



Nadia Lilian Lagunes-Reyes

Centro de Estudios Tecnológicos del Mar No. 07

lilian@cetmar07.edu.mx

ORCID: 0000-0001-9249-2548

Proyecto Tandem con hablantes nativos en entornos virtuales para promover la conversación en inglés entre estudiantes de bachillerato

Tandem project with native speakers in virtual environments to promote English speaking among high school students

Palabras clave: tandem, intercambio de idiomas, aprendizaje mixto, Flipgrid.

Resumen

Los programas de bachillerato tecnológico en México asignan tiempo insuficiente a la asignatura de Inglés para que los estudiantes sean capaces de comunicarse efectivamente en una segunda lengua dentro del nivel B1. Para abordar esta carencia, aquí se propone un proyecto Tandem entre alumnos mexicanos que estudian inglés y estadounidenses que estudian español, a través de sesiones en Zoom y actividades en la aplicación Flipgrid. El objetivo del presente estudio fue evaluar de forma cualitativa la experiencia en el aprendizaje del inglés durante el semestre febrero-junio 2023. Los resultados obtenidos a través de cuestionarios en línea y aplicando métricas de participación revelan que el proyecto Tandem contó con una aprobación unánime. Los estudiantes reportaron mejoras en su vocabulario, pronunciación, fluidez y conocimiento cultural, destacando la oportunidad de socialización que este proyecto les proporcionó. El 82 % de ellos expresó interés en participar nuevamente en un proyecto similar. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *tandem, language exchange, blended learning, Flipgrid.*

Abstract

The technological high school programs in Mexico allocate insufficient time to the English subject for students to be able to communicate effectively in a second language within the B1 level. To address this shortfall, a Tandem project is proposed here between Mexican English students and American Spanish students, through Zoom sessions and activities in the Flipgrid application. The objective of this study was to qualitatively evaluate the English learning experience during the February-June 2023 semester. The results obtained through online questionnaires and applying participation metrics reveal that the Tandem project had unanimous approval. Students reported improvements in their vocabulary, pronunciation, fluency, and cultural knowledge, highlighting the socialization opportunity that this project provided them. 82% of them expressed interest in participating in a similar project again.

Introducción

Los programas de estudio oficiales para el subsistema de bachillerato tecnológico en México establecen que los estudiantes deben desarrollar una competencia comunicativa en idioma inglés equivalente a un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) al finalizar sus estudios de educación media superior (EMS) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). Para ello, se destinan tres horas semanales para inglés de primer a cuarto semestres y cinco horas semanales durante el quinto semestre. Considerando que este último periodo tiene normalmente 16 semanas de clase, se tendría como máximo un total de 272 horas de estudio acumuladas.

De acuerdo con estudios realizados por el Departamento de Investigación en Enseñanza del Inglés de la Universidad de Cambridge (Tabla 1), para alcanzar el nivel B1 del MCER, un adulto motivado necesitaría aproximadamente 400 horas de estudio acumuladas. En cambio, un adolescente con bajos niveles de motivación necesitaría, un promedio de 600 horas de estudio para alcanzar el mismo nivel (Knight, 2018).

Tabla 1. Comparativa de horas acumuladas de estudio guiado desde nivel principiante

	Horas acumuladas de estudio guiado: Adulto	Horas acumuladas de estudio guiado: Adolescente
C2	1030-1450	Sin información
C1	730-1050	Sin información
B2	530-750	750-950
B1	350-490	530-680
A2	190-250	330-430
A1	90-100	150-200

Fuente: Elaboración propia con información de Ben Knight (2018).

Como puede apreciarse, el número de horas establecido en los programas oficiales de la EMS para el aprendizaje del idioma inglés es insuficiente para alcanzar el nivel propuesto. Por lo tanto, es altamente conveniente utilizar distintas estrategias para que los estudiantes complementen con horas de trabajo independiente la instrucción guiada por el docente. Una de estas estrategias se conoce como aprendizaje mixto o *blended learning* (Bonk y Graham, 2012), que combina la instrucción presencial con instrucción mediada por computadora para promover el aprendizaje activo y la autonomía del estudiante.

