

La competencia interaccional de aula en las clases de inglés como segunda lengua por medio de la plataforma sincrónica Zoom

Rafael Cárdenas

Universidad de Panamá. Facultad de Humanidades. Departamento de Inglés.

Panamá

rafa.2020.up@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9082-6855>

Fecha de entrega: 3 septiembre de 2024

Fecha de aprobación: 6 de noviembre de 2024

DOI <https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6560>

Resumen

Este artículo aborda la competencia interaccional de aula en el contexto de clases sincrónicas en tiempo real, utilizando plataformas de aprendizaje, en el nivel superior. En esta modalidad es importante conocer si se cumplen los objetivos de las clases propuestos para la presencialidad, específicamente lo relacionado con la facilitación de la comunicación docente-discente, negociación de significados, y aprendizaje de fórmulas y rutinas. Lo anterior es crítico para una mayor comprensión de la dinámica del aula virtual de inglés por la parte estudiantil ya que existen dudas relativas a la calidad de las versiones virtuales de las clases presenciales. Para este estudio se trabajó con una muestra de 100 estudiantes universitarios de la Escuela de inglés, a quienes se les aplicó una encuesta de 10 preguntas con escala de Likert. Los resultados revelan conciencia de la dinámica de aula y de aspectos de la comunicación necesarios para una comunicación positiva y constructiva en el aula de inglés en la población estudiantil. Las implicaciones indican la posibilidad de analizar el discurso de aula virtual por medio de transcripciones de lo expresado y discutido en sesión. Igualmente, el levantamiento y estudio de transcripciones permitiría futuros estudios comparativos con respecto a las clases presenciales. Estos resultados ayudarían a argumentar con evidencias a favor o en contra de las clases virtuales de inglés para los estudiantes de la especialidad de la Universidad de Panamá.

Palabras clave: Clases sincrónicas de inglés, tecnologías de la comunicación, discurso de aula, interacción en línea, virtualidad.

Classroom Interactional Competence in English as a Second Language Classes through The Zoom Synchronous Platform

Abstract

This article addresses classroom interactional competence in the context of real-time synchronous classes, using learning platforms, at the university level. In this modality, it is important to know if the objectives of the classes proposed for in-person classes are met, specifically those related to the facilitation of teacher-student communication, negotiation of meanings, and learning of formulaic language and routines. This is critical for a better understanding of the dynamics of the virtual English classroom from the students' side since there are doubts regarding the quality of the virtual versions compared to in-person classes. For this study, a sample of 100 university students from the School of English was used, to whom a 10-question survey with a Likert scale was applied. The results reveal awareness of the classroom dynamics and aspects of communication necessary for positive and constructive communication in the English classroom in the student population. The implications indicate the possibility of analyzing virtual classroom discourse through transcriptions of what was expressed and discussed in the session. Likewise, the collection and study of transcriptions would allow future comparative studies with respect to face-to-face classes. These results would help to argue with evidence for or against virtual English classes for students of the specialty at the University of Panama.

Keywords: Synchronous English classes, communication technologies, classroom discourse, online interaction, virtuality

Introducción

La interacción de aula concebida como competencia interactiva de aula o “classroom interaccional competence” (CIC) es un constructo que explica las relaciones entre las partes involucradas en la mediación del aprendizaje. Esta es explicada como una empresa conjunta entre el hablante y escuchante que usan sus competencias conjuntas por un lado para ajustar el habla al nivel del que escucha y por otro para aclarar, comprender y verificar sentido (Escobar Urmeneta y Walsh, 2017).

La relación entre el inglés como medio de instrucción, en ambientes en los que el inglés es una lengua adicional, no oficial o extranjera, y la interacción de aula no queda clara debido a la variabilidad de los contextos en los que se aprende y es a su vez, muy escasa la investigación sobre este tema. Hay una falta de referentes pedagógicos sobre cómo la interacción de aula impacta el aprendizaje y sobre cuáles prácticas de aula son las adecuadas (Yatağanbaba, 2020).

Lo anterior justifica que se estudie de forma exploratoria la competencia interaccional de aula en las clases de inglés, especialmente en ambientes mediados por plataformas tecnológicas sincrónicas como Zoom, Meet, y Teams. Se plantea en la actualidad la necesidad de descubrir, comprender y profundizar nuevas competencias docentes como la de “instruir por medio de una pantalla, involucrar por medios bidimensionales, facilitar interacción en aulas digitales, asistir necesidades emocionales y comunicar presencia docente a la par de resolver problemas técnicos a distancia” (Moorhouse y Kohnke, 2021, p.2).

Al describir la competencia interaccional de aula en la instrucción del inglés, sea como medio o lengua extranjera de estudio, es fundamental referirnos a la competencia interaccional y sus componentes. El primer elemento de estudio es la identidad de los que interactúan por medio de su presencia y participación. En segundo lugar, es importante el recurso lingüístico usado por las partes en sus subelementos registro, pronunciación, vocabulario y gramática al igual que la habilidad para construir significados. En tercer lugar, es importante ponderar los recursos interactivos de la comunicación, como los actos del habla comunicados, la toma de turnos, correcciones y límites de la interacción respecto a los participantes (Young, 2014). Esta comunicación de aula se da tanto de forma consciente al reflexionar y practicar aspectos socioculturales de la comunicación, y de forma intuitiva por medio de intercambios entre participantes. Young (2014) igualmente indica que el contexto

mental de la interacción de las partes pesa en el uso del lenguaje que es en gran medida dependiente de prácticas de lenguaje propias del lugar en el que se desarrolla, que es en línea. Igualmente, el aprendizaje se da en diferentes direcciones: entre pares, experto y no experto y viceversa; en la búsqueda de la apropiación de una identidad comunitaria centrada en las prácticas de lenguaje desde una perspectiva sociocultural (Gibbons, 2008). En gran medida el discurso de aula es un andamiaje para el aprendizaje, reconceptualización, apropiación y construcción de identidad. (Cazden, 2001)

