

El uso de tandems virtuales como herramienta para la motivación del aprendizaje de inglés como lengua extranjera

The use of virtual tandems as a tool for the motivation of learning English as a foreign language

Perla Alicia Bueno Reyna ^a, Elizabeth Alvarado Martínez ^b

Resumen:

Existe un gran número de estrategias de aprendizaje que se utilizan en los cursos de lenguas extranjeras (LEX). Frecuentemente, se le otorga prioridad al desarrollo de habilidades gramaticales, de comprensión lectora o de vocabulario, dejando a un lado el sentir de los estudiantes y su motivación para aprender. El uso de tandems virtuales se considera como una de las herramientas que favorece la motivación en el aprendizaje del inglés como LEX. Estos consisten en un grupo de sesiones virtuales entre estudiantes que desean aprender una lengua extranjera, en donde intercambian conocimientos y vocabulario de una manera natural. El presente trabajo tiene como objetivo identificar cambios en la motivación de los alumnos al utilizar los tandems virtuales de lengua. Se siguió una metodología cualitativa, a través del análisis del discurso en varios padlets y un grupo focal a 21 sujetos, en donde se les hicieron algunas preguntas relacionadas con su participación en el proyecto y sus experiencias. Los resultados se analizaron siguiendo como referencia los constructos del modelo de Gardner y Lambert (1972) y se encontró que el uso de tandems virtuales de lenguas favorece a la actitud, el interés, y, sobre todo, la motivación que tienen los estudiantes ante el aprendizaje del inglés como LEX.

Palabras Clave:

Aprendizaje, lengua extranjera, motivación, padlets, tandems virtuales.

Abstract:

There is a large number of learning strategies used in foreign language courses (FL). Frequently, priority is given to the development of grammar, reading comprehension, or vocabulary skills, leaving aside the feelings of the students and their motivation to learn. The use of virtual tandems is considered one of the tools that favor motivation in learning English as a FL. These consist of a group of virtual sessions between students who want to learn a foreign language, where they naturally exchange knowledge and vocabulary. The present study aims to identify changes in the motivation of students when using virtual language tandems. A qualitative methodology was followed, through discourse analysis in various pad-lets and a focus group of 21 subjects, where they were asked some questions related to their participation in the project and their experiences. The results were analyzed following the constructs of the Gardner y Lambert (1972) model as a reference and it was found that the use of virtual language tandems favors the attitude, interest, and, above all, the motivation that students have when learning to speak English as a FL.

Keywords:

Foreign language, learning, motivation, padlets, virtual tandems

a Autor de Correspondencia , Perla Alicia Bueno Reyna, Universidad Autónoma de Nuevo León, <https://orcid.org/0000-0001-9676-9719>, Email: perlalex22@gmail.com

b Elizabeth Alvarado Martínez, Universidad Autónoma de Nuevo León, <https://orcid.org/0000-0002-3849-5809>, Email: elizalv@yahoo.com.mx

Introducción

El inglés ha sido una herramienta muy importante en el proceso de la globalización; ha generado la firma de tratados de libre comercio, cambios tecnológicos, científicos, difusión del conocimiento e impulso económico a nivel mundial (Uribe, 2012). Además, posee una gran expansión y es el idioma más utilizado en investigaciones y artículos científicos (Canagarajah, 2014). Es así como los países; motivados por la globalización, la tecnología, el turismo, el comercio, entre otros, han optado por implementar el bilingüismo en el sistema educativo, declarando oficial y obligatoriamente la enseñanza del inglés como segunda lengua en los niveles de educación básica, media y superior, con la finalidad de tener egresados con un alto dominio del inglés y profesionistas mejor preparados y competentes para el ámbito laboral (Uribe, 2012).

De acuerdo con los resultados del examen de eficiencia de inglés (EPI por sus siglas en inglés), México presenta bajo dominio del idioma a nivel mundial al obtener el lugar 67 de 100 países que lo dominan como segunda lengua o lengua extranjera (Education First, 2019). Debido a ese decremento en las cifras del EPI y en respuesta a la globalización, y a la tecnología, entre otros factores, el gobierno de nuestro país diseñó estrategias que benefician el aprendizaje de dicho idioma desde la etapa de niñez hasta la adultez. Ejemplo de ello es la creación del Programa Nacional de Inglés (PRONI) para que en las escuelas públicas de educación básica se imparta el curso de inglés como lengua extranjera y que los alumnos adquieran competencias y mejoren sus habilidades profesionales, laborales y sociales (Secretaría de Educación, 2019). Actualmente el PRONI está en proceso de implementación. Sin embargo, el programa aún tiene áreas de oportunidad como contar con profesores mejor capacitados y la infraestructura requerida.

En el estado de Nuevo León, en los niveles medio y superior, actualmente los cursos de inglés son obligatorios, pues forman parte del programa curricular con el fin de que los alumnos desarrollen las competencias requeridas para hacer uso del idioma. Además, desde el 2010, la UANL, una de las universidades más importantes de este Estado, busca el fortalecimiento cultural, científico y educativo con países de habla inglesa mediante programas de intercambio académico y otorga becas a estudiantes para que logren realizar sus estudios en el extranjero (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2017). Actualmente, la Universidad incentiva a los alumnos a cursar uno de sus semestres en el extranjero para que adquieran competencias estando en un contexto diferente al habitual e involucrándolos a emplear un idioma que no es el suyo. Además, dicha Universidad cuenta con Centros de Idiomas y Centros de Autoaprendizaje de Inglés (CAADI), en los cuales los alumnos pueden cursar el idioma y desarrollar las habilidades orales, de lectura, escritura y escucha. Estos centros no sólo coadyuvan a los alumnos a aprender un idioma

extranjero sino en la aprobación del Examen de Competencia de Inglés (EXCI), requisito para titulación.