Los planteles de educación pública en México suelen contar con grupos numerosos, y los del bachillerato tecnológico donde se llevó a cabo el presente estudio no son la excepción, pues cuentan con un promedio de 50 a 60 estudiantes en promedio. Tanto Marsh (2012) como Owston et al. (2019), mencionan que en tales casos tiende a presentarse una reducción en la cantidad e intensidad de las interacciones entre los aprendientes y el instructor y que una modalidad de instrucción mixta podría ayudar a combatir estas limitaciones.

Retomando los lineamientos del plan de estudios oficial para la asignatura de inglés, cabe destacar que el objetivo establecido para esta materia es que "El estudiante sea capaz de comunicarse efectivamente, de forma fluida y natural, en una segunda lengua de acuerdo con el descriptor del nivel B1 del MCER" (SEP, 2018). Este objetivo se alinea con el enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas *Communicative Language Teaching* (CLT), el cual establece que para experimentar un acto comunicativo

se necesita participar en la expresión, interpretación y negociación de significados (Savignon, 2017).

La importancia de proporcionar a los estudiantes suficientes oportunidades de exposición a la lengua para producir e interactuar en el idioma meta es bien reconocida (Swain, 2005). Los proyectos que involucran compañeros de intercambio de idiomas, también conocidos como Tandem, ofrecen la oportunidad para que los estudiantes estudien el idioma y la cultura de otra lengua con hablantes nativos de esa lengua para ventaja mutua (Calvert, 1992). Los cursos Tandem se presentan como un excelente recurso para lograr el objetivo que se pretende, pues fomentan situaciones comunicativas auténticas que sirven para mejorar la pronunciación, vocabulario y expresión oral en general (Shaver, 2012). Más aún, se ha reportado que algunos de estos proyectos sirven para incrementar el interés de los estudiantes (Xu, 2019); expresar la cultura propia y expandir los conocimientos de una segunda cultura (Milito, 2017); negociar significados y construir relaciones interpersonales (Freiermuth y Huang, 2021).

Debido a los motivos expuestos previamente, se decidió implementar un modelo de aprendizaje mixto, basado en un programa Tandem entre un grupo de 36 estudiantes de inglés en un bachillerato de Veracruz, México, y 20 estudiantes de español pertenecientes a un bachillerato de Texas, Estados Unidos. Los primeros contaban con edades que iban de 16 a 17 años y cursaban cuarto semestre durante el periodo de febrero a junio de 2023. Se extendió la invitación a los 54 estudiantes que conformaban el grupo, de los cuales, solo 36 aceptaron participar en este proyecto que duró ocho semanas.

El propósito de este trabajo fue evaluar cualitativamente la experiencia de estudiantes de bachillerato al participar en un programa de intercambio de idiomas con hablantes nativos de inglés. Su finalidad fue ayudar a determinar la viabilidad de implementar programas formales de intercambios de idiomas en bachilleratos públicos, lo cual involucraría tanto a docentes de inglés como a personal directivo de cada plantel.

Materiales y método

El proyecto de intercambio de idiomas consistió en dos partes de comunicación: síncrona y asíncrona. Se puede consultar el esquema que ilustra la estructura del proyecto y sus objetivos en el Anexo 1. La parte síncrona del proyecto se llevó a cabo a través de siete sesiones de videoconferencia en Zoom, con duración de una hora cada una. La primera mitad de la sesión se desarrollaba en inglés, en tanto que la segunda, en español. Las videoconferencias se realizaban una vez por semana durante el horario

vespertino y los estudiantes se conectaban desde sus domicilios. Se les solicitaba tener su videocámara encendida en todo momento. Todas las sesiones de Zoom fueron grabadas; a su vez, el instructor a cargo tomó notas en su bitácora durante y al final de cada videollamada.

Por su parte, Ellis (1991) analizó diversas actividades que involucraban la producción oral en una segunda lengua (L2) y concluyó que las tareas de intercambio de información son las más propensas a facilitar la adquisición del conocimiento. Esto es porque dichas tareas implican una reestructuración interactiva, a partir del uso de estrategias de compensación (peticiones de aclaración, comprobaciones de confirmación y comprensión, repeticiones, etc.) para asegurar la comprensión de un mensaje. En atención a lo anterior, se diseñaron actividades que implicaran intercambio de información, mismas que los estudiantes desarrollaron en salas para grupos pequeños de Zoom.