Al conceptualizar la competencia interaccional de aula se busca recrear el espacio de comunicación en el que se facilita por medio de espacios de participación la co-construcción de sentido por medio de actos del habla que permiten repetir, clarificar, indagar (Escobar Urmeneta y Walsh, 2017). De igual forma, se explican de forma clara los diversos modos de interacción de aula, según los momentos de la clase. Estos modos se describen como: administrativos, materiales, de habilidades y de contexto de aula (ver figura 1); cada uno de ellos cuenta con sus respectivas funciones y usos, y en base a sus metas pedagógicas y características interaccionales, han servido para la construcción de la encuesta de interacción de aula por medio de la cual se ha buscado de forma diagnóstica, conocer la interacción los estudiantes.

Para evaluar la competencia interaccional de aula en el contexto de las clases en línea de inglés, se identificaron secuencias, formas de realizar correcciones y toma de turnos ya que estas formas son bastante parecidas en diferentes lenguas a modo de formas universales (Huth y Betz, 2019). Sin llegar a solicitar reflexiones metalingüísticas de las interacciones realizadas, se sigue el modelo de usar ítems escritos para explicar interacciones en las que las partes participan y realizan prácticas comunicativas y lingüísticas en inglés.

En la Escuela de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, se instruye tanto en contenido como en habilidades comunicativas, por tanto, en las aulas, las interacciones ocurren en inglés como una regla no escrita, entendiéndose que esta es la forma de facilitar la formación bidireccional de tipo lingüística y profesional. Los estudiantes en general poseen un nivel de inglés básico e intermedio (A2-B2), de acuerdo con la clasificación de competencias del Marco Común Europeo de Referencia, por lo que la práctica del uso del inglés como medio de instrucción, English as a Mode of Instruction (EMI), es aceptada. La investigación propuesta busca

explicar las prácticas lingüísticas, por medio del constructo “competencia interaccional de aula” de las clases de inglés en línea mediadas por Zoom.

Figura 1

Modalidades interactivas del aula de inglés como segunda lengua

Mode	Pedagogic Goals	Interactional Features
Managerial	<ul style="list-style-type: none"> * To transmit information * To organize the physical learning environment * To refer learners to materials * To introduce or conclude an activity * To change from one mode of learning to another 	<ul style="list-style-type: none"> * A single, extended teacher turn which uses explanations and/or instructions * The use of transitional markers * The use of confirmation checks * An absence of learner contributions
Materials	<ul style="list-style-type: none"> * To provide language practice centered around a particular language learning item * To elicit responses in relation to the material * To check and display answer * To clarify when necessary * To evaluate contributions 	<ul style="list-style-type: none"> * Predominance of the IRF pattern * Extensive use of display questions * Form-focused feedback * Corrective repair * The use of scaffolding
Skills and systems	<ul style="list-style-type: none"> * To enable learners to produce correct forms * To enable learners to manipulate the target language * To provide corrective feedback * To provide learners with practice in sub-skills * To display correct answers 	<ul style="list-style-type: none"> * The use of direct repair * The use of scaffolding * Extended teacher turns * Display questions * Teacher echoing * Clarification requests * Form-focused feedback
Classroom context	<ul style="list-style-type: none"> * To enable learners to express themselves clearly * To establish a context * To promote oral fluency 	<ul style="list-style-type: none"> * Extended learner turns * Short teacher turns * Mini repair * Content feedback * Referential questions * Scaffolding * Clarification requests

Nota: Tomado de Walsh 2006, L2 Classroom modes, p. 66

Metodología

Es un hecho establecido que la interacción de aula es monopolizada por el docente, y que es en función de su dinámica, que transcurre la clase. Por este motivo se consideró pertinente la valoración de la interacción de aula.

La investigación consideró la aplicación de una encuesta dirigida a descubrir la opinión de los estudiantes sobre la interacción en el aula, durante las clases de inglés mediadas por plataformas sincrónicas como Zoom. La misma buscó probar si en efecto, no hay afectación en cuanto a la competencia interaccional de aula, en clases sincrónicas utilizando Zoom.

La población objeto de estudio abarca a los estudiantes matriculados en la Licenciatura en Inglés durante el segundo semestre del 2023 en el Campus Octavio Méndez Pereira, los cuales todos cursan estudios en ambientes virtuales (plataforma zoom). Se trata de un total de aproximadamente mil (1000) estudiantes que representan el universo de estudio. El muestreo se realizó al azar entre estudiantes que cursaban la “bimodalidad”, que es la opción elegida por la facultad para atender la matrícula incrementada. Se seleccionaron 100 estudiantes para cumplir con un 10% de la población estimada.

La consistencia interna de la encuesta se midió por medio del Alfa de Cronbach, bajo el constructo de medición del instrumento “competencia interaccional de aula en línea”. La confiabilidad de la encuesta se midió utilizando MS Excel.

$$\alpha = \left(\frac{k}{k-1} \right) \times \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k s_i^2}{s_t^2} \right)$$

El valor de Cronbach Alpha obtenido para la encuesta fue: 0.76983 sobre una muestra de 100 (cien) participantes. En general los valores por encima de 0.75 demuestran que la escala es respetable según informa la literatura por lo que se consideró que la encuesta es un instrumento consistente.