Sin embargo, a pesar de contar con programas para aprender un idioma extranjero, una de las problemáticas que siempre ha existido es la forma en que se trabaja en las sesiones de idiomas que generalmente se centran en el aprendizaje de vocabulario y gramática, dejando de lado la parte comunicativa y de pronunciación. Aunado a eso, existe la preocupación de los estudiantes por acreditar el examen de competencia.

Cada vez son más las escuelas de inglés, sin embargo, se necesitan mejorar los métodos de enseñanza y actividades pedagógicas en los que se fomente la cooperación, la participación y el diseño de proyectos que motiven al estudiante a comunicarse en el idioma extranjero. Por lo tanto, los docentes deben estar conscientes de que se necesita un cambio y estar dispuestos, tanto ellos, como las instituciones, a ser capacitados en el uso del idioma y sus conocimientos pedagógicos (Escobedo & Tobón, 2019). Esto es imperante de trabajar debido a que la competencia comunicativa oral, sobre todo en una lengua extranjera, es una habilidad considerada como una de las que produce más ansiedad, inquietud o miedo y provoca un menor rendimiento en los alumnos (MacIntyre & Gardner, 1994).

Por lo tanto, se requiere poner atención a las voces de los estudiantes. Canagarajah (2014) menciona que existe la necesidad de cursos que ofrezcan mayores herramientas para comunicarse oralmente y estrategias que les permitan mejorar su competencia educativa y favorezcan su forma de interactuar con personas cuya lengua materna es el inglés. Asimismo, Resnick y Schallmoser (2019) exponen que, según diversas investigaciones, cuando los estudiantes tienen una conversación real con personas que dominan el idioma que desean aprender, esto hace que los alumnos disfruten y les sea más fácil el adquirir el idioma.

Otro de los aspectos que se ha convertido en elemento primordial en la educación, sobre todo durante la Pandemia del Covid19, es la tecnología, ya que de acuerdo con la época en la que vivimos las estrategias implementadas, la mayoría de las veces son diseñadas con uso de programas, aplicaciones, internet, dispositivos electrónicos o dinámicas interactivas. Desafortunadamente, aún hay alumnos y/o docentes que muestran resistencia y desconfianza a utilizarla (Abdullah & Ward, 2016; Dečman, 2015).

Rodríguez-García, Fernández y Moreno (2019) señalan que las líneas de investigación actual y las necesidades se basan en el uso de la tecnología para la enseñanza de idiomas. Para dar respuesta al uso de la tecnología, al empleo de mejores y nuevos métodos de enseñanza, y al uso de proyectos que motiven a los alumnos a aprender un idioma extranjero, podría hacerse uso de los tándems virtuales. Al emplear los tándems virtuales, la competencia comunicativa se vería beneficiada

considerablemente, desde hacer una clase más dinámica, hasta llegar virtualmente a infinidad de lugares e interactuar con personas de otras partes del mundo, como si se realizara un viaje dentro del aula. No obstante, estos han tenido poca difusión y aceptación en nuestro país. De acuerdo a Baillini (2012), el uso de tandems virtuales de lenguas hace que los alumnos sean más conscientes de cómo aprenden un idioma y fomenta la práctica real de las lenguas extranjeras, involucrándose en la pronunciación del idioma, conociendo la cultura del mismo, aspectos sociales, datos históricos, lenguaje no verbal, etc. (Siebold & Larrieta, 2012). Es por eso, que el objetivo de este estudio es identificar cambios en la motivación de los alumnos al utilizar los tandems virtuales de lengua.

Estudios previos sobre tandems virtuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Si bien es cierto que se han llevado a cabo numerosas investigaciones respecto al uso de la tecnología para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, actualmente hay pocos estudios acerca del empleo de tandems virtuales que beneficien académicamente la competencia comunicativa oral de los estudiantes de los cursos de inglés y la motivación. Los siguientes trabajos dan muestra de este tema de investigación incipiente.

Ortega y Casares (2014) expusieron la idea del aprendizaje de lenguas extranjeras en tándem, en donde se presentó el proyecto europeo SEAGULL, acrónimo de *Smart Educational Autonomy through Guided Language Learning*. Este proyecto en donde participaron 18 instituciones de todo el mundo y abarcó 12 lenguas: alemán, árabe, chino, español, francés, inglés, italiano, lituano, polaco, ruso, sueco y turco, tuvo como objetivos guiar a través de los niveles A1 a B2 del Marco Común Europeo de Referencia el trabajo en tándem y apoyar el reconocimiento académico de este aprendizaje dentro de contextos formales de enseñanza. Estos autores ya consideraban al tándem online como “una forma de aprender lenguas cuyo presente y futuro tiene una potencialidad inmensa. Internet abre las puertas a la comunicación a centenares de millones de personas alrededor del mundo entero y lo hace cada vez mejor, de forma más directa, sencilla y barata” (Ortega & Casares, 2014, p. 295). Es así como podría aprovecharse la comunicación a través de internet para aprender lenguas extranjeras de una manera más eficaz, directa, innovadora y quizá con menos estrés para los alumnos.

Más tarde, Lenkaitis (2019) con el fin de medir la autonomía del aprendizaje y crear una experiencia auténtica del lenguaje, siguió la metodología mixta durante 6 semanas. 25 alumnos de una Universidad en Estados Unidos se reunieron sincrónicamente a través de Zoom una vez a la semana para discutir temas en español y responder encuestas con escala tipo Likert. Los resultados revelan que la interacción y el

compromiso dependieron del nivel de lengua entre los compañeros. Además, los estudiantes participaron en la construcción del conocimiento y tuvieron conversaciones espontáneas negociando el significado, por lo que se recomienda el uso de videoconferencias.