La parte asíncrona del proyecto se efectuó dentro de la plataforma Flipgrid de Microsoft. Esta herramienta digital permite a los docentes contactar a otros homólogos de diversos países mediante la función Gridpals. Es posible crear grupos o clases en los que pueden generarse diversos temas de discusión. Los estudiantes suben videos como respuesta al tema, y pueden visualizar y comentar los videos de sus compañeros de clase. Cabe mencionar que se solicitó a los participantes realizar los comentarios también en formato de video, con la intención de hacer más interactiva la discusión. Los videos en Flipgrid pueden grabarse dentro de la misma plataforma desde una computadora o dispositivo móvil (usando la aplicación Flip); o bien, es posible subir un video que ya se tenga en galería. Se les pidió a los estudiantes usar las funciones de agregar texto, imágenes, stickers y demás elementos visuales, para que la transmisión del mensaje fuera más efectiva.

Se crearon cinco temas de discusión en inglés y cinco en español dentro de la plataforma Flipgrid. Sin embargo, para efectos de este análisis, solamente se consideraron los temas en inglés. Los aspectos analizados fueron 1) el número de estudiantes que subieron videos en cada tema de discusión; 2) el total de vistas que recibieron los videos en cada tema; 3) el total de comentarios por tema y 4) el total de horas de discusión generadas por cada tema. Todas las métricas las proporcionó la misma plataforma.

La información relacionada con la experiencia reportada por los estudiantes durante el proyecto se recolectó a través de un cuestionario en línea. Este instrumento se elaboró en Microsoft Forms y fue aplicado al final de cada sesión de videoconferencia. Para esto, el cuestionario consistió en cinco preguntas abiertas, una pregunta de opción múltiple y una pregunta con escala de Likert (Anexo 2). Las

respuestas de los participantes a las preguntas abiertas fueron codificadas utilizando el *software* ATLAS.ti 9. Se utilizaron las funciones “crear cita libre” para destacar los comentarios relevantes o repetitivos, posteriormente se crearon códigos con la función “códigos libres” y se relacionaron las citas con el(los) código(s) correspondiente(s). A continuación, se analizaron los códigos para agruparlos como patrones de mayor nivel con la opción “crear grupo”.

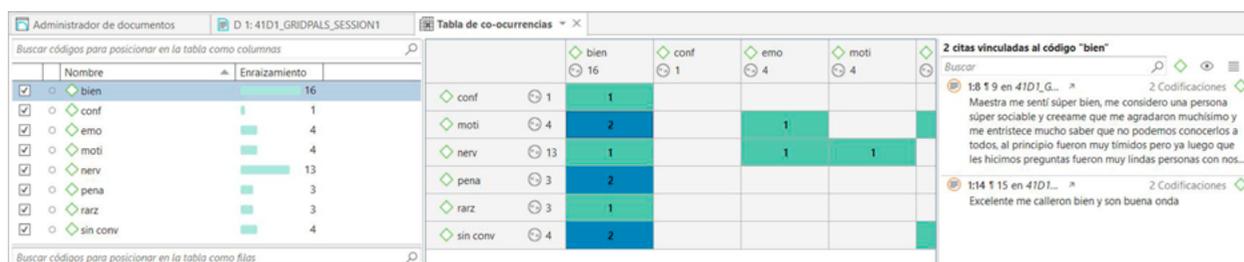
Resultados

Interacción síncrona

1. Sentimientos y emociones reportados por los participantes

Al finalizar la primera sesión de videoconferencia, los 36 participantes contestaron el primer cuestionario. La pregunta inicial indagaba acerca de los sentimientos que habían experimentado durante ese primer contacto con sus compañeros del proyecto Tandem. A continuación, se presenta una captura de pantalla de ATLAS.ti:

Figura 1. Sentimientos expresados durante la primera sesión de la videoconferencia



Fuente: Captura de pantalla de ATLAS.ti.

