virtual, prefieren la dinámica de aprendizaje presencial con el profesor y los compañeros, lo que revela una resistencia a adaptarse al modelo virtual. Además, asociaron el desarrollo de la HO al contexto del salón de clases (sección 4.1.1.3), lo que puede incidir en la motivación para realizar las actividades.

En cuanto a la Presencia Social (PS), la encuesta reveló niveles bajos; aunque existe comunicación entre los estudiantes dentro del curso, se percibe como limitada, dificultando el establecimiento de una comunidad. La PS ha demostrado actuar como el vínculo entre la

PD y PC (Tekiner 2010, Borup, Graham & Velásquez 2011; Lowenthal 2012;), sin embargo, al no existir una PS significativa en el curso virtual, la PD asume ese papel, lo que explica los altos niveles de PD revelados en este estudio. Los bajos niveles de PS también pueden relacionarse con la forma de interacción entre los participantes y el tiempo requerido para que se adapten a la dinámica de estudio en línea, lo cual repercute en el desempeño y la motivación (interés).

Desde la percepción de los estudiantes la PS es causada por la falta de expresión afectiva, por medio de la cual se generan las relaciones entre estudiantes y la pertenencia al grupo, reportando '*no conocer a nadie*'. Es decir, los participantes no desarrollan relaciones entre ellos; sin embargo, mantienen una actitud abierta para responder las preguntas que pudieran recibir de otros participantes. En este punto, además de los foros, se promovió la presencia social mediante el uso de sesiones síncronas, proyectos en video e interacción oral asíncrona, las cuales, además de servir como herramientas para la práctica de la expresión oral (sección 2.1.5.1), coadyuvaban a la construcción de comunidad, de acuerdo con Lambert y Fisher (2013) incluso en más allá que los foros de discusión, especialmente los basados únicamente en texto escrito.

En lo referente a los foros, en donde, según el modelo CoI, se desarrolla ampliamente la Presencia Cognitiva (PC), los participantes reconocieron un bajo nivel de involucramiento, reportando su participación como '*solo para cumplir*', lo que se traduce como un bajo nivel de compromiso en lo individual y en lo colectivo (sección 4.1.2.3). La PC está directamente relacionada a los objetivos de aprendizaje y contenidos de la disciplina, razón por la que resulta interesante conocer las causas que motivan dichas conductas en los estudiantes.

La regular percepción de PC es consistente con los hallazgos de Alavi y Taghizadeh (2013), en cuanto a que estos autores sostienen que las cuatro etapas de esta presencia propuestas en el modelo CoI difícilmente existen en un curso en línea. Asimismo, siguiendo a Arnold y Ducate (2006), quienes sugieren la necesidad de investigar el rol de la lengua materna del estudiante y los niveles de PS y PC, en este caso específico, los estudiantes inscritos en el curso en línea '*Inglés II*', tomaron el curso con indicaciones en español, su lengua materna. En este sentido, su nivel de inglés fue muy limitado y su participación en los foros fue escasa, y a veces realizada de manera automática mediante traductores electrónicos

que en ocasiones generan mensajes poco precisos, lo que impacta la PS y PC. Estos aspectos coinciden con lo descrito, en cuanto a la PC, por Chen (2012), quien demostró que los estudiantes no se involucran en un diálogo productivo. Esto fue evidente en la colecta 1, mientras que, en la colecta 2, aunque hubo más participación a partir de una mayor cantidad de mensajes, el diálogo no fue productivo (sección 4.1.2.1).

Por otro lado, mientras que las entrevistas describen las cuatro fases de la PC en una actividad de entrega individual, en las evidencias de los foros del curso, se observan vacíos en las etapas ‘exploración e integración’. Esto da pauta para considerar que, en actividades individuales, las etapas de exploración e integración se llevan a cabo en cada individuo, pero no se socializan, aunque existen, puesto que se materializan en la resolución, es decir, en el producto final entregado (sección 4.1.3). Esta hipótesis fue planteada por Archer (2010), y aún no existen estudios que la hayan confirmado o desestimado, lo cual representa una oportunidad de ampliar esta investigación.

En lo que respecta al desarrollo de la habilidad oral, los estudiantes expresaron haber tenido una experiencia satisfactoria. Por un lado, las actividades del curso posibilitaron la práctica del inglés. Especialmente las actividades orales, que implican no solo la habilidad de hablar sino la comprensión lectora, auditiva y la escritura en la integración de lo que se quiere expresar (estrategias comunicativas), resultaron más complejas. Entre los beneficios reportados en las entrevistas, se encuentran el refuerzo a la conexión de ideas (coherencia), el repaso de estructuras gramaticales y la pérdida del miedo a hablar. En este último punto, aluden que las interacciones resultaron motivantes al poder entablar una conversación de forma más fluida en la misma plataforma. Lo anterior resultó en una percepción de incremento en su nivel de aprendizaje, que se confirmó con los resultados de los exámenes orales (sección 4.2). Sin embargo, aunque la experiencia fue positiva, reconocen que su nivel de idioma no presentó un cambio significativo. Esto quiere decir que, hubo un desarrollo en la habilidad oral a partir de una mayor producción oral, sin embargo, no se considera un avance importante con respecto a los niveles de dominio del idioma inglés establecidos en los sistemas de acreditación de idioma.

Finalmente, con el camino recorrido con base en los planteamientos anteriores, es posible atender la pregunta principal de investigación: **¿Cuál es la contribución del modelo**

comunidad de indagación (CoI) en el desarrollo de la habilidad oral (HO) en un curso virtual de inglés?

El supuesto que pudiese responder a esta pregunta menciona que el modelo comunidad de indagación implementado en un curso virtual de inglés básico tiene un efecto positivo en el desarrollo de la habilidad oral a partir del vínculo entre las presencias social, cognitiva y docente del CoI y los indicadores de la HO (fluidez y coherencia, pronunciación, gramática y precisión, y recursos léxicos). Es relevante señalar que los resultados de la investigación así lo confirmaron.

El modelo CoI contribuye al desarrollo de la habilidad oral como una estrategia reguladora de la distancia transaccional. A partir de la presencia docente, se modera el diálogo instruccional para que la comunicación sea constructiva y significativa. La teoría de la distancia transaccional (Moore, 1993) dicta que el medio de comunicación influye en el diálogo; un diálogo bajo que toma mucho tiempo desmotiva, mientras que uno más inmediato refuerza el interés. En este curso se logró un diálogo alto mediante la presencia docente, gracias al uso de medios de comunicación electrónicos (correo, videoconferencia, tutorial), los cuáles generaron un diálogo dinámico y personal. Como resultado de este diálogo alto, la distancia transaccional se mantuvo baja, lo cual es favorable.

Con respecto a la habilidad oral, la Presencia Docente y sus categorías Diseño y Organización, Facilitación del discurso e Instrucción directa, son de utilidad para ejemplificar el uso del idioma y facilitar el aprendizaje dentro de un ambiente propicio. En específico, las actividades orales, con apoyo de recursos tecnológicos, tuvieron como objetivo aumentar las oportunidades de práctica del idioma para los estudiantes. Con este mismo enfoque, el rol del instructor, ejecutado a través de la Presencia Docente y sus categorías Diseño y Organización, Facilitación del discurso e Instrucción directa, sirvió para ejemplificar el uso del idioma y facilitar el aprendizaje dentro de un ambiente propicio, como se ha expuesto anteriormente. Es decir, un ambiente adecuado es aquel en el que se propicia la interacción entre los estudiantes, a manera de evitar sensaciones de aislamiento ocasionados por la falta de pertenencia al grupo, pudiendo afectar la motivación y desempeño. En este punto, la Presencia Social en conjunto con la Presencia Docente proporcionan apoyo procedimental y emocional.

La presencia social del modelo CoI favorece la creación de un ambiente participativo de aprendizaje. Leer, escuchar y comprender las aportaciones de los compañeros promueve la interacción, la cual es esencial en el aprendizaje del idioma. En este sentido, la presencia docente es primordial para generar un ambiente de confianza, aprovechando diversos recursos (foros, email, videoconferencia). Este tipo de ambiente es conveniente para generar interacciones colaborativas significativas que favorezcan la adquisición de la lengua.

Con respecto a la presencia cognitiva del modelo CoI, esta abona al aprendizaje del idioma y al desarrollo de habilidades cognitivas comunicativas en la lengua extranjera. Conforme al enfoque constructivista, el aprendizaje es un proceso activo, es una construcción personal que se genera mediante la interacción del individuo con su entorno. Como resultado de dichas interacciones y sobre la base de las estructuras mentales que el estudiante ya posee, entonces este podrá construir conocimiento nuevo a partir de los recursos a su disposición (Shunk, 2012). Se puede decir que la exploración de los contenidos y el uso de los recursos de aprendizaje contribuyen a generar conocimiento y modificar sus estructuras mentales en dos vías. Por un lado, mediante el proceso de indagación (evento detonante, exploración, integración y resolución) se reorganizan estructuras mentales para aprender de la lengua extranjera y desarrollar la habilidad oral. Por el otro, mediante la aplicación de estrategias comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación) se promueve la participación en una situación comunicativa que requiera el uso de la lengua extranjera. Por lo tanto, la presencia cognitiva es la encargada de establecer un enlace entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento.

CONCLUSIONES

Como se ha podido leer a lo largo del presente documento, esta investigación pretende aportar al estado del conocimiento del ámbito educativo. Es de mencionar que, aunque el modelo CoI ha sido ampliamente probado en otras disciplinas del campo de la educación, la salud, los negocios y las tecnologías, los estudios en el área de las lenguas extranjeras son escasos, y los que existen se han realizado en contextos en donde el idioma no es un objetivo de aprendizaje sino un medio de comunicación. Por tanto, aquí se trata de responder a la necesidad de ampliar la investigación en torno a la Comunidad de Indagación (CoI) en otras disciplinas, como lo apuntan Arbaugh, Bangert y Cleveland-Innes (2010). Por ello, este estudio se realizó en específico en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés) en la virtualidad.

A partir de los resultados de la investigación, se confirmó el uso del modelo CoI como una estrategia pedagógica favorable para desarrollar la habilidad oral en una lengua extranjera en un curso virtual, específicamente, a partir de conocer el alcance de cada presencia de este modelo en los indicadores de la Habilidad Oral (HO): Fluidez y coherencia, Pronunciación, Gramática y Precisión, y Recursos léxicos. Debido a que la HO se evalúa mediante una rúbrica con criterios de apreciación del desempeño a partir de diálogos (*role plays*) flexibles, y no a criterios fijos o predeterminadas, se optó por abordar su evaluación con un énfasis cualitativo. En un examen oral, la apreciación de la HO es subjetiva, por tanto, el soporte desde el modelo CoI, debe ir en esa dirección, es decir, encaminado a atender cada indicador de esta habilidad. Así, la investigación es útil en la identificación de dichos indicadores y proporciona estrategias para fomentar su desarrollo.

Por otra parte, los resultados cuantitativos confirmaron un incremento en el desarrollo de la HO, especialmente en Fluidez y coherencia. Tal como se puede revisar en la sección 4.2.1, aunque los datos cuantitativos son limitados, las respuestas de los participantes y el análisis de contenido proporcionaron datos auténticos que complementan los resultados numéricos, dando así solidez al estudio.

Al tomar un curso en que se incorporaron elementos que promueven el desarrollo de la HO, es de esperar que haya una mejora en esta habilidad, tan sólo por el proceso mismo de

aprendizaje, independientemente del modelo tecno-pedagógico implementado. Sin embargo, la contribución de esta investigación reside en la participación del docente de acuerdo a los roles propuestos por el modelo CoI, confirmando la posibilidad de promover el desarrollo de habilidades lingüísticas en condiciones de virtualidad (sección 4.1.1). Asimismo, el presente estudio se destaca la dificultad para desarrollar la PS y crear un sentido de pertenencia dentro de un curso virtual, planteando el reto de crear condiciones óptimas para favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera apoyándose en el componente social (sección 4.1.2).

Los resultados de la investigación pueden ser utilizados por docentes de lengua extranjera, interesados en fomentar actividades para el desarrollo de la HO en un entorno virtual de aprendizaje. Las actividades implementadas en este trabajo también ofrecen formas de utilizar herramientas tecnológicas para favorecer la práctica de la expresión oral. Asimismo, sirven como base para identificar los indicadores de la HO que se ven más impactados en esta modalidad de estudio y plantean desafíos en cuanto a lograr mejores resultados en otros.

En resumen, se puede decir que los logros de este estudio se deben a las siguientes razones:

- Es un estudio auténtico dado que no existen investigaciones previas sobre el modelo CoI en México, especialmente contextualizadas en un ambiente virtual de aprendizaje de lengua extranjera con énfasis en el desarrollo de la habilidad oral.
- Sus resultados pueden auxiliar en la identificación de los indicadores de la HO que lograrían favorecerse a partir de cada presencia (sección 4.3 pregunta 2).
- Sirve como referente a colegas e instituciones interesados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en línea y en el diseño de cursos virtuales.
- Abre posibilidades para realizar investigaciones que pudieran conducir a encontrar resultados desde la metodología cuantitativa; ya que se requiere mayor investigación que sea útil para ampliar el conocimiento en esta área.

Dado que el presente es un estudio implementado en un contexto específico (curso virtual de inglés básico en una universidad pública), no es posible generalizar los resultados a contextos diferentes al aquí examinado. Sin embargo, la investigación puede ampliarse a contextos con

un número mayor de participantes, o bien adecuarla según las condiciones de la población y lugar en que se pretenda llevar a cabo.

Otra oportunidad se encuentra en realizar la investigación con estudiantes de modalidad 100% en línea (que todo el programa de estudio sea impartido en línea), para conocer si la condición de virtualidad influye en el desarrollo de la HO y en los niveles de presencias CoI. Asimismo, tal como ya se ha comentado, investigaciones posteriores podrían abordarse desde un enfoque cuantitativo.