Otro estudio realizado por Lenkaitis (2020) tuvo la finalidad de medir el desarrollo de la competencia intercultural en 106 estudiantes de inglés y español en Estados Unidos. Esta investigación cualitativa-cuantitativa se efectuó durante 6 semanas, donde los participantes discutieron diversos temas por 15 minutos a través de Zoom, una vez a la semana. Los estudiantes respondieron una encuesta semiabierta llamada *Can-Do Statements*, su equivalencia en español sería *oraciones de lo que puedo hacer*. La encuesta se aplicó antes y después de realizar el intercambio semanal-virtual para medir la comunicación intercultural. Los resultados muestran cómo el intercambio promueve las habilidades que los alumnos actuales necesitan y los guía para desarrollar su competencia comunicativa y a interactuar con su competencia cultural. Lenkaitis (2020) explica que recientemente se han realizado intercambios virtuales para medir la competencia intercultural en donde se hace uso de las videoconferencias, como el que Hartwiger & Moore en el 2015 hicieron; Terhune en el 2016 lo realizó a través de Skype, y Bohinski & Mulé en el 2016 a través de Zoom.

Por otro lado, Serrato y Rodríguez (2020) reportaron su investigación hecha con 8 estudiantes de una Universidad pública en México. Se buscó analizar la experiencia de éstos al aprender inglés. Los participantes se conectaron vía Skype con un grupo de personas que estaban estudiando español en el Reino Unido. Se utilizaron notas de campo durante una sola sesión, una encuesta después de la sesión y un grupo focal. Los resultados indican que los participantes se sintieron emocionados y motivados por conocer estudiantes de otro país. Ellos practicaron el idioma de manera oral, recibieron retroalimentación de los hablantes nativos y descubrieron diferencias y similitudes culturales.

Como se puede observar, varias instituciones educativas extranjeras han implementado cursos obligatorios y tandems escolares con Estados Unidos e Inglaterra, con el fin de tener mayor apertura y prestigio y que esto provoque un mayor impulso económico y social (Stromsqui & Monkman, 2014). Los tandems se han utilizado más en Europa, han avanzado a Estados Unidos y en México apenas está tomando importancia su uso en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

E- tandems de lenguas

El proceso de aprendizaje a través de la tecnología puede llevarse a cabo no solamente viajando, sino que es cuestión de tener una computadora o dispositivo móvil, internet y la motivación por aprender, esto propicia una comunicación potencial, mejorando las

competencias gramaticales y comunicativas entre las personas (Canagarajah, 2014). Es por ello por lo que la comunicación e interacción en línea y el uso del idioma inglés más que una actividad se ha convertido en una necesidad debido a la globalización y los avances tecnológicos (Candel-Mora, 2015). A su vez, esto permite a la gente tener proyección como profesionistas y como país, además de poseer más posibilidades de innovar, acceder a la información y tecnología y obtener más oportunidades laborales (Canagarajah, 2014).

Con el fin de apoyar el aprendizaje de lenguas, se puede hacer uso de la tecnología a través de los tandems virtuales de lenguas, cuya función principal es la de unir a personas de diferentes partes del mundo para intercambiar conocimientos lingüísticos y culturales. Un tandem se utiliza como método que crea contextos de interacción entre personas aprendientes de lenguas extranjeras, en el cual cada participante ayuda al 'oponente' a mejorar en la lengua que desea aprender. Se pueden encontrar diversas definiciones de tandem, pero siempre llegando a la misma conclusión: es un elemento promotor de la interculturalidad que favorece a la autonomía independiente y desarrolla una consciencia entre los participantes creando un contacto a distancia entre hablantes nativos de las respectivas lenguas meta. El éxito que tenga la aplicación de un tandem depende de la consolidación y la solidaridad entre los participantes para mejorar la competencia comunicativa de cada uno. El objetivo de los tandems virtuales de lenguas es lograr una competencia comunicativa efectiva entre dos personas cuyas lenguas maternas sean diferentes y que en el proceso de interacción puedan corregirse uno al otro de manera constructiva (Baillini, 2012). Además de esto, genera una elevada disposición a ayudarse y cooperar recíprocamente para lograr comunicarse haciendo uso de sus habilidades, destrezas y autonomía en los estudiantes, pues cada uno es responsable de su propio aprendizaje.

El uso del tandem se remota a los años 60, en la que franceses y alemanes se reunían y formaban un círculo de método audiolingual para lograr el aprendizaje. La única desventaja era la falta de autonomía, ya que el proceso era guiado y muy limitado. Con el uso de la tecnología todo avanzó y los tandems se comenzaron a implementar en escuelas privadas utilizando el correo electrónico en los años 90, hasta utilizar las redes sociales como Skype, Messenger, Whatsapp que permiten comunicarnos de manera escrita, por voz o videoconferencia (Batardiére, Giralt, Jeanneau, Le-Baron-Earle, & O'Regan, 2019).

En el uso de tandems virtuales de lenguas deben existir al menos un nativo de cada idioma, de tal manera que exista un intercambio de conocimientos significativo. Las sesiones se pueden llevar a cabo de manera controlada por el organizador o libre, en la que los participantes dirijan la conversación sin instrucciones previas (aunque de manera libre hay menos control en el proceso). Se

puede destinar cierto período de tiempo, media hora por ejemplo para interactuar en un idioma y otra media hora en el otro idioma. Otra forma de trabajar con tandems virtuales de lenguas es que el nativo de idioma español hable en inglés y el nativo del idioma inglés responda en español. Esto ya es decisión de los participantes (Colli-Novelo & Becerra, 2014). En ambas modalidades el nativo (experto en su lengua materna) al intervenir puede hacer una corrección formal y el otro participante mejora ya sea su fluidez oral o su expresión escrita, según sea el caso. Las ventajas de los tandems virtuales de lenguas es que logran en los participantes un entusiasmo por aprender, al crear un ambiente real donde hay un interés, propósito personal y un aprendizaje de una manera significativa y divertida (Mesa, 2019). Sin embargo, no todo es positivo, existen limitantes como la conectividad a internet, disponibilidad de las plataformas o aplicaciones, el espacio físico, el funcionamiento del equipo o la gestión administrativa institucional o la disposición del docente, que son factores que pueden intervenir en el proceso (Colli-Novelo & Becerra-Polanco, 2014).