Los sentimientos expresados por los participantes se clasificaron como *positivos* (bien, emocionado, motivado) o *negativos* (nervioso, apenado, raro). Se elaboró una tabla de co-ocurrencias (Figura 1) para analizar los comentarios que mencionaban más de una sensación o sentimiento. Si bien algunas combinaciones son comprensibles (bien-motivado, emocionado-nervioso, raro-sin conversación), hubo comentarios que evidenciaron emociones contradictorias (bien-nervioso, bien-apenado, bien-raro, bien-sin conversación). Como se puede observar en la Figura 1, los sentimientos

predominantes fueron “bienestar” (con 16 menciones) y “nervios” (mencionado en 13 ocasiones). Las respuestas a esta primera pregunta que se consideraron más relevantes para el estudio son las siguientes:

Participante 18: “Sinceramente nerviosa, pero fue agradable la intención tanto de ambas partes, el poder comunicarnos y compartir nuestros gustos lo hace más interesante, sinceramente 10/10”.

Con tal análisis se hace evidente la importancia de proporcionar oportunidades a los estudiantes de idiomas para la personalización. Se tiene la intención de que puedan aplicar el aprendizaje del aula para expresarse a sí mismos sus intereses, experiencias, vida diaria, etcétera (Hughes, 2017; Nielsen, 2020).

Participante 19: “Bien, nunca me imaginé interactuar con personas así en una clase” El conocimiento de aspectos culturales enriquece el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, ya que sirve para ampliar el panorama de los estudiantes y su visión del mundo.

Participante 21: “Pues se sintió raro por el hecho de no conocer a esas personas y como yo no soy muy sociable, intenté lo más que pude interactuar con ellos y si tuvimos una plática basada en preguntas básicas, siento que sí pude hablar con ellos:)”.

La sensación de satisfacción o de logro, por pequeña que sea, puede servir como un catalizador para incentivar a los estudiantes a seguir aprendiendo, a identificar sus áreas de oportunidad y a trabajar en ellas.

Participante 23: “Me sentí muy emocionado, ya que era la primera vez que hablaba con un norteamericano”.

Los estudiantes de idiomas encuentran muy enriquecedor para su aprendizaje el interactuar con hablantes nativos. Por una parte, esto constituye un reto que puede intimidar a algunos; contrariamente, eso mismo puede motivarlos e incrementar su confianza.

2. Percepción de los participantes acerca de las videoconferencias

Durante el resto de las sesiones se les preguntó a los estudiantes su opinión acerca de las sesiones en Zoom, de lo cual se obtuvo que las experiencias fueron positivas en su totalidad. La categoría “buena” fue mencionada 18 veces, seguida de “divertida”, que fue utilizada en 13 ocasiones; ocho participantes describieron la sesión como “interesante” y cinco la percibieron como “novedosa”. Los siguientes comentarios se rescataron para darles interpretación:

Participante 20: “Me gustó, aunque no sé muy bien, pero se hace el esfuerzo y lo haré más porque me gusta la forma de trabajar”.

Se ha comentado ampliamente que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje. Algunos estudiantes poseen motivación intrínseca, por lo que están naturalmente predispuestos a trabajar bien en clase. Otros, sin embargo, requieren de una fuente de motivación externa (extrínseca), misma que puede surgir a través de distintos recursos o estrategias en clase para incrementar el interés de los estudiantes.

Participante 37: “Me pareció muy bien, ya que ningún maestro de inglés había hecho esto como lo que hicimos hoy”.

El factor sorpresa es una poderosa herramienta para despertar la curiosidad entre los estudiantes. Dentro de las buenas prácticas en la enseñanza, se encuentra la reflexión acerca de la propia práctica docente. Es beneficioso mantener un buen balance entre la rutina propia de la clase y la oportunidad de innovación.

3. Beneficio percibido al participar en el proyecto

El 97 % de los estudiantes reportaron haber obtenido algún beneficio al participar en el proyecto de intercambio de idiomas. Entre los aspectos que resultaron beneficiados se mencionaron: conocimiento cultural, incremento de vocabulario, mejora en la pronunciación, aumento de fluidez y oportunidad de socialización. A continuación, se presentan algunos de los comentarios para su análisis:

Participante 5: “Nos ayuda a comprender mejor el cómo es realmente una conversación con alguien de otro país”.