El diseño del instrumento *encuesta sobre la competencia interaccional de aula* mediada por Zoom y plataformas similares, tiene como propósito establecer qué prácticas de interacción realizan los estudiantes. Usando la mirada de insignes escritores del tema como Walsh (2006) sobre el constructo en cuestión, se identificaron conceptos claves tales como “reformular, prolongar turnos de lenguaje, modelar y corregir lenguaje” (p.13); en base a los cuales se construyó el instrumento.

Se plantearon diez preguntas utilizando la escala de Likert de cinco niveles: totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

La estructuración del instrumento buscó reflejar la competencia interaccional de aula de los estudiantes sin caer en tecnicismos o sofisticaciones complicadas de asimilar. Así, las tres primeras preguntas se enfocaron en comprender la extensión de turnos de participación en clase por medio de los términos reformular, prolongar y si se demuestra el lenguaje a través de ejemplos. Las restantes siete preguntas, se enfocaron en la corrección del lenguaje por parte de profesores y si existe interacción positiva y constructiva, que facilite el aprendizaje.

La encuesta se aplicó de forma presencial. La aplicación fue paulatina hasta alcanzar el número de cien en un periodo de tres días y los datos una vez registrados, se tabularon y graficaron utilizando Excel, procurando describir las elecciones de cada uno de los estudiantes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento considerando las implicaciones respecto a sí:

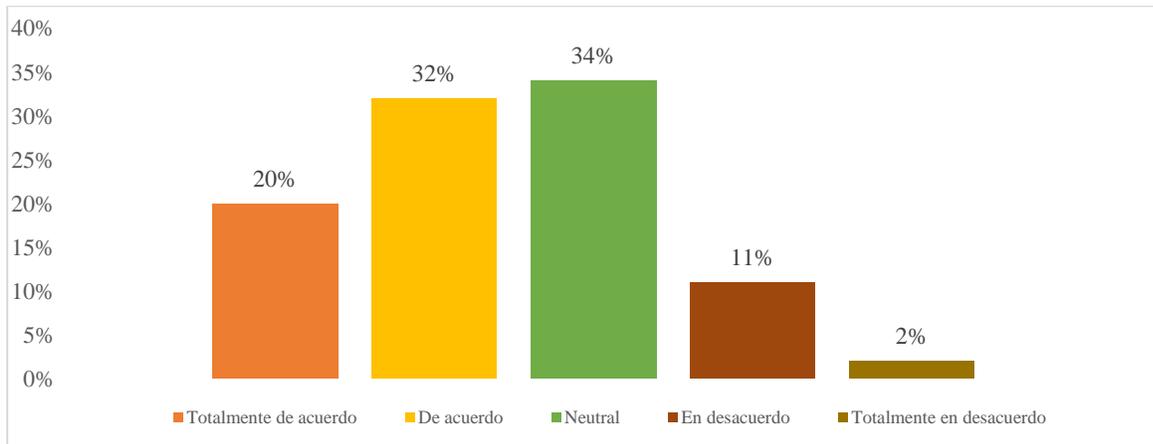
1. Los estudiantes están al tanto de las correcciones fonológicas (entonación, pronunciación) ofrecidas en clase.
2. Igualmente existe consciencia de las oportunidades para ampliar, explicar aclarar lo que se dice en el aula
3. Finalmente, los estudiantes reconocen la importancia de las preguntas y las respuestas que se ofrecen en las clases mediadas por plataformas.

En relación con la primera pregunta, sobre si el docente reformula "dice algo diferente" relativo a la contribución del estudiante durante las sesiones de zoom. Esta pregunta busca descubrir la opinión de los estudiantes sobre la *reformulación y aclaración de conceptos* o ideas de parte del docente con respecto a las explicaciones dadas en clase.

En términos generales, el 52% de los encuestados estuvo de acuerdo con que ocurre la reformulación, mientras que el 13% se expresó en desacuerdo con la existencia de reformulaciones de parte del docente, lo que implica que la mayoría estaba de acuerdo con la existencia de explicaciones ampliadas. Por otra parte, el elevado porcentaje de respuestas neutras 34% implica que para una cantidad de participantes las reformulaciones eran imperceptibles o simplemente no inexistentes. Véase la Figura 2.

Figura 2

Su maestro reformula "dice algo diferente" sobre la contribución de un estudiante durante las sesiones de zoom



La pregunta 2 “¿Tu maestro extiende “prolonga” la contribución de los estudiantes durante las sesiones de zoom?”