Finalmente, es preciso mencionar que en esta investigación el modelo CoI resultó una estrategia pedagógica favorable, cuyas presencias pueden ampliar su alcance para reforzar aspectos de la habilidad oral, que frecuentemente se ven relegados en un ambiente virtual de aprendizaje. Por tal razón, es intención del presente estudio que sirva como un referente para futuras implementaciones del modelo CoI, así como que se convierta en un precedente para futuras investigaciones en este ámbito.

REFERENCIAS

- Abal, A. (2013). A comparison of the effects of classroom and multi-user virtual environments on the perceived speaking anxiety of adult post-secondary English language learners. (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Akdemir, O. (2008). Teaching in online courses: experiences of instructional technology faculty members. *ERIC - Education Resources Information Center*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501108.pdf>
- Akyol, Z., Garrison, D., & Ozden, M. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65-83. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/765/1436>
- Alavi, S.M., & Taghizadeh, M. (2013). Cognitive presence in virtual learning community: An EFL case. *International Journal of E-learning & Distance Education*. 27(1). Recuperado de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/818>
- Álvarez-Gayou, J. (2006). Cómo hacer investigación cualitativa. *Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2). Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/490>

- Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, J.C., & Swan, K.P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample, *The Internet and Higher Education*, 11 (3-4), 133-136. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>.
- Arbaugh, J.B., Bangert, A., & Cleveland-Innes, M. (2010). Subject matter effects and the Community of Inquiry (CoI) framework: An exploratory study. *The Internet and Higher Education*, 13 (1-2), 37-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.006>.
- Archer, W. (2010). Beyond online discussions: Extending the community of inquiry framework to entire courses. *The Internet and Higher Education*, 13, (1-2), 69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.005>.
- Arnold, N., & Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology* 10(1), 42-66. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol10num1/default.html>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2001). *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. Recuperado de <http://sistemas.dti.uaem.mx/sead/anuies-centrosur/pdf/plan.pdf>
- Asoodar, M., Atai, M. R., Vaezi, S., & Marandi, S. S. (2014). Examining effectiveness of communities of practice in online for academic purposes (EAP) assessment in virtual

- classes. *Computers & Education.*, 70, 291-300.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.016>.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bach, S., Haynes, P., & Lewis, S. J. (2006). *Online learning and teaching in higher education*. Buckingham, US: Open University Press. Disponible en <http://www.ebrary.com>
- Blake, R. J. C. D. M. (2008). *Brave New Digital Classroom*. Washington: Georgetown University Press. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Borda, P. M. (2013). *Métodos cuantitativos: herramientas para la investigación en salud* (4a. ed.). Bogotá, CO: Universidad del Norte. Disponible en <http://www.ebrary.com>
- Borup, J., Graham, C. R., & Velasquez, A. (2011). The use of asynchronous video communication to improve instructor immediacy and social presence in a blended learning environment. In A. Kitchenham (Ed.), *Blended learning across disciplines: Models for implementation* (pp. 38–57). Hershey, PA: IGI Global.
- Burguess, M., Slate, J., Rojas-LeBouef, A., & LaPrairie, K. (2010). Teaching and learning in Second Life: Using the community of inquiry (CoI) model to support online instruction with graduate students in instructional technology. *The Internet and Higher Education*, 13 (1-2), 84-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2013.06.006>.
- Bustos, A., & Coll, S. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15(44). Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-

66662010000100009

Campoy, T. & Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos.

En Pantoja, V. (coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid, España. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Cantera, A. S. (2009). Modelos del c-test y su correlación con los tests de la comprensión

lectora de la E.O.I. Madrid, ES: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

Caridad, D.O.E. (2008). Características de los materiales web para la enseñanza y aprendizaje

de lenguas extranjeras. *Revista de medios y educación. Píxel-Bit*. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

Carranza, M. (2010). El papel de la expresión oral en los cursos on-line de español como

lengua extranjera para hablantes de japonés. *VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Beijing.

Carranza, M. (2014). Diseño de aplicaciones para la enseñanza de la pronunciación mediante

dispositivos móviles y su incorporación en el aula de ELE. En *El español entre dos mundos. Estudios de ELE en Lengua y Literatura*, Eds. (Ferrus, B & Poch, D.) Iberoamerican Vervuert, pp.279-300

Chen, S. T. (2012). Perceptions of online TESOL teacher education: Strengths, weaknesses,

characteristics, and effective components. (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations and Theses.

- Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (CIDAC). (2014). *Encuesta de Competencias Profesionales 2014*. Recuperado de http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Complimentary research strategies. California: SAGE.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2011). [Tabla uso de internet para educación formal y actividades de capacitación por país]. *Sistema de información estadístico de TIC*. Recuperado de <http://www.cepal.org/tic/flash/>
- Cook, K. C., & Grant-Davie, K. (2013). *Online education 2.0: evolving, adapting, and reinventing online technical communication*. (2013). Amityville, E.E.U.U: Baywood Publishing Company, Inc. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. (2008). *Glosario de educación a distancia*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/varios/Glosario.pdf>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*. 33(2), 229-247. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/>

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

Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2005). Documentos finales Ginebra 2003-Túnez 2005. Unión Internacional de Telecomunicaciones. Ginebra. Recuperado de <https://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet-es.pdf>

Davis, P. (2009). Strategic management of ELT in public educational systems: trying to reduce failure, increase success. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (3), 1-22. Recuperado de <http://tesl-ej.org/pdf/ej51/a2.pdf>

Davies, G., Bangs, P., Frisby, R., & Walton, E. (2005). *Setting up effective digital language laboratories and multimedia ICT suites for MFL*. Recuperado de http://www.mdlsoft.co.uk/pdfsforweb/digital_language_labs.pdf

Davies, G., Otto, S.E.K., & Rühcoff, B. (2012). *Historical perspectives on CALL*. En Reinders, H., & Thomas, M. (Eds). *Contemporary computer-assisted language learning*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/UVEG/detail.action?docID=1080352>

Diario Oficial de la Federación (DOF). Decreto que crea la Universidad Abierta y a Distancia de México. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5230365&fecha=19/01/2012

Doran, J. F., Jr. (2010). Breaking the silence: A phenomenological study of the effects of asynchronous voice conferencing on the formation of identity, community and

- presence in online learning. (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Eagan, K. A. (1999). Speaking: A critical skill and challenge. *Computer-Assisted Language Instruction Consortium, CALICO*, 16(3), 277-293. Recuperado de <http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/CALICO/article/view/23354/19359>
- Echeverri-Sucerquia, P. A. & Quinchia, M. C. (2016). Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18, 131-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305746478011>
- Education First. (2013). *English Proficiency Index*. 3ra. edición. Recuperado de <http://www.ef.com.mx/epi/downloads/>
- Ellis, R. R. (2012). *Language Teaching Research and Pedagogy*. Hoboken, NJ, E.E.U.U: John Wiley & Sons. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Escalona, S. U., Medina, B. A. R., & Escalona, R. M. (2010). El efecto de rebote y la expresión oral en inglés [Backwash effect and oral expression in English]. *Ciencias Holguín*, 16(4), 1-11. Recuperado de <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/579/451>.
- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115606005>
- Estrada, R. (2008). Turn it on, factores asociados al dominio del inglés y la computación en México. *Este país*, 213, 24-27. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/es/revista/este->

pais-mexico-d-f/articulo/turn-it-on-factores-asociados-al-dominio-del-ingles-y-la-computacion-en-mexico

Fresno, M. D. (2011). Netnografía. Barcelona, ES: Editorial UOC. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

García Aretio, L. (2011) ¿Por qué va ganando la educación a distancia? Madrid, ES: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011. ProQuest ebrary. Web.

Garrison, R. T, Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(3), 87–105.

Garrison, R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T.S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13 (1-2), 31-36. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6).

Goda, Y., & Yamada, M. (2013). Application of CoI to design CSCL for EFL online asynchronous discussion. En Akyol, Z., & Garrison, D.R. (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice*, (295-316). Hershey, PA: IGI Global.

Gómez, M. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. 2a. edición. Córdoba, AR: Editorial Brujas. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

González, J. M. (2008). *Encyclopedia of Bilingual Education*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

- Gordillo, L. M. (2011). Desarrollo de la comunicación oral en la clase de inglés. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 38, 1-9. Recuperado de www.csifcsif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad.html
- Global English (2012). Business English index report 2012. Pearson. Recuperado de http://www.globalenglish.com/business_english_index
- Gray, D. (2013). Doing Research in the real world. 3rd edition. London, UK: SAGE Publications.
- Hernández, A. M. (2010). La certificación como una política estratégica para el aprendizaje de inglés en la Universidad Veracruzana. *Textos nómadas*. Recuperado de <http://www.uv.mx/eee/files/2013/02/La-certificacion.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, R. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. 5a edición. McGraw-Hill, México.
- Herrera, L. E. (2010). *Self-access language learning Students' perceptions of and experiences within this new mode of learning*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana
- Herrera Díaz, L. (2012). Self-Access Language Learning: Students' perceptions of and experiences within this new mode of learning. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 113-127. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29061/36861>
- Hillman, D. C., Willis, D. J., and Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for

- practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 3042. DOI: 10.1080/08923649409526853
- Ibáñez Moreno, A., Jordano de la Torre, M., y Vermeulen, A. (2016). Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 63-81. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14580>
- Instituto Mexicano para la Competitividad, IMCO (2015). *Inglés es posible*. Propuesta de una agenda nacional. Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior. Recuperado de <http://imco.org.mx/publicaciones-imco/#/>
- International English Language Testing System (IELTS). IELTS Handbook 2007. Recuperado de http://www.ielts.org/pdf/ielts_handbook_2007.pdf
- Jordano de la Torre, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), 15-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427214002.pdf>
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students, *Computers & Education*, 55 (2), 808-820.
- Kumar, S., Dawson, K., Black, E., Cavanaugh, C., & Sessums, C. (2011). Applying the community of inquiry framework to an online professional practice doctoral program. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 126-142.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, ES: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Lambert, J. L., & Fisher, Juenethia, L. (2013). Community of inquiry framework: Establishing community in an online course. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(1), 1–16.
- Leakey, J. (2011). *Evaluating Computer-Assisted Language Learning*. Bern: Peter Lang. Recuperado de www.ebrary.com
- Lenin, N. C. J. C. (2014). *Epistemología y metodología*. México, D.F., MX: Larousse - Grupo Editorial Patria. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de www.ebrary.com
- Lomicka, L., & Lord, G. (2007). Social presence in virtual communities of foreign language (FL) teachers. *System*, 5(2), 208-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2006.11.002>
- Lowenthal, P. R. (2012). *Social presence: What is it? how do we measure it?* (Order No. 3506428). Disponible en ProQuest Dissertations & Theses Global. (1014403528).
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J.I (2010) *Metodología de las Ciencias Sociales*. 1a. edición. Buenos Aires: Cengage Learning.

- Makri, K., Papanikolaou, K., Tsakiri, A. & Karkani, S. (2014). Blending the community of inquiry framework with learning by design: towards a synthesis for blended learning in teacher training. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12 (2), 183-194, Recuperado de www.ejel.org
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research*. A philosophic and practical guide. Pp. 121-149. London, UK: Routledge Falmer.
- Mercado, R, López, M. & Balderas, G. (2011). El aseguramiento de la calidad en el instituto consorcio clavijero. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (2), 15-47. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/786>
- Micheli, J. & Armendáriz, S. (2005). Una tipología de la innovación organizacional para la educación virtual en universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 34(4), 95-105. Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista136_S2A5ES.pdf
- Milton, J. (2005). From parrots to puppet masters: Fostering creative and authentic language use with online tools. En Holmberg, B., Shelley, M., & White, C. *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. DOI: 10.1080/08923648909526659

- Moore, M. G. (1993). 2 Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*. 22. Recuperado de <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/moore93.pdf>
- Morales, S. & Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *RLA. Revista De Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 95-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200006>
- Moreno, M. (2015). *La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico*. En Zubieta, G.J., & Rama, V. C. (Eds.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (3-16). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://web.cuaed.unam.mx/wp-content/uploads/2015/09/PDF/educacionDistancia.pdf>
- Neri, A., Cucchiarini, C. & Strik, H. (2001), “Effective feedback on L2 pronunciation in ASR-based CALL”, *Proceedings of the workshop on Computer Assisted Language Learning. Artificial Intelligence in Education Conference*, 40-48, San Antonio, Texas
- Nerlicki, K. (2011). Foreign Language Speaking Anxiety from the Perspective of Polish Students of German Studies. En Pawlak, Waniek-Klimczak y Majer, (Eds.), *Second Language Acquisition: Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*, (183-199). Bristol, GBR: Channel View Publications, 2011. Disponible en la base de datos ProQuest ebrary.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en la educación en América Latina y el Caribe*.

- OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/publications/>
- Olesova, L., Richardson, J., Weasenforth, D., & Meloni, C. (2011). Using asynchronous instructional audio feedback in online environments: A mixed methods study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1). Recuperado de http://jolt.merlot.org/vol7no1/olesova_0311.htm
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- O'Sullivan, B; Weir, C; & Horai, T. (2006). *Exploring difficulty in speaking tasks: an intra-task perspective*. The British Council: IELTS Research Reports 7, 119-160.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd edition. London, UK: SAGE.