Participante 17: “No es lo mismo hablar inglés con alguien de confianza a intentar comunicarte con una persona completamente desconocida”.

En esta respuesta se nota una situación común entre los estudiantes de un idioma extranjero. En una clase tradicional de inglés, dentro del contexto de educación pública en México, existen pocas oportunidades para que los jóvenes experimenten una situación comunicativa auténtica. Por ello, en ocasiones no llegan a desarrollar las estrategias de comunicación necesarias para desenvolverse en un contexto que requiera un uso propio del idioma. En consecuencia, al intentar involucrarse en una conversación con alguien que es hablante nativo del idioma, enfrentan dificultades para las que comúnmente no estaban preparados.

Participante 36: “Conocí alguien nuevo [,] fue algo difícil que me entendieran una pregunta que no supe pronunciar bien[,] me entró el nervio la verdad, pero interactué más con el idioma, en el sentido que duré más tiempo hablándolo con alguien que lo habla y eso me gustó”.

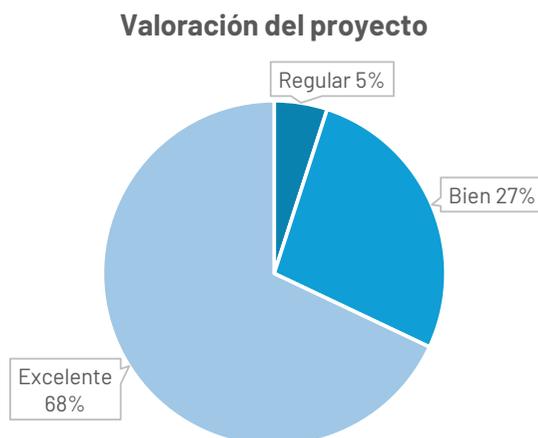
La colaboración Tandem en línea permite que los estudiantes puedan tener un acercamiento con una situación comunicativa lo más auténtica posible en el idioma meta. En el caso de este estudiante, se percibe cierta sensación de logro y satisfacción al sentirse capaz de comunicarse en inglés con un hablante nativo.

Participante 29: “Me pareció muy bien, porque hice amigos [,] son chicos súper buenas personas y me gustó mucho esta forma de trabajar”.

4. Retroalimentación al docente

Al terminar la última sesión, se les pidió a los estudiantes que compartieran sus comentarios acerca del proyecto Tandem. El 66 % de los participantes contestó este último cuestionario. Todas las respuestas, sin excepción, mencionaron aspectos positivos acerca del proyecto. Al pedirles que calificaran su experiencia durante el proyecto con números del 1 (pésimo) al 5 (excelente), el 68 % la calificó como excelente (Figura 2). Otra de las preguntas del cuestionario final indagaba acerca de la disposición de los estudiantes para participar en futuros proyectos. El 82 % de los encuestados respondió que sí le gustaría repetir la experiencia, aunque un 9 % afirmó que no y el 9 % restante mencionó que les sería indiferente trabajar de forma parecida en futuros cursos de inglés.

Figura 2. Valoración del proyecto Tandem de acuerdo con la experiencia de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Los siguientes comentarios sirven para ilustrar mejor las experiencias compartidas durante el proyecto de intercambio de idiomas:

Participante 18: “En general fue muy bueno, es una forma en la cual realmente uno aprende por que se esfuerza para lograr comunicarnos y también entender lo que nos quieren decir, repito estas clases son demasiado interactivas las amo”.

Participante 35: “Creo que sería un poco más divertido si tuviéramos más juegos como Jumanji [,] algo que interactuamos y nos emocione a los dos por igual, para que así, no sé, de alguna forma conversemos más y haya menos silencios incómodos”.

Participante 32: “En general la gran mayoría me gustaron [,] me interesaron y aprendí y repasé algunas cosas. Aunque algunas veces no me gustaba estar en la clase voy a extrañar bastante estas videollamadas porque me doy cuenta ahorita en esta última videollamada que me sirvieron bastante”.