El-Hariri (2016) sugiere que el aprendizaje de idiomas debe ser interactivo y divertido al mismo tiempo. Es decir, que le sea atractivo al alumno y dado que la tecnología ha llegado a formar parte integral de nuestra vida cotidiana y de nuestra formación educativa, el tandem virtual puede ser una alternativa en los cursos de lenguas. En la actualidad es impresionante que desde un bebé hasta un adulto mayor se involucran en la tecnología, es por ello por lo que debemos estar actualizados y crear estrategias de acuerdo con más necesidades actuales y haciendo del proceso enseñanza-aprendizaje un camino divertido y motivador en el que sin darse cuenta el alumno obtenga beneficios en lo que desea aprender.

Por otro lado, son múltiples los beneficios que se adquieren en el uso de tandems. Por ejemplo, de manera individual el alumno desarrolla autoconfianza y adquiere más vocabulario además de agudizar su oído y adaptarse a las diferentes formas de pronunciación y entonación. De manera colectiva, el grupo trabaja en equipo fortaleciendo sus habilidades comunicativas y apoyándose unos a otros para sobresalir cooperativamente, así el alumno aprende a hacer un buen uso de las herramientas tecnológicas, no sólo como pasatiempo, sino como fortalecimiento académico (Chun, 2015).

Como ya se había mencionado, en el aspecto educativo, los tandems traen consigo innovación, pues aportan beneficios que quizá en un salón de clases no se obtienen, como el contacto con el idioma, la adquisición de vocabulario o expresiones coloquiales o idiomáticas y el estar en contacto intercambiando experiencias, haciendo uso de lo aprendido en clase y trasladarse como si fuera a través de tandems sin necesidad de salir de clase (El-Hariri, 2016). Como consecuencia, el aspecto metodológico de una clase se ve beneficiado automáticamente, ya que las estrategias y las tareas

realizadas a través de los tándems lograrán que los alumnos adquieran el conocimiento de una manera más efectiva, dinámica y utilizando tecnología, lo cual es parte de lo que los alumnos emplean actualmente.

Competencia comunicativa en inglés

Actualmente, se espera que una persona sea capaz de comunicarse tanto de manera oral, como escrita, en ambientes de trabajo o escolar, y de manera presencial, personal y virtual, es decir, es deseable que cualquier individuo tenga desarrollada su competencia comunicativa, y de ser posible no sólo en su lengua materna, sino en una lengua extranjera como el inglés. La competencia comunicativa incluye diversos conceptos como saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que se llevan a cabo de manera interpersonal e intergrupala (Bermudez & González, 2011). Este término es un proceso mediante el cual los participantes intercambian información, saben cuándo hablar, cuándo callar, de qué manera expresarse y qué elementos utilizar. Durante el intercambio de información los participantes realizan procesos mentales que permiten que se lleve una interacción adecuada (Roldán, 2003).

La competencia comunicativa empieza a ser estudiada desde los años 60, con la finalidad de ayudar a los estudiantes de idiomas (Arnold & Fonseca, 2004). El término de competencia comunicativa lo brinda Hymes en 1967 (citado en Arnold & Fonseca, 2004) siguiendo las investigaciones de Noam Chomsky (1965) encaminadas al ramo de la lingüística. Arnold y Fonseca (2004) hacían el análisis de cómo los sujetos participantes en el proceso de competencia comunicativa se intercambiaban información y trataban de entender el proceso de cómo el emisor transmitía mensajes y el receptor los interpretaba. Por su parte, Canale (1987) subdivide la competencia comunicativa en 4 elementos; la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. El primer elemento, competencia gramatical, se enfoca en los elementos de la oración, uso de vocabulario, sonido de las palabras, significado y el orden de los elementos de la oración. La competencia discursiva aborda el cómo el sujeto es capaz de combinar las ideas de manera coherente y con sentido. La competencia sociolingüística favorece a que el sujeto se adapte y haga uso del lenguaje dependiendo del contexto en el que se encuentre. El último elemento, se enfoca en las estrategias que el sujeto utiliza para entender y comunicar a través del lenguaje verbal y no verbal (Arnold & Fonseca, 2004). Por otro lado, Bachman y Palmer (1996), proponen un modelo en donde la competencia comunicativa está formada por tres rubros: organizacional, pragmático y estratégico. El rubro organizacional incluye la comprensión de la gramática y estructura, la forma en la que los elementos se reúnen para formar oraciones y la función de cada uno de ellos. El pragmático se refiere a las habilidades que el sujeto tiene para comunicarse de acuerdo con el contexto social en el que se esté desarrollando. Aquí el sujeto es consciente de las

reglas implementadas por la sociedad e identifica la forma en que debe expresarse de acuerdo con las situaciones en las que se ve inmerso. Por último, el estratégico corresponde a la planeación y desenvolvimiento de la persona en determinado contexto y cómo ésta emplea sus habilidades para comunicar lo que desea de acuerdo con sus objetivos.

Como se puede observar, Bachman y Palmer (1996) en su modelo plasman elementos similares a los propuestos por Canale (1987). Dentro de este proceso de competencia comunicativa. Cabe señalar que se lleva a cabo un ciclo en donde se genera la comprensión de las oraciones expresadas entre dos agentes importantes, hablante y oyente, quienes realizan un intercambio de información en determinada situación y contexto social (Bradshaw & Pelier, 2018). Durante el proceso el hablante se convierte en oyente y viceversa. Esta comprensión se logra gracias a la organización de ideas, estrategias y conocimiento lingüístico de ambos participantes tal como lo mencionaron Bachman y Palmer (1996).