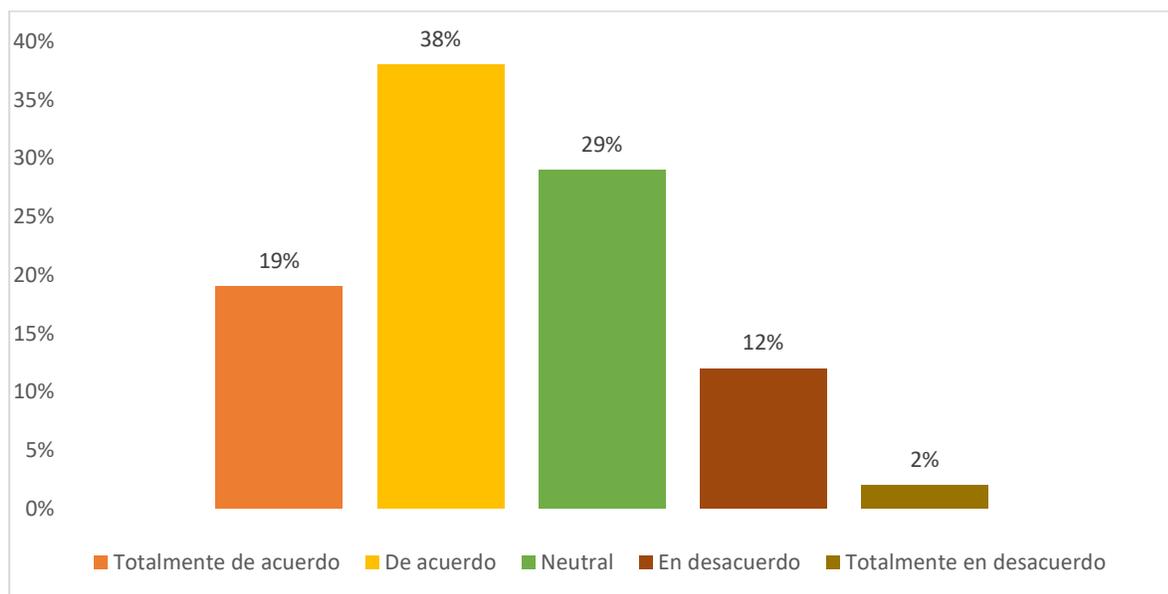
Zoom es la plataforma más ampliamente utilizada debido a las facilidades dadas tanto a docentes como a participantes; sin embargo, es un hecho que existen plataformas similares que a pesar de ser menos conocidas poseen idénticas funcionalidades. Esta pregunta fue incluida con la intención de descubrir, si el docente tomaba el tiempo de extender las intervenciones de los estudiantes como una forma de permitir una mayor participación en idioma inglés, a pesar de las posibles limitantes de tipo conversacional, lingüísticas y pragmáticas de parte de la masa heterogénea de estudiantes.

Es una realidad que no es posible establecer grupos totalmente homogéneos en un ambiente de formación pedagógica y lingüística debido a las diferencias individuales de los participantes. Debido a la limitante del tiempo de clase (la plataforma Zoom es gratuita solo 40 minutos) es importante conocer si el estudiantado es consciente de las oportunidades o apoyos para la participación en las clases en línea, esto sobre todo cuando hay aulas con un número de estudiantes de hasta más de 40 participantes lo que evidentemente pone límites a la participación.

Un 57% de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, con que el docente permitía prolongar la participación, mientras que el 29% respondió de forma neutra y el resto (14%) indicó estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Figura 3

“¿Tu maestro extiende “prolonga” la contribución de los estudiantes durante las sesiones de zoom?”



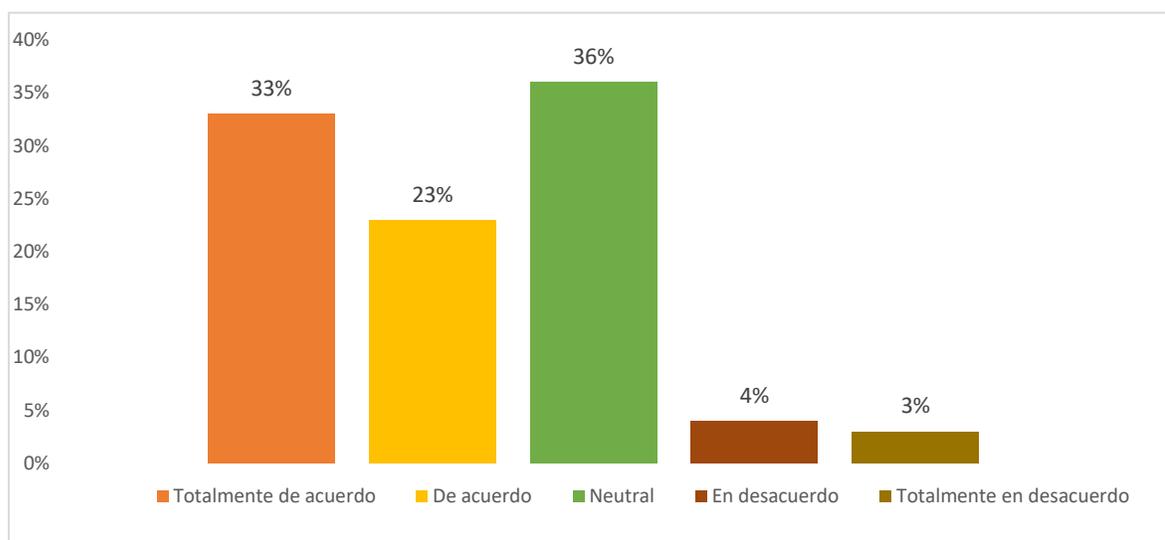
-La tercera pregunta *“Su maestro modela el lenguaje y demuestra el lenguaje a través de ejemplos, durante las sesiones de zoom”*

Esta pregunta pretende establecer si los estudiantes comprendían la importancia de la intervención del docente por medio de modelos y ejemplos como una forma de facilitar el conocimiento del inglés impartido en clase.

Esta comprensión es promovida por medio de un discurso ejemplificante de conceptos, contenidos y temas de clase. Sin llegar a la metáfora, los ejemplos ayudan mucho a relacionar lo nuevo con lo conocido y por lo tanto tienen gran valor pedagógico, especialmente al aprender una lengua extranjera. Además, los estudiantes tienen una gran oportunidad de preguntar al docente y preguntarse al darse ejemplos que faciliten la explicación.

Figura 4

“Su maestro modela el lenguaje y demuestra el lenguaje a través de ejemplos, durante las sesiones de zoom”



La figura 4 muestra que un 33% de los encuestado expresó estar totalmente de acuerdo con que sus docentes utilizan la ejemplificación, y en conjunto el 56% expresó estar de acuerdo con que se utilizaron ejemplos de clase. El 36% se expresó de forma nula o neutra, mientras que solo el 5% indicó no estar de acuerdo con el uso de ejemplificación en clase.