Los comentarios de los estudiantes muestran la concordancia entre las actividades del proyecto y el objetivo de la materia: poder comunicarse efectivamente en una segunda

lengua. Asimismo, se rescata como acierto del proyecto el uso de juegos en línea que a la vez que promueven el diálogo, disminuyen la tensión entre los participantes.

Interacción asíncrona

Los temas de discusión en Flipgrid se publicaron con una frecuencia semanal. Se designó un periodo de tres días para que los participantes subieran sus videos, mientras que, en los otros tres, se vieron y se comentaron los videos de sus compañeros de intercambio. La participación en las primeras tres semanas fue bastante activa, como se observa en la Tabla 2. Todos los estudiantes subieron su video del tema 1, en el que se hacía la presentación entre todos los compañeros, con el fin de conocerse un poco antes de la primera videollamada.

Los videos que subieron los estudiantes de intercambio de Texas en el tema 1 alcanzaron casi 2000 vistas, lo que puede indicar un alto nivel de interés por parte de los estudiantes de inglés para comprender el mensaje. Asimismo, el número de video comentarios (89 en total) fue casi el triple del número de participantes (36 estudiantes de inglés), lo que indica que hubo varios participantes que respondieron a más de un compañero de intercambio.

Sin embargo, el tema 2 alcanzó un mayor número de horas de discusión referente a memorias de la niñez. Este parámetro se obtiene sumando la longitud de todos los videos; considerando también los videocomentarios que son respuestas a un video principal. Este tema tuvo cinco veces más horas de discusión, en comparación con el tema 1, así como también más videocomentarios.

El tema 3, denominado *Never have I ever* consistía en que los participantes se involucraran en el juego homónimo. Como parte de este, cada participante menciona una actividad que nunca ha hecho y los demás deben responder si ellos la han realizado o no, siendo esta dinámica útil para practicar el tema de presente perfecto. Dada la naturaleza de la actividad, era de esperarse que las horas de discusión disminuyeran tal y como se puede apreciar en la Tabla 2. Aun así, puede considerarse que este tema incentivó una participación activa, ya que el número de estudiantes de inglés que subieron videos se mantuvo igual que en el tema anterior. A su vez, el número de vistas registradas de los videos subidos por sus compañeros de intercambio incluso aumentó comparativamente con el tema 2.

Por el contrario, los temas 4 y 5 tuvieron una significativa disminución en todos los aspectos analizados, pues tanto el número de estudiantes que subieron videos como el número de vistas se redujo a la mitad. Estos temas no lograron que se alcanzara ni una

hora completa de discusión. El tema 4 versó sobre el uso de *phrasal verbs* para hablar de relaciones afectivas, en tanto que el tema 5 trató de situaciones hipotéticas en tiempo pasado utilizando el tercer condicional.

Tabla 2. Métricas de participación en la plataforma Flipgrid

Participación en Flipgrid	Videos subidos	Vistas totales	Comentarios	Horas de discusión
Tema 1	36	1987	89	3.2
Tema 2	34	1199	96	15.8
Tema 3	34	1798	64	1.4
Tema 4	15	639	35	0.7
Tema 5	13	525	50	0.9

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Las opiniones expresadas por los estudiantes que participaron en el proyecto Tandem reflejan una postura bastante positiva, a la vez que una aceptación prácticamente absoluta tanto por la efectividad percibida como por el interés que se generó. Sin embargo, una limitación detectada mediante el estudio es la concerniente a la participación asincrónica en Flipgrid, ya que no fue posible obtener datos que permitieran explicar la disminución de la interacción en la plataforma a partir del tema 4. Sería de interés contrastar en futuros estudios diversos aspectos de la interacción síncrona en comparación con la asíncrona, así como indagar a profundidad la percepción de los estudiantes en cuanto a cada tipo de interacción.