- Pawlak, M. (2011). Instructed acquisition of speaking: reconciling theory and practice. En Pawlak, Waniek-Klimczak y Majer, (Eds)., *Second Language Acquisition: Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*, (3-23). Bristol, GBR: Channel View Publications, 2011. Disponible en la base de datos ProQuest ebrary.
- Presidencia de la República México (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- Presidencia de la República México (2013). *Estrategia Nacional Digital*. Recuperado de <http://cdn.mexicodigital.gob.mx/EstrategiaDigital.pdf>
- Randrianasolo, S. (2013). Moving online: Using the community of inquiry framework to redesign English composition for international students. (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations and Theses.
- Read, T., y Barcena, E. (2016). Metacognition as scaffolding for the development of listening comprehension in a social MALL App. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 103-120. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14835>
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística*. Córdoba, AR: Editorial Brujas. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press.
- Rodríguez, B. A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5, 117-127. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895008>

- Rodríguez-Ramírez, C. (2014). Developing competencies under the national English program for basic education in Mexico: Is It Possible? *Mextesol Journal*, 38(2), 1-10.
Recuperado de http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=550
- Rueda, M. (2003). La investigación educativa en México (1992-2002). En Weiss (Ed). *El campo de la investigación educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.: México, D.F. Disponible en http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v01.pdf
- Ruiz, O. J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5a. edición. Bilbao, ES: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Sadler, R. & Dooly, M. (2012). *Language learning in virtual worlds: Research and practice*. En Reinders, H., & Thomas, M. (Eds). Contemporary computer-assisted language learning. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/UVEG/detail.action?docID=1080352>
- Sadornil, D. D. R. (2013). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid, ES: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Sáiz, M. M. C., & Escolar, L. M. D. C. (2013). *Observación sistemática e investigación en contextos educativos*. Burgos, ES: Editorial Universidad de Burgos. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

- Sakale, S. (2012). Rethinking Speaking Skills in EFL (English as a Foreign Language) Settings. *Sino-US English Teaching*. 9(4), 1100-1111. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Secretaría de educación pública (2007). Programa sectorial de educación (2007-2012). Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/93128/5/PSE-PISAV2.pdf>
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Sexta Edición. Pearson Education. México.
- Seljan, S., Zorica, M. B., Spiranec, S., & Lasic-Lazic, J. (2006, January). CALL (computer-assisted language learning) and distance learning. In *29th International Convention MIPRO 2006: Computers in Education*.
- Shastri, P. D. (2010). *Communicative approach to the teaching of English as a second language*. Mumbai, IND: Himalaya Publishing House. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers and Education*, 55 (4), 1721-1731. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>.
- Silva, J.A. (2010). *La educación virtual en México*. Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas. Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de:

<http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/5396/53-54-3.pdf?sequence=3>

Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. 4th edition. California, US: SAGE.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2014). *Informe sobre tendencia sociales y educativas en América Latina 2014*. IPE, OEI, UNESCO. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf

Stein, D., Wanstreet, C., Glazer, H., Engle, C., Harris, R., Johnston, S., Simons, M., & Trinko, L. (2007). Creating shared understanding through chats in a community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 103-115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.02.002>.

Stodel, E.J., Thompson, T.L., & McDonald, C.J. (2006). Learners' perspectives on what is missing from online learning: Interpretations through the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7 (3). Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/325/743>

Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, 2(24), 1-12. Recuperado de <http://online.purdue.edu/sites/purdue/files/Validating-a-Measurement-Tool-of-Presence-in-Online-Communities-of-Inquiry.pdf>

- Tarighat, S. & Khodabakhsh, S. (2016). Mobile-assisted language assessment: assessing speaking. *Computers in Human Behavior*, 64, 409-413.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.014>.
- Tekiner T. A. (2010). An exploration of synchronous communication in an online pre-service ESOL course: Community of inquiry perspective. (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations and Theses.
- Thrush, E.A., y Popham, S.L. (2013). Teaching technical communication to a global online student audience. En Cook y Grant-Davie (Eds.), *Online Education 2.0: Evolving, Adapting, and Reinventing Online Technical Communication*, (113-132). Amityville, US: Baywood Publishing Company, Inc. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (Eds.). (2012). *Contemporary Studies in Linguistics: Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London, GB: Bloomsbury Academic. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Tudini, V. (2005). Chatlines for beginners: Negotiating conversation at a distance. In Holmberg, B., Shelley, M., & White, C. (Eds.), *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. (212-229). Clevedon, GBR: Multilingual Matters. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*.

Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO. Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

Universidad Veracruzana (UV). Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos. Líneas de generación y aplicación del conocimiento. Consultado el 11 de septiembre de 2016 en <http://www.uv.mx/veracruz/dsae/>

Universidad Veracruzana (UV). EMINUS manual del estudiante. Veracruz. Consultado el 23 de agosto de 2016 en <https://eminus.uv.mx/eminus/manuales/Estudiante/Manual-Estudiante.pdf>

Vaughan, N., & Garrison, D.R. (2005). Creating cognitive presence in a blended faculty development community. *Internet and Higher Education*, 8(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.11.001>.

Ware, P. & Kessler, C. (2012). CALL and digital feedback. En Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (Eds.). *Contemporary Studies in Linguistics: Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, (323-340). London, GB: Bloomsbury Academic. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

Whong, M. (2011). *Language Teaching Theory and Practice*. Edinburgh, GBR: Edinburgh University Press. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

- Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uveg/detail.action?docID=564317>
- Yamada, M., Goda, Y., Matsukawa, H., Hata, K., & Yasunami, S. (2014). What psychological factors enhance a language learning community? Toward effective CSCL design for language learning based on a CoI framework. En *International Conference on Web-Based Learning*, (43-55). Springer International Publishing.
- Yu, T., & Richardson, J. C. (2015). Examining reliability and validity of a Korean version of the Community of Inquiry instrument using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Internet and Higher Education*, 25, 45-52
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Volumen 2: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación (2a. ed.)*. Buenos Aires, AR: Editorial Brujas. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

APÉNDICES

Apéndice A

Eminus, plataforma virtual del curso ‘Inglés II’

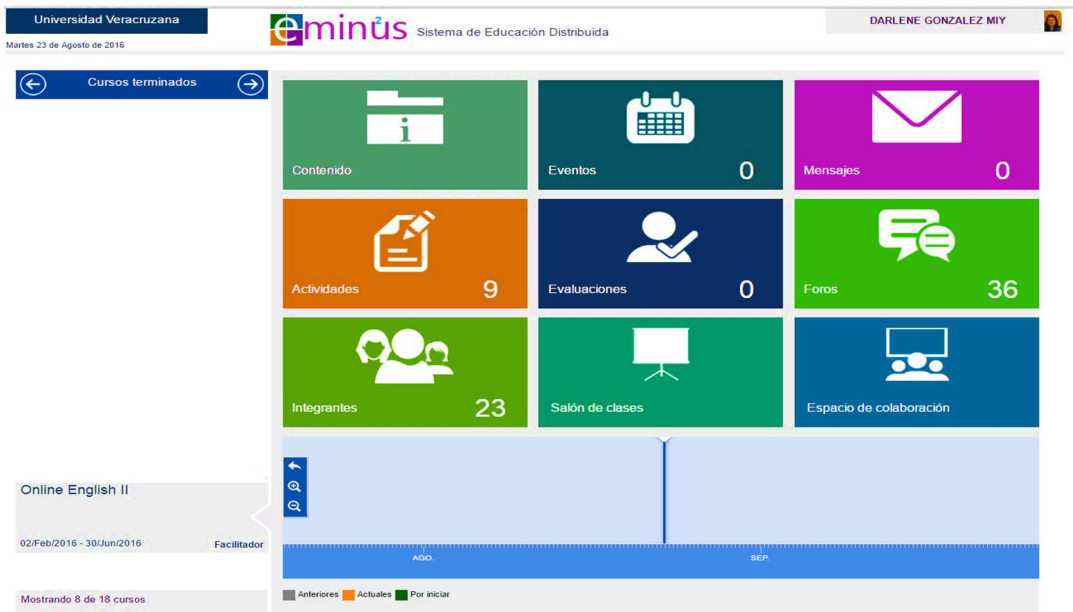


Figura 1. Vista de las secciones que integran el curso virtual. Fuente: Eminus (2016).

Tema I.IV



Inglés II

Verb to be

Contenido

Uno de los verbos más importantes y que debes manejar en este nivel, es el verbo **to be** (ser o estar en español). Repasa el verbo to be negativa.

Affirmative form		Interrogative form	Negative form	
Full form	Contraction		Full form	Contraction
I am	I'm	Am I?	I am not	I'm not
You are	You're	Are you?	You are not	You aren't
He is	He's	Is he?	He is not	He isn't
She is	She's	Is she?	She is not	She isn't
It is	It's	Is it?	It is not	It isn't
We are	We're	Are we?	We are not	We aren't
You are	You're	Are you?	You are not	You aren't
They are	They're	Are they?	They are not	They aren't

Recuerda que:

- Usamos las contracciones mayormente para expresarnos de forma oral.
- En la forma interrogativa cambias la posición del verbo y el sujeto y empleas un signo de interrogación al final.
- Existen dos formas en la contracción de las formas negativas y se utilizan indistintamente.
- Sólo existe una forma en la contracción de la forma negativa para la primera persona I.

El verbo to be nos puede ser muy útil para poder iniciar una conversación en inglés e intercambiar información personal.

Ejemplo:

Hi Steve. I'm Liz.

Hello. My name is Steve. What's your name?

Where are you from Liz?

Figura 2. Vista de la sección ‘Contenidos’ del curso virtual ‘Inglés II’. Fuente: Eminus (2016).

Apéndice A (cont.)

Grupo académico

 GONZALEZ MIY DARLENE zs13024353@estudiantes.uv.mx Facilitador	 Herrera Diaz Luz Edith luherrera@uv.mx Facilitador
---	--

Estudiantes

 ARENAS CAMARILLO ALEXIS GABRIEL zs11017220@estudiantes.uv.mx	 CALVO ARGUELLO ROGER zs13007453@estudiantes.uv.mx	 CANALES ZAMORA KARLA GEORGINA zs13000809@estudiantes.uv.mx	 CARAM CAÑAS GIBRAN HABID zs12000287@estudiantes.uv.mx	 CERVANTES CASTILLO MIRIAM SAMANTHA zs10000755@estudiantes.uv.mx
 CHONTAL JACOME ABRAHAM zs13024444@estudiantes.uv.mx	 DOMINGUEZ SILVA MAYALEN zs13000875@estudiantes.uv.mx	 FLORES DAVILA ADRIANA PAMELA zs10008835@estudiantes.uv.mx	 GALINDO CASTELAN MAGDALENA zs12008881@estudiantes.uv.mx	 GOMEZ CASTRO OSCAR zs11002970@estudiantes.uv.mx
 GOMEZ RIVERA RICARDO zs11001741@estudiantes.uv.mx	 HERNANDEZ FONTES TOWS SAINT JOSYMAR zs13000855@estudiantes.uv.mx	 HERNANDEZ HERNANDEZ ANTONIO DE JESUS zs11001819@estudiantes.uv.mx	 HERNANDEZ RODRIGUEZ SUSANA zs12021007@estudiantes.uv.mx	 HERRERA VIVANCO KAREN YUSET zs09012474@estudiantes.uv.mx
 QUEDA DOMINGUEZ ARLETTE zs12008815@estudiantes.uv.mx	 ORTIZ TAPIA JESUS DANIEL zs12000845@estudiantes.uv.mx	 OSEGUERA DIAZ AZAEL DE JESUS zs12008752@estudiantes.uv.mx	 RUIZ FLORES ROBERTO CARLOS zs11008803@estudiantes.uv.mx	 SALDAÑA VAZQUEZ ROCÍO zs11002091@estudiantes.uv.mx

Figura 3. Vista de los integrantes del curso virtual 'Inglés II'. Fuente: Eminus (2016).


Online English II

Tema: Unit VIII - Online education vs. tradicional education(Finalizado)
 11/May/2016 23:59 hrs

foros 

Online education vs. Traditional education Debate

Read the text 'Online education vs. Traditional education' at <http://www.skilledup.com/articles/online-education-vs-traditional-education-the-pros-and-cons>
 If the link doesn't work, download the attached document.

Identify three 'pros' (advantages) and 3 'cons' (disadvantages) and post them in the forum.

Use comparatives and add details to your choice. For example:

I think online education is cheaper than traditional education. In my experience, in traditional education you more expenses like transportation and books.

Interact with your classmates by commenting to two posts.

Nueva participación

+ Lista de integrantes



LAURA LIZETE ANDRADE PRIETO (1 pts) 11/May/2016 21:22 hrs.

Hi classmates!

I think that traditional education is better than online education. While it is true that online education has many pros as: lower costs, flexibility in schedules and less extra expenses, which make it a good method to choose whether to work and study, we must consider that its cons are: the range of career choices is less, not you relate to other future professionals and is more difficult to access to certain equipment / materials offered in traditional education. Thus, I consider that, although online education is a good choice, this can never supplant the conventional education, although the latter may become more expensive, its benefits are greater than online education.

Responder



NOELI GISVEL REYES RIVERA (1 pts) 11/May/2016 15:39 hrs.

Hi everyone! I think online education is more flexible than traditional education, cause in traditional education you have an schedule time, and in online education you can decide your learning hours even if you work, or do something else. Traditional education is more expensive than online education. In an online course you just have to pay for lesson o for the complete course, not for another expenses like books, transportation, etc. But online education is worst solving questions than traditional education. From my view point, in traditional education you can ask to the teacher, and he/she can explain you more easier than online education. This two types of education are good, you just have to select the best one for you.

Responder



MARTIN GELACIO HERNANDEZ QUIROZ (1 pts) 11/May/2016 22:01 hrs.

hil i think than the education online, one of its disadvantage is the little its disadvantage with the teacher, as you mention it.



RAMIRO HERNANDEZ ACOSTA (1 pts) 11/May/2016 11:41 hrs.

Hello!

I think the two types of education have good and bad things. Online education is cheap and is an opportunity for people with flexible schedules can also have accessibility to all kinds of information to support, the Consas: are not able to acquire the necessary experience and the few career options. Traditional education has the advantage that you live with many people and is best known by most the people, the cons are that it can become very expensive.

Responder

Figura 4. Vista de foro del curso virtual 'Inglés II'. Fuente: Eminus (2016).

Apéndice A (cont.)