De ahí la importancia y responsabilidad para el profesor de lengua extranjera, pues como mencionan Vázquez-Parra y Carter (2019), ellos requieren desarrollar en sus clases estrategias que promuevan las competencias para que el alumno logre un desenvolvimiento óptimo con el fin de mejorar la competencia comunicativa oral. De esa manera, se podría despertar el interés en los estudiantes para aprender; además, si se añade el uso de los tándems de lenguas, los estudiantes podrían ser motivados a participar y practicar la lengua ya que los tándems se constituyen por conversaciones auténticas en donde pueden aprender de una manera natural aspectos culturales y lingüísticos, tal como lo señalan Resnick y Schallmoser (2019).

El proceso de los tándems de lenguas ayuda a que se permita el intercambio de ideas, a que los participantes organicen lo que van a decir, sepan la manera en la que lo van a decir y tengan la habilidad para entender los mensajes que reciben con la finalidad de seguir el proceso comunicativo.

La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En el proceso de la adquisición de un idioma extranjero se discuten factores en relación con la motivación pues como lo dice Barrios (1997), "la motivación se destaca como la de mayor trascendencia para nuestra profesión; ahora bien, ésta no debe ser considerada como un constructo monolítico sino constituido por varios componentes estrechamente interrelacionados" (p. 18). Entonces, en esta interrelación se puede ver la conexión del aprendizaje del inglés para desarrollar la competencia comunicativa, la motivación en ese aprendizaje y el uso de tándems virtuales para lograrlo. Como se mencionó anteriormente, el objetivo de este estudio es identificar cambios en la motivación de los alumnos al utilizar los tándems virtuales de lengua. Por ello, a continuación, se exponen las dos razones por las que la gente aprende un idioma: motivación instrumental

y motivación integradora, introducidas por primera vez por Gardner y Lambert en 1972 (Barrios, 1997).

La motivación instrumental permite al estudiante ganar algo de la adquisición del lenguaje por motivos pragmáticos, como conseguir una titulación o trabajo (Barrios, 1997). Es decir, el alumno persigue metas y objetivos, busca crecer, mirar hacia adelante y el exterior, y fija tareas por su deseo de triunfar

La motivación integradora es una habilidad relacionada con el lenguaje de una comunidad diferente a la de uno y representa un intercambio entre el autoconcepto, actitudes y motivación (Gardner, 2001). Este tipo de motivación es la que siente un estudiante cuando desea formar parte de un grupo o comunidad pues es parte del proceso de aculturación, por eso el estudiante posee apertura a conocer y respetar otras culturas. Además, provee estabilidad, ayuda a mirar hacia el interior y en el fortalecimiento de los valores y la filosofía; el estudiante busca crear cohesión con el grupo y se esfuerza en desarrollar sus habilidades en la adquisición del idioma para sonar como hablante nativo, por supuesto que esto implica tiempo, esfuerzo y persistencia (Barrios, 1997). Aunque todo ser humano tiene parte de ambas motivaciones, una suele resultar más importante que la otra y guía nuestras acciones. No obstante, ambos tipos de motivaciones pueden ser usadas para lograr el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, y para eso el profesor puede ayudar en la manipulación de la motivación al conocer los factores y procesos que la determinan con el fin de fomentar el éxito.

Método

Este trabajo siguió el método cualitativo, en el cual se lleva a cabo el análisis de contenido de un texto o producción oral y se realiza una interpretación sobre el mismo (Mullet, 2018). Se siguió la técnica del grupo focal para recolectar los audios de los participantes (Gutiérrez, Herrera & Pérez, 2017) en una Pre y una Post entrevista. Participaron 21 sujetos quienes además escribieron en varios padlets: pizarra colaborativa en donde se pueden plasmar e intercambiar ideas (Zhi & Su, 2015). A través de estos dos instrumentos se hicieron algunas preguntas a los sujetos de investigación relacionadas con su participación en el proyecto y sus experiencias.

Los resultados se analizaron siguiendo como referencia los constructos del modelo de Gardner y Lambert (1972): motivación instrumental y motivación integradora. La participación de los sujetos fue voluntaria y se les solicitó firmar un consentimiento donde se explica que la información es personal y confidencial.

Resultados

Con el fin de obtener datos y resultados que permitieran observar la motivación en sus diferentes constructos, se

les solicitó a los participantes realizaran dos actividades antes y después del proyecto; en primera instancia, se les pidió que grabaran *audios* antes y después del proyecto de tandems virtuales. Se les dieron preguntas guía, las cuales deberían contestar en audios de 1 minuto de duración. Como segunda actividad, se les asignó a los participantes publicar en *Padlet* su opinión antes y posterior al proyecto. Cabe señalar que en ambas actividades se guió a los participantes con instrucciones en las que implícitamente estuvieran reflejados los constructos del modelo de Gardner y Lambert. Posterior al proyecto se analizaron los datos de acuerdo con los constructos motivación integradora y motivación instrumental de las cuales se formaron categorías.

Análisis e interpretación de audios

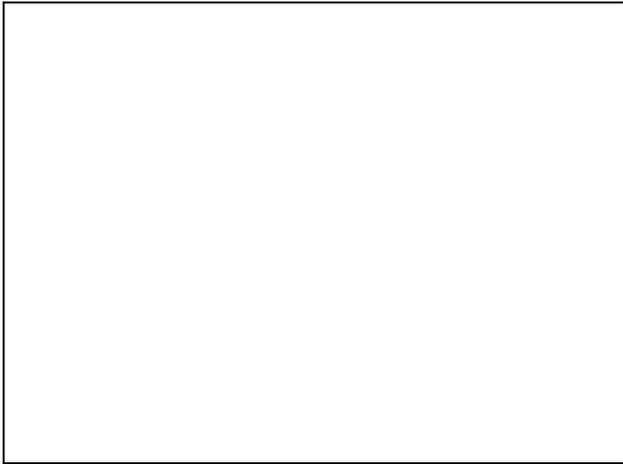
Para la motivación integradora las categorías fueron: participar en el proyecto de tandems, emoción por participar y conocer a personas nativas. Mientras que para la motivación instrumental se encontraron las categorías de: comunicarse con personas en inglés, mejorar en sus cursos y aprender vocabulario y pronunciación.