Los beneficios percibidos como resultado de participar en el proyecto coinciden con los datos reportados por participantes de otros proyectos Tandem, quienes también notaron mejoras en su habilidad para hablar en el idioma meta (El-Hariri, 2016; Freiermuth y Huang, 2021; Milito, 2017; Shaver, 2012; Tian y Wang, 2010; Xu, 2019). Un estudio llevado a cabo en 2019, concerniente a un proyecto Tandem entre estudiantes y hablantes nativos del idioma chino, reportó que los participantes percibieron mejoras en su habilidad para escuchar, en gramática, en la pronunciación

y en el conocimiento cultural (Xu, 2019). Los estudiantes también destacaron la oportunidad que les brindó el programa para formar nuevas amistades e incrementar su confianza al hablar el idioma. El tema de socialización también fue mencionado por algunos de los participantes de este proyecto, quienes afirmaron haber hecho amistad con algunos estudiantes de Texas. En algunas sesiones, el instructor realizó anotaciones acerca del intercambio efectuado en redes sociales entre los participantes, quienes se comunicaban fuera del horario de clase por dicho medio.

Otro proyecto Tandem, realizado en la Universidad Cedarville, de Ohio, Estados Unidos, involucró estudiantes de nivel básico y hablantes nativos de alemán. Los datos recopilados mediante entrevistas hechas a los participantes, arrojaron que habían mejorado en vocabulario, pronunciación y su habilidad para hablar, gracias a la posibilidad de escuchar a alguien hablando el idioma de manera genuina (Shaver, 2012). La autora también menciona en sus resultados que el contacto social con hablantes nativos incluso incentivó a los estudiantes a querer visitar distintos países donde se habla el idioma meta.

En general, las colaboraciones Tandem realizadas en diferentes países y entre distintos idiomas han demostrado ser benéficas para los estudiantes involucrados. La experiencia reportada por los estudiantes de este proyecto de intercambio no ha sido la excepción. Sin embargo, se considera necesario realizar más estudios similares para determinar la viabilidad de implementar programas formales de intercambio de idiomas en bachilleratos públicos en México. Esta necesidad surge de la falta de datos relacionados con programas Tandem en el contexto analizado: estudiantes de inglés como lengua extranjera, inscritos en colegios públicos de educación media superior en México o Latinoamérica. Los proyectos Tandem implican la colaboración entre dos o más instituciones, instructores y estudiantes. Asimismo, se requiere de una considerable inversión de tiempo para el diseño y evaluación de las actividades.

Dentro de las sugerencias para futuros estudios, basados en proyectos de intercambio de idiomas o programas Tandem, se encuentran las siguientes:

- Diseñar actividades que requieran un verdadero intercambio de información y que se asemejen a situaciones auténticas de comunicación.
- Elaborar planes de trabajo que involucren la interacción síncrona y asíncrona entre los participantes.
- Contemplar actividades lúdicas o juegos comunicativos que sirvan para romper el hielo y que, a su vez, propicien la conversación.

- Utilizar herramientas de trabajo colaborativas para que los estudiantes realicen actividades en conjunto (esto es, contemplar un enfoque donde el idioma sea una herramienta para la consecución de un fin, más no el fin per se). ^{sc}

Referencias

- Bonk, C., y Graham, C. (2012). *The Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (1.ª ed.). Pfeiffer Publishing.
- Calvert, M. (1992). Working in tandem: peddling an old idea. *The Language Learning Journal*, 6(1), 17-19. <https://doi.org/10.1080/09571739285200371>
- El-Hariri, Y. (2016). Learner perspectives on task design for oral-visual eTandem Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 49-72. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138578>
- Ellis, R. (1991). The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation. *Regional Language Centre Seminar*, 3-41. <https://eric.ed.gov/?id=ED338037>
- Freiermuth, M. R., y Huang, H. (2021). Zooming across cultures: Can a telecollaborative video exchange between language learning partners further the development of intercultural competences? *Foreign Language Annals*, 54(1), 185-206. <https://doi.org/10.1111/flan.12504>
- Hughes, J. (2017). Personalization in the ELT classroom. *In Focus: National Geographic Learning*. <https://infocus.elngl.com/2017/09/19/personalization-in-the-elt-classroom/>
- Knight, B. (2018). *How long does it take to learn a foreign language?* Cambridge University Press.
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners* (1.ª ed.). Cambridge University Press.
- Milito, E. (2017). *Perspectives of Canadian student volunteers in a university "Conversation Partners Program" for international students* [Tesis de maestría, Simon Fraser University]. https://summit.sfu.ca/_flysystem/fedora/sfu_migrate/17178/etd10113_EMilito.pdf
- Nielsen, K. (2020). Why is Personalization Important for Online Language Learning? *Lingeda Education*.