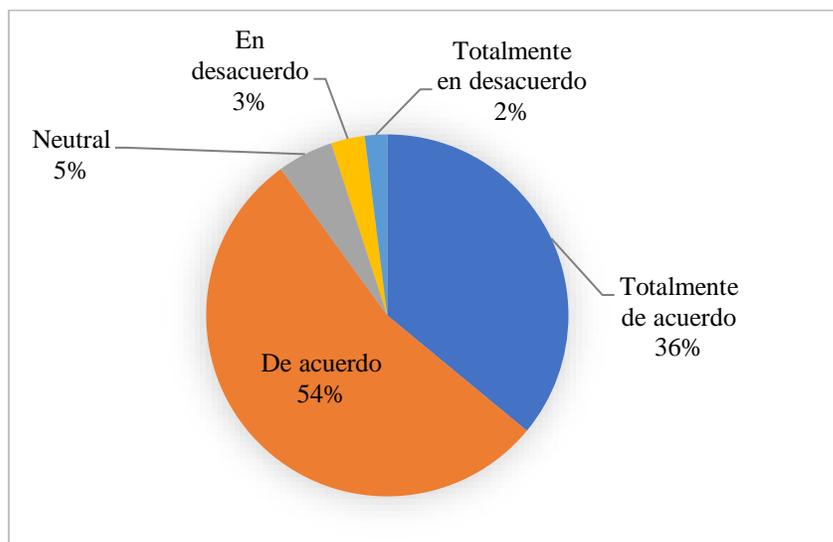
La implicación de esta respuesta es que la mayoría de los estudiantes identificaron el uso de ejemplos en clase, mientras que solo la minoría no identificó ejemplos o simplemente los negó.

La pregunta 4 “Tu profesor corrige tus errores”

Esta pregunta busca conocer si los estudiantes eran conscientes de las correcciones realizadas por los docentes en sus presentaciones e intervenciones en clase. De forma mayoritaria (véase la figura 5), los encuestados se expresaron en un 90% que se dieron correcciones en sus clases. Las respuestas neutras (5%) y las negativas (5%) describen con claridad que la amplia mayoría de los participantes comprenden que existen correcciones durante las clases en línea.

Figura 5

Tu profesor corrige tus errores.

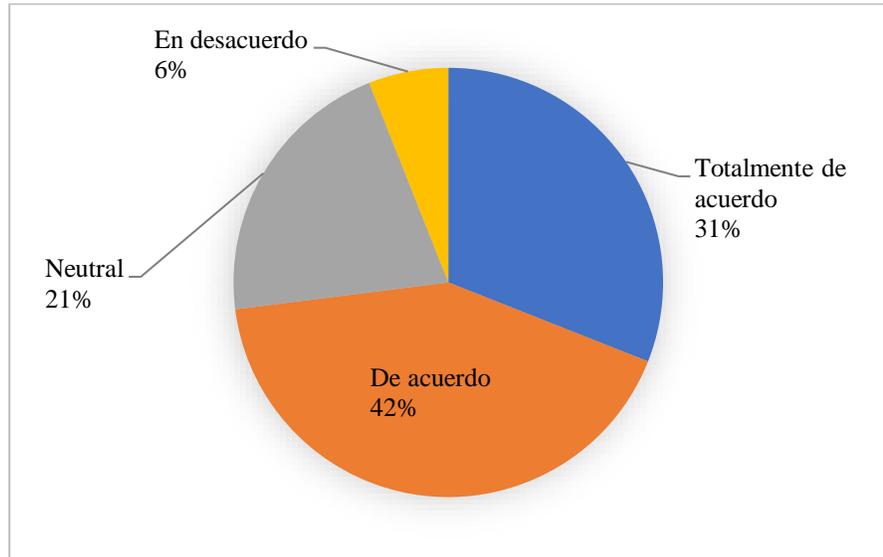


La pregunta 5- “Tu profesor corrige tu elección de palabras”

Esta pregunta tuvo la intención de saber si los estudiantes tenían consciencia de la corrección enfocada al léxico usado en inglés. La importancia de este tipo de corrección tiene mucha relación con el registro, modo, tono de la comunicación oral. En esta pregunta, un número significativo de participantes 73%, se manifestaron de acuerdo con que se realiza la corrección léxica. Un 21% expresó una opinión neutra y solamente el 6% se manifestó en desacuerdo (véase la figura 6). Es necesario destacar que ninguno de los encuestados se expresó totalmente en desacuerdo.