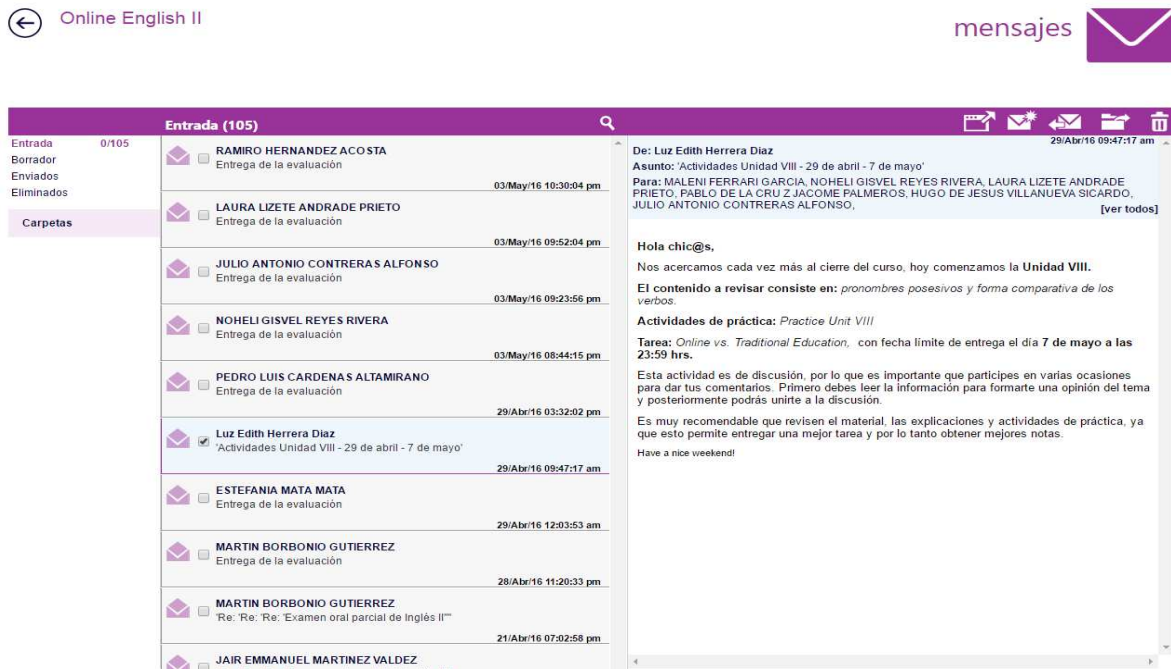


Figura 5. Vista de sección de mensajería del curso virtual 'Inglés II'. Fuente: Eminus (2016).

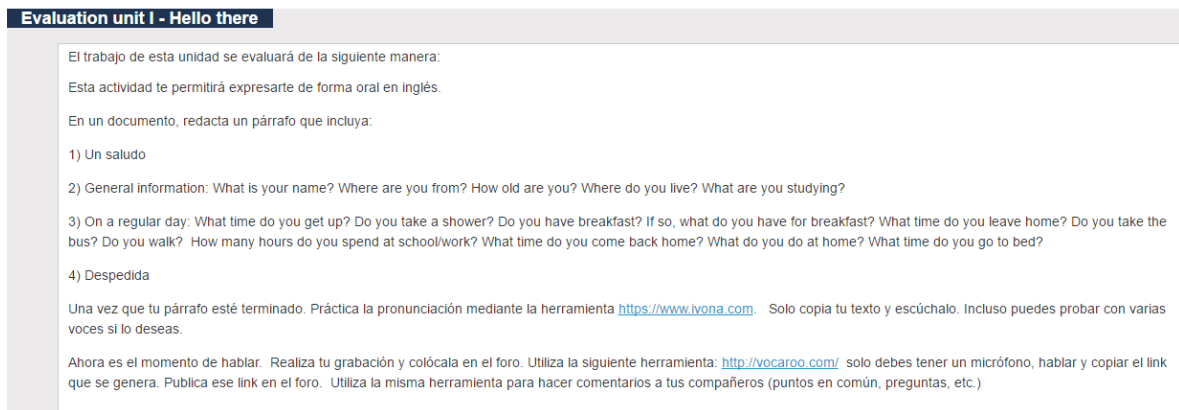
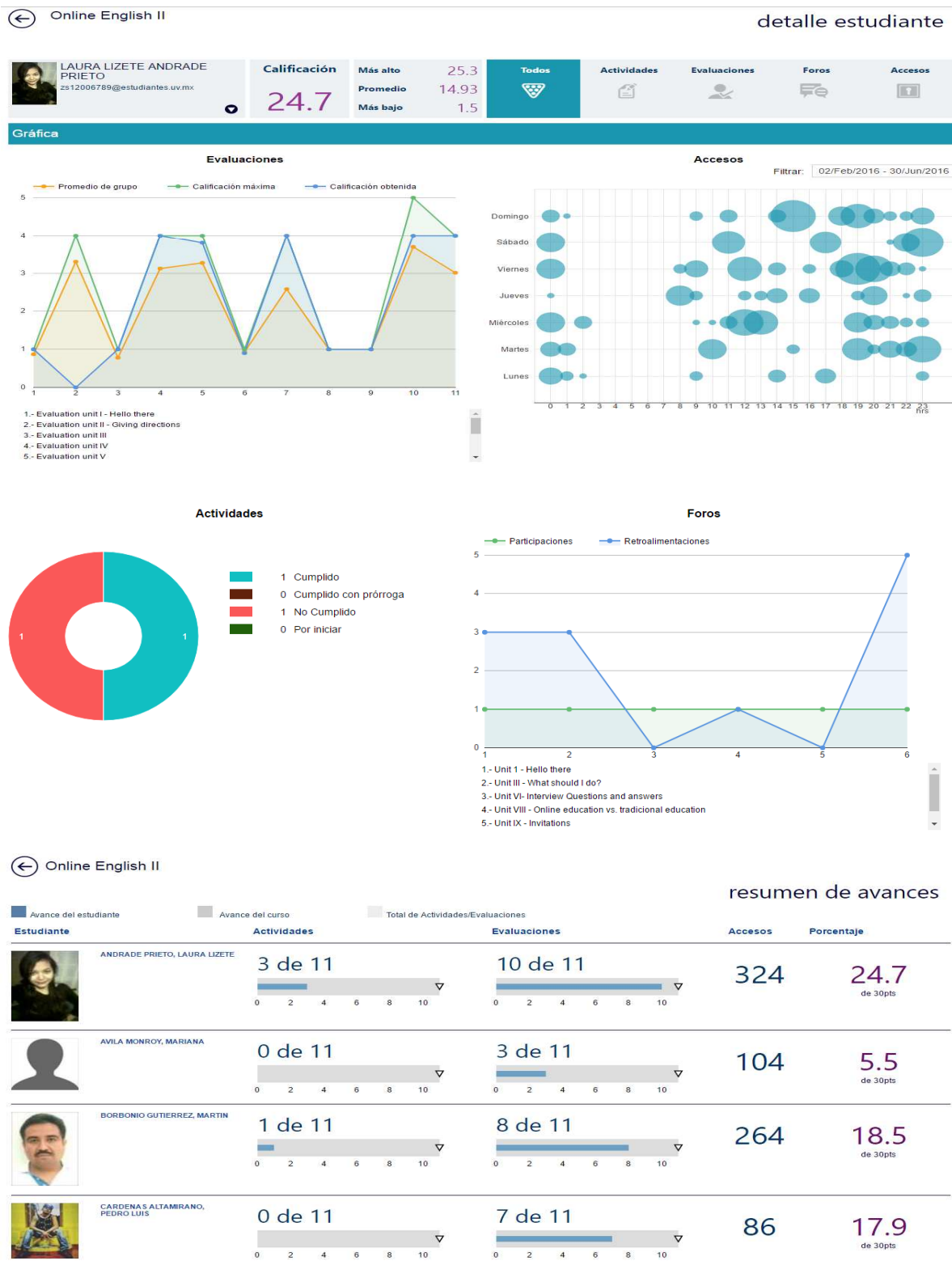


Figura 6. Vista de sección 'evaluaciones' (tareas), curso virtual 'Inglés II'. Fuente: Eminus (2016).



Figura 7. Vista de retroalimentación, curso virtual 'Inglés II'. Fuente: Eminus (2016).

Apéndice A (cont.)



← Online English II

resumen de avances

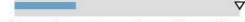
Estudiante	Actividades	Evaluaciones	Accesos	Porcentaje
 ANDRADE PRIETO, LAURA LIZETE	3 de 11 	10 de 11 	324	24.7 de 30pts
 AVILA MONROY, MARIANA	0 de 11 	3 de 11 	104	5.5 de 30pts
 BORBONIO GUTIERREZ, MARTIN	1 de 11 	8 de 11 	264	18.5 de 30pts
 CARDENAS ALTAMIRANO, PEDRO LUIS	0 de 11 	7 de 11 	86	17.9 de 30pts

Figura 8. Sistema de seguimiento, concentrado por tarea, aportaciones por foro, evaluaciones y accesos.

Fuente: Eminus (2016).

Apéndice B

Herramientas para desarrollo de la HO

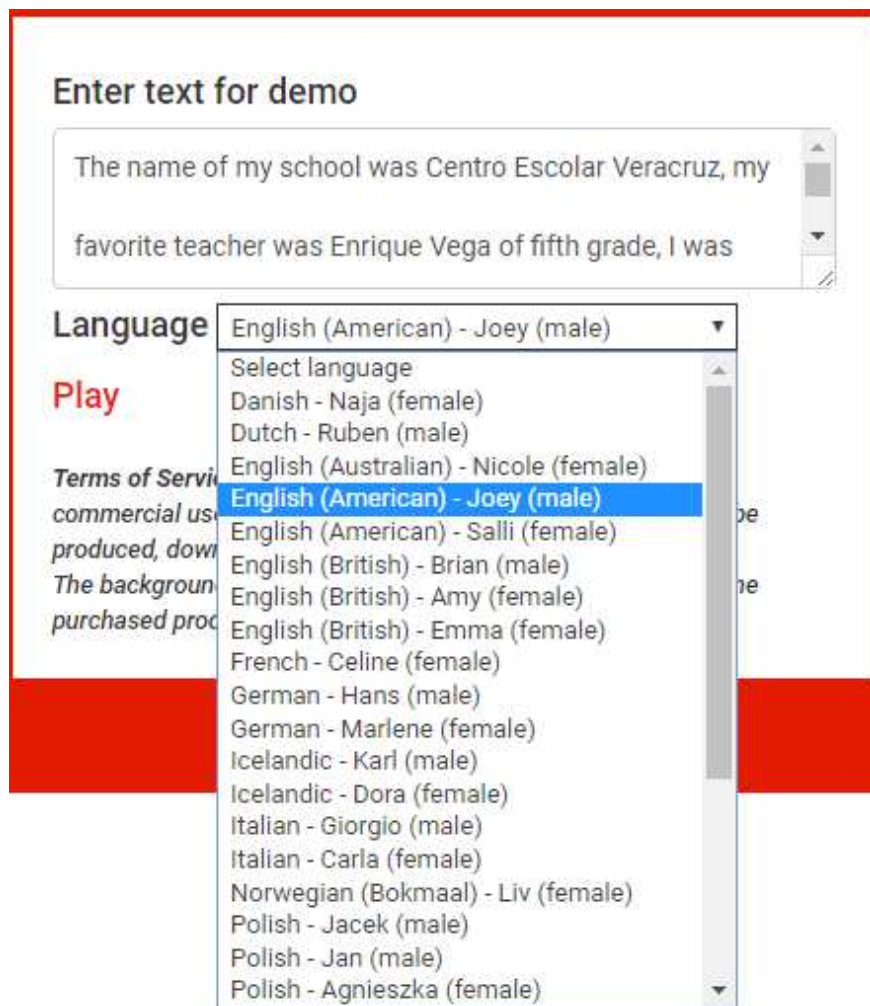


Figura 1. Software texto a voz como apoyo al desarrollo de la pronunciación mediante audio. Fuente: Ivona.com (2016).

Apéndice B (cont.)

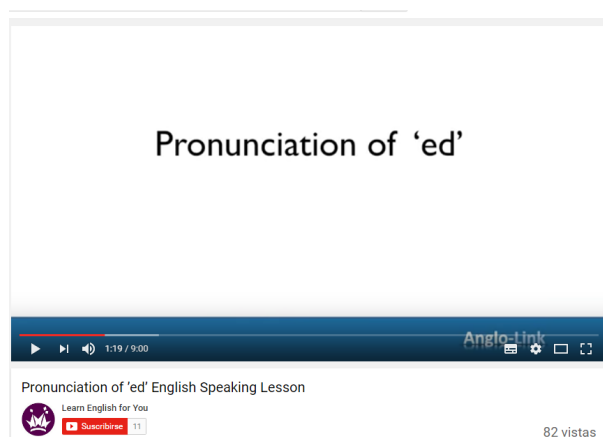


Figura 2. Videos de apoyo para el desarrollo de la pronunciación mediante repetición.
Fuente: YouTube.

Apéndice B (cont.)

English II
1st Virtual Session
GUIDELINES FOR THE 1ST ORAL EXAM

What is the exam like?
Examen Parcial I (Presencial) Entre el 8 y 16 de Abril

- Oral exam
 - Individual questions
 - Topic related
 - Family, occupations, study/leisure activities, life experiences, etc.
 - Dialogues (pairs)
 - Situation related
 - Organizing a party, planning a trip, choosing a movie, shopping, etc.

Language Content

How can I perform better?

- Review the course contents (vocabulary & grammar)
- Listen to the questions carefully.
- Give enough information, don't just answer yes/no.

Some prompts...

- Tell me about yourself
 - What's your name? Where are you from? How old are you? Where do you live? What are you studying? How are you?
- Describe a typical day in your life.
 - Present simple (verbs) + adverbs (usually, always, never, sometimes / in the afternoon, on weekends, etc.)
- What is X doing at the moment?
 - Present continuous (progressive) + adverbs (right now, now, at the moment).

Some prompts...

- How can I get to...?
 - Directions (prepositions, vocabulary for places, there is/are), imperative form.
- What did you do last...?
 - Past activities (verbs, there was/were), use connectors (then, and, after, before, etc.) and expressions in the past (last weekend, last month, yesterday, this morning, last night).

Now practice

- Music
 - Do you play a musical instrument?
 - What kind of music do you like?
 - What types of music do people listen to in your country?
 - When was the last time you went to a concert or live show?
- Movies
 - What is your favorite movie? Why?
 - Who is your favorite actor/actress?
 - How often do you go to the movies?