- Owston, R., York, D. N., y Malhotra, T. (2019). Blended learning in large enrolment courses: Student perceptions across four different instructional models. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 29-45. <https://doi.org/10.14742/ajet.4310>
- Savignon, S. J. (2017). Communicative Competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *English V syllabus basic component common curricular framework of higher secondary education*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT-ENGLISH-V.pdf>
- Shaver, A. N. (2012). Fostering integrative motivation among Introductory-Level German students through a language partners program. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 45(1), 67-73. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2012.00119.x>
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410612700>
- Tian, J., y Wang, Y. (2010). Taking language learning outside the classroom: Learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(3), 181-197. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.513443>
- Xu, J. (2019). Learners' perspectives on a long-term Tandem Chinese language partner program. *Chinese language teaching methodology and technology*, 2(2). <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=cltmt>

Anexo 1

Proyecto TANDEM en entornos virtuales

Duración: Febrero-Junio 2023

Idioma: Inglés-Español

Nivel Educativo: EMS

Objetivo pedagógico: Promover conversaciones auténticas entre hablantes nativos del idioma meta (Inglés- Español) y estudiantes del mismo idioma como lengua extranjera.

Objetivo de investigación: valorar las experiencias reportadas por los estudiantes de inglés como lengua extranjera para determinar la viabilidad de implementar programas formales de intercambios de idiomas en bachilleratos públicos.

Estructura del proyecto

Parte Síncrona

- **Núm. de sesiones:** siete a través de Zoom.
- **Frecuencia:** una vez por semana.
- **Duración:** 1 hr. (30 min. en Inglés y 30 min. en Español).
- **Datos recolectados:** comentarios del instructor, cuestionario en línea al final de cada sesión.
- **Actividades:** actividades de intercambio de información oral en Inglés y Español.
- **Grupos:** cuatro a seis estudiantes en salas de Zoom.

Parte Asíncrona

- **Temas de discusión:** cinco temas en Inglés y cinco en Español a través de Flipgrid de Microsoft.
- **Frecuencia:** una vez por semana.
- **Datos recolectados:** métricas de videos (número de visualizaciones, comentarios, horas de discusión).
- **Actividades:** elaborar videos agregando las funciones visuales de la plataforma, publicar comentarios en formato de video.

Análisis de datos: Codificación de textos mediante el software Atlas ti V. 9 mediante el uso de las siguientes funciones del software: crear cita libre, códigos libres, crear grupos de códigos, tabla de co-ocurrencias.

Anexo 2

Cuestionario de experiencia del estudiante con relación al proyecto de intercambio de idiomas

Encuesta de opinión final – Sesión 7

*Se te invita a contestar las siguientes preguntas de la forma más honesta posible, recordándote que tus respuestas no tienen relación alguna con tu calificación.

- 1) ¿Cómo te sentiste durante este proyecto/semestre con los estudiantes de Texas? Escribe al menos 10 palabras.

- 2) Describe lo que sucedió durante el semestre, si participaste en Flipgrid y Zoom, qué te parecieron las videollamadas y los temas de Flipgrid. Compara la interacción que hubo en ambas plataformas y cuál te pareció mejor. Escribe al menos 4 renglones.

- 3) ¿Has notado alguna diferencia en tu Inglés entre el inicio de semestre y ahora que estamos terminando el semestre? Ya sea que algo haya mejorado o no, explica y comenta las razones.

- 4) ¿Aprendiste algo en este proyecto/semestre? ¿Repasaste algo que ya sabías? ¿Qué fue? Comenta qué temas de gramática, vocabulario, culturales, etc. percibiste en las clases que tuvimos a lo largo del semestre.

- 5) ¿Te gustaría seguir haciendo este tipo de actividades en próximos cursos de Inglés?
- Sí
 - No
 - Me es indiferente

- 6) ¿Qué opinas del proyecto que tuvimos? ¿Qué te pareció en general? ¿Qué sugerencias darías para mejorar futuros proyectos?

- 7) Califica tu experiencia en este proyecto de principio a fin considerando una estrella como pésimo y cinco estrellas como excelente.