Figura 6

Tu profesor corrige tu elección de palabras

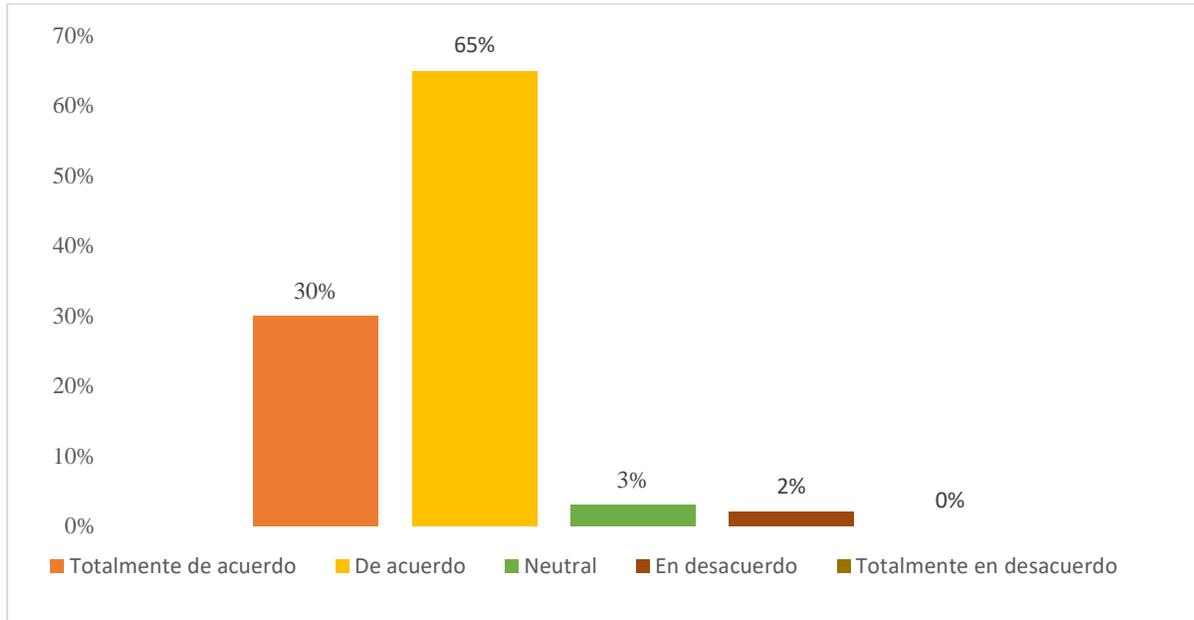


La pregunta 6 “Tu profesor corrige la pronunciación de tus palabras”

Esta pregunta va dirigida a descubrir si los estudiantes comprenden que hay corrección dirigida a la correcta pronunciación del inglés que se usa en clase. Tal y como se aprecia en la figura 7, la mayoría de los estudiantes 95% se manifestó de acuerdo con la existencia de correcciones enfocadas a la mejora de su pronunciación. Esto es revelador en relación de la importancia de correcta expresión oral a pesar de estar en un ambiente virtual. Solamente el 5% de los encuestados manifestaron estar en desacuerdo o tener una opinión neutra.

Figura 7

Tu profesor corrige la pronunciación de tus palabras

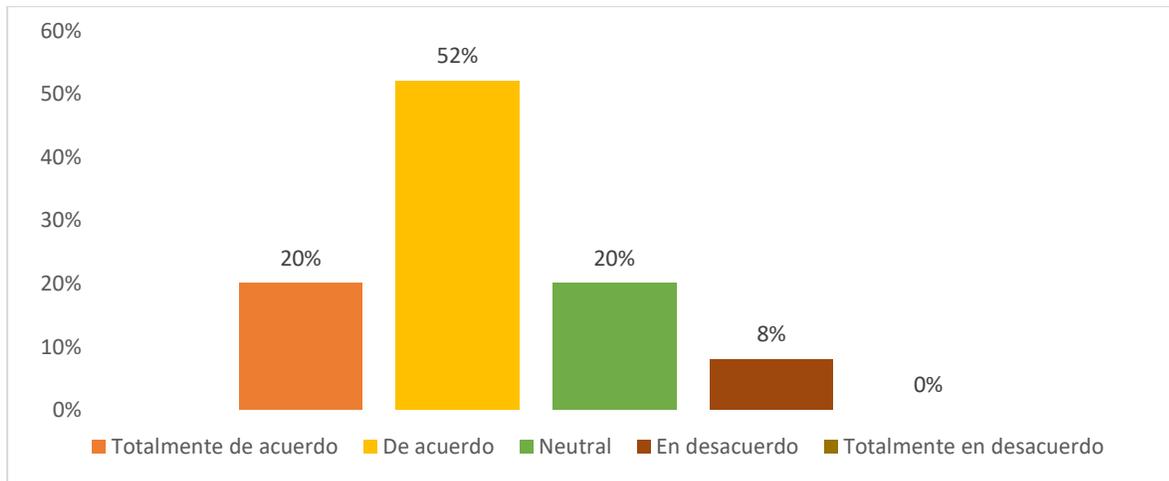


La pregunta 7 “Tu profesor corrige la entonación de tus palabras”

Aquí se consideró el conocer si existe concienciación con respecto a la necesidad de adquirir la entonación del inglés como parte de la adquisición de destrezas comunicativas en el ambiente virtual. El 72% de los encuestados se manifestó de acuerdo con la existencia de corrección de la entonación de sus intervenciones orales en clase virtual. El 20% expresó opinión neutra al respecto mientras que el 8% estuvo en desacuerdo. Es importante destacar que el 0% se manifestó totalmente en desacuerdo. Véase la figura 8.