Now practice

- Technology
 - What invention do you think has the greatest impact on society?
 - Imagine that you could only use ONE of the following: a computer, a telephone, a car or other. Which one would you use and why?
- Dreams & sleep
 - Do you usually remember your dreams? Tell about a recent dream you remember.
 - Do you prefer to go to sleep late or wake up early?

Figura 3. Sesión síncrona de apoyo al examen oral mediante el desarrollo de coherencia y gramática. Fuente: Elaboración propia.

Apéndice C

Carta de consentimiento informado para la investigación

Carta de consentimiento informado para investigación educativa

El propósito de esta carta de consentimiento es informar a los participantes sobre la naturaleza de esta investigación, así como de su rol como participantes.

Nombre del proyecto: *El Modelo CoI y el desarrollo de la habilidad oral en un curso virtual de inglés.*

Investigadora a cargo: Darlene González Miy /darlene_glez@hotmail.com

Tutora: Dra. Luz Edith Herrera Díaz

Curso: Inglés II modalidad virtual

Este proyecto es un trabajo de investigación doctoral que busca conocer el desarrollo de la habilidad oral en inglés a través de un curso virtual operado de acuerdo al modelo de Comunidad de Indagación, con estudiantes universitarios en la modalidad virtual.

Los objetivos principales son:

- Examinar el desarrollo de la habilidad oral en un medio virtual mediante el modelo CoI.
- Determinar la percepción de los integrantes respecto al desarrollo de su habilidad oral en la virtualidad.
- Identificar relaciones entre modelo CoI y el desarrollo de la habilidad oral.

La investigación se llevará a cabo durante el semestre febrero – julio 2016. Se recabarán datos a partir del uso de herramientas dentro de la plataforma, así como mediante encuestas y entrevistas a los participantes. Toda la información será manejada con estricta confidencialidad, resguardando la identidad de los participantes.

Puntos importantes a considerar:

1. Su participación es complementaria voluntaria y **no** afecta el curso en el que está formalmente inscrito en su universidad, por lo que no se otorgarán puntos extra por participar, ni se penalizará si no desea participar.
2. Su participación en la investigación no le generará costos adicionales, así como tampoco le otorgará remuneración y puede retirarse en cualquier momento, solo debe comunicarlo al investigador.
3. Los datos recabados serán manejados con absoluta confidencialidad y como participante, podrá solicitar información sobre la investigación al responsable.
4. La información obtenida será utilizada con fines académicos de investigación (publicación y conferencias).

El participante

Yo, Nilanueva Sicardo Hago de Jesus acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en el proyecto de investigación. He leído y comprendido en su totalidad la información de dicho proyecto y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. Convengo en participar en acuerdo con los puntos anteriores y doy mi consentimiento para que la información sea utilizada con fines académicos.

Firma del participante

Responsable de la
investigación

Tutora

Lugar y fecha 23/02/2016 Baca del Río, Ver.

Apéndice D

Tablas de análisis de contenido para las presencias CoI

Ejemplo de Presencia Docente /Diseño y Organización (DyO):

Indicador	Registro de observaciones del curso virtual	Extractos de entrevista
Inducción al curso. Presentación de contenidos y forma de trabajo.	<i>“Les envío la grabación de la sesión de inducción, con el objetivo de que les facilite su trabajo en el curso 'Online English II' entreguen sus actividades de la Unidad I, a más tardar el 28 de febrero. El link es el siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=uuZSJm-lir8”</i> [MI/In]	<i>‘Es que casi todo está en Eminus, o sea las fuentes, los libros, o sea las aportaciones para la facilitación del curso, ahí está en Eminus, o sea que no es cuestión de ella’. [P4/E]</i> <i>‘La maestra estaba al tanto de las actividades, nos presentó las formas de cómo se iba a evaluar el semestre, había parámetros de lo que ella iba a considerar para evaluarnos’</i> [P7/E]
Establecimiento de un cronograma.	<i>“a causa del retraso en el inicio del curso es necesario hacer ajustes a las fechas de entrega de las primeras unidades para retomar el ritmo y terminar conforme al calendario. Por ello, del 24 - 28 de febrero vamos a trabajar la Unidad I...El contenido a revisar consiste en...Actividades de práctica...Tarea... con fecha límite de entrega el día 28 de febrero a las 23:59 hrs.”</i> [MI/Cr]	<i>‘En el seguimiento del programa, los parámetros de trabajos, nos decía hacer, más que nada cómo debería ser, las actividades.’</i> [P3/E] <i>‘Siempre hubo un orden en los trabajos, fechas, y organizado todo’</i> [P5/E].
Solución de dudas Académicas	<i>“Hola H, Es importante que guardes tus tareas para cualquier aclaración. En este caso, el sonido está asociado a tu computadora, por lo que al tratar de reproducirlo en otro equipo no funciona. Otro aspecto a cuidar es la entrega, todo debe quedar registrado en plataforma, no en el correo. Tenías una prórroga para hacer el cambio ahí mismo. ¿qué sucedió?”</i> [MI/Du]	<i>‘Pues solamente tuve dos dudas y sí me las respondieron’. [P9/E]</i> <i>‘Cuando notaba algún error en las instrucciones yo le preguntaba y siempre me respondía sobre las dudas que yo tenía’</i> [P1/E]
Seguimiento al desempeño de los estudiantes.	<i>“Hola J, Te escribo con el propósito de comentar tu desempeño en el curso de inglés II, pues observo que has entregado muy pocas actividades. Te sugiero retomar el trabajo en plataforma, pues al final esos puntos pueden ser la diferencia entre aprobar o no el curso. Todavía estás a tiempo de entregar las actividades de la unidad 5 en adelante. Espero tus comentarios, saludos.</i> [MI/Seg] <i>“Hola E, Veo que no has entrado tareas de la unidad 1 en el curso 'online English II'. Lo hiciste en el otro curso, pero recuerdo que te comenté a través de un mensaje que las entregas se hacen en este curso. Incluso una compañera también te lo señaló en el foro. ¿Tienes algún problema? Es importante realizar el trabajo del curso, especialmente por tu situación para los exámenes. ¿Más vale juntar puntos, no crees? Espero tus comentarios.”</i> [MI/Seg]	<i>‘En cuanto al seguimiento, todo estaba plasmado en la plataforma, no había forma de que no entregarás, si no entregabas era porque realmente no te interesa’</i> [P10/E] <i>‘Me pareció bien pues porque la maestra E Estaba atenta, además de revisar nuestras actividades retroalimentaba qué nos faltó o que pudimos haber mejorado, si estábamos bien, comentar lo que estaba perfecto, es decir estaba al tanto de nuestras actividades en todo momento y a los mensajes que nos contestaba. [P8/E]</i>

Apéndice D (cont.)

Ejemplo de Presencia Docente /Instrucción Directa –ID

Indicador	Registro de observaciones del curso virtual	Extractos de entrevista
Evaluación y retroalimentación de actividades de forma oportuna.	"Hi L, how are you? It was nice to hear your voice. Here are some comments about your work: You sounded very enthusiastic which is positive. You described your routine and the different activities for a day. Just try to include some adverbs of frequency like sometimes, never, always, etc. In pronunciation, just check: live, calls, medicine, I love it Something I really like is your participation in the forum. You greeted your classmates and asked some questions. That's really nice, keep on doing it. Here's the audio feedback. Talk to you soon." [ID/U1]	'Pues estuvo bien. De hecho, es lo importante en la retroalimentación porque uno a fin de cuenta cree que lo está haciendo bien pero no lo sabe completamente, entonces muchas veces me di cuenta de que en el video que grabé, este, según yo lo había grabado bien, pero el facilitador me indicó algunas cositas, entonces como que voy viendo los detalles que me faltan y que el tutor me dice.' [P1/E] Siempre si no es que en la mayoría de las actividades nos enviaba un escrito y un audio donde nos decía que tan bien o que tal mal nos había salido la actividad. Y que podíamos mejorar, cuáles habían sido nuestras fallas, pero también siempre como que, alentando, así como esto lo hiciste bien, solo mejora esto, o sea nunca fue así de esto está mal, o sea no, siempre amable y digamos que facilitándonos ese apoyo para la próxima mejorar. [P2/E] 'los consejos que nos daba, hablar más despacio, no necesariamente rápido...Por ejemplo a mí siempre fue lo de hablar, porque hablo muy rápido, en las siguientes tareas me di cuenta que no debía apresurarme, a hacerlo rápido, y me tomaba mi tiempo, mi espacio.' [P3/E]

Ejemplo de Presencia Docente /Facilitación

Indicador	Registro de observaciones del curso virtual	Extractos de entrevista
Identificación de acuerdos y desacuerdos Búsqueda de consenso Motivación, reconocimiento y refuerzo a la participación Evaluación de la eficacia del proceso	"Hola chic@s, Les escribo en esta ocasión para comentar sobre la forma de trabajo de los foros. Como ustedes saben, los foros son un espacio de interacción en donde se pueden expresar de forma oral o escrita a través del idioma que estamos aprendiendo. Por ello es importante generar esa interacción a través de comentar las participaciones de sus compañeros. Esto además de complementar su práctica, se evalúa en su calificación. Al revisar los foros he notado que hacen su aportación y no vuelven a ingresar, solo una o dos personas lo hacen de forma adecuada y dejan comentarios o preguntas a sus compañeros.	'invita a aportar a los foros, siempre en los foros, así como chicos no olviden tener interacción con sus compañeros.' 'Nos invitaba a participar en las opiniones de los demás compañeros, en un ambiente cordial y promovía la discusión, debate, las opiniones'. [P4/E]

Apéndice D (cont.)

Ejemplo de Presencia Cognitiva

Indicador (Registros en plataforma)	Registro de observaciones del curso virtual	Extractos de entrevista
Evento detonante	<i>Problems are everywhere and everyone has them. In this activity, you will be able to share one a problem and request help.</i> <i>1) Think of a health problem you are having now (it can be real or fictional). Mention the symptoms and how you feel. You can also choose a work, school or personal problem.</i> <i>2) Record an audio file (in English) and publish it in the forum. You can use vocaroo.com or any other tool.</i> <i>3) Listen to two of your classmates' problems and give some suggestions. Use audio too.</i> <i>Have fun and help! [F3]</i>	<i>'Para empezar leía las instrucciones...y luego ahí mismo en Eminus están los PDF que son las lecciones, entonces yo trataba de leer todas las lecciones y de ahí hacía como un resumen, por ejemplo, para formar enunciados va el sujeto, el auxiliar, el verbo, y este, el adjetivo, no, o sea iba yo, pero eso sí lo escribía porque a mí se me hacía más fácil que si yo lo leía pues no se me queda, iba sacando un extracto así pequeño de lo más interesante para mí. Luego ahí mismo había actividades virtuales que se califican interactivas, yo trataba de resolverlas, también viene la hoja de respuestas, claro cuando me equivocaba a ver en qué me estoy equivocando si yo pienso que estoy bien, y bueno nadie finalmente me va a indicar cuál es el error, entonces para ver cuál es el error ahora sí que lo veía. Y ya teniendo eso, las actividades que eran en voz si utilizaba vocaroo, y me apoyaba con mi hijo....él era mi forma de interactuar...de ahí ya las grababa, las borraba, las grababa, las borraba, o sea iba tratando de que fuera clara la dicción, si eran actividades que yo tenía que subir en voz, primero yo las escribía, que iba a decir, luego las escribía, la subía, la escuchaba, me trababa muchas veces, la volvía a subir, a veces no me gustaba como se oía porque mi voz no es muy firme muy clara, entonces no me gustaba, y a veces si me tardaba no se 2, 3 horas para hacer el audio. Sí, porque luego estaba yo sentado y ladraba el perro y entonces trataba de buscar una hora, un espacio donde tuviera menos distracciones para hacerla. [P4/E]</i>
Exploración	<i>"Hi H, I have a couple of questions for you, what was the name of your pet? were you a good student? and what were you hobbies? bye". [F4]</i> <i>'Great, I also liked Dragon Ball Z, when I was child it was fantastic anime. My favorite fight was Gokou versus Magic.. jaja...bye" [F4]</i>	
Integración		
Resolución 1= aportación personal 2=Comentarios a compañeros	<i>Good afternoon classmates, right now, my family and me are in a bad economic situation because of the crisis in the country. My brother doesn't have a job and my brother hasn't found a job. I work but it's not enough for the household needs. I need your help. If anyone knows of any job, you can contact me to get out of the crisis. Thank you very much for reading my request. [F3]</i>	

Apéndice D (cont.)