En base en la motivación integradora, en la categoría sobre ser parte del grupo de tandems se obtuvo un porcentaje de 52.38%. La segunda categoría, en la que los participantes se mostraban felices por participar, obtuvo un 47.61%. En cuanto a la última categoría sobre conocer personas nativas se obtuvo un 14.28%. Como se puede observar, el participar dentro del grupo de tandems virtuales fue la categoría más relevante antes de comenzar con la intervención (ver figura 1).

Al terminar el proyecto los porcentajes de las categorías cambiaron de manera significativa. Como resultado con mayor porcentaje se obtuvo el de la categoría de estar feliz por participar en los grupos de tandems con el 42.85%. El segundo lugar lo obtuvo la categoría sobre ser parte del proyecto con el 19.04%. Por último, conocer personas obtuvo un 14.28%

A manera general, se puede observar cómo el principal factor motivante cambió de querer participar en el proyecto a sentir emoción y felicidad al ser parte de este. En la siguiente figura se pueden observar los cambios de la motivación integradora antes y después de los tandems.

Figura 1. Motivación integradora. Audios

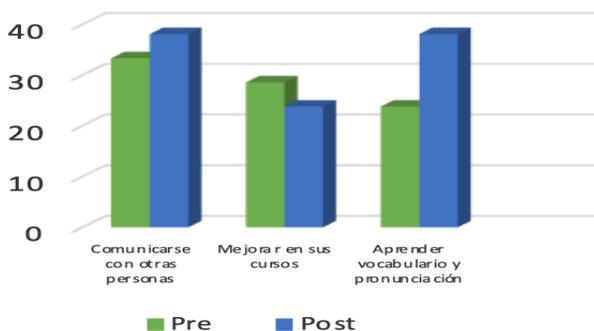


Por otro lado, en cuanto a la motivación instrumental, las tres categorías que formaron este constructo fueron: comunicarse con otras personas en inglés, mejorar en sus cursos y, por último, aprender vocabulario y pronunciación. Con relación a los porcentajes, se obtuvieron los siguientes datos; comunicarse con personas en inglés obtuvo el primer lugar con un 33.33%. Mejorar en sus cursos obtuvo el 2do lugar con un 28.57% y por último con un 23.8% como tercera posición la obtuvo motivación por aprender vocabulario y pronunciación.

En cuanto a la motivación instrumental posterior al proyecto, se encontró que ambos, el comunicarse con otras personas en inglés y el aprender vocabulario y mejorar pronunciación ocuparon el primer lugar con un 38.09%, mientras que el mejorar en sus cursos obtuvo un 23.8%. Los resultados de las categorías (antes y después del proyecto) fueron muy similares, simplemente que se empató el nivel que tenían el comunicarse con el deseo de desarrollar habilidades para lograrlo (ver figura 2).

Figura 2. Motivación instrumental. Audios

Motivación Instrumental

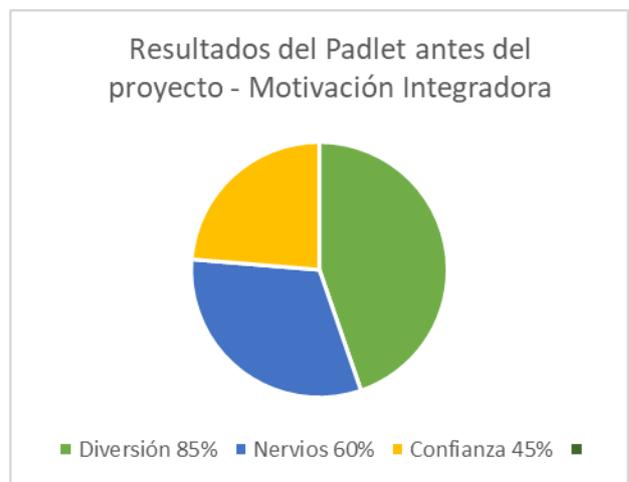


Análisis e interpretación de Padlets

El segundo instrumento que se utilizó para recolectar datos fue el Padlet. En el Padlet pre-proyecto se encontraron las siguientes categorías sobre la motivación integradora: diversión, nervios y confianza.

En la figura 3 se muestran los resultados sobre la motivación integradora en el Padlet 1. Estas categorías reflejaron el sentir de los participantes antes de comenzar el proyecto. Los resultados encontrados reflejaron que la categoría diversión obtuvo el 85%, nervios el 50% y confianza el 45%. Como se puede observar, a pesar de estar nerviosos por comenzar y que les faltaba confianza en comenzar a interactuar con nativos, el proyecto les parecía divertido.

Figura 3. Motivación integradora. Padlet 1



Por otro lado, en cuanto a la motivación instrumental, la categoría encontrada fue el deseo de mejorar/metras, en la cual se reflejó la motivación a mejorar su nivel de inglés para conversar, arrojando un resultado de 30% (ver figura 4).