Figura 8

Tu profesor corrige la entonación de tus palabras

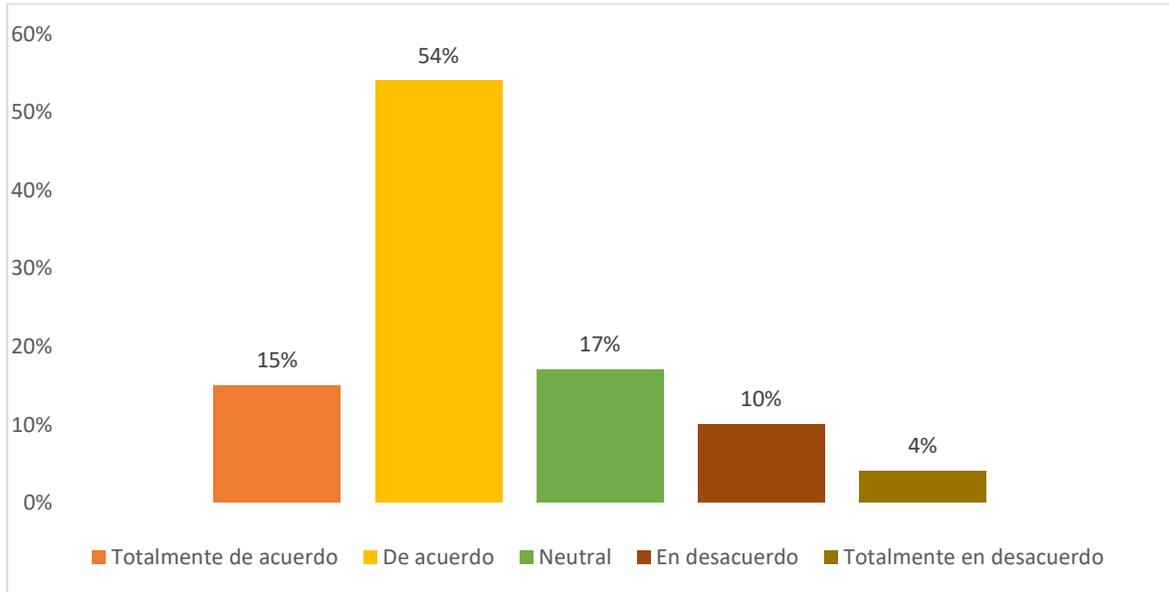


La pregunta 8 “*Tu profesor te da suficiente tiempo (1 o 2 minutos o más) para responder sus preguntas mientras habla en clase*”

Esta pregunta fue incluida debido a la importancia de la participación y el tiempo necesario para argumentar de forma oral en una clase de lengua extranjera o de segunda lengua. Los participantes requieren de la oportunidad para practicar y motivarse a participar de sus clases, lo que se traduce en tiempo. En las clases presenciales el tiempo es oro; sin embargo, en las clases virtuales el factor tiempo es aún mucho más crítico y por esta razón este punto es fundamental para avanzar en la caracterización de la interacción de aula. El siguiente gráfico explica la estadística de la pregunta 8. El 69% está de acuerdo con que esto se cumple. Véase la figura 9.

Figura 9

Tu profesor te da suficiente tiempo (1 o 2 minutos o más) para responder sus preguntas mientras habla en clase



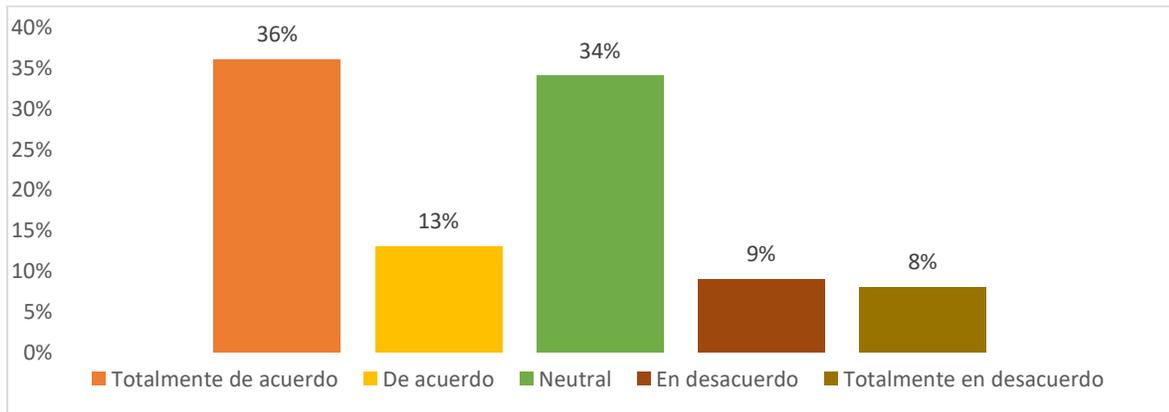
La pregunta 9 es “*Tu profesor hace preguntas "cerradas" (sí/no) en clase*”.

Esta es una pregunta que busca descubrir si los estudiantes saben la diferencias entre preguntas cerradas o abiertas. Las preguntas cerradas para responder con las respuestas si/no son útiles pero muy limitantes en lo que respecta a la capacidad de expresar ideas y comunicar y argumentar.

Los encuestados, en un 49% dijeron estar de acuerdo, 34% respondió de forma neutra y el 17% en desacuerdo. Véase la figura 10.

Figura 10

Tu profesor hace preguntas "cerradas" (sí/no) en clase

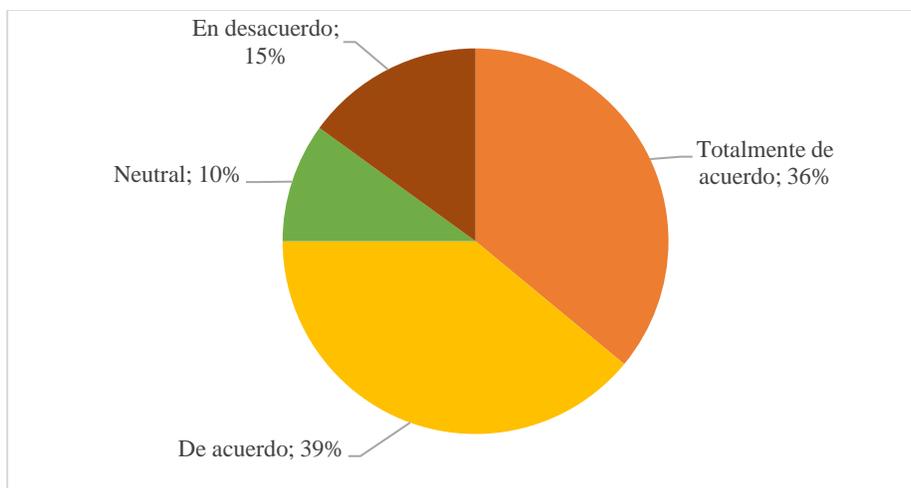


La pregunta 10 “Si es así, “¿con qué frecuencia hace su maestro "preguntas cerradas" en clase?”