Ejemplo de Presencia social

Indicador (Registros en plataforma)	Registro de observaciones del curso virtual	Extractos de entrevista
Participación activa Orientación/sugerencias a compañeros Expresiones de acuerdo a las aportaciones de compañeros.	<i>Hi Y, sorry but you don't have description about your child.</i> (Comentario de un estudiante a otro que no colocó su archivo). [A/F3] <i>Go to the other curse...</i> (Comentario de un estudiante para orientar a otro sobre el espacio donde debe entregar su trabajo) [Tex]	<i>'Creo que lo más padre es interactuar con gente, aunque no esté allí, aunque no te vea, te obligas a preguntar cosas más personales sobre las personas y no te limitas a contestar a una computadora, a contestar preguntas que ya están hechas.</i> [P1/E] <i>'Éramos muy poquitos y so no facilitó mucho el interactuar y pues Bueno obviamente como es en línea no es tan didáctico como en el presencial, que te tomas el tiempo en tu rato libre platicar con el compañero, pero en los foros teníamos que contestar a tres personas, más o menos pues ya como que hacías la interacción con tu compañero y te tomabas la molestia porque se te iba a calificar de escuchar sus actividades, tal vez escuchar su pronunciaciones y tal vez aprender de los otros compañeros.'</i> [P2/E] <i>'La interacción fue muy buena, a mí me gusto, aunque algunos sí como no sé si les haya pasado como yo, pero en algunos ya sea por el audio, se oía muy despacio, se oía otro sonido que alteraba lo que uno escuchaba, ese era el punto que dificultaba, pero de ahí todo lo entendí.</i> [P3/E]
Uso de nombres para dirigirse a compañeros (vocativos) Uso de pronombres inclusivos (nosotros, nos, nuestro) Uso de frases de saludo y despedida (función social)	<i>"Hi M, I think you shouldn't take aspirin because it can be ...I think you should take acetaminophen".</i> [F3] <i>"Hi M, I really think that you should take a influenza vaccination, just to be sure the problem is..."</i> [F3] <i>"Hi E, I think you should take aspirin or antiestamin, well see you, bye".</i> <i>"Hi R, I also one of my hobbies is play soccer".</i> [F4] <i>"Hi H, I have a couple of questions for you, what was the name of your pet? were you a good student? and what were your hobbies? bye".</i> [F4]	

Apéndice E

Mapeo: Actividades del curso / Presencias CoI en 'Inglés II'

Unidad	Tema	Actividad de aprendizaje	Fases de la PC	Categorías de la PD	Categorías de la PS
0	Sesión de orientación	Presencial y virtual Presentación del curso	Evento detonante Exploración	Diseño y organización Instrucción directa	Comunicación abierta
1	Hello there	Archivo de audio & foro (interacción)	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño y organización Facilitación del discurso Instrucción directa	Comunicación abierta Comunicación cohesiva
2	Giving directions	Entrega de archivo de presentación con audio	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño y organización Instrucción directa	Comunicación abierta
3	What should I do?	Archivo de audio & foro	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño y organización Facilitación del discurso Instrucción directa	Comunicación abierta Comunicación cohesiva
4	My childhood	Entrega de archivo de audio & foro	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño y organización Facilitación del discurso Instrucción directa	Comunicación abierta Comunicación cohesiva
5	Pronounce it right!	Entrega de archivo de audio	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño y organización Instrucción directa	Comunicación abierta
6	Interview: questions & answers	Archivo de audio & foro	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño y organización Facilitación del discurso Instrucción directa	Comunicación abierta Comunicación cohesiva
7	Future plans	Entrega de archivo de audio	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño y organización Instrucción directa	Comunicación abierta
8	Online vs. Traditional education Text	Foro de discusión	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño y organización Facilitación del discurso Instrucción directa	Comunicación abierta Comunicación cohesiva
9	Invitations	Archivo de audio & foro	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño y organización Facilitación del discurso Instrucción directa	Comunicación abierta

10	Middle year's Resolutions	Archivo de texto	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño organización Instrucción directa	y	Comunicación abierta
Proyecto final	Study abroad scholarship Video	Video	Evento detonante Exploración Integración Resolución	Diseño organización Instrucción directa	y	Comunicación abierta Comunicación cohesiva

Nota: El mapeo muestra que la presencia cognitiva se identificó en todas las actividades (individuales y colaborativas), mientras que la presencia social solo se encontró en los foros, y la presencia docente fue más notoria en las categorías 'facilitación del discurso' en foros e 'instrucción directa' que en el resto de las actividades. Elaboración propia con base en Makri, Papanikolaou, Tsakiri y Karkani (2014).

Mapeo: Actividades del curso / Habilidad Oral en 'Inglés II'

Evidencia de aprendizaje	Indicadores de la HO			
	Comunicación		Propiedad	
	Fluidez y coherencia	Pronunciación	Gramática y precisión	Recursos léxicos
Foro-audio (Hello there)	x	x	x	x
Texto-audio (Giving directions)	x	x	x	x
Foro-audio (What should I do?)	x	x	x	x
Texto-audio (My childhood)	x	x	x	x
Texto-audio (Pronounce it right!)		x	x	
Foro-audio (Interview: questions & answers)	x	x	x	x
Texto-audio (Future plans)	x	x	x	x
Foro (Discussion: Online vs. Traditional education)			x	x
Foro-audio (Invitations)	x	x	x	x
Texto (Middle year's resolutions)			x	x
Study abroad (proy final)	x	x	x	x

Nota: El mapeo muestra los indicadores de la HO que promueve cada actividad comunicativa implementada en el curso virtual. Como se puede observar, los indicadores correspondientes a la categoría 'Propiedad' están presentes en todas las actividades.

Apéndice F

Guía para entrevista CoI – Habilidad oral

Presencia social

1. ¿Cuál es tu opinión respecto a la interacción que tuviste con el facilitador? ¿Y con tus compañeros? ¿Consideras que esta interacción fue útil? ¿Sino, eso repercutió en tu aprendizaje? ¿Cómo, por qué si y no?
2. ¿Qué tan acompañado te sentiste en el curso, por tu profesor y por tus compañeros?
3. Noté que casi no participaste/ noté que participaste activamente, comentando a los compañeros, ¿por qué lo hiciste? ¿Por qué no lo hiciste?
4. ¿Qué cambiarías, agregarías o quitarías a los foros, para que te sintieras más motivado a participar?

Presencia cognitiva

5. ¿Cuál es tu proceso que seguiste para llegar a realizar tu tarea/ proyecto? ¿Qué pasos seguiste para conformar la tarea? ¿Notaste alguna diferencia en ese proceso entre la primera tarea y la última actividad/tarea/proyecto? ¿Qué recursos usaste, qué pasos, mecanismos, traductores, diccionarios, te ayudaron, lo copiaste, etc.?

Presencia docente

6. ¿Qué opinas de los comentarios que hizo el profesor a cada una de tus tareas durante el curso? ¿en qué te ayudaron respecto al inglés?
7. ¿Cómo percibiste la presencia del instructor durante el curso?

Desarrollo de la habilidad oral:

8. ¿Cómo describirías tu experiencia de aprendizaje de inglés en línea, en este curso?
9. ¿Cómo te ayudaron las actividades de expresión oral a mejorar tu nivel de inglés?

Satisfacción

10. ¿Consideras que lo que aprendiste en el curso tiene aplicación en tu vida académica o profesional? ¿De qué manera?
11. ¿Consideras que trabajar en la plataforma EMINUS impactó el desarrollo de tus habilidades tecnológicas/digitales/computacionales? ¿Aprendiste a hacer algo nuevo?
12. ¿Qué se te hace lo más fácil y lo más complicado de aprender inglés en línea?
13. ¿Volverías a tomar un curso de inglés en línea? ¿Por qué?
14. Obtuviste X/XX puntos en lo que se refiere a tu trabajo en la plataforma Eminus, ¿Consideras que esta calificación refleja tu desempeño en ella? ¿Por qué?

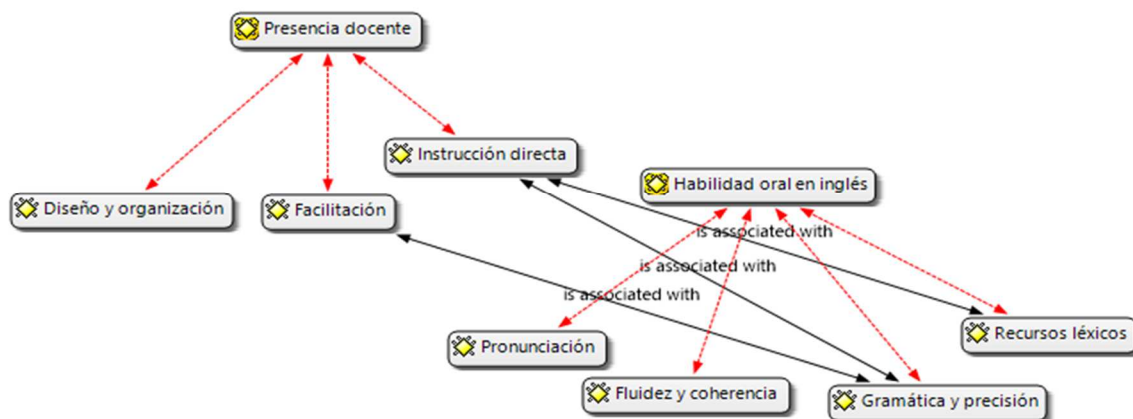
Apéndice F (cont.)

Valoración de preguntas de entrevista mediante juicio de expertos

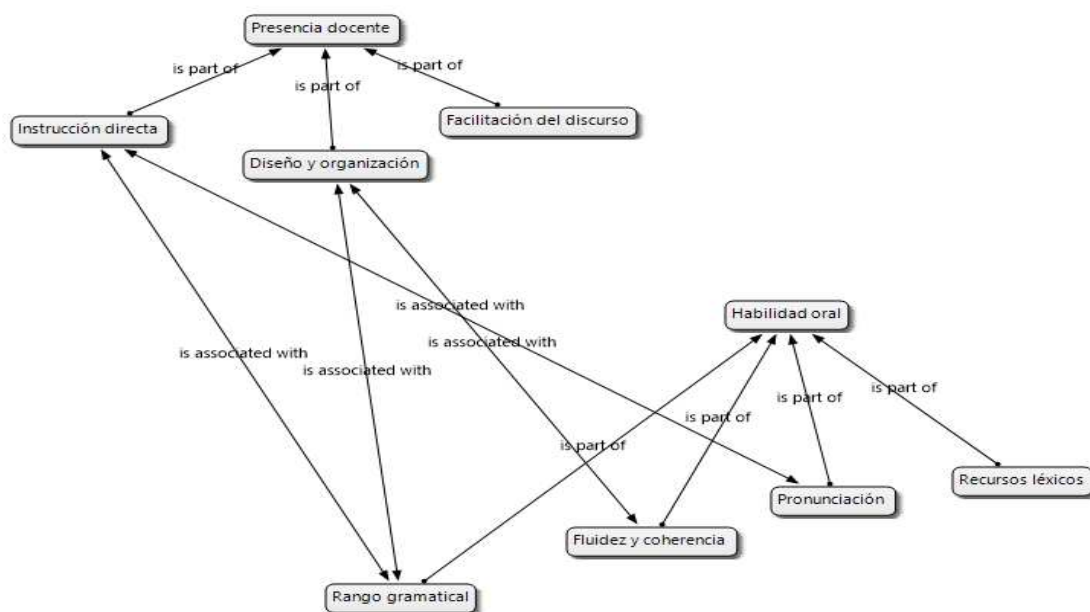
El objetivo de la entrevista es obtener información sobre la percepción y vivencia de los estudiantes durante la implementación del modelo Col en un curso virtual de inglés, y del desarrollo de la habilidad oral a partir de las actividades realizadas en el mismo, con el propósito de incorporar la práctica de esta habilidad lingüística en cursos en línea.	
Favor de valorar la pertinencia de las preguntas a partir de los siguientes elementos:	
1. <i>Las preguntas son neutrales, es decir, no incitan al participante a dar una respuesta determinada.</i> Sí No ¿por qué?	La mayoría de las preguntas son neutrales, sin embargo, algunas de ellas tienen una tendencia hacia la respuesta afirmativa.
2. <i>Las preguntas son claras, precisas y comprensibles.</i> Sí No	La mayoría de las preguntas son claras, sin embargo, algunas de ellas tienen varios planteamientos en la misma pregunta, lo cual hace complejo el proceso, y en ocasiones poco comprensible.
3. <i>Considera que con estas preguntas se logrará el objetivo de la entrevista planteado al inicio de este documento.</i> Sí No ¿por qué?	Considero que es importante clarificar el objetivo planteado, así como realizar algunos ajustes a las preguntas que presenta.
4. <i>Las preguntas presentan errores de redacción u ortografía.</i> Sí (favor de marcarlos en amarillo) No	
¿Qué adecuaciones sugiere? Se sugiere reducir la cantidad de preguntas que se hacen en algunos apartados para que las respuestas sean más comprensibles y claras. Separar las preguntas que se refieran a cada uno de los sujetos, es decir, los que se refieren al instructor y los que se refieran a los compañeros de grupo. Sugiero que en la presencia cognitiva se separen las ideas más relevantes con preguntas independientes. En la presencia docente me llama la atención la figura de profesor y de instructor, ¿son figuras iguales o son diferentes, si es la misma, es importante unificar los conceptos. En el desarrollo de la habilidad oral, sugiero plantear las preguntas de manera neutral, no a favor de que si ayudaron las actividades de expresión oral a mejorar el idioma inglés.	
Nombre del evaluador: Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli	
Institución: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí	
Área de especialidad: Investigación Educativa, Educación y Tecnología	
Lugar y fecha: San Luis Potosí, S.L.P., 22 de Mayo del 2016.	

Apéndice G

Relación presencia docente – indicadores de la HO



En la colecta 1, la presencia docente, en instrucción directa y facilitación, se asocian a un efecto en la pronunciación, fluidez y coherencia, y recursos léxicos.



En la colecta 2, la presencia docente, en instrucción directa y diseño y organización, se asocian a un efecto en la pronunciación, fluidez y coherencia, y rango gramatical.

Apéndice H

Procedimiento de aplicación del examen oral de inglés

FRAME ORAL TEST Inglés II 209V2B	
PART 1: PERSONAL QUESTIONS	
A. Greeting and introducing: Good morning / afternoon I'm ... This is ... He / She will just listen to us.	
B. Preguntas obligatorias. En la primera pregunta dirijase primero al candidato A y después al B. En la segunda, primero al B y luego al A, y así sucesivamente. Se les debe hacer las mismas preguntas a los dos candidatos (las cinco a cada uno). Si es necesario, use Back Up Questions.	
What is your first name? How do you spell your last name? Where are you from? What is your address? What do you study?	BACK UP QUESTIONS Is your first name Manuel / Lucia? Do you spell your last name P-E-R-E-Z? Are you from Guadalajara? Do you live at number 14 Guerrero Street? Do you study Chemistry?
C. Preguntas selectivas. Seleccione un tema para cada candidato. Inicie con candidato A. Si es necesario use Back up Questions. Se le debe dar a cada candidato un tema diferente.	
Please tell me about your student life.	BACK UP QUESTIONS How do you usually go to school? What time do you usually start classes? What time do you usually finish classes? Where do you usually do your homework?
Please tell me about what you did last weekend.	What did you do on Saturday morning? Where did you go on Sunday? What type of food did you eat during the weekend? What friends did you see?
Please tell me about your activities for tomorrow.	What time are you going to get up tomorrow? Where are you going to have lunch tomorrow? Where are you going to go in the morning? What time are you going to go to bed?
Please tell me about your favorite TV show or movie.	What is your favorite TV show or movie? Why do you like it? What's the story of the show or movie? What actor or actress do you like from the show or movie?
Please tell me about your plans for after you graduate.	When do you plan to graduate? How do you plan to celebrate your graduation? What kind of job do you want after you graduate? Where do you want to live after you graduate?
PART 2: ROLE PLAY. Check next page.	
End: This is the end of the oral exam. Thank you very much.	