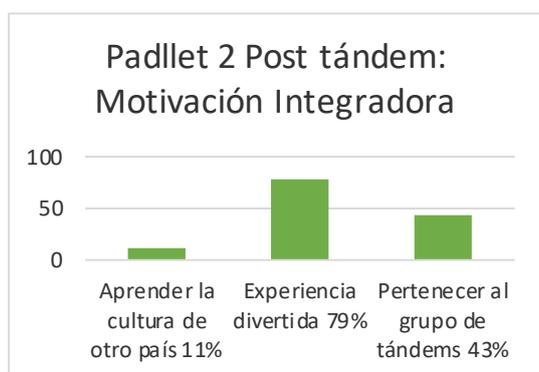
Figura 4. Motivación instrumental. Padlet1



Conclusiones

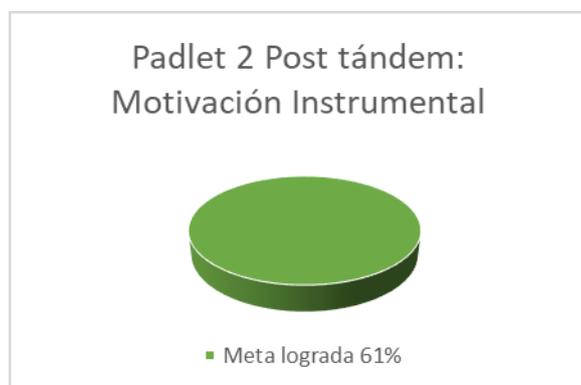
En cuanto los resultados posteriores al proyecto, en la figura 5 podemos observar que en relación a la motivación integradora se encontraron las siguientes categorías; aprender sobre cultura, tener una experiencia divertida y pertenecer al grupo de tandems. Los participantes expresaron que una de las mejores experiencias fue la de conocer sobre la cultura de otro país, categoría que obtuvo el 11%. Los sujetos además mencionaron que el formar parte del proyecto fue una experiencia divertida, categoría que obtuvo el 79% y el 12% de los datos mostraron la motivación por ser parte del grupo, categoría que reflejó un 43%.

Figura 5. Motivación integradora. Padlet 2



En cuanto a la motivación instrumental se obtuvo la categoría denominada como meta lograda, la cual se basaba en la mejora en el idioma hablado. Esta categoría reflejó un 61% (ver figura 6). Esta categoría está ligada directamente a la del deseo de mejorar/metras que se refleja en su desempeño en el uso del inglés como lengua extranjera.

Figura 6. Motivación instrumental. Padlet 2



Al concluir este estudio se pudieron identificar cambios en la motivación de los alumnos al utilizar los tandems virtuales de lengua. Al principio, los alumnos demostraron interés a formar parte de un grupo, luego, ellos se sintieron felices por participar. Además, después de estar nerviosos, pasaron a tener más confianza en ellos mismos al interactuar con los nativos del inglés. Tuvieron un deseo de diversión y al mismo tiempo de mejorar en el idioma, pues mencionaron tener una experiencia agradable, sentirse parte de un grupo e incrementar su nivel de inglés. De acuerdo con los resultados encontrados, la implementación de este estudio favorece la finalidad que las Universidades expresan; tener egresados con un alto dominio del inglés y profesionistas mejor preparados y competentes para el ámbito laboral (Uribe, 2012), y específicamente se cumple con uno de los objetivos de la UANL; que sus estudiantes desarrollen las competencias requeridas para hacer uso del idioma (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2017).

Igualmente, se puede decir que es un proyecto que ofreció a los estudiantes herramientas para comunicarse oralmente y estrategias que les permitieron mejorar su competencia educativa y forma de interactuar con personas cuya lengua materna es el inglés, tal como lo menciona Canagarajah (2014). Aunado a esto, el proyecto fue divertido y con personas reales como sugieren Resnick y Schallmoser (2019). Por otro lado, se siguió la recomendación de Rodríguez-García, Fernández y Moreno (2019) al hacer uso de la tecnología para la enseñanza de idiomas por medio de los tandems virtuales.

Se puede decir que este estudio no sólo coadyuvó al mejorar las competencias gramaticales y comunicativas entre los participantes, como bien lo señala Canagarajah (2014), sino la competencia comunicativa, pues ellos supieron hacer un buen papel al intercambiar información. Es decir, coincide con lo expresado por Roldán (2003); los participantes llevaron a cabo procesos mentales que les permitieron una interacción adecuada. Se concluye, que el uso de tandems virtuales enriquece la conexión del aprendizaje del inglés para desarrollar la competencia comunicativa e incrementar la motivación en los alumnos para apoyar su desarrollo personal, académico y profesional.

Referencias

[1] Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=gardner++motivation+1972&btnG=#~:text=Attitudes%20and%20motivation%20in%20second%2Dlanguage%20learning.

[2] Uribe, J. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Corporación Universitaria de Sabaneta*, 12(2), 1-7. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/14441/12676>