Es una pregunta de continuidad a la pregunta anterior, y busca determinar si existe regularidad en relación a las preguntas cerradas en inglés durante las sesiones y clases virtuales. El 75% de los encuestados expresaron la recurrencia de preguntas cerradas, mientras que el 25% restante expresó respuestas neutras y en desacuerdo con la recurrencia de preguntas cerradas.

Figura 11

Si es así, “¿con qué frecuencia hace su maestro "preguntas cerradas" en clase?”



Es necesario contextualizarlos tres temas previamente presentados con relación a las diez preguntas de la encuesta. Los temas en cuestión son:

1. La comprensión de parte de los estudiantes sobre las correcciones fonológicas, de entonación y pronunciación.
2. La consciencia sobre las oportunidades de ampliar, explicar y o aclarar lo que se dice en el aula.
3. La comprensión de la importancia de las preguntas y respuestas ofrecidas en las clases mediadas por plataformas.

Con relación al tema uno, fundamentalmente la respuesta tres de la encuesta, va en esta dirección ya que las clases de inglés regularmente requieren atención a contenidos y usos del lenguaje para su debida comprensión y aprovechamiento. Lo rutinario de parte del docente es ofrecer frases y expresiones que correctamente pronunciadas y modeladas contribuyan a una correcta producción oral de las partes. Igualmente, las respuestas de la seis a la diez en adelante apuntan a que los estudiantes de las clases de inglés en línea comprenden y valoran las correcciones por parte de los docentes.

Con respecto a las oportunidades para ampliar, explicar o aclarar lo que se dice en el aula, las respuestas uno y dos relativas a “decir algo diferente” y ampliar lo hablado en clases revelan que esta es una parte importante de la dinámica de aula. Es claro que la parte docente habitualmente amplía, aclara y explica como parte de la dinámica de clases; sin embargo, esto no es algo claro para los estudiantes. Las respuestas dadas a estas preguntas por parte de los estudiantes revelan que tienen consciencia de la dinámica comunicativa facilitadora de la comunicación

Sobre el tema de la importancia de las preguntas y las respuestas que se ofrecen en las clases mediadas por plataformas, es importante destacar que los estudiantes comprenden que hay preguntas abiertas que permiten ampliar la comunicación. En este sentido, la comunicación se favorece y la negociación de sentido juega un importante papel, a pesar de la percibida limitación de interactuar a la distancia en la virtualidad.

En resumen, los datos recolectados refuerzan la hipótesis de que existe consciencia de la interacción de aula por parte de los estudiantes y que las partes ejercen sus papeles de forma bastante

competente. En ausencia de un entrenamiento “deliberado” para la interacción en el aula, las prácticas de la presencialidad en el aula de inglés son proyectadas en la virtualidad.

Conclusión

La competencia interaccional de aula es en la práctica el uso del lenguaje para la comunicación efectiva y basada en los roles que asumen los involucrados: discentes y docentes. Por la parte del discente, adquieren relevancia las prácticas de sostenimiento de la comunicación, la transición de temas, la aceptación de las preguntas, respuestas u opiniones durante la interacción en el aula. Por la parte docente, es importante la repetición, los tiempos dados para dar respuestas, la reparación y repetición del habla.

A pesar de las limitaciones a la comunicación directa y personal producto de la virtualidad, los discentes poseen conciencia de la interacción del aula virtual. Con respecto a los discentes y la competencia interaccional, el objetivo de la investigación se cumplió en la medida que fue posible determinar la existencia de comprensión discente de la dinámica de interacción. Con respecto a los docentes, queda claro que queda a deber más comunicación personal y menos colectiva para igualar la presencialidad. Por este motivo, es menester del que instruye implementar prácticas comunicativas que faciliten la comunicación uno a uno y la hagan funcional. Siempre ha existido elementos de comunicación interaccional en el aula de inglés como lengua extranjera y como segunda lengua; sin embargo, existen dudas si estas prácticas comunicativas se mantienen en igualdad en entornos de instrucción a distancia en los que la comunicación es menos personal. Más investigación en este campo es necesaria para definir mejores prácticas.

Referencias

- Cazden, C. B. (2001) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Heinemann
- Escobar Urmeneta, C., y Walsh, S. (2017). Classroom interactional competence in content and language integrated learning. In Linares, A. and Morton, T., *Applied linguistics perspectives on CLIL*, (183-200).

https://www.academia.edu/93839465/Classroom_interaccional_competence_in_content_and_language_integrated_learning

Gibbons, P. (2008). It was taught good and I learned a lot: Intellectual practices and ESL learners in the middle years. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF03651795>

Huth, T., & Betz, E. (2019). Testing interactional competence in second language classrooms: Goals, formats and caveats. In *Teaching and testing L2 interactional competence* (pp. 322-356). Routledge. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23577>

Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Responses of the English-language-teaching community to the COVID-19 pandemic. *RELC journal*, 52(3), 359-378. <https://doi.org/10.1177/00336882211053052>

Yatağanbaba, E. (2020). A discourse-analytic perspective into classroom interactional competence development of English as a foreign language instructors: A multiple case study. (dissertation) Hacettepe University, Ankara. <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/22504?locale-attribute=en>

Young, R. (2014). What is interactional competence? *AL Forum: The Newsletter of the TESOL Applied Linguistics Interest Section*. https://www.researchgate.net/publication/280720225_What_is_interactional_competence

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203827826>

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse: Language in Action*. Routledge. ISBN10: 0-203-01571-1 (ebk)