Apéndice H (cont.)

Escala del examinador para el examen oral

Criterio de evaluación Examen Oral

ESCALA DEL EXAMINADOR

	Comunicación	Propiedad
4	- Capaz de comunicarse efectivamente. - Realiza todas las actividades asignadas.	- Ocasionalmente su pronunciación es mala. - Ocasionalmente el vocabulario y la gramática que emplea no son correctos y/o apropiados al contexto.
3	- Capaz de comunicarse adecuadamente la mayoría de las veces, pero no todo el tiempo. - Logra realizar la mayoría de las actividades asignadas.	- Por lo regular su pronunciación es buena. - Por lo regular la gramática y el vocabulario que emplea son correctos y/o apropiados al contexto.
2	- Capaz de comunicarse adecuadamente algunas veces. - Logra realizar algunas de las actividades asignadas.	- Algunas veces su pronunciación es buena. - Algunas veces el vocabulario y la gramática que emplea son correctos y/o apropiados al contexto.
1	- Incapaz de comunicarse generalmente. - Generalmente no logra realizar las actividades asignadas.	- Generalmente su pronunciación es mala. - Generalmente la gramática y el vocabulario que emplea no son correctos.
0	Producción oral insuficiente para ser evaluada.	Producción oral insuficiente para ser evaluada.

4 pts. Parte 1

=16 pts.

4 pts. Parte 2

ESCALA DEL INTERLOCUTOR

4	Se comunica efectivamente. La gramática y el vocabulario que emplea son ocasionalmente incorrectos.
3	Por lo regular se comunica adecuadamente. La gramática y el vocabulario que emplea son la mayoría de las veces correctos.
2	Logra realizar algunas de las actividades asignadas. El vocabulario y la gramática que emplea son ocasionalmente correctos.
1	Generalmente es incapaz de comunicarse. La gramática y el vocabulario que emplea son deficientes.
0	Producción oral insuficiente para ser evaluada.

4 pts. (calificación global)

16 pts. + 4 pts. = 20 pts.

Apéndice H (cont.)

FORMATO DE EVALUACION – EXAMEN ORAL

Núm.	Nombre y Facultad	Evaluador (0-4 pts por aspecto) Puntos totales= 16			Interlocutor (0-4 por aspecto) Puntos totales= 4	Puntos totales= 20
1		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			
2		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			
3		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			
4		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			
5		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			
6		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			
7		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			
8		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			
9		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			
10		Parte 1	a) propiedad			
			b) comunicación			
		Parte 2	a) propiedad			
			b) comunicación			

Apéndice I

Registros de evaluación del examen oral

Colecta 1

Núm.	Nombre y Facultad	Evaluador (0-4 pts por aspecto) Puntos totales= 16		Interlocutor (0-4 por aspecto) Puntos totales= 4	Puntos totales= 20
1	Abraham Ing. Quim	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	4	14
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
2	Adriana Pamela Medicina	Parte 1	a) propiedad 1 b) comunicación 1	2	19
		Parte 2	a) propiedad 3 b) comunicación 1		
3	Roger Químico clínica	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	3	12
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
4	Gibran Ing. civil	Parte 1	a) propiedad 1 b) comunicación 1	2	8
		Parte 2	a) propiedad 1 b) comunicación 1		
5	Karla Odontología	Parte 1	a) propiedad 1 b) comunicación 1	2	8
		Parte 2	a) propiedad 1 b) comunicación 1		
6	Magdalena Medicina	Parte 1	a) propiedad 1 b) comunicación 1	1	7
		Parte 2	a) propiedad 1 b) comunicación 1		
7	Karen Nutrición	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	1	9
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
8	Oscar Ing. topografía	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 1	3	17
		Parte 2	a) propiedad 3 b) comunicación 1		
9	Antonio FACIO	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 1	2	7
		Parte 2	a) propiedad 1 b) comunicación 1		
10	Jesús Daniel FACIO	Parte 1	a) propiedad 1 b) comunicación 1	1	6
		Parte 2	a) propiedad 1 b) comunicación 1		

Examen oral 1
Grupo 1

Núm.	Nombre y Facultad	Evaluador (0-4 pts por aspecto) Puntos totales= 16		Interlocutor (0-4 por aspecto) Puntos totales= 4	Puntos totales= 20
1	Roger Química	Parte 1	a) propiedad 1 b) comunicación 2	3	17
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
2	Karla Odontología	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	3	14
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
3	Gibran Ing. civil	Parte 1	a) propiedad 1 b) comunicación 1	3	17
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
4	Magdalena Medicina	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	2	10
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
5	Oscar Ing. topog.	Parte 1	a) propiedad 4 b) comunicación 1	4	20
		Parte 2	a) propiedad 1 b) comunicación 1		
6	Antonio Facio	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	2	11
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
7	Arlene Medicina	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 2	3	14
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
8	Daniel Facio	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	2	10
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
9	Karen Odontología	Parte 1	a) propiedad 1 b) comunicación 2	1	8
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
10	Ricardo Contabilidad	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 1	2	9
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 1		

Examen oral 2
Grupo 1

Puntajes por indicador

Calificaciones Examen oral inglés II x indicador (pretest)

Grupo 1	Fluidez y coherencia	Pronunciación	Recursos léxicos	Gramática y precisión
P1	2	3	2	4
P2	1	2	1	3
P3	1	2	1	3
P4	1	2	1	2
P5	3	4	3	4
P6	2	1	1	3
P7	2	2	2	3
P8	1	2	1	2
P9	2	2	2	2
P10	1	1	1	2

Calificaciones Examen oral inglés II x indicador (post-test)

Grupo 1	Fluidez y coherencia	Pronunciación	Recursos léxicos	Gramática y precisión
P1	4	3	3	2
P2	2	3	3	2
P3	4	4	3	2
P4	2	2	2	2
P5	4	4	4	4
P6	2	2	2	1
P7	3	2	3	3
P8	2	2	2	1
P9	1	2	2	2
P10	2	1	2	1

Apéndice I (cont.)

Registros de evaluación del examen oral

Colecta 2

Núm.	Nombre y Facultad	Evaluador (0-4 pts por aspecto) Puntos totales= 16		Interlocutor (0-4 por aspecto) Puntos totales= 4	Puntos totales= 20
1	Julio Antonio	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 4	3	17
		Parte 2	a) propiedad 3 b) comunicación 4		
2	Laura Lizette	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 3	3	13
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 3		
3	Martin Celado	Parte 1	a) propiedad 1 b) comunicación 2	1	7
		Parte 2	a) propiedad 1 b) comunicación 2		
4	Martin B.	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	2	10
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
5	Yolva Jassett	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 3	2	12
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
6	Noheli Gisvel	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 4	3	17
		Parte 2	a) propiedad 3 b) comunicación 4		
7	Ramiro	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	2	10
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
8	Jair Emmanuel	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 3	3	14
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 3		
9	Pedro Luis	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	2	10
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
10		Parte 1	a) propiedad b) comunicación		
		Parte 2	a) propiedad b) comunicación		

Examen oral 1
Grupo 2

Núm.	Nombre y Facultad	Evaluador (0-4 pts por aspecto) Puntos totales= 16		Interlocutor (0-4 por aspecto) Puntos totales= 4	Puntos totales= 20
1	Julio Antonio	Parte 1	a) propiedad 4 b) comunicación 4	4	20
		Parte 2	a) propiedad 4 b) comunicación 4		
2	Laura Lizette	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 3	3	16
		Parte 2	a) propiedad 3 b) comunicación 4		
3	Martin G.	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 2	2	10
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 1		
4	Martin B.	Parte 1	a) propiedad 4 b) comunicación 4	3	15
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 2		
5	Yolva Jassett	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 2	3	11
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 1		
6	Noheli Gisvel	Parte 1	a) propiedad 4 b) comunicación 4	4	19
		Parte 2	a) propiedad 3 b) comunicación 4		
7	Ramiro	Parte 1	a) propiedad 2 b) comunicación 3	3	14
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 3		
8	Pedro Luis	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 3	3	14
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 3		
9	Jair Emmanuel	Parte 1	a) propiedad 3 b) comunicación 3	3	14
		Parte 2	a) propiedad 2 b) comunicación 3		
10		Parte 1	a) propiedad b) comunicación		
		Parte 2	a) propiedad b) comunicación		

Examen oral 2
Grupo 2

Puntajes por indicador

Calificaciones Examen oral inglés II x indicador (pretest)

Examen oral 1				
Grupo 2	Fluidez y coherencia	Pronunciación	Recursos léxicos	Gramática y precisión
P1	3	4	3	4
P2	2	3	2	3
P3	1	2	1	2
P4	2	2	2	2
P5	3	3	2	2
P6	3	4	3	4
P7	2	2	2	2
P8	3	3	2	3
P9	2	2	2	2

Calificaciones Examen oral inglés II x indicador (post-test)

Examen oral 2				
Grupo 2	Fluidez y coherencia	Pronunciación	Recursos léxicos	Gramática y precisión
P1	4	4	4	4
P2	3	3	3	4
P3	3	2	2	1
P4	4	4	2	2
P5	3	2	2	1
P6	4	4	3	4
P7	2	3	3	3
P8	3	3	2	3
P9	3	3	2	3

Apéndice J

Encuesta ‘Comunidad de Indagación’

1. Sección 1. Presencia docente

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.1 El facilitador comunicó claramente los temas importantes del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
1.2 El facilitador comunicó claramente los objetivos de curso.	☐	☐	☐	☐	☐
1.3 El facilitador ofreció instrucciones claras sobre cómo participar en las actividades de aprendizaje del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
1.4 El facilitador comunicó claramente fechas y el tiempo límite de entrega para las actividades de aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐
1.5 El facilitador ayudó a identificar áreas de acuerdo y desacuerdo sobre los temas del curso, que me ayudaron a aprender.	☐	☐	☐	☐	☐
1.6 El facilitador guió la clase hacia la comprensión de los temas del curso, de tal forma que me ayudó a aclarar mi razonamiento.	☐	☐	☐	☐	☐
1.7 El facilitador mantuvo a los estudiantes del curso involucrados y a participar en un diálogo productivo.	☐	☐	☐	☐	☐
1.8 El facilitador mantuvo a los participantes del curso enfocados en las actividades, de forma que me ayudó a aprender.	☐	☐	☐	☐	☐
1.9 El facilitador motivó a los participantes a explorar nuevos conceptos en este curso.	☐	☐	☐	☐	☐
1.10 Las acciones del facilitador reforzaron el desarrollo de un sentido de comunidad entre los participantes del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
1.11 El facilitador enfocó la discusión en temas relevantes, de tal forma que me ayudó a aprender.	☐	☐	☐	☐	☐
1.12 El facilitador proporcionó retroalimentación que me que me ayudó a comprender mis fortalezas y debilidades.	☐	☐	☐	☐	☐
1.13 El facilitador proporcionó retroalimentación de forma oportuna.	☐	☐	☐	☐	☐

Apéndice J (cont.)

Encuesta ‘Comunidad de Indagación

2. Sección 2. Presencia social

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
2.1 Conocer a otros participantes me dio un sentido de pertenencia al curso.	☐	☐	☐	☐	☐
2.2 Pude formarme una impresión clara de algunos participantes del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
2.3 La comunicación en línea o basada en la red es un excelente medio para la interacción social.	☐	☐	☐	☐	☐
2.4 Me sentí cómodo al conversar a través de un medio en línea.	☐	☐	☐	☐	☐
2.5 Me sentí cómodo al participar en las discusiones del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
2.6 Me sentí cómodo al interactuar con otros participantes del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
2.7 Me sentí cómodo cuando estuve en desacuerdo con otros participantes del curso y aun así mantuve una sensación de confianza.	☐	☐	☐	☐	☐
2.8 Sentí que mi punto de vista fue reconocido por otros participantes del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
2.9 Las discusiones en línea me ayudaron a desarrollar un sentido de colaboración.	☐	☐	☐	☐	☐

Apéndice J (cont.)

Encuesta ‘Comunidad de Indagación

3. Sección 3. Presencia cognitiva

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
3.1 Los problemas planteados incrementaron mi interés en los temas del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
3.2 Las actividades del curso despertaron mi curiosidad.	☐	☐	☐	☐	☐
3.3 Me sentí motivado a explorar cuestiones relacionadas al contenido.	☐	☐	☐	☐	☐
3.4 Utilicé una variedad de fuentes de información para explorar los problemas planteados en este curso.	☐	☐	☐	☐	☐
3.5 La lluvia de ideas y la localización de información relevante me ayudaron a resolver las cuestiones relacionadas al contenido.	☐	☐	☐	☐	☐
3.6 Las discusiones en línea fueron valiosas para ayudarme a apreciar diferentes perspectivas.	☐	☐	☐	☐	☐
3.7 Combinar nueva información me ayudó a responder las preguntas planteadas en las actividades del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
3.8 Las actividades de aprendizaje me ayudaron a construir explicaciones/soluciones.	☐	☐	☐	☐	☐
3.9 La reflexión sobre el contenido del curso y las discusiones me ayudaron a comprender conceptos fundamentales en esta clase.	☐	☐	☐	☐	☐
3. 10 Puedo describir formas de probar y aplicar el conocimiento creado en este curso.	☐	☐	☐	☐	☐
3.11 He desarrollado soluciones a los problemas presentados en el curso que pueden aplicarse a la práctica.	☐	☐	☐	☐	☐
3.12 Puedo aplicar el conocimiento creado en este curso a mi trabajo o a otras actividades no relacionadas a la clase.	☐	☐	☐	☐	☐

Apéndice J (cont.)