- [3] Education First (2020). Índice de Nivel de Inglés. EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- [4] Canagarajah, S. (2014). In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal*, 5(4), 767-785. <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1002/tesj.166>
- [5] Secretaría de Educación Pública (2019). *Acciones y Programas*. gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/disenos?state=published>
- [6] Universidad Autónoma de Nuevo León. (2017). UANL reforzará vínculos educativos y culturales con Estados Unidos. *Universidad Autónoma de Nuevo León*. <http://internacional.uanl.mx/uanl-reforzara-vinculos-educativos-y-culturales-con-estados-unidos/>
- [7] Escobedo Díaz, J. A., & Tobón, S. (2019). Desarrollo de Competencias Comunicativas del Inglés desde la Socioformación. *Hexágono Pedagógico*, 10(1), 100-120. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1476>
- [8] MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- [9] Resnik, P., & Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 541-564. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=795819>
- [10] Abdullah, F., & Ward, R. (2016). Developing a General Extended Technology Acceptance Model for E-Learning (GETAMEL) by analysing commonly used external factors. *Computers in Human Behavior*, Vol. (56), 238-256. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.036>
- [11] Dečman, M. (Agosto 2015). Modeling the acceptance of e-learning in mandatory environments of higher education: The influence of previous education and gender. *Computers in Human Behavior*, Vol. (49), 272-281. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.022>
- [12] Rodríguez-García, A., Fernández, M., & Moreno, A. (2019). Evolución Científica de la Enseñanza de Lenguas en el Contexto Universitario (1900-2019). *Belo Horizonte*, 12(3), <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16854/13615>
- [13] Bailini, S. (2012). Interacción y desarrollo de la interlengua: e-tándem español-italiano. (Tesis Doctoral). <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121125>
- [14] Siebold, K., & Larrieta, J. (2012). El aprendizaje intercultural en un curso de Tándem. *Publicaciones UPO*, Vol.(1) 504-517. <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/1730/125-247-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [15] Ortega, M. L. E., & Casares, C. G. (2014). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. In *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 287-298). *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/24/24_287.pdf
- [16] Lenkaitis, C. A. (2019). Technology as a mediating tool: videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 483-509. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2019.1572018>
- [17] Lenkaitis, C. A. (2020). Virtual exchanges for intercultural communication development: Using can-do statements for ICC self-assessment. *Journal of International and Intercultural Communication*, 14(3), 258-274. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17513057.2020.1784983>
- [18] Serrato, D. I., & Rodríguez, B. C. P. (2020). Academic e-tandems as a strategy for English language learning in a Mexican university. *Open Praxis*, 12(3), 417-424. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.494593607704113>
- [19] Stromsqui, N., & Monkman, K. (2014). *Globalization and Education*. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GvU3AAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=all+in+title:+education+english+universities+world&ots=PA5Rofm8ZN&sig=4aHS7NySAf3OfdwPuEisTLrs54Y#v=onepage&q&f=false>
- [20] Candel-Mora, M. (10 abril 2015). Attitudes towards Intercultural Communicative Competence of English for Specific Purposes Students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Vol. (178), 26-31. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019345?via%3Dihub>
- [21] Batardière, M., Giralt, M., Jeanneau, C., Le-Baron-Earle, F., & O'Regan, V. (2019). Promoting intercultural awareness among European university students via pre-mobility virtual exchanges among university students via pre-mobility virtual exchanges. *Journal of Virtual Exchange*, Vol. (2), 1-7. <https://journal.unicollaboration.org/article/view/1112/208>
- [22] Colli-Novelo, D., & Becerra-Polanco, M. (2014). Evolución de la enseñanza aprendizaje del Inglés a través del uso de la tecnología. *Revista de Educación y Desarrollo*, Vol.(31), 87-93. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/31/31_Colli.pdf
- [23] Mesa López, D. I. (2019). *Intercambio en tándem por comunicación mediada por computador para el aprendizaje de inglés*. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2243>. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Premio%20a%20la%20Investigacion%20e%20Innovacion%20Educativa%202015_0.pdf#page=28
- [24] El-Hariri, Y. (2016). Learner perspectives on task design for oral-visual eTandem Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 49-72. doi:10.1080/17501229.2016.1138578
- [25] Chun, D. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies: An International Journal*, 10(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775>
- [26] Bermudez, L. & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998947.pdf>
- [27] Roldán, E. (2003). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (26-27).
- [28] Arnold, J., & Fonseca, M. C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. S. Rushtaller y FL Berguillos (Coords.) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, 45-60.
- [29] Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- [30] Canale, M. (1987). The measurement of communicative competence. *Annual review of applied linguistics*, 8, 67-84. <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/measurement-of-communicative-competence/4FF0649E9E741A956673DD223E2D9A09>
- [31] Bachman, L.F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press. [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=E0yH0NdySrQC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Bachman,+L.+F.,+%26+Palmer,+A.+S.+\(1996\)](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=E0yH0NdySrQC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Bachman,+L.+F.,+%26+Palmer,+A.+S.+(1996))

+Language+testing+in+practice.+Oxford:+Oxford+University+Press.&ots=CCDZkBKRDG&sig=WmQG43q-z4v6xpaKUYc1BokpcKE#v=onepage&q=Bachman%2C%20L.%20F.%2C%20%26%20Palmer%2C%20A.%20S.%20(1996).%20Language%20testing%20in%20practice.%20Oxford%3A%20Oxford%20University%20Press.&f=false

[32]Bradshaw, I., & Pelier, C. (2018). Competencia comunicativa lingüística. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (abril). <https://www.eumed.net/rev/atlane/2018/04/competencia-comunicativa-linguistica.html>

[33]Vázquez-Parra, J., & Carter, H. (2019). La enseñanza del idioma inglés dentro de un marco de reflexión social. *Revista De Educación De Puerto Rico Rico* (REduca), 2(1), 1-12. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/15710>

[34]Barrios, Elvira (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. Encuentro: *revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. n.9, p. [17]-30. ISSN 1130-7021 <https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/917>

[35]Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23(1), 1-19. University of Hawaii, USA https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=7MELVJorM6AC&oi=fnd&pg=PA1&dq=motivation+second+language+model+gardner+integrative&ots=4I4-HdfdDV&sig=bQUeVnF_mCBdiPBF0iucTREF-E#v=onepage&q=motivation%20second%20language%20model%20gardner%20integrative&f=false

[36]Mullet, D. R. (2018). A general critical discourse analysis framework for educational research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2), 116-142. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1932202X18758260>

[37]Gutiérrez, N., Herrera, S., & Pérez, Y. (2017). Las TIC en la enseñanza del inglés en educación básica. *Revista Electrónica sobre tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7), 1-13. <http://ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/655/739>

[38]Zhi, Q., & Su, M. (2015). Enhance collaborative learning by visualizing process of knowledge building with Padlet. In 2015 international conference of educational innovation through technology (eitt) (pp. 221-225). IEEE. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7446182?casa_token=Gd6FSQ1JF-EAAAAA:1r84iyx194hjGRRvDLqcLxMKHs4tugTplzjWgxiOOt49miibcFAys8Xk3PMSpOU10Q4EBPYoFrnE