Validación de traducción al español de la encuesta CoI por juicio de expertos

Valoración de traducción inglés – español Community of Inquiry Survey

Instrucciones: Valore la fidelidad de la traducción inglés – español de la siguiente encuesta, considerando los siguientes aspectos:	
1) La versión traducida al español conserva el mensaje original de la versión en inglés.	
Sí	No ¿por qué?
2) El documento en español es claro, preciso y comprensible.	
Sí	No ¿por qué?
3) La traducción presenta errores ortográficos o de redacción.	
Sí (Favor de marcar en amarillo los errores encontrados en el documento.)	No
¿Qué adecuaciones sugiere?	
Se indican en el documento	
Datos del evaluador	
Nombre y firma del evaluador: Milagros Cruz Ramos / Mario Alberto Sandoval Sánchez	
Institución: Universidad Veracruzana	
Área de especialidad: Docencia de inglés	
Lugar y fecha: 24/05/2016	

Texto original en inglés	Traducción al español	
Teaching presence	Presencia docente	
<i>Design & organization</i>	Diseño y organización	
1. The instructor clearly communicated important course topics.	El facilitador me comunicó claramente los temas importantes del curso.	 Milagros Cruz No creo que sea necesario decir 'me'
2. The instructor clearly communicated important course goals.	El facilitador me comunicó claramente los objetivos de curso.	
3. The instructor provided clear instructions on how to participate in course learning activities.	El facilitador me ofreció instrucciones claras sobre cómo participar en las actividades de aprendizaje del curso.	
4. The instructor clearly communicated important due dates/time frames for learning activities.	El facilitador me comunicó claramente fechas de entrega/límite para las actividades de aprendizaje.	
<i>Facilitation</i>	Administración del curso	
5. The instructor was helpful in identifying areas of agreement and disagreement on course topics that helped me to learn.	El facilitador ayudó a identificar áreas de acuerdo y desacuerdo sobre los temas del curso y esto me ayudó a aprender.	 Milagros Cruz Habrá algún otro término que se apegue más al sentido que implica 'Facilitation'?
6. The instructor was helpful in guiding the class towards understanding course topics in a way that helped me clarify my thinking.	El facilitador contribuyó para guiar la clase hacia la comprensión de los temas del curso y lo hizo de forma que me ayudó a aclarar mi razonamiento.	
7. The instructor helped to keep course participants engaged and participating in productive dialogue.	El facilitador contribuyó a mantener mi interés y participación mediante el diálogo productivo.	 Milagros Cruz Cambia el sentido del original
8. The instructor helped keep the course participants on task in a way that helped me to learn.	El facilitador me ayudó a mantenerme enfocado en el curso, de forma que me ayudó a aprender.	
9. The instructor encouraged course participants to explore new concepts in this course.	El facilitador fomentó la exploración de nuevos conceptos en este curso.	
10. Instructor actions reinforced the development of a sense of community among course participants.	Las acciones del facilitador reforzaron mi desarrollo y sentido de comunidad como participante del curso.	 Milagros Cruz De mi sentido de... sería más apropiado
<i>Direct Instruction</i>	Instrucción Directa	
11. The instructor helped to focus discussion on relevant issues in a way that	El facilitador enfocó los foros sobre temas relevantes en una forma que me ayudó a aprender.	 Milagros Cruz en?

Apéndice K

Tabla de datos de la encuesta CoI

Pregunta / Dimensión	N	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total
<i>Diseño y Organización</i>							
El facilitador comunicó claramente los temas importantes del curso	9	56%	44%	0%	0%	0%	100%
El facilitador comunicó claramente los objetivos importantes del curso	9	67%	22%	11%	0%	0%	100%
El facilitador proporcionó instrucciones claras sobre cómo participar en las actividades de aprendizaje del	9	56%	33%	0%	11%	0%	100%
El facilitador comunicó claramente las fechas y el tiempo límite de entrega para las actividades de	9	56%	33%	11%	0%	0%	100%
<i>Facilitación</i>							
El facilitador ayudó a identificar áreas de acuerdo y desacuerdo sobre temas del curso que me ayudaron	9	44%	44%	11%	0%	0%	100%
El facilitador contribuyó para guiar la clase hacia la comprensión de los temas del curso y lo hizo de forma	9	44%	33%	22%	0%	0%	100%
El facilitador contribuyó a mantener a los estudiantes del curso atentos y participativos en un diálogo	9	44%	33%	22%	0%	0%	100%
El facilitador ayudó a mantener a los participantes enfocados en las tareas del curso, de forma que me	9	44%	56%	0%	0%	0%	100%
El facilitador alentó a los participantes a explorar nuevos conceptos en este curso	9	33%	44%	11%	11%	0%	100%
Las acciones del facilitador reforzaron el desarrollo del sentido de comunidad entre los participantes del curso	9	56%	22%	22%	0%	0%	100%
<i>Instrucción Directa</i>							
El facilitador enfocó los foros sobre temas relevantes en una forma que me ayudó a aprender.	9	44%	22%	33%	0%	0%	100%
El facilitador proporcionó retroalimentación que me ayudó a comprender mis fortalezas y debilidades	9	22%	56%	22%	0%	0%	100%
El facilitador proporcionó retroalimentación de forma oportuna	9	33%	44%	22%	0%	0%	100%
<i>Expresión afectiva</i>							
Conocer a otros participantes del curso me dio un sentido de pertenencia al curso.	9	22%	11%	44%	22%	0%	100%
Me fue posible formar distintas impresiones de algunos participantes del curso.	9	22%	33%	22%	22%	0%	100%
La comunicación en línea o basada en la red es un excelente medio para la interacción social.	9	44%	33%	11%	11%	0%	100%
<i>Comunicación abierta</i>							
Me sentí cómodo conversando a través de un medio en línea	9	33%	33%	22%	11%	0%	100%
Me sentí cómodo participando en las discusiones del curso	9	22%	22%	56%	0%	0%	100%
Me sentí cómodo interactuando con otros participantes del curso.	9	11%	33%	56%	0%	0%	100%
<i>Cohesión de grupo</i>							
Me sentí cómodo cuando no estuve de acuerdo con otros participantes del curso y aun así mantuve una sensación de confianza (para expresar mi opinión).	9	22%	33%	44%	0%	0%	100%
Sentí que mi punto de vista fue reconocido por otros participantes del curso.	9	0%	44%	56%	0%	0%	100%
Las discusiones en línea (foros) me ayudaron a desarrollar un sentido de colaboración.	9	22%	56%	22%	0%	0%	100%

Apéndice K (cont.)

Tabla de datos de la encuesta CoI

Pregunta / Dimensión	N	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total
<i>Evento detonante</i>							
Los problemas presentados en el curso incrementaron mi interés en el mismo.	9	0%	44%	56%	0%	0%	100%
Las actividades del curso despertaron mi curiosidad.	9	22%	67%	11%	0%	0%	100%
Me sentí motivado a explorar las preguntas relacionadas al contenido del curso.	9	22%	44%	33%	0%	0%	100%
<i>Exploración</i>							
Utilicé varias fuentes de información para explorar los problemas presentados en este curso	9	22%	44%	33%	0%	0%	100%
La lluvia de ideas y encontrar información relevante me ayudó a resolver las preguntas relacionadas al contenido del curso	9	22%	44%	33%	0%	0%	100%
Las discusiones en línea fueron valiosas para ayudarme a apreciar diferentes perspectivas	9	11%	44%	44%	0%	0%	100%
<i>Integración</i>							
Combinar nueva información me ayudó a contestar las preguntas que surgieron durante las actividades	9	11%	67%	22%	0%	0%	100%
Las actividades de aprendizaje me ayudaron a construir explicaciones/soluciones.	9	22%	67%	11%	0%	0%	100%
La reflexión sobre el contenido del curso y las discusiones me ayudaron a comprender conceptos	9	22%	56%	22%	0%	0%	100%
<i>Resolución</i>							
Puedo describir formas de comprobar y aplicar el conocimiento creado en este curso	9	0%	89%	11%	0%	0%	100%
He desarrollado soluciones a los problemas presentados en el curso que pueden aplicarse en la	9	22%	56%	22%	0%	0%	100%
Puedo aplicar el conocimiento creado en este curso en mi trabajo o en otras actividades no relacionadas a	9	44%	44%	11%	0%	0%	100%

Apéndice L

Estrategias comunicativas para el desarrollo de habilidades lingüísticas

	Estrategias de expresión	Estrategias de comprensión	Estrategias de interacción	Estrategias de mediación
Planificación	Preparación Localización de recursos Atención al destinatario Reajuste de la tarea/ mensaje	Estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los <i>esquemas</i> , establecer las expectativas)	Encuadre (selección de la estructura de la interacción comunicativa) Identificación de vacío de información Valoración de lo que se puede dar por supuesto Planificación de los intercambios	Desarrollo de los conocimientos previos Búsqueda de apoyos Consideración de las necesidades del interlocutor Selección de la unidad de interpretación
Ejecución	Apoyo en los conocimientos previos Intento Compensación	Identificación de las claves e inferencias a partir de ellas	Toma la palabra Cooperación interpersonal Cooperación de pensamiento Enfrentarse a lo inesperado Petición de ayuda	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real Anotación de posibilidades y equivalencias Salva obstáculos
Evaluación	Control del éxito	Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas	Control de los esquemas y de la interacción Comunicativa Control del efecto y del éxito	Comprobación de la coherencia de dos versiones Comprobación de la consistencia de uso
Reparación	Autocorrección	Revisión de la hipótesis	Petición de aclaración Ofrecimiento de aclaración Reparación de la comunicación	Precisión mediante la consulta de diccionarios Consulta de expertos y de fuentes

Nota: El Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL, 2002) coloca a las estrategias como un instrumento que el usuario de la lengua utiliza para satisfacer una demanda comunicativa, haciendo uso de sus recursos cognitivos y lingüísticos para lograr dicho propósito.

Apéndice M

Prueba T student pareada para dos muestras independientes

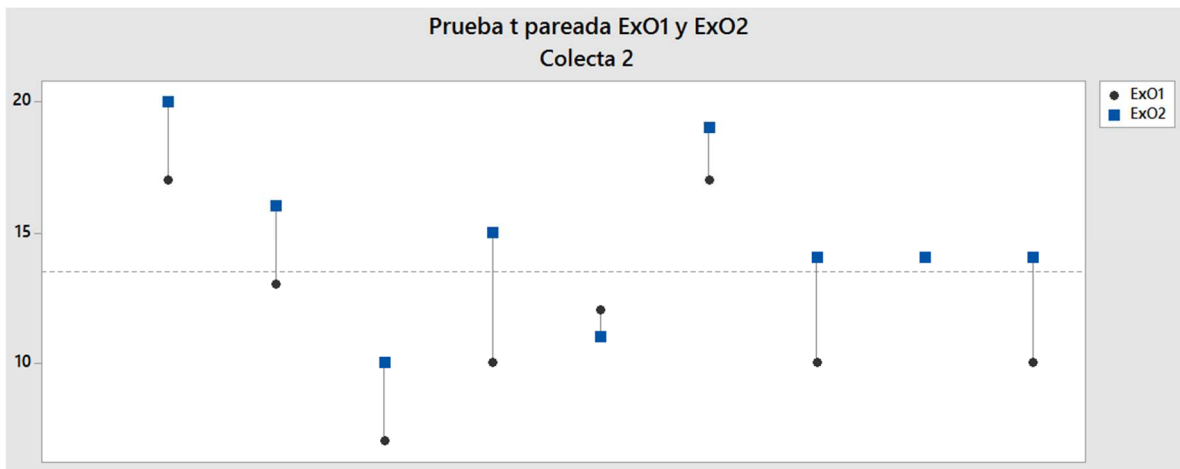
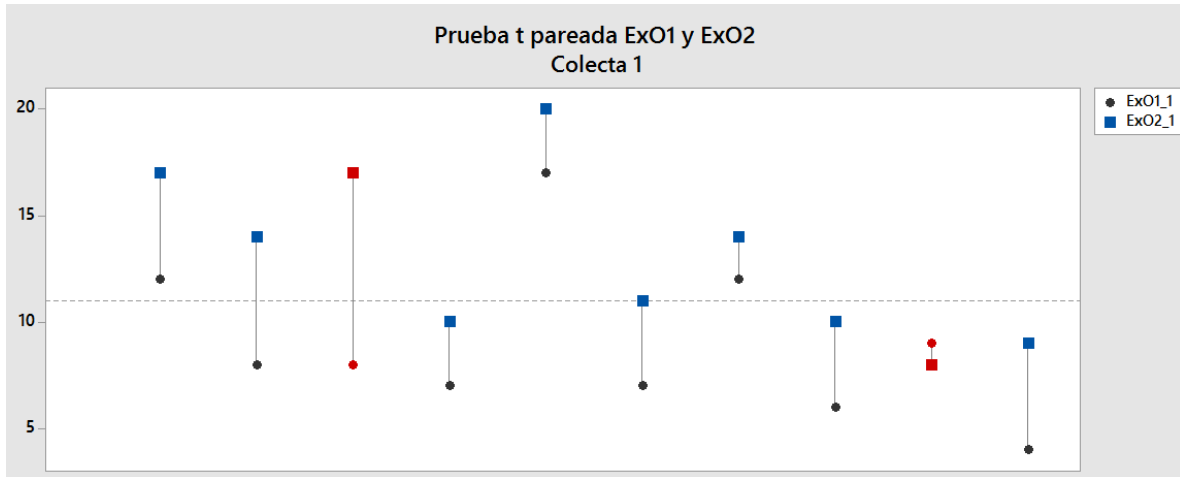


Figura 1. Datos pareados de los puntajes de exámenes orales en la colecta 1 y 2. Fuente: Minitab 